

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSELAINÉ GALVÃO DE SOUZA

**COTAS RACIAIS NA UFG EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO
ACADÊMICO**

Goiânia

2022

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 15/09/2022, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSELAINÉ GALVÃO DE SOUZA, Discente**, em 22/09/2022, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://seiufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3185415** e o código CRC **2CAE2251**.

JOSELAINÉ GALVÃO DE SOUZA

COTAS RACIAIS NA UFG EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Fundamentos dos Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Gina Glaydes Guimaraes de Faria

Goiânia
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Joselaine Galvão de
Cotas Raciais na UFG em Tempos de Pandemia
[manuscrito] : Um estudo sobre o desempenho acadêmico
/ Joselaine Galvão de Souza. - 2022.
165 f.

Orientador: Prof. Dr. Gina Glaydes Guimarães
de Faria. Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Educação, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de
figuras, lista de tabelas.

1. Desempenho acadêmico. 2. Cotas raciais. 3.
Pandemia. I. Faria, Gina Glaydes Guimarães de , orient. II.
Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **146** da sessão de Defesa de Dissertação de **Joselaine Galvão de Souza** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois (30/08/2022)**, a partir das **14:30**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“COTAS RACIAIS NA UFG EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Gina Glaydes Guimarães de Faria (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFSC** - integrante titular interno e Prof^ª. Dr^ª. **Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Gina Glaydes Guimarães de Faria, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de agosto de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Gina Glaydes Guimarães de Faria Prof.

Dr. Márcio Penna Corte Real

Prof^ª. Dr^ª. Marcilene Pelegrine Gomes TÍTULO

SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Gina Glaydes Guimarães De Faria, Professora do Magistério Superior**, em 31/08/2022, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcilene Pelegrine Gomes, Professor do Magistério Superior**, em 09/09/2022, às 18:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Penna Corte Real, Professor do Magistério Superior**, em 13/09/2022, às 15:00, conforme



horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3142988** e o código CRC **DCFCCEE0**.

Referência: Processo nº 23070.040779/2022-91

SEI nº 3142988

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ce étude a été financé par la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.

Dedico às negras e aos negros que se levantam e lutam por si e pelos seus.

AGRADECIMENTOS

Colocar em palavras os meus agradecimentos é rememorar todas as experiências, aprendizados, frustrações, medos, anseios, alegrias e conquistas nesse curto e longo espaço de tempo chamado mestrado. E ao rememorar toda essa trajetória acadêmica, assim como os movimentos da vida, evoco a canção de Sued Nunes: “Povoada, quem falou que eu ando só? Nessa terra e nesse chão de meu Deus, sou uma, mas não sou só”. Eu sou uma, mas não sou só... E assim venho para agradecer àqueles e àquelas que estiveram sempre ao meu lado nessa caminhada com encruzilhadas.

Primeiro, agradeço toda benção e proteção de meus ancestrais, que estão ao meu lado e que me sustentam quando me faltam forças. Com eles aprendi que sou forte e tenho a licença para estar aqui.

Agradeço ao meu pai Edilson Cândido, homem preto, que mesmo não nomeando os racismos e preconceitos que poderia enfrentar na vida, sempre demonstrou em suas ações e “avisos” a enfrentar de cabeça erguida todas as situações. Ao ter a oportunidade de estudar a questão racial no Brasil, seus “avisos” fazem cada vez mais sentido.. Assim, vejo o quanto que para ser negro no Brasil é preciso criar mecanismos de sobrevivência, por si e pelos pares. Agradeço à minha mãe, Zélia Rosa, por todo amor, generosidade, cuidado e apoio. Agradeço à minha irmã, Jaqueline Galvão, e ao meu irmão, Felipe Souza, que são a expressão máxima da palavra irmandade.

Agradeço às minhas avozinhas, Vó Ita e Vó Bia, por cada oração, comida e afeto. Às minhas tias: Neuza, Glória, Fátima, Zene, Élia, Cida e Eliane, por serem seres de luz em minha vida.

Agradeço à Capoeira Angola por ter me feito o chamado para a capoeira e por me ensinar a mandingar, vadiar e lutar na pequena e grande roda. Assim, agradeço também à minha Professora Pimenta, por todo companheirismo e generosidade, e aos meus camaradas. Agradeço ao Coletivo Pretas Angoleiras pelo acolhimento, pelas trocas de “afroafetos” e por essas trocas potencializarem o meu “corpo encapoeirado”, conceito que aprendemos com a Mestre Nildes Sena.

Agradeço às minhas queridas amigas e amigos Carla, Lajla, Viviane, Kamila, Eduarda, Jackson, Lucas, Marcus, Diogo, Dally, Tayna, Carol, Lorena, Lethícia, por todo amor, carinho e pela escuta atenta.

Agradeço a todos os professores que passaram em minha trajetória acadêmica, que me ensinaram o verdadeiro significado da palavra Educação (ou seriam educações?). Em especial, agradeço à professora Rachel Benta, por todo incentivo e apoio para continuar nos estudos. Agradeço também ao Grupo de Estudo Geninhas, por proporcionar leituras formativas voltadas para uma educação antirracista, que me fortalece enquanto mulher e intelectual negra.

Agradeço ao PPGE/FE/UFG pela oportunidade de ingressar na pós-graduação, ofertando um ensino gratuito, laico e de qualidade. Agradeço à CAPES pela oferta de bolsa de estudo, pois assim pude me dedicar ao mestrado com mais afinco e em um momento tão desafiador como foi este contexto de pandemia.

Agradeço a todos os docentes com quem tive a oportunidade e o privilégio de cursar as disciplinas na Faculdade de Educação: Marília, Lúcia, Márcio e Gina. Agradeço às novas amigas que o mestrado me proporcionou: Renata, Marcilene, Maria Aparecida e Isabele, por toda troca de experiência, como também nos processos de escrita. Agradeço aos colegas de orientação: Gabriel, Ana Luisa e Kamila, por terem contribuído no processo de construção da pesquisa empírica, ao se disponibilizarem a participar do pré-teste do questionário.

Agradeço às coordenações dos cursos de graduação (Direito, Medicina e Ecologia e Análise Ambiental e Museologia), docentes e estudantes, que contribuíram para a realização da pesquisa empírica que propusemos no início da pesquisa de mestrado. Foi fundamental a participação e comprometimento de todos, em prol da pesquisa científica. Destaco aqui a abertura ao diálogo e apoio que recebi das coordenações e docentes. Não foi uma pesquisa fácil. Encontramos muitas barreiras por parte dos estudantes para aceitar participar da pesquisa, o que se torna compreensível ao pensarmos o contexto educacional no qual estávamos passando em 2021, com todas as atividades em modelo remoto emergencial e o desgaste físico, mental e emocional. Foi uma experiência muito rica enquanto pesquisadora, pois pude então compreender que a pesquisa não se faz sozinha e precisamos de uma extensa rede de apoio. Agradeço ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, pelas orientações oferecidas no processo de elaboração do projeto de pesquisa e pela avaliação realizada a partir do Parecer Consubstanciado. Acredito que o desenvolvimento da pesquisa empírica foi o processo formativo mais rico que pude vivenciar na trajetória acadêmica, mas que foi preciso deixar ir... Não pudemos seguir adiante com a pesquisa realizada diretamente com os estudantes, contudo, abriram-se novos caminhos com a pesquisa quantitativa. Nesse processo de mudança, contamos com a consultoria estatística e o comprometimento e rigor acadêmico do consultor Thiago Valentim, a quem sou muito grata por ter aceitado o desafio.

E por fim, agradeço à Professora Gina, que aceitou caminhar ao meu lado nessa estrada desafiadora e bela da pesquisa.

eu sobrevivo porque escrevo
minha palavra é flecha única
oxóssi me ensina
a não mirar no erro
e cada vez que não vejo acerto
aceito e me revejo
até meu errar é aprendizado pro êxito.

Luz Ribeiro

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer e apreender o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas raciais e ampla concorrência, em contexto da pandemia, por meio da análise estatística. Especificamente, objetiva-se identificar se houve uma intensificação das desigualdades educacionais no ensino superior durante a pandemia da Covid-19, bem como, realizar um estudo exploratório do perfil socioeconômico e étnico dos estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de maior e menor ponto de corte da UFG, além de identificar o que os dados estatísticos têm a revelar no âmbito do desempenho acadêmico e evasão. Para tanto, pergunta-se: o que os dados estatísticos têm a revelar sobre o desempenho de estudantes cotistas raciais e ampla concorrência em contexto de pandemia nos cursos de maior e menor concorrência na UFG? Os cursos selecionados via critério de maior e menor concorrência, conforme o ponto de corte do SiSU de 2020 e 2021, foram: Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia. Como metodologia recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, e o estudo estatístico, de cunho quantitativo. Em busca de compreender as problemáticas em torno da questão racial e da relação intrínseca entre desigualdades sociais e cotas raciais, o estudo teórico tem por base os trabalhos de Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Kabengele Munanga, Jessé Souza e Silvio Almeida. Para análise estatística recorreu-se ao apoio computacional do software R, versão 4.1.3 (R CORE TEAM, 2022), bem como, Teste T de Student e Análise de Variância (ANOVA), com recorte temporal da análise dos dados entre os anos de 2019 a 2021. Os resultados da análise estatística revelaram que os estudantes cotistas (cotas sociais e raciais) dos cursos de maior ponto de corte apresentaram menor desempenho acadêmico em relação aos estudantes de ampla concorrência. Em relação aos cursos de menor ponto de corte, não houve diferença estatisticamente significativa entre os referidos estudantes. Os dados revelaram que em contexto de pandemia entre os anos de 2020 a 2021, ao estratificar por cor/raça, houve um pico de crescimento no rendimento médio dos estudantes pretos e, também, aumento no rendimento de estudantes cotistas pardos, mas não tão acentuado quanto em relação aos estudantes cotistas pretos, já os estudantes brancos mantiveram o rendimento inalterado.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Cotas raciais. Pandemia.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour but de connaître et d'appréhender les performances académiques des étudiants qualifiés sur le plan racial et la large concurrence, dans le contexte de la pandémie, à travers une analyse statistique. Plus précisément, elle vise à identifier s'il y a eu une intensification des inégalités éducatives dans l'enseignement supérieur pendant la pandémie de Covid-19, ainsi qu'à réaliser une étude exploratoire du profil socio-économique et ethnique des étudiants raciaux et non raciaux des cours avec un seuil d'UFG supérieur et inférieur, et à identifier ce que les données statistiques ont à révéler dans le contexte de la performance académique et de l'abandon. Pour cela, nous posons la question suivante : qu'est-ce que les données statistiques ont à révéler sur la performance des étudiants avec un quota racial et une large compétition dans le contexte de la pandémie dans les cours avec une compétition plus élevée et plus faible dans l'UFG ? Les cours sélectionnés selon les critères de la concurrence la plus forte et la plus faible, en fonction du point de coupure des SiSU de 2020 et 2021, étaient les suivants : danse, droit, écologie et analyse environnementale, médecine et muséologie. La méthodologie utilisée a été la recherche bibliographique et documentaire, de nature qualitative, et l'étude statistique, de nature quantitative. L'étude théorique s'est basée sur les travaux de Florestan Fernandes et Octávio Ianni, dans le but de comprendre les problèmes entourant la question raciale et la relation intrinsèque entre les inégalités sociales et les quotas raciaux. Pour l'analyse statistique, nous avons eu recours au support informatique du logiciel R, version 4.1.3 (R CORE TEAM, 2022), ainsi qu'au test T de Student et à l'analyse de la variance (ANOVA), avec un découpage temporel de l'analyse des données entre les années 2019 et 2021. Les résultats de l'analyse statistique ont révélé que les étudiants des quotas (origines sociales et raciales) des cours dont le seuil est plus élevé ont des performances académiques inférieures à celles des étudiants du concours général. En ce qui concerne les cours dont le seuil de réussite est plus bas, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les étudiants référencés. Les données révèlent que dans un contexte de pandémie entre les années 2020 et 2021, une stratification par cœur/races a permis une légère augmentation du rendement moyen des étudiants débutants et une augmentation du rendement des étudiants cotistes pardonnés, mais pas aussi importante que celle des étudiants cotistes débutants, car les étudiants branchés ont un rendement inchangé.

Mots clés: Performance académique. Quotas raciaux. Pandémie.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Média global dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2010 a 2021 p. 120
- Figura 2** – Rendimentos acadêmicos médios dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso decotas e ampla concorrência p. 121
- Figura 3** – Média dos rendimentos dos estudantes ampla concorrência com cotas e UFGInclui dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás ingressantes nos anos de 2019 a 2021 p. 123
- Figura 4** – *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2019 a 2021 estratificados pela forma de ingresso na universidade p. 123
- Figura 5** – *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por cotas, ampla concorrência e UFGInclui p. 125
- Figura 6** – *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por cotas sociais (RI e RS) e cotas raciais (RI-PPI e RS-PPI) p. 127
- Figura 7** – Rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2019 a 2021 estratificados por sexo p. 129
- Figura 8** – Média dos rendimentos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás ingressantes de 2019 a 2021 estratificados por cor e raça p. 131
- Figura 9** – *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por curso e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais) p. 132
- Figura 10** – *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por curso e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais) p. 134
- Figura 11** – Rendimentos acadêmicos médios dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por ampla concorrência, cotas sociais e cotas raciais p. 135
- Figura 12** – Série histórica dos rendimentos acadêmicos médios dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2011 a 2021 estratificados pela cor/raça somente dos declarados brancos, pardos ou pretos p. 136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recursos Financeiros liquidados associados à Função Educação (2014-2021) p. 96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Opções de Participação e Aprovação no SiSU	p. 159
--	--------

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Quantitativo dos ingressantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia nos anos de 2019 a 2021, de acordo com a forma de ingresso na Universidade Federal de Goiás p. 119
- Tabela 2** – Estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 p. 122
- Tabela 3** – Estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por cotas, ampla concorrência e UFGIncluí p. 125
- Tabela 4** – Estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por cotas sociais (RI e RS) e cotas raciais (RI-PPI e RS-PPI) p. 127
- Tabela 5** – Quantitativo de estudantes desvinculados dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás ingressantes nos anos de 2019 a 2021 por desistência de curso, desistência por mudança de curso, vínculo não renovado e reprovado por falta (RF) ou por média e falta (RMF) no semestre de ingresso p. 129
- Tabela 6** – Médias dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por curso e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais). Diferenças estatisticamente significativas estão destacadas em negrito na coluna do *p-valor* p. 132
- Tabela 7** – Médias dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 agrupados por nota de corte do curso no SiSU e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais). Diferenças estatisticamente significativas estão destacadas em negrito na coluna do *p-valor* p. 133
- Tabela 8** – Quantitativo dos ingressantes no curso de Dança da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça p. 159
- Tabela 9** – Quantitativo dos ingressantes no curso de Direito da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça p. 159
- Tabela 10** – Quantitativo dos ingressantes no curso de Ecologia e Análise Ambiental da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça p. 160
- Tabela 11** – Quantitativo dos ingressantes no curso de Medicina da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça p. 160
- Tabela 12** – Quantitativo dos ingressantes no curso de Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça p. 161
- Tabela 13** – Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação – ano de ingresso 2019 a 2022 p. 161

SUMÁRIO

Introdução	p. 20
Capítulo 1 – A questão racial no Brasil e o acesso ao ensino superior: percurso histórico	p. 28
1.1 Raízes das explicações para os dilemas da questão racial	p. 28
1.2 Cotas nas IFES: tensionamentos e desafios	p. 46
1.3 Pesquisas sobre cotas nas IFES: um percurso até a pandemia de covid-19	p. 55
Capítulo 2 – A UFG e as políticas de ações afirmativas	p. 77
2.1 Programa UFGInclui	p. 80
2.2 A UFG e a Lei de Cotas: impactos, mudanças e reorganização	p. 90
2.3 A UFG e as políticas de permanência para estudantes cotistas raciais	p. 94
Capítulo 3 – A UFG e o desempenho acadêmico de estudantes cotistas raciais e ampla concorrência	p. 112
3.1 Perfil socioeconômicos e étnico dos estudantes	p. 116
3.2 Rendimento acadêmico: estudantes cotistas e ampla concorrência	p. 122
3.3 Rendimento acadêmico: estudantes cotistas raciais e ampla concorrência	p. 134
Considerações Finais	p. 141
Referências bibliográficas	p. 149
Apêndices	p. 162

INTRODUÇÃO

A questão racial no Brasil é discutida por diferentes abordagens epistemológicas e áreas do conhecimento. Suscitar discussões e estudos em torno do pensamento social brasileiro com recorte étnico-racial não é tarefa simples, visto que em nossa sociedade essa questão ainda é desafiadora. Aliás, indagamo-nos se é possível o estudo do pensamento social brasileiro sem se debater os antagonismos raciais, os quais possibilitam discutir a necessidade de ações afirmativas na educação, atualmente, compreendendo que elas são a expressão de uma sociedade que não enfrentou a questão racial ainda de modo a afirmar uma verdadeira democracia social. Florestan Fernandes, Pereira e Nogueira (2006) argumentam que

Democracia significa, fundamentalmente, igualdade social, econômica e política. Ora, no Brasil, ainda hoje não conseguimos construir uma sociedade democrática nem mesmo para os “brancos” das elites tradicionais e das classes médias em florescimento. É uma confusão, sob muitos aspectos farisaica, pretender que o negro e o mulato contem com igualdade de oportunidade diante do branco, em termos de renda, de prestígio social e de poder (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 172).

A partir do entendimento de que o Brasil ainda está construindo sua democracia, na presente pesquisa de mestrado busca-se investigar as cotas raciais na Universidade Federal de Goiás (UFG), com recorte no desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não-cotistas em tempos pandêmicos¹. Estabeleceu-se como problemática de pesquisa a relação entre “cotas raciais” e “desigualdade social” ora agravada pela pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2. Tem-se como pressuposto que esse

¹ Ressaltamos que o trabalho que ora apresentamos resulta de um longo percurso metodológico. A princípio, buscou-se investigar como os estudantes que ingressaram na UFG por meio das cotas raciais no ano de 2020 estavam lidando com os desafios para sua permanência na academia e as implicações para o seu processo formativo no contexto da pandemia de covid-19. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFG – Plataforma Brasil, intitulado “Cotas raciais na UFG e processo formativo em tempos de pandemia”, tendo sido aprovado em sua primeira versão sob o Parecer Consubstanciado n.º 4.874.030 e CAAE n.º 47456421.9.0000.5083. A metodologia proposta tem como base a pesquisa realizada por meio do projeto intitulado “As contas da dialética inclusão – exclusão: a experiência das cotas na UFG”, coordenado pela Prof^a. Anita C. Azevedo Resende, e os subprojetos integrados “Programa UFG Inclui: mediações familiares e formação dos jovens”, sob coordenação da Prof^a. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz (FE/UFG); o projeto “Estudo do sucesso/fracasso escolar na trajetória acadêmica dos estudantes que ingressaram na UFG por meio do Programa UFG/INCLUI”, sob coordenação da Prof^a. Gina Glaydes Guimarães de Faria (FE/UFG); e o “O espetáculo das cotas e a imprensa: as idéias e debates sobre as políticas afirmativas nas universidades públicas (2009-2015)”, coordenado pela Prof^a. Virgínia Salles Gebrin (FE/UFG). Para a pesquisa ora relatada foi proposta a aplicação de questionários a estudantes de cursos de maior e menor ponto de corte no processo seletivo de 2020 e, a seguir, conforme critérios previstos, seriam realizados grupos focais com estudantes dos respectivos cursos. Entretanto, na etapa de aplicação dos questionários, apesar dos esforços dispendidos, a devolutiva do questionário foi insuficiente para se realizar o cotejo e a análise dos dados. A pesquisa inicialmente contou com 259 estudantes dos cursos de Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia. Deste quantitativo houve 19 respondentes. Foram realizadas diversas estratégias de contato com os estudantes que contaram com o apoio das coordenações de curso e docentes, contudo não obtivemos êxito, o que exigiu o redimensionamento da pesquisa, como se verá.

momento de urgência sanitária intensificou as desigualdades sociais e que estas reverberam no desempenho acadêmico de estudantes que entraram na universidade pública por meio do sistema de cotas raciais.

Observa-se que a desigualdade social e racial se encontra expressa nos dados estatísticos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mesmo que o Índice de Gini, de rendimento domiciliar, tenha caído para 0,543 em 2019 — em relação a 0,545 em 2018 —, o Brasil ainda é o nono país mais desigual do mundo (IBGE, 2020). Apesar de os dados apontados pelo Índice de Gini² terem o recorte de “rendimento domiciliar”, é importante pensar que a desigualdade social, de acordo com Silva (2018, p. 30), “[é] um fenômeno multidimensional e atemporal que se manifesta em indicadores que vão muito além das fronteiras socioeconômicas”. Segundo o Comitê de Oxford para Alívio da Fome (Oxfam, em inglês) (2021, p. 11), a desigualdade faz parte de um sistema que:

[...] explora e exacerba fortes estruturas produtoras de desigualdade e opressão, nominalmente o patriarcado e o racismo estrutural, representados pela supremacia branca. Esses sistemas são as raízes da injustiça e da pobreza e geram enormes lucros concentrados nas mãos de uma elite patriarcal branca, à custa de pessoas que vivem na pobreza, mulheres e comunidades racializadas e historicamente marginalizadas e oprimidas em todo o mundo (OXFAM, 2021, p. 11).

No relatório da Oxfam de 2017, por sua vez, a desigualdade no Brasil pode ser evidenciada pelos seguintes dados: “apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E mais: os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95%” (OXFAM, 2017, p. 6). O relatório também aponta alguns fatores que fazem essa desigualdade ser tão extrema no país, a saber: o sistema tributário repressivo; a discriminação de raça e gênero, que atua como mecanismo de exclusão; o sistema político, antidemocrático e corrupto. Em 2022, com a pandemia ainda em curso, observa-se o aumento do fosso entre ricos e pobres:

No Brasil, são 55 bilionários com riqueza total de US\$ 176 bilhões. Desde março de 2020, quando a pandemia foi declarada, o país ganhou 10 novos bilionários. O aumento da riqueza dos bilionários durante a pandemia foi de 30% (US\$ 39,6 bilhões), enquanto 90% da população teve uma redução de 0,2% entre 2019 e 2021. Os 20 maiores bilionários do país têm mais riqueza (US\$ 121 bilhões) do que 128 milhões de brasileiros (60% da população) (OXFAM, 2022, s/p).

² De acordo com Salata e Ribeiro (2021a, p. 10), “O Coeficiente de Gini mede o grau de distribuição de rendimentos entre os indivíduos de uma população, variando de zero a um. O valor zero representa a situação de completa igualdade, em que todos teriam a mesma renda; e o valor um representa uma situação de completa desigualdade, em que uma só pessoa deteria toda a renda. Dessa forma, é possível comparar a desigualdade de renda entre dois momentos ou locais a partir desse coeficiente”.

No momento em que atravessamos a pandemia, o relatório da Oxfam denuncia o aprofundamento sem precedentes da desigualdade, enfatizando que a desigualdade mata: “A violência econômica mata desproporcionalmente pessoas que vivem na pobreza e membros de comunidades racializadas. Ela os empobrece de modo desproporcional e lhes nega oportunidades [...]” (OXFAM, 2022, p. 25). Afirma-se no relatório que as desigualdades são sobrepostas, podendo uma pessoa ser afetada por diferentes desigualdades.

Já o relatório da Oxfam de 2022 aponta que

Em todo o mundo, a pandemia atingiu os grupos racializados com mais intensidade. Isso está diretamente ligado à supremacia branca e a legados históricos de racismo, incluindo a escravidão e o colonialismo. Afrodescendentes e Indígenas no Brasil, Dalits na Índia, e nativos americanos, latinos e negros nos EUA enfrentam impactos duradouros e desproporcionais da pandemia (OXFAM, 2022, p. 23).

Há uma denúncia no relatório ao explicitar que a pandemia atrasou a igualdade e equidade racial em todo o mundo, como também que o “racismo estratégico” tem sido utilizado como arma “para promover o fundamentalismo de livre mercado, para ‘conseguir apoio para um sistema econômico que desviou o poder do público e o transferiu para mãos privadas’ e para fomentar ‘guerras culturais’” (OXFAM, 2022, p. 24).

Os estudos das desigualdades divulgados pelo Boletim Desigualdade nas Metrôpoles, desenvolvido pelas instituições Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) – Observatório das Metrôpoles, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Rede de Observatórios da Dívida Social na América Latina (RedODSAL), utilizando os dados de rendimentos do trabalho disponíveis pelas PNADs³ contínuas (IBGE), têm como objetivo realizar o boletim das desigualdades no conjunto de 20 regiões metropolitanas de diferentes capitais brasileiras, além de Brasília⁴. Ao sistematizar os dados estatísticos do 1º trimestre de 2021, apontam que “Entre o 1º trimestre de 2020 e o 1º trimestre de 2021 a média móvel do coeficiente de Gini nas metrôpoles passou de 0,608 para 0,637, o que corresponde a um aumento de 4,8%” (SALATA; RIBEIRO, 2021a, p. 3). Tais dados apresentam o crescimento elevado da desigualdade do trabalho, agravando a situação dos mais pobres no Brasil. Ao destacar a renda domiciliar per capita do trabalho menor que um quarto do salário mínimo, nota-se que “no primeiro trimestre de 2020 chegava a 24,5%. E,

³ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁴ As 20 regiões metropolitanas analisadas pelo Boletim Desigualdade nas Metrôpoles são: Manaus, Belém, Macapá, Grande São Luís, Fortaleza, Natal, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracaju, Salvador, Belo Horizonte, Grande Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre, Vale do Rio Cuiabá e Goiânia, contando com Distrito Federal e Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina (SALATA; RIBEIRO, 2021a).

apenas um ano depois, no 1º trimestre de 2021, alcançou o patamar de 29,4%. Em termos absolutos, isso significa que em um ano o número de pessoas nessa situação passou de 20.230.528 para 24.535.659” (SALATA; RIBEIRO, 2021a, p. 3).

Verifica-se que o Boletim n.º 5 do 2º trimestre de 2021 das Regiões Metropolitanas indica redução da desigualdade de renda, passando de 0,637 para 0,633 (SALATA; RIBEIRO, 2021a, p. 3). Contudo, não se modifica o quadro de desigualdade de renda e, conseqüentemente, a alarmante desigualdade social. Em se tratando das desigualdades raciais, os dados de rendimento entre os anos de 2012 e 2021 apontam que a população branca recebe o dobro do rendimento da população negra, flutuando entre R\$ 2.000 para a população branca e, bem abaixo, para a população negra, cerca de R\$ 1.000 (SALATA; RIBEIRO, 2021b).

Com relação à pesquisa voltada para a média de anos de estudo, levando em consideração a média móvel dos últimos quatro trimestres, o referido Boletim aponta que “No estrato dos 40% mais pobres, a média de anos de estudo completos no 1º trimestre de 2021 era de 10,6 anos, enquanto para os 50% do estrato intermediário era de 13,0 anos de estudo completos, e para os 10% mais ricos era de 15,4 anos de estudo completos” (SALATA; RIBEIRO, 2021a, p. 4).

Visando os dados referentes ao ensino superior, de acordo com o Censo da Educação Superior 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir das declarações de matrícula relativas à variável “cor/raça”, pode-se analisar que a desigualdade também está posta não só em relatórios socioeconômicos. Os dados levantados em relação à matrícula demonstram uma discrepância entre a população branca e as demais populações, em especial a indígena. Pode-se analisar que “as declarações de cor branca representam a maior parte (42,6%), seguidas da cor parda (31,1%), preta (7,1%), amarela (1,7%) e indígena (0,7%). O total não declarado atinge o percentual de 16,8%” (BRASIL, 2021, p. 39). A pandemia, utilizada como mecanismo de crescimento econômico para os que já detêm as maiores riquezas do mundo, intensifica a desigualdade econômica que se reproduz na desigualdade educacional.

As desigualdades sociais, raciais e educacionais, como foram expressas nos dados apresentados anteriormente, criam barreiras raciais que levam a população negra da classe trabalhadora a internalizar o “fracasso” historicamente construído, conforme Fernandes (2017). O autor suscita reflexões sobre o dilema social brasileiro que

[...] liga entre si luta de classes e luta de raças (uma não se esgota a outra e, tampouco, uma se esgota na outra). Ao se classificar socialmente, o negro adquire

uma situação de classe proletária. No entanto, continua a ser negro e a sofrer discriminações e violências (FERNANDES, 2017, p. 84).

A condição do negro nos aspectos social, econômico, cultural e educacional é alarmante. Ele não está incluído na ordem social capitalista, tendo sua condição de ser humano e sua cidadania questionadas. Como afirma Jessé Souza, na produção social se forma uma categoria de subcidadania, que será discutido à frente. A discussão acerca da formação social brasileira colabora para a compreensão dos resultados dos dados estatísticos. Ao não resolver a questão racial no Brasil, certamente tais resultados irão persistir na nossa sociedade.

Uma das estratégias de mudança social perpassa a formação educacional, uma vez que ao nomear o racismo em nossas relações sociais pode-se combatê-lo. Quanto aos processos educacionais que se dão na escola, o estudo das relações étnico-raciais é um tema importante, principalmente em função da promulgação de políticas educacionais implementadas, as quais possibilitam maiores discussões e enfrentamentos. Propor discutir sobre as cotas raciais na UFG é uma busca por mudança social.

O ensino superior, hoje, é claramente atravessado pela situação pandêmica, o que acaba definindo em grande medida as possibilidades de permanência na universidade, bem como o desempenho acadêmico. Nesse contexto, objetiva-se, neste estudo, conhecer e apreender o desempenho acadêmico dos estudantes por meio da análise estatística. Para tanto, pergunta-se: o que os dados estatísticos têm a revelar sobre o desempenho de estudantes cotistas raciais e ampla concorrência em contexto de pandemia nos cursos de maior e menor concorrência na UFG? Sendo esses cursos: Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia. Especificamente, objetiva-se identificar se houve uma intensificação das desigualdades educacionais no ensino superior durante a pandemia da Covid-19, bem como realizar um estudo exploratório do perfil socioeconômico e étnico⁵ dos estudantes cotistas e não-cotistas dos cursos de maior e menor ponto de corte da UFG, além de identificar o que os dados estatísticos têm a revelar sobre os estudantes cotistas raciais e não-cotistas nos âmbitos do desempenho acadêmico e da evasão.

Para o estudo realizado, de cunho quantitativo, foi utilizada a documentação oficial da UFG, disponibilizada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), bem como os dados disponíveis no site Analisa UFG. Foi solicitado à PROGRAD dados dos estudantes de graduação, conforme os seguintes critérios: dados de identificação do curso; ID do aluno;

⁵ Perfil étnico refere-se a à cor/raça dos estudantes com base na autoidentificação no momento de inscrição no SiSU e matrícula na universidade. O critério cor/raça é definido a partir das cinco categorias: branca, preta, amarela, parda e indígena, utilizadas pelo IBGE no sistema de classificação da população por cor e raça (IBGE, 2011).

Ano Ingresso; Semestre Ingresso; Forma Ingresso; Especificidade Ingresso; Categoria Ingresso; Forma de Ação Afirmativa (Lei de cotas); Média Global Aluno; Média Relativa Aluno; Média Global Curso; Percentual Integralizado; Prazo máximo para Conclusão do Curso; Vínculo; Motivo de desvínculo; Ano do desvínculo; Semestre do desvínculo; Sexo; Cor/Raça; Estado Civil; Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio (privada ou pública); Estado e País de nascimento, no qual foi disponibilizada via Planilha Excel, dados retirados diretamente do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Foi selecionado o período entre os anos de 2019 e 2021⁶, com eleição de cinco cursos de graduação da Regional Goiânia, modalidade presencial: Medicina (integral); Direito (matutino); Direito (noturno); Dança (matutino); Museologia (noturno); Ecologia e Análise Ambiental (integral). O critério de seleção dos cursos foi a “nota de corte” do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), dos anos de 2020 e 2021. Em documento intitulado “SiSU 2020/1 EDITAL Nº 01/2020 Notas de Corte por Curso e Opção de Participação - 28 de janeiro de 2020”⁷, observa-se que: no curso de Dança, a nota máxima foi 623,98, pela ampla concorrência; no curso de Direito matutino e noturno foi 764,88 e 751,66, respectivamente, pela ampla concorrência; no curso de Ecologia e Análise Ambiental foi 621,02, pela ampla concorrência; no curso de Medicina foi 782,35, pela ampla concorrência; e no curso de Museologia foi 616,17, pelas cotas de critério Renda Superior. Este curso se diferencia dos demais pela sequência das notas: cotas de Renda Inferior, com 607,95, e ampla concorrência, com 604,72. Destaca-se que a menor nota de corte no curso de Medicina (RI-PPI-cD – com nota 689,73), é superior às maiores notas dos cursos de menor ponto de corte.

Para a compreensão dos dilemas e desafios que atravessam as políticas de cotas no Brasil, recorreu-se ao estudo teórico sobre o pensamento social brasileiro e à revisão bibliográfica sobre as cotas na Universidade.

A revisão bibliográfica de pesquisas empíricas e quantitativas foi realizada mediante consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a periódicos científicos do campo da educação, com o objetivo de compreender o histórico das cotas raciais no Brasil, os seus desdobramentos no ensino superior e nas universidades públicas, inclusive durante a pandemia, e a relação entre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não-cotistas. Para o estudo das cotas na UFG foi realizada a revisão documental

⁶ Foi selecionado o ano de 2019 com o objetivo de vislumbrar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não-cotistas antes da Pandemia. Os anos de 2020 e 2021 contemplam o período pandêmico, no qual foram selecionados dois cursos de maior ponto de corte e dois cursos de menor ponto de corte, conforme o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), nos respectivos anos.

⁷ Disponível em: https://sisu.ufg.br/2020/sistema/2020/resultados/2020_01_28_SISU_NotaDeCortePorOpcao.pdf

com o objetivo de conhecer sua história, a implantação do Programa UFGInclui — reorganizado pós a Lei n.º 12.711/2012, as ações desenvolvidas e os dados sobre os estudantes.

Com o objetivo de compreender como o momento pandêmico tem intensificado as desigualdades educacionais dos estudantes negros no ensino superior, o estudo ora realizado organiza-se em três momentos principais: o primeiro, sistematizado no Capítulo 1, apresenta o estudo sobre a questão racial no Brasil, de modo a compreender o processo de elaboração e homologação da Lei de Cotas nas universidades públicas, sua relação com as desigualdades sociais e raciais e o papel do Estado brasileiro, bem como os aspectos que reconfiguram essas desigualdades no contexto da Pandemia.

O segundo momento, no Capítulo 2, apresenta como ocorreu na UFG a implantação das políticas de ações afirmativas e como a universidade se reorganizou após a Lei n.º 12.711/2012. Por fim, o Capítulo 3, busca investigar o que os dados da UFG revelam com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não-cotistas no contexto da pandemia. Ao buscar investigar o “desempenho acadêmico”, fez-se necessário compreender o que a literatura compreende por esse conceito, que será discutido no referido capítulo, assim como todo o percurso metodológico para investigação dos dados. Para realizar o tratamento desses dados disponibilizados via Planilha Excel, foi contratado o Consultor em Estatística, Thiago Valentim Marques, Prof^o Dr^o em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal - Zona Norte. A pesquisa e sistematização dos dados foram acompanhadas pelo consultor, e contou-se com sua colaboração no tratamento estatístico, visando o rigor acadêmico.

Desse modo, esta pesquisa se apoia na análise estatística como metodologia para extrair os dados da Planilha Excel e sua análise, com um tamanho amostral de 1.132 graduandos da UFG, dos referidos cursos. Para análise recorreu-se ao apoio computacional do software R, versão 4.1.3 (R CORE TEAM, 2022), que possibilita verificar as médias dos rendimentos dos estudantes cotistas e ampla concorrência e estudantes cotistas raciais e ampla concorrência, no geral e estratificadas por curso, obtidas via Teste T de Student. A verificação estatística entre as médias dos quatro grupos de cotistas, sociais e raciais (RI, RS, RI-PPI e RS-PPI), foi realizada via estatística F como resultado da Análise de Variância (ANOVA). Para sistematização e manipulação dos dados foi utilizado o pacote Tydiverse (WICKHAM *et al.*, 2019).

Ao lidar com os dados estatísticos e trabalhar com as cinco categorias de cor/raça: preta, parda, amarela, indígena e branca, conforme o IBGE, pontua-se que ao discutir sobre

os estudantes negros, engloba-se, os estudantes pretos e pardos, estando em acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, Lei Número 12.288/2010, que busca o direito de igualdade da população negra (INSTITUTO MAURO BORGES, 2015). Importante pontuar também a necessidade de estratificar os dados por cor/raça, ao passo que eles podem indicar nuances em sua investigação. Contudo, exige-se cautela ao realizar essa estratificação, de estudantes pretos e pardos, para não minimizar os impactos do racismo, assim como esbarrar na problemática em torno no processo de branqueamento da população brasileira.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: PERCURSO HISTÓRICO

O estudo do pensamento social brasileiro, com ênfase na questão racial, forma a base para compreender o que os estudos a respeito dos desdobramentos das políticas de ações afirmativas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm a revelar para, então, problematizar e compreender as cotas raciais inseridas no novo contexto social e educacional em tempos de pandemia. Para esta discussão, o capítulo é organizado em três subtópicos, nos quais são as raízes das explicações para os dilemas da questão racial, cotas nas IFES e pesquisas sobre cotas nas IFES, até a pandemia de covid-19.

1.1 Raízes das explicações para os dilemas da questão racial

Para a discussão em torno da questão racial no Brasil e compreender o cenário presente, faz-se necessário voltarmos ao passado. Conforme destaca Ianni (2004a), em *A ideia do Brasil moderno*:

As forças sociais predominantes em cada época são levadas a pensar os desafios com os quais se defrontam, os objetivos que pretendem alcançar, os aliados e opositores com os quais negociar, os interesses próprios e alheios que precisam interpretar. Ao pensar o presente, são obrigadas a repensar o passado, buscar e rebuscar continuidades, rupturas e inovações. Mesmo quando pretendem o futuro, são postas a pensar outra vez o passado, acomodá-lo ao presente, ou até mesmo transformá-lo em matriz do devir (IANNI, 2004a, p. 8).

Para compreender o passado em sua relação com o presente e vislumbrar o futuro em torno da questão racial no Brasil, é imprescindível recorrer à história e buscar entender os processos de hierarquização das raças e classes. Ainda de acordo com Ianni (2004a), a história do mundo moderno é uma história da racialização do mundo, nos diferentes ciclos da história. As manifestações de racismo e intolerância são apreendidas no imbricamento de tais práticas à dinâmica social.

Ao chamar a atenção para a história da “racialização do mundo” e como ela mantém operante as manifestações de racismo e intolerância, deve-se atentar para a constituição do conceito de “raça”. Segundo Kabengele Munanga (2004)⁸, o conceito de raça como

⁸ MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

classificação surge nas áreas da Zoologia e da Botânica, com o naturalista Carl von Linné, para classificar animais e plantas. O autor chama a atenção para que “Nos séculos XVI-XVII o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época [...] para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe)” (*Ibid.*, s/p). Já nos séculos XVIII e XIX, no contexto das teorias raciais europeias, a relação entre as chamadas raças distintas foi efetivada “erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (MUNANGA, 2004, s/p), surgindo, assim, a hierarquização das raças para justificar a dominação de uma classe, de uma cultura sobre outra.

A hierarquização considerou critérios que definiram a raça “branca” como a superior, legitimando a dominação e exploração das raças “negra” e “amarela”, denominadas como “raças inferiores”, com destaque à raça “negra”, por encontrar-se em contraste com a raça “branca” no que diz respeito às características físicas⁹. A hierarquização, segundo Munanga (2004), cria uma escala de valores que embasa teorias pseudocientíficas¹⁰, como a “raciologia”, de cunho doutrinário: “Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes” (MUNANGA, 2004, s/p)¹¹.

Ianni (2004a) discute a respeito do conceito de raça e das implicações raciais numa perspectiva sociológica, indicando que

As raças se constituem, mudam, dissolvem ou recriam historicamente. É óbvio que têm algo a ver com categorias biológicas. Mas têm muito mais com as relações sociais que as constituem e modificam. As raças são categorias históricas, transitórias, que se constituem socialmente a partir das relações sociais: na fazenda, engenho, estância, seringal, fábrica, escritório, escola, família, igreja, quartel, estradas, ruas, avenidas, praças, campos e construções. Entram em linha de conta caracteres fenotípicos. Mas os traços raciais visíveis, fenotípicos, são trabalhados, construídos ou transformados na trama das relações sociais. Quem inventa o negro do branco é o branco. E é este negro que o branco procura incutir no outro. Quem transforma o índio em enigma é o branco. Nos dois casos, o branco é o burguês que encara todos os outros como desafios a serem desfeitos, exorcizados, subordinados (IANNI, 2004a, p. 120).

⁹ Munanga (2004, s/p.) destaca as quatro raças em que Linné dividiu o *Homo sapiens*: americano, asiático, africano e europeu. Ao evidenciar as características atribuídas às raças “branca” e “negra” e contrastá-las, pode-se verificar o quão nociva se torna a hierarquização racial e como essa divisão racial ainda é utilizada para a submissão, a disseminação do preconceito, a discriminação, sendo o “Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados. Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas”.

¹⁰ Ao discutir sobre as teorias pseudocientíficas, como a “raciologia”, de cunho doutrinário, compreende-se que à sua época as teorias raciais eram consideradas como teorias científicas, que detinham o poder do discurso científico para legitimar o projeto de dominação.

¹¹ À época de sua formulação, na França dos finais do século XVIII, as explicações raciais eram concebidas como teorias científicas, alcançando seu apogeu em fins do século XIX e primeiras décadas do século XX no Brasil (PATTO, 2015).

Pensar o conceito de raça como uma forma de exploração de classe põe em evidência as teorias evolucionistas e os embates entre monogenistas e poligenistas¹², ocorridos nos séculos XVIII e XIX, como indica Eric J. Hobsbawm n' *A era das revoluções*. O autor pontua que o surgimento de explicações raciais voltadas à atribuição científica de uma superioridade inata a determinadas raças não foi ao acaso:

A crença de que uma linhagem racial específica sobrevivia — ideia defendida com compreensível zelo por um naturalista galês, W. Edwards, em favor dos celtas — se encaixava admiravelmente em uma época em que os homens pretendiam descobrir a romântica e misteriosa individualidade de suas nações para reivindicar missões messiânicas para elas se fossem revolucionários, ou para atribuir sua riqueza e poderio a uma “superioridade inata”. (Em troca, não demonstravam qualquer tendência a atribuir a pobreza e a opressão a uma inferioridade inata). Porém, para atenuar a responsabilidade destes homens, deve-se dizer que os piores abusos das teorias racistas ocorreram após o final de nosso período¹³ (HOBSBAWM, 2015, s/p).

O ideário de superioridade inata como argumento para exploração, constitutivo das teorias raciais, se faz presente ainda hoje em nossa sociedade. No início do século XX, a “raciologia” permanece legitimando a exploração no âmbito das classes sociais, bem como das raças, como declara Munanga (2004). É certo que não existe “raça” enquanto conceito biológico utilizado para a classificação humana, conforme geneticistas e biólogos moleculares apontam. Contudo, a difusão do conceito de raça pelos discursos ideológicos da “raciologia” contribuiu para que essa se fixasse no imaginário social. Dessa forma, não se fala em “raça biológica”, mas em “raça social” (MUNANGA, 2004).

O conceito de “raça social” dá lugar para a criação e reprodução do racismo, e formula ideologicamente a divisão social das chamadas “raças contrastadas”, atribuindo aos sujeitos de cada grupo racial características com valores desiguais, uma vez que “[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2004, s/p).

Ao discutir sobre o conceito de raça e como o racismo atua no processo de exclusão social, observa-se que os mecanismos de exclusão, hierarquização e dominação no Brasil estão ancorados nas relações de dominação da classe e raça. São estes mecanismos que

¹² De acordo com Patto (2015, p. 55), compreende-se por teses poligenistas que “a origem da espécie humana é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças antagônicas e fisiologicamente distintas e por isso mesmo, psicologicamente desiguais”. Tal ideia contraria a tese monogenista “segundo a qual todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus, e o próprio mito da origem propagado pela Igreja Católica de que todos os homens descendem de Adão, seu pai comum” (PATTO, 2015, p. 55).

¹³ HOBSBAWM (2015) argumenta que desde a década de 1820, na França se desenvolveram estudos historiográficos, etnográficos, antropológicos, no campo da sociologia e psicologia para explicar as diferentes raças.

formam a base da naturalização das desigualdades sociais. De acordo Souza (2009),¹⁴ intelectuais em favor da classe dominante utilizaram do racismo científico para legitimar a dominação.

Por isso é premente apreender o quão fluente é o prestígio científico das “teorias raciais” para explicar a formação social do nosso país, como denuncia Souza (2019), e como esse prestígio se torna uma estratégia de dominação. A hierarquização de raça simultânea à hierarquização moral reforça a existência e “separação ontológica entre seres humanos de primeira classe e seres humanos de segunda classe” (SOUZA, 2019, p. 19).

A hierarquização, como evidencia Souza (2019), afeta de tal modo as relações sociais que se torna natural e inquestionável. “O grande problema dessas hierarquias que se tornam invisíveis e pré-reflexivas é sua enorme eficácia para colonizar a mente e o coração também de quem é inferiorizado e oprimido” (2019, p. 23).

Para Florestan Fernandes (2007), as relações entre o mundo dos brancos e o mundo dos negros, estanques e opostos, contribui para a apreensão das relações sociais e raciais no Brasil. O mundo dos brancos tem como principal característica o progresso, se beneficiando da melhor forma do desenvolvimento social no âmbito da urbanização e da industrialização acelerada e desordenada; já o mundo dos negros, se mantém à margem desse progresso. Ao vislumbrar a possibilidade de a sociedade brasileira chegar a ser a primeira democracia racial do mundo, o autor problematiza que essa democracia não ocorre devido à manutenção de estruturas arcaicas, uma vez que

[...] a modernização não se processa de forma igualmente homogênea em todas as esferas da vida social. A implantação da ordem social competitiva teve consequências profundas, principalmente para o desenvolvimento econômico e a orientação do capitalismo numa direção típica do mundo moderno. Todavia, a ordem social competitiva não se impôs por igual em todo o Brasil (FERNANDES, 2007, p. 48).

A modernização do Brasil, conforme o autor, beneficiou a “raça dominante” e não lidou com a questão racial. Assim, o desenvolvimento econômico e social se deu de modo desigual. Se no mundo dos brancos há o desfrute dos bens produzidos pela crescente ordem

¹⁴ Destaca-se que Jessé Souza se fundamenta na teoria weberiana e trabalha com os conceitos de patrimonialismo, dominação política ideal e simbólica no mundo social para pensar sobre a dinâmica interna das esferas sociais: “Quando atentamos para a contextualização histórica em Weber, queremos, acima e antes de tudo, enfatizar o fato de que o patrimonialismo não é compatível com esferas sociais diferenciadas – nas palavras de Weber e como ele preferia se referir: “esferas da vida”. (2019, p. 212). E “Toda a sociologia weberiana pode, inclusive, ser compreendida como uma tentativa de explicar de modo genético e causal por que apenas no Ocidente moderno logrou-se uma configuração social que não só possibilita mas também estimula a diferenciação entre as diversas esferas sociais e o ganho em eficiência e racionalidade (instrumental) que essa mesma diferenciação social implica” (2019, p. 212).

social competitiva, no mundo dos negros permanece a relação de castas, mesmo abolida legalmente.

O mundo dos negros ficou praticamente à margem desses processos socioeconômicos, como se ele estivesse dentro dos muros da cidade, mas não participasse coletivamente de sua vida econômica, social e política. Portanto, a desagregação e a extinção do regime servil não significou, de imediato e a curto prazo, modificação das posições relativas dos estoques raciais em presença na estrutura social da comunidade. O sistema de castas foi abolido legalmente. Na prática, porém, a população negra e mulata continuou reduzida a uma condição social análoga à preexistente (FERNANDES, 2007, p. 106).

No mesmo sentido, ao apontar para as problemáticas sociais de uma sociedade de classes antagônicas, Ianni (2004a) faz referência aos estudos de Hélio Jaguaribe, pontuando o “dualismo social” de “uma moderna sociedade industrial” e, ao mesmo tempo, “uma sociedade primitiva”, o que configura “dois brasis” não só diversos, mas estranhos entre si; parecem justapostos, heterogêneos, apesar de mesclados, emaranhados (IANNI, 2004a, p. 98). Ianni (2004a), assim como Florestan Fernandes, destaca a incapacidade da sociedade brasileira, após a abolição, de absorver os ex-escravizados e negros livres na sociedade de classes emergente, daí o dualismo social. Na “sociedade primitiva” encontram-se condições de extrema miserabilidade e marginalidade. “A reprodução familiar da ignorância e da miséria manteve, assim, no curso das quatro gerações que nos separam da Abolição, o dualismo básico entre participantes e excluídos dos benefícios da civilização brasileira” (JAGUARIBE, s/d, p. 2 *apud* IANNI, 2004a, p. 98).

Ianni (1989) afirma que a questão social se vincula intrinsecamente às desigualdades de classes, como se pode observar a partir do “dualismo social”, tendo na sua base a contradição inerente ao desenvolvimento extensivo do capitalismo, marcado pelas migrações internas, pelos processos de industrialização/urbanização, pela crescente diversidade social. Ao mesmo tempo que fabrica prosperidade econômica, a sociedade também fabrica desigualdades. Desse modo, a questão social mescla aspectos raciais, culturais, regionais, econômicos e políticos (IANNI, 1989). Ao conflitar os aspectos raciais na questão social neste contexto de desenvolvimento capitalista, Souza (2019) argumenta que a urbanização significou para os negros abandono à vida degradante, naturalização da desigualdade social, não sendo criadas políticas que garantissem o mínimo de dignidade enquanto cidadão.

Fernandes (2007) chama a atenção para o regime escravocrata e senhorial e como seus processos permanecem atuantes nas transformações para o regime social competitivo. A sociedade de classes emergente não possuía forças o suficiente para expurgar o padrão de relações raciais e sociais da sociedade escravocrata. Assim, “A intenção foi ligar a desintegração do sistema de castas e estamentos à formação e à expansão do sistema de

classes” (FERNANDES, 2007, p. 26). O sistema de castas, segundo o autor, se ramificou nas estruturas sociais por meio do trabalho livre, conforme se explicita a seguir:

A universalização do trabalho livre não beneficiou o “negro” e o “mulato” submersos na economia de subsistência (o que, aliás, também aconteceu com os “brancos” que fizessem parte desse setor); mas, nas condições em que se efetuou, em regra prejudicou o “negro” e o “mulato” que faziam parte do sistema de ocupações assalariadas, mais ou menos vitimados pela competição com o emigrante (FERNANDES, 2007, p. 46).

Na economia de subsistência, negros e brancos competiam entre si. O negro, enquanto trabalhador livre, deveria buscar por si próprio melhores oportunidades no mercado competitivo — mesmo a sociedade mantendo o padrão de relações raciais escravocrata (FERNANDES, 2007). A omissão do Estado brasileiro em fomentar políticas públicas visando a garantia de direitos da população negra é um ponto fundante para a apreensão das desigualdades raciais em nosso país.

Conforme Ianni (1988), com base em Marx,

[...] o Estado burguês [é] expressão essencial das relações de produção específicas do capitalismo. Ao aprofundar a análise do regime capitalista, mostra como o Estado é, em última instância, um órgão da classe dominante. O monopólio do aparelho estatal, diretamente ou por meio de grupos interpostos, é a condição básica do exercício da dominação. ‘O governo moderno não é senão um comitê administrativo dos negócios da classe burguesa [...] o poder político, na verdade, é o poder organizado de uma classe para a opressão de outras’ (IANNI, 1988, p. 67).

Nessa apreensão de Estado burguês, Ianni (1988, p. 72) pontua que para a sobrevivência do Estado é preciso “A conciliação de interesses desiguais e contraditórios, como os da burguesia, da classe média e do proletariado”. Assim, “O Estado burguês não é apenas e exclusivamente um órgão da classe dominante; responde também aos movimentos do conjunto da sociedade e das outras classes, segundo, é óbvio, as determinações das relações capitalistas” (IANNI, 1988, p. 73).

Conforme será discutido à frente neste trabalho, a Lei de Cotas, Lei 12.711, de 2012, é emblemática da luta advinda do movimento negro ao pressionar o Estado brasileiro a assumir uma postura efetiva no combate ao racismo e exclusão denunciado desde o século XIX.

Diante dessa discussão em que sobressai o escravismo como base da formação social brasileira e a omissão do Estado frente às demandas populares especialmente em relação às demandas da população negra, Almeida (2021, p. 47) afirma que “[...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. O racismo advém da estrutura social: “[...] se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma

patologia social e nem um desarranjo institucional” (2021, p. 50). Para o autor, a dinâmica do racismo estrutural é apreendida nas relações sociais.

A partir do entendimento de racismo estrutural e que este se fundamenta na estrutura social, ao problematizar a exclusão da população negra na sociedade de classes, exigida pela ordem social competitiva, Fernandes (2008c) denuncia:

De um lado, a desagregação do regime de castas e estamental, associado à escravidão, não repercutiu diretamente nas formas de acomodação racial desenvolvidas no passado. Não só os mecanismos de dominação racial tradicionais ficaram intatos. Mas a reorganização da sociedade não afetou, de maneira significativa, os padrões preestabelecidos de concentração racial da renda, do prestígio social e do poder. Em consequência, a liberdade conquistada pelo “negro” não produziu dividendos econômicos, sociais e culturais (FERNANDES, 2008c, p. 567).

O autor argumenta que não há uma transformação estrutural significativa nas relações raciais, na estratificação racial. Permanece a relação senhor e escravizado, devido aos mecanismos de dominação racial. Dessa forma, o dilema racial brasileiro, isto é, o padrão de concentração racial da renda, do prestígio e do poder, mantém-se inalterado. Fernandes ainda aponta que, enquanto persistir um padrão de equilíbrio racial na sociedade brasileira, isto é, o mínimo de fricção, de modo que não se altere a ordem racial, persistirá a desigualdade racial (FERNANDES, 2007; 2008c).

O *equilíbrio racial* se refere ao modo como foi forjado o equilíbrio das acomodações raciais imperantes; a relação bem definida entre senhor e escravizado, própria do regime escravocrata, que reforça a distância social entre brancos e negros. Esse equilíbrio das acomodações raciais transforma-se em padrão tradicionalista de acomodação racial, que atua como mecanismo adaptativo pelas técnicas de ajustamento do padrão de dominação. A acomodação racial vai se constituindo a partir da desilusão coletiva e social, frustrações, pauperismo, miséria, desalento crônico, impotência etc. que levam à anomia social da população negra. Como consequência, apatia, passividade, ressentimento, desocupação disfarçada ou sistemática, desorganização social e conformismo resultam da subserviência da relação senhor e escravizado e valorização do padrão e estilo de vida da população branca, que Florestan Fernandes descreveu como “capitulação passiva” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006; FERNANDES, 2008b; FERNANDES, 2008c).

A permanência do dilema racial brasileiro envolve mecanismos de perpetuação nos âmbitos da acomodação racial e do equilíbrio racial. É necessário olhar atento para o movimento de resistência negra aos processos de dominação. Nesse sentido, a “acomodação racial” não se deu de forma passiva e sem resistência. A “acomodação racial” é atravessada, desde o período escravocrata, pela formação de quilombos, presentes em todo território

nacional: onde havia negros escravizados, havia lá um quilombo. O movimento conhecido como *quilombismo*, como discute Clóvis Moura (1989), movimento criado pelos próprios negros em busca de liberdade, sobrevivência e resistência contra as formas de opressão, foi o primeiro movimento organizado pelos negros.

O *quilombismo* teve e tem o poder de luta para mudanças na estrutura social, uma vez que os movimentos de resistência vão se modificando conforme se dão as mudanças sociais, econômicas e políticas. Além da quilombagem, a cultura do negro africano foi preponderante para a não sujeição à cultura Europeia. Registros da resistência encontram-se na música, dança, culinária, religião, política, dentre outros (MOURA, 1989). Faz-se necessário destacar o quão importante foi esse movimento de resistência e denúncia contra o preconceito e discriminação contra a população negra por parte do movimento negro, pois foi a partir desses movimentos sociais e políticos, que o Estado foi pressionado a adotar políticas em benefício dessa população.

A discussão sobre o padrão de acomodação racial descrito como capitulação passiva, dado aos ajustamentos raciais, envolve a associação entre “cor” e “posição social”, que encobre a drástica espoliação racial (FERNANDES, 2008c). Para manutenção dessa espoliação se faz necessário o *equilíbrio racial*, ou seja, manter o negro em seu lugar:

O preconceito e discriminação possuíam a mesma origem histórica e desempenhavam funções complementares, que reforçavam a dominação racial dos brancos e a compulsão social de manter o negro em seu lugar, isto é, de conjurar qualquer possibilidade de rebelião racial (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 16).

Dessa forma, qualquer protesto negro ou mesmo movimento de organização entre negros livres ou escravizados, visando à união e à solidariedade entre si, eram recriminados e combatidos: “os brancos seguiram à risca o código escravocrata, impedindo por todos os meios que os escravos ou os libertos se organizassem e monopolizando o uso da violência como mecanismo de controle social (FERNANDES, 2008b, s/p). Não foi em vão que a capitulação passiva se deu assim como foi na sociedade brasileira, uma vez que os negros enfrentaram ostensiva repressão e controle social. Se a hierarquização das raças é manuseada para justificar a dominação de uma classe sobre outra,

[...] a cor opera como uma referência dúplice: associa, inseparavelmente, “raça” e “condição social”, estigmatizando socialmente toda uma categoria “racial”. Esse aspecto pode parecer secundário. No entanto, ele é crucial. Na verdade, é graças a ele que a categoria “racial” estigmatizada se vê compelida a aceitar as formas de acomodação racial impostas (FERNANDES, 2008c, p. 428).

É por meio da acomodação racial que se mantém o equilíbrio crucial para a dominação racial no Brasil, Fernandes (2008c) pontua que a Frente Negra Brasileira lutou tenazmente para romper com este padrão de acomodação. A discussão sobre o *equilíbrio racial* vincula-se à problemática da questão social, ao passo que nesse equilíbrio, como denuncia o autor (2008c), perdura o isolamento sociocultural e a baixa mobilidade social vertical: “impedem qualquer correção rápida ou a curto prazo das deformações introduzidas na integração e no funcionamento da ordem social competitiva pelas formas tradicionais de acomodação racial (FERNANDES, 2008c, p. 326). Conforme Ianni (2004a, p. 88), durante o período escravocrata a questão social era aberta, no sentido de que “Não havia dúvidas sobre a situação relativa de um e outro, escravo e senhor, negro e branco. Não se abria nenhuma possibilidade de negociação”. Diferente do que começa a ocorrer no âmbito da organização social centrada no trabalho livre, em que os debates sobre os processos sociais convergem para a questão social:

Com a Abolição, a emergência do regime de trabalho livre e toda a sequência de lutas por condições melhores de vida e trabalho, nessa altura da história coloca-se a questão social. As diversidades e os antagonismos sociais começam a ser enfrentados como situações suscetíveis de debate, controle, mudança, solução ou negociação. Ainda que na prática predominem as técnicas repressivas, a violência do poder estatal e a privada, ainda assim o direito liberal adotado nas constituições e nos códigos supõe a possibilidade da negociação. E o protesto social, sob diversas formas, no campo e na cidade, sugere tanto a necessidade da reforma como a possibilidade da revolução (IANNI, 2004a, p. 88).

Importante destacar que pós-Abolição, conforme Ianni (2004a, p. 91), começa um movimento de diversidade¹⁵ das atividades econômicas: “Os surtos de atividades agrícolas, pecuárias, extrativas, mineradoras e industriais, ao longo das várias repúblicas, assinalam os mais diversos movimentos de populações e negócios, de fatores econômicos ou forças produtivas”. Ianni (2004a, p. 91) continua: “As crescentes diversidades sociais estão acompanhadas de crescentes desigualdades sociais. Criam-se e recriam-se as condições de mobilidade social horizontal e vertical, simultaneamente às desigualdades e aos antagonismos”.

No Brasil, ao pensar a mobilidade social a partir do sistema social escravista e senhorial, observa-se que as relações raciais se converteram em estratificação racial, o fenômeno da

¹⁵ Ao trabalhar com o termo “diversidade”, adotado por Octávio Ianni, deve-se ater ao modo com que ele é empregado. Ianni (2004a), ao discutir a respeito do movimento de diversidade, reporta-se à diversidade das atividades econômicas: “Uns e outros querem compreender as condições sob as quais as diversidades raciais se revelam nas diversidades e desigualdades sociais que caracterizam a presença do negro nos movimentos da sociedade nacional?” (2004a, p. 124); assim, observa-se que a compreensão da diversidade racial, bem como da diversidade social, reporta-se aos movimentos da sociedade nacional.

miscigenação¹⁶ contribuindo, por um longo período, para aumentar a população escravizada e diferenciar os estratos, ao invés de conduzir à igualdade racial. Para Fernandes (2007),

No entanto, mau grado a extensa variabilidade do fenômeno ao longo do tempo e do espaço, tomou-se a miscigenação como índice de integração social e como sintoma, ao mesmo tempo, de fusão e de igualdade raciais. Ora, as investigações antropológicas, sociológicas e históricas mostraram, em toda parte, que a miscigenação só produz tais efeitos quando ela não se combina a nenhuma estratificação racial (FERNANDES, 2007, p. 43).

A miscigenação, na perspectiva de Fernandes (2007), significa uma absorção do mestiço, que passa a ser inserido na sociedade por um processo de branqueamento. Essa absorção não inclui o negro, pelo contrário, a hegemonia da raça dominante utiliza dessa elasticidade como técnica de dominação racial para manter o “equilíbrio” das raças, perpetuando-se assim a ordem escravista. E, nesse movimento de mobilidade social, ocorre algo perverso, pois a cargo do próprio sujeito, do mestiço, do negro educarem-se para agir como brancos, sendo os únicos responsáveis por seu sucesso ou fracasso (FERNANDES, 2007). Ianni (2004a) denuncia a presença, no pensamento social brasileiro, do processo de culpabilizar os sujeitos por sua situação de pobreza e miséria, cuja é também uma forma perversa de encobrir as raízes das desigualdades sociais.

O “mito da democracia racial” surge por uma distorção criada no mundo colonial a partir da inclusão de mestiços nas grandes famílias. Assim, de certo modo, ocorreu uma mobilidade social vertical dos mestiços, por infiltração nos estratos sociais dominantes; os mestiços, então, utilizaram dessa elasticidade dos estratos como um mecanismo de ascensão social (FERNANDES, 2007). O sucesso da ascensão social ocorre a partir de uma nova modalidade de capitulação passiva, estabelecendo-se, como expõe Fernandes (2008c, p. 326), “autêntica convivência e em relações raciais simpáticas, a ascensão social do ‘preto’ continua a ser um processo de infiltração no ‘mundo dos brancos’ e de ‘acefalização do meio negro’”. Ocorre, assim, um abrandamento das relações raciais, de modo que para se incluir na sociedade de classes é preciso negar o “meio negro”.

Com relação ao mito da democracia racial, na visão de Ianni (2004a, p. 126), “a democracia racial [é] naturalmente resultante da amenidade da escravatura brasileira, no preconceito racial que se mescla e reafirma por dentro e por fora das classes sociais formadas com a sociedade urbano-industrial”, pode ser ilustrada por meio dos escritos do sociólogo

¹⁶ A miscigenação posteriormente, serviu para fundamentar o “movimento higienista”, que visava o embranquecimento da população brasileira, com o intuito de combater os “males da raça”, uma vez que a mistura das raças era condenada pelos darwinistas sociais. Na década de 1930 a teoria da Eugenia ganhou escopo entre os intelectuais brasileiros para se pensar os problemas sociais e, assim, combatê-los (GÓIS JUNIOR, s/d).

brasileiro Gilberto Freyre, em *Casa-grande e Senzala* (1933), por exemplo, que retrata a formação do povo brasileiro por meio do “cadinho das raças”, atribuindo às questões sociais uma forma harmoniosa e sem conflitos, ideia essa que se entranhou no pensamento social brasileiro, de modo que ainda hoje é conflituoso discutir sobre o preconceito racial.

Para Ianni (2004a, p. 130), “O que está em causa, fundamentalmente, é a metamorfose da população em povo, entendendo-se a população como uma pluralidade de raças e mesclas, e povo como uma coletividade de cidadãos”. Ao suscitar a discussão em torno da metamorfose da população em povo, compreendendo o povo enquanto coletividade de cidadãos, vale ressaltar que a sociedade urbano-industrial foi incapaz de incluir o negro, o qual, posteriormente, no entanto, tornou-se trabalhador subalterno, o que põe o questionamento até mesmo de sua cidadania.

Ao discutir a metamorfose da população em povo, Ianni (2004a) explica:

Toda discussão sobre a problemática racial é uma espécie de debate sobre as metamorfoses das raças e mestiços em povo. Para uns, o debate se restringe à transformação das raças e mestiços em uma população de trabalhadores. Outros avançam no sentido de compreender como se dá a emergência do povo, enquanto uma coletividade de cidadãos. E há aqueles que procuram ver as raças e mestiços não somente como uma população de trabalhadores e um povo, mas também como um complexo de grupos raciais e classes sociais (IANNI, 2004a, p. 115).

Ao passar pela metamorfose das raças em povo, o negro se torna igual e livre, mas apenas enquanto detentor da sua força de trabalho, como problematiza Ianni (2004a, p. 137): “Nesse sentido é que a revolução burguesa não resolveu o problema racial. Transformou negro, índio e imigrante em trabalhadores; mas não os transformou em cidadãos”. O negro da ordem social capitalista converteu-se em resíduo social, representando a categoria mais baixa da população pobre (FERNANDES, 2007). Essa deplorável desigualdade social e racial evidencia, de acordo com o autor, uma “[...] incapacidade da sociedade nacional de criar rapidamente uma economia capitalista expansiva, capaz de absorver os ex-escravos e os libertos no mercado de mão de obra” (FERNANDES, 2007, p. 87).

Fernandes (2007) denuncia a forma de socialização que ocorreu no Brasil, em que os negros foram ensinados a tolerar e aceitar como normal as desigualdades raciais e sociais, mesmo havendo resistência expressa nos movimentos negros, sendo esta uma contradição dentro desta lógica de sociabilidade. Dessa maneira, manteve-se o que o autor chama de “equilíbrio racial”, dada a acomodação racial e a capitulação passiva. Para romper o padrão de equilíbrio, atribui-se a ascensão social do negro — o chamado “novo negro” — à sua incorporação na mão de obra enquanto trabalhador assalariado, o que antes era fechado para “trabalhadores de cor”.

Com o crescimento da oferta de trabalho, Fernandes (2007) destaca que aumentam as possibilidades de ascensão social ocorrendo, assim, um abalo nas barreiras sociais que mantinham as estratificações raciais, de modo a haver, mesmo que lentamente, uma maior tolerância racial. Observa-se que o problema referido, do desequilíbrio multirracial, foi entregue a processos sociais espontâneos — às mudanças nas relações raciais — e a integração do negro na ordem social competitiva, por sua vez, dependeu dos processos de desenvolvimento econômico e urbano. Fernandes (2007) afirma que

Em consequência, a reintegração do sistema de relações raciais ficou entregue a processos sociais espontâneos. Na conjuntura histórico-social que abarca os três quartos de século da era republicana, isso significou que qualquer mudança estrutural na esfera das relações raciais iria depender do impacto do crescimento econômico, do desenvolvimento urbano e da expansão do regime de classes (FERNANDES, 2007, p. 49).

O autor ainda argumenta que

[...] a modernização não se processa de forma igualmente homogênea em todas as esferas da vida social. A implantação da ordem social competitiva teve consequências profundas, principalmente para o desenvolvimento econômico e a orientação do capitalismo numa direção típica do mundo moderno. Todavia, a ordem social competitiva não se impôs por igual em todo o Brasil (FERNANDES, 2007, p. 48).

Fernandes (2007) problematiza que não houve preocupação por parte da elite dominante com as contradições sociais que criaram barreiras para a integração do negro na sociedade de classes. Essa preocupação com as barreiras intransponíveis ficou a cargo da própria população negra ao buscar mecanismos de rompê-las. Segundo o autor, o único setor em que poderia haver igualdade racial seria o da economia de subsistência, nivelando negros e brancos tidos como “ralé”.

Conforme aponta Souza (2019, p.70), a chamada “ralé brasileira” abarca “negros e mestiços de todas as cores mostrando que a antiga ‘raça condenada’ se transforma em ‘classe condenada’”. A população negra e mestiça ficou à cargo de processos sociais espontâneos, como afirma Fernandes (2007). Já Souza (2019) argumenta que houve abandono de classe, ao invés de dizer abandono de ex-escravizados. Neste movimento social, forma-se a ralé brasileira. A partir do “abandono dos ex-escravos, a existência dessa classe singulariza e explica a situação social, política e econômica do Brasil como nenhuma outra questão” (SOUZA, 2019, p, 79).

O desenvolvimento urbano industrial, a partir dos anos de 1930, favoreceu o negro com melhores oportunidades, mas, para Fernandes (2007), não se pode afirmar que o negro partilhava do desenvolvimento da sociedade de classes. Para Ianni (2004a), a Revolução de

1930, além de não resolver a questão racial, criou contradições sociais, raciais, culturais, regionais e de classes:

Nesse sentido é que a revolução burguesa não resolveu o problema racial. Transformou negro, índio e imigrante em trabalhadores; mas não os transformou em cidadãos. Nos institutos jurídicos obviamente está estabelecido o princípio de que todos são iguais perante a lei, independentemente de raça, sexo, religião, classe e outras diversidades sociais. Mas essa igualdade jurídica é formal, abstrata, ilusória, quando se trata de camponeses, operários, empregados, funcionários, na fazenda, fábrica, escritório. Na prática, há uma larga desigualdade racial, entre outras desigualdades sociais, além das diferenças entre classes (IANNI, 2004a, p. 137).

Pode-se apreender esse complexo de contradições a partir dos movimentos da história, como problematiza Ianni (2004a, p. 73): “nas relações e contradições sociais, nos impasses decorrentes de um caleidoscópio de vários tempos, diversas épocas; configurando o desenvolvimento desigual e combinado”. Observa-se que no movimento da história brasileira esse desenvolvimento desigual e combinado desencadeia as contradições sociais, juntamente com as contradições raciais e de classe. Nessa perspectiva, segundo o autor, “Em muitos casos, o camponês é também negro, mulato, índio ou caboclo. Da mesma forma, o operário e outras categorias de trabalhadores. As várias classes sociais reúnem inclusive as reivindicações de cunho racial, cultural e regional” (IANNI, 2004a, p. 68).

Ao afirmar que a revolução burguesa transformou negro, indígena e imigrante em trabalhadores, Ianni (2004a, p. 123), chamando a atenção para a “metamorfose da população em povo”, continua: “é inegável que o sentido mais geral do debate sobre as raças, a mestiçagem e outros aspectos da questão racial, põe e repõe o problema da metamorfose da população em povo” (2004a, p. 123). A metamorfose das raças em povos, cidadãos, é imprescindível para compreender o desenvolvimento desigual e combinado, uma vez que o negro, ao se tornar trabalhador, encontra-se na economia de subsistência, na classe dos trabalhadores subassalariados. Com o processo de urbanização acelerado, foi preciso abandonar o modo de produção escravista, pois “Tratava-se de redefinir o trabalhador para redefinir a força de trabalho. Redefinir as condições de produção do lucro, ou mais-valia, ao mesmo tempo que o trabalhador, já que este era o proprietário da principal força produtiva” (IANNI, 2004a, p. 129) — assim, segundo o autor, conclui-se a metamorfose do trabalhador escravizado em trabalhador livre.

Ianni (2004a) argumenta que a metamorfose do trabalhador escravizado em trabalhador livre e outras problemáticas nacionais, tais como: povo e cidadão, terras indígenas, nação, cultura erudita e popular, nacionalismo, compõem (o que ele mesmo nomeia de) a “questão nacional”. A questão nacional é uma sucessão de questões sociais “em

perspectiva histórica ampla, [em que] a sociedade em movimento apresenta-se como uma vasta fábrica das desigualdades e antagonismos que constituem a questão social” (2004a, p. 92). É nos movimentos históricos que se apresentam as questões sociais.

Observa-se no movimento histórico que a década de 1930 foi marcante na busca por interpretações da sociedade brasileira, dando visibilidade para as explicações da questão racial ao elaborar o mito da democracia racial. Ao invés de resolver a questão social e as contradições inerentes à sociedade brasileira ainda em 1930, na busca de uma identidade nacional, a sociedade brasileira era vista conforme Gilberto Freyre¹⁷ como uma nação “divinamente mestiça”.

Esse pensamento ainda é reforçado por Arthur Ramos, que, mesmo reconhecendo o “preconceito de cor” existente no Brasil, afirmava a neutralidade racial do País. Em 1949, ao receber um cargo oficial na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Arthur Ramos elaborou um plano de trabalho para realizar estudos sociais e etnológicos no país a partir do Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no Brasil, financiado pela Unesco e intermediado por Alfred Métraux, em 1951.

A Unesco, segundo Schwarcz (2007), compreendia que ainda havia desigualdades sociais no Brasil, mas, considerando os estudos de Gilberto Freyre e Donald Pierson, o preconceito racial era concebido como um caso neutro. A partir da tese de uma harmonia racial no Brasil, que se apresentava como uma democracia racial, especialistas como Florestan Fernandes e Roger Bastide, financiados pela Unesco, foram responsáveis por analisar essa questão na cidade de São Paulo. Contrários à ideia de democracia racial, desenvolveram a pesquisa pelo viés da desigualdade e da discriminação, problematizando a ausência de conflitos e a “tolerância racial”. Essa pesquisa se tornou inovadora por utilizar como recurso de análise os dados estatísticos do Censo de 1950 e pela contribuição ao desvelamento do mito da democracia racial no Brasil (SCHWARCZ, 2007).

No lugar do mito da democracia racial, Fernandes e Bastide identificaram no Brasil preconceito, discriminação e desigualdade racial e social. Em pesquisa realizada nos anos de 1970, Florestan Fernandes tenciona a relação entre raça e classe, aprofundando a discussão sobre as desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, de acordo com Fernandes (2007), não houve mobilidade social vertical do negro, contrariando a ideia de democracia racial, em que se confunde tolerância com igualdade. Com o crescimento econômico a partir de 1945, o autor apresenta a ocorrência de maior inclusão do negro no sistema de trabalho, modificando suas aspirações e suas concepções de dignidade humana, com o início de uma busca por nível

¹⁷ Comentado por Schwarcz (2007).

social equivalente ao do branco, o que resulta no surgimento da “classe média de cor”, que posteriormente possibilita o questionamento sobre as injustiças sociais.

A respeito da desigualdade racial e seu significado sociológico, Fernandes (2007; 2017) leva em consideração o curto período histórico para mudanças significativas, destacando que o processo é lento devido às relações de classe e raça que se entrecruzam. E afirma que a supremacia branca do passado ainda se dá no presente, criando barreiras para a população negra. A discriminação racial que persiste em nossa sociedade é herança do padrão cultural escravista, inerente às relações entre escravo e senhor, porquanto o preconceito e a discriminação, como argumenta Fernandes (2017, p. 58), “possuíam a mesma origem histórica e desempenhavam funções complementares, que reforçavam a dominação racial dos brancos e a compulsão social de *manter o negro em seu lugar* [...]”.

Ao discutir o impasse racial no Brasil moderno, Fernandes (2007) argumenta que há um dilema racial de caráter estrutural, que pode ser explicado pela persistência do passado. Dilema este que Almeida (2021) nomeou como “racismo estrutural”, e chama a atenção para a omissão do Estado brasileiro em não corrigi-lo. O autor afirma que o passado escravista persiste nas camadas sociais e que o passado, presente e futuro se entrecruzam. Argumenta que a ordem social competitiva não eliminou o padrão de relação senhor/escravo, problematizando o fato de que nem sempre os homens e as sociedades se modernizam por completo. A desigualdade racial se torna inerente à desigualdade social dentro da ordem social competitiva. Desse modo, pode-se apreender o dilema racial brasileiro como um problema, um impasse em que não se corrige a desigual estrutura de distribuição da renda, do prestígio social e do poder (FERNANDES, 2007).

A compreensão da desigualdade, inerente e singular à formação social brasileira, possibilita entender a persistência e manutenção do discurso de naturalização do fracasso da população negra nos âmbitos social, econômico, cultural e educacional, pois o dilema racial brasileiro, como postulado por Florestan Fernandes, não foi superado. Nesse aspecto, segundo Fernandes (2007), o paralelismo entre cor e posição social se forma para justificá-las, e recorre ao preconceito e discriminação para legitimá-las. O preconceito tem função racionalizadora. Já a discriminação está ligada à ordem social, à relação senhor/escravo, como recurso de distanciamento social dessas duas categorias raciais e sociais coexistentes.

Quando se realiza uma pesquisa a respeito das desigualdades não é incomum a afirmativa que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo na distribuição de renda, expandindo-se para a escolaridade, raça, etnia, gênero, região geográfica, saúde, emprego, moradia, alimentação. A análise dos dados do recenseamento de 1950, realizada por

Florestan Fernandes, segundo a descrição da cor e regiões da população, já demonstrava a discrepância entre as oportunidades ocupacionais e socioeconômicas de igualdade entre negros e brancos. A integração do negro na sociedade não garantiu melhores condições no sistema de classes, pois a ascensão social se encontrava barrada pelas implicações raciais (FERNANDES, 2007).

Seguindo nesse entendimento, Ianni (2004a, p. 97) expõe que “Em vários estudos sobre aspectos da problemática social, subsiste a impressão de que os ‘indicadores sociais’ não acompanham os ‘econômicos’ devido à negligência ou incapacidade dos setores sociais ‘carentes’, ‘marginais’, ‘periféricos’”. Observa-se, mais uma vez, a culpabilização dos sujeitos que mais sofrem os problemas sociais.

Entretanto, apesar de serem frequentemente apresentadas como naturais, as diversidades raciais escondem muitas desigualdades. A história do povo revela que há diversidades raciais que são criadas e recriadas no interior das desigualdades sociais. Aliás, as características raciais são produzidas socialmente nas relações entre diferentes etnias. Nesse sentido é que a raça, o preconceito racial e o racismo são produtos das relações entre membros de grupos que se consideram e agem como diferentes, desiguais [...] compreender as desigualdades sociais que se escondem nas diversidades raciais (IANNI, 1987, s/p).

Se as desigualdades sociais se escondem nas diversidades raciais, a apreensão crítica destas desvela daquelas o que pode contribuir para fomentar políticas e ações que rompam com a lógica social intrinsecamente desigual. Cabe, assim, apreender em que medida os avanços da legislação na luta pela igualdade racial implicam tensões e contradições que necessitam ser desveladas para o desenvolvimento dos processos lógicos e históricos comprometidos com a sociedade para além do capital. Conforme proposto neste trabalho, a implementação das cotas raciais nas IFES é emblemática para esta discussão.

Há que se destacar que as reivindicações em prol da população negra datam de 1888 com o clube Floresta Aurora, como destaca Ianni (2004a), seguido pelo jornal *Clarim da Alvorada* (1924) e os movimentos Frente Negra Brasileira (1930), Teatro Experimental do Negro (1944) e Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (1978). Conforme evidencia o documento *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, organizado por Santos (2007), o Teatro Experimental do Negro, idealizado por Abdias na década de 1940, como resultado da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, apresentou o Manifesto à Nação Brasileira, que apontou a necessidade de ações que promovessem a educação do negro no Brasil. Mas, somente em 1983 foi proposto o Projeto de Lei n.º 1.332/1983, projeto visionário e de grande relevância social, que previa cotas de 20% nas áreas de emprego para negros e negras, em órgãos públicos e privados; na educação, bolsas de estudo de até 40%, concedidas pelo Ministério da Educação; assim como 40% das vagas no Instituto Rio

Branco. O Projeto também propôs modificar o currículo dos cursos de História do Brasil e História Geral, em que “[...] ‘o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes’ e também das civilizações africanas, ‘particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia [...]’” (SANTOS, 2007, p. 126) fossem contemplados na formação dos estudantes.

Santos (2007) expõe que esse Projeto de Lei não foi apreciado, mas se desdobra em diversas leis posteriores, inclusive na Lei de Cotas nas universidades. Não é casual que projetos como esse sejam repelidos nas discussões públicas uma vez que a discussão racial foi tardia no campo institucional, visando políticas públicas que garantissem os direitos da população negra. Domingues (2005) elenca algumas leis sem recorte racial, presentes desde a década de 1980, que foram promulgadas e não enfrentaram os desafios e discursos contrários com a mesma efervescência que as ações afirmativas para a população negra. As leis que já apontam ações afirmativas são: Constituição Federal de 1988, Art. 67, que estabelece a demarcação das terras indígenas; Lei n.º 8.112/90, Art. 5º, § 20, que estabelece cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União; Lei n.º 8.213/91, Art. 93, que estabelece cotas para os portadores de deficiência no setor privado; Lei n.º 8.666/93, Art. 24, inc. XX, que estabelece a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência; e a Lei n.º 9.504/97, Art. 10, § 2º, que estabelece cotas para mulheres nas candidaturas partidárias (DOMINGUES, 2005).

Ao discutir sobre a resistência democrática na década de 1980, Gomes e Rodrigues (2018) apontam o papel fundamental do movimento negro na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), de 1987-1988. De acordo com as autoras, a ANC foi responsável pela construção da Constituição Federal de 1988, e o movimento negro desde 1985 vinha se organizando em encontros municipais e estaduais para elaboração de propostas com base na questão racial no Brasil. Gomes e Rodrigues (2018, p. 933) denunciam que “a organização da ANC restringiu a temática racial exclusivamente à ‘Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias’”, ao passo que o trabalho da subcomissão foi limitado e foi atribuída pouca importância ao tema.

As propostas e a participação do movimento negro foram marcadas pela denúncia do mito da democracia racial e de seu efeito desmobilizador na sociedade brasileira [...] Esse efeito deveria ser corrigido por uma intervenção estatal na configuração das relações raciais tanto com medidas que deveriam atuar nas consequências provocadas pela ausência de

qualquer política voltada à integração da população ex-escravizada [...] (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 934).

Ainda segundo as autoras, houve no texto final da Constituição Federal de 1988 uma descaracterização das demandas do movimento negro, sendo muitas delas reduzidas e omitidas. Contudo, tais demandas ganharam frutos nos anos posteriores.

Para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais que reverberam na educação da população negra, destacam-se algumas leis: a Lei n.º 9.394/1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, cujo Art. 26-A se refere aos conteúdos de história e cultura afro-brasileira (e dos povos indígenas brasileiros), e Art. 79-B, que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra; a Lei n.º 10.558/2002, que trata da diversidade na universidade, a fim de implementar e avaliar estratégias para promoção do acesso ao ensino superior de pessoas provenientes de grupos socialmente desfavorecidos; a Lei n.º 10.639/2003, que se refere à obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; a Lei n.º 10.678/2003, que se refere à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; a Lei n.º 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; a Lei n.º 12.288/2010, que se refere ao Estatuto da Igualdade Racial para garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Mas a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, é emblemática para a apreensão das tensões, perspectivas e possibilidades da igualdade racial em uma particularidade histórica intrinsecamente desigual.

Com relação à Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, destaca-se os seguintes artigos:

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. 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 n.º 13.409, de 2016) (BRASIL, 2012, s/p).

Ao instituir a Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), esta sofreu repercussão social, com debates, tensionamentos e desafios para sua implementação, apesar de um número significativo de universidades públicas já terem adotado as políticas de ações afirmativas.

1. 2 Cotas nas IFES: tensionamentos e desafios

O debate sobre as cotas nas IFES é atravessado pelos dilemas de uma sociedade em que a questão social imbrica-se à questão racial. Para Ianni (2004b), ao mesmo tempo que as cotas representam uma conquista social do movimento negro pela política de acesso ao ensino superior público podem, também, configurar-se como uma concessão dos donos do poder para manutenção da hegemonia, como uma política de contenção, o que acaba contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. Em relação a este último ponto, tem-se uma estratégia para reformar e não transformar a ordem social, uma fábrica de preconceitos, conforme problematiza Ianni (2004b).

As cotas são uma conquista e uma concessão, uma legitimação de uma sociedade preconceituosa. É contraditório porque a sociedade é contraditória, já que se formos ao fundo nesse problema, veremos que esses negros não tiveram condições de estudar a ponto de não serem classificados nos exames de seleção. Portanto, já vêm de uma condição social com limitação. E, em vez de enfrentarmos o problema na raiz – melhorando as condições sociais de brancos e negros de diferentes níveis sociais – se estabelece a cota. Não se mexe na ordem social que é uma fábrica de preconceitos, mas somente num nível restrito, que é o nível do acesso a certos espaços (IANNI, 2004b, s/p).

O autor lembra que os fatos sociais não têm apenas um significado. A partir desse entendimento é que se destaca a relação dialética presente na discussão a respeito das cotas como conquista e concessão, e as ações afirmativas se configuram como uma ruptura na conjuntura crítica ao se fortalecerem no país as denúncias de racismo e discriminação, exigindo da sociedade como um todo o enfrentamento e a problematização das relações raciais.

Talvez se possa dizer que o tema do negro brasileiro se coloca de modo particularmente nítido nas épocas em que a sociedade vive conjunturas críticas. Críticas no sentido de agravamento de desafios e contradições, de emergência de impasses e perspectivas. É claro que o tema não surge apenas nessas ocasiões. Manifesta-se continuamente, em diferentes lugares e situações, em âmbito local, regional e nacional. Está sempre vivo. Mas talvez se possa dizer que adquire uma conotação mais aberta e nítida nas épocas em que a sociedade atravessa conjunturas críticas, quando se agravam desafios e se revelam perspectivas (IANNI, 2004a, p. 125 e 126).

As cotas raciais, diferente das cotas sociais, dentro da perspectiva de conjunturas críticas discutidas por Ianni, sintetizam tensões, desafios e contradições, indicando também

novas perspectivas de se pensar o tema do negro brasileiro. Com relação aos movimentos nacionais em prol da implantação das ações afirmativas como forma de ingresso nas IFES, Queiroz e Santos (2006) argumentam que as cotas no Brasil têm peso maior a partir das demandas dos movimentos sociais e em resposta às desigualdades enfrentadas. Nesse sentido, “a lógica é menos de importação de modelos e mais de respostas às crescentes desigualdades sociorraciais do país” (QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 735).

Em *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (2005), publicado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil em parceria com a Unesco, Queiroz e Santos afirmam que o Brasil é signatário de documentos internacionais que visam a eliminação da discriminação racial desde 1968, entretanto, no histórico das ações afirmativas, apenas na década de 1990 é que o debate em torno delas ganha espaço. Ao retomar as pautas das políticas públicas objetivando uma reparação histórica da exclusão social, Domingues (2005) argumenta que se pode nomear o racismo no Brasil de “antinegro”, denunciando que “O Brasil é o país da segregação racial não declarada. Todos os indicadores sociais ilustram números carregados com a cor do racismo” (2005, p. 165).

O debate em torno da implantação de ações afirmativas com recorte racial encontrou grandes entraves, que se fazem presentes mesmo após uma década de sua implantação, devido à omissão dos poderes institucionais (Estado, escola, poder jurídico) ao não enfrentarem a questão racial. Almeida (2021), ao discutir sobre os conflitos e antagonismos presentes nas instituições, em destaque no Estado brasileiro, chamam a atenção as controvérsias institucionais ao se implementar as políticas de ações afirmativas: “[...] a instituição [dentro e fora] precisa se reformar para se adaptar à dinâmica dos conflitos sociais, o que implica alterar suas próprias regras, padrões e mecanismos de intervenção” (ALMEIDA, 2021, p. 42).

Dessa forma, é imprescindível compreender o contexto de criação das políticas de ações afirmativas. Para Domingues (2005),

A expressão “ação afirmativa” foi criada pelo presidente dos Estados Unidos J. F. Kennedy, em 1963, significando “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES, 2001 *apud* DOMINGUES, 2005, p. 166).

Em consonância com o significado da expressão “ação afirmativa”, o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a compreende como

[...] medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural (GEMAA/IESP, 2021, s/p).

Almeida (2021, p. 34), ao trabalhar com os conceitos de discriminação positiva e negativa, utiliza a expressão “ação afirmativa” para exemplificar que discriminação positiva é “definida como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa — a que causa prejuízos e desvantagens”. A discriminação positiva, na forma de políticas de ação afirmativa, combate as desigualdades historicamente constituídas. Moechlecke (2004) aponta alguns registros de ações afirmativas no Brasil, tendo o primeiro registro de ação afirmativa ocorrido em 1968, em que o Ministério do Trabalho previu uma porcentagem de vagas para a contratação de empregados negros. Contudo, alega a autora, a lei não foi implementada. Ianni (2004a) expõe que a questão racial não tinha espaço significativo de discussão no período da Ditadura Militar (1964-1985). O velamento da questão racial, como argumenta o autor, foi utilizado como forma de os governantes encobrirem os racismos. Assim, as problemáticas raciais

[...] continuaram a ser aquelas desenvolvidas após a Revolução de 30: democracia racial, racismo disfarçado, indigenismo, raça e classe [...]. Ficou bem mais difícil falar em democracia racial em um país no qual o povo em formação foi jogado de novo no nível de simples população de trabalhadores. Esse processo se disfarçou sob a tese de que as pessoas, os grupos, as associações, os movimentos sociais, os partidos políticos, as ideias podiam ser suspeitos, perigosos, nocivos à segurança do Estado. Os governantes não precisaram revelar o seu racismo; simplesmente passaram a tratar toda a população de trabalhadores como indefesa, incapaz para o voto, sujeita à demagogia e carisma, suspeita, carente do mando do Estado militarizado: população conquistada (IANNI, 2004a, p. 132).

Os debates em torno da questão racial não evoluíram no período da Ditadura Militar, mas Moechlecke (2004) lembra que nos anos de 1980, período de redemocratização do país, as condições foram mais promissoras, como ocorreu com as ações do deputado federal Abdias Nascimento, que formulou um projeto de lei visando ações compensatórias para a população negra, tanto na área de emprego prevendo cotas de 20% em empresas públicas e privadas quanto na concessão de bolsas de educação.

Nesse período de redemocratização do país, Gomes e Rodrigues (2018) apontam algumas pessoas e entidades do movimento negro que contribuíram com a Assembleia Nacional Constituinte, sendo estas:

Lélia Gonzáles, Helena Teodoro e Maria da Graça dos Santos, do Movimento Negro Unificado (MNU); Murilo Ferreira, da Fundação Afro-brasileira de Recife; Lígia Garcia Melo, do Centro de Estudos Afro-brasileiros; Orlando Costa, do Instituto Nacional Afro-brasileiro (INABRA); Januário Garcia, Mauro Pare, Professor Lauro Lima, Professor Paulo Roberto Moura, Natalino Cavalcanti de

Melo e Raimundo Gonçalves dos Santos, do Núcleo Cultural de Girocan da Bahia; Lino de Almeida, do Conselho de Entidades Negras da Bahia; Marcília Campos Domingos, do Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAB); B. de Paiva, do Teatro Experimental do Negro (TEN); Hugo Ferreira e Ricardo Dias, do Conselho da Comunidade Negra de São Paulo; e João do Pulo Carlos de Oliveira, Joel Rufino e Gilberto Gil (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 934).

Nos anos de 1990 foram desenvolvidas diferentes discussões em torno das questões étnico-raciais, destacando-se: a inclusão do tema transversal Pluralidade e Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais; o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), abrindo diálogo a respeito das políticas públicas afirmativas na Educação, em 1996; a publicação do livro *Superando o racismo na escola* pelo MEC, coordenado por Kabengele Munanga, publicado em 1999; o Projeto Diversidade na Universidade: Acesso à Universidade de Grupos Socialmente Desfavorecidos, uma experiência-piloto a partir do contrato de empréstimo entre o Governo Federal e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 2002; o Programa Diversidade na Universidade, a partir da Lei n.º 10.558/2002, oriunda do MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (2004); criação no MEC, da Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial (Seppir), em 2003 (SANTOS, 2007).

Todo esse movimento em torno da questão racial colaborou para a implantação da Lei n.º 12.711/2012, marco significativo na luta pela educação do negro no ensino superior. No âmbito da constituição das políticas de ações afirmativas no Brasil, há que se referir às ações em âmbito internacional, sobretudo a Conferência de Durban, realizada em 2001. Moehlecke (2002) indica que em 1992 a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT) realizaram uma denúncia formal à Organização Internacional do Trabalho (OIT) a respeito do Estado brasileiro pelo não cumprimento do Decreto n.º 62.150¹⁸, de 19 de janeiro de 1968, que promulgava a Convenção n.º 111 da OIT, sobre discriminação quanto a emprego e profissão (BRASIL, 1968). Como consequência, em 1995, como estratégia de combate à discriminação no trabalho, cria-se o Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO) (MOEHLECKE, 2002).

Moehlecke (2002) identificou que nos anos de 1993 a 1999 é formulado um conjunto de projetos de lei exclusivamente voltados para as problemáticas raciais/étnicas, mas até o final de 1999 nenhum dos projetos foram aprovados. Entretanto, em 1995, conforme Moehlecke (2004), há um marco político e histórico no Brasil, quando o presidente da

¹⁸ O Decreto n.º 62.150/1968 foi revogado pelo Decreto n.º 10.088, de 2019, o qual está em vigência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5.

República, à época Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), reconheceu pela primeira vez o racismo no país, possibilitando assim uma maior abertura aos debates e mudanças pelo Poder Público em relação às questões raciais — o que o movimento negro já vinha denunciando há décadas. No mesmo ano, o presidente recebeu do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) destinado a desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra, um documento que contava com 46 propostas de ações afirmativas. O Ministério da Justiça promoveu, em 1996, o seminário intitulado *Multiculturalismo e Racismo: o papel da “ação afirmativa” nos Estados Democráticos Contemporâneos* e, no mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Contudo, mesmo havendo o reconhecimento de racismo e propostas de promoção em prol da população negra, não houve mudanças na agenda política nacional (MOEHLECKE, 2002; 2004).

Em 2001, com a realização da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, em Durban, África do Sul, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), com a participação de cerca de 170 países, reconhece-se que o racismo, a xenofobia e a discriminação racial ferem os direitos humanos e são fontes de conflitos na contemporaneidade. Diante disso, discute-se que os Estados signatários, incluindo o Brasil, deveriam atuar no sentido de proteger e promover os direitos humanos para as vítimas desse tipo de violência, sendo elas: africanos e afrodescendentes, povos indígenas, migrantes, refugiados e outros. Para tanto, eles deveriam promover, por meio de um plano de ação prático e realizável, ações afirmativas ou ações positivas, como: assegurar o acesso à educação, promover o acesso e permanência em todos os níveis do setor público, facilitar a participação nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais e de desenvolvimento econômico (BRASIL, 2001).

Sob o impacto da Conferência de Durban e dos movimentos sociais em curso no país, o Governo brasileiro definiu o programa de cotas em alguns Ministérios: Desenvolvimento Agrícola, Reforma Agrária, Justiça e Relações Exteriores, bem como discussões a respeito da reforma universitária, com adesão às cotas raciais e sociais (SCHWARCZ, 2012). Nesse sentido, é possível indicar que a Conferência de Durban induz o Estado brasileiro, signatário do documento, a reafirmar a existência da discriminação racial, que fere os direitos humanos. Entre idas e vindas, o governo federal traça planos de ação objetivando promover ações de inclusão e contra a discriminação. Apenas em 2012, no entanto, é que se instituiu uma forma de mecanismo de redução da desigualdade de acesso ao ensino superior público, por meio das cotas raciais no âmbito da educação.

As ações afirmativas para o ensino superior, de caráter temporário e com o objetivo de combate à discriminação, preconceito e desigualdade racial, tomaram contornos no final da década de 1990, com o aumento dos debates e ações promovidas nas universidades públicas. Destaca-se o Programa “A cor da Bahia”, em 1998, na UFBA, dentre outras ações posteriormente desenvolvidas em universidades públicas (QUEIROZ; SANTOS, 2006). Conforme apontam Queiroz e Santos (2006),

A primeira proposta de cotas para negros em universidades públicas federais surgiu na UnB, em 1999. A proposta apresentada ao Conselho de Ensino e Pesquisa (CEPE), pelos professores José Jorge Carvalho e Rita Laura Segato (Carvalho & Segato, 1999), previa uma cota de 20% de vagas para estudantes negros. Em 2001, duas universidades já haviam adotado o sistema de cotas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 720).

A adoção do sistema de cotas raciais/sociais, enquanto porcentagem de vagas para grupos em situação de vulnerabilidade social, a partir das propostas advindas das ações afirmativas, gerou um grande debate na sociedade brasileira, enfrentando grandes entraves, especialmente quanto à discussão em torno da questão racial e do combate à discriminação e ao preconceito racial no país. As ações afirmativas no Brasil afrontam o mito da democracia racial, como expõe Moehlecke (2004, p. 764), ao indicar que “[elas] tencionam não apenas os marcos da tradição liberal universalista e sua noção de igualdade e mérito, mas também nossa noção de povo mestiço convivendo sob uma harmonia racial, ideia com a qual o Brasil tem se identificado há anos”.

As cotas raciais, enquanto espaço de disputas, conflitos e contradições, instigam Domingues (2005) a argumentar e rebater as críticas que foram suscitadas no período de sua implantação. As críticas, cotejadas com os estudos de Moehlecke (2002; 2004), permitem indicar os limites e as contribuições das cotas para ingresso de estudantes negros nas IFES. A primeira crítica pontuada por Domingues (2005) advém da relação com os Estados Unidos, quando se afirmava que o Brasil estava copiando as ações afirmativas daquele país. O autor argumenta que já havia tais políticas de ações afirmativas em outros países, assim, não se destinava apenas políticas advindas dos Estados Unidos.

Segundo Moehlecke (2002), houve nos Estados Unidos, na década de 1960, movimentos intensos de reivindicação pela igualdade de oportunidade para todos, atacando as leis segregacionistas, donde surgem as ações afirmativas. Ainda segundo a autora, houve políticas de ações afirmativas em vários países da Europa Ocidental, como também “na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros” (2002, p. 199). Em contraponto às ações afirmativas que têm os Estados Unidos e a Índia

pós-Independência como exemplos de segregação do negro e com um histórico aberto de hierarquias sociais, no caso brasileiro uma cópia desse modelo não seria necessária, visto que as relações sociais aqui foram constituídas com base na “harmonia racial”. Desse modo, utilizar o termo “raça”, concebendo-o como “raça social” na política de cotas, é um modo de desmascarar o racismo, desvelando o mito da democracia racial e atuar na ação antirracista (MOEHLECKE, 2004).

A segunda crítica, conforme Domingues (2005), advém da esquerda marxista, ao declarar que as cotas seriam apenas uma medida reformista, mas não revolucionária, característica de uma política de contenção. Agiriam para a manutenção das desigualdades sociais, o que significa reformar para não se transformar a ordem social. Respondendo a essa crítica, Domingues (2005, p. 168) argumenta que “a concepção da proposta de cotas [...] não é um fim em si mesma, mas um meio, uma medida específica transitória que, no Brasil, é progressista, pois, entre outros motivos, tem o poder de proporcionar visibilidade ao povo negro”. Quanto às ações afirmativas serem uma medida reformista, conceber as cotas raciais como uma ação progressista, buscando desvelar o que elas têm a evidenciar, destaca os desafios de permanência material apontados nos estudos a respeito da Lei de Cotas. Indagar sobre o discurso da meritocracia e sobre a igualdade de oportunidade na sociedade capitalista tem orientado o pensamento crítico, possibilitando a reflexão sobre a implementação das ações afirmativas, que é atravessada pelas contradições intrínsecas à sociedade de classes antagônicas, conforme acima discutido.

Dado que as cotas estão postas na universidade, há que se levar em consideração as barreiras impostas ao estudante para sua permanência com qualidade dos estudantes que ingressam por meio das ações afirmativas no ensino superior. Apesar, e além, das barreiras sociais impostas, ao mesmo tempo que reproduz desigualdades, a Universidade também é espaço de resistência e sua efetivação para a democratização do ensino. Uma questão relevante para se pensar a atuação do negro na luta contra a discriminação é a do enfrentamento cujas cotas raciais ganham essa característica, pois “O branco só percebe o negro ou o mulato e tem consciência dele quando enfrenta uma situação concreta, inesperada, ou quando a sua atenção é dirigida para questões relacionadas com o ‘problema da cor’” (FERNANDES, 2007, p. 92).

A terceira crítica de Domingues (2005) se fundamenta no discurso da meritocracia, que não passa de um discurso ideológico para a manutenção da sociedade de classes. O “discurso

de mérito” e o “racismo reverso”¹⁹ também são vistos em pesquisa organizada por Santos (2007), ao apontar que grupos hegemônicos ultraconservadores e neoliberais tentam a todo custo derrubar toda e qualquer ação de natureza democrática.

Como bem pontua Gomes e Rodrigues (2018), desde 2016, o Brasil vem enfrentando grandes retrocessos com o avanço de grupos ultraconservadores e da agenda neoliberal no Congresso Nacional. Tais grupos vêm desencadeando modificações na Constituição Federal (1988), via emendas constitucionais. A esse respeito Gomes e Rodrigues (2018) destacam que

Mesmo que tais retrocessos constitucionais na garantia de direitos não incidam diretamente nos artigos que marcam os direitos da população negra brasileira, todo e qualquer ataque à democracia e aos direitos afeta de maneira contundente os destinos e a vida desse segmento populacional, que representa 54% do povo brasileiro e se encontra em situação de pobreza e desigualdade (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 943).

No âmbito das políticas de ações afirmativas, o avanço da agenda neoliberal é preocupante particularmente porque no ano de 2022 está prevista a revisão da Lei de Cotas, instituída em 2012, o que causa desestabilidade frente ao futuro das Cotas no Brasil.

O neoliberalismo, segundo Saad Filho (2011, p.18), é justamente “uma forma material de reprodução social incluindo a estrutura da acumulação, as trocas internacionais, o Estado, a ideologia e a reprodução da classe trabalhadora e que é compatível com uma grande variedade de políticas sob um manto de ‘livre mercado’”, que no caso brasileiro veio como forma de manutenção da ordem social desigual em essência, acentuada pelo contexto político.

Como visto, Domingues (2005) argumenta que um dos mecanismos de manutenção do poder, se ancora nos discursos de meritocracia. Neste sentido, Moehlecke (2002; 2004) critica a concepção liberal de “mérito”, a qual pensa as cotas sob dois eixos: ou direito ou privilégio. Surgem, assim, discursos de discriminação ao avesso e de oposição ao mérito individual. A autora postula a necessidade da redefinição da concepção de mérito para se possibilitar uma maior inclusão. Nesse sentido,

¹⁹ Ao trabalhar com o conceito de “racismo reverso”, Almeida (2021) explica a impossibilidade de sua ocorrência em nossa sociedade. Racismo reverso, segundo o autor, seria um “racismo ao contrário”, racismo praticado por um grupo minoritário contra um grupo majoritário socialmente. Chama a atenção, segundo o autor, o fato de que “grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente” (2021, p. 53). E vai além: “O termo ‘reverso’ já indica que há uma inversão, algo fora do lugar, como se houvesse um jeito ‘certo’ ou ‘normal’ de expressão do racismo. Racismo é algo ‘normal’ contra minorias – negros, latinos, judeus, árabes, persas, ciganos etc. –, porém, fora destes grupos, é ‘atípico’, ‘reverso’. O que fica evidente é que a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial” (2021, p. 53).

O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas por meio do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que os daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis (MOEHLECKE, 2004, p. 774).

A quarta crítica de Domingues (2005) se fundamenta no discurso da qualidade educacional à medida que os posicionamentos contrários às cotas afirmam que haveria rebaixamento da qualidade nas universidades públicas. Os estudos acerca de desempenho acadêmico, evasão e repetência, no entanto, têm demonstrado o contrário, conforme será discutido à frente neste trabalho. A quinta crítica destacada pelo autor diz respeito à problemática da má qualidade do ensino que deve ser resolvida no ensino básico. Trata-se de enfrentar a raiz do problema educacional brasileiro. Porém “a melhoria da rede de ensino exige políticas governamentais universais (ou universalistas), e tais políticas não erradicam a desigualdade racial no país” (DOMINGUES, 2005, p. 170).

Ao detalhar a quinta crítica, com base em Moehlecke (2004), observa-se que as políticas de ações afirmativas tencionam o ideal liberal de igualdade de oportunidades ao propor uma política direcionada a grupos raciais específicos. As políticas universais, nessa visão, resolveriam o problema da desigualdade socioeconômica mediante as políticas sociais racialmente neutras, proporcionando assim igualdade para todos. Contudo, Moehlecke (2004, p. 772) considera que, haja visto “o modo intrincado com que raça e classe se relacionam no Brasil, a extensão da igualdade almejada dependerá, em muito, da capacidade de combinarmos políticas sociais e raciais”. Para Domingues (2005, p. 174): “Com a política de ações afirmativas, é a primeira vez que o Estado brasileiro implementa políticas públicas a favor da população negra, pois, em toda a história do Brasil, essa população sempre foi alvo de políticas que a desfavoreciam”.

Como sexta crítica às ações afirmativas, destacam-se os discursos contrários à adoção de tais políticas sob a alegação que o sistema de cotas iria acentuar o preconceito e a discriminação dentro da universidade. Não se discutia a questão racial de forma aberta, o racismo brasileiro era velado, silencioso e não combatido, sendo, segundo o autor, uma arma ideológica eficiente. Nesse sentido, Domingues (2005, p. 172) já argumentava que “o racismo à brasileira já é perverso; porém, se o programa de cotas contribuir para que o conflito nas relações raciais fique declarado, pode ser o primeiro passo para sua superação definitiva”. Já a sétima crítica se fundamenta no princípio da mestiçagem, o qual não vê meios de nomear quem é ou não negro no Brasil, obrigando a população a se autodeclarar tal e qual, de modo a criar, assim, um conflito racial. A oitava e última crítica, por fim, é desferida pela inconstitucionalidade das cotas, o que contraria os direitos universais. Kern (2012) expõe que

em 2009, a propósito, o partido político Democratas, a partir da Arguição por Descumprimento de Preceito Legal (ADPF), afirmou ser contra a “implementação de um Estado racializado” (DEM, 2009, p. 26 *apud* KERN, 2012, p. 159). Nesse sentido, Domingues (2005) afirma a constitucionalidade das cotas para negros e se reporta ao quinto artigo da Constituição Federal para debater a respeito da igualdade real e substantiva.

Apesar dos embates e resistências quanto à implantação das políticas de ações afirmativas no ensino superior²⁰, no final dos anos de 2010 inúmeras Instituições Federais de Ensino Superior já adotavam as cotas em seus processos seletivos. Carvalho *et al.* (2011) produziram um mapa da implantação dessas políticas em instituições públicas, demonstrando que 123 instituições de ensino superior já adotavam políticas de ação afirmativa em 2011, envolvendo, à época, 46 universidades federais, 32 universidades estaduais, 13 faculdades, 31 institutos (30 federais e 1 estadual) e 1 centro tecnológico. Em relação aos critérios para o ingresso, os autores constaram diferentes combinações, indicando que: em 101 instituições, o critério definia-se pelo fato de o estudante ser oriundo de escola pública; em 69 delas, as cotas destinavam-se aos indígenas; em 51, as cotas destinavam-se aos estudantes negros; 33 vinculavam as cotas às regiões de origem dos alunos; 32 às pessoas com deficiência; 17 a estudantes de baixa renda; e 7 a estudantes quilombolas (CARVALHO *et al.*, 2011).

1.3 Pesquisas sobre cotas nas IFES: um percurso até a pandemia de covid-19

Os estudos em torno das cotas raciais têm evidenciado que as desigualdades são inerentes à própria questão das cotas e com o objetivo de compreender se o momento pandêmico tem intensificado as desigualdades educacionais dos estudantes no ensino superior foi realizada uma revisão de literatura em periódicos científicos²¹, de modo geral, e em periódicos científicos da área educacional²², especificamente. É necessário apreender o que já

²⁰ Steil (2006) apresenta estudo sobre os embates quando da implantação das cotas como um critério de ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.

²¹ A revisão de literatura, com o objetivo de compreender o processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia, ocorreu inicialmente no site de artigos científicos SciELO. O levantamento permitiu identificar 338 artigos, dos quais cinco foram selecionados para leitura e compreensão da problemática de pesquisa. O critério de exclusão ocorreu mediante o não cumprimento dos objetivos da revisão, pois se observou que grande parte dos 338 artigos não tinha relação com os termos de busca previamente elaborados. Os cinco artigos selecionados para leitura e análise foram os dos autores: Gusso *et al.* (2020); Arim (2020); Herrera (2020); Rodrigues, Cardoso, Peres e Marques (2020); e Castioni *et al.* (2021). Para o presente estudo, apenas dois desses artigos contemplaram os critérios de seleção: Gusso *et al.* (2020) e Castioni *et al.* (2021), que problematizam a forma como se deu a transição do ensino superior para o regime remoto emergencial e os desafios da gestão universitária nesse contexto sanitário.

²² Os periódicos científicos da área educacional ora selecionados foram: *Cadernos CEDES* (CEDES), *Cadernos de Pesquisa* (FCC), *Educação e Pesquisa* (USP), *Educação e Realidade* (UFRGS), *Educação e Sociedade* (CEDES),

vinha sendo discutido com relação às cotas raciais no momento anterior à pandemia para, então, investigar se houve intensificação das desigualdades e se tais desigualdades estão expressas no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não-cotistas na UFG. Para tanto, fez-se a revisão de literatura considerando dois movimentos principais: o primeiro relacionado ao levantamento de pesquisas empíricas sobre o tema das cotas raciais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com a finalidade de analisar trabalhos voltados para a experiência de estudantes cotistas, particularmente em relação à permanência na Universidade e aos seus desafios para a formação. Com andamento da pesquisa, constatou-se a necessidade de se ampliar e aprofundar o levantamento das pesquisas sobre questões relacionadas ao rendimento e desempenho acadêmico desses estudantes, o que levou à aproximação com pesquisas de cunho quantitativo.

Foi possível analisar como o sistema de cotas foi implantado nas IFES e a relação intrínseca entre as desigualdades sociais e raciais. Ao refletir sobre o papel das universidades, Furtado (2018) faz a crítica de que elas não podem se responsabilizar pela eliminação das desigualdades, mas podem trabalhar em prol de uma maior democratização do ensino superior, uma vez que “não basta produzir igualdade nas universidades, se a sociedade burguesa permanecer da forma como está” (FURTADO, 2018, p. 148). Assim, no debate sobre as cotas raciais é indispensável tensionar as desigualdades inerentes ao seu processo de constituição, de modo a possibilitar sua maior democratização.

Ao analisar o processo de implantação das cotas raciais nas universidades públicas, Souza (2017) constatou que as ações afirmativas podem atuar como mecanismo de conscientização e um modo de inserção em espaços antes esvaziados pela população negra. Por meio da intensificação de estímulos à pesquisa e ao conhecimento crítico da história e realidade socioeconômica da população negra, as ações afirmativas, juntamente com organizações e entidades negras, buscam a possibilidade de um novo entendimento do estudante cotista como agente social, de modo a alterar a situação social visando à mudança do *habitus*²³ social brasileiro. Souza (2017) chama a atenção, no entanto, que somente as ações afirmativas não são capazes de mudar o *habitus* social.

Educativa (PUC-GO), *Geminal* (UFBA), *Inter-Ação* (UFG), *Perspectiva* (UFSC), *Psicologia da Educação* (PUC-SP), *Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), *Revista Brasileira de Educação* (Anped), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (MEC/INEP), *Revista Educação e Emancipação* (UFMA) e *Revista Teias* (UERJ). Desses, foram selecionados dois artigos, ambos do periódico *Geminal* (UFBA): o de Farage, Costa e Silva (2021) e o de Nascimento e Cruz (2021). Nos demais periódicos nenhum resultado foi encontrado. Os critérios de inclusão e exclusão se basearam na temática da educação e no ensino superior em tempos de pandemia.

²³ Souza (2017), ao debater sobre o *habitus* social brasileiro, recorre ao teórico Norbert Elias, para discussão do “processo civilizador” e do *habitus* social, e a Pierre Bourdieu, “que trata as matrizes de percepções, apreciações estruturadas e estruturantes (Bourdieu), as disposições (*habitus*) alcançadas pelos grupos sociais” (SOUZA, 2017, p. 20).

Ao compreender que as ações afirmativas podem atuar como mecanismo de conscientização, Norões (2011, p. 11) argumenta que “A proposta de cotas étnicas em IES públicas teve origem em setores dos movimentos sociais negros, que reivindicam o posicionamento do Estado frente às denúncias de desigualdade social e discriminação racial na sociedade brasileira”. Segundo a autora, a tensão em torno das cotas raciais apresenta questões fundamentais para pensar a dívida histórica do Estado e sociedade civil para com a população negra e indica a urgência de mecanismos de superação da desigualdade racial, como se propõe em relação às ações afirmativas.

Norões (2011) atribui a ideia do mito da democracia racial, largamente propagada na sociedade brasileira, aos discursos contrários às ações afirmativas de cunho racial. A autora destaca que “Ao contrário das cotas sociais, as cotas raciais têm a finalidade de intervir no social [...]. Para discutir as cotas raciais tornou-se necessário discutir estrutura, marginalização social e meios para modificar índices alarmantes denunciados há anos pelos negros” (NORÕES, 2011, p. 225). Alerta, ainda, para a urgência de se analisar e resolver as questões raciais no Brasil.

Os estudos sobre as cotas raciais, a partir da revisão de literatura nos periódicos científicos²⁴, segundo Haas e Linhares (2012, p. 838), apontam para a importância do debate sobre o ingresso de estudantes na universidade e as ações afirmativas, ao passo que “As ações afirmativas situam-se no cerne do debate educacional e constitucional e interferem em problemas que remontam às questões da diversidade cultural, da inclusão social e, sobretudo, da cidadania no Brasil”. Com o objetivo de discutir se as ações afirmativas se justificam no país, os autores afirmam que as ações afirmativas atuam como promotoras do princípio constitucional da igualdade, ao problematizar as desigualdades raciais em âmbito social e educacional.

Moura e Tamboril (2018) analisam a Lei de Cotas e a questão da diferença, essas voltadas para a experiência de escolarização vivenciada por estudantes cotistas. O grupo focal — metodologia adotada na pesquisa — oportunizou aos estudantes o compartilhamento de suas vivências e uma maior apropriação das experiências enquanto cotistas. Não houve consenso entre os estudantes quanto às cotas raciais, mas o debate contribuiu para a desconstrução de discursos hegemônicos. Já Evangelista e Maciel (2019) buscam compreender a situação de vulnerabilidade de estudantes negros e a política de cotas, bem como se essa política atua para a democratização do ensino. As autoras indicam que as cotas

²⁴ Para a realização da revisão de literatura, recorreu-se a periódicos científicos renomados da área educacional, como: *Educação e Pesquisa*; *Revista Inter-Ação*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista Teias*; *Psicologia Escolar e Educacional*; *Cadernos de Pesquisa*.

raciais têm minimizado as desigualdades de acesso da população negra ao ensino superior, além de constituir um processo importante de reafirmação da identidade negra por parte dos participantes dos processos seletivos.

Senkevics e Mello (2019) estudam o perfil discente das universidades e o monitoramento e avaliação da Lei de Cotas. Os estudos evidenciaram que “a participação de ingressantes oriundos do ensino médio público aumentou de 55,4 para 63,6% entre 2012 e 2016, com substanciais acréscimos para estudantes pretos, pardos e indígenas” (SENKEVICS; MELLO, 2019, p. 205). Já com relação ao monitoramento e avaliação da Lei de Cotas, os autores chamam a atenção para a importância dos estudos e pesquisas nas universidades a fim de gerar material de acompanhamento da Lei, seus resultados e impactos, orientando assim a revisão legislativa. Apesar de a Lei de Cotas possibilitar o acesso desses estudantes, ainda se discute as condições de permanência no curso superior e também a avaliação de desempenho. Faz-se necessário, segundo os autores, investigação mais aprofundada sobre a temática.

Mongim e Oliveira (2019) observaram os processos de ingresso e de permanência na universidade de discentes cotistas, destacando seus desafios, tensões e constrangimentos. Os autores expõem a relação entre universidade, competência e prestígio, indicando como os estudantes cotistas raciais enfrentam tensões e constrangimentos ao lidarem com o pertencimento de serem universitários cotistas e negros, em universidades cujo “sentido de pertencimento para discentes na posição de cotistas e, em especial, de cotistas negros, tem sido perpassado pelo predomínio de concepções e práticas eurocêntricas, hierarquizantes e racistas” (MONGIM; OLIVEIRA, 2019, p. 148). Os autores concluem que, para lidar com tais desafios, os estudantes cotistas buscam estratégias de permanência, uma grande parte, individualmente, outra parte, coletivamente (em especial, em coletivos negros).

Queiroz *et al.* (2015) lançaram olhar para as polêmicas sobre a forma de ingresso no ensino superior quanto à seletividade e exclusão social, visando verificar se existem diferenças significativas no desempenho dos alunos ingressantes por meio de programas de cotas, quando comparados aos demais. Utilizaram como método o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Segundo os autores, a amostra foi agrupada para análise da seguinte maneira:

[...] programas alternativos de ingresso comparados à ampla concorrência; Paaes comparado à ampla concorrência; programas alternativos de ingresso e Paaes comparados à ampla concorrência; e programas alternativos de ingresso comparados ao Paaes [...] Em seguida, os testes de comparação das amostras, realizados por meio do teste de Mann-Whitney (QUEIROZ *et al.*, 2015, p. 309).

A pesquisa revelou que os estudantes que ingressaram por meio do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (Paaes) obtiveram desempenho inferior às demais modalidades de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Em um apanhando geral da pesquisa, os autores afirmam que, independente da forma de ingresso, o rendimento acadêmico não foi afetado com a política de ação afirmativa. Bertolin, Amaral e Almeida (2019) trouxeram à discussão o capital cultural, o *background* e o desempenho acadêmico dos alunos cotistas nos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ensino superior. O estudo dos autores aponta que, tanto no processo formativo no decorrer do curso, quanto após sua conclusão, os estudantes cotistas conseguem, em alguma medida, compensar a defasagem de capital cultural.

Dentro dessa perspectiva, problematizar os desafios e estratégias de permanência dos estudantes cotistas negros requer compreender todos esses processos de exclusão social de base estrutural da sociedade brasileira. Quando se discute a respeito do sucesso e fracasso escolar no ensino superior, dentro dos estudos relacionados ao desempenho acadêmico, evasão e repetência, os discursos esbarram nos desafios e estratégias de permanência, exigindo um olhar atento para não reforçar a ideologia da meritocracia. Uma vez que a permanência dos alunos cotistas negros, baseada nos desafios, faz deles mercedores do diploma, tendo que “fazer além”, o discurso meritocrático os persegue, fazendo-os acreditar que o sucesso ou o fracasso depende apenas de seus esforços, de modo a lidarem muitas vezes sozinhos com tais desafios.

O enfrentamento dos obstáculos e estratégias de permanência diz muito sobre a naturalização da desigualdade social, que reverbera no âmbito educacional. Conforme Lima (2016), em pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Paraná (UFPR), os desafios apontados pelos estudantes cotistas raciais perpassam por: situação financeira relacionada à subsistência e adquirir material didático; questões raciais, ao lidar com situações de discriminação, preconceito, falta de representatividade e não reconhecimento no ambiente acadêmico; conciliar estudo/trabalho; conteúdo/aprendizagem, ao lidar com falta de didática dos professores, conteúdos vistos no ensino médio, matérias complexas, carga horária extensa, falta de acompanhamento pedagógico e monitoria; problemas de saúde física; problemas psicológicos; residir longe da faculdade; e horário de aulas incompatível com horário de trabalho.

Para o enfrentamento dos desafios, a autora chama a atenção para a procura de trabalho; realização de estágios e projetos; bolsas; ajuda de familiares; trancar matérias; deixar de fazer hora-extra; desistir do curso; dormir menos; estudar dobrado para recuperar o

conteúdo; tomar café para manter-se atento às aulas; atendimento psicológico; apoio de amigos e familiares; pesquisar videoaulas; estudar com amigos; e trancar matérias (LIMA, 2016). Interessante observar que tais desafios e estratégias se fazem presentes em outros estudos a respeito das cotas raciais/sociais nas IES públicas brasileiras. Como exemplo, Moura e Tamboril (2018) apontam estratégias coletivas e individuais semelhantes, da parte dos estudantes cotistas, para se manterem nos cursos de graduação.

A análise de Lima (2016, p. 15) chama a atenção para a discussão sobre a garantia da permanência de qualidade, compreendendo essa permanência como “o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo como também a possibilidade de transformação e existência”, sendo imprescindível a garantia da permanência material e simbólica. Como problematiza a autora, a permanência de qualidade requer o enfrentamento das relações de dominação presentes na sociedade brasileira sob a forma de estratificação social em classes antagônicas.

Uma das manifestações da naturalização do espaço educacional como não pertencente ao seguimento negro da população, assim como os espaços sociais elitizados também não o são, perpassa pela falta de representatividade dos pares, professores e alunos negros, ocupando os espaços acadêmicos e socialmente elitizados (LIMA, 2016). Tais mecanismos de exclusão dos alunos negros no ensino superior os faz se sentirem ocupando vagas que “não lhes pertencem”, como afirma Lima (2016), reforçando o sentimento de estarem “fora de lugar”.

Os discursos dos alunos cotistas raciais “fora de lugar” dentro da universidade possibilitam refletir, ao retomar Fernandes (2017), que a dominação racial leva a “manter o negro em seu lugar”. A elite, como denuncia o autor, “aumenta a exploração do negro, anula suas oportunidades sociais, mas, ao mesmo tempo, identifica o Brasil como um país no qual reina harmonia e igualdade entre as raças” (FERNANDES, 2017, p. 40). Dessa forma, o mito da democracia racial invisibiliza as barreiras impostas, criando a culpabilização pelo fracasso: o aluno não se esforçou, não houve vigor competitivo.

A respeito de como atua o preconceito e discriminação, Souza (2019) chama atenção para a construção social de “gente” e “não gente”, que possibilita a discussão da naturalização das desigualdades sociais, visto que ao se classificar socialmente questiona-se também a produção de subvida e subgente.

Uma classe só tolerada para exercer os serviços mais penosos, sujos e perigosos, a baixo preço, para o conforto e uso do tempo poupado em atividades produtivas pela classe média e alta. Mas não apenas isso. Como essa tragédia diária é literalmente invisível e naturalizada como a coisa mais normal do mundo, o próprio pobre acredita na sua maldição eterna (SOUZA, 2019, p. 107).

A produção social de “subgente” permite separar o cidadão de “subcidadão”, assim, torna-se mecanismo de dominação não apenas econômica, como expõe Souza (2018; 2019), mas também intelectual e jurídica. Segundo o autor, no Brasil encontram-se quatro grandes classes sociais: a elite dos proprietários, a classe média, a classe trabalhadora semiqualficada e a ralé de novos escravos. Destaca-se a relação entre a elite de proprietários e a classe média, pois possibilita compreender a forma de manutenção da desigualdade “Essa elite precisa travestir seus interesses de proprietário em suposto interesse geral para garantir o controle da reprodução social mantendo seus privilégios” (SOUZA, 2019, p. 122). A classe média, como argumenta Souza (2019), tem função importante para dominação da classe trabalhadora e a ralé de novos escravos, pois ela que legitima a estratificação social ao passo que, como herança da escravidão despreza e cultiva ódio contra estas classes.

A compreensão dos mecanismos de dominação da classe média dará suporte para entender a forma que tais mecanismos chegam até os alunos cotistas negros na universidade. Na visão de Souza (2019), a classe média tem características próprias e bem peculiares, sendo por excelência meritocrática, campeã na competição social e detém o capital cultural legítimo e valorizado (p.183). Souza (2019) atribui a três aspectos que fazem a distinção entre as classes médias e as classes populares: junção de conhecimento valorizado, habilidades sociais específicas e capital econômico de partida (p. 183). Além destes três aspectos há o pensamento prospectivo (“capacidade de renúncia no presente em nome do futuro”) e capacidade de concentração (p.94).

A classe média compra o tempo livre de seus filhos para dedicar-se aos estudos, socializando o capital cultural, econômico e social. O acesso ao capital que vai determinar o sucesso ou fracasso, escolar e no mercado de trabalho. O sucesso é atribuído ao esforço do próprio sujeito, atribui-se à meritocracia individual, ignorando todos esses aparatos advindos da família. Resta à classe popular e mais agravante, à ralé de novos escravos, lidar com a culpabilização de seu fracasso, por sua inaptidão à competição social (SOUZA, 2019).

Os estudos em torno das cotas raciais refletem problemáticas de cunho social próprios da estrutura da sociedade brasileira, sendo abordadas sob o recorte: das cotas enquanto promotoras da democratização do ensino superior, ao minimizar as desigualdades de acesso (FURTADO, 2018; EVANGELISTA; MACIEL, 2019); das cotas como mecanismo de conscientização, mudança social e inclusão social, contribuindo como promotoras do princípio de igualdade e como mecanismo de superação das desigualdades raciais, pois que interferindo no social (SOUZA, 2017; HAAS; LINHARES, 2012; NORÕES, 2011); das cotas como garantia de acesso, mas atentando-se para a permanência dos estudantes cotistas,

bem como seus desafios e estratégias (MONGIM; OLIVEIRA, 2019; LIMA, 2016); da discussão sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não-cotistas (QUEIROZ *et al.*, 2015; BERTOLIN; AMARAL; ALMEIDA, 2019); da importância do monitoramento da Lei de Cotas para sua futura avaliação, reorganização e mudanças (SENKEVICS; MELLO, 2019); e das pesquisas sobre a experiência dos estudantes nas universidades, buscando identificar suas percepções sobre as cotas (MOURA; TAMBORIL, 2018). Observa-se que os estudos sobre as cotas raciais apontam contribuições significativas para a garantia do acesso e inclusão desses estudantes, apesar de apontarem também os desafios enfrentados. Dessa forma, evidencia-se que a temática das cotas raciais tem diferentes recortes, mas todos necessários e urgentes.

Em pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) no ano de 2018, em 65 IFES, a partir de um questionário eletrônico disponibilizado na internet, que objetivava investigar a relação entre raça, gênero e saúde mental dos estudantes universitários, foram problematizadas as barreiras impostas aos estudantes negros, uma vez que

A democratização do ingresso no Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas trouxe para a universidade um grande contingente de pessoas oriundas de famílias nas quais a educação superior nunca havia sido uma possibilidade. Tal situação pode gerar sentimentos de inadequação em relação ao novo espaço, discriminação real por parte de outros membros da comunidade universitária e mesmo pressão por bom desempenho acadêmico (PORTELA; FERES JÚNIOR; FREITAS, 2020, p. 10).

Em relação às dificuldades emocionais que afetam a vida acadêmica, sem recorte racial, os dados apontam para “ansiedade (62%), desânimo e falta de vontade de fazer as coisas (42%), insônia ou alterações significativas de sono (31%) e a sensação de desamparo ou desespero (26%)” (PORTELA; FERES JÚNIOR; FREITAS, 2020, p. 8). A ocorrência desses pontos representa, dentre as estudantes pretas e pardas, o percentual de 67%, contra 74% dentre as estudantes brancas. Os autores chamam a atenção para o alto índice de pensamentos suicidas: “A proporção de estudantes que relata conviver com a ideia de morte (10,8%) ou com pensamentos suicidas (8,5%) é preocupante, visto que essa é a segunda causa mais frequente de morte entre o público universitário” (2020, p. 8) (dados também sem recorte racial). Com relação ao atendimento psicológico, os dados apontam que as mulheres brancas têm mais acesso a esse serviço (40%), em oposição aos homens pretos e pardos (21%).

Ao se analisar o desempenho acadêmico, os dados revelam que entre os homens brancos os fatores que afetam o desempenho acadêmico são: “31% Falta disciplina para

estudar, 21% Não tem dificuldades e 19% Carga excessiva de trabalhos estudantis”; mulheres brancas: “29% Problemas emocionais, 28% Falta de disciplina para estudar e 28% Carga excessiva de trabalhos estudantis”. Já com relação aos fatores que afetam o desempenho acadêmico dos homens pretos e pardos: “26% Dificuldades financeiras, 24% Falta de disciplina para estudar e 17% Tempo de deslocamento para universidade”. Já para as mulheres pretas e pardas: “26% Dificuldades financeiras, 24% Problemas emocionais e 23% Carga excessiva de trabalhos estudantis” (PORTELA; FERES JÚNIOR; FREITAS, 2020, p. 7).

Com relação à permanência na universidade, os autores argumentam que

A pesquisa indica que mais da metade (53%) dos(as) estudantes de graduação já pensaram em abandonar o curso em que possuem matrícula ativa. Ainda que apresentem resultados bem próximos, as mulheres pretas e pardas são as que têm o maior percentual nesta questão (55%), seguidas pelas mulheres brancas (52%), pelos homens negros (48%) e, finalmente, pelos homens brancos (46%) (PORTELA; FERES JÚNIOR; FREITAS, 2020, p. 9).

Em relação às principais motivações para o abandono do curso superior, para mulheres pretas e pardas: “37% Dificuldades financeiras, 29% Nível de exigência do curso e 22% Problemas de saúde física ou mental”; para os homens pretos e pardos: “36% Dificuldades financeiras, 27% Dificuldade em conciliar trabalho e estudo, 25% Nível de exigência do curso”; para mulheres brancas: “33% Nível de exigência do curso, 26% Dificuldades financeiras e 25% Problemas de saúde física ou mental”; e para homens brancos: “29% Nível de exigência do curso, 23% Dificuldades financeiras e 22% Incompatibilidade com o curso” (PORTELA; FERES JÚNIOR; FREITAS, 2020, p. 9).

A pesquisa desenvolvida pelo GEMAA possibilita refletir sobre a relação estreita entre raça, classe e gênero e seus reflexos no âmbito da educação superior. Observa-se que nos periódicos analisados há em comum o papel das cotas raciais como fomento à democratização do ensino superior brasileiro. Os autores partem da problemática em torno da exclusão social, racial e educacional presentes na sociedade brasileira para então trabalhar com as temáticas do acesso, permanência e desempenho dos alunos cotistas.

Pode-se constatar que os estudos perpassam por: acesso, ingresso, permanência, desempenho acadêmico, perfil socioeconômico de estudantes, repetência, evasão e conclusão de curso. A revisão de literatura possibilitou indagar a respeito da relação intrínseca entre desigualdade social e cotas raciais; levando em consideração as desigualdades raciais e sociais relegadas à população negra e de baixa renda, compreende-se que a dialética da inclusão e exclusão se faz presente na trajetória dos estudantes negros ao adentrarem a universidade.

As cotas, segundo seus defensores, contribuem para a promoção da igualdade e da justiça social à medida que estendem o ensino superior às camadas mais pobres da população, de modo equitativo (DIAS SOBRINHO, 2010). Apesar das distinções, a defesa das ações afirmativas reporta-se à “correção de desigualdade de oportunidades sociais e raciais progressas” (VELLOSO, 2009, p. 642).

Daflon e Feres Júnior (2013) realizaram um estudo a respeito da implantação de programas de ações afirmativas nas universidades e analisaram o processo de reorganização e seus impactos após a Lei das Cotas. Os autores destacam que, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), “em 1997, 2,2% dos pardos de 18 a 24 anos frequentavam ou haviam concluído um curso de graduação, já no ano de 2012, o percentual elevou-se para 11%” (2013, p. 3). Quanto aos dados mais atuais, como visto a partir do resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2019, em relação à matrícula, tem-se o percentual de 31,1% para a cor parda e 7,1% para a cor preta (INEP, 2021).

As universidades, conforme argumentam Daflon e Feres Júnior (2013), passaram por mudanças significativas na primeira década de 2000, chamando a atenção para o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI²⁵), instituído sob o Decreto n.º 6.096/2007, que ampliou o número de oferta de vagas nas universidades, concomitante à expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Para adesão ao REUNI e recebimento do incentivo de verba prevista no Programa, as universidades firmaram o compromisso social de inclusão e assistência estudantil, modificando, assim, o perfil de aluno nas instituições públicas, mediante a política de inclusão de alunos pobres, pretos, pardos e indígenas. Posteriormente, as universidades tiveram que adequar os seus processos seletivos ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2010.

Daflon e Feres Júnior (2013) evidenciaram que antes mesmo de a Lei n.º 12.771, a Lei das Cotas, tornar obrigatória a reserva de vagas, conforme os dados do IBGE referentes à composição de cor da população, “40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa (cotas, bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais)” (2013, p. 5). Ao implantar a Lei das Cotas, os reitores das universidades questionavam sua eficácia, visto que tinham que reformular as ações internas para se adequar à legislação; havia argumentos de que a Lei seria restritiva em comparação aos programas de ações afirmativas já desenvolvidos, com diminuição do quantitativo de vagas, e a não

²⁵ O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo principal objetivo é ampliar o acesso e a permanência na educação superior dos estudantes (MEC, 2010).

consideração das especificidades locais e regionais. Em resposta às incertezas que a Lei de Cotas provocou nas universidades, o Ministério da Educação argumentou que

[...] a lei não prejudica as experiências de ação afirmativa preexistentes, pois as universidades podem associar às prescrições da lei procedimentos específicos que julgar importantes [...] a lei estabelece um mínimo e não um máximo de vagas reservadas e, portanto, não visa a restringir, mas a ampliar a ação afirmativa [...] Além disso, mesmo que as ações afirmativas tenham sido uma agenda avançada pelo Movimento Negro e por setores progressistas da sociedade civil e da política, os principais beneficiários dessas políticas até 2012 haviam sido os alunos egressos de escolas públicas e não os pretos e pardos (DAFLON; FERES JÚNIOR, 2013, p. 25).

Ao se implantar a Lei de Cotas nas universidades públicas, no governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (2011-2016), foram desenvolvidas pesquisas sobre as cotas raciais nas mais variadas áreas acadêmicas. Tais pesquisas se tornam relevantes e necessárias, pois a Lei de Cotas, conforme o seu Art. 7º, tem um período de duração — qual seja, no prazo de dez anos, que se completa neste ano de 2022 “será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (BRASIL, 2012). As pesquisas acadêmicas atuam como subsídios para a avaliação e revisão dessa Lei, sendo de extrema importância estudos que visem o rigor científico e que possam orientar essa revisão, de modo a identificar a forma como as cotas têm atuado nas universidades.

A revisão de literatura em pesquisas quantitativas permite identificar questões imprescindíveis para a discussão das cotas raciais. Em relação ao desempenho dos estudantes cotistas, Velloso (2009), em pesquisa realizada na UnB, comparou o desempenho de estudantes cotistas e não-cotistas por áreas de conhecimento, indica que o desempenho acadêmico dos primeiros, de forma ampla, tende a ser igual ou melhor na maioria dos cursos de menor prestígio social. Nos cursos de maior prestígio social, os dados indicam uma tendência para maior desempenho acadêmico de estudantes não-cotistas, mas o autor alertava que os dados não eram conclusivos. Segundo o autor, quanto mais houver autosseleção entre cotistas, mais semelhante será o desempenho entre esses e os não-cotistas.

Pena, Matos e Coutrim (2020), ao realizarem a pesquisa na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), utilizando os métodos da estatística descritiva, selecionaram seis cursos de maior e menor prestígio social, além de serem cursos de alto e baixo níveis socioeconômicos. Para a análise dos dados, eles utilizaram como variáveis: Nível socioeconômico (NSE), Nota do ENEM, Coeficiente Geral UFOP, reprovação, evasão e oportunidades acadêmicas. Com relação à evasão, os autores concebem “evasão como a

‘saída do curso’, seja por desligamento, cancelamento, transferência, reopção ou abandono, reiterando que no momento da pesquisa nenhum dos cursos da amostra havia concluído um ciclo (ingresso à diplomação)” (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020, p. 32).

O levantamento do perfil acadêmico dos estudantes possibilitou investigar dados importantes, como: dentre os estudantes cotistas, 52% são pardos; 15,7% são pretos; e os brancos compõem a maior parte em cursos como Medicina e Direito, que têm maior prestígio social. Observa-se que as mulheres, ao entrar na universidade por meio do sistema de cotas, são maioria; outrossim, há um desvio-padrão de idade escolar, em que os estudantes cotistas se inserem mais tarde na universidade (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020).

A pesquisa demonstrou que “Para a amostra como um todo, o Teste T comprovou que existe uma diferença estatisticamente significativa entre o nível socioeconômico de alunos cotistas e de ampla concorrência” (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020, p. 38). Além dessa diferença, entre o nível socioeconômico de cotistas e não-cotistas, os autores afirmam que nos cursos de Medicina e Engenharia Civil os estudantes detêm maiores condições econômicas. Com relação à reprovação não foram verificadas diferenças significativas, como também não houve diferenças com relação à evasão. Os autores, no entanto, chamam a atenção para os dados da evasão, uma vez que os maiores índices estão nos primeiros semestres cursados e com taxa expressiva em cursos de menor nível socioeconômico, fato esse que leva a pensar sobre a relação entre desigualdade social e evasão escolar.

Em relação ao desempenho acadêmico, os autores apontam que nos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem sido maior devido ao nível socioeconômico mais elevado, ao maior prestígio social dos cursos e por se prepararem mais para o Exame. Já com relação ao Coeficiente Geral²⁶, Pena, Matos e Coutrim (2020, p. 39) afirmam que “Em todos os cursos analisados, os alunos de ampla concorrência obtiveram médias maiores do que os estudantes cotistas”, apesar de os autores apontarem que o Coeficiente é próximo entre os cursos, com variabilidade baixa e sem diferença estatística significativa. A esse respeito, eles argumentam que

[...] o desempenho acadêmico após o ingresso na universidade é equivalente entre cotistas e estudantes da ampla concorrência, mesmo que a pontuação do ENEM (entrada na universidade) tenha sido maior para os alunos de ampla concorrência

²⁶ O “coeficiente geral”, na pesquisa desenvolvida por Pena, Matos e Coutrim (2020, p. 32), “representa o índice que mede o desempenho acadêmico do discente na UFOP. Assim, o coeficiente semestral representa a média das notas de todas as disciplinas cursadas pelo aluno em cada período letivo e o coeficiente geral é a média dos coeficientes semestrais. Consideramos o desempenho do aluno nos períodos de 2013/1 a 2016/1, o que corresponde ao coeficiente geral em sete períodos do curso”.

da maioria dos cursos. Esse foi um dos resultados mais importantes da presente pesquisa (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020, p. 41).

Pena, Matos e Coutrim (2020) concluem afirmando que as cotas têm desempenhado o papel de ação de inclusão social na UFOP, em especial nos cursos mais concorridos da universidade, uma vez que oportuniza a estudantes das camadas populares o acesso ao ensino superior.

Peixoto *et al.* (2016), ao nortear sua pesquisa com base na problemática de se existe diferenças no Coeficiente de Rendimento entre cotistas e não-cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), expõe que é recorrente o uso do Coeficiente de Rendimento como critério maior de análise ao se pesquisar desempenho acadêmico. O autor chama a atenção para o fato de haver “uma variedade de enfoques e recortes nos dados (alguns mais e outros menos rigorosos) que alteram o alcance das interpretações e conclusões a eles subjacentes” (PEIXOTO *et al.*, 2016, p. 573). Ele alerta para a forma como o pesquisador lida com os dados, uma vez que, a depender de como esse dado for analisado, pode-se incorrer em interpretações que não correspondem aos fatos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o autor coletou dados dos 26.175 estudantes matriculados, com base na forma de ingresso pelo sistema de cotas. Importa ressaltar que “Foi tomado como base de análise o CR, que é calculado para todos os alunos do curso a partir das notas obtidas e carga horária das disciplinas cursadas” (2016, p. 575) e que ele usou como variáveis a área de conhecimento e a concorrência dos cursos.

O autor evidenciou nas pesquisas quantitativas sobre o tema, quando da revisão de literatura, dois polos: pesquisas que apontam diferenças significativas no CR de cotistas e não-cotistas, estando os não-cotistas com CR superior; e pesquisas nas quais não há diferenças entre os CRs. Um fato que chama a atenção para o CR e a diferença entre os dois grupos de estudantes são os cursos de dupla entrada, no primeiro e no segundo semestres. Peixoto *et al.* (2016) afirmam que os estudantes com melhor desempenho acadêmico ingressam no primeiro semestre, e aqueles com menor desempenho no segundo.

Como resultado da pesquisa, Peixoto *et al.* (2016, p. 577) apontam que “A análise mostra que os não-cotistas têm um desempenho superior em relação aos cotistas para todos os marcadores de distribuição analisados (médias, mediana e quartis) em treze dos dezesseis semestres”. Os autores conseguem analisar as áreas do conhecimento em que há maior diferença no desempenho acadêmico e, apesar de apontar que os estudantes não-cotistas têm desempenho superior em todos os marcadores, os estudantes cotistas, em alguns cursos, apresentam desempenho superior. Quando os autores argumentam sobre o melhor

desempenho dos estudantes cotistas nos cursos das áreas de Artes e Humanidades, buscam explicar esse fato a partir da baixa e média demanda social.

Por meio desses dados, argumentam que o estudo do desempenho acadêmico deve se ater às características específicas dos cursos, pois considera-se que esse estudo é multifacetado. Peixoto *et al.* (2016, p. 584) explicitam que “os resultados parecem estar sob controle de duas variáveis distintas: maior concorrência e domínio de conteúdo (matemática) e repertórios comportamentais específicos”. Dessa forma, eles indicam que, ao buscar investigar a diferença de CR entre estudantes cotistas e não-cotistas, deve-se levar em consideração essas variáveis e saber que a cada curso, área de conhecimento, cursos de maior ou menor concorrência, os dados podem variar.

Outra pesquisa realizada na UFBA analisa as diferenças entre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não-cotistas. A pesquisa realizada por Cavalcanti *et al.* (2019) se diferencia da pesquisa de Peixoto *et al.* (2016), e de outras pesquisas quantitativas, por ter como hipótese a incompatibilidade da relação entre estudantes cotistas e não-cotistas ao entrarem na universidade, pois o ensino acadêmico e suas exigências não seriam “compatíveis” ao conhecimento adquirido pelos cotistas em relação aos não-cotistas, como explicitam as autoras. Assim,

[...] a alocação de indivíduos em ambientes onde o nível educacional é incompatível com o aprendizado acumulado, particularmente em cursos mais seletivos, pode gerar um efeito de desânimo, impactando negativamente sobre o desempenho acadêmico e sobre a permanência [...] a inserção dos estudantes cotistas em um mesmo ambiente de ensino com alunos ingressantes pelo sistema de ampla concorrência, oriundos de estruturas de ensino normalmente de melhor qualidade, pode ocasionar diferenciais de desempenho acadêmico, com aumento nas taxas de reprovação e evasão dos estudantes cotistas (CAVALCANTI *et al.*, 2019, p. 306).

O desenvolvimento da pesquisa sob essa perspectiva tem como objetivo “averiguar se há diferenças entre o desempenho de estudantes cotistas e estudantes não-cotistas, dadas as diferenças de renda, gênero e demais fatores que podem ser considerados em processos de discriminação” (2019, p. 307). Cavalcanti *et al.* (2019), ao se diferenciarem das demais pesquisas quantitativas, fazem uso de microdados disponíveis pelo programa de cotas da universidade. Para a análise dos dados, elas utilizam dois métodos: o Propensity Score Matching (PSM) e o “contrafactual hipotético por pareamento, em que a distribuição das covariadas mensuradas é balanceada nos grupos de tratamento e de controle” (2019, p. 307).

Quanto aos resultados da pesquisa entre os estudantes cotistas e não-cotistas, assim como na pesquisa realizada por Pena, Matos e Coutrim (2020), com relação ao desvio-padrão de idade escolar, Cavalcanti *et al.* (2019) apontam que a diferença de idade é de cerca de 2

anos a 2 anos e meio. Já os dados sobre o desempenho acadêmico revelam que “fatores socioeconômicos mostram-se mais relevantes para o desempenho do aluno na universidade do que sua forma de ingresso” (CAVALCANTI *et al.*, 2019, p. 323). A diferença atribuída entre estudantes cotistas e não-cotistas não está relacionada ao desempenho acadêmico, mas à diferença socioeconômica. Segundo os dados analisados, quanto ao desempenho acadêmico não há diferenças entre cotistas e não-cotistas (CAVALCANTI *et al.*, 2019).

Garcia e Jesus (2015), em pesquisa realizada na Universidade de Brasília (UnB), a respeito do desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não-cotistas ao longo do curso, selecionaram nove cursos, para avaliarem separadamente por semestre, com período de análise entre os anos de 2004 e 2012, sendo eles: Biologia, Direito, Medicina, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecatrônica, Química, Pedagogia e Letras.

Foi analisado o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), de acordo com o procedimento:

1) Sincronizamos todos os dados dos alunos no semestre cursado independentemente do ano de ingresso [...]. 2) Tomamos a média para cada semestre cursado para os alunos cotistas e para os alunos do sistema universal, independentemente do semestre de ingresso. 3) Tomamos, também, o respectivo número de alunos (N), Desvio Padrão (DP) e Erro Padrão da Média (EP). (GARCIA; JESUS, 2015, p. 153).

Os cursos foram classificados por alto e baixo prestígio social e por áreas do conhecimento. A partir da análise dos dados, Garcia e Jesus (2015) apontam que na primeira metade dos cursos há uma desvantagem dos estudantes cotistas em relação aos não-cotistas, com diferença estatisticamente significativa de desempenho. A esse fato, os autores argumentam que “Isso pode indicar dificuldades advindas da falta de uma boa formação na educação básica ou ainda particularidades no desenho curricular” (2015, p. 163). Entretanto, diferente da primeira metade dos cursos, observam uma melhora de desempenho por parte dos estudantes cotistas: “é verificada uma espécie de superação à condição de adversidade e, ao longo dos semestres, as diferenças significativas vão desaparecendo” (2015, p. 163). Eles observam que, mesmo com desafios atrelados ao desempenho acadêmico, os estudantes cotistas permanecem nos cursos de graduação.

Esse ponto é atestado por uma pesquisa desenvolvida por Mendes Júnior (2014), dentre outras, em que o autor chama a atenção para a persistência dos estudantes cotistas na universidade. O autor utilizou como metodologia a estatística descritiva, e a partir dela analisou os dados de trinta e três cursos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), divididos em graus de dificuldade (relativo, alto, médio), buscando identificar o hiato entre as notas de cotistas e não-cotistas, bem como a progressão dos estudantes cotistas. O

autor pressupõe que o grau de dificuldade relativa dos cursos pode influenciar. Para a análise, ele utilizou apenas os dados dos estudantes concluintes, quanto às taxas de graduação, e o Coeficiente de Rendimento Médio, entre os anos de 2005 e 2012. Os dados foram extraídos pela ferramenta de *business intelligence* (BI).

Ao discutir sobre desempenho acadêmico, Mendes Junior (2014, p. 32) argumenta que em pesquisas internacionais “Eles costumam ser avaliados sob três óticas: as taxas de graduação, os coeficientes de rendimento médio (CRs) no ensino superior e os salários no mercado de trabalho”, e desenvolve sua pesquisa na UERJ sob essa perspectiva, a de analisar as taxas de graduação e os CRs, destacando, entretanto, a impossibilidade de se pesquisar os salários no mercado de trabalho.

Como resultado, Mendes Júnior (2014, p. 43) aponta que “há um diferencial significativo em termos de notas médias para os grupos não cotistas e cotistas, o qual tende a ser expressivo em cursos que exigem uma maior dedicação e conhecimento anterior dos alunos”. O autor argumenta que não foi possível analisar se o CR médio diminui ou aumenta no decorrer do curso, apesar de apontar que os estudantes cotistas se desenvolvem mais ao longo dos cursos julgados com grau baixo de dificuldade. Em relação ao desempenho e conclusão do curso, o autor expõe que

Um maior diferencial de desempenho a favor dos não cotistas em termos de CR, quando considerado apenas o universo dos concluintes, mostra que talvez muitos cotistas estejam persistindo até a conclusão. A persistência dos cotistas, apesar do baixo rendimento relativo na faculdade, poderia acabar por diminuir a média deste grupo na comparação com os não cotistas. Essas impressões foram confirmadas na análise seguinte, que aborda a proporção de alunos não cotistas e cotistas que se graduam na UERJ (MENDES JÚNIOR, 2014, p. 45).

A persistência dos cotistas é algo que chama a atenção do autor, o que reflete uma problemática interessante para se pensar nas cotas enquanto concessão, e não direito, dos estudantes que ingressam por meio da política de ações afirmativas. Ao se pensar no desempenho a partir da taxa de graduação, os estudantes cotistas têm taxa maior que os estudantes não-cotistas. Mesmo com CR menor, os cotistas permanecem no ensino superior. Mendes Júnior (2014) problematiza o desempenho acadêmico inferior dos estudantes cotistas em relação aos não-cotistas do seguinte modo:

Se por um lado, há uma perda de eficiência da universidade pelas graduações cotistas traduzidas em um CR menor e conseqüente menor habilidade esperada, por outro lado há um ganho vindo de maiores taxas de graduação que se traduzem em um menor desperdício de recursos [...] Ao contrário do que poderíamos esperar, a política de cotas trouxe para a sociedade dois comportamentos contrários. Um positivo, através de maiores taxas de graduação e um negativo, resultado de coeficientes de rendimento menores (MENDES JÚNIOR, 2014, p. 52).

O peso da discussão acerca do desempenho acadêmico pode ser uma armadilha, no sentido de se pensar a perda da eficiência da universidade, além de ser delicado afirmar que o ponto positivo em uma maior taxa de conclusão dos cotistas estaria ligado ao “menor desperdício de recursos”, uma vez que o autor também argumenta que “um bom desempenho relativo pelos cotistas pode servir como um forte argumento para a manutenção da política de cotas e um resultado contrário, como uma justificativa para a sua reforma ou eliminação” (MENDES JUNIOR, 2014, p. 37). Essa é uma discussão necessária e deve ser tratada de forma cautelosa, ao passo que requer estudo e compreensão da questão racial no Brasil e movimentos de luta em prol de maior democratização racial e educacional.

Em outra pesquisa desenvolvida na UERJ, Bezerra e Gurgel (2012) buscam identificar o desempenho dos estudantes cotistas e não-cotistas, ingressantes no vestibular de 2005 e 2006 nos cursos de Administração, Medicina, Direito, Odontologia, Engenharia Química, Pedagogia-Rio e Pedagogia-SG. A pesquisa também se propôs a realizar um levantamento sociométrico, para verificar o acolhimento dos estudantes cotistas na instituição e avaliar se pelo sistema de cotas há uma verdadeira inclusão social.

Com o desenvolvimento da pesquisa, Bezerra e Gurgel (2012) verificam que existem diferenças de desempenho acadêmico dos estudantes cotistas em relação aos não-cotistas, mas que no desenvolvimento do curso, em relação ao vestibular, elas podem se considerar superadas ou reduzidas. Segundo os autores, “ao longo dos cursos, o resultado acadêmico dos alunos cotistas surpreende, uma vez que quase se iguala ao dos discentes não cotistas” (BEZERRA; GURGEL, 2012, p. 12). Em relação à evasão, verificou-se que os estudantes cotistas evadem menos que os não-cotistas. Já o levantamento sociométrico apontou que não houve obstáculos à aproximação dos estudantes cotistas e sua receptividade.

No conjunto das reflexões sobre as pesquisas em torno do desempenho acadêmico, pode-se levantar algumas problemáticas necessárias à presente discussão. A respeito da diferença do desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não-cotistas, Pena, Matos e Coutrim (2020), na UFOP, apontam que não-cotistas têm desempenho maior que cotistas, mas que o CR é próximo. Queiroz *et al.* (2015) indicam que há diferença de desempenho entre os grupos de estudantes, cotistas e não-cotistas, mas que ela é insignificante. Garcia e Jesus (2015), na UnB, argumentam que os cotistas, nos primeiros anos, têm desempenho estatisticamente menor, mas que no decorrer do curso há melhora significativa. Nesse sentido, Bezerra e Gurgel (2012), na UERJ, afirmam que há diferença no desempenho, mas que no decorrer do curso os cotistas conseguem superar ou reduzir tais diferenças.

Já os estudos de Peixoto *et al.* (2016), na UFBA, argumentam que existe diferença no desempenho entre cotistas e não-cotistas, tendo os não-cotistas maiores desempenhos, o que corrobora com os resultados de Mendes Júnior (2014), na UERJ, que também verificou que há diferença significativa entre estudantes cotistas e não-cotistas. Cavalcanti *et al.* (2019), também na UFBA, expõem que não há diferença de desempenho entre cotistas e não-cotistas, e atribuem mais relevância aos fatores socioeconômicos que à forma de ingresso ao se discutir desempenho acadêmico.

Na análise de dados em relação à evasão, Mendes Júnior (2014) e Bezerra e Gurgel (2012) afirmam que os estudantes cotistas evadem menos em relação aos não-cotistas. Diferente desses autores, Pena, Matos e Coutrim (2020) afirmam que não há diferença de evasão entre os estudantes e que se verificou que os estudantes com menor nível socioeconômico tendem a evadir mais, pontuando também que estudantes cotistas têm nível socioeconômico menor que os não-cotistas. Ao se discutir sobre evasão, Garcia e Jesus (2015) e Mendes Júnior (2014) chamam a atenção para a persistência nos cursos por parte dos estudantes cotistas, mesmo com menor desempenho acadêmico.

Os estudos em torno das cotas raciais revelam a relação intrínseca entre os desafios de permanência e desempenho acadêmico dos estudantes cotistas. As desigualdades sociais e raciais estão presentes na trajetória estudantil dos estudantes cotistas raciais antes mesmo do seu ingresso na universidade. Observa-se, dessa forma, uma educação fragmentada. Ao ingressar no ensino superior, além dos desafios e dificuldades advindos da educação escolar, os desafios e estratégias de permanência desses estudantes podem afetar significativamente o seu desempenho acadêmico. Ao enfrentar os obstáculos e traçar estratégias de permanência, o desempenho, por vezes, conforme explicitam Peixoto *et al.* (2016), acaba refletindo no CR dos estudantes, o que permite problematizar a temática do aproveitamento nos estudos. Com relação aos desafios enfrentados, os autores apontam para a “realidade socioeconômica precária, morando longe e enfrentando longos períodos de deslocamento de casa para a universidade, sendo que muitos ainda precisam trabalhar para ajudar no sustento da família” (PEIXOTO *et al.*, 2016, p. 585).

Os estudos em torno das cotas raciais evidenciam as relações entre desigualdades sociais e educacionais. À medida que este trabalho busca investigar essa relação no contexto da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da COVID-19, a revisão bibliográfica foi ampliada de modo a mapear a produção, identificar as temáticas e os possíveis distanciamentos ao que vinha sendo debatido nas pesquisas sobre o desempenho de estudantes cotistas, particularmente de estudantes negros. Para tanto, foi realizada a

revisão de literatura em primeiro momento pela plataforma digital SciELO²⁷, e posteriormente em periódicos científicos presentes no campo educacional²⁸.

Ao discutir a respeito do ensino remoto emergencial no ensino superior, Gusso *et al.* (2020) apontam a baixa qualidade no ensino, o descontentamento dos estudantes e o acesso limitado ou inexistente a aparelhos tecnológicos. Segundo os autores, as problemáticas apontadas podem contribuir para o baixo desempenho acadêmico, o aumento do fracasso escolar e o aumento da evasão no ensino superior, visto que esse modelo de ensino tem exigido dos estudantes maior grau de autonomia e maior grau de habilidades acadêmicas. Ele exige, ainda, um ambiente de estudo adequado e tempo disponível para participar das aulas e realizar as atividades.

Em estudo a respeito das Universidades Federais na Pandemia, Castioni *et al.* (2021, s/p) apresentam dados preocupantes, visto que a exclusão digital “tem cor e renda bem pronunciadas: cerca de dois terços desses estudantes eram pessoas negras ou indígenas, como também eram cerca de dois terços as que tinham renda domiciliar per capita de até um salário mínimo (SM)”. Diante disso, fica exposta a exclusão digital agravada pela desigualdade social e racial, visto que, historicamente as camadas populares são compostas pela população negra.

Em estudo realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF) com o intento de compreender o processo do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia, Farage, Costa e Silva (2021) problematizam o fato de que o processo de exclusão no ensino superior começa pelo acesso e apontam que a exclusão se estende à permanência dos estudantes. A pesquisa aponta que houve falta de diálogo interno nas instituições, não tendo sido democraticamente discutida a forma como ocorreria esse retorno das atividades no modo remoto emergencial, bem como houve a redução da carga horária das disciplinas, além de

²⁷ A revisão de literatura com o objetivo de compreender o processo formativo no ensino superior em tempos de pandemia, na plataforma digital SciELO, permitiu identificar 338 artigos, dos foram selecionados cinco para leitura e compreensão da problemática de pesquisa. O critério de exclusão ocorreu mediante o não cumprimento dos objetivos da revisão. Observou-se que grande parte dos 338 artigos não tinha relação com os termos de busca previamente elaborados. Os artigos selecionados foram escritos pelos seguintes autores: Gusso *et al.* (2020); Arim (2020); Herrera (2020); Rodrigues, Cardoso, Peres e Marques (2020); e Castioni *et al.* (2021). Para o presente estudo, apenas dois destes artigos contemplaram os critérios de seleção: Gusso *et al.* (2020) e Castioni *et al.* (2021), por problematizarem a forma como ocorreu a transição do ensino superior para o regime remoto emergencial e discutirem a respeito dos desafios da gestão universitária.

²⁸ Os periódicos científicos no campo educacional selecionados para revisão de literatura foram: *Cadernos CEDES* (CEDES), *Cadernos de Pesquisa* (FCC), *Educação e Pesquisa* (USP), *Educação e Realidade* (UFRGS), *Educação e Sociedade* (CEDES), *Educativa* (PUC-GO), *Germinal* (UFBA), *Inter-Ação* (UFG), *Perspectiva* (UFSC), *Psicologia da Educação* (PUC-SP), *Psicologia Escolar e Educacional* (ABRAPEE), *Revista Brasileira de Educação* (Anped), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (MEC/INEP), *Revista Educação e Emancipação* (UFMA) e *Revista Teias* (UERJ). Foram selecionados dois artigos, ambos publicados no periódico *Germinal* (UFBA), de autoria de Farage, Costa e Silva (2021) e Nascimento e Cruz (2021). Nos demais periódicos científicos nenhum resultado foi encontrado. Os critérios de inclusão e exclusão se basearam na temática da educação e no ensino superior em tempos de pandemia.

uma maior oferta de disciplinas obrigatórias (41%) em relação às optativas (33%), com o intuito de não prejudicar os estudantes concluintes.

Em relação ao perfil dos discentes respondentes, 69,2% mulheres e 62,9% brancos. Em sua maioria, eles afirmaram terem assumido novas responsabilidades e cuidado com outrem, de modo que, com relação ao tempo dedicado aos estudos, 24,4% afirmaram que têm menos tempo; 46,6% que têm mais tempo, porém não o utiliza para estudar; já 22,2% têm mais tempo e o utiliza para estudar; e 6,8% não sentiu alterações na rotina (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021). Com relação à renda familiar, 52% dos discentes teve sua renda diminuída; 16,3% perderam o emprego; e 27,6% não sofreram alterações. Para as condições de estudo, 68,5% têm computador portátil; e 15,7% têm acesso às aulas pelo celular.

Com relação à formação acadêmica, a pesquisa revela que

79,2% de discentes relatam ter havido prejuízo à aprendizagem no ERE pode estar associada a essas muitas dificuldades, apesar da infraestrutura prévia ou adquirida pelos estudantes para a realização das ACEs, bem como às várias formas de impacto promovidas pelo ERE sobre a formação. Dentre os principais impactos ou prejuízos apontados estão: redução de conteúdos (72%), flexibilização dos conteúdos (32,8%), redução da carga horária (36,1%) e limitação de acesso a materiais didáticos (45,9%) (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021, p. 250).

O prejuízo na aprendizagem e insatisfação com o ERE por parte dos discentes é atribuído à dificuldade de concentração, falta de interação entre discentes e docentes, distanciamento físico da universidade, dificuldade de conciliar estudo e demandas domésticas, renda familiar afetada, condições emocionais, dentre outros (FARAGE; COSTA; SILVA, 2021). Farage, Costa e Silva (2021), a partir do desenvolvimento da pesquisa, criticam esse “novo normal”, que altera a forma ser-essência da educação, tornando-a aligeirada e precarizada. E denunciam o avanço da mercadorização da educação superior e a desresponsabilização do Estado.

Ao se pensar a Pandemia como oportunidade de avanço das novas tecnologias na educação e a mercadorização da educação, dado o ERE, encontra-se oportunidades de lucro no mercado educativo. Farage, Costa e Silva (2021) e Nascimento e Cruz (2021) discutem a forma como o Banco Mundial (BM) e a UNESCO concebem a crise da pandemia como oportunidade de crescimento, visando o lucro e o desenvolvimento de mercado a partir do ensino à distância (EaD): “Com o apoio dos organismos internacionais, essa tendência de formação via EaD²⁹ parece ter encontrado na pandemia a alavanca que faltava para o

²⁹ Destaca-se que há diferenças significativas entre a Educação à Distância (EaD), que é uma modalidade educacional aprovada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; e o Ensino Remoto

aceleramento de sua consolidação” (NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 260). Mesmo nesse contexto de crise educacional, as autoras argumentam que enquanto os Organismos Internacionais veem a Pandemia como oportunidade, com a crescente adesão ao ensino remoto, o sistema educacional agrava suas desigualdades; elas também discutem como operam as estratégias de precarização da educação pública e o fomento a uma educação utilitarista.

A Pandemia, segundo Nascimento e Cruz (2021), aligeirou o processo de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, em detrimento das IES públicas: isso ao investir no mercado educacional, a partir do processo privatista do ensino superior no país, e ao ofertar cursos na modalidade EaD. Conforme as autoras, “desde os anos 2000 observamos um aprofundamento dos processos de mercantilização/financeirização e empresariamento no conjunto da educação pública, atingindo novos patamares” (NASCIMENTO; CRUZ, 2021, p. 273). Com a Pandemia, observa-se uma agudização desses processos de mercantilização/financeirização.

Ao discutirem a respeito do descaso educacional em um momento de crise sanitária, econômica e social, Borges e Silva (2020) expõem as dificuldades dos alunos por não disporem de materiais didáticos, em especial acesso a livros. Os autores apontam também que cerca de 46 milhões de brasileiros não têm acesso à internet (dados de 2020, de acordo com IBGE). Dentro desse contexto de crise, as autoras apontam que as classes menos favorecidas são mais afetadas pela Pandemia devido ao seu afastamento do sistema educacional, em relação à educação básica de ensino.

Ao discutir sobre a Pandemia e o dever do Estado, Carvalho (2020) problematiza que a população de baixa renda é a que mais sente os impactos da crise na saúde e economia, como também nas dimensões raciais e de gênero. Seu estudo contribui de modo significativo para se pensar o papel do Estado no contexto brasileiro após a crise sanitária, apresentando-o como: “estabilizador da economia, investidor em infraestrutura física e social, protetor dos mais vulneráveis, provedor de serviços à população e, por fim, empreendedor” (CARVALHO, 2020, p. 07), uma vez que com a Pandemia evidenciou cada vez mais a desigualdade histórica brasileira.

A autora argumenta que o papel do Estado frente ao contexto de pandemia evidenciou as mazelas do neoliberalismo e expõe que “No Brasil, a crise da Covid-19 pode ser vista, por exemplo, como a vingança da Constituição de 1988, do SUS, das universidades públicas e

Emergencial (ERE), que é uma modalidade alternativa, desenvolvida dado o contexto de isolamento social da Pandemia, oportunizando a continuidade das atividades educacionais (NASCIMENTO; CRUZ, 2021).

institutos de pesquisa, do BNDES ou do senador Eduardo Suplicy – histórico defensor da renda básica de cidadania” (CARVALHO, 2020, p. 130).

Apesar dessa nova atuação do Estado, como propõe a discussão de Carvalho (2020), a autora também problematiza as ações do governo atual ao lidar com a proteção social, uma vez que não fazia parte do projeto político do governo atual fomentar políticas sociais. Pelo contrário, ele se viu impelido pela Pandemia a assumir ações de combate à crise a expandir os benefícios sociais como, por exemplo, o auxílio emergencial.

A partir da revisão de literatura sobre o ensino superior em tempos de pandemia foi possível identificar que a intensificação das desigualdades se faz presente nesse novo cenário educacional. O presente estudo tem-se como locus de investigação a Universidade Federal de Goiás, portanto no próximo capítulo serão descritas as ações da UFG em relação aos estudantes cotistas.

CAPÍTULO 2

A UFG E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

As políticas de ações afirmativas contribuem de modo preponderante para a democratização do ensino e para o acesso da população negra ao ensino superior, como também ao mercado de trabalho público e privado. Após os 10 anos de instituição da Lei de Cotas, compreende-se que mais do que garantir o acesso, é preciso também garantir a permanência dos estudantes na universidade, bem como fomentar estudos voltados para as problemáticas raciais junto aos cursos de graduação.

A Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.834-C, mediante a junção de cinco escolas superiores existentes no estado: a Faculdade de Direito de Goiás, fundada na Cidade de Goiás em 1898; a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, fundada em Goiânia em 1947; o Conservatório Goiano de Música, originalmente Instituto de Música, fundado em Goiânia em 1955; a Escola de Engenharia do Brasil Central, fundada em Goiânia em 1954; e a Faculdade de Medicina de Goiás, fundada em Goiânia em 1960, localizadas no Campus da Praça Universitária, hoje denominado Campus Colemar Natal e Silva. Em 1962, a partir do processo de expansão e interiorização do ensino superior, implantou-se o Campus Samambaia, tendo como primeiro centro de ensino a Escola de Agronomia e Veterinária. E, em 1980, implantou-se novos campi em Catalão e Jataí (UFG, 2011).³⁰

Atualmente, a UFG é uma universidade multirregional, isto é, composta por múltiplos campi: Regional Goiânia (Campus Colemar Natal e Silva, Campus Samambaia e Campus Aparecida de Goiânia), Regional Goiás (Campus Cidade de Goiás) e Regional Cidade Ocidental, este último em fase de implantação. Com relação à organização acadêmica e administrativa, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 da UFG, a universidade se estrutura da seguinte forma: Administração Central, Regionais e seus campi, Unidades Acadêmicas e Unidades Acadêmicas Especiais. Já as regionais se organizam em: Conselhos Gestores, Câmaras Regionais Setoriais e Diretoria da Regional. Observa-se que na Regional Goiânia a Reitoria exerce as atividades da diretoria regional (UFG, 2017).

No histórico e apresentação institucional da UFG, observa-se a ênfase na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pautando-se em uma gestão acadêmica, democrática e

³⁰ Destaca-se que houve desmembramento da Universidade Federal de Goiás após a Lei Nº 13.634, de 20 de março de 2018, que cria a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Lei Nº 13.635, de 20 de março de 2018, que cria a Universidade Federal de Jataí (UFJ). As novas universidades têm autonomia de gestão, e suas estruturas físicas permanecem sendo as mesmas instaladas pela UFG. Seus estudantes, servidores e cursos foram transferidos automaticamente para as novas IFES (UFG, 2018).

autônoma no aspecto didático-científico, conforme indicado no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, em que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988) e na LDB Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Capítulo IV, que dispõe sobre a Educação Superior. Em seu histórico está presente também o compromisso com uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade, objetivando a produção do conhecimento científico crítico-reflexivo, formação humana e profissional, de forma que possa contribuir para uma sociedade mais justa e formando cidadãos que buscam soluções para os problemas sociais de forma democrática. Em suas ações busca-se desenvolver soluções para os problemas sociais, bem como para o desenvolvimento regional e nacional (UFG, 2011; 2017). O Estatuto da UFG reafirma “o compromisso com a democratização da educação, no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios” (UFG, 2011, p. 13).

Aos seus 61 anos de história a UFG possui 150 cursos de graduação, distribuídos nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Goiás, com mais de 28 mil alunos. Possui ainda 78 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entre mestrados, doutorados e mestrados profissionais, com mais de 4.200 alunos.³¹ No ano de 2020 foram ofertadas 6.519 vagas no Sistema de Seleção Unificada (SiSU)³² e, dentre estas vagas, 3.273 foram reservadas para estudantes cotistas, conforme a Lei de Cotas, e 3.246 reservadas para ampla concorrência. Ressalta-se que os números totais de vagas ainda estão distribuídos para as cidades de Catalão e Jataí, apesar destas se tornarem universidades federais.

Com dados disponíveis no site Analisa UFG³³, no Painel de Indicadores Graduação, sobre os estudantes da graduação Regional Goiânia matriculados³⁴ (Goiânia, Cidade de Goiás e Aparecida de Goiânia), é contemplado um total de 20.475 estudantes. Dentre estes, 47,14% cursam no turno integral, 20,32% matutino, 7,31% vespertino e 23,95% noturno. Em relação

³¹ <https://www.ufg.br/>

³² <https://www.ufg.br/n/123332-ufg-oferece-6-5-mil-vagas-no-sisu-2020>

³³ O site Analisa UFG foi criado em conjunto com a Secretaria de Tecnologia e Informação (SeTI), Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP), e a Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SECPLAN), tendo colaboração das Pró-Reitorias. Sobre o site “O projeto surgiu da reflexão entre técnicos e analistas da área de TI da UFG quanto à necessidade de disponibilização de uma plataforma de apoio à análise de dados. Os painéis de indicadores fornecem uma visão macro de informações sobre um determinado assunto. Já com os relatórios dinâmicos foi possível disponibilizar informações personalizadas e atualizadas diariamente, deixando o usuário gestor com maior autonomia na manipulação de relatórios, além de desonerar o órgão de TI da responsabilidade de repetidamente confeccioná-los”. Importante destacar que todos os dados disponíveis na página Analisa UFG podem variar de acordo com a data da pesquisa no site, visto que o site atualiza todos os dias, disponível em: <https://analisa.ufg.br/>

³⁴ Os dados aqui expostos foram atualizados no site Analisa UFG, no dia 02/01/2022, às 01:38:23. Os dados foram extraídos do site pela pesquisadora no dia 02/01/2022, às 21:10.

ao grau acadêmico em bacharelado um percentual de 76,48%, licenciatura 21,63% e grau não definido 1,48%. No perfil cor/raça, encontram-se 8.630 estudantes brancos, 7.970 pardos, 2.060 pretos, 1.080 não quis declarar, 461 indígenas e 226 amarelos. A idade predominante entre os estudantes é de 19 a 24 anos, contudo há estudantes entre 16 e 77 anos de idade (UFG, 2022a). A partir deste critério cor/raça, pode-se observar que a universidade tem cumprido com a Lei de Cotas, visto que segundo o IBGE a população negra é composta por pretos e pardos.

No recorte da Regional Goiânia, campi Samambaia e Pro^o Colemar Natal e Silva, contempla um total de 19.139 estudantes matriculados, dentre estes 46,79% cursam no turno integral, 21,59% matutino, 7,82% vespertino e 22,41% noturno. Em relação ao grau acadêmico em bacharelado um percentual de 75,32%, licenciatura 22,66% e grau não definido 1,58%. No perfil cor/raça, encontram-se 8.128 estudantes brancos, 7.450 pardos, 1.920 pretos, 941 não quis declarar, 449 indígenas e 204 amarelos. A idade predominante entre os estudantes também é de 19 a 24 anos (UFG, 2022a).

Em relação aos cinco cursos selecionados para análise e investigação na presente pesquisa, eles são: Medicina (Integral), Direito (matutino), Direito (noturno), Ecologia e Análise Ambiental (Integral), Museologia (Noturno) e Dança (Matutino). Os números de estudantes matriculados serão apresentados no capítulo seguinte.

Como visto anteriormente, as IFES devem reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, sendo estas vagas destinadas para alunos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e com deficiência. Conforme informações disponíveis no site da Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF)³⁵, em Goiás, de acordo com o censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o percentual reservado para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas é de 56,68%. No ano de 2020 a UFG reservou para estudantes cotistas 50,20% das vagas ofertadas e para ampla concorrência 49,79%. Antes do governo federal sancionar a Lei 12.711/2012, a UFG, assim como demais universidades brasileiras, já havia adotado em seus processos seletivos com reserva de vagas para alunos cotistas. O programa de política de ação afirmativa com reserva de vagas criada e desenvolvida pela UFG foi nomeado de *Programa UFGInclui*, o qual foi objeto de estudo de diversos pesquisadores, conforme apresentaremos no tópico seguinte.

³⁵ <https://www.acoesafirmativas.ufg.br/p/27657-duvidas-frequentes-cotas-etnico- raciais>

2.1 Programa UFGInclui

O Programa UFGInclui teve como antecedentes movimentos históricos importantes para a sua construção e consolidação. A política de ação afirmativa em Goiás visando à reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos, indígenas e com deficiência teve como pioneira a Universidade Estadual de Goiás, que em 12 de julho de 2004, por meio da Lei nº 14.832, fixou cotas para o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de educação básica, negros, indígenas e pessoas com deficiências em instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior (GOIÁS, 2004). Em 2008, o então senador Marconi Perillo, sob a alegação da necessidade de se atender às demandas da população carente que não tem condições de acesso ao ensino superior privado (ROSA, 2013, p. 78), apresentou o Projeto de Lei 344/2008 que instituiu a “reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos”.

Em seus estudos sobre a UFG no campo das políticas educacionais, Rosa (2013) teve como objetivo compreender em que medida o programa de cotas contribuiu para a democratização do ensino superior. A autora apresenta como problemática os limites e contradições do *Programa UFGInclui* e sua articulação com as políticas de expansão e adesão ao Reuni, juntamente com os organismos multilaterais³⁶. A autora apresenta ações precursoras do programa de inclusão social dentro da instituição, tais como, o projeto *Passagem do Meio: Qualificação de Alunos Negros de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG*³⁷,

³⁶ Rosa (2013) destaca que os organismos multilaterais que atuaram na reforma do ensino superior foram, entre outros: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais reformas promovidas pelos organismos internacionais, tais como o BM, tornam-se preocupantes, visto que as propostas do BM para a educação são “A relação custo-benefício e a taxa de retorno”, de acordo com Torres (2000). É necessário pontuar a defesa de investimento na educação básica em detrimento da educação superior, como expõe a autora, que na lógica de mercado o ensino superior deveria ser cobrado taxas e não gratuito, visão defendida pelo BM, tendo como consequência a formação de mão de obra barata. As reformas no ensino superior propostas pelo Banco Mundial (1995) visam a melhorar a qualidade, eficiência e equidade. As reformas seguem os princípios de fomentar maior diferença entre as instituições, incentivar as instituições públicas a diversificar seus meios de financiamento, redefinir a ação do governo no ensino superior e adotar políticas buscando maior qualidade e equidade. E para ter êxito nas reformas exigidas pelo BM seria preciso estabelecer um marco coerente da política, isto é, seguir os princípios neoliberais, ter maior incentivos e mecanismos orientados pelo mercado e autonomia administrativa das instituições públicas (BANCO MUNDIAL, 1995). Essa qualidade na visão do mercado gerencialista é eficiência e redução de custos dos serviços públicos, que nos valores do mercado se valoriza os resultados (SCHNEIDER, 2019).

³⁷ Ao entrevistar ex-integrante do projeto Passagem do Meio, Vaz (2012) revela como esse projeto surgiu na UFG. Em participação do Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, viram um cartaz divulgando a bolsa permanência promovida pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) do LPPUerj e pediram colaboração dos professores Joaze Bernardino e Alex Ratts. O projeto Passagem do Meio tem papel fundamental na discussão das ações afirmativas na universidade, uma vez que no período de 2001 e 2002, foram os primeiros a discutir cotas para negros, com o objetivo que concretizar-se no ano de 2004. Segundo Vaz (2012, p. 106), o projeto “Passagem do Meio encerra-se no ano de 2004. Até então, inexistiam

com o objetivo de conceder bolsas para permanências de estudantes negros no ensino superior. O projeto surgiu a partir do concurso realizado em 2001 pelo programa *Políticas da Cor na Educação Brasileira*, da Uerj, com financiamento da Fundação Ford.

Em 2006, a partir do acordo entre a UFG e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), com o intento de beneficiar os assentados em Goiás, seus filhos e professores, sendo que estes professores já atuavam como educadores informais, criaram turmas especiais nos cursos de Direito e Pedagogia, com processo seletivo diferenciado. Ainda em 2006, o MEC criou o *Programa Conexões de Saberes: diálogos entre universidade e comunidades populares*, com objetivo de articular ações com jovens de origem popular e a produção do conhecimento científico (ROSA, 2013).

De acordo com Rosa (2013), desde o início dos anos 2000, em consonância com a Conferência de Durban, a UFG buscou realizar ações com a finalidade de incluir grupos historicamente marginalizados. Com essa preocupação promoveu debates sobre as ações afirmativas não só em torno das ações que já vinha fomentando, mas também debates e propostas de ações afirmativas sob a perspectiva de reserva de vagas em seu vestibular. Entre os anos de 2006 e 2008, a Universidade promoveu fóruns, debates, seminários e reuniões voltados para questões relacionadas à democratização do ensino superior e inclusão social no âmbito da reserva de vagas. A autora expõe que os debates sobre o programa de cotas se restringiram ao câmpus Goiânia, com pouco envolvimento da comunidade acadêmica e restringindo-se a ações pontuais.

De modo consonante, Galvão (2009, p. 88), ao analisar as cotas raciais no Brasil e atender ao caso da UFG, expõe que “Embora houvesse discussões e debates sobre o tema na UFG, a proposta foi apresentada de cima para baixo, sem levar em conta o conhecimento produzido pela própria instituição sobre como esse tema se aplicava à UFG”. O autor faz uma análise sistemática da política de admissão das cotas raciais na UERJ e na UnB, constatando que diferem significativamente do histórico de implantação das cotas na UFG, por esta a princípio partir de ações promovidas pela Reitoria, e não pela comunidade externa, como se aponta para as demais universidades.

Assim como Galvão (2009), ao discutir sobre a proposta inicial de inclusão da UFG³⁸, Vaz (2012, p. 171) argumenta que essa previa “bonificação para alcançar a meta de ampliação

propostas concretas (de fato) em se implantar ações afirmativas na UFG”. O projeto além de conceder bolsas de permanência, buscou promover ações reflexivas sobre a questão racial e caracteriza-se também, enquanto militância do movimento negro na universidade (VAZ, 2012).

³⁸ De acordo com Galvão (2009) a proposta inicial para o Programa UFGInclui foi discutida na reunião ordinária da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura realizada em 25 de junho de 2007 e utiliza como referência a Ata da reunião para discutir as propostas e pontuar as críticas advindas dessa proposta. Contudo, não foi possível localizar na internet e nem em sites oficiais da UFG a Ata da reunião

de 12,5% de alunos provenientes de escola pública em todos os cursos da UFG”. As mobilizações contra a proposta inicial da Reitoria, de acordo com Galvão (2009), foram denominadas de “UFGExclui” que culminou na manifestação realizada no dia 14 de agosto de 2007. O movimento surtiu efeito significativo, uma vez que a Reitoria firmou acordo em fomentar debates e levar a temática para discussão para toda a comunidade acadêmica. Galvão (2009) afirma que a Reitoria da UFG recebeu duras críticas, em especial, pela proposta de bonificação na segunda etapa do vestibular, de modo a garantir 12,5% das vagas para estudantes de escola pública.

No processo de implantação das cotas na UFG destacam-se duas propostas de ações afirmativas: a primeira *UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG*, apresentada no dia 22 de junho de 2007 pela Reitoria e a segunda proposta *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás*, publicizada no dia 25 de junho 2007, elaborada por professores da UFG, juntamente com movimentos sociais estudantis da universidade.

Em relação à primeira proposta, no dia 22 de junho de 2007, a Reitoria apresentou para apreciação o documento intitulado *UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG*, em que a reserva de vagas seria destinada aos estudantes oriundos das escolas públicas, com ênfase nas desigualdades sociais e em seus impactos na escolarização e acesso à Universidade.

No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade [...] enquanto outros segmentos, numericamente menores, usufruem plenamente desse direito. Como a universidade é uma instituição que seleciona seus estudantes pelo mérito [...] essas desigualdades se explicitam nitidamente no momento do ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito a um ensino de qualidade. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007, p.05 apud ROSA, 2013, p. 114 e 115)

que ocorreu no dia 25 de junho de 2007. Destaca-se que no site <https://prograd.ufg.br/p/10105-camara-superior-de-graduacao> estão disponíveis as convocações e as atas de reuniões do período de 2015 a 2021, não sendo encontrado períodos anteriores para que seja utilizado como fonte primária para análise no presente estudo. Referência disponível por Galvão (2009) “UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Ata da reunião ordinária da Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura realizada em 25 de junho de 2007. Goiânia: UFG, Reitoria, 2007a.”. O autor Vaz (2012, p. 170) também expõe e discute a proposta inicial do programa UFGInclui. Pode-se encontrar nos anexos o documento intitulado “Proposta de Ação Afirmativa para Estudantes Oriundos de Escola Pública, Negros(as) e Indígenas na Universidade Federal de Goiás”, no qual se reporta ao “Contexto de discussão na UFG”.

Após o processo ser aberto para apreciação, alguns professores da UFG³⁹, juntamente com o movimento social dos estudantes, membros do Grupo Canbenas⁴⁰ e Conexão de Saberes, solicitaram participação na reunião da Câmara de Graduação (CG), realizada no dia 25 de junho 2007, contribuindo com a referida proposta *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás* (ROSA, 2013). Como explicita Rosa (2013), em pesquisa qualitativa englobando pesquisas documentais, bibliográficas e empírica, as duas propostas distinguem-se pelo público-alvo: a proposta advinda da reitoria, *UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG*, tem como público-alvo estudantes de escolas públicas considerando as profundas desigualdades sociais e a educação básica deficitária.

A proposta alternativa, *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás*, engloba estudantes de escolas públicas, mas os distingue segundo critérios étnico-raciais, envolvendo estudantes negros, indígenas e quilombolas. Para os proponentes da segunda proposta, “as ações afirmativas que indicam sobre essas escolas [públicas], sem recorte étnico e racial, também se configurarão como ações afirmativas para brancos, e contribuirão para aumentar o fosso entre esses dois contingentes” (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007, p. 17 *apud* ROSA, 2013, p. 117).

Segundo Galvão (2009), com o objetivo de analisar as duas propostas considerando os debates, seminários e fóruns na UFG a respeito das políticas de ações afirmativas e elaborar o relatório final, foi criada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) uma comissão envolvendo professores da Câmara de Graduação⁴¹, vinculada à Pró-Reitoria

³⁹ Conforme Rosa (2013, p. 116 e 117), a proposta alternativa para o programa de cotas foi proposto por: Prof. Dr. Alessandro Ratts, do Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa) e membro do Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes (NEAAD) da UFG; Prof. Ms. Angelita Pereira de Lima, da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb); Eulange Sousa, assistente social do Hospital das Clínicas (HC) da UFG; Prof. Dra. Joana Plaza Pinto, da Faculdade de Letras (FL); Prof. Dr. Joaze Bernardino Costa, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF); Prof. Ms. Geovana Reis da Faculdade de Educação (FE); Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima, da Escola de Direito (ED) da UFG – campus da Cidade de Goiás, e Programa de Direitos Humanos (PDH) da UFG; Prof. Dr. Roberto Lima, da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF); Grupo Canbenas – Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento (movimento social da UFG) e Grupo Colcha de Retalhos (movimento social da UFG).

⁴⁰ O Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento (Canbenas) foi fundado, segundo Vaz (2012), por integrantes do projeto Passagem do Meio, em 2004. A atuação do Canbenas, conforme Vaz (2012), para implantação das políticas de ações afirmativas foi fundamental. De acordo com o site institucional da UFG, o Canbenas é um coletivo que promove discussão a respeito dos desafios e problemas enfrentados pela população negra e mantém uma ação prática dentro da UFG, atuando como movimento social que teve participação ativa no período de implantação das cotas raciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014). Disponível em: <https://www.ufg.br/n/56914-coletivo-canbenas-discute-acoes-afirmativas>

⁴¹ De acordo com Rosa (2013, p. 118), a comissão da Câmara de Graduação foi composta por: Profa Sandramara Matias Chaves (FE, Prograd e Presidente da Comissão), Prof. Gelson da Cruz Júnior (EEEC),

de Graduação. Como resultado do trabalho, a comissão elabora o documento *Proposta de Inclusão Social da UFG*, apresentando o perfil étnico-racial dos ingressantes de 47 cursos de graduação entre os períodos de 2004 e 2008. De acordo com Rosa (2013), a comissão constata que o percentual de alunos brancos inscritos em 40 destes cursos é bem maior que dos demais:

[...] 40 deles (80,10%), o percentual de classificados brancos foi maior que o percentual de brancos inscritos. Considerando os pretos, o percentual de classificados pretos apenas foi maior que o de inscritos dessa etnia em 8 cursos (17,02%), e no grupo de pardos o percentual de classificados foi maior que o de inscritos desse grupo étnico em 18 cursos (38,29%) (ROSA, 2013, p. 131).

A autora problematiza que a dificuldade dos estudantes dos grupos étnicos pretos e pardos se encontra não no ingresso na UFG, mas no acesso aos cursos de maior prestígio social. Ela afirma que “os indivíduos pretos e pardos não ingressaram na UFG com a mesma facilidade que os indivíduos brancos, por mais que se inscrevessem e participassem da seleção” (ROSA, 2013, p. 133).

Na proposta inicial do *Programa UFGInclui* não estavam em pauta as cotas raciais e, nesse aspecto, Galvão (2009, p. 101) evidencia que “A preocupação inicial se sustentava no argumento da justiça social. Em razão disso o foco estava sobre os estudantes de escolas públicas, sem que fosse abordada a inclusão diferenciada dos negros nos cursos da instituição”. Posteriormente, por meio da demanda universitária, foi incluído o critério étnico-racial. Para Galvão (2009), o *Programa UFGInclui* se sustentou em dois argumentos: justiça social e diversidade:

O relatório da Câmara de Graduação encaminhado ao CEPEC contemplava em sua essência os dois argumentos tanto o da justiça social quanto o da diversidade. Entretanto, ao ser alterado no CEPEC, com a substituição do termo “negro” por “negro oriundo de escola pública” o programa acabou por subordinar o argumento da diversidade ao da justiça social (GALVÃO, 2009, p. 101).

Após longos debates, novas propostas e reajustamentos⁴², o Programa UFGInclui foi aprovado no dia 01 de agosto de 2008 pelo Conselho Universitário (Consuni), com 35 votos favoráveis, 3 contrários e 3 abstenções, mediante a Resolução Consuni nº 29/2008 (ROSA,

Prof. Osni Silva (IF), Profa Cíntya Maria Costa Rodrigues (FCHF), Prof. Roberto Lima (FCHF) e Prof. Nelson Cardoso Amaral (IF e Reitoria).

⁴² Para melhor apreciação dos trâmites de implantação do Programa UFGInclui, com datas das reuniões extraordinárias, seminários e debates até culminar na Resolução Consuni nº 29/2008, indica-se a dissertação de mestrado intitulada *A Política de Cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): Concepção, Implantação e Desafios*, de Chaiane de Medeiros Rosa.

2013). Com relação à votação, Hamú (2014) destaca a ausência de 9 conselheiros e argumenta que

Em que pesem as ausências dos conselheiros faltantes, e mesmo o dos que se abstiveram de votar em momentos decisivos de tramitação do Programa, deve-se ressaltar, no entanto, que o contorno assumido pelo UFGInclui poderia ter sido mais conservador se não fossem as ações críticas e propositivas do movimento social empreendido pelo CANBENAS e da intervenção crítica de professores e de defensores das ações afirmativas (HAMÚ, 2014, p. 169).

A ausência dos conselheiros é destacada pela autora, uma vez que foi significativa no decorrer das votações nas reuniões para deliberar o programa de ações afirmativas. Segundo a autora, na reunião do dia 25 de junho de 2007, realizada pela Câmara de Graduação (CG) composta por 41 conselheiros, 17 faltaram. Na reunião do dia 29 de julho de 2008, realizada pela CEPEC, composta por 37 conselheiros, foram 15 ausentes (HAMÚ, 2014).

Com relação às reuniões realizadas pelas três instâncias superiores dos Conselhos Deliberativos da UFG – CG, CEPEC e CONSUNI – em que questões relacionadas ao programa de inclusão da UFG estavam envolvidas, Hamú (2014) observa que

Dentre as 149 reuniões realizadas nas três instâncias superiores envolvidas com o UFGInclui em 2006, 2007 e 2008, apenas 21 delas mencionou o tema inclusão. Destas 21 reuniões, apenas 11 tiveram apresentações, discussões e aprovações relativas ao Programa, deixando entrever a pouca discussão ocorrida nos Conselhos Deliberativos da UFG. Analisando por Instâncias o mesmo período, tem-se que na CG o percentual de reuniões sobre o assunto foi de 7,8%; no CEPEC de 7,3% e no CONSUNI de 6,8%. Estes percentuais apontam uma maior discussão e envolvimento da CG (HAMÚ, 2014, p. 168).

O Programa UFGInclui foi assinado pelo Prof. Benedito Ferreira Marques, à época Vice-Reitor em exercício, no dia 01 de agosto de 2008, com vigência na mesma data. No seu anexo são apresentados seus objetivos e suas ações em consonância com os princípios da UFG no que diz respeito à formação acadêmica de qualidade e à democratização da educação, ao fomento do conhecimento técnico-científico, ao exercício pleno da cidadania e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A resolução destaca que o desafio da inclusão social perpassa por política de apoio ao estudante, acesso ao ensino superior, permanência plena e conclusão do curso (UFG, 2008).

O Programa UFGInclui se estrutura em quatro seções: Fundamentos e objetivos; Ações a serem realizadas (antes do ingresso, após o ingresso e acompanhamento dos alunos egressos); Detalhamento dos indicadores e recursos; e Gerenciamento do Programa UFGInclui. Ele tem como fundamento a defesa da inclusão, com os objetivos de democratizar gradativamente o ensino superior na UFG contemplando as políticas de ações

afirmativas, criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui e ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG (UFG, 2008, p. 12).

Nas propostas de ações pode-se observar que o programa se baseou em experiências positivas de outras instituições federais, enfatizando

[...] a existência de segmentos sociais historicamente excluídos do acesso ao ensino superior, este programa parte do pressuposto de que a proposição e o desenvolvimento de ações intencionais para incluir tais categorias no ensino superior, contempla as camadas menos favorecidas da população, entre as quais encontram-se as minorias étnicas/raciais (UFG, 2008).

Nos fundamentos do *Programa* tem-se a inclusão como meta para a universidade. Para a garantia da permanência dos estudantes de baixa renda, a UFG aponta para promoção de políticas de assistência estudantil. No ano de 2008, quando foi instituído o programa, a Universidade já dispunha de Programa de Bolsas Alimentação, Programa de Bolsas Monitoria, Programa Institucional de Iniciação Científica, Programa de Bolsas de Licenciatura, Programa de Bolsas de Extensão e Cultura, Programa de Bolsas Permanência, Programa de Bolsas de Estágio, creche, moradia estudantil (Casa dos Estudantes Universitários – CEUs/UFG), serviço odontológico, Programa Saudavelmente, Restaurante Universitário, e Programa de Concessão de Passagens para Alunos da Graduação (UFG, 2008). Ele contava, ainda, com biblioteca, laboratórios de informática, salas de estudos, cursos de idiomas (CASLE/UFG), fotocopiadora, centro esportivo (Campus Samambaia), centro de Saúde (Campus Samambaia), serviço de nutrição e serviço social. No que concerne à cultura e ao lazer⁴³, a UFG dispõe de: Música no Campus, Cine UFG, TV UFG, Rádio Universitária da UFG (870 AM), Galeria da Faculdade de Artes Visuais (FAV) e Centro Cultural UFG.

Os Programas apresentados acima não são específicos para estudantes cotistas, visto que são Programas voltados para a comunidade acadêmica em geral. Eles dependem do financiamento do governo federal mediante o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Os serviços disponíveis contribuem de modo significativo para a permanência estudantil universitária, seja para estudantes cotistas e não-cotistas, sendo alguns centrados na promoção de políticas de assistência estudantil. Os estudos a respeito das cotas apontam que as estratégias de permanência na universidade perpassam pelo acesso a tais serviços,

⁴³ Informações disponíveis em: <https://www.prograd.ufg.br/p/20895-formas-de-ingresso>

como exemplo: bolsa alimentação, bolsa moradia, bolsa permanência, biblioteca, laboratório de informática, sala de estudo, fotocopiadora, assim como ações voltadas à cultura.

As reservas de vagas em cada curso de graduação foram distribuídas da seguinte forma: 10% ocupadas, em 2009, por estudantes de escola pública independentemente da cor/raça; 10% ocupadas, em 2009, por estudantes autodeclarados negros passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escolas públicas⁴⁴ (últimos 2 anos do ensino fundamental e os 3 anos do ensino médio) e, havendo demanda, 1 vaga em cada curso da UFG para ser disputada por indígenas que se inscreverem para estas vagas especiais e 1 (uma) vaga em cada curso da UFG para ser disputada por negros quilombolas que se inscreverem para estas vagas especiais. Caso as vagas destinadas aos alunos cotistas não fossem preenchidas, elas seriam destinadas aos estudantes do sistema de ampla concorrência. A resolução considera que essa porcentagem de vagas é uma meta inicial, podendo ser reajustada a partir da avaliação anual, visto que o programa foi proposto para vigorar por dez anos (UFG, 2008).

Ao pesquisar a respeito das políticas de permanência destinadas para alunos cotistas, Rosa (2013, p. 20) analisa dados da Secretaria de Assuntos da Comunidade Universitária (Secom) e Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom) e identifica que “não havia nenhuma ação específica de assistência estudantil em atendimento aos ingressantes pelo UFGInclui”. As políticas de permanência da UFG, acima mencionadas, destinavam-se a todos os estudantes de baixa renda sem critério de forma de ingresso. Rosa (2013) argumenta que o único programa para atender aos alunos ingressos pela ação afirmativa foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para alunos ingressantes pelo Programa UFGInclui na UFG⁴⁵.

Ao pesquisar sobre a implantação das cotas na UFG, Hamú (2014) afirma que em relação à história da criação do *Programa UFGInclui*, o sistema de cotas foi criado com o intuito de combater as desigualdades sociais e culturais constituídas historicamente e, nesse sentido, adota como critérios as “cotas raciais subordinadas às cotas sociais” (2014, p. 170), com frequência à escola pública, à renda familiar per capita⁴⁶ e à cor/raça, o que indica a

⁴⁴ Conforme explicita Rosa (2013, p128), os alunos que se autodeclararem negros oriundos de escola pública, passaram por uma comissão de verificação, nas entrevistas com os alunos são “considerados os traços fenotípicos que o caracterizam como negro; ser socialmente considerado negro, e ter sofrido discriminação por ter sido negro”.

⁴⁵ Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para alunos ingressantes pelo Programa UFGInclui na UF, Rosa (2013, p. 172) apresenta que o programa foi “financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para concorrer a essa modalidade de bolsa de iniciação científica, o candidato deverá comprovar que ingressou por meio do programa de cotas. O objetivo do PIBIC/AF é selecionar pesquisadores e alunos cotistas para desenvolverem projetos de pesquisa na UFG pelo período de um ano”.

⁴⁶ À época a renda familiar per capita de acordo com a Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás – SEPLAN (2010, p. 10). “Em 2008, o estado de Goiás possuía uma população de 5,845

subordinação das cotas raciais às sociais. A esse respeito, Rosa (2013, p. 127) argumenta que na UFG “a opção foi feita por um sistema que se baseia prioritariamente nas condições sociais e econômicas dos indivíduos, uma vez que a reserva de vagas é destinada principalmente aos egressos de escolas públicas”. O critério racial é complementar, pois considera-se o critério social devido à discrepância entre o ensino da escola pública e privada. Como argumenta Hamú (2018), a proposta inicial para estudantes de escola pública se baseou no argumento de justiça social.

Após entrevistar estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas na UFG, Hamú (2018) constata que a universidade ainda precisava redimensionar suas ações sobressaindo a necessidade do reconhecimento da identidade plural dos “novos” alunos, desenvolvendo, assim, estratégias para sua permanência. Em entrevista com a Pró-Reitora de Graduação da UFG, a autora aponta a necessidade de “programas de ampliação de bolsa estudantil, bolsas de assistência estudantil, bolsa moradia, bolsa alimentação, bolsa monitoria, de forma que esse estudante pudesse ter condições de se manter na UFG” (HAMÚ, 2014, p. 204). Observa-se que não havia uma verba destinada para garantia da permanência dos alunos cotistas, mas para todos os estudantes que solicitarem bolsas através de editais organizados pela própria instituição.

Um dos eixos temáticos que se encontra em destaque a respeito das políticas de ações afirmativas é a problemática em torno da permanência no ensino superior. Conforme Hamú (2014, p. 119), essa questão deveria ser amplamente debatida, visto “tratar de fator central para a consolidação e eficácia das ações afirmativas de inclusão no ensino superior”. Em análise das políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela UFG, Hamú (2014) desvela que

Os dados coletados e analisados revelaram que o Programa UFGInclui, marcadamente institucional, emergiu e implantou-se de modo velado e silencioso, decorrente muito mais de iniciativas exclusivas e isoladas da Reitoria/Pró-reitoria de Graduação e de determinações federais (REUNI, por exemplo) do que de um projeto político de compromisso social com foco nos setores historicamente excluídos. Em diversos momentos do processo analisado foram registradas várias ocorrências de ideias e atitudes comprovadamente de racismo institucional, cabendo lembrar que tais ocorrências estão estruturalmente instaladas na sociedade. Logo, o que se evidencia no âmbito das instituições, em especial no das que são responsáveis pela formação humana, é a alimentação e a reprodução contraditória dos preconceitos raciais, mesmo em situações que aparentemente parecem combatê-los em nome de um discurso politicamente correto. Os habitus culturais apontam para outra direção! (HAMÚ, 2014, p. 169).

milhões de habitantes, distribuída em 246 municípios. Seu Produto Interno Bruto foi de R\$ 75,275 bilhões, resultando, portanto, num PIB per capita de R\$ 12.879, representando 80,54% do PIB per capita nacional (R\$15.990)”.

Importante avaliar e destacar a forma como a universidade lida com a questão racial em suas políticas e ações desenvolvidas em prol da inclusão e permanência, pois isso reflete na forma com que os estudantes são de fato incluídos na instituição. Observa-se que quando as discussões sobre as políticas de ações afirmativas tiveram início, a UFG, conforme estudos voltados para o *Programa UFGInclui*, enfrentou desafios ao lidar com a questão racial em seu interior, após a Reitoria apresentar a proposta inicial do Programa e não abarcar as cotas raciais, como também resistência por uma parte da comunidade docente e discente em aderir às cotas raciais. Mas, por outro lado, a universidade alcançou avanços em especial no que concerne à permanência de seus estudantes e às discussões em torno das relações étnico-raciais. Entretanto, há muito o que avançar para de fato haver inclusão social dos grupos historicamente excluídos.

A permanência e o fomento de políticas de assistência estudantil para alunos cotistas são alvo de reflexão. Segundo Rosa (2013),

A questão do financiamento, portanto, ainda é um desafio para o processo de democratização do acesso à UFG, na medida em que se inserem grupos com histórico de exclusão social e econômica na universidade, e não há investimento em recursos financeiros de forma proporcional, sendo esses insuficientes para promover medidas de assistência estudantil. Não há, pois, como se pensar em políticas de permanência na universidade sem que essas sejam relacionadas ao financiamento. Sendo assim, com financiamento insuficiente para suprir a demanda por ações de assistência estudantil na UFG, o que se verifica é que a, despeito de um programa de inclusão social que se consolida principalmente por meio de uma política de cotas, os estudantes que ingressam acabam sendo excluídos, dentro da própria universidade, de uma série de direitos, o que acaba por lhes comprometer a formação e dificultar a conclusão dos cursos (ROSA, 2013, p. 174).

Como problematiza a autora, não basta garantir o acesso, mas também a permanência, e esta impõe a assistência financeira, pedagógica e cultural. Sem essas medidas ocorre a exclusão dentro da inclusão. Segundo Rosa (2013), as cotas se fazem necessárias de acordo com o tipo de curso, de maior ou menor prestígio social. Dessa forma, em busca de revelar o perfil étnico-racial dos classificados nos vestibulares de 2009 a 2012, período em que perdurou o *Programa UFGInclui*, nota-se o percentual elevado de estudantes brancos mesmo após implantação do Programa, compondo a média de 50,7%, sendo pardos 34,21%, pretos 10,01%, amarelos 4,33% e indígenas 0,35% (ROSA, 2013).

Em análise a respeito do *Programa UFGInclui* e ações em prol da democratização do ensino superior e inclusão social, Rosa (2013) problematiza que até o ano de 2012 a UFG reservou 20% das vagas em cada curso para estudantes da rede pública e para negros provenientes da rede pública, uma vaga por curso para indígenas e quilombolas, e mais 15

vagas a partir de 2012, para alunos do curso de Letras: libras⁴⁷. Segundo a autora, este é um percentual ínfimo e pouco significativo em vista das demandas de inclusão social de grupos historicamente excluídos na reserva de vagas nos vestibulares da UFG. Como argumenta a autora, o *Programa* atuou como medida paliativa.

Com a Lei de cotas sancionada em 2012, Rosa (2013) observa que se intensificou o problema da política de permanência na UFG, ao compreender que ao se reservar de forma gradativa um quantitativo de 50% das vagas aos alunos cotistas. Conforme o último censo demográfico do IBGE e considerando os critérios sociais e raciais, novamente o financiamento escasso para investir em programas de permanência se faz presente:

Considerando que os provenientes da rede pública bem como os afrodescendentes compõem a parcela menos favorecida economicamente da população brasileira, conforme dados apresentados nesta pesquisa, depreende-se que as políticas de permanência terão de ser ampliadas, de modo a poder suprir toda a demanda de pessoas desprovidas de recursos financeiros suficientes para a construção de uma trajetória acadêmica de sucesso (ROSA, 2013, p. 173).

Destaca-se que a Lei de Cotas não foi responsável pela intensificação dos problemas relativos à política de permanência, e atribui-se à esta intensificação a falta de investimento financeiro por parte do governo federal para implantar e garantir a permanência dos estudantes, principalmente a partir da Lei do teto de gastos públicos. Nesse aspecto a Universidade perde sua autonomia de instituir o número de vagas conforme suas demandas, mesmo esse número sendo avaliado como ínfimo dentro da perspectiva da demanda social.

2.2 A UFG e a Lei de Cotas: impactos, mudanças e reorganização

Conforme indicado, o *Programa UFGInclui* teve duração de quatro anos, de 2009 a 2012, passando por mudanças significativas a partir da vigência da Lei de cotas. Assim o *Programa*, a partir de 2013, passa a ser implementado sob vigência da Resolução Consuni nº 31/2012, aprovada em 19 de outubro de 2012⁴⁸, envolvendo estudantes indígenas, quilombolas e com

⁴⁷ De acordo com Rosa (2013), a Faculdade de Letras da UFG, por meio do Memorando nº 96/2010, “solicitou à Reitoria da universidade a inclusão do curso Letras: Libras no âmbito do programa UFGInclui. O propósito da FL era ampliar a presença de estudantes surdos no referido curso, oferecendo 15 das 40 vagas a candidatos surdos, os quais seriam submetidos a processo seletivo especial, com prova específica em Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Dessa forma, a Resolução Consuni nº 29/2008 foi alterada pela Resolução Consuni nº 20/2010.

⁴⁸ A Resolução CONSUNI nº 29/2008 passa por duas modificações: uma sob a Resolução nº 20 de 2010 passa a incluir reserva de vagas do Curso de Letras – Libras para candidatos surdos e outra pela Resolução nº 18 de 2011 que altera o Anexo da Resolução CONSUNI nº 20/2010, que dispõe sobre o Programa “UFGInclui” na UFG, destaca-se o Art. 1º que dispõe sobre “o candidato optante do Programa nas categorias estudante oriundo de escola pública e na de estudante negro oriundo de escola pública, se não for convocado adicionalmente da 1ª para a 2ª etapa e não precisar ser convocado por cota para o resultado final, fica desobrigado de comprovar os cinco últimos anos em escola pública”, passando a ser candidato da ampla concorrência. No mesmo artigo

surdez à medida que o sistema de cotas voltado para estudantes negros e oriundos da escola pública passa a ser regulamentado pelo MEC por meio da Lei n.º 12.711/2012.

Art. 1º O Programa de Inclusão da UFG - UFGInclui será aplicado da seguinte forma:

I - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por indígenas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O indígena deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

II - acréscimo, quando houver demanda, de uma (1) vaga em cada curso de graduação da UFG para serem disputadas por negros quilombolas oriundos de escolas públicas (3 anos do ensino médio) que se inscreverem para estas vagas especiais. O negro quilombola deverá apresentar documento que comprove esta condição segundo o exigido em edital;

III - do total de vagas oferecidas no curso de graduação em Letras: Libras, quinze (15) serão destinadas a candidatos surdos, os quais serão submetidos a processo seletivo especial (UFG, 2012, s/p).

Na avaliação dos quatro anos de vigência do *Programa UFGInclui* (UFG, 2008), Hamú (2014) destaca três pontos: no primeiro enfatiza o não atendimento às expectativas do movimento negro, no sentido de não ter promovido ações específicas a fim de diminuir as desigualdades entre negros e brancos no ensino superior; no segundo indica a pouca discussão coletiva para implementação de políticas afirmativas na Universidade e, no terceiro, alerta para a falta de diálogo entre Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e os gerenciadores de recursos da assistência estudantil, o que limitou as ações voltadas para a permanência dos estudantes cotistas.

No processo seletivo de 2013 a UFG adotou três critérios de ingresso: o sistema universal e a reserva de vagas conforme determina a Lei nº 12.711/2012 e os critérios definidos no *Programa UFGInclui* (ROSA, 2013, p. 138). Os critérios foram apresentados no edital do processo seletivo de 2013 do seguinte modo:

A partir desse período, 80% das vagas da instituição passaram a ser destinadas aos candidatos optantes pelo sistema universal e 20% reservadas aos estudantes provenientes de escolas de ensino público. Desses 20% instituídos como reserva, 50% das vagas são destinadas aos candidatos com renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo, e os outros 50% são destinados aos candidatos com renda familiar per capita maior que 1,5 salário mínimo. Logo, em cada um desses dois grupos, passam a ser reservadas 56,68% das vagas para negros, pardos e indígenas, em consonância com o índice de presença desses grupos étnicos em Goiás, de acordo com dados do IBGE. (UFG, Edital nº 051/12 *apud* ROSA, 2013, p. 138).

dispõe também sobre o candidato para o curso Letras-Libras portador de deficiência auditiva apresentar o laudo médico para não se desvincular o Programa UFGInclui.

Além do processo seletivo organizado pela própria instituição, por meio do Centro de Seleção (CS), começou a ser pleiteada pelos estudantes da UFG, a partir do ano de 2011, a forma de ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU)⁴⁹, conforme exposto no documento *Relação de ingressantes de 2010 a 2021 e seus dados acadêmicos*, disponibilizado pelo site da Prograd na aba *Dados da graduação*⁵⁰ (UFG, s/d.c). Nele são disponibilizados informações sobre os ingressantes de 2010 a 2021, com os seguintes dados: Nome Município Curso; Curso; Modalidade; Grau Acadêmico; Habilitação; Turno; Código Matriz; ID Discente; Ano Ingresso; Semestre Ingresso; Forma Ingresso; Especificidade Ingresso; Categoria Ingresso; Ação Afirmativa (Lei de cotas); Deficiência; Media Global Aluno; Media Relativa Aluno; Media Global Curso; Percentual Integralizado; Prazo máximo para Conclusão do Curso; Status; Motivo do desvinculo; Ano do desvinculo; Semestre do desvinculo; Sexo; Cor Raça; e Estado Civil.

Com a adoção do SiSU os estudantes passaram a ter duas opções de ingresso na Universidade: processo seletivo, realizado pelo Centro de Seleção em que os estudantes poderiam concorrer às vagas nos cursos de graduação e pelo SiSU, por meio da prova realizada no Enem. Importante destacar a forma como este sistema de seleção foi ganhando espaço nas universidades, pois nos dias atuais é pelo SiSU que se ingressa nas IES federais mediante prova do Enem⁵¹.

A partir de dados disponíveis pelo Centro de Seleção da UFG, identifica-se que em 2014 o Conselho Universitário da UFG adere integralmente ao SiSU, obrigando os estudantes à realização da prova do Enem para concorrer às vagas oferecidas via SiSU, no qual “Os cursos de graduação foram divididos em pesos e grupos específicos para compor as notas dos candidatos. Alguns cursos não serão contemplados pelo SiSU por necessitarem de Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (VHCE)” (UFG, s/d.b).⁵²

⁴⁹ Sistema de Seleção Unificada, de acordo com a página do SiSU-MEC, “é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame” Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 30 dez. 2021.

⁵⁰ Relação de ingressantes de 2010 a 2021 e seus dados acadêmicos. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/36189-dados-da-graduacao>. Acesso em: 15 out. 2021.

⁵¹ Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998. É um exame em larga escala que tinha como objetivo avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao finalizarem a educação básica e foi se modificando ao longo dos anos. Em 2009 passou a atuar como mecanismo de acesso ao ensino superior; algumas instituições aderiram às notas do Enem para compor a nota na segunda fase do vestibular. Atualmente pela nota do Enem, os estudantes podem ingressar no ensino superior via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), Programa Universidade para Todos (ProUni) ou pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (INEP, s/d).

⁵² De acordo com o Centro de Seleção (CS), os cursos que exigem Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (VHCE), são: Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Design de Ambientes, Música (Canto, Composição, Educação Musical, Ensino do Canto, Ensino do Instrumento), Musicoterapia, Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português não participarão do SiSU. O CS informa que mesmo não participando

O peso de cada curso define a nota de corte e, dessa forma, pode-se analisar os cursos ofertados de maior ou menor concorrência. Segundo informações do SiSU, o cálculo para a nota de corte é apenas uma referência para que o estudante tenha orientação ao se inscrever no curso.

Durante o período de inscrição, uma vez por dia, o SiSU calcula a nota de corte (menor nota para o candidato ficar entre os potencialmente selecionados) para cada curso com base no número de vagas disponíveis e no total dos candidatos inscritos naquele curso, por modalidade de concorrência. Atenção: a nota de corte é apenas uma referência para auxiliar o candidato no monitoramento de sua inscrição, não sendo garantia de seleção para a vaga ofertada. O sistema não faz o cálculo em tempo real e a nota de corte é modificada de acordo com a nota dos inscritos. A nota de corte só será informada pelo sistema a partir do segundo dia de inscrição (MEC/SISU, s/d).⁵³

Com a nota de corte definida no segundo dia de inscrição nos cursos, os candidatos têm referencial do ponto de corte para realizar sua inscrição. Com relação aos pesos da nota das provas do Enem na UFG, destaca-se que no dia 21 de outubro de 2014, a Câmara de Graduação,

[...] aprovou os pesos que irão compor as notas dos alunos para ingresso na UFG em 2015 por meio do SiSU. Esses grupos e pesos refletem, aproximadamente, o padrão que já era utilizado nos processos seletivos da UFG ao se computarem as notas das primeira e segunda fases. Cerca de 70% das universidades que utilizam o SiSU utilizam pesos diferenciados para as provas de diferentes áreas do conhecimento. Esses pesos são cadastrados no SiSU, de forma que o candidato, ao se inscrever no sistema, terá sua nota calculada segundo os pesos adotados por cada universidade (UFG, 2014, s/p).

O candidato classificado no SiSU deve verificar o resultado no Boletim de Acompanhamento para então entrar em contato com a IES que deseja se matricular. Na seleção do SiSU, o candidato deve escolher a categoria de participação, ampla concorrência ou reserva de vagas pelas cotas. Com relação às cotas e o SiSU, o sistema de seleção obedece a Lei de cotas, reservando o percentual de 50% por curso e turno, sendo o critério da cor/raça autodeclaratório. Na UFG, como pode-se observar no Edital nº 051/12 e no site da Coordenadoria de Ações Afirmativas⁵⁴, em Goiás estabeleceu um percentual de 56,68% de reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas, conforme o censo do IBGE.

do SiSU estes cursos têm o mesmo peso no processo seletivo específico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2014). Disponível em: <https://www.ufg.br/n/75932-ufg-define-grupos-e-pesos-das-provas-do-enem>. Acesso em: 30 dez. 2021.

⁵³ Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/#/duvidas#nota_corte.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.acoesafirmativas.ufg.br/p/27657-duvidas-frequentes-cotas-etnico-raciais>.

Destaca-se que na UFG, além da autodeclaração, o candidato passa pela Comissão de Heteroidentificação⁵⁵, sob a justificativa de se coibir fraudes no processo de seleção.

Aos candidatos do SiSU são indicadas nove categorias de participação⁵⁶, com os seguintes critérios: Ampla concorrência; Escola pública com renda inferior; Escola pública com renda inferior pretos, pardos ou indígenas; Escola pública com renda inferior pessoa com deficiência; Escola pública com renda inferior preto, pardo ou indígena com deficiência; Escola pública com renda superior; Escola pública com renda superior preto, pardo ou indígena; Escola pública com renda superior pessoa com deficiência; e Escola pública com renda superior preto, pardo ou indígena com deficiência. Na UFG acrescenta-se a forma de ingresso pelo Programa UFGIncuí, totalizando 10 categorias de participação.

Como se pode observar, estas são as formas de ingresso ao ensino superior na UFG, garantindo o cumprimento da Lei de Cotas no que tange ao acesso à Universidade. Essas formas de ingresso contribuem de modo significativo para a democratização do ensino. Com relação à permanência dos estudantes cotistas, verifica-se na UFG, além dos programas de assistência estudantil que dependem do financiamento público, há outras ações que trabalham em prol da permanência e assistência ao seu alunado. Elas serão vistas a seguir.

2.3 A UFG e as políticas de permanência para estudantes cotistas raciais

No decorrer dos anos em que se discute políticas de ações afirmativas na UFG, observa-se que a universidade vem desenvolvendo políticas de permanência para os estudantes cotistas. Tem-se em vista que ela vem fomentando políticas e ações específicas para este alunado, tais como: Secretaria de Inclusão (SIN); Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF); Diretoria de Acessibilidade (DAC); Diretoria de Mulheres e Diversidades (DMD); e Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce)⁵⁷; Processo Seletivo Simplificado para Bolsistas do Programa de Ações Afirmativas e Acompanhamento Acadêmico da

⁵⁵ Conforme as orientações disponíveis pela UFG, no documento *#VempraUFG, heteroidentificação* é “um procedimento complementar à autodeclaração conduzido pela Comissão de Verificação de Autodeclaração da UFG. A verificação é realizada por meio de entrevista presencial (no caso de candidatos/a autodeclarado/a negro/a (preto/a e pardo/a) e quilombola) e análise de documentação (no caso de candidato/a autodeclarado/a indígena e quilombola). A comissão leva em conta as características observáveis, os aspectos fenotípicos do/a candidato/a. Não será analisado o fenótipo dos familiares, e sim apenas do/a candidato/a, em um procedimento que lhe garante o contraditório e a ampla defesa. A Comissão de Verificação da Autodeclaração busca fiscalizar e garantir a aplicação das políticas de ações afirmativas da UFG e evitar fraudes” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, s/d.a). Disponível em: <https://sisu.ufg.br/sistema/2019/anexos/VEMPRAUFG.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

⁵⁶ Para melhor entendimento recorrer ao Quadro 1 – Opções de Participação e Aprovação no SiSU, no Apêndice deste trabalho.

⁵⁷ O SINAce busca atender estudantes com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, transtorno do espectro autista e altas habilidades. Sobre o Núcleo de Acessibilidade ver: <https://accessibilidade.ufg.br/>.

Universidade Federal de Goiás; Núcleo Livre de Português e do Núcleo Livre de Matemática Básica ofertadas pela Coordenação de Inclusão e Permanência; e Apoio pedagógico promovido pelo Núcleo de Acessibilidade.

Ao verificar as ações e o papel que cada qual desenvolve, pode-se compreender que há uma parceria entre as coordenações e Pró-Reitorias no desenvolvimento de programas e projetos desenvolvidos pela Universidade. Os órgãos DAAF, DAC e SINAce têm ações vinculadas diretamente à Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom)⁵⁸, que é responsável por desenvolver programas e serviços em torno da assistência estudantil, aos servidores técnico-administrativos, docentes e dependentes, e tem como objetivo promover a equidade no acesso, permanência e trabalho dentro da UFG e promover ações integradas com a sociedade (UFG, 2012; s/d.c).

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFG)⁵⁹ desenvolve programas e projetos para atender os estudantes, com o objetivo de garantir a permanência e êxito acadêmico. A PRAE é referência para os estudantes que enfrentam dificuldades de permanência e busca apoiar os estudantes com os seguintes programas e projetos: Programa Alimentação, Auxílio Permanência, Moradia Estudantil, Incentivo à Participação em Eventos Científicos e Culturais, Projeto Acolhe UFG, Projeto Canguru, Programa de Instrumental Odontológico – Piodont, Programa de Artes, Design e Arquitetura – PADArq, PRAE Fazendo Onda, Projeto Setembro Amarelo, e Projeto Café e Roda de Conversa da PRAE. A PRAE atende alunos cotistas e não-cotistas, analisando o perfil socioeconômico dos estudantes (UFG, 2020a).

Importante pontuar que estes programas e projetos desenvolvidos pela UFG, precisam de recursos financeiros federais para sua efetividade, com o corte de verba da educação e o desmonte do financiamento público, como veremos adiante, afetam diretamente a Política Nacional de Assistência Estudantil, impactando desta forma, nas políticas de cotas.

Para garantia da inclusão, garantindo o ingresso e permanência dos estudantes no ensino superior, no ano de 2022 foi criada a Secretaria de Inclusão (SIN)⁶⁰, coordenada pela prof^a Dr^a Luciana de Oliveira Dias e Secretário Adjunto prof^o Dr^o Pedro Rodrigues Cruz. Ao objetivar a inclusão de “pessoas com deficiência, surdas, negras, indígenas, quilombolas, de comunidades tradicionais, povos do campo, mulheres, mães, LGBTQIA+, migrantes, refugiadas, apátridas e pertencentes a outros grupos e segmentos socialmente discriminados”, afirmam que “A inclusão que se pretende deve acontecer no âmbito

⁵⁸ Sobre a Procom ver: <https://www.ufg.br/p/6403-procom> e <https://prae.ufg.br/n/17787-procom>

⁵⁹ Sobre a PRAE ver: <https://prae.ufg.br/p/29489-a-prae>

⁶⁰ Sobre a SIN ver: <https://sin.ufg.br/p/41163-secretaria-de-inclusao-sin>

acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade UFG” (UFG, s/d). A SIN conta com três diretorias: Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF), coordenada por prof^o Dr^o Pedro Rodrigues Cruz; Diretoria de Acessibilidade (DAC), coordenada pela prof^a Dr^a Ana Claudia Antônio Maranhão Sá; e Diretoria de Mulheres e Diversidades (DMD), coordenada pela prof^a Dr^a Karla Emmanuela Ribeiro Hora. Com relação às novas diretorias, destaca-se que a DAAF e a DAC são, respectivamente, as antigas Secretarias de Ações Afirmativas (CAAF) e Coordenação Inclusão e Permanência (CIP). Como essas antigas Coordenações têm um histórico na UFG, serão apresentados suas ações e projetos.

A Diretoria de Ações Afirmativas (DAAF)⁶¹ tem como objetivo propor e acompanhar as políticas de ações afirmativas da UFG buscando a garantia da cidadania e dos direitos humanos dos pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Em seu site⁶² pode-se observar que as informações são escassas com relação ao ano de implantação da coordenadoria, como foi fundada, informações a respeito dos projetos desenvolvidos e projetos em andamento, além de não ser possível o acesso a editais anteriores. No espaço destinado às notícias, pode-se encontrar um total de sessenta e três informativos que perpassam por projetos de extensão; Procedimento de Heteroidentificação, Procedimento de Heteroidentificação - Pós Graduação (a Comissão de Heteroidentificação é realizada pela própria DAAF); editais de bolsa permanência, moradia, alimentação e eventos. Encontram-se, ainda, notícias de editais promovidos por outras coordenadorias/programas, tais como Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UFG), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG)⁶³ e Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Centro de Seleção (CS).

Quanto à Diretoria de Acessibilidade (DAC)⁶⁴, identificam-se ações referentes à formação acadêmica e à superação das dificuldades de aprendizagem à medida que é responsável pelo acompanhamento pedagógico de todos os estudantes, com maior atenção aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, como é o caso dos estudantes que ingressam pelo Programa UFGInclui. A atuação da DAC ocorre por meio de planejamento, estruturação e elaboração de ações, tais como monitorias e oferta de núcleos livres e tem suas ações sempre em parceria com a PRAE. O site da DAC está em construção.

⁶¹ A DAAF está atualmente sob a coordenação do Prof^o Dr^o Pedro Rodrigues Cruz. A DAAF, antiga Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), tornou-se Diretoria, após a criação da Secretaria de Inclusão (SIN), no ano de 2022.

⁶² Site da DAAF disponível em: <https://www.acoesafirmativas.ufg.br/>. Observa-se que no site da nova DAAF, encontra-se assim, CAAF, pois sua reformulação foi recente.

⁶³ A CAAF divulga editais para bolsas de formação em nível de mestrado e doutorado financiadas pela FAPEG.

⁶⁴ Informações disponível no site: <https://prograd.ufg.br/p/36767-coordenacao-de-inclusao-e-permanencia-cip>

Assim, os informativos contidos ainda são incipientes, contendo informações tais como o histórico da coordenação, memórias/registros e projetos já desenvolvidos e em andamento.

A Diretoria de Mulheres e Diversidades (DMD) foi criada juntamente com a Secretaria de Inclusão (SIN), em 2022. Apesar de seu pouco tempo de criação, pode-se observar que a Diretoria tem fomentado ações importantes junto à comunidade acadêmica. Como exemplo de suas ações, a DMS recebeu kits de higiene íntima, por meio do “Projeto Vamos Juntas”⁶⁵, fomento de discussões sobre o direito da mulher dentro e fora na universidade ⁶⁶, bem como, sua participação no programa televisivo Mundo UFG⁶⁷. Ainda não se tem informações mais contundentes a respeito da DMD, visto que é uma diretoria recente e não possui site próprio.

A DAAF e a DAC têm papel fundamental na assistência estudantil, ao passo que é por meio dessas diretorias que se tem relação estreita com os estudantes em situação de vulnerabilidade e as ações diretas dessas coordenações contribuem para a permanência dos estudantes. Estes devem se manter informados aos editais e processos de seleção de bolsas, assim tanto a DAAF e DAC orientam os estudantes nesse quesito, em especial às políticas de assistência estudantil promovidas pela universidade que se referem às políticas orçamentárias.

Para a discussão do tema a respeito da assistência estudantil, destaca-se a Resolução Consuni nº 01/2018 que aprova o *Plano de Gestão da Universidade Federal de Goiás – 2018 – 2021*, na gestão do Reitor Edward Madureira Brasil e Vice-Reitoria Sandramara Matias Chaves. No capítulo destinado ao *Campo social: diversidade e inclusão*, a assistência social estudantil é considerada fundamental para que o estudante permaneça na universidade e conclua o curso. O *Plano de Gestão da Universidade Federal de Goiás – 2018 – 2021* contempla os princípios e diretrizes da UFG, bem como ações desenvolvidas no Ensino, Pesquisa, Inovação, Extensão, Cultura e Internacionalização, Campo Administrativo, Campo Social, Hospital das Clínicas e Campo da Comunicação e da Editoração. No Campo Social, o documento discute a diversidade e inclusão e expõe:

A assistência social estudantil, na realidade atual das universidades federais e, particularmente, da UFG, se constitui uma das principais estratégias para a sua viabilidade educacional, trabalhando na redução dos riscos de evasão, retenção e privação humana de direitos fundamentais, que asseguram as condições de estudo, sobrevivência e permanência no itinerário acadêmico. Na sua interface com a educação, a assistência social estudantil articula o acesso à saúde, à habitação, à alimentação, ao transporte, à prática de esporte/lazer e outros direitos

⁶⁵ Matéria disponível em: <https://sin.ufg.br/n/152237-diretoria-de-mulheres-e-diversidades-da-secretaria-de-inclusao-recebe-kits-de-higiene-intima>.

⁶⁶ Disponível em: <https://www.ufg.br/n/153314-direitos-das-mulheres-dentro-e-fora-da-academia-estao-na-pauta-da-ufg>.

⁶⁷ Disponível em: <https://sin.ufg.br/n/152423-sin-e-dmd-participam-do-programa-mundo-ufg>.

que, ao serem garantidos, criam condições para o estudante permanecer na universidade e concluir com sucesso a sua trajetória acadêmica (UFG, 2008, p. 28).

As propostas para o Campo Social: diversidade e inclusão envolvem 32 objetivos relacionados aos assuntos estudantis. Neste tópico encontram-se os objetivos das Ações Afirmativas e Inclusão, com 15 objetivos, dentre os quais destacam-se: Fortalecer a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF)⁶⁸, inserindo a Coordenação de Inclusão e Permanência na sua estrutura, com a finalidade de ampliar e qualificar as ações por ela desempenhadas, no sentido de potencializar a formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de ações afirmativas na UFG, bem como de ações voltadas à garantia da cidadania e dos direitos humanos; Formar e implementar um Conselho Consultivo das Ações Afirmativas e Inclusão com representação da comunidade interna e externa; Ampliar e fortalecer o Programa de Acompanhamento Acadêmico, com atenção especial a estudantes cotistas ou vinculados aos programas de assistência estudantil, visando a aprimorar a formação acadêmica dos estudantes e reduzir os índices de reprovação e de evasão; Garantir a inserção de temas que dizem respeito à diversidade de gênero, sexual, raça/cor/etnia, classe social, idade, origem nacional e deficiência, entre outros atributos identitários, em disciplinas optativas e de Núcleo Livre dos cursos de Graduação; e Dar continuidade às campanhas e ações de sensibilização direcionadas à comunidade interna sobre o tema da diversidade (UFG, 2018, p. 31 e 32).

Com relação aos recursos financeiros destinados à garantia e à permanência dos estudantes na UFG – Regional Goiânia, no site Analisa⁶⁹ encontra-se no “Painel de Indicadores de Assistência Estudantil – Recursos Financeiros”, com relação ao ano de pagamento 2020, um gasto de R\$42.498.928,00 (Quarenta e dois milhões, quatrocentos e noventa e oito mil, novecentos e vinte e oito reais), beneficiando um total de 4.703 estudantes, com 15 modalidades de atendimento (Permanência Mec; Covid19-Alimentação; Moradia, Permanência Pnaes/UFG; CEU; Covi19-Equipamentos; Covid19-Conectividade; Acolhe; Canguru; Material Didático; Esporte e Lazer; Emergencial Indígenas e Quilombolas; e Emergencial), atendendo os campi Samambaia (68,24% dos recursos e 2.718 estudantes atendidos), Prof^o Colemar Natal e Silva (23,85% dos recursos e 958 atendidos), Cidade de

⁶⁸ Ao citar a Coordenadoria de Ações Afirmativas (CAAF), hoje em dia Diretoria, leva-se em conta que o documento aqui referido é datado no ano de 2018,

⁶⁹ Os dados contidos no sistema em relação ao Painel de análise de dados da Assistência Estudantil é de responsabilidade da PRAE, os dados encontram-se disponíveis em: <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil> - os dados a respeito da data de pagamento dos anos de 2020 e 2021 e os dados referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil, aqui informados, foram pesquisados no dia 02 de janeiro de 2022, com os dados atualizados no site às 01:38:23 da mesma data.

Goiás (5,03% dos recursos e 261 atendidos) e Aparecida de Goiânia (2,84% dos recursos e 110 atendidos) (UFG, 2022b).

No ano de pagamento em 2021, houve um gasto de R\$20.539.134,00 (Vinte milhões, quinhentos e trinta e nove mil, cem e trinta e quatro reais), beneficiando um total de 3.586 estudantes, com 14 modalidades de atendimento (Permanência Mec; Covid19-Alimentação; Apoio Pedagógico; Moradia, Permanência Pnaes/UFG; CEU; Covi19-Conectividade; Alimentação; Acolhe; Canguru; Material Didático; Esporte e Lazer; Emergencial Indígenas e Quilombolas; e Emergencial), atendendo os campi Samambaia (67,95% dos recursos e 2.402 estudantes atendidos), Profº Colemar Natal e Silva (23,34% dos recursos e 828 atendidos), Cidade de Goiás (5,93% dos recursos e 271 atendidos) e Aparecida de Goiânia (2,75% dos recursos e 98 atendidos) (UFG, 2022b).

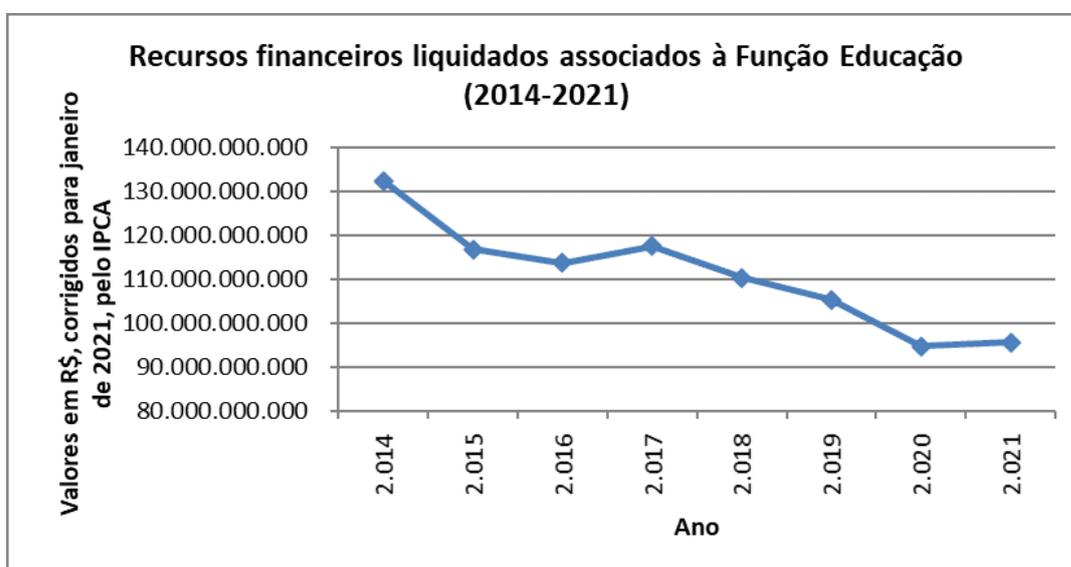
Com recorte da Regional Goiânia, observa-se que os campi localizados na cidade de Goiânia, Campus Samambaia e Campus Profº Colemar Natal e Silva, captaram mais recursos financeiros, com valor total de R\$20.223.167,00 (Vinte milhões, duzentos e vinte e três mil, cem e sessenta e sete reais), beneficiando 3.663 estudantes em 2020. E em 2021 foi R\$18.750.722,00 (Dezoito milhões, setecentos e cinquenta mil, setecentos e vinte e dois reais), beneficiando um total de 3.220 estudantes (UFG, 2022b). Dentre esses recursos financeiros destinados à assistência estudantil, a UFG conta com o apoio financeiro do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)⁷⁰. Em relação ao PNAES, o Plano de Gestão da Universidade Federal de Goiás – 2018 – 2021, afirma que

Em decorrência dos investimentos públicos oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), muito se fez pela ampliação e efetivo atendimento de parcela significativa de estudantes de baixa renda que chega à universidade pública, trazendo as mais diversas expressões da questão social. O desafio maior que se põe, sobretudo nessa conjuntura, é assegurar a continuidade dessa cobertura de atendimento e seguir na ampliação contínua de inserção de novos estudantes, considerando a realidade de 50% (no mínimo) da comunidade acadêmica discente ser cotista pelos critérios de escola pública, renda de até 1 e ½ salário mínimo e raça/cor/etnia (UFG, 2018, p. 28)

⁷⁰ O PNAES foi criado a partir da Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. O programa fica instituído no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), que faz parte do Ministério da Educação. O Art. 2º expõe que “O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior”. As ações consistem em: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; e apoio pedagógico. Com relação às despesas, encontra-se no Art. 5º “As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira” (MEC. 2007).

De acordo com o site do Governo do Brasil, o MEC liberou R\$ 344,6 milhões em 2021. Dentro desse valor destinado aos gastos das IES públicas está contemplado o gasto com custeios e manutenção das instituições, que englobam contas de água, energia, luz, telefone, serviços terceirizados e compra de materiais, assim como parte do recurso vai para o PNAES (GOVERNO DO BRASIL, 2021). Ao realizar um balanço quantitativo das funções orçamentárias destinadas à educação no período de 2014-2021, Amaral (2021) aponta os números da desconstrução ou desmonte do financiamento público, havendo uma queda significativa nos valores investidos, como se pode observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Recursos Financeiros liquidados associados à Função Educação (2014-2021)



Fonte: (BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021) *apud* Amaral (2021).

Segundo Amaral (2021, s/p), houve uma queda de 28,5% dos recursos investidos na Educação: “Nota-se uma queda persistente no período em análise, saindo do patamar de R\$ 130,0 bilhões para o valor entre R\$ 90,0 bilhões e R\$ 100,0 bilhões, sendo que a variação de 2014 a 2020 – o maior valor e o menor valor da série – foi de R\$ (-37,7) bilhões”. Em relação ao investimento nas 69 universidades federais brasileiras, a análise da evolução dos recursos aponta que houve queda no pagamento de pessoal (professores, técnico-administrativos, aposentados e pensionistas): “O pagamento de Pessoal se elevou de valores entre R\$ 39,0 bilhões e R\$ 40,0 bilhões em 2014 para valores da ordem de R\$ 49,0 bilhões em 2019, caindo em 2020 e 2021 num montante de R\$ (-874,0) milhões em relação a 2019” (2021, s/p). No pagamento de despesas destinadas à manutenção (água, luz, internet, vigilância, limpeza, terceirizados, aquisição de material de consumo) houve uma queda de 38,9%, “saindo de R\$

9,0 bilhões e caindo para valores em torno de R\$ 5,5 bilhões em 2021; uma redução muita alta, de R\$ (-3,5) bilhões” (2021, s/p).

A análise dos gastos destinados aos recursos de investimento torna-se preocupante; houve uma queda de 96,4% nos recursos de investimento, destinados às “despesas com construções, aquisição de equipamentos e mobiliários etc”. Amaral expõe que

Os valores em 2021, da ordem de R\$ 100 milhões são insignificantes frente ao tamanho do sistema e as suas necessidades de aquisição e atualização de equipamentos para os seus laboratórios. De 2014 a 2021 presencia-se uma drástica queda nesses recursos, saindo de R\$ 2,8 bilhões e atingindo R\$ 100 milhões, uma queda de 96,4%. Este resultado, se não revertido rapidamente levará as Universidades Federais a uma degenerescência de suas instalações e um grande sucateamento de seus laboratórios de pesquisa (AMARAL, 2021, s/p).

O sucateamento da educação superior, como se pode avaliar, perpassa pelo corte de verbas destinadas ao pagamento de áreas essenciais para sua manutenção e funcionamento. Além do corte no pagamento de pessoas, manutenção e investimentos, Amaral (2021) também aponta cortes na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), agências destinadas ao fomento de pesquisas científicas. Diante desses números da desconstrução da educação brasileira, Amaral (2021) problematiza que

A continuidade desta política de destruição levará inevitavelmente à “falência” das Universidades Federais, dos Institutos Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica, dos agentes financiadores da Educação Básica (FNDE) e da Ciência e Tecnologia (Capes, CNPq e FNDCT). É preciso que a sociedade brasileira emita, com urgência, um “grito desesperado” de chega de tanta desconstrução e desfazimento! (AMARAL, 2021, s/p).

Com o corte de verbas e o sucateamento da educação superior, tem-se um quadro preocupante quanto às estratégias de permanência dos estudantes nas universidades. No site Analisa, com relação à Assistência Estudantil – Atendimento Realizado/Atendimento Direto⁷¹, consta que dentre os beneficiados da Regional Goiânia no ano de 2020, no critério cor/raça, encontra-se um total de: 1.771 pardos, 856 brancos, 752 pretos, 472 indígenas, 155 não quis declarar, 29 amarelos e 2 não informados. Já no ano de 2021, no critério cor/raça, verifica-se uma mudança no perfil dos beneficiados pela assistência estudantil: 1.515 pardos, 733 pretos, 692 brancos, 491 indígenas, 120 não quis declarar, 24 amarelos e 2 não

⁷¹ Em relação à Assistência Estudantil – Atendimento Realizado/Atendimento Direto <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil>

informados (UFG, 2022c). Entre os anos de 2020 e 2021, pode-se observar uma queda de beneficiados pela assistência estudantil na UFG.

Os dados do perfil socioeconômico dos estudantes da Regional Goiânia indicam que entre os anos 2007 e 2021 foi matriculado um total de 21.765 estudantes. Com relação à forma de egresso de escola pública e escola privada, foram 12.194 egressos de escola pública, 9.522 egressos de escola privada e 49 não informados. O critério cor/raça, destaca-se entre os beneficiados dos programas de assistência estudantil: 9.166 estudantes brancos, 8.506 estudantes pardos, 2.180 estudantes pretos, 1.150 não quis declarar, 248 estudantes amarelos e 51 não informados (não há dados sobre os estudantes indígenas) (UFG, 2022c).

Ao se discutir as políticas de ações afirmativas propostas pela UFG e seus destinatários, torna-se necessário discutir as estratégias de permanência dos estudantes cotistas raciais. Compreende-se que a Universidade não é capaz de sanar todas as dificuldades e desafios enfrentados por estes sujeitos, uma vez que a sociedade brasileira é profundamente desigual, social e racialmente. Cavalcante (2014), ao buscar investigar as estratégias de acesso e permanência de jovens cotistas na UFG, bem como suas redes de sociabilidade, os sentidos a elas atribuídos e suas perspectivas de futuro, revela que por meio das cotas houve uma resignificação da Universidade para a população negra, tornando-se um espaço de possibilidades. A autora constata que as cotas assumem um papel de desestabilizar os consensos e normas na universidade como espaço elitizado, no qual os jovens cotistas tornam-se “novos sujeitos da educação superior pública brasileira” (CAVALCANTE, 2014, p.15). Alerta que “as desigualdades persistem mesmo depois do acesso, pois [os estudantes] enfrentam práticas de exclusão em relação à sua condição de ser negro, ser deficiente ou de camada popular” (CAVALCANTE, 2014, p. 23).

A autora expõe que na maioria dos casos dos jovens cotistas o processo da trajetória escolar na universidade foi exitoso na aprendizagem e aprovação, sem interrupções dos estudos. Como estratégia de permanência, os estudos apontam que nos cursos de maior seletividade os alunos cotistas tendem a formar estratégias mais individuais que institucionais ou coletivas para o enfrentamento dos desafios acadêmicos. A pesquisa revelou também que as cotas foram decisivas na escolha do curso de maior seletividade, pois “viram no sistema de cotas uma possibilidade de poder ter acesso a carreiras de maior reconhecimento social ou status, pois a maioria não poderia ter acesso a esses cursos sem a política de cotas” (CAVALCANTE, 2014, p. 176).

O estudo de Cavalcante nos possibilita indagar sobre a necessidade das redes de sociabilidade como modo de fortalecimento das minorias sociais dentro da UFG. Ao

pesquisar a respeito da política de ação afirmativa na UFG, Palla (2017) busca compreender como a psicologia pode auxiliar na permanência do estudante integrante de minorias sociais. Em seus estudos expõe que a exclusão afeta subjetivamente os alunos cotistas, ficando evidente nas falas, por meio de grupos operativos, que a universidade, no que diz respeito à convivência interna da comunidade acadêmica, muitas vezes assume o papel de lugar hostil, despertando sensação de desamparo, medo, ansiedade, expectativas frustradas, dentre outros. Ao afirmar que a universidade muitas vezes aparece como lugar hostil, vale ressaltar que reproduz preconceitos e opressões.

A pesquisa constata que em 2016 a Pró-Reitoria de Graduação e a Coordenação de Inclusão e Permanência criaram cursos de reforço para alunos cotistas, como também serviço de psicologia a fim do estudante lidar com as dificuldades e buscar a permanência na instituição com qualidade e bem-estar. O trabalho psicossocial formando grupos operativos tem o intuito de criar espaço acolhedor, de escuta e fortalecimento dessas minorias sociais, “consciente de que é protagonista de sua própria vida e capaz de transformar as relações que o oprimem” (PALLA, 2017, p. 96).

Resende, Queiroz e Faria (2012) estudaram a experiência de estudantes ingressantes na UFG em 2009 por meio das cotas, ano de implantação do Programa UFGInclui, com o objetivo de apreender as mediações e os processos implicados na dialética inclusão/exclusão. O critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa considerou os estudantes que ingressaram por meio do sistema de cotas e pelo sistema universal envolvendo cursos mais concorridos e menos concorridos da UFG à época. Os resultados demonstraram que para os alunos cotistas, as cotas atuam como forma de democratização do ensino superior. Contudo, a inclusão ocorre de maneira desigual, havendo mecanismos de exclusão dentro das ações afirmativas.

Além da relação desigual entre os alunos ingressantes pelo sistema universal e pelo sistema de cotas, foi identificado que as desigualdades socioeconômicas e suas consequências se recolocam dentro do próprio sistema de cotas: a inclusão ocorre de maneira desigual no âmbito dos próprios cursos. As desigualdades entre os sujeitos cotistas e não-cotistas perpassam por renda familiar, escolaridade dos pais, orçamento doméstico e gastos com a escolaridade. Em relação àqueles que ingressaram pelo sistema de cotas foi constatada que houve realocação das desigualdades nos cursos mais e menos concorridos. Em relação aos cursos mais concorridos, apenas 2,6% se declararam pretos, em contraposição aos cursos menos concorridos, em que o percentual foi de 92,3% (RESENDE; QUEIROZ; FARIA, 2012).

Os estudos a respeito das políticas de cotas na UFG revelam o longo percurso da universidade frente aos desafios que as ações afirmativas exigem. Tais desafios foram aprofundados no ano de 2020 devido à COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-COV-2, considerada pandêmica pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020. Como forma de garantir a permanência dos estudantes, sem recorte da forma de ingresso, a UFG lançou Resoluções com o objetivo de amenizar os impactos da pandemia na instituição. Em 02 de março de 2020, conforme o calendário acadêmico da UFG, as aulas tiveram início, mas logo foram suspensas, no dia 16 de março de 2020, por meio da Resolução Consuni 48/2020.

No dia 26 de junho de 2020 foi aprovada a Resolução Consuni N° 27/2020 que regulamenta o empréstimo emergencial de equipamentos de informática aos discentes de educação básica, graduação e pós-graduação stricto sensu, durante o período excepcional de isolamento social, enquanto persistir a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19. No mesmo dia, 26 de junho de 2020, foi divulgada a Resolução Consuni N° 27R/2020, regulamentando o empréstimo emergencial de equipamentos de informática (Reeditada com as alterações pelas Resoluções Consuni N° 38/2020, de 26/08/2020 e N° 46/2020, de 28/08/2020). No dia 14 de agosto de 2020, a UFG lança a Resolução Consuni N° 33/2020, sobre as regras do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação - RGCG, aprovado pela Resolução CEPEC N° 1557, de 1º/12/2017, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus e até nova deliberação (UFG, 2020c; 2020d; 2020e).

O calendário acadêmico ficou suspenso até o mês de agosto do mesmo ano. No dia 10 de agosto houve o Planejamento Institucional Prograd/UFG e nos dias 10 a 20 de agosto houve o Replanejamento pedagógico, para retomada das aulas sob modelo do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A retomada das aulas foi aprovada por meio da Resolução Consuni N° 35R/2020 (Reeditada com as alterações introduzidas pela Resolução Consuni N° 48/2020, de 25/09/2020), que aprovou o novo Calendário Acadêmico da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia e Regional Goiás, para o ano letivo de 2020, revogando as resoluções CEPEC N° 1663 e 1664, de 29 de novembro de 2019 e demais disposições em contrário (Redação dada pela Resolução CONSUNI n° 48/2020, de 25/09/2020) (UFG, 2020f).

Além dessas ações, muitas delas destinadas a garantir a permanência dos estudantes na universidade, a única política em específico que atende estudantes cotistas é o Processo Seletivo Simplificado para Bolsistas do Programa de Ações Afirmativas e Acompanhamento Acadêmico da Universidade Federal de Goiás, sob responsabilidade da CAAF e CIP. No

Edital N° 01 /2019 – CAAF/CIP/UFG foram ofertadas 2 (duas) vagas para preencher os cargos de Assistente Educacional (Nível Graduação), com os mesmos requisitos no edital de 2020 (UFG, 2020).

O Edital N° 01/2020 – CAAF/UFG, para concessão de bolsa, estabelece normas do Processo Seletivo Simplificado para Bolsistas do Programa de Ações Afirmativas e Acompanhamento Acadêmico da Universidade Federal de Goiás. O edital foi lançado no dia 19 de outubro de 2020, ofertando 1 (uma) vaga para estudantes que atendam ao critério da Lei de cotas, UFGInclui, Nome Social ou Programa de Assistência Estudantil. Para o cargo de Assistente Educacional (Nível Graduação), devendo cumprir carga horária de 20 horas semanais, com local de atuação na Coordenadoria de Ações Afirmativas (Campus Samambaia), com remuneração de R\$400,00 (quatrocentos reais) (UFG, 2020b). Observa-se que as ofertas de bolsas são insuficientes para atender ao quantitativo de estudantes cotistas, ao se considerar que esta é uma bolsa específica destinada ao atendimento de estudantes ingressos pela Lei de cotas, UFGInclui, Nome Social e Programa de Assistência Estudantil (UFG, 2020).

Em análise do site da PRAE⁷², com o objetivo de realizar um apanhado das ações propostas pela Pró-Reitoria no ano de 2020 a 2022 que contemplem editais e informações que beneficiem a permanência dos estudantes ingressos em 2020, encontram-se publicações no ano de 2020: Informações a respeito da bolsa de assistência estudantil; Informações sobre o cadastro para o Passe Livre Estudantil; Edital para o Programa Esporte e Lazer; Edital Complementar dos estudantes UFG e permissão de uso não oneroso de espaço nas instalações da Universidade; Edital PRAE/UFG n° 02/2020, para o Programa Acolhe UFG; Divulgação do edital para os interessados em solicitar bolsas alimentação, moradia e modalidade Casa de Estudantes; Informações sobre a Portaria que define repasse financeiro em caráter excepcional e emergencial devido ao fechamento dos Restaurantes Universitários; Programa Saudavelmente/PRAE/UFG, que atende no período de quarentena; Lista de Alimentação Emergencial PRAE; Programa de Iniciação à Pesquisa da UFG; Orientação Nutricional: Mantenha-se saudável em casa; Divulgação do PRAE.com.vc - Espaço dedicado a ouvir os estudantes em tempos de quarentena; Plano Emergencial de Conectividade para estudantes da UFG; CONSUNI | UFG aprova resolução que regulamenta empréstimo de computadores a estudantes de baixa renda; Edital PRAE/UFG n° 149/2020; Grupo Terapêutico, com o Programa Saudavelmente; Seleção de bolsistas para duas bolsas de

⁷² No site da PRAE, na parte destinada às Notícias, encontram-se todas as ações realizadas pela PRAE, bem como de ações promovidas por outros setores da universidade. Informações disponíveis em: https://www.prae.ufg.br/news?direction=desc&sort=journal_news.created_at

pesquisa para estudantes das áreas de Administração, economia, Contabilidade e Ciências Sociais da UFG; Edital Conjunto SeTI/PRAE/UFG N° 183/2020; Portaria que institui atendimento aos estudantes indígenas ingressantes em 2020; e Portaria SEI n° 26 /2020, para contribuir com a aquisição de Equipamentos de Proteção Individual (EPI).

No ano de 2021 encontram-se publicações a respeito de: Inscrições para o Centro de Línguas da UFG; Repasse financeiro referente à Bolsa Moradia; Atraso do repasse financeiro referente às bolsas; Cadastro e recadastro do Passe Livre Estudantil; Novas Portarias Programas de Assistência Estudantil; Programa de Trainee LAPEI 2021, 6 (seis) vagas para alunos de graduação da UFG; Informativo sobre kits de EPIs para a realização das Atividades Práticas Emergenciais; Informe sobre repasse financeiro referente às Bolsas Permanência (Goiânia), Permanência (Cidade de Goiás) e Auxílio Alimentação; Seleção de Bolsistas de Graduação e Pós-Graduação, do Projeto Pesquisa, Desenvolvimento e Implementação do Sistema de Mapeamento, Monitoramento e Avaliação em Educação na Saúde (SIMAPES); Edital PROLICEN 2021/2022; Restaurantes Universitários - Abertura de Pregão Eletrônico; Edital n° 87/2021 - Complementar e Retificação ao Edital UFG/PRAE N° 83/2021; Publicação dos Editais PIODont e PADarq; Portaria Sei N° 13/2021, Bolsa Canguru; Edital Mobilidade Programa Moradia Estudantil; Edital SRI 02/2021 - Mobilidade Virtual – AUGM - Estudantes De Graduação; Edital Unificado PRAE N°191/2021; Edital PRAE SEI n° 276/2021; Retificação do Edital Unificado PRAE N° 191/2021; Portaria SEI n° 27/2021; Retificação do Edital Unificado PRAE N° 191/2021; Edital PRAE /CECAS 149/2021; Edital PRAE /CECAS 439/2021; Portaria SEI N° 35/2021; Portaria SEI n° 37/2021; Instrução Normativa PRAE 01/2021; Portaria PRAE/PROGRAD n° 41/2021; e Portaria PRAE n° 42/2021. Para o ano de 2022 foi lançado o Edital Unificado n° 476/2022.

Pode-se verificar que a UFG, especialmente por meio da PRAE, da PROCOM, da DAAF e da DAC, tem buscado atender os estudantes de graduação que necessitam de apoio da instituição para sua permanência. Sabe-se que as IES públicas não têm condições de atender todos os alunos devido aos recursos financeiros, mas observa-se o empenho da UFG em garantir tanto o acesso, visto que as aulas se reestruturaram em regime remoto emergencial, quanto à sua permanência. Importante ressaltar a necessidade de maior investimento financeiro que possibilite ofertar mais bolsas de assistência estudantil para estudantes cotistas, haja vista que o quantitativo não atende à demanda da universidade.

Ao buscar identificar as ações e políticas em torno da permanência dos estudantes em tempos de pandemia dentro do contexto da UFG, objetiva-se relacionar os mecanismos de permanência ao desempenho acadêmico destes estudantes, ao compreender que a partir do

Ensino Remoto Emergencial (ERE) modifica-se a dinâmica acadêmica o que possibilita tensionar a problemática entre a educação superior e a crescente desigualdade social e racial.

Em pesquisa intitulada *Ensino Remoto Emergencial e Vulnerabilidade Discente na UFG*, desenvolvida pelo Observatório do Estado Social Brasileiro⁷³, com o intento de compreender os desafios do modelo de ERE na universidade, foi disponibilizado para todos os estudantes matriculados na UFG o questionário com 39 questões⁷⁴, no qual teve um total de 2.106 discentes respondentes, atingindo um total de 9,54% de discentes matriculados. O Observatório levou em consideração os cursos de graduação que obtiveram participação maior que 7,43% de respostas, sendo selecionado para análise 31 cursos⁷⁵. Importante destacar que o Observatório leva em consideração “Estabelecemos, sempre que possível, comparações com os dados do Análisa-UFG (UFG, 2021) e com as pesquisas do IBGE, especialmente a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) e a Síntese dos Indicadores Sociais” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 14).

Ao apresentar a pesquisa desenvolvida pelo Observatório, o Prof^o Edward Madureira Brasil e os Coordenadores Gerais do DCE UFG, Gustavo Mendes Correa e Letícia Lemes Scalabrini, suscitaram questões importantes para pensar a vulnerabilidade dos estudantes na UFG.

O Prof^o Edward Madureira chamou atenção para o fato de que o perfil discente das universidades públicas antes mesmo do período de pandemia compunha um percentual de 70% em situação de baixa renda, conforme a pesquisa nacional realizada pela ANDIFES⁷⁶

⁷³ Segundo informações do site “O Observatório do Estado Social funcionará como uma Plataforma Estática e Dinâmica de informações e dados”, que tem como objetivo “Oferecer ao público um instrumento político que permita discutir e acompanhar, por meio de um conjunto variado de informações, em diferentes escalas, as ações do Estado Social brasileiro” (Observatório do Estado Social, Os coordenadores responsáveis pelo Observatório do Estado Social são vinculados ao Instituto Federal de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Universidade Estadual de Goiás e contam com pesquisadores responsáveis pela coleta de dados e pelo Geoprocessamento e Cartografia. A equipe conta também com a participação de pesquisadores de outras instituições, tais como: Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) dentre outras. Informações disponíveis em: <http://obsestadosocial.com.br/sobre-o-projeto/>

⁷⁴ Destaca-se que as perguntas presentes no questionário realizado na presente pesquisa de mestrado, se assemelha com as questões presentes no questionário desenvolvido pelo Observatório do Estado Social, ao buscar identificar as condições educacionais no período de pandemia e como estas condições viabilizam uma educação de qualidade. O material disponibilizado pelo Observatório será melhor apropriado ao dialogar com as análises de dados que será abordado no terceiro capítulo.

⁷⁵ Dentre os cinco cursos selecionados na presente pesquisa de acordo com o maior e menor ponto de corte, conforme o SiSU referente aos anos de 2020 e 2021: Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia, apenas Ecologia e Análise Ambiental e Medicina participaram da pesquisa realizada pelo Observatório do Estado Social Brasileiro. O curso de Ecologia e Análise Ambiental, com um total de 220 estudantes matriculados, obteve um total de 36 respostas, com 16,36% dos matriculados. No curso de Medicina com um total de 593 estudantes matriculados, obteve um total de 56 respostas, com 9,44%.

⁷⁶ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes.

em 2018. Ao levar em consideração as variações regionais, o professor argumenta que “[...] temos cerca de setenta e cinco por cento de nossa população estudantil que se enquadra no público-alvo da assistência estudantil, considerando o estabelecido no Decreto 7.234, de 19/07/2010, que institui o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil)” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, s/p), e problematiza os cortes de verbas, tanto advindo da Emenda Constitucional 95 quanto os cortes após contexto de pandemia. Madureira argumentou que as mudanças econômicas, educacionais e sociais que assolam a sociedade brasileira podem ameaçar a permanência e o vínculo dos estudantes nas universidades, bem como, aprofundar a evasão e a retenção.

Os Coordenadores Gerais do DCE UFG, Gustavo Mendes Correa e Letícia Lemes Scalabrini, expuseram que o Diretório Central dos Estudantes da UFG e os Centros e Diretórios Acadêmicos têm acompanhado a assistência estudantil e se manifestado para não haver cortes orçamentários que afetam diretamente os estudantes.

O Observatório aponta que a UFG, dada a sua natureza pública e democrática, em período de pandemia, não apenas transpôs o formato presencial para formato remoto, após debates e aprovação do ERE, preocupou-se também com o repasse financeiro emergencial para alimentação e Plano Emergencial de Conectividade. Para exposição dos resultados da pesquisa, o Observatório dividiu a análise dos dados em quatro tópicos: Demografia domiciliar; Trabalho e renda; Conectividade e ensino; e Vulnerabilidade discente. Dada a densidade dos dados e análise realizada pelo Observatório, abordar-se-á apenas os dados relativos ao recorte racial, de modo a contribuir com a problemática apontada na presente pesquisa de mestrado.

Com relação à Demografia domiciliar, o Observatório chama a atenção para o deslocamento do espaço formativo. Os dados revelam que 54,91% dos respondentes residem com 4 ou 5 moradores, e apontam que esse dado pode estar relacionado à forma de ingresso, devido à coabitação estudantil. Ao pesquisar a respeito do percentual de moradores por condição do domicílio, a modalidade de alugado dentro da pesquisa UFG está acima da média de Goiás e problematizam o retorno das aulas presenciais, ao passo que podem aumentar o número de domicílios alugados e/ou evasão estudantil. E apontam que no percentual de domicílio alugado com recorte racial,

A condição dos domicílios também revela as históricas desigualdades de acesso da população preta e parda ao ensino público superior. Os respondentes que declararam pretos e pardos (53,14%) residem mais, proporcionalmente, em domicílios alugados que aqueles que declararam-se brancos (42,86%)

(OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, 18).

Outro indicador de desigualdade estrutural está no percentual de mulheres respondentes, de 57,3%. Dentre estas, 61, 27% declararam conviver e cuidar de crianças e/ou idosos. Do quantitativo de mulheres que convivem e cuidam de crianças e/ou idosos 50,09% são pretas e pardas.

Os dados relacionados ao Trabalho e renda revelam que “É contundente a informação de que 67,6% dos respondentes⁷⁷ tenham declarado que ocorreu redução da renda familiar no período da pandemia da Covid-19” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 22). Em relação ao Auxílio Emergencial do Governo Federal, 53,3% dos respondentes declararam que alguém do domicílio recebeu o auxílio. Com relação ao rendimento domiciliar, 17,7% têm rendimento de até 1 salário mínimo, 61,2% até 3 salários mínimos, 13,6% declararam ter acima de 6 salários mínimos e dos 30 cursos analisados, e 23 destes recebem até 2 salários mínimos. Destaca-se que “No corte de renda acima de 10 Salários Mínimos estão, respectivamente, Engenharia da Produção (29%), Medicina (16%) e Engenharia Ambiental e Sanitária (16%)” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 25).

Os dados relacionados à Conectividade e ensino, no quesito Condições de infraestrutura domiciliar para o Ensino Remoto Emergencial, sendo elas mesa, cadeira, iluminação, conforto térmico, por cor, os dados revelam que: cor preta 25,5% consideram insuficientes, 45,3% condições parcialmente adequadas e 29,2% adequadas; cor parda 14,2% consideram insuficientes, 51,8% condições parcialmente adequadas e 33,9% adequadas; cor branca 9,6% consideram insuficientes, 42,1% condições parcialmente adequadas e 48,3% adequadas; cor indígena 36,4% consideram insuficientes, 54,5% condições parcialmente adequadas e 9,1% adequadas; e cor amarela 4,0% consideram insuficientes, 52,0% condições parcialmente adequadas e 44,0% adequadas. Em análise, o Observatório declara:

⁷⁷ A pesquisa aponta que os cursos de “Ciências Ambientais (81,4%), Serviço Social (79,17%), Nutrição (77,42%), Ecologia e Análise Ambiental (75,76%) e Comunicação Social (75%) foram os cursos, proporcionalmente, em que os respondentes mais informaram ocorrência de redução da renda na pandemia da Covid-19” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 22), destaca-se que dentre estes cursos, ao observar o ponto de corte de acordo com o SiSU 2021, estes se encontram com menor ponto de corte. Em análise, o Observatório destaca que “Aqui, a desigualdade, novamente, se manifesta, uma vez que os maiores registros de redução da renda localizam-se, justamente, nos estratos com menores rendas” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 23).

A fragmentação do dado sobre as condições de infraestrutura mobiliária e urbanística, por cor, confirma o retrato da desigualdade, na proporção em que a população indígena e preta é aquela que declarou com mais frequência as condições insuficientes, enquanto que a parcela branca é aquela que revela maior percentual de registro de condições adequadas (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 27).

Com vista à conectividade, o Observatório aponta que:

Um dado que chama a atenção, diretamente vinculado às condições de vulnerabilidade, refere-se aos meios de conectividade. É impressionante que 34,7% dos respondentes tenham declarado desenvolver as atividades do Ensino Remoto Emergencial, com mais frequência, a partir do aparelho celular. Do total de respondentes que utilizam o celular como meio mais frequente de conectividade, 62,94% são mulheres, 53,18% são pardos e pretos e 27,15% estudam no período noturno (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 29).

Em relação à conectividade e à forma como estas impactam a prejudicialidade do ERE, os dados apontam que 81,49% dos respondentes se sentem prejudicados de alguma forma. Ao se discutir a respeito da vulnerabilidade discente, os dados apontam que “Há uma condição de vulnerabilidade distinta não só quando fragmentamos os dados por cor e/ou gênero, mas também por curso, por condição do domicílio e, sobretudo, por renda” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 35), totalizando 1.376 respondentes que declararam ter redução de renda domiciliar em período de pandemia.

A pesquisa realizada pelo Observatório do Estado Social Brasileiro compreende por vulnerabilidade discente,

A condição de vulnerabilidade, no caso que nos ocupamos, refere-se ao conjunto de situações que dificultam e/ou impedem, progressivamente, que os discentes tenham condições equânimes para desenvolver as atividades acadêmicas e que, portanto, não convivam com situações de risco que impliquem, por exemplo, no comprometimento do desempenho acadêmico, em trancamento ou mesmo abandono (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 34).

Ao apontar os aspectos que prevalecem a vulnerabilidade discente, pode-se observar que estudantes pretos, pardos e mulheres, encontram-se em situação de maior vulnerabilidade. O Observatório destaca que a questão da vulnerabilidade está presente nos debates pedagógicos e argumenta que “A vulnerabilidade discente determina não apenas as condições de aprendizagem, mas também – e isso não se pode perder de vista quando tratamos de vulnerabilidade, a reprodução diária da vida dos discentes” (OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO, 2022, p. 11).

Essa concepção de vulnerabilidade possibilita a reflexão a respeito do desempenho acadêmico dos estudantes da UFG. Os dados apontam maior vulnerabilidade entre os estudantes pretos, pardos e indígenas, com diferenças significativas com relação aos demais seguimentos de cor. Dessa forma, os dados da pesquisa realizada pelo Observatório do Estado Social Brasileiro fornece subsídios para questionar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas raciais e dos estudantes não-cotistas e seus respectivos cursos, o que será discutido no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

A UFG E O DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES COSTISTAS RACIAIS E AMPLA CONCORRÊNCIA

O estudo sobre cotas raciais no ensino superior tem como uma de suas temáticas o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas raciais e de ampla concorrência. Ao buscar apreender o conceito de desempenho acadêmico e rendimento acadêmico, observa-se que desempenho e rendimento aparecem constantemente como sinônimos (BACCARO; SHINYASHIKI, 2014), mas também como o desempenho subordinado ao rendimento, ou seja, para se obter o desempenho recorre-se à avaliação do rendimento acadêmico, expresso por meio das notas obtidas nas disciplinas cursadas.

Pode-se observar que em sua maioria, os trabalhos relacionam desempenho acadêmico com notas atribuídas nas disciplinas cursadas pelos estudantes ou à média de rendimento no final de cada período cursado. De acordo com Baccaro e Shinyashiki (2014),

[...] o rendimento acadêmico considera as classificações finais obtidas pelos estudantes na conclusão de uma disciplina, ano ou nível de ensino, e se constitui como condição importante para atingir o sucesso acadêmico. Já o desempenho acadêmico “é compreendido como o grau de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinado nível educacional, sendo normalmente aferido em escala de zero a dez pontos” (Gouveia et al., 2010, p. 324 apud BACCARO; SHINYASHIKI, 2014, p. 168).

Apesar da distinção, Baccaro e Shinyashiki (2014) optaram por utilizar os termos desempenho e rendimento como sinônimos. Em relação à UFG, ao se avaliar o rendimento acadêmico expresso a partir do Coeficiente de Rendimento ou pela Média Global, chega-se ao desempenho acadêmico. Ao lidar com os termos “rendimento acadêmico”, “média dos rendimentos” “média global do aluno”, “média global do curso”, a presente pesquisa identificou que se refere às classificações finais obtidas pelos estudantes. Com base no rendimento é possível discutir o desempenho acadêmico. Assim, a forma de lidar com tais conceitos foi direcionada pelos próprios dados utilizados na pesquisa: a UFG, ao lidar com “Média Global” adota concepção equivalente ao termos como “Coeficiente de Rendimento Médio (CR)”, “Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)” e “Coeficiente de Rendimento Acadêmico”, identificados na literatura.

Na UFG, a Média Global do Estudante (MGA) “É a somatória dos produtos das notas obtidas em cada disciplina cursada pela sua carga horária, dividida pela somatória de carga horária dessas disciplinas” (UFG, 2008⁷⁸). Na Resolução – CEPEC N° 806/2006,

⁷⁸ Dúvidas Frequentes - O que é Média Global do Estudante (MGA)? Disponível em: https://sistemas.ufg.br/MATRICULA_WEB/formularioDuvida.php#. Acesso em: 05 fev. 2022.

compreende-se disciplinas cursadas aquelas em que o estudante se inscreveu e não cancelou, obtendo aprovação ou não. Para verificação da aprendizagem conforme o Art. 32 da Resolução - CEPEC N° 806/2006,

A nota final do aluno variará de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), com uma casa decimal. § 1º Será aprovado na disciplina o aluno que obtiver nota igual ou superior a 5,0 (cinco) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária da disciplina (Resolução - CEPEC N° 806, 2006, p. 10).

A Média Global (MG) se torna importante para os estudantes em momentos como: critério de desempate no período de inscrição em disciplinas obrigatórias ou disciplinas optativas, sendo a MG um dos critérios de desempate do Índice de Prioridade⁷⁹.

A respeito do desempenho acadêmico, pesquisas como a de Bezerra e Gurgel (2012, p. 11) informam que “A verificação do desempenho considerou os resultados quantitativos, no processo de avaliação (rendimento escolar definido no regimento da UERJ e disponível no sistema de registro acadêmico)”. Mendes Junior (2014) considerou a taxa de graduação e o Coeficiente de Rendimento Médio (CR), pontuando que em pesquisas internacionais é usual utilizar a taxa de graduação, o coeficiente de rendimento médio e salários no mercado de trabalho. Garcia e Jesus (2015) utilizaram o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) para analisar o desempenho acadêmico dos estudantes. Peixoto *et al.* (2016) analisaram o desempenho acadêmico, a partir do coeficiente de rendimento.

Ao discutir sobre as pesquisas quantitativas, Popkewitz e Lindblad (2016) argumentam que análises estatísticas são utilizadas frequentemente em pesquisas internacionais e nacionais, em especial pesquisas voltadas para as políticas educacionais. Os autores argumentam sobre a forma como o estudo estatístico pode intervir na questão social, podendo identificar e buscar mecanismos de mudanças e melhoria educacional.

A estatística não é meramente seus números, magnitudes e equivalências. Argumentamos que a fundamentação estatística conecta discursos sociais, culturais, científicos e políticos, que formam um plano único para fabricar os tipos de seres humanos – pessoas que são os alvos para a intervenção do Estado e para biografias (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016, p. 748).

Ao lidar com dados estatísticos deve-se ter a consciência que os dados não podem definir e classificar tipos e grupos de pessoas (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016). Na presente pesquisa, ao lidar com o desempenho acadêmico de dois grupos específicos, cotistas e não cotistas, não se tem como objetivo, como bem alertam Popkewitz e Lindblad (2016), criar uma mera comparação e, assim, valorar diferenças. O objetivo é apreender o

⁷⁹ Para maiores informações a respeito do Índice de Prioridade acessar <https://www.jornal.ufg.br/n/30659-indice-de-prioridade-e-media-global> ou acessar a Resolução - CEPEC N° 806/2006, conforme indicada neste trabalho.

desenvolvimento acadêmico dos estudantes por meio da análise estatística. Os dados estatísticos são concebidos como o retrato moldurado do desempenho acadêmico, reportam-se à realidade, mas para a apreensão do processo formativo dos estudantes torna-se primordial o desenvolvimento de pesquisa com os próprios sujeitos.

Ao se trabalhar com a Média Global com o objetivo de analisar o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e ampla concorrência, tem-se como intuito identificar o que os dados estatísticos têm a revelar sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas raciais e ampla concorrência em contexto de pandemia. Não se trata de comparar sucesso e fracasso escolar e incorrer no risco de se reproduzir discursos preconceituosos, utilizados, por exemplo, na crítica recorrente sobre a qualidade do ensino superior a partir implantação das cotas raciais. As análises individualizantes sobre questões relacionadas ao fracasso escolar reforçam a discriminação racial historicamente perpetuada (PATTO, 2015). A análise a respeito desse desempenho acadêmico, nesse sentido, contribui para se pensar a respeito da permanência destes estudantes na universidade, no sentido de aprimoramento educacional, desenvolvimento e formação desses sujeitos no âmbito acadêmico com qualidade socialmente referenciada.

Com o objetivo de investigar na UFG o que os dados revelam com relação ao desempenho acadêmico desses estudantes em contexto de pandemia nos cursos de maior e menor ponto de corte, de acordo com o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) de 2020 e 2021, foram selecionados para análise e investigação os cursos: Medicina (integral), Direito (matutino e noturno)⁸⁰, com maior ponto de corte nos dois anos consecutivos. E Ecologia e Análise Ambiental (integral), Museologia (noturno) e Dança (matutino), com menor ponto de corte nos dois anos consecutivos. Destaca-se que na presente pesquisa optou-se por trabalhar com as seguintes formas de ingresso⁸¹: AC; RI; RS; RI-PPI; RS-PPI; e UFGInclui. Ressalta-se que, segundo a PROGRAD/UFG, o Programa UFGInclui gera vagas extras em cada curso quando houver demanda indígena e quilombola, assim como para candidatos surdos na graduação Letras Libras, quando oriundos de escola pública. Ao optar por trabalhar com os dados referentes ao Programa UFGInclui, partiu-se da concepção da

⁸⁰ No período de análise dos dados, observou-se que os rendimentos do curso de Direito do turno matutino e noturno foram próximos. Dessa forma, optou-se por unir tais turnos na análise de dados e análise estatística. Ressalta-se que para o curso de Direito a média global do curso foi obtida pela média aritmética das médias globais dos turnos matutino e noturno, constatando a proximidade destas.

⁸¹ Como dito anteriormente, são nove opções de participação e aprovação no SiSU, como pode ser visto no Quadro 1, presente no Apêndice. Optou-se por não trabalhar com os dados referentes aos estudantes com deficiência, por compreender que ao lidar com estes sujeitos exige-se o aprofundamento no estudo teórico e revisão bibliográfica da área, constituindo-se em tema a ser desenvolvido em estudos posteriores.

importância que o Programa representa para a universidade, visto que esta foi a primeira política de ação afirmativa voltada para a população negra que a instituição fomentou.

Como exposto na Introdução, para investigação dessa problemática foi solicitada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG a relação de estudantes matriculados entre os anos de 2019 e 2021 dos referidos cursos. O ano de 2019 foi incluído aos dados para se ter material comparativo aos anos de 2020 e 2021, de modo a investigar se com a pandemia houve mudança no desempenho acadêmico dos estudantes. Ressalta-se que as variáveis presentes na planilha incluem: dados de identificação do curso; ID do aluno; Ano Ingresso; Semestre Ingresso; Forma Ingresso; Especificidade Ingresso; Categoria Ingresso; Forma de Ação Afirmativa (Lei de cotas); Média Global Aluno; Média Relativa Aluno; Média Global Curso; Percentual Integralizado; Prazo máximo para Conclusão do Curso; Vínculo; Motivo de desvínculo; Ano do desvínculo; Semestre do desvínculo; Sexo; Cor/Raça; Estado Civil; Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio (privada ou pública); Estado e País de nascimento.

Recorreu-se também aos dados disponíveis no site Analisa UFG, buscando identificar o perfil socioeconômico dos estudantes, por curso, seguindo os critérios: curso, renda per capita, cor/raça, sexo, relação de egressos do ensino médio de escola pública ou escola privada, todos a partir do ano de ingresso de 2019 a 2022.

A metodologia utilizada para extrair os dados dos documentos solicitados à PROGRAD e a sistematização dos dados presentes no site Analisa UFG contam com as análises estatísticas⁸² que se concentraram nos dados oriundos de uma amostragem não-probabilística por julgamento, isto é, com base na literatura da área, a amostra de 1.132 graduandos da UFG correspondeu aos ingressantes de 2019 a 2021, nos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia. As análises foram realizadas com o apoio computacional do software R, versão 4.1.3 (R CORE TEAM, 2022). R é um ambiente e uma linguagem de programação que oferece uma grande diversidade de funcionalidades, sendo voltado para a manipulação, análise e visualização de dados. Assim, ele possibilita verificar se existem diferenças estatisticamente significativas (valor-p < 0,05) entre as médias dos rendimentos dos estudantes cotistas e ampla concorrência e estudantes cotistas raciais e ampla concorrência, no geral e estratificadas por curso, obtidas via Teste T de Student. A verificação de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos

⁸² Como exposto na Introdução, a análise estatística contou com a colaboração do consultor em estatística, Prof^o Dr^o Thiago Valentim Marques, que possibilitou o rigor científico ao manusear e tratar os dados estatísticos. Foram realizadas diversas reuniões para dialogar sobre os dados e possibilitar uma análise bem fundamentada.

quatro grupos de cotistas, sociais e raciais (RI, RS, RI-PPI e RS-PPI), foi realizada via estatística *F* como resultado da Análise de Variância (ANOVA).

Estatisticamente, se o valor entre as médias de rendimento for menor que valor- $p < 0,05$ encontra-se uma diferença significativa. Para a manipulação do conjunto de dados, construção de tabelas e gráficos conta-se com o auxílio do pacote *Tydiverse* (WICKHAM *et al.*, 2019). Destaca-se também que os gráficos utilizados nessa pesquisa são: colunas, linhas e *boxplot*. Esse último, trata-se de um gráfico que resume os dados, ao apresentar mínimo, máximo, quartis (Q1, Q2 e Q3), além dos *outliers*, que são valores discrepantes presentes nos dados.

O procedimento de inferência estatística (extrapolação da amostra para a população) se baseia em amostras probabilísticas (representativas) para ser considerado válido. No entanto, observa-se a frequência de publicações científicas recorrendo cada vez mais frequentemente à realização de inferências pontuais, intervalares e testes de hipóteses com a amostra disponível para o estudo ou, como neste estudo, quando o pesquisador considera uma amostra por julgamento como representativa, o que funciona como uma “confirmação” do que se está sendo observado na análise descritiva dos dados, embora se trate de uma limitação do estudo. Na presente pesquisa, os cursos de maior ponto de corte contam com maior número de vagas, o que não ocorre nos cursos de menor ponto de corte, que detêm menor número de vagas ofertadas, como será apresentado à frente.

Para a presente discussão serão apresentados no primeiro momento dados relativos ao perfil socioeconômico dos estudantes, assim como o quantitativo dos ingressantes nos cursos que compõem a base de nossa pesquisa, nos anos de 2019 a 2021, estratificados por tipo de ingresso e cor/raça. No segundo momento, serão apresentados os resultados e discussão a respeito do rendimento acadêmico dos estudantes cotistas e ampla concorrência, sem critério racial. No terceiro momento, serão apresentados os resultados e discussão do rendimento acadêmico dos estudantes cotistas raciais e ampla concorrência, apresentando os dados com recorte racial.

3.1 Perfil socioeconômico e étnico e dos estudantes

Para o levantamento do perfil socioeconômico, foi realizada a pesquisa no site Analisa UFG no dia 25 de abril de 2022.⁸³ Em relação ao curso de Medicina, no período

⁸³ Para melhor visualização do perfil socioeconômico dos estudantes, cf. Tabela 1, no Apêndice deste trabalho. Para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes foi acessado o site Analisa UFG, no dia 25 abr. 2022, às 09h30min, na área destinada à Assistência Estudantil – Perfil socioeconômico. O site foi atualizado no dia 25

compreendido entre 2019 e 2021, encontram-se 326 estudantes matriculados, com renda per capita média de R\$1.661,55. Desses estudantes, 162 são egressos de escola privada e 164 egressos de escola pública, com 195 estudantes do sexo masculino (renda per capita média de R\$ 1.839,20) e 131 estudantes do sexo feminino (renda per capita média de R\$1.389,85). Com os critérios cor/raça e renda: 168 estudantes são brancos, com renda de R\$2.194,50; 131, pardos, com renda de R\$1.097,25; 14, pretos, com renda de R\$700,15; 3, amarelos, com renda de R\$1.839,20; e 10 não quiseram declarar, com renda de R\$1.055,45.

No curso de Direito encontram-se 321 estudantes matriculados, com renda per capita média de R\$1.745,15. Desses estudantes, 154 são egressos de escola privada e 167 egressos de escola pública, com 157 estudantes do sexo masculino (renda per capita média de R\$1.766,05) e 164 estudantes do sexo feminino (renda per capita média de R\$1.734,69). Com os critérios cor/raça e renda: 161 estudantes são brancos, com renda de R\$2.246,75; 124, pardos, com renda de R\$1.180,85; 17, pretos, com renda de R\$1.473,45; 3, amarelos, com renda de R\$1.504,80; e 16 não quiseram declarar, com renda de R\$1.358,50.

No curso de Ecologia e Análise Ambiental, encontram-se 109 estudantes matriculados, com renda per capita média de R\$658,35. Desses estudantes, 41 são egressos de escola privada e 68 egressos de escola pública, com 43 estudantes do sexo masculino (renda per capita média de R\$595,65) e 66 estudantes do sexo feminino (renda per capita média de R\$700,15). Com os critérios cor/raça e renda: 46 estudantes são brancos, com renda de R\$731,50; 47, pardos, com renda de R\$595,65; 12, pretos, com renda de R\$532,95; e 4 não quiseram declarar, com renda de R\$1.065,90.

No curso de Museologia, encontram-se 57 estudantes matriculados, com renda per capita média de R\$783,75. Desses estudantes, 19 são egressos de escola privada e 38 egressos de escola pública, com 24 estudantes do sexo masculino (renda per capita média de R\$992,75) e 33 estudantes do sexo feminino (renda per capita média de R\$595,65). Com os critérios cor/raça e renda: 21 estudantes são brancos, com renda de R\$804,65; 21, pardos, com renda

abr. 2022 às 02h27min45s. Utilizou-se como filtro: Modalidade de ensino presencial; Forma de ingresso SiSU; Tipo de vaga – todos; Unidade acadêmica; Curso de graduação; Grau acadêmico; Câmpus. Outros filtros: Ano de ingresso – 2019 a 2022; Egresso do ensino médio – escola pública, escola privada; Faixa renda – todos; Sexo – todos; Cor/raça – todos. Disponível em: <<https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil>>. Ressalta-se que conforme informações prestadas pela PROGRAD, os dados referentes ao perfil socioeconômico que foram retirados do site são referentes às informações prestadas pelos estudantes ao ingressarem na universidade.⁸³ Ressalta-se também que, os dados do site não correspondem exatamente aos dados presentes no documento disponibilizado pela PROGRAD no dia 12 de abril de 2022. Pode-se observar que os dados disponíveis pelo site Analisa UFG apresentam um quantitativo menor de estudantes por curso, é um site dinâmico e atualizado todos os dias. Para análise dos dados referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes, leva-se em consideração apenas os dados disponibilizados pela PROGRAD, em planilha Excel, retirados diretamente da Plataforma SIGAA e caracterizados por ser dados congelados a partir da data de captura.

de R\$762,85; 7, pretos, com renda de R\$794,20; 1, indígena, sem declaração da renda; 6, não quiseram declarar, com renda de R\$783,75; e 1 não informado, com renda de R\$574,75.

No curso de Dança, encontram-se 75 estudantes matriculados, com renda per capita média de R\$553,85. Desses estudantes, 22 são egressos de escola privada e 53 egressos de escola pública, com 21 estudantes do sexo masculino (renda per capita média de R\$679,25) e 54 estudantes do sexo feminino (renda per capita média de R\$501,59). Com os critérios cor/raça e renda: 27 estudantes são brancos, com renda de R\$574,75; 29, pardos, com renda de R\$553,85; 15, pretos, com renda de R\$585,20; 2, amarelos, sem declaração da renda; 2 não quiseram declarar, com renda de R\$564,30.

Pontua-se que nos cursos de Medicina, Direito, Museologia e Dança estudantes do sexo masculino detêm maior renda per capita. No curso de Ecologia e Análise Ambiental, o sexo feminino detém maior renda. Na análise da renda per capita média por curso, observa-se que os cursos com maior ponto de corte detêm uma renda per capita média superior aos cursos com menor ponto de corte. Os estudantes com menor renda dos cursos de maior ponto de corte se assemelham aos estudantes com maior renda dos cursos de menor ponto de corte. Ao relacionar o curso de maior e menor ponto de corte e o nível socioeconômico, Pena, Matos e Coutrim (2020) apontam em sua pesquisa uma relação entre os cursos de maior prestígio social deter maior nível socioeconômico, e nos cursos de menor prestígio social, menor nível socioeconômico.

No curso de Medicina, observa-se a discrepância entre os rendimentos dos estudantes brancos (R\$2.194,50) e negros (pretos e pardos), com maior diferença com relação aos estudantes pretos (R\$700,15). No curso de Direito, a renda de estudantes brancos (R\$2.246,75) é superior ao dos estudantes negros, enquanto no curso de Direito observa-se que estudantes pretos possuem uma renda de R\$1.473,45, e no curso de Dança R\$585,20). No curso de Dança os estudantes pretos detêm renda superior aos estudantes pardos. Nos cursos de Ecologia e Análise Ambiental e Museologia, os estudantes brancos também detêm renda superior aos estudantes negros (pretos e pardos). Apenas no curso de Dança os estudantes pretos (renda R\$585,20) detêm renda superior aos estudantes brancos (renda R\$574,75). Pena, Matos e Coutrim, (2020) também apontaram que nos cursos de maior prestígio social, maior o número de estudantes brancos.

Ao traçar o perfil socioeconômico dos estudantes, torna-se necessário retomar o estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), no qual apontam que os maiores desafios que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes negros, bem como sua permanência atribuindo as principais motivações para

abandono, são referentes à dificuldade financeira. Já para os estudantes brancos os desafios perpassam por: falta de disciplina para estudar, problemas emocionais e nível de exigência do curso. Importante ressaltar o imbricamento da relação entre raça, classe e gênero para se pensar o desempenho acadêmico, mas também atentar para as particularidades de cada pesquisa. Na presente pesquisa as diferenças de renda per capita ocorreu tanto entre critério cor/raça como também entre os cursos de maior e menor ponto de corte. Como será discutido a seguir, os estudantes negros são maioria nos cursos de menor ponto de corte.

Com base nos dados disponibilizados pela PROGRAD/UFG foi possível estabelecer o quantitativo dos ingressantes nos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia, estratificando por tipo de ingresso e cor/raça⁸⁴. No curso de Dança, do total de 107 ingressantes entre 2019 e 2021, observa-se que os estudantes não pleitearam todas as opções de participação que o SiSU oferta. Dentre as nove opções, seis foram utilizadas pelos estudantes: AC; RI; RI-PPI; RS; RS-cD; e RS-PPI, além de “Outras formas de ingresso”⁸⁵ e UFGInclui. Ao observar o perfil étnico dos estudantes do curso de Dança, há equivalência entre o número de estudantes que se declaram brancos (40 estudantes) e aqueles que se declaram pardos (40 estudantes). Em relação aos estudantes que se declaram pretos, um total de 23, encontra-se um número não discrepante dos demais, com metade do número de estudantes brancos e pardos; indígena apenas 1 estudante e amarelo 3 estudantes.

No curso de Direito, os estudantes que ingressaram entre os anos de 2019 e 2021 recorreram às nove opções de ingresso do SiSU, além do Programa UFGInclui, que ofertou 10 vagas e “Outras formas de ingresso” 58 vagas. Ao traçar o perfil étnico, observa-se uma predominância de estudantes que se declaram brancos (211 estudantes), em seguida estudantes que se declaram pardos (137 estudantes), havendo um número bem reduzido de estudantes que se declaram pretos (29 estudantes) e em um quantitativo ainda menor de estudantes indígenas (4 estudantes) e amarelo (4 estudantes), por compor menos da metade dos ingressantes brancos e pardos.

⁸⁴ Para melhor visualização dos dados apresentados, estão disponíveis as Tabelas correspondentes a cada curso nos Apêndices. As Tabelas apresentam o quantitativo dos ingressantes dos referidos cursos da Universidade Federal de Goiás, nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça, além de apresentar o percentual

⁸⁵ Com relação às formas de ingresso, pode-se observar na planilha de dados disponível pela PROGRAD/UFG, as seguintes Formas de ingresso: Ingresso Processo Seletivo, destinado para o Programa UFGInclui e Preenchimento de Vagas Remanescentes, destinada para Portador de Diploma, Mudança de Curso e Transferência Facultativa; Sistema De Seleção Unificada – SiSU (com a opção de nove categorias já mencionadas); Ingresso por Transferência Ex-Officio (destinada para servidor público federal, civil ou militar e/ou seus dependentes, lhes garantindo o direito à vaga nas universidades públicas, caso haja transferência de cidade devido o trabalho; e Convênio Pec-G ou Convênio de Graduação (PEC-G), destinado para estudantes do continente africano e América Latina, a partir do Programa de Estudantes, desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, sendo a UFG, uma das universidades que atua com parceria.

No curso de Ecologia e Análise Ambiental, entre os anos de 2019 e 2021, os estudantes recorreram às seis opções de ingresso pelo SiSU: AC, RI, RI-PPI, RI-PPI-cD, RS, RS-PPI, apenas 2 vagas pelo Programa UFGInclui, e 11 pela opção “Outras formas de ingresso”. No curso de Ecologia também pode-se observar a predominância e equivalência de estudantes brancos (65 estudantes) e pardos (64 estudantes), em detrimento de estudantes pretos (18 estudantes) e indígenas (1 estudante).

No curso de Medicina, os estudantes recorreram às nove opções do SiSU para ingresso na universidade, além das “Outras formas de ingresso”, com 21 vagas e Programa UFGInclui com 5 vagas. O curso de Medicina chama a atenção pelo fato de ter predominância de estudantes que se declaram brancos (184 estudantes), seguido de pardos (136 estudantes) e um número ínfimo de estudantes que se declaram pretos (17 estudantes), indígenas (2 estudantes) e amarelo (3 estudantes). Além de estudantes brancos ser um quantitativo mais significativo, observa-se na Tabela 11, disponível no Apêndice, que nas opções de AC e cotas sociais, isto é, sem recorte racial, não se encontra nenhum estudante que se declara preto. Assim, nas opções RS, RI; RS-cD; e RI-cD, as cotas que podem ser designadas como cotas sociais, há predominância de estudantes brancos. Encontra-se estudantes pretos apenas nas cotas com recorte racial, ainda assim, em menor número.

No curso de Museologia, os estudantes recorreram apenas a cinco opções do SiSU, sendo estas: AC; RI, RI-PPI; RS; e RS-PPI, além do UFGInclui, com 2 vagas e “Outras formas de ingresso”, com 13 vagas. No curso de Museologia encontram-se maior número de estudantes brancos (44 estudantes), seguido por pardos (30 estudantes), pretos (17 estudantes) e indígenas (1 estudante). Observa-se que no curso de Museologia também há uma predominância de estudantes brancos e pardos, com número reduzido de estudantes pretos e indígenas.

Ao pontuar esse número reduzido de estudantes pretos nos referidos cursos, importante salientar os dados disponíveis pela Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD), de 2015, que a população negra (pretos e pardos) em Goiás é de 60,22%, mas que 52,40%, da população se declara parda (INSTITUTO MAURO BORGES, 2015).

A análise do perfil étnico dos cursos indica que nos cursos de maior ponto de corte há prevalência de estudantes brancos. Assim, em relação ao quantitativo de vagas disponíveis no curso de Medicina, encontram-se 165 vagas destinadas para AC e para as cotas, tanto de cunho social (RS e RI) e racial (RS-PPI e RI-PPI), 164 vagas, sendo que a cota com maior número de ingressantes foi RS-PPI, com 46 estudantes. Esse aspecto foi identificado em relação ao curso de Direito em que são disponíveis 180 vagas para AC e para as cotas, sociais

e raciais, 167 vagas, sendo que a cota com maior número de ingressantes foi RS-PPI, com 42 estudantes.

Em relação aos cursos de menor ponto de corte, no curso de Dança, a cota com maior número de ingressantes foi RS-PPI, com 15 estudantes. No curso de Ecologia e Análise Ambiental, a cota com maior número de ingressantes foi RI-PPI, com 20 estudantes e no curso de Museologia, a cota com maior número de ingressantes foi RI-PPI e RS-PPI, com 11 estudantes respectivamente.

Nota-se que apenas dois candidatos, ambos do curso de Medicina, que entraram no curso via UFGInclui se declararam como pardos. Fora estes, os demais se declararam como indígenas ou pretos (quilombolas). Além disso, um único indígena entrou na UFG na seleção pelo SiSU, ao escolher disputar a vaga de cotas RS-PPI, no curso de Museologia.

A partir dos dados levantados, pode-se avaliar a diferença do perfil étnico dos cursos de maior e menor ponto de corte, havendo uma maior predominância de estudantes brancos nos cursos de maior ponto de corte. Tais cursos, conforme a revisão bibliográfica sobre desempenho acadêmico aponta, são cursos com maior prestígio social e que possibilitam uma maior mobilidade social. Em contraponto, nos cursos de menor ponto de corte há um predomínio de estudantes que se declararam negros, pardos e pretos. Por fim, a Tabela 1 apresenta a proporção de entradas nos cursos via ampla concorrência, cotas, Programa UFGInclui e outras formas de ingresso.

Tabela 1: Quantitativo dos ingressantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia nos anos de 2019 a 2021, de acordo com a forma de ingresso na Universidade Federal de Goiás.

Curso	Ampla concorrência	Cotas	UFGInclui	Outras formas	Total
Dança	40 (36,4%)	54 (49,1%)	3 (2,7%)	13 (11,8%)	110 (100%)
Direito	180 (43,4%)	167 (40,2%)	10 (2,4%)	58 (14%)	415 (100%)
Ecologia e Análise Ambiental	77 (50,3%)	63 (41,2%)	2 (1,3%)	11 (7,2%)	153 (100%)
Medicina	165 (46,5%)	164 (46,2%)	5 (1,4%)	21 (5,9%)	355 (100%)
Museologia	47 (47,5%)	37 (37,4%)	2 (2%)	13 (13,1%)	99 (100%)
Total	509	485	22	116	1132

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

De acordo com a Tabela 1, nota-se que os cursos que ofertaram maior número de vagas para estudantes cotistas foram, em termos absolutos, Direito e Medicina, mas em termos relativos, o curso de Dança foi o que apresentou a maior proporção de ingresso para cotistas (49,1%). Observa-se que o curso de Direito apresentou a maior quantidade de vagas

para o Programa UFGInclui (10), embora do ponto de vista proporcional todos os cursos apresentaram percentuais próximos, variando de 1,3% (Ecologia e Análise Ambiental) a 2,7% (Dança) para indígenas e quilombolas.

Resende, Queiroz e Faria (2012), ao analisarem a experiência dos estudantes ingressantes pelo Programa UFGInclui e pelo sistema de ampla concorrência em cursos de maior e menor concorrência, constataram que nos cursos de maior concorrência (Direito, Medicina, Odontologia e Engenharia Civil) havia a predominância de estudantes brancos (66%) que ingressaram pelo sistema universal, seguido de estudantes pardos (25,7%) e estudantes pretos (2,6%). Pelo Programa UFGInclui ainda nos cursos de maior concorrência, houve predominância de estudantes pardos (53%), seguindo-se os estudantes pretos (27,3%) e brancos (16,7%).⁸⁶

Para os cursos de menor concorrência (Ciências Contábeis, Zootecnia, Engenharia Florestal, Biblioteconomia, Estatística, Educação Musical, Filosofia, Licenciatura em Física, Bacharelado em Química), Resende, Queiroz e Faria (2012) constataram que o perfil étnico se modifica. Pelo sistema universal 50,2% de estudantes brancos, 37,7% estudantes pardos e 4% estudantes pretos. Pelo Programa UFGInclui não foi constatado ingresso de estudantes brancos e houve predominância de estudantes pretos (92,3%) e pardos (7,7%).

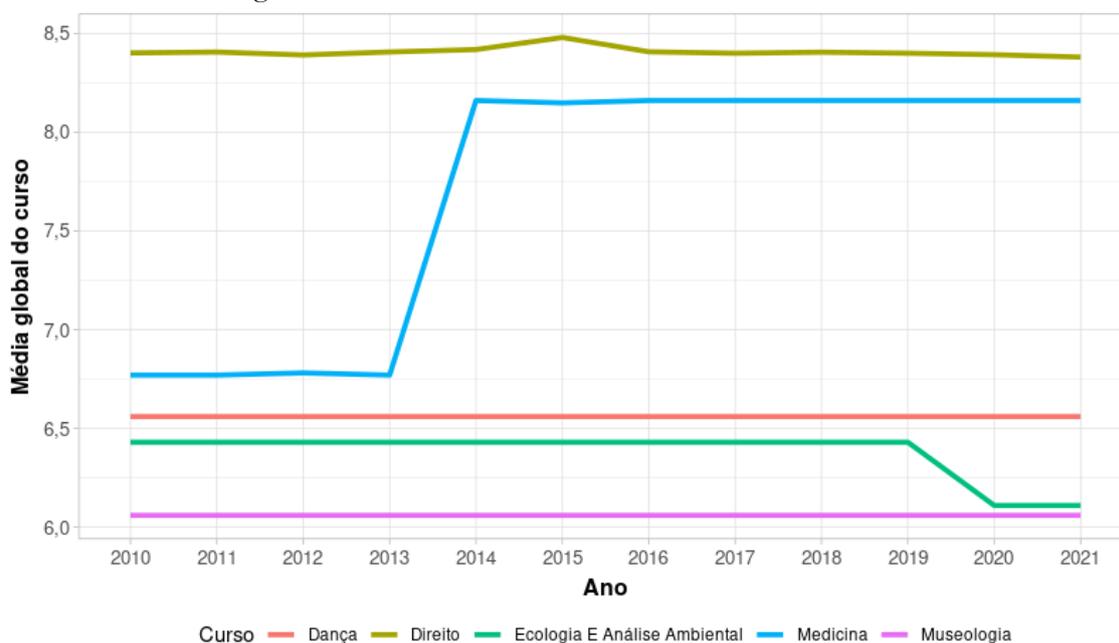
Importante ressaltar que quando se discute o dilema racial brasileiro, com Florestan Fernandes (2007), o padrão de concentração racial da renda, do prestígio e do poder, mantém-se inalterado. Assim, liga-se a luta de classes à luta de raças. Tal dilema pode ser ilustrado a partir da configuração dos cursos de maior e menor ponto de corte, dilema este que se mantém o equilíbrio racial e, conseqüentemente, a persistência da desigualdade racial.

3. 2 Rendimento acadêmico: estudantes cotistas e ampla concorrência

Ao buscar investigar o rendimento acadêmico dos estudantes cotistas e de ampla concorrência, com recorte temporal de 2019 a 2021, fez-se importante apreender a série histórica de rendimento dos cursos entre o período de 2010 a 2021 para, então, analisar se o período de pandemia impactou o desempenho acadêmico dos estudantes.

⁸⁶ A pesquisa realizada pelas autoras Resende, Queiroz e Faria (2012), investigou o Programa UFGInclui entre os períodos de 2009 a 2012, no qual ainda atendia a população branca, visto que tinha como critério atender os estudantes de escola pública, somente a partir da Lei 12.711/2012, que o Programa foi reformulado e passou a atender estudantes de comunidades indígenas e quilombolas.

Figura 1: Média global dos cursos de Dança, Direito⁸⁷, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2010 a 2021.



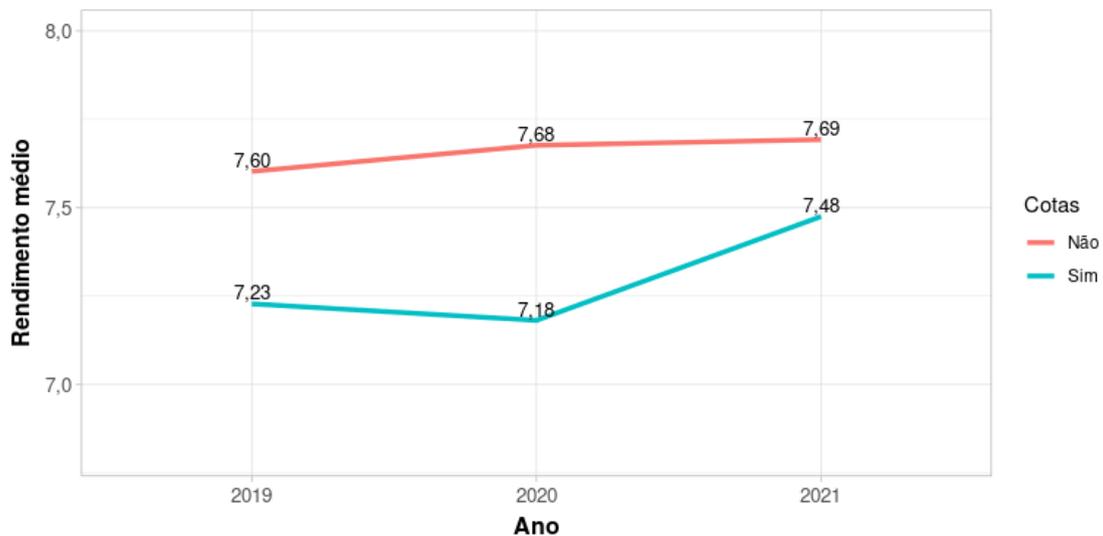
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A princípio, com relação à média global dos cursos ao longo dos anos de 2010 a 2021, observa-se na Figura 1 que o de Direito e o de Medicina apresentam os maiores índices (8,4 e 8,2 em 2021). Um fato interessante se deu no curso de Medicina que apresentou um salto relativamente grande após o ano de 2013 (6,8 para 8,2), se mantendo praticamente constante até 2021. Ao analisar a Figura 1, do ponto de vista dos cursos com maior ponto de corte, a média global na série histórica diferencia-se dos cursos de menor ponto de corte. Destaca-se que o curso de Direito manteve sua média global entre o período de 2010 a 2021 com pequenas flutuações, contudo não teve sua média menor que 8,0. Entre os cursos de menor ponto de corte, o curso de Dança manteve sua média acima dos cursos de Ecologia e Análise Ambiental e Museologia. Em relação ao curso de Ecologia, foi o único que teve variação no período de 2019 para 2020. Observa-se que já vinha decaindo e manteve sua média em 2021 em torno de 6,2. O curso de Museologia apresentou a menor média global e praticamente constante na série histórica, em torno de 6,1.

Ao analisar e compreender a média global dos cursos, apresenta-se o rendimento dos estudantes cotistas, englobando cotas de cunho social (RS e RI) e racial (RS-PPI e RI-PPI) e ampla concorrência, que ingressaram pelo SiSU.

⁸⁷ Foi considerado a média das médias globais dos turnos matutino e noturno.

Figura 2: Rendimentos acadêmicos médios dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso decotas e ampla concorrência.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Pela análise visual nota-se que nos anos de 2019 e 2020 houve uma maior diferença entre os rendimentos médios dos estudantes que ingressaram via cotas e via ampla concorrência, o que diminuiu consideravelmente no ano de 2021. Pontua-se que os anos de 2020 e 2021 a universidade implementou o ensino remoto emergencial (ERE). Isso será discutido no tópico seguinte, analisando separadamente as cotas raciais, sociais e de ampla concorrência.

A seguir, na Tabela 2, encontram-se as estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes que ingressaram nos cursos supracitados da UFG via ampla concorrência e programa de cotas.

Tabela 2: Estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021.

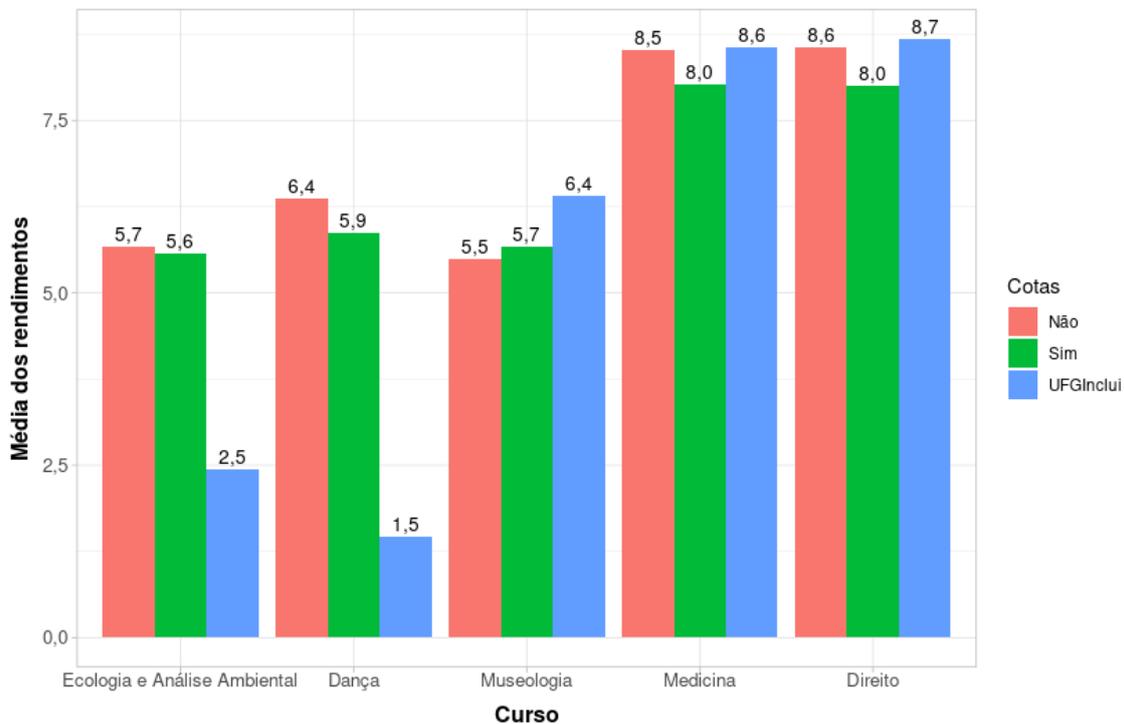
Curso	Cotas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1 (25%)	Q2 (50%) Mediana	Q3 (75%)	Máximo	Tamanho amostral
Dança	Não	6,38	2,9	0	5,28	7,65	8,53	9,5	40
	Sim	5,87	3,08	0	3,62	7,25	8,05	9,6	54
Direito	Não	8,55	2,18	0	8,8	9,2	9,4	9,8	180
	Sim	8,01	2,62	0	8,5	9	9,3	9,8	167
Ecologia e Análise Ambiental	Não	5,67	3,02	0	3,9	6,6	8,01	9,8	77
	Sim	5,57	3,02	0	3,65	6,3	7,85	9,7	63
Medicina	Não	8,53	1,23	0	8,4	8,7	9	9,4	165
	Sim	8,02	2,02	0	8,1	8,5	8,9	9,5	164
Museologia	Não	5,5	3,79	0	1,05	7,2	8,55	9,9	47
	Sim	5,66	3,68	0	1,6	7,8	8,6	9,7	37

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ressalta-se que em todos os cursos a nota mínima foi 0 (zero), haja visto que foram obtidas pelos estudantes desvinculados da universidade que sequer concluíram uma disciplina nos respectivos cursos. Observa-se que Direito e Medicina apresentaram as maiores discrepâncias das médias entre cotistas e ampla concorrência, nos demais cursos, isso não pôde ser observado. Esse dado corrobora com a pesquisa realizada por Velloso (2009), que verificou nos cursos de maior prestígio social na UnB, maior tendência em estudantes de ampla concorrência obter maior desempenho acadêmico.⁸⁸ São dados que também comungam com os cursos de menor ponto de corte, no qual o autor também apontou que entre os cursos de menor prestígio social há uma tendência em cotistas ter desempenho igual ou superior aos de ampla concorrência. Para ilustrar essa situação, o gráfico de barras verticais dos rendimentos médios estratificados por curso e sistema de cotas está apresentado na Figura 3.

⁸⁸ Os cursos de maior prestígio social, seria o equivalente na presente pesquisa, os cursos de maior ponto de corte.

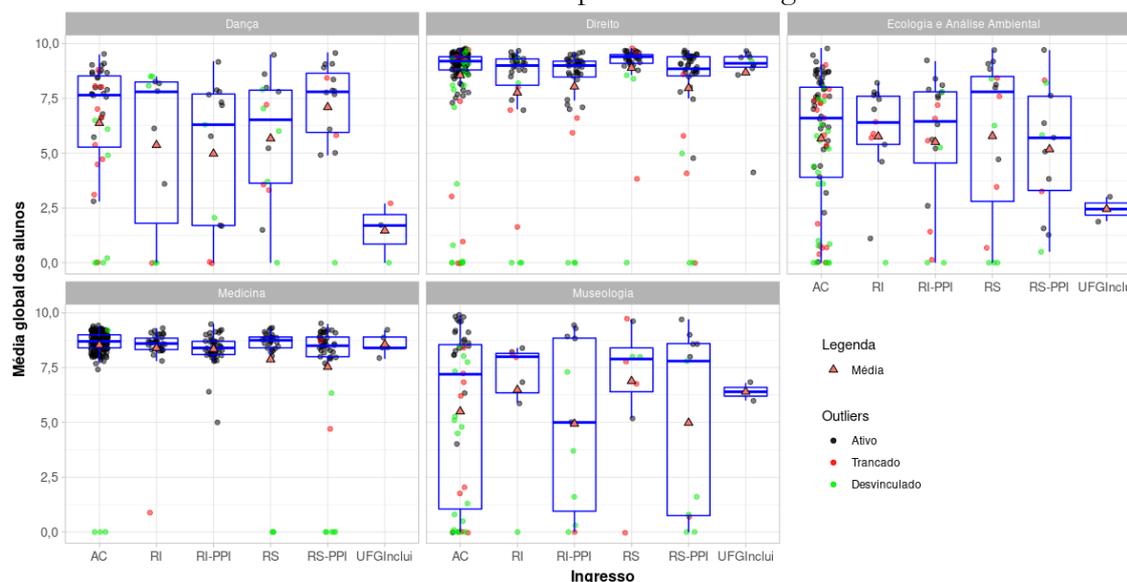
Figura 3: Média dos rendimentos dos estudantes ampla concorrência com cotas e UFGInclui dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás ingressantes nos anos de 2019 a 2021.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Observa-se que o único curso que a média dos rendimentos dos estudantes cotistas foi superior à dos estudantes de ampla concorrência foi no curso de Museologia. Por fim, a média dos estudantes do programa UFGInclui foi maior do que a média dos demais ingressos (cotistas e ampla concorrência) nos cursos de Museologia, Medicina e Direito, porém relativamente próximas. Em contraste, nos cursos de Dança e Ecologia e Análise Ambiental a diferença dos rendimentos foi muito discrepante, no sentido de que o rendimento dos estudantes que ingressaram via UFGInclui foi 1,5 e 2,5, respectivamente. Para ilustrar os dados da Tabela 2 e Figura 3, segue a Figura 4, com apresentação dos dados a partir da caixa de *Boxplots*.

Figura 4: *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2019 a 2021 estratificados pela forma de ingresso na universidade.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com relação aos rendimentos acadêmicos dos estudantes considerando o curso e a forma de ingresso (Figuras 4), nota-se que os estudantes dos cursos de Direito e Medicina apresentam uma maior homogeneidade no desempenho, isto é, os cursos de maior nota de corte do SiSU além de apresentarem os maiores rendimentos médios também apresentam uma menor variabilidade quando comparados com os cursos de menor nota de corte. Observa-se que nos cursos de Direito e Medicina os pontos atípicos (*outliers*) são predominantemente formados por estudante cuja matrícula está trancada ou desvinculados da universidade. Ao analisar a homogeneidade no desempenho presentes nos cursos de Medicina e Direito, Velloso (2009, p. 640) aponta que “Quanto mais intensa tiver sido a autosseleção entre cotistas, mais semelhante seria o desempenho entre estes e os não-cotistas na seleção para ingresso na universidade”. O autor expõe que

Em suma, a autosseleção parece ser em alguma medida responsável pela perseverante semelhança do rendimento entre cotistas e não-cotistas na área da Saúde. Nessa área, a proporção de candidatos cotistas que ousariam desafiar a simbólica hierarquia dos cursos seria menor que nas Ciências. A autosseleção na Saúde, mais intensa que nas Ciências, cuidaria assim de melhor peneirar os candidatos da reserva de vagas, que por essa via se aproximariam mais dos não-cotistas em matéria de preparo para estudos universitários, tal como avaliado pelo vestibular (VELLOSO, 2009, p. 640).

A autosseleção e o desafio dos estudantes cotistas em romper com a simbólica hierarquia dos cursos perpassam pelos cursos de maior ponto de corte. Assim, os dados confirmam que “Um indicador da intensidade da autosseleção é o grau de homogeneidade

do desempenho de cotistas e não-cotistas [...]” (VELLOSO, 2009, p. 640). No tocante ao rendimento médio dos estudantes destes cursos de maior ponto de corte, considerando a forma de ingresso, percebe-se que não há um comportamento muito discrepante nem entre às médias nem entre as variabilidades de rendimento acadêmico.

Em contraste, nos cursos de menor nota de corte observam-se diferenças razoáveis nas médias e na variabilidade dos rendimentos acadêmicos ao considerar as formas de ingresso, principalmente em relação ao Programa UFGInclui. Contudo, vale destacar que esse Programa possui um tamanho amostral bem menor do que as outras formas de ingresso, o que pode dificultar conclusões neste sentido.

Ao considerar a estratificação por curso e forma de ingresso, a partir dos dados apresentados nas figuras 3 e 4, pode-se observar diferenças entre os rendimentos acadêmicos dos estudantes cotistas e de ampla concorrência. Mas para se validar tal a análise, fez-se necessário a realização do teste estatístico para avaliar se a diferença entre as médias é considerada significativa. Para tanto, foi realizado um teste t de Student. Este teste considera como hipótese nula a igualdade das médias e como hipótese alternativa a desigualdade das médias.

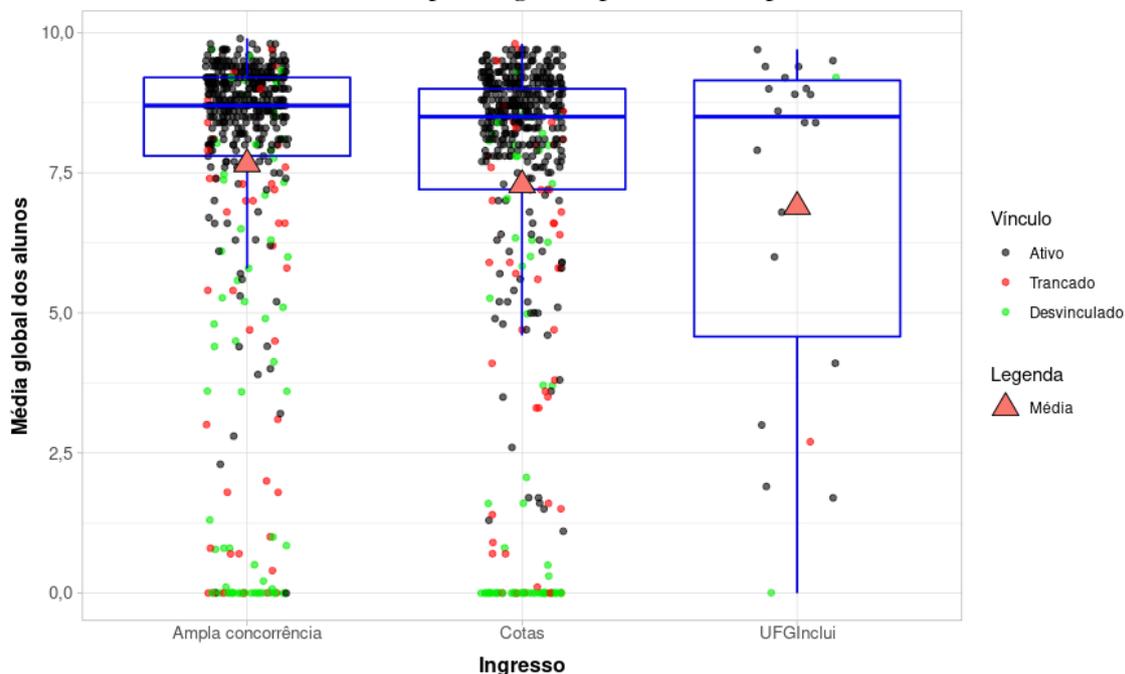
Tabela 3: Estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por cotas, ampla concorrência e UFGInclui.

Cotas	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1 (25%)	Q2 (50%) Mediana	Q3 (75%)	Máximo	Tamanho amostral
Não	7,66	2,68	0	7,8	8,7	9,2	9,9	509
Sim	7,28	2,85	0	7,2	8,5	9	9,8	485
UFGInclui	6,9	3,12	0	4,57	8,5	9,15	9,7	22

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao realizar o teste t, considerando 5% de significância, foi observada a estatística $t = -2,1373$ com $p\text{-valor} = 0,03282$, isto é, há indícios estatísticos suficientes para se dizer que há diferença no rendimento médio dos estudantes da ampla concorrência e dos estudantes cotistas ($p\text{-valor} < 0,05$). Para melhor visualização sobre as informações dos rendimentos dos estudantes apresenta-se a caixa de *boxplots* na Figura 5. Nota-se que a predominância dos *outliers* é de estudantes com vínculo “trancado” ou “desvinculado”.

Figura 5: *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 à 2021 estratificados pelo ingresso por cotas, ampla concorrência e UFGInclui.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os dados estatísticos com relação ao rendimento acadêmico dos estudantes cotistas e ampla concorrência estão de acordo com a pesquisa desenvolvida por Peixoto *et al.* (2016). Os autores apontam que estudantes de ampla concorrência têm um desempenho maior em relação aos cotistas, exceto em determinados cursos de baixa e média demanda social, em que os estudantes cotistas apresentam maior desempenho que estudantes de ampla concorrência. Mendes Júnior (2014) também aponta que estudantes de ampla concorrência apresentam maior desempenho acadêmico em relação a estudantes cotistas.

Ainda em relação aos dados acima expostos, gráficos 3 e 4, chama a atenção o fato de a diferença estatisticamente significativa nos rendimentos acadêmicos de estudantes cotistas e não cotistas se expressarem nos cursos de maior ponto de corte. Nos cursos de menor ponto de corte, observa-se que os estudantes de ampla concorrência têm rendimento maior. Contudo, a diferença não é estatisticamente significativa.

A análise do rendimento de estudantes ingressantes por cotas de cunho social (RS e RI) e racial (RS-PPI e RI-PPI) foi realizada mediante teste estatístico por meio de análise de variância (ANOVA). A hipótese nula desse teste estatístico considera que todas as médias são iguais e, por outro lado, a hipótese alternativa considera que existe pelo menos um par de médias diferentes ao compará-las duas a duas.

Tabela 4: Estatísticas descritivas dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por cotas sociais (RI e RS) e cotas raciais (RI-PPI e RS-PPI).

Ingresso	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Q1 (25%)	Q2 (50%) Mediana	Q3 (75%)	Máximo	Tamanho
RI	7,35	2,76	0	7,48	8,4	8,93	9,7	96
RS	7,52	2,93	0	7,8	8,8	9,3	9,8	103
RI-PPI	7,17	2,79	0	7,07	8,25	8,93	9,6	128
RS-PPI	7,16	2,99	0	6,37	8,5	9,1	9,7	127

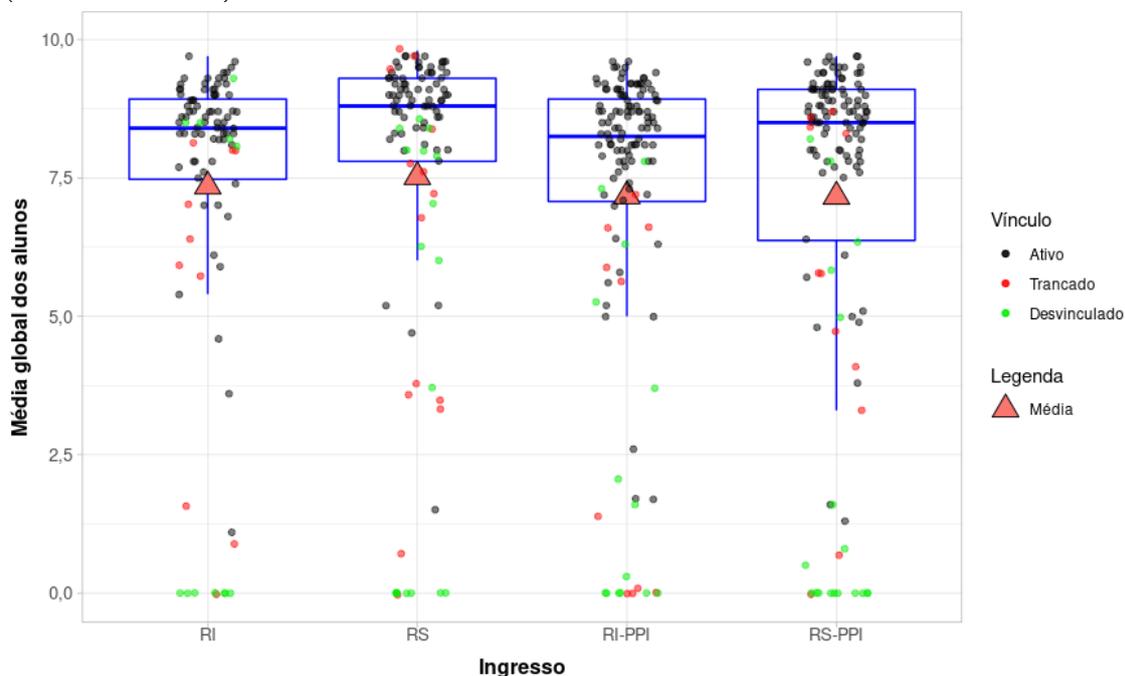
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A estatística $F = 0,3842$ com $p\text{-valor} = 0,7644$ sugere que não deve rejeitar a hipótese nula, isto é, há evidências estatísticas para se dizer que não há diferença entre as médias dos rendimentos ao considerar um nível de significância de 5%. Na revisão de literatura não se encontrou pesquisas que indicassem dados estatísticos referentes ao rendimento acadêmico dos próprios estudantes cotistas, no âmbito das cotas sociais e raciais. Contudo, pela análise visual percebe-se que os estudantes de cotas sociais apresentam uma média superior aos estudantes cotistas raciais, o que corrobora com os dados da Figura 6, como também, com os estudos de Queiroz, Resende e Faria (2014), ao analisarem os desafios da inclusão/exclusão a partir das Ações Afirmativas. As autoras apontam que

Em relação aos estudantes negros de escola pública, observou-se um resultado inferior aos demais: 4,54 em 2010; 5,79 em 2011 e 5,82 em 2012. Mesmo egressos da escola pública, os estudantes negros apresentaram um desempenho inferior aos brancos, também egressos da escola pública, o que pode indicar que a condição do estudante negro é atravessada por questões raciais imbricadas à condição de classe (QUEIROZ; RESENDE; FARIA, 2014, s/p).

Importante ressaltar este dado apresentado por Queiroz, Resende e Faria (2014), pois no decorrer dos anos os dados com relação ao desempenho destes estudantes permanecem. Para melhor visualização da estratificação de ingresso por cotas sociais (RI e RS) e cotas raciais (RI-PPI e RS-PPI), apresenta-se a Figura 6.

Figura 6: *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 à 2021 estratificados pelo ingresso por cotas sociais (RI e RS) e cotas raciais (RI-PPI e RS-PPI).



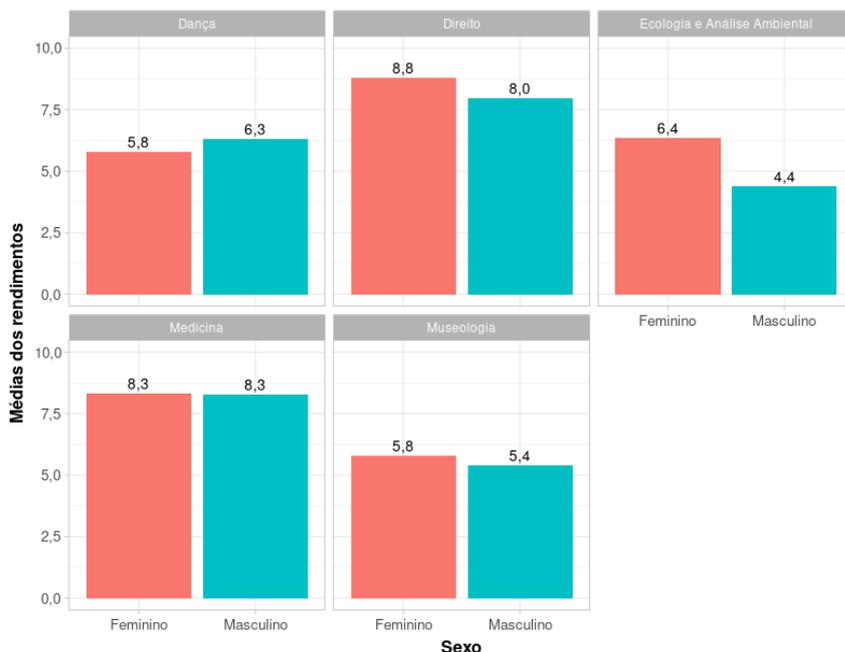
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao estratificar os estudantes por sexo, sem recorte da forma de ingresso⁸⁹, nota-se que estudantes do sexo feminino apresentam ligeiramente desempenho melhor do que os estudantes do sexo masculino, salvo no curso de Dança, no qual houve uma inversão no padrão dos rendimentos observados nos demais cursos. A pesquisa desenvolvida por Pena, Matos e Coutrim (2020) aponta que as mulheres, ao ingressar pelo sistema de cotas, são maioria. Na Figura 7, observa-se que nos cursos de Direito, Ecologia e Análise Ambiental e Museologia há um quantitativo maior de mulheres. Destaca-se que na presente pesquisa não foi realizada a estratificação por sexo e cor/raça, mas, para se indagar a respeito dos desafios no ensino remoto emergencial, e como esse modelo remoto afeta a vida acadêmica dos estudantes, importante ressaltar que no estudo realizado pelo Observatório do Estado Social Brasileiro (2022), que dentre os 61,27% de mulheres respondentes que participaram da

⁸⁹ Aponta-se a importância de estudos posteriores, com ênfase na estratificação cor/raça, forma de ingresso e sexo. Visto que em estudos tais como os desenvolvidos por Carla Akotirene, ao discutir o conceito de interseccionalidade, estabelece a relação entre raça, classe e gênero. Como também, problematiza, bell hooks, ao escrever sobre os desafios das intelectuais negras. Indica-se como leitura: Akotirene, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_%28Feminismos_Plurais%29_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359; hooks, bell. *Intelectuais Negras*. Ano 3 464 2º SEMESTRE 95. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/10/16465-50747-1-PB.pdf>

pesquisa, 50,09% de estudantes pretas e pardas afirmaram conviver e cuidar de crianças e/ou idosos, no qual apontaram dificuldades em conciliar estudo/cuidados com os outros.

Figura 7: Rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás durante os anos de 2019 à 2021 estratificados por sexo.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

No que se refere aos motivos pelos quais os estudantes vêm se desvinculando dos cursos, nota-se que os principais são: desistência do curso, desistência por mudança de curso, não renovou o vínculo com a UFG e reprovação por falta e/ou reprovação por média e falta em todas as disciplinas no semestre de ingresso. Além disso, as contingências dos estudantes desvinculados dos cursos nos anos de 2019, 2020 e 2021 pelos motivos supracitados e o quantitativo destes que entraram pelo sistema de cotas são apresentados na Tabela 5.

Tabela 5: Quantitativo de estudantes desvinculados dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás ingressantes nos anos de 2019 a 2021 por desistência de curso, desistência por mudança de curso, vínculo não renovado e reprovado por falta (RF) ou por média e falta (RMF) no semestre de ingresso.

Motivo do desvinculo	Ano	Dança	Dança Cotas	Direito	Direito Cotas	Ecologia	Ecologia cotas	Medicina	Medicina cotas	Museologia	Museo. cotas
Desistência de curso	2019	0 (0%)	0 (0%)	7 (29,2%)	3 (37,5%)	2 (13,3%)	1 (14,2%)	2 (16,7%)	1 (16,7%)	0 (0%)	0 (0%)
	2020	3 (75%)	2 (66,7%)	9 (37,5%)	2 (25%)	6 (40%)	3 (42,9%)	3 (25%)	2 (33,3%)	3 (37,5%)	2 (66,7%)
	2021	1 (25%)	1 (33,3%)	8 (33,3%)	3 (37,5%)	7 (46,7%)	3 (42,9%)	7 (58,3%)	3 (50%)	5 (62,5%)	1 (33,3%)
	Total	4 (100%)	3 (100%)	24 (100%)	8 (100%)	15 (100%)	7 (100%)	12 (100%)	6 (100%)	8 (100%)	3 (100%)
Desistência por mudança de curso	2019	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-	0 (0%)	0 (0%)	-	-	0 (0%)	-
	2020	1 (50%)	1 (50%)	1 (33,3%)	-	4 (66,7%)	1 (50%)	-	-	1 (20%)	-
	2021	1 (50%)	1 (50%)	2 (66,7%)	-	2 (33,3%)	1 (50%)	-	-	4 (80%)	-
	Total	2 (100%)	2 (100%)	3 (100%)	-	6 (100%)	2 (100%)	-	-	5 (100%)	-
Não renovou o vínculo com a UFG	2019	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0,0%)	0 (0%)	0 (0%)	-	-	0 (0%)	0 (0%)
	2020	2 (14,3%)	2 (33,3%)	2 (13,3%)	1 (14,3%)	1 (10%)	0 (0%)	-	-	8 (34,8%)	2 (20%)
	2021	12 (85,7%)	4 (66,7%)	13 (86,7%)	6 (85,7%)	9 (90%)	3 (100%)	-	-	15 (65,2%)	8 (80%)
	Total	14 (100%)	6 (100%)	15 (100%)	7 (100%)	10 (100%)	3 (100%)	-	-	23 (100%)	10 (100%)
RF e/ou RMF em todas as disciplinas	2019	5 (100%)	2 (100%)	-	-	3 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	-	-
	2020	0 (0%)	0 (0%)	-	-	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-	-
	2021	0 (0%)	0 (0%)	-	-	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	-	-
	Total	5 (100%)	2 (100%)	-	-	3 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Foi observado que em todos os cursos a maior proporção de estudantes que não renovaram o vínculo com a UFG foi em 2021, incluindo os estudantes que ingressaram na UFG por meio das cotas, o que pode ter relação com a pandemia da Covid-19. Observa-se que em 2019 em nenhum curso ocorre desvinculo por “não renovar o vínculo”; em 2020 já há ocorrências de estudantes que não renovam o vínculo com a UFG; e em 2021 há um aumento considerável de não renovação do vínculo com a Universidade, em especial no curso de Museologia, seguido do curso de Direito. Nos anos de 2020 e 2021 não há ocorrência de desvinculo devido à reprovação pelo número de faltas e/ou média. Destaca-se que apenas o curso de Medicina não teve desvinculo por não renovação do vínculo com a UFG e por desistência por mudança de curso. Contudo, chama a atenção que houve desistência do curso de estudantes ingressantes por ampla concorrência e por cotas, 7 e 3, respectivamente.

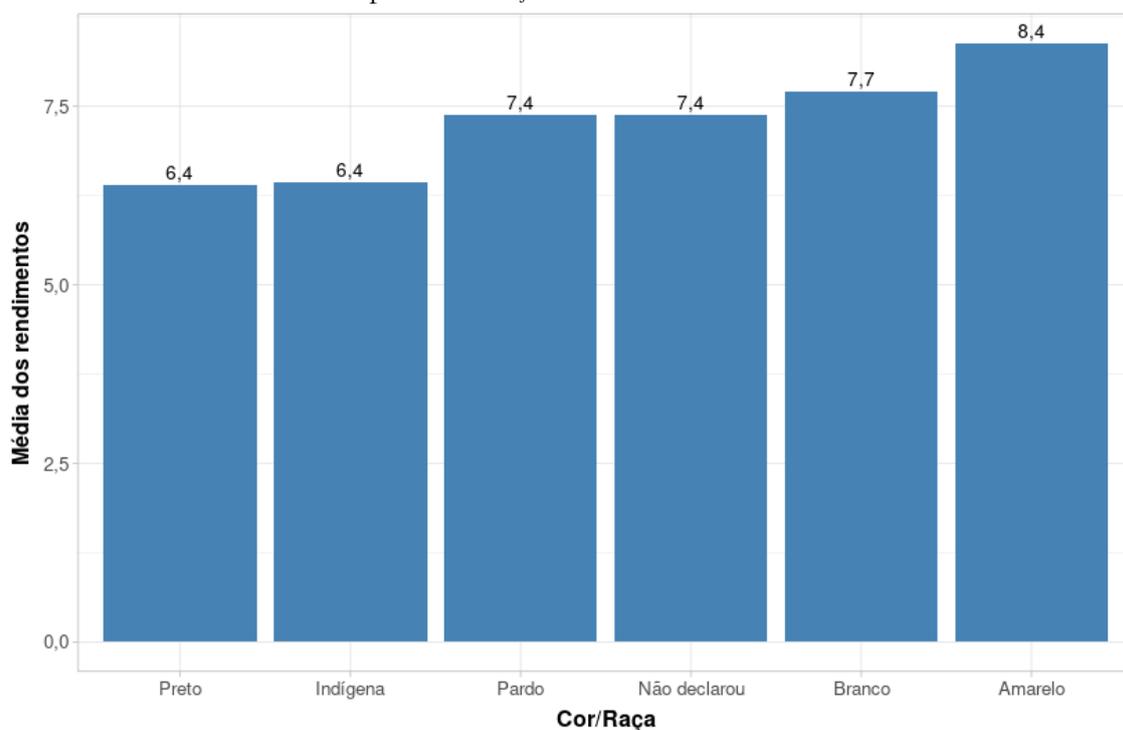
Em apanhado geral, pode-se analisar que o quantitativo de estudantes cotistas é maior que dos estudantes de ampla concorrência ao permanecer nos cursos. Este dado é confirmado em outros estudos como os realizados por Mendes Júnior (2014) e Bezerra e

Gurgel (2012) que afirmam que estudantes cotistas tendem a evadir menos que estudantes não-cotistas. Garcia e Jesus (2015) e Mendes Júnior (2014) chamam a atenção para a persistência de estudantes cotistas em permanecer nos cursos, mesmo com menor desempenho acadêmico. No caso da UFG, Queiroz, Resende e Faria (2014) também apontaram que os estudantes não cotistas apresentam maior índice de evasão que estudantes cotistas.

3.3 Rendimento acadêmico: estudantes cotistas raciais e ampla concorrência

Neste tópico serão apresentados os dados sobre o rendimento acadêmico referentes aos estudantes cotistas raciais e os de ampla concorrência. Apesar da análise estatística descritiva não apontar diferença de rendimento acadêmico entre os próprios cotistas, como visto na Tabela 4, para o presente estudo, cujo enfoque é na problemática em torno da questão racial no Brasil, torna-se primordial atentar para o rendimento acadêmico estratificando por cotas de cunho racial (RS-PPI e RI-PPI) e por cor/raça. Na figura a seguir pode-se observar as médias dos rendimentos dos referidos cursos de 2019 a 2021 estratificados por cor/raça.

Figura 8: Média dos rendimentos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás ingressantes de 2019 a 2021 estratificados por cor e raça.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ao estratificar os rendimentos médios por cor/raça observou-se que os estudantes pretos obtiveram os menores rendimentos (média 6,4) equiparando-se aos rendimentos dos estudantes indígenas. Por outro lado, estudantes amarelos e brancos obtiveram os melhores rendimentos (8,4 e 7,7).

Para avaliar os rendimentos acadêmicos médios dos estudantes que ingressaram na UFG via ampla concorrência e cotas raciais, estratificados por curso, foram realizados testes t de Student.

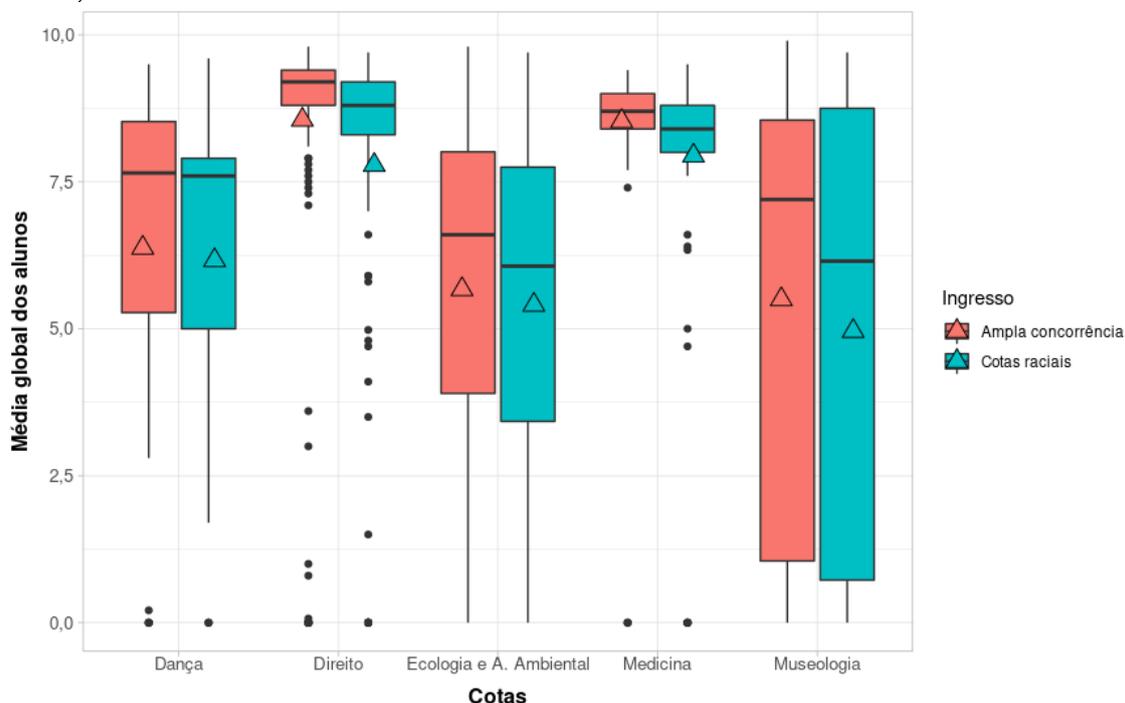
Tabela 6: Médias dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por curso e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais). Diferenças estatisticamente significativas estão destacadas em negrito na coluna do *p-valor*.

Curso	Ingresso	Média	Estatística t	p-valor
Dança	Ampla Concorrência	6,38	-0,2938	0,7698
	Cotas raciais	6,16		
Direito	Ampla Concorrência	8,55	-2,6779	0,00971
	Cotas raciais	7,78		
Ecologia e Análise Ambiental	Ampla Concorrência	5,67	-0,4296	0,6683
	Cotas raciais	5,41		
Medicina	Ampla Concorrência	8,53	-2,9814	0,00314
	Cotas raciais	7,94		
Museologia	Ampla Concorrência	5,5	-0,5428	0,5891
	Cotas raciais	4,96		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Constatou-se que há indícios estatísticos para se dizer que, considerando um nível de significância de 5%, há diferença nos rendimentos médios dos estudantes que ingressaram via ampla concorrência e dos estudantes que ingressaram via cotas raciais nos cursos de Direito e Medicina (Tabela 6). Acredita-se que também exista diferença nestes rendimentos médios nos demais cursos, mas o tamanho amostral bem menor e a variabilidade amostral bem maior (Figura 8), quando comparados com os cursos de menor concorrência, não foi suficiente para constatar esta possível diferença.

Figura 9: *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 à 2021 estratificados por curso e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais).



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Quando os estudantes foram estratificados por tipo de curso, ao considerar os de maior ponto de corte (Direito e Medicina) e os de menor ponto de corte (Dança, Ecologia e Análise Ambiental e Museologia) e a forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais) houve fortes indícios estatísticos, considerando um nível de significância de 5%, quanto a diferença entre o rendimento médio dos estudantes que ingressaram via ampla concorrência e via cotas raciais (Tabela 7).

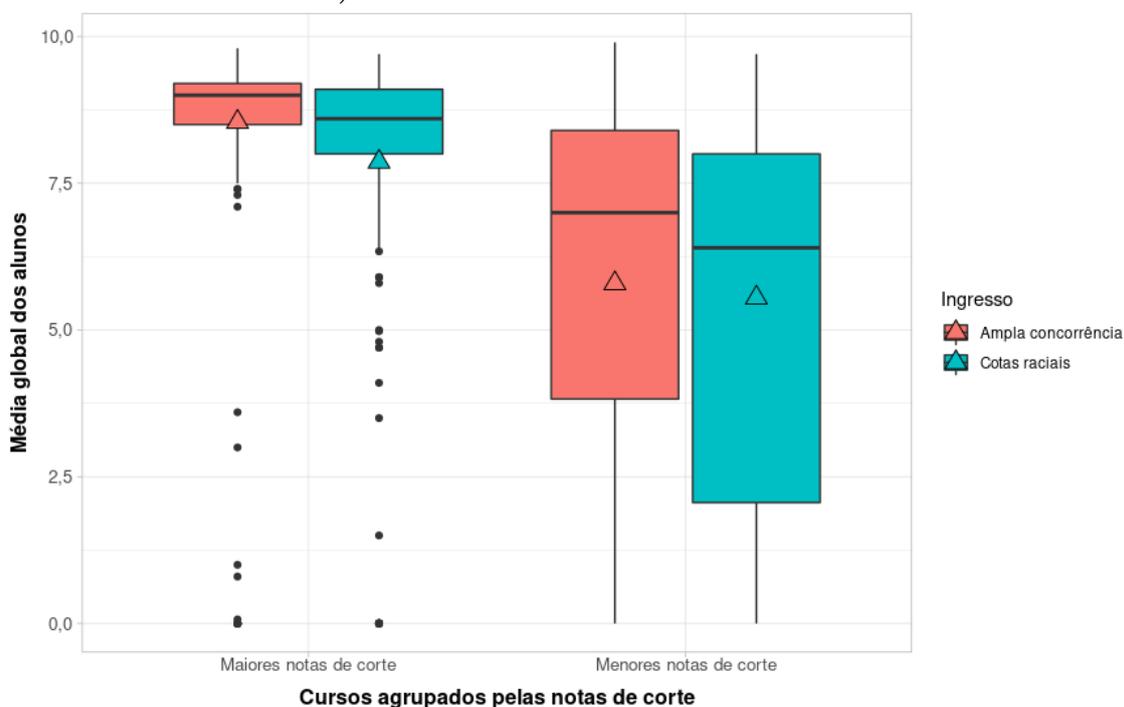
Tabela 7: Médias dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 agrupados por nota de corte do curso no SiSU e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais). Diferenças estatisticamente significativas estão destacadas em negrito na coluna do *p-valor*.

Tipo de curso	Ingresso	Média	Estatística t	<i>p-valor</i>
Maior nota de corte	Ampla Concorrência	8,54	-3,7961	0,0002
	Cotas raciais	7,86		
Menor nota de corte	Ampla Concorrência	5,79	-0,5647	0,5728
	Cotas raciais	5,55		

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

O *p-valor* de 0,0002 significa dizer que ao considerar a hipótese nula (igualdade das médias), a probabilidade de se obter valores tão discrepantes ou mais discrepantes do que a estatística $t = -3,7961$ é de 0,02%, o que sugere rejeitar a hipótese de igualdade das médias. Em contraste, nos cursos de menor concorrência isso não foi verificado, uma vez que o *p-valor* = 0,5728 não indica evidências estatísticas para se rejeitar a hipótese nula, isto é, há indícios estatísticos, considerando o nível de significância de 5%, de que a estratificação dos estudantes pela forma de ingresso supracitada não influencia na média dos rendimentos, o que faz sentido pela análise visual da Figura 10, abaixo exposta.

Figura 10: *Boxplots* dos rendimentos acadêmicos dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por curso e forma de ingresso (ampla concorrência e cotas raciais).



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

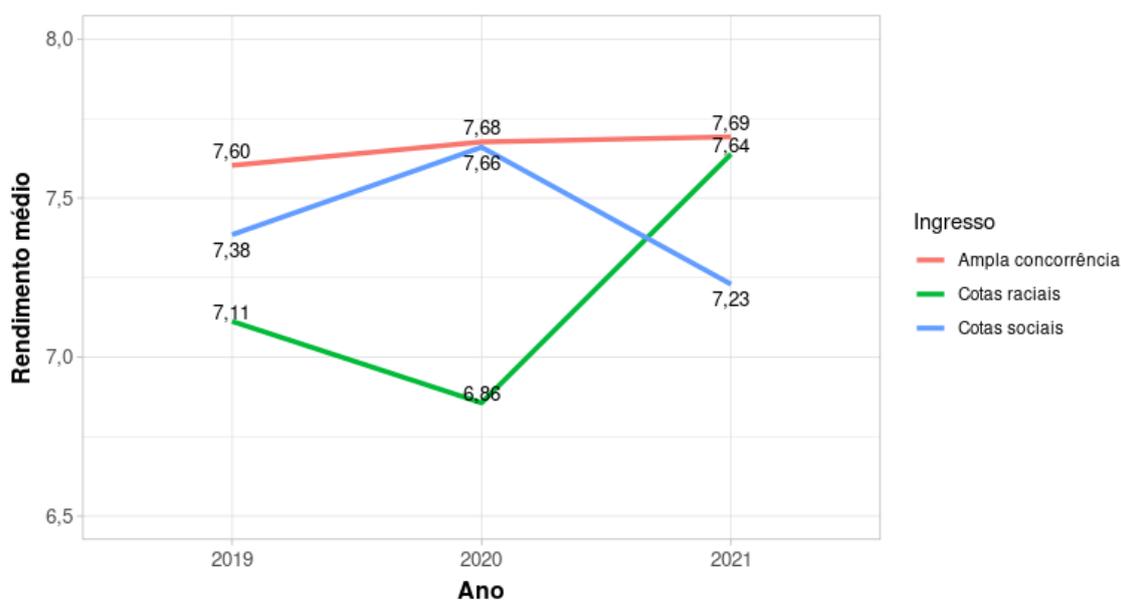
Como dito anteriormente, não foi possível identificar na revisão de literatura de pesquisas quantitativas análises de rendimento acadêmico entre estudantes ingressantes por meio da estratificação de cotas sociais e raciais. Contudo, os achados desta pesquisa corroboram resultados de estudos comparativos sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas em que estes apresentam maior desempenho.

Quando o ingresso por cotas é estratificado em cotas sociais e cotas raciais, nota-se, conforme a Figura 11, que a diferença de rendimento nos anos de 2019 e 2020, conforme indicado abaixo, é significativa. Observa-se um deslocamento abrupto em relação ao

rendimento dos estudantes cotistas raciais que ocorre em 2021 chegando a ser quase compatível com a média dos estudantes de ampla concorrência, sendo que esse rendimento se mantém praticamente inalterado em contexto de pandemia.

No caso dos estudantes ingressantes por meio das cotas sociais, os resultados sugerem que em 2020 o rendimento médio dos estudantes foi quase igual ao desempenho dos estudantes de ampla concorrência (7,66 e 7,68, respectivamente). Em contrapartida, no ano de 2021 houve uma queda considerável no rendimento médio (7,23) dos que ingressaram à UFG pelas cotas sociais. O rendimento desses estudantes chega a ser menor do que os estudantes de cotas raciais, o que não tinha sido observado nos anos anteriores, segundo demonstra a Figura 11.

Figura 11: Rendimentos acadêmicos médios dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados pelo ingresso por ampla concorrência, cotas sociais e cotas raciais.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

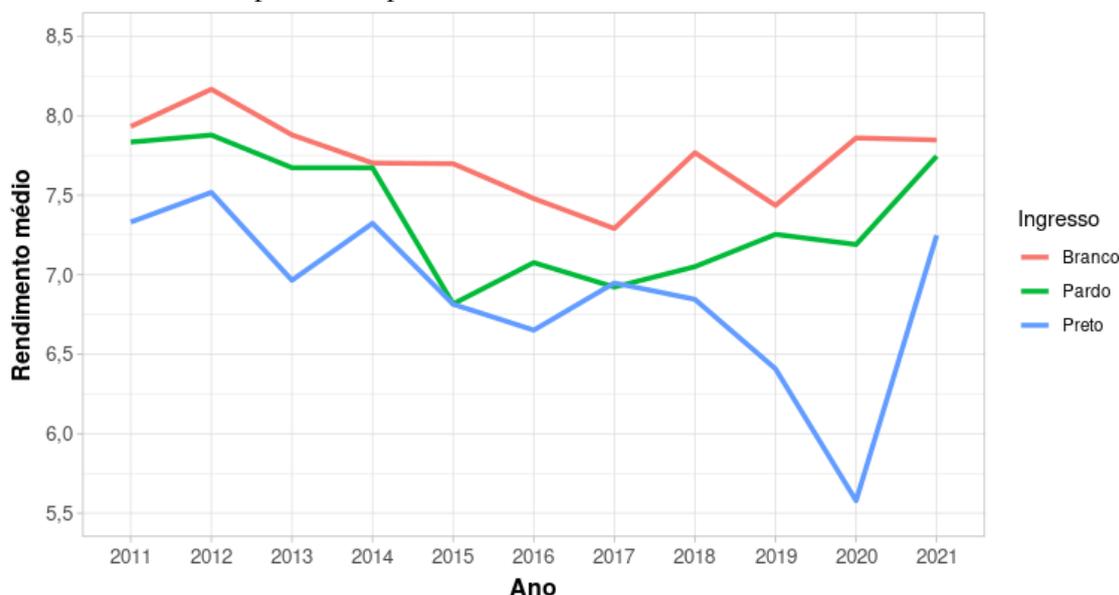
Observa-se na Figura 11 um fenômeno instigante para se pensar os impactos da pandemia no desempenho acadêmico, particularmente quanto aos movimentos históricos que criam e recriam barreiras sociais para o negro no Brasil. Conforme Ianni (2004c),

A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente [...] a questão racial revela, de forma particularmente evidente,

nuançada e estridente, como funciona a fábrica da sociedade (IANNI, 2004c, p. 21).

Dessa forma, os dados indicam novas nuances que estão em jogo nas forças sociais, que se escondem e se recriam na teia da questão racial no Brasil, uma vez que os dados apontam caminhos distintos entre as cotas raciais e sociais. Conforme indica a Figura 12, a série histórica dos rendimentos médios dos estudantes estratificados pela cor/raça mostra que desde 2011 a média dos rendimentos dos estudantes autodeclarados brancos sempre foi maior. Em contraste, a dos estudantes autodeclarados pretos foi a menor e a dos estudantes pardos oscilou entre as duas.⁹⁰

Figura 12: Série histórica dos rendimentos acadêmicos médios dos estudantes dos cursos de Dança, Direito, Ecologia e Análise Ambiental, Medicina e Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2011 a 2021 estratificados pela cor/raça somente dos declarados brancos, pardos ou pretos.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ainda de acordo com o exposto na Figura 12, percebe-se que em 2018 há um declínio no rendimento médio dos estudantes cotistas pretos, que se intensifica em 2019 e chega ao ponto mais baixo na série histórica em 2020, representando o pico máximo dos menores rendimentos. Entretanto, de 2020 a 2021 ocorre um pico de crescimento no rendimento médio dos estudantes pretos e, também, aumento no rendimento de estudantes cotistas

⁹⁰ Ressalta-se que esta série foi construída somente com os dados dos estudantes cuja declaração da cor/raça constava na planilha disponibilizada pela PROGRAD/UFG.

pardos, mas não tão acentuado quanto em relação aos estudantes cotistas pretos. Os estudantes brancos mantiveram o rendimento inalterado.

O crescimento acentuado na curva de rendimento dos estudantes de cotas raciais e em especial aos que se autodeclararam pretos, está em desacordo com os dados a respeito dos estudos sobre a pandemia, que tratam da vulnerabilidade dos estudantes, como os desenvolvidos pela Oxfam que tratam da desigualdade sem precedentes que afeta, em maior parte, a população negra. É um consenso que a crise sanitária intensificou a crise econômica com implicações mais acentuadas para os negros em situação de maior vulnerabilidade por insegurança no mercado de trabalho, desemprego, trabalho informal, quanto por maior índice de contágio e mortes pelo vírus da Covid-19. Nesse sentido, os dados de maior desempenho dos estudantes cotistas, especialmente em relação aos estudantes negros, necessitam ser melhor analisados.

Ainda que não seja possível apreender as implicações do achado da pesquisa no âmbito do processo formativo dos estudantes, a análise estatística corrobora com estudos já realizados que indicam bom desempenho acadêmico de estudantes cotistas em relação aos não cotistas (PENA, MATOS E COUTRIM, 2020; QUEIROZ *et al.*, 2015; GARCIA; JESUS, 2015; BEZERRA; GURGEL, 2012) e outros que indicam que os que ingressam por meio das cotas apresentam menores índices de desistência (MENDES JÚNIOR, 2014; BEZERRA; GURGEL, 2012)⁹¹. Outro ponto que merece ser destacado é o que diz respeito às ações emergenciais adotadas pela UFG que podem ter contribuído para reduzir o impacto da pandemia e para o melhor desempenho acadêmico destes estudantes. Para melhor compreensão dos dados faz-se necessário um estudo atento aos novos desafios enfrentados pelos estudantes cotistas raciais em contexto do ensino remoto emergencial, visando apreender as novas estratégias de mobilização e permanência que estes tiveram que desenvolver para garantir, assim, seu acesso ao modelo remoto e permanência na universidade, uma vez que, apenas as ações desenvolvidas pela UFG não os garantem.

⁹¹ Esta pesquisa se reporta a um momento de pandemia e, nesse sentido, há que se ter cautela com a transposição dos resultados de estudos realizados em contexto não pandêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, compreende-se que os dados estatísticos se conectam aos estudos a respeito da questão racial no Brasil e ao debate sobre as cotas nas universidades. Para lidar com os dados é preciso um estudo do pensamento social brasileiro, visando apreender as dinâmicas sociais, para então buscar uma análise crítica-reflexiva e não uma mera reprodução destes dados.

Ao suscitar discussões acerca da questão racial na sociedade brasileira com os teóricos do pensamento social brasileiro, pode-se compreender as raízes das desigualdades sociais e raciais, que ainda hoje assolam as relações sociais e educacionais que reverberam na necessidade de fomento de políticas sociais. Assim, as Políticas de Ação Afirmativa no Brasil atuam com papel fundamental no processo de reparação histórica, econômica e social, bem como, no acesso e na democratização do ensino superior.

A respeito da democratização do ensino superior, observa-se que as cotas são um meio que os estudantes cotistas têm para ingressar na universidade, e que nos cursos de maior desempenho, possivelmente os estudantes cotistas não ingressariam. Por outro lado, os mesmos estudantes dos cursos de maior ponto de corte ingressariam sem precisar das cotas nos demais cursos ofertados pela UFG.

Compreende-se que as cotas raciais são um meio pelo qual se busca uma mudança social extensamente reivindicada pelo movimento negro, que abarca tanto a educação quanto o mercado de trabalho, e a partir da Lei 12.711/2012, um dos meios pelo qual o Estado brasileiro deixa de se responsabilizar pelos altos índices de exclusão e marginalização da população negra.

Além serem um direito legítimo da população negra de acesso ao ensino superior, as cotas se tornam uma oportunidade de se discutir a questão racial no Brasil, pois por meio dela a população branca se viu impelida em olhar para o problema racial no Brasil, seja com o olhar de cotas enquanto direito ou cotas enquanto concessão, o embate é necessário e urgente. Fernandes (2007) argumenta que o “branco” só percebe o “negro” quando enfrenta o “problema de cor”, e as cotas de cunho racial vem como forma de fragilizar e quiçá desconstruir a hegemonia racial nas universidades públicas brasileiras, rompendo com o elitismo historicamente perpetuado, em especial nos cursos julgados de maior “prestígio social”, bem como dá oportunidade à população negra de debater sobre sua própria negritude, no qual muitos jovens negros se afirmam enquanto negros ao ingressar por cotas na universidade.

Quando se argumenta que o branco só olha para o negro quando confrontado, é preciso compreender que a luta por uma sociedade racialmente democrática demanda ações práticas não apenas por parte da população negra, como visto deste o movimento *quilombismo* até hoje com os movimentos negros, mas da população como um todo. Pontua-se a necessidade da população branca em assumir o seu papel nas ações antirracistas, para o cumprimento dessa democracia, uma vez que é essa população que historicamente detêm os privilégios do dilema racial brasileiro, com concentração de renda, poder e prestígio, conforme Fernandes (2007). A partir de tais reflexões, é possível suscitar o questionamento sobre o papel da *branquitude*⁹². Bento (2002) argumenta que

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc (BENTO, 2002, p. 03).

Desse modo, é preciso dispor de discussões para articular ações, em especial neste período de 2022, em que a Lei de Cotas completa seus dez anos de implantação. Torna-se urgente o debate sobre a questão racial dentro das universidades, nas relações sociais, para que a sociedade brasileira não retroceda a ponto de retornar discursos, tais como a existência do mito da democracia racial, já questionado por Florestan Fernandes e Roger Bastide, na década de 1950.

É alarmante em que os dez anos da Lei de Cotas divida espaço com discursos ideológicos, tais como “Minha Cor é o Brasil”, no qual se nega a existência de racismo na sociedade brasileira.⁹³ Observa-se que tal evento ganha espaço social por respaldo do governo federal, que suscita discursos de minimização da desigualdade racial, discriminação e preconceito e, conseqüentemente, afeta as conquistas históricas da população negra. Isso se torna contraditório, visto que tem aumentado os discursos “Sou racista, sim!”, escancarando o racismo individual, aquele que ocorre em forma de discriminação direta,

⁹² Para compreensão do conceito *branquitude*, indica-se como leitura: BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014.

⁹³ “Minha Cor é o Brasil”, é considerado um “Congresso de negros conservadores”, nomeado “Minha Cor é o Brasil”, conta com apoio de pessoas com cargos na política, e tem como objetivo discutir: politização da cor; racismo estrutural; a importância da família real na abolição da escravatura; questionar se existe realmente uma dívida histórica para com os negros brasileiros; vencendo os obstáculos independentemente da cor; cotas raciais; a meritocracia não tem cor; a cultura e racismo não tem cor; vitimização e Racismo Negro; e a afirmação que o Brasil não é racista, mas um só povo (RODRIGUES; MOLITERNO, 2022). Esse “evento” se torna preocupante por ser expressão de um retrocesso histórico e político, como tem se visto desde 2016 com o golpe de Estado contra a Presidenta Dilma Rousseff, desde então pode-se observar o avanço das pautas conservadoras e antipopular.

conforme Almeida (2021), mas quando se discute as desigualdades raciais e as consequências deste racismo contra a população negra, o racismo estrutural, não há por que se discutir discriminação e preconceito.

A partir das reflexões concernentes às questões raciais no Brasil e o acesso ao ensino superior, este estudo possibilitou compreender a forma como a sociedade brasileira lida com o racismo imbricado nas relações sociais, observa-se que são criadas barreiras que se criam e recriam de modo a não enfrentar o racismo estrutural, racismo este que é uma ferida em aberto e não tratada.

A universidade pública enquanto instituição laica, gratuita e de qualidade, dando ênfase na Universidade Federal de Goiás, com o compromisso em contribuir com uma sociedade mais justa e formando cidadãos que buscam soluções para os problemas sociais de forma democrática, a partir da produção do conhecimento científico crítico-reflexivo, formação humana e profissional, como proposto em seu Estatuto (UFG, 2011; 2017) precisa assumir de forma mais contundente e publicizada ações que oportunize a discussão racial para a comunidade acadêmica e comunidade externa, promovendo grupos de pesquisa étnico-racial, grupos de estudo, seminários, palestras, oferta de disciplinas optativas, mudança no currículo, eventos culturais dentre outras medidas, de modo que a questão racial seja refletida por todos e esteja de fato movimentando a comunidade acadêmica em busca de uma educação antirracista. O processo formativo antirracista deve ser compromisso assumido pela universidade, pelo corpo docente e discente, uma vez que as cotas são um direito e não concessão, como pode ser visto, por exemplo, a partir dos processos de exclusão e discriminação presentes na convivência interna da comunidade acadêmica.

Ao discutir a necessidade e urgência do processo formativo antirracista na UFG, assim como em demais universidades públicas do Brasil, parte-se do princípio que a universidade precisa lidar com suas questões raciais internas, que são reflexos das relações sociais brasileiras. Uma vez que, ao retomar os estudos de Hamú (2014), em que problematiza as ausências significativas de conselheiros nas reuniões pelo Conselho Universitário (Consuni), no período de votação para aprovação do Programa UFGInclui, implementando assim, as políticas de ações afirmativas. Tais ausências em um momento historicamente fundamental, que toca no cerne da problemática da sociabilidade brasileira devem ser problematizadas, ao passo que é um reflexo de como a universidade lida com as problemáticas raciais, bem como, a forma como esta se prepara para acolher o novo perfil de estudantes, para que de fato possa garantir o acesso, permanência, processo formativo satisfatório e conclusão de curso.

Ao mapear grupos, núcleos, coletivos, movimento social na UFG que promove estudo, pesquisa e discussão a respeito da temática das relações étnico-raciais, pode-se encontrar: Coletivo Rosa Parks: Estudos e Pesquisas sobre Raça, Etnia, Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades; Geninhas em movimento na práxis para uma educação antirracista - Ação de extensão FE/UFG; NEADI/UFG - Núcleo de Estudos Africanos, Afrodescendentes e Indígenas; Pindoba - Grupo de Pesquisa em Narrativas da Diferença; Gira Leodegária de Jesus; Coletivo Ciata (LPEQI/NUPEC/IQ/UFG) - Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão; Investiga Menina! (LPEQI/NUPEC/IQ/UFG) - Ações coletivas sobre as contribuições das Mulheres Negras Contemporâneas nas Ciências & Tecnologias; Coletivo Desencuca – Promoção de Saúde Mental e Inclusão através da Arte-Cultura; e CANBENAS (Coletivo de Estudantes Negros e Negras Beatriz Nascimento). Ressalta-se a importância destes grupos na UFG e a necessidade de apoio institucional para se manter atuantes, com o suporte para receber mais estudantes.

Retomando os objetivos que orientaram a presente pesquisa, que se fundam em conhecer e apreender o desenvolvimento acadêmicos dos estudantes cotistas raciais e não cotistas por meio da análise estatística, de modo a investigar se com a pandemia houve mudança no desempenho acadêmico, volta-se ao questionamento: o que os dados estatísticos têm a revelar sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas raciais e ampla concorrência em contexto de pandemia? Pode-se verificar um crescimento surpreendente no desempenho acadêmico de estudantes negros, mas também indagador. Ao se ter como pressuposto que o agravamento da desigualdade social devido o contexto de pandemia pudesse interferir no desempenho acadêmico dos estudantes, em especial de estudantes negros, os dados estatísticos não conseguiram apreender este fenômeno educacional. Uma vez que, houve crescimento nos rendimentos educacionais de estudantes negros e um quadro inalterado dos rendimentos dos estudantes brancos. Não se pode afirmar aqui, até que ponto o contexto de pandemia e aumento das desigualdades sociais e econômicas interferiram no desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e ampla concorrência.

Ao lidar com os dados estatísticos voltados para o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas raciais e ampla concorrência é preciso ater para as problemáticas em torno deste desempenho. Para o estudo crítico deve-se levar em consideração fatores que afetam este desempenho e que não estão expressos nos dados, como exemplo, ao sistematizar o perfil socioeconômico dos estudantes pode-se observar a desigualdade econômicas entre estes, assim como, a diferença no ponto de corte no SiSU e dos racismos que estes estudantes

negros enfrentam. Pontua-se que estes dois grupos de estudantes: cotistas raciais e ampla concorrência, têm pontos de partidas distintos.

Ao pensar que os estudantes retomaram as aulas sob modelo remoto emergencial, e com toda a literatura apontando as fragilidades materiais de estudo no ambiente doméstico, fragilidade emocional e financeira, os dados estatísticos revelaram novos questionamentos: quais mecanismos de ensino-aprendizagem colaboraram para o melhor desempenho de estudantes cotistas raciais em tempos de pandemia? Até que ponto este crescimento no rendimento acadêmico apresentado pelos dados estatísticos é favorável aos estudantes cotistas raciais? O que se esconde por trás deste aumento de desempenho acadêmico? Quais as novas estratégias de permanência foram assumidas pelos estudantes cotistas raciais?

Ao questionar as novas estratégias assumidas pelos estudantes, leva-se em consideração os novos desafios, uma vez que, a permanência de estudantes negros na universidade, bem como, foi apontada pela revisão bibliográfica, os desafios perpassam toda sua trajetória acadêmica, chama-se a atenção aqui, tanto para a permanência material quanto a permanência simbólica, pontuada por Lima (2016).

A revisão de literatura, tanto de pesquisas qualitativas quanto de pesquisas quantitativas anteriores à pandemia, em ensino presencial, colaborou para compreender quem são estes estudantes cotistas e não cotistas na universidade. Contudo, ao buscar analisar o desempenho acadêmico em contexto de pandemia, não se pode transpor duas experiências acadêmicas distintas para se buscar compreensão dos dados aqui apresentados, deste modo, ao realizar a pesquisa quantitativa na UFG e com as limitações metodológicas para maiores discussões, exige-se estudos mais aprofundados. Particularmente por meio de pesquisa qualitativa é possível inferir, dentre outros, que o crescimento acentuado na curva de rendimento dos estudantes de cotas raciais, com destaque para os estudantes pretos, seja tributário dos processos relacionados ao Ensino Remoto Emergencial. Esta nova reconfiguração promoveu mudanças na rotina educacional, sendo possível inferir que haja relação com as formas de avaliação em modelo remoto e com a forma como o processo formativo foi sendo constituído.

Assim, os dados possibilitam indagar sobre o que significa este desempenho e sobre a necessidade de um olhar atento para os estudantes negros (pretos e pardos), assim como, para os estudantes quilombolas e indígenas, ao verificar um menor desempenho destes estudantes cotistas. Os dados apontam desafios que devem ser enfrentados para que haja de fato a democratização no ensino superior, pois não basta ter acesso, como visto em pesquisas

anteriores, é preciso pensar sobre a permanência de qualidade e que esta permanência reverbere no desempenho acadêmico.

Em relação à pesquisa quantitativa, Popkewitz e Lindblad (2016) argumentam sobre suas limitações, ao buscar encaixar pessoas em determinados grupos, realizar distinções comparativas, no qual essa comparatividade nunca é apenas dos números. A distinção comparativa produz diferença, conseqüentemente, fabrica tipos de pessoas, que pode levar à inclusão ou exclusão, ao passo que incorpora normalização e divisão. (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2016). No desenvolvimento do presente estudo, teve-se esta consciência dos limites atribuídos à metodologia utilizada, mas também se compreende que, os dados aqui apresentados e discutidos podem subsidiar pesquisas posteriores.

Com a limitação metodológica da pesquisa quantitativa, tais questionamentos e dados que a presente pesquisa apresentou, tornam-se farol para pesquisas posteriores, visando investigar o processo formativo em período de pandemia, tal como foi proposto anteriormente à esta pesquisa quantitativa, mas devido o contexto de pandemia não foi possível realizar a pesquisa empírica com os estudantes cotistas e não-cotistas. Assim como: investigar a forma de avaliação em ERE; relação conteúdo e material de estudo; processo de ensino-aprendizagem; relações inter pares e professor/aluno; acompanhamento pedagógico dentre outros.

O desempenho acadêmico de estudantes negros, com maior destaque, dos estudantes pretos, mesmo havendo um pico de crescimento no rendimento acadêmico, ainda assim, continua menor que o desempenho acadêmico de estudantes de ampla concorrência e brancos. Há uma discrepância entre o desempenho acadêmico entre negros e brancos nos cursos de maior ponto de corte, mesmo havendo um maior rendimento entre os anos de 2020 e 2021, não é algo que se possa analisar sem problematizar as questões racial e socioeconômica.

Com relação ao isolamento social e a análise dos dados estatísticos, surge a reflexão sobre o ambiente doméstico atuar como “lugar seguro” em contraponto de “lugar hostil”, que aparece nas falas dos estudantes cotistas ao se referir à convivência interna da comunidade acadêmica, apesar das adversidades, tais como: falta de ambiente adequado, estudar pelo celular, internet precária, não ter acesso à biblioteca, dentre outros pontos que os estudos sobre a pandemia apontam sobre os desafios do ERE.

Para aprofundar a discussão, apresento aqui, uma conversa informal com uma estudante negra de um dos cursos de maior ponto de corte, que relatou o sofrimento dela e de uma colega ao lidar com os racismos presentes nos corredores da universidade, como

também no mercado de trabalho. Em diálogo ela relatou: “Os ‘brancos’ ficam competindo com a gente o tempo inteiro. A minha colega [mulher preta] é a melhor da turma e eles nem queriam competir com ela, porque sabiam que ela era melhor. Direto ela chegava em mim perguntando se tinha alguma coisa de errado, se a roupa estava suja, pois nos corredores tinha gente rindo dela [por usar turbante]. E nos estágios, as pessoas não queriam ser atendidas por ela e está com dificuldade no trabalho também. Agora ela está passando por um processo de adoecimento”. Tal relato diz muito do quanto a cota racial é vista como concessão e não direito e apesar de todas estas barreiras impostas, exige-se um bom desempenho acadêmico. Não há como discutir o desempenho acadêmico, sem discutir as barreiras impostas para os estudantes cotistas raciais, tais barreiras como visto com os autores Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Jessé Souza e Silvio Almeida foram construídas desde o período escravocrata, não sendo rompidas com o advento do capitalismo, mas sim, foram reformuladas pela relação intrínseca entre raça e classe.

A competição por melhor desempenho pode reforçar discursos de que os cotistas não sabem aproveitar a oportunidade dada, que os “brancos” perderam “sua vaga” para entrar uma pessoa que não “merece”. Desta forma, reforça-se mais uma vez, a urgência do compromisso da universidade em promover uma educação antirracista, visto que o ambiente acadêmico e posterior mercado de trabalho contribuem para o adoecimento, processo de exclusão e marginalização de pessoas negras, como consequência do racismo, preconceito e discriminação. Ao assumir o compromisso por uma educação antirracista, a universidade deve contribuir para a formação de qualidade de intelectuais negros (insurgentes), uma vez que as cotas em si não modificam a relação desigual presentes na sociedade brasileira, visto que a desigualdade social e racial é histórica e estrutural e agravada dada o modo de produção capitalista, que produz a desigualdade para se perpetuar e se manter. É preciso munir a população negra para lutar de forma consciente sobre a sua situação de raça e classe, por meio de uma educação crítica e reflexiva sobre sua realidade e o mundo que o cerca, visto que a conquista do negro não é uma conquista individual, mas sim coletiva.

Ao discutir sobre a formação de intelectuais negros é pensar que este intelectual possa trabalhar em prol da sua população, a partir de reflexões, provocações, atuação profissionais nas mais diversas áreas (médicos, filósofos, advogados, professores etc), com um retorno para a população negra visando diminuir os impactos da desigualdade social. Não é pensar que este intelectual possa mudar as estruturas sociais ou que o estudante cotista tem o peso de mudar algo que vai para além das suas possibilidades, mas que, dentro de sua comunidade

possa questionar o seu papel social e quiçá atuar em prol de uma educação libertadora, evocando Paulo Freire. Segundo bell hooks (2017)

Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista [...] Aprendemos desde cedo que a nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista (HOOKS, 2017, p. 10).

A partir desta afirmativa que o educar é um ato político, pode-se também pensar as cotas como um ato político, por meio: do conhecimento crítico/reflexivo, formação profissional, melhoria de vida, valorização e autoafirmação do negro enquanto sujeito social negro, que se apropria de espaços, antes esvaziados pela população negra, conscientes de sua negritude e não passar pelo processo de branqueamento dentro da própria universidade, ao se ajustar às condições impostas para ser aceito. Assim, acredita-se que as cotas raciais se tornam um mecanismo eficiente na construção de uma identidade negra (coletiva), mais consciente e capaz de travar lutas intelectuais de valorização da população negra, enquanto formadores intelectuais que compõem uma espécie de entidade negra caminhando rumo às mudanças sociais.

No conjunto dessas reflexões, os dados estatísticos aqui analisados a respeito do desempenho acadêmico de estudantes cotistas raciais e ampla concorrência, contribui para se pensar a respeito da permanência destes estudantes na universidade, uma vez que não há possibilidade de discutir cotas raciais sem o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais. Bem como, contribui para fundamentar pesquisas posteriores que visem aprofundar a discussão do desempenho acadêmico e processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

AMARAL, Nelson Cardoso. Dois anos de desgoverno – os números da desconstrução: Um balanço quantitativo do grau de destruição decorrente de diversas ações governamentais. **A terra é redonda**, 08/04/2021. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/dois-anos-de-desgoverno-os-numeros-da-desconstrucao/> Acesso em: 16 mar. 2022.

BACCARO, Thais Accioly; SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. Relação entre desempenho no vestibular e rendimento acadêmico no ensino superior. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 15, n. 2, p. 165-176, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n2/07.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/ BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Publicacion del Banco Mundial. Washington, D.C. 1995. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf> Acesso em: 02 nov. 2020.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58). Disponível em: <http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

BERTOLIN, J.; AMARAL, A.; ALMEIDA, L. Os cursos de graduação podem compensar a falta de capital cultural e background de estudantes? **Educação e Pesquisa**, vol.45, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e185453.pdf> Acesso em: 4 maio 2021.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. **Encontro de Administração Pública e Governo – EnAPG, ANPAD**, Salvador/BA – 18 a 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EnAPG407.pdf Acesso em: 06 fev. 2022.

BORGES, S.; SILVA, V. **Um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia**: Esse abismo social está intrinsecamente relacionado à maneira como as pessoas vivenciam o aprendizado. Carta Capital, 25 de maio de 2020 – 14:15. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/> Acesso em: 15 de fev. 2021.

BRASIL. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas**: Declaração e Programa de Ação, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf Acesso em: 12 de fev. 2021.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 15 mar. 2022.

_____. **DECRETO Nº 62.150, DE 19 DE JANEIRO DE 1968.** Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. Brasília, DF: Presidência da República, [1968] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d62150.htm Acesso em: 21 fev. 2022.

CARVALHO, J. J. et al. **Mapa das ações afirmativas no Brasil:** instituições públicas de ensino superior. Instituto de Inclusão no ensino superior e na pesquisa. Ed. Attar Editorial/Sergio Rizek, Brasília, 2011.

CARVALHO, Laura. **Curto-circuito:** O vírus e a volta do Estado. São Paulo: Todavia, 1. ed., 2020. 144 p.

CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação** Print version ISSN 0104-4036 On-line version ISSN 1809-4465, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362021005002201&script=sci_arttext Acesso em: 10 mar. 2021.

CATINI, Carolina. O trabalho de educar numa sociedade sem futuro. **Blog da Boi Tempo**, Publicado em 05/06/2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/06/05/o-trabalho-de-educar-numa-sociedade-sem-futuro/> Acesso em: 26 de dez. 2020.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro. **Tese (Doutorado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/717> Acesso em: 26 ago. 2020.

CAVALCANTI, Ivanessa; Thaianie do Nascimento et al. Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 305-327, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/3Cx6Y5J3HnYV8w8BYDKs3gd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 03 fev. 2022.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J. Ações Afirmativas Étnico-Raciais nas Universidades Federais: o Impacto da Lei 12.771. **7º Encontro Anual da ANPOCS** de 23 a 27 de setembro de 2013 Águas de Lindóia, SP - Hotel Monte Real. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/st/st25/8558-acoes-afirmativas-etnico-raciais-nas-universidades-federais-o-impacto-da-lei-12-771/file> Acesso em: 22 out. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1223-1245, out/dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/78rQndTBbYLbzHMdc3ygi4w/?lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Espaço Aberto**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/g9K3wSLyhKn88LXn3GgJDvc/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 out. 2021.

EVANGELISTA, J. I.; MACIEL, C. E. Política de cotas na Educação Superior: lutas e desafios no combate à pobreza e desigualdade de estudantes negros. **Revista Inter Ação**, 44(1), 111–127, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v44i1.55654> Acesso em: 7 maio 2021.

FARAGE, E. J.; COSTA, A. J. S.; SILVA, L. B. A educação superior em tempos de pandemia: a agudização do projeto do capital através do ensino remoto emergencial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.226-257, abr. 2021. ISSN: 2175-5604. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3194896-a-educa%C3%A7%C3%A3o-superior-em-tempos-de-pandemia-a-agudiza%C3%A7%C3%A3o-do-projeto-do-capital-atrav%C3%A9s-do-ensino-remoto-emergencial Acesso em: 22 fev. 2022.

FERNANDES, F.; PEREIRA, J. B. B.; NOGUEIRA, O. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista USP**, [S. l.], n. 68, p. 168-179, 2006. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i68p168-179. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13491>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: (o legado da “raça branca”). volume 1 / Florestan Fernandes ; prefácio Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. – 5. ed. – São Paulo: Globo, 2008b.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**: (no limiar de uma nova era). volume 2 / Florestan Fernandes. – São Paulo: Globo, 2008c.

_____. **Mudanças sociais no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008a.

_____. **O negro no mundo do branco**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

_____. **Significado do protesto negro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular co-edição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.

FURTADO, Claudio Oliveira. Ações afirmativas na sociedade de classes: um estudo sobre o ingresso do negro na Unioeste (2014-2016). **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste Centro de Educação, Comunicação e Artes (Ceca) Programa de Pós – Graduação em Educação. Paraná, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3893> Acesso em: 10 ago. 2021.

GALVÃO, Eduardo Aires Berbert. Cotas raciais como política de admissão UERJ, UnB e o caso da UFG. **Dissertação (Mestrado em Sociologia)** – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1601> Acesso em: 06 jan. 2021.

GARCIA, F. A. C.; JESUS, G. R. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, jan./abr. 2015.

Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2773>
Acesso em: 05 fev. 2022.

GEMAA/IESP. O que são ações afirmativas? Disponível em: <https://gemma.iesp.uerj.br/definicao/> Acesso em: 17 fev. 2022.

GODOI, M. S.; SANTOS, M. A. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: Avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa: RIL**, Brasília, DF, v. 58 n. 229 p. 11-35 jan/mar. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/58/229/ril_v58_n229_p11
Acesso em: 22 maio 2022.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. “Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. **ConSCIENTIAE SAÚDE**. Rev. Cient., UNINOVE - São Paulo. V. 1 : 47-52 Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/saude/article/view/170/157> Acesso em: 14 jul. 2022.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência Democrática: A Questão Racial e a Constituição Federal de 1988. **Educ. Soc., Campinas**, v. 39, n.º. 145, p.928-945, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpnDkCSRvDjmWyfL/?lang=pt> Acesso em: 12 fev. 2022.

GOVERNO DO BRASIL. **MEC destina R\$344,6 milhões às instituições federais**: Os recursos serão aplicados em custeio e manutenção das instituições e, também, direcionados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil. Publicado em 04/08/2021, 11h06. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/08/mec-destina-r-344-6-milhoes-as-instituicoes-federais> Acesso em: 02 jan. 2022.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **LEI Nº 14.832, DE 12 DE JULHO DE 2004**. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências, 2004. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/80767/pdf> Acesso em: 27 dez. 2021.

GUSSO, Hélder L. et al. Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.** [online]. 2020, vol.41, e238957. Epub 25-Set-2020. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/es.238957>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&tlng=pt Acesso em: 10 mar. 2021.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2012, vol.93, n.235, pp.836-863. ISSN 2176-6681. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812012000400015> Acesso em: 7 maio 2021.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. **Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas**: história e revelações do Programa UFGInclui. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Programa de

- Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/707> Acesso em: 26 ago. 2020.
- HOBSBAWN, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- IANNI, Octávio. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.
- _____. A questão social. **Revista USP**, [S. l.], n. 3, p. 145-154, 1989. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i3p145-154. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490>. Acesso em: 2 nov. 2021.
- _____. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004c.
- IANNI, Octavio. **Dialética e Capitalismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- IANNI, Octavio. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. [Entrevista]. **Estudos Avançados**[S.l.: s.n.], 2004b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9965/11537>. Acesso em: 25 abr. 2021.
- IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- IBGE. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça: 2008 / IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. ISBN: 9788524042003
- IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: em 2019, proporção de pobres cai para 24,7% e extrema pobreza se mantém em 6,5% da população. **Agência IBGE Notícias**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao> Acesso em: 25 fev. 2021.
- INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> Acesso em: 30 dez. 2021.
- INEP/MEC. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 08 set. 2021.
- INSTITUTO MAURO BORGES. **Tema: Condições socioeconômicas dos Negros em Goiás**. Informes Técnicos. Instituto Mauro Borges de Estatística e estudos Socioeconômicos (IMG), Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento: Governo de Goiás, N° 13/2015. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informes-tecnicos/2015/13-condicoes-socioeconomicas-dos-negros-em-goias-201511.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.

KERN, Gustavo da Silva. Ações Afirmativas e Educação: Um estudo genealógico sobre as relações raciais no Brasil. **Dissertação de Mestrado** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56682> Acesso em: 24 out. 2021.

LIMA, Sílvia Maria Amorim. A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico. **Dissertação de Mestrado**. Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná – Curitiba, 2016. 172 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45477> Acesso em: 14 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o REUNI**. 25 de Março de 2010 - 08:00. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em: 27 dez. 2021, 14:13.

_____. **PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf Acesso em: 02 jan. 2022.

_____. **SiSU: o que é?**. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee> Acesso em: 30 dez. 2021.

_____. **Dúvidas Frequentes**, s/d. Disponível em: https://sisu.mec.gov.br/#/duvidas#vagas_ofertadas Acesso em: 30 dez. 2021.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dLNVHQSF3zTQZT5QjNdmSsm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: Entre a Excelência e a Justiça Racial. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/b6k4Z7YXkxkyTQzzrpvcpsy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 12 out. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, npo. 1ve9m7-b2r1o7/,2 n0o0v2embro/ 2002. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/fcc_artigo_2002_SMoehlecke.pdf Acesso em: 12 out. 2021.

MONGIM, A. B.; OLIVEIRA, O. M. Entre Comemorações, Tensões e Constrangimentos: Ingresso na Universidade pelo Sistema de Cotas. **Revista Teias**, v. 20 n. 56, Jan./Mar. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39082/28502> Acesso em: 07 maio 2021.

MOURA, Clóvis. **História do Negro no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

- MOURA, M. R. S.; TAMBURIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicol. Esc. Educ**, Vol.22, n.3, Maringá Sept./Dec. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035604> Acesso em: 7 maio 2021.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira** [S.l: s.n.], Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso em: 02 ago. 2021.
- NASCIMENTO, L. S.; CRUZ, A. G. Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação a distância no ensino superior: as oportunidades do lucrativo mercado educacional. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.258-276, abr. 2021. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43565> Acesso em: 22 fev. 2022.
- NORÕES, Katia Cristina. Cotas raciais ou sociais? Trajetórias, percalços, e conquistas na implementação das Ações Afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010. **Dissertação de mestrado**. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de educação. Campinas, SP: [s.n.], 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250971> Acesso em: 10 ago. 2021.
- OBSERVATÓRIO DO ESTADO SOCIAL BRASILEIRO. **Ensino Remoto Emergencial e Vulnerabilidade Discente na UFG**. Instituto de Estudos Socioambientais – IESA. Goiânia, GO: GEO&ART, 2022. Disponível em: http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/01/Ebook_ERE_UFG_02.pdf Acesso em: 01 abr. 2022.
- OXFAM. A Desigualdade Mata A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. Relatório Oxfam, Oxfam International January 2022. Disponível em: https://www.forumat.net.br/at/sites/default/files/arq-paginas/Oxfam_DesigualdadeMata_2022.pdf Acesso em: 17 fev. 2022.
- _____. A distância que nos une – um retrato das desigualdades brasileiras. **Oxfam Brasil**, publicado em 25 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/> Acesso em: 13 fev. 2021.
- _____. O vírus da desigualdade: Unindo um mundo dilacerado pelo coronavírus por meio de uma economia justa, igualitária e sustentável. **Oxfam International**, janeiro de 2021. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/01/bp-the-inequality-virus-110122_PT_Final_ordenado.pdf?utm_campaign=davos_2021_-_pre_lancamento&utm_medium=email&utm_source=RD+Station Acesso em: 13 fev. 2021.
- _____. Um novo bilionário surgiu a cada 26 horas durante a pandemia, enquanto a desigualdade contribuiu para a morte de uma pessoa a cada quatro segundos. **Oxfam Brasil**, 16/01/2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/um-novo-bilionario-surgiu-a-cada-26-horas-durante-a-pandemia-enquanto-a-desigualdade->

- contribuiu-para-a-morte-de-uma-pessoa-a-cada-quatro-segundos/ Acesso em: 17 fev. 2022, 23:51.
- PALLA, A.C.F. (2017). Ações afirmativas na UFG: Psicologia para mudança e fortalecimento de minorias sociais. (**Dissertação de Mestrado em Psicologia**). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017. Disponível em: [https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7084/5/Disserta%
c3%a7%a3%20-%20Amanda%20Cristina%20Fonseca%20Palla%20-%202017.pdf](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7084/5/Disserta%c3%a7%a3%20-%20Amanda%20Cristina%20Fonseca%20Palla%20-%202017.pdf) Acesso em: 26 ago. 2020.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gksF8MbQkvCNFLjKw8pTDdS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 fev. 2022.
- PENA, M. A. C.; MATOS, D. A. S.; COUTRIM, R. M. E. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 27-51, mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4TXZQd4JLzHvcBLpDvvhBks/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2022.
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n.º 136, p.727-754, jul.-set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQWDFyJ7yRhchZFKsSSj69t/abstract/?lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2022.
- PORTELA, P. E.; FERES JÚNIOR, J.; FREITAS, J. B. Raça, Gênero e Saúde Mental nas Universidades Federais. **Boletim GEMAA** n.º 8, 2020. Disponível em: <https://gemma.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Boletim-Sa%C3%BAde-Mental.pdf> Acesso em: 09 mar. 2022.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de Cotas: Um Debate. Dos Dados à Manutenção de Privilégios e de Poder. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/MzbHbC4jH9Ksd5R9g3pGMzR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 out. 2021.
- QUEIROZ, E.; RESENDE, A.; FARIA, G. G. F. Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira: Os Desafios da Inclusão/Exclusão. **VIII Jornadas de Sociologia de la UNLP**, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4617/ev.4617.pdf Acesso em: 20 abr. 2020.
- QUEIROZ, Zandra Cristina Lima Silva et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, vol.96,

- no.243, Brasília maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/339112863> Acesso em: 7 maio 2021.
- R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2022. Disponível em: <https://www.R-project.org/> .
- RESENDE, A.; QUEIROZ, E.; FARIA, G. A dialética inclusão/exclusão na experiência do programa UFGInclui. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 120-134, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3585> Acesso em: 05 nov. 2020.
- RODRIGUES, L.; MOLITERNO, D. “Minha Cor é o Brasil”, evento que negava o racismo no país, é cancelado. **CNN Brasil**, São Paulo, 15/07/2022 às 20:09, Atualizado 15/07/2022 às 20:10. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/minha-cor-e-o-brasil-evento-que-negava-o-racismo-no-pais-e-cancelado/> Acesso em: 17 jul. 2022, 21:23.
- ROSA, Chaiane de Medeiros. A Política de Cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): Concepção, Implantação e Desafios. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3394> Acesso em: 05 jan. 2021.
- SAAD FILHO, Alfredo. Crise no neoliberalismo ou crise do neoliberalismo? Crítica e Sociedade: revista de cultura política. Uberlândia, v. 1, n.3, Edição Especial – **Dossiê: A crise atual do capitalismo**, p.6-19, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/14547> Acesso em: 10 fev. 2021.
- _____. Neoliberalismo: uma análise marxista. **Marx e o Marxismo**. v.3, n.4, p. 58-72, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/96> Acesso em: 10 fev. 2021.
- SALATA, A. R.; RIBEIRO, M. G. Boletim Desigualdade nas Metrôpoles: 1º Trimestre de 2021. **Observatório das Metrôpoles** (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – INCT), Porto Alegre/RS, n. 04, 2021b. Disponível em: https://www.observatoriodasmetrosoles.net.br/wp-content/uploads/2021/07/BOLETIM_DESIGUALDADE-NAS-METROPOLES_04.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.
- _____. Boletim Desigualdade nas Metrôpoles: 2º Trimestre de 2021. **Observatório das Metrôpoles** (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – INCT), Porto Alegre/RS, n. 05, 2021a. Disponível em: https://www.observatoriodasmetrosoles.net.br/wp-content/uploads/2021/10/BOLETIM_DESIGUALDADE-NAS-METROPOLES_05FINAL.pdf Acesso em: 01 nov. 2021.
- SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. ISBN 978-85-60731-10-7 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5). Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf Acesso em: 23 out. 2021.

- SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. **Políticas de Accountability em Educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. Ijuí; Editora Unijuí, 2019.
- SCHWARCZ, Lilia M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. Raça Sempre Deu o que Falar. In: FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo do branco**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007. p. 11- 24.
- SECRETARIA DO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE GOIÁS. **Produto Interno Bruto do Estado de Goiás: 2008**. Goiânia: SEPLAN, 2010. Disponível em: <https://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/pib-goias/pibgo2008.pdf> Acesso em: 13 mar. 2022.
- SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n.172, p. 184-208, abr./jun., 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5980/pdf> Acesso em: 4 maio 2021.
- SILVA, Luciana Caetano. Desigualdades sociais no Brasil: fios condutores, enfrentamento no período 2003 a 2014 e resultados alcançados. 2018. 1 recurso online (192 p.). **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331117> Acesso em: 12 jan. 2021.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.
- _____. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018. 288p.
- SOUZA, Nilda Rodrigues. Ações afirmativas em universidades públicas brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais. **Tese de Doutorado**. Doutorado em Ciências Sociais - Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras - Campus, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150895> Acesso em: 15 maio 2021.
- STEIL, Carlos Alberto. **Cotas raciais na universidade: um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **#VEMPRAUFG**, Goiânia-GO: UFG, s/d.a. Disponível em: <https://sisu.ufg.br/sistema/2019/anexos/VEMPRAUFG.pdf> Acesso em: 30 dez. 2021.
- _____. **UFG define grupos e pesos das provas do ENEM**. Em 23/10/14 15:14. Atualizada em 04/11/14 10:56, Goiânia-GO: UFG, 2014. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/75932-ufg-define-grupos-e-pesos-das-provas-do-enem> Acesso em: 30 dez. 2021, 21:00.

- _____. **RESOLUÇÃO - CEPEC N° 806.** Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/66/o/Resolucao_CEPEC_2006_0806.pdf
Acesso em: 04 jul. 2022.
- _____. **A PRAE Por Elias Barros**, Em 28/06/19 09:48 Atualizada em 28/02/20 10:47, Goiânia-GO: UFG, 2020a. Disponível em: <https://prae.ufg.br/p/29489-a-prae> Acesso em: 30 dez. 2021.
- _____. **Analisa UFG: Painéis de Indicadores de Assistência Estudantil – Recursos Financeiros.** Dados Atualizados em: 02/01/2022, às 01:38:23, Goiânia-GO: UFG, 2022b. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil> Acesso em: 02 jan. 2022, 21:40.
- _____. **Analisa UFG: Painéis de Indicadores de Assistência Estudantil Assistência Estudantil – Atendimento Realizado/Atendimento Direto.** Dados Atualizados em: 02/01/2022, às 01:38:23, Goiânia-GO: UFG, 2022c. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/34884-assistencia-estudantil> Acesso em: 02 jan. 2022, 23:20.
- _____. **Analisa UFG: Painéis de Indicadores Estudantes de Graduação.** Dados Atualizados em: 02/01/2022, às 01:38:23, Goiânia-GO: UFG, 2022a. Disponível em: <https://analisa.ufg.br/p/32229-graduacao> Acesso em: 02 jan. 2022, 21:10.
- _____. **Centro de Seleção: Dúvidas Frequentes**, Goiânia-GO: UFG, s/d.b. Disponível em: <https://cs.ufg.br/p/25459-duvidas-frequentes> Acesso em: 30 dez. 2021.
- _____. **Coletivo Canbenas discute ações afirmativas.** Em 13/03/09 00:22. Atualizada em 21/08/14 10:32, Goiânia-GO: UFG, 2014. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/56914-coletivo-canbenas-discute-aco-es-afirmativas> Acesso em: 05 jan. 2022.
- _____. **Edital N° 01/2020 – CAAF/UFG**, , Goiânia-GO: UFG, 2020b. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Edital_N%C2%B0_01-2020-CAAF-UFG.pdf?1603292886 Acesso em: 21 jun. 2021.
- _____. **Edital N° 01 /2019 – CAAF/CIP/UFG**, Goiânia-GO: UFG, 2019. Disponível em: <https://www.prograd.ufg.br/n/116114-processo-seletivo-simplificado-para-bolsistas-edital-no-01-2019-caaf-cip-ufg> Acesso em: 21 jun. 2021.
- _____. **Goiás tem duas novas universidades federais.** Em 21/03/18 13:34. Atualizada em 21/03/18 13:50. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/104942-goias-tem-duas-novas-universidades-federais> Acesso em: 15 mar. 2022.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015** / Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos. - Goiânia : UFG/Prodirh , 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/128/o/PDI_UFG_2011_2015.pdf Acesso em: 27 de dez. 2021.
- _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2012** / Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2017. 92 p. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PDI_UFG - Plano de desenvolvimento institucional 2018-2022.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf) Acesso em: 27 dez. 2021.

_____. **PROCOM**. Em 22/12/05 14:15. Atualizada em 17/02/12 10:01, Goiânia-GO: UFG, 2012. Disponível em: <https://prae.ufg.br/n/17787-procom> Acesso em: 30 dez. 2021.

_____. **PROCOM**. Goiânia-GO: UFG, s/d.c. Disponível em: <https://www.ufg.br/p/6403-procom> Acesso em: 30 dez. 2021.

_____. **Relação de ingressantes de 2010 a 2021 e seus dados acadêmicos**, Goiânia-GO: UFG, s/d.c. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/36189-dados-da-graduacao> Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Resolução - CEPEC N° 806/2006**. Goiânia-GO: UFG, 2006. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/66/o/Resolucao_CEPEC_2006_0806.pdf Acesso em: 06 jul. 2022.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 01/2018**. Goiânia-GO: UFG, 2018. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2018_0001.pdf Acesso em: 02 jan. 2022.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 18/2011**. Goiânia-GO: UFG, 2010. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2011_0018.pdf Acesso em: 26 dez. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 20/2010**. Goiânia-GO: UFG, 2010. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2010_0020.pdf Acesso em: 26 dez. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 27/2020**, Goiânia-GO: UFG, 2020c. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0027.pdf Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 27R/2020**, Goiânia-GO: UFG, 2020d. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 29/2008**, Goiânia-GO: UFG, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf Acesso em: 26 maio. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 31/2012**, Goiânia-GO: UFG, 2012. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2012_0031.pdf Acesso em: 26 maio. 2021.

_____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 33/2020**, Goiânia-GO: UFG, 2020e. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0033.pdf Acesso em: 20 jul. 2021.

- _____. **RESOLUÇÃO CONSUNI N° 35R/2020**, Goiânia-GO: UFG, 2020f. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/Resolucao_CONSUNI_2020_0035R_%281%29_%281%29.pdf Acesso em: 22 out. 2020.
- VAZ, Leandro Farias. Uma Geografia das Ações Afirmativas no Ensino Superior: As Cotas Étnico-Raciais na UEG e UFG. **Dissertação (Mestrado em Geografia)** – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) – Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4925> Acesso em: 05 jan. 2021.
- VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, V. 39, no. 137, p. 621-644, maio/ago., 2009.
- WICKHAM, Hadley et al. Welcome to the Tidyverse. **Journal of open source software**, v. 4, n. 43, p. 1686, 2019.

APÊNDICES

Quadro 1 – Opções de Participação e Aprovação no SiSU.

Opções de participação UFG	Descrição	Opções de participação SiSU
AC	Candidato que não se enquadra em nenhum critério de reserva de vaga.	A0
RI	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> .	L1
RI-PPI	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar preto, pardo ou indígena (PPI).	L2
Ri-cD	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> e que seja pessoa com deficiência.	L9
Ri-PPI-cD	Candidato de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência.	L10
RS	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> .	L5
RS-PPI	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar preto, pardo ou indígena.	L6
RS-cD	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> e que seja pessoa com deficiência.	L13
RS-PPI-cD	Candidato de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 (um e meio) salário mínimo <i>per capita</i> que se autodeclarar preto, pardo ou indígena e que seja pessoa com deficiência.	L14

Fonte: Prograd/UFG.

Tabela 8: Quantitativo dos ingressantes no curso de Dança da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça.

Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
AC	Amarelo	2 (5%)	RI	Branco	6 (54,5%)	RI-PPI	Pardo	6 (46,2%)
	Branco	18 (45%)		Pardo	4 (36,4%)		Preto	7 (53,8%)
	Pardo	14 (35%)		ND	1 (9,1%)		Total	13 (100%)
	Preto	4 (10%)		Total	11 (100%)			
	ND ^(a)	2 (5%)						
	Total	40 (100%)						
RS	Amarelo	1 (7,2%)	RS-cD	Branco	1 (100%)	RS-PPI	Pardo	9 (60%)
	Branco	10 (71,4%)		Total	1 (100%)		Preto	6 (40%)
	Pardo	2 (14,2%)					Total	15 (100%)
	Preto	1 (7,2%)						
	Total	14 (100%)						
Outras formas	Branco	5 (38,5%)	UFGInclui	Indígena	1 (33,3%)			
	Pardo	5 (38,5%)		Preto	2 (66,7%)			
	Preto	3 (23%)		Total	3 (100%)			
	Total	13 (100%)						

^(a) ND = Não declarou

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 9: Quantitativo dos ingressantes no curso de Direito da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça.

Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
AC	Amarelo	2 (1,1%)	RI	Branco	22 (71%)	Outras formas	Amarelo	1 (1,7%)
	Branco	126 (70%)		Pardo	8 (25,8%)		Branco	36 (62,1%)
	Pardo	36 (20%)		ND	1 (3,2%)		Pardo	13 (22,4%)
	Preto	4 (2,2%)		Total	31 (100%)		Preto	3 (5,2%)
	ND ^(a)	12 (6,7%)					ND	5 (8,6%)
	Total	180 (100%)				Total	58 (100%)	
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
RI-PPI	Pardo	35 (87,5%)	RI-cD	Branco	1 (33,3%)	RS	Amarelo	1 (2,9%)
	Preto	5 (12,5%)		Pardo	1 (33,3%)		Branco	22 (62,9%)
	Total	40 (100%)		Preto	1 (33,3%)		Pardo	10 (28,6%)
			Total	3 (100%)	ND	2 (5,7%)		
			Ri-PPI-cD	Pardo	6 (100%)	Total	35 (100%)	
			Total	6 (100%)				
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
RS-PPI	Branco	2 (4,8%)	RS-cD	Branco	4 (66,6%)	UFGInclui	Indígena	4 (40%)
	Pardo	31 (73,8%)		Pardo	1 (16,7%)		Preto	6 (60%)
	Preto	8 (19%)		ND	1 (16,7%)		Total	10 (100%)
	ND	1 (2,4%)		Total	6 (100%)			
	Total	42 (100%)		RS-PPI-cD	Pardo	2 (50%)		
			Preto	2 (50%)				
			Total	4 (100%)				

^(a) ND = Não declarou

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 10: Quantitativo dos ingressantes no curso de Ecologia e Análise Ambiental da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça.

Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
AC	Branco	42 (54,5%)	RI	Branco	7 (53,8%)	RI-PPI	Pardo	14 (70%)
	Pardo	27 (35,1%)		Pardo	6 (46,2%)		Preto	6 (30%)
	Preto	4 (5,2%)		Total	13 (100%)		Total	20 (100%)
	ND ^(a)	4 (5,2%)						
		Total	77 (100%)					
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
RI-PPI-cD	Pardo	1 (100%)	RS	Branco	11 (68,7%)	RS-PPI	Pardo	8 (61,5%)
	Total	1 (100%)		Pardo	5 (31,3%)		Preto	5 (38,5%)
				Total	16 (100%)		Total	13 (100%)
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total			
UFGInclui	Indígena	1 (50%)	Outras formas	Branco	5 (45,4%)			
	Preto	1 (50%)		Pardo	3 (27,3%)			
	Total	2 (100%)		Preto	2 (18,2%)			
				ND	1 (9,1%)			
				Total	11 (100%)			

^(a) ND = Não declarou

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 11: Quantitativo dos ingressantes no curso de Medicina da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça.

Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
AC	Amarelo	3 (1,9%)	RI	Branco	27 (79,4%)	Outras formas	Branco	12 (57,1%)
	Branco	120 (72,7%)		Pardo	5 (14,7%)		Pardo	7 (33,3%)
	Pardo	36 (21,8%)		ND	2 (5,9%)		ND	2 (9,6%)
	ND ^(a)	6 (3,6%)		Total	34 (100%)		Total	21 (100%)
	Total	165 (100%)						
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
RI-PPI	Pardo	37 (84,1%)	RI-PPI-cD	Pardo	2 (66,7%)	RS	Branco	21 (70%)
	Preto	7 (15,9%)		Preto	1 (33,3%)		Pardo	6 (20%)
	Total	44 (100%)		Total	3 (100%)		ND	3 (10%)
RI-cD	Branco	2 (100%)			Total		30 (100%)	
	Total	2 (100%)						
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
RS-PPI	Pardo	38 (82,6%)	RS-cD	Branco	2 (66,7%)	UFGInclui	Indígena	2 (40%)
	Preto	8 (17,4%)		Pardo	1 (33,3%)		Pardo	2 (40%)
	Total	46 (100%)		Total	3 (100%)		Preto	1 (10%)
			RS-PPI-cD	Pardo	2 (100%)		Total	5 (100%)
				Total	2 (100%)			

^(a) ND = Não declarou

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 12: Quantitativo dos ingressantes no curso de Museologia da Universidade Federal de Goiás nos anos de 2019 a 2021 estratificados por tipo de ingresso e cor/raça.

Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
AC	Branco	24 (51,1%)	RI	Branco	5 (71,4%)	RI-PPI	Pardo	5 (45,5%)
	Pardo	16 (34%)		Pardo	1 (14,3%)		Preto	6 (54,5%)
	Preto	2 (4,3%)		ND	1 (14,3%)		Total	11 (100%)
	ND ^(a)	5 (10,6%)		Total	7 (100%)			
	Total	47 (100%)						
Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total	Ingresso	Cor/raça	Total
RS	Branco	4 (50%)	RS-PPI	Indígena	1 (9,1%)	UFGInclui	Preto	2 (100%)
	Pardo	2 (25%)		Pardo	6 (54,5%)		Total	2 (100%)
	Preto	1 (12,5%)		Preto	4 (36,4%)	Outras formas	Branco	11 (84,6%)
	ND	1 (12,5%)		Total	11 (100%)		Preto	2 (15,4%)
	Total	8 (100%)					Total	13 (100%)

^(a) ND = Não declarou

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Tabela 13 – Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação – ano de ingresso 2019 a 2022.

DESCRIÇÃO	MEDICINA	DIREITO	ECOLOGIA E ANÁLISE AMBIENTAL	MUSEOLOGIA	DANÇA
Estudantes matriculados e Renda per capita média por cursos	326	321	109	57	75
	R\$1.661,55	R\$1745,15	R\$658,35	R\$783,75	R\$553,85
Egresso de escola privada	162	154	41	19	22
Egresso de escola pública	164	167	68	38	53
Sexo masculino, com renda per capita	195	157	43	24	21
	R\$ 1.839,2	R\$1.766,05	R\$595,65	R\$992,75	R\$679,25
Sexo feminino com renda per capita	131	164	66	33	54
	R\$1.389,85	R\$1.734,69	R\$700,15	R\$595,65	R\$501,59
Cor/raça Branco com renda per capita	168	161	46	21	27
	R\$2.194,50	R\$2.246,75	R\$731,50	R\$804,65	R\$574,75
Cor/raça pardo com renda per capita	131	124	47	21	29
	R\$1.097,25	R\$1.180,85	R\$595,65	R\$762,85	R\$553,85
Cor/raça preto com renda per capita	14	17	12	07	15
	R\$700,15	R\$1.473,45	R\$532,95	R\$794,20	R\$585,20
Cor/raça Não quis declarar com renda per capita	10	16	04	06	02
	R\$1.055,45	R\$1.358,50	R\$1.065,90	R\$783,75	R\$564,30
Cor/raça Amarelo com renda per capita	03	03	-	-	02
	R\$1.839,20	R\$1.504,80	-	-	-
Cor/raça Indígena com renda per capita	-	-	-	01	-
	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site Analisa UFG, Assistência Estudantil – Perfil Socioeconômico.