

Da desigualdade à democratização do acesso à Universidade: políticas públicas e educacionais no Brasil

*From inequality to the democratization of access to University:
examples of Public and Educational Policies in Brazil*

*De la desigualdad a la democratización del acceso a la Universidad:
políticas públicas y educacionales en Brasil*

Tatiane Cosentino Rodrigues¹
Universidade Federal de São Carlos

Fernanda Vieira da Silva Santos²
Universidade Federal de São Carlos

Ana Cristina Juvenal da Cruz³
Universidade Federal de São Carlos

Resumo:

O acesso ao ensino superior no Brasil, historicamente, só foi aberto para um grupo de elite e, portanto, tornado inacessível para a maioria da Juventude. Este cenário pode ser explicado pelo poder da elite escravocrata que marcou a formação da sociedade brasileira, assim como a implementação tardia de programas de ensino superior que, por sua vez, visavam quase exclusivamente a educação de membros dessa elite. Este artigo tem como objetivo apresentar dados em uma perspectiva de macro análise, os avanços e limites do processo dessa democratização do ensino superior no Brasil a partir das políticas de expansão e ação afirmativa adotadas na virada do século XX para o início do século XXI. Os dados aqui reunidos resultam de dois projetos nacionais de pesquisa, o primeiro coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) denominado “Ações Afirmativas: Ensino, Pesquisa e Extensão na perspectiva da educação das relações étnico-raciais” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de 2015 a 2017 e o segundo denominado “Ações Afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e mundo do trabalho” financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenado pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Concluímos que talvez o desafio mais importante deste momento, diz respeito às ameaças que pairam sobre a própria continuidade das Políticas de Ações Afirmativas em âmbito nacional. Estamos em meio ao processo de revisão para 2022 de avaliação nacional desta política.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Ensino superior. Educação. Democratização. Brasil.

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: tatiane.rodriques@ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8361431964064731>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4402-2805>.

² Mestre em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: fernanda.santos@estudante.ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2007812280080118>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1197-2775>.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: anajcruz@gmail.com; anajcruz@ufscar.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6736396213946663>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8401-376X>.

Abstract:

Access to higher education in Brazil has historically only been open to an elite group and thus rendered inaccessible to most of the country's youth. This scenario can be explained by the power of the slavocracy order that marked the formation of Brazilian society, as well as the belated implementation of higher education programs which, in turn, were aimed almost exclusively at the education of members of elite patriarchal families. The data we discuss in this chapter are the result of two national research projects. The first one, coordinated by the Federal University of São Carlos (UFSCar) and called "Affirmative Actions: Teaching, Research and Extension Through the Perspective of Education on Racial/Ethnic Relations" was funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) over the 2015–2017 period. The second, called "Affirmative Actions in Higher Education: Academic Continuity and the World of Work," was financed by the Ministry of Education and coordinated by the Affirmative Actions Program of the Federal University of Minas (UFMG). Yet perhaps the greatest challenge of the moment refers directly to the very existence of affirmative action policies at the national level. A national evaluation of these policies is scheduled for the year 2022.

Keywords: Affirmative action. Higher education. Education. Democratization. Brazil.

Resumen:

El acceso a la educación superior en Brasil, históricamente, sólo fue abierta para un grupo de élite y, por lo tanto, se tornó inaccesible para la mayoría de la juventud. Este escenario puede explicarse por el poder de la élite esclavista que marcó la formación de la sociedad brasileña, así como la implementación tardía de programas de educación superior que, a su vez, se focalizaban casi exclusivamente a la educación de los miembros de esa élite. Este artículo tiene como objetivo presentar datos desde una perspectiva de macro análisis, de los avances y los límites del proceso de la democratización de la educación superior en Brasil a partir de las políticas de expansión y acción afirmativa adoptadas desde el final del siglo XX hasta el inicio del siglo XXI. Los datos aquí recopilados son el resultado de dos proyectos nacionales de investigación, el primero coordinado por la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) denominado "Acciones Afirmativas: Educación, Investigación y Extensión en la perspectiva de la educación de las relaciones étnico-raciales" financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) en el período 2015 a 2017 y el segundo denominado "Acciones afirmativas en la Educación Superior: continuidad académica y mundo del trabajo" financiado por el Ministerio de Educación (MEC) y coordinado por el Programa de Acciones Afirmativas de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Concluimos que tal vez el desafío más importante de este momento, se refiere a las amenazas que se superponen con la propia continuidad de las Políticas de Acciones Afirmativas en el ámbito nacional. Estamos en medio del proceso de revisión para 2022 de la evaluación nacional de esta política.

Palabras claves: Acciones afirmativas. Educación superior. Educación. Democratización. Brasil.

Recebido em: 20 de dezembro de 2022

Aceito em: 27 de janeiro de 2022

A consolidação do ensino superior no Brasil

A leitura de que o acesso à educação superior no Brasil foi historicamente um projeto de elite, adquiriu relevo em parte das análises teóricas sobre essa etapa da formação educacional. Este cenário pode ser compreendido tanto pela ordem escravocrata que marcou a formação das instituições de Estado no país, quanto pela implantação tardia de cursos superiores, voltados quase exclusivamente para a formação das famílias patriarcais.

A elite brasileira do final do século XIX era formada por famílias patriarcais, brancas, proprietárias de grandes latifúndios. Esta condição social foi resultado de três séculos de escravidão que fundam a história social do país. A formação superior dos filhos destas famílias patriarcais se concentrava na figura do homem, que era preparado para realizar a sua formação superior na Europa. De acordo com Freyre (2004) este estímulo resultava, em grande medida, da relação da família patriarcal com a igreja católica. Para Cunha (1980) a nacionalização do ensino superior no Brasil ocorreu muito posteriormente, inclusive em relação à maioria dos países latino-americanos. Enquanto as primeiras universidades da América remontam ao século XVI, a primeira universidade fundada no Brasil data do século XX e seus cursos se restringiam às áreas de Direito, Engenharia e Medicina.

A Universidade de São Paulo (USP), instituição superior brasileira de maior prestígio no curso de todo o século XX, foi fundada em 1934, como um projeto intelectual da elite paulista do Estado de São Paulo. Herdeira material da cafeeira e órfã da função auto atribuída de seguir o projeto do Estado Novo, de acordo com Limonji (2001) a criação da universidade se deu a partir da organização da missão francesa formada majoritariamente por homens professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. Ao constituir-se prioritariamente com intelectuais estrangeiros, o modelo de formação da USP seria seguido por outras instituições brasileiras.

Neste período de emergência das universidades no país, o Estado desempenhou papel central. Não por acaso, o Ministério da Educação (MEC) também foi criado na década de 1930, e teria papel fundamental na formação de diferentes universidades no país a partir da reunião de cursos superiores até então mantidos por governos estaduais e por grupos empresariais locais.

As décadas de 1940 e 1950 no Brasil foram marcadas pela consolidação da ordem urbano-industrial, regida com forte presença do Estado tanto na organização da economia quanto na regulação das instituições de ensino. A consolidação dos grandes centros

urbanos no período, com a criação das classes médias ligadas às gerências industriais e ao serviço público, criaria forte pressão sobre o emergente sistema público de ensino superior.

A crescente competição pela formação superior entre os egressos da elite e das classes médias transformaria a questão universitária em importante tema do conturbado cenário político nacional do início da década de 1960. O governo civil-militar, que assumiria o poder com o golpe de 1964, vincularia a expansão universitária ao seu projeto desenvolvimentista e centralizador. O sistema público de universidades federais expandiu-se concomitantemente à abertura indiscriminada de faculdades privadas. No caso das instituições públicas, o controle ideológico de temas e áreas de ensino e pesquisa se fez presente, sob a ideologia da Segurança Nacional, fortemente propagada durante os mais de vinte anos de regime militar.

A partir da década de 1980, a abertura política e a grave crise econômica resultante da condução militar do Estado e de suas contas públicas, trariam novos dilemas para o ensino superior no país. No propósito de ampliar o número de vagas do sistema e alterar suas formas de financiamento, o Ministério da Educação (MEC) proporia a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino. Para Cano (2000) esta distinção ganharia cores nítidas na década de 1990, com a onda neoliberal que marcaria as reformas de Estado em muitos outros países da América Latina. No Brasil, seria estabelecida a separação entre universidades e centros universitários. Estes últimos corresponderam às universidades de ensino, isto é, instituições de segunda linha, desobrigadas da realização de pesquisas e da alta qualificação do corpo docente. Estes centros universitários, criados e mantidos pela iniciativa privada, viabilizaram a expansão de vagas no ensino superior e “democratizariam” o acesso à universidade a baixo custo. Para Saviani (2010) já as universidades se voltariam ao ensino, à pesquisa e à extensão, concentrariam os investimentos públicos e manteriam tanto a reputação de excelência quanto seu caráter elitista.

Deste modo, o Brasil chegaria ao final do século XX com um sistema de ensino superior dividido em dois grandes grupos: o primeiro formado por universidades públicas e gratuitas, de maior prestígio, que concentrava a quase totalidade da produção científica nacional, com docentes altamente qualificados em difícil acesso, posto seu número reduzido de vagas, e; o segundo grupo, composto pelas instituições privadas, sem tradição de produção científica e com ingresso menos concorrido. Nestes dois grupos, as elites e classes médias brancas se encontravam sobrerrepresentadas, seja em função do volume de capital escolar previamente acumulado (caso sobretudo dos alunos da universidade pública), seja em razão dos custos financeiros necessários à formação (caso dos alunos das instituições privadas).

A democratização do acesso ao ensino superior

A disparidade de investimentos por parte do Estado entre o ensino superior privado e público originou uma crise referente ao acesso às universidades públicas. As poucas chances dos alunos de escolas públicas em concorrer em equidade com estudantes oriundos de escolas particulares a uma vaga no ensino superior tornou-se um dos grandes motes para o processo de organização e luta de movimentos sociais em defesa da democratização do ensino superior.

É neste contexto que se organizam formas alternativas de preparação para o ingresso, como, por exemplo, os cursos populares pré-vestibular. Ao mesmo tempo em que denunciam a baixa qualidade da educação básica e o acesso desigual de pobres e negros às universidades públicas, estes cursos buscam preparar jovens oriundos destes grupos para o exame do vestibular. Auxiliam, assim, nas manifestações públicas e interposição de manifestos que denunciam a distância da realidade com os valores de democracia, igualdade e justiça social.

A realização da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília em 1995, pode ser considerada um marco da organização do movimento negro neste período. Dentre as principais reivindicações da Marcha Zumbi dos Palmares, estava a demanda por ações afirmativas para acesso de pessoas negras nas universidades, cursos profissionalizantes e áreas de tecnologia de ponta. O Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, África do Sul em 2001, também instou que os Estados promovessem acesso à educação para grupos em situação de discriminação. Os efeitos de Durban se fizeram sentir no Brasil de imediato. Após a Conferência, o governo brasileiro deu início a algumas ações desenvolvidas no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, por meio de programas próprios nos ministérios ou diretamente a partir da Presidência da República.

Em 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica. Na década seguinte, o Enem passaria a ser utilizado como critério de seleção para estudantes que pretendiam concorrer a programas de bolsa de estudo e, desde 2008, tornou-se critério de seleção para o ingresso no ensino superior, substituindo o concurso vestibular. Em 1999, criou-se o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), um programa de financiamento para ingressos em cursos de graduação. Ao longo dos anos 2000, o Fies sofreria algumas mudanças e se vincularia ao Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004. Desde então, este programa prevê bolsas integrais e parciais com critérios de renda e de

pertencimento étnico-racial. Em 2010, os beneficiários desses dois programas representavam 19,4% dos ingressantes na educação superior privada; em 2014, este percentual chegaria a pouco mais de 58% (CORBUCCI, *et al.* 2016).

No ensino público superior, a partir de 2004, com a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, deu-se início à política de ampliação no número de vagas nas universidades, com a criação de novas instituições e *campi* no interior do país. Durante o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), entre 2005 e 2017 foram criadas 18 universidades federais no Brasil. O acesso por meio do ENEM e do Sistema de Seleção Unificada (SISU), permitiram uma ampliação sem precedentes na história brasileira, gerando maior possibilidade de entrada aos estudantes vindos dos estratos mais pobres bem como os de diferentes pertencimentos étnico-raciais.

Em 2007, no contexto do REUNI, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), cujo objetivo era o de promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho escolar.

As políticas de ação afirmativa

A partir dos anos 2000, diante da segregação expressa nos indicadores de ingresso, muitas universidades adotaram autonomamente iniciativas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes em condições reconhecidas como desiguais, em especial de pessoas negras. Essa descentralização das iniciativas, embora favorecesse a adequação do formato às demandas locais, por outro lado dificultava a visibilidade das iniciativas e a avaliações nacionais e não favorecia a resolução de problemas concernentes à concepção, planejamento e execução (DAFLON; FERES Jr.; CAMPOS, 2013). Os levantamentos das modalidades de ações afirmativas até 2012 segundo os grupos contemplados mostram mais de 80% das instituições adotavam reserva de vagas ou bonificação para alunos egressos da escola pública (cotas sociais), quase 60% para negros e 51% para indígenas (cotas raciais). Segundo o Relatório Anual de Desigualdades Raciais no (PAIXÃO *et al.*, 2010), a taxa de escolaridade da população que se autodeclarou como branca no Brasil em 1988 foi de 12,4 %, o índice subiu para 16, 8%, em 1998 e, em 2008, para 35,8%. Segundo Paixão *et al.* (2010) no que diz respeito à população autodeclarada preta e parda, que somados formam a população negra no Brasil, as taxas são de 3,6%, em 1988, de 4,0%, em 1998 e de 16,4% em 2008.

Em 2012 foi sancionada a Lei 12.711/2012 que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) foram subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta legislação passou a ser aplicada nos processos seletivos a partir de 2013 e, de forma plena, em 2016, quando findou o período de adequação (DAFLON; FERES Jr.; MORATELLI, 2013). Em consonância com outras medidas paralelas, que conduziram a um processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil, esta normativa promoveu importantes efeitos sobre o perfil discente nas instituições federais, bem como sobre debate acadêmico, conteúdos abordados e iniciativas direcionadas à permanência estudantil e à extensão de medidas afirmativas na pós-graduação.

Mudanças Contemporâneas no Ensino Superior Brasileiro

Neste item reunimos os principais resultados de pesquisas que se dedicaram a analisar e caracterizar as principais mudanças no ensino superior neste período. Para tanto utilizamos os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Em relação à ampliação do atendimento, a tabela 1 compara informações de 2001 e 2017. O número de instituições ampliou-se em 76% nesse período e, embora o aumento da rede pública seja expressivo, foi ainda maior na rede privada, inclusive em termos de matrículas e ingressos. Os números da tabela 1 concretizam em resultados as políticas de ampliação do acesso ao ensino superior mencionadas anteriormente, como o REUNI, FIES e Prouni.

Tabela 1: Brasil: instituições de ensino superior, matrícula, ingressos e concluintes em cursos de graduação presenciais e a distância (2001-2017)

	Instituições			Matrícula			Ingressos			Concluintes		
	2001	2017	Varição	2001	2017	Varição	2001	2017	Varição	2001	2017	Varição
Administration	2001	2017	Varição	2001	2017	Varição	2001	2017	Varição	2001	2017	Varição
Brazil	1.391	2.448	76	3.036.113	8.286.663	172,9	1.212.891	3.226.249	166,0	352.436	1.119.769	240,4
Public	183	296	61,7	939.225	2.045.356	117,8	274.816	589.586	114,5	116.641	251.793	115,9
Federal	67	109	62,7	502.960	1.306.351	159,7	139.105	380.536	173,6	58.726	151.376	157,8
State	63	124	96,8	357.015	641.865	79,8	106.387	181.665	70,8	46.584	83.951	80,2
Municipal	53	63	18,9	79.250	97.140	22,6	29.324	27.385	-6,6	11.331	16.466	45,3
Private	1.208	2.152	78,1	2.091.529	6.241.307	198	931.457	2.636.663	183,1	253.664	947.876	302,3
Fonte: Ministério da Educação/INEP												

Com o aumento do número de vagas e as políticas de democratização do acesso ao ensino superior, pode-se identificar significativa ampliação da participação da população negra nessa etapa. De fato, houve redução das desigualdades raciais em vários níveis, com destaque para o ensino superior. A média de anos de estudo de instrução formal da população brasileira aumentou, entre 1992 e 2015, de 5,2 para 8,2 anos (IPEA, 2018).

A população negra, que apresentava média de anos de estudo equivalente a 65,3% da média da população branca (4 e 6,1 anos, respectivamente), passou a ter tal indicador representando 82,5% da média da população branca em 2015 (7, 4 e 9 anos). Embora a escolaridade média tenha crescido para ambos os grupos, inclusive com redução das desigualdades, é importante destacar o alto nível de desigualdade ainda persistente, em que a população negra apresenta em 2015 o nível educacional já usufruído pelo contingente branco desde treze anos antes (IPEA, 2018).

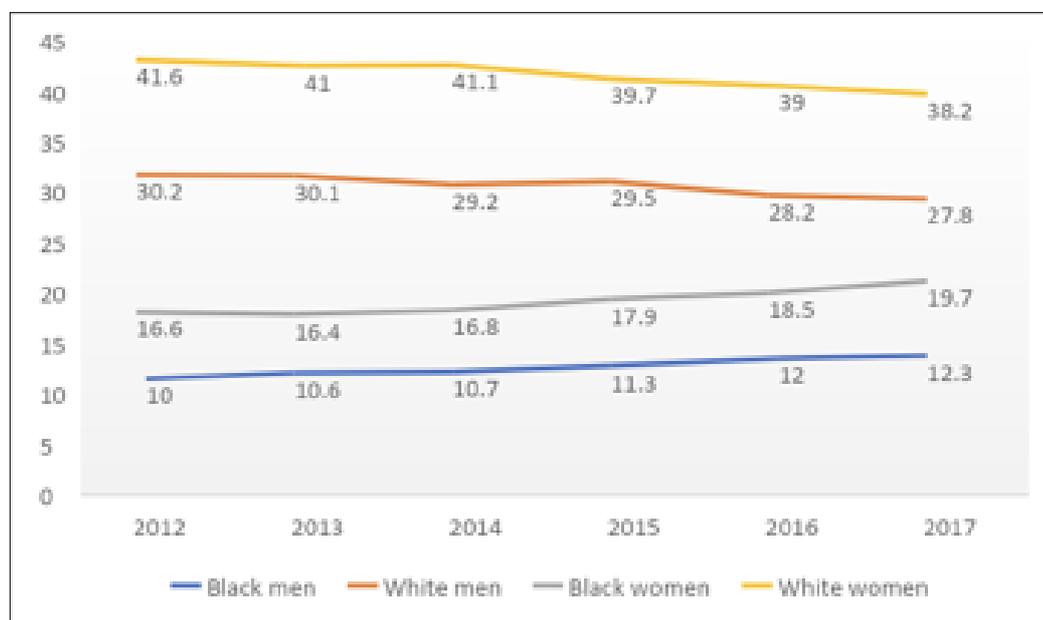
No ensino superior, foco deste capítulo, o cenário de acesso teve significativa mudança nesse interstício. Em 1992, apenas cinco em cada cem jovens entre 18 e 24 anos cursava o ensino superior. Em 2015, esse número passou para dezoito jovens nessa faixa etária. Entre os jovens negros, essa taxa saltou de 1,5% para 12,5% em 2015, passando a representar, entretanto, a despeito do crescimento expressivo, apenas 50% da taxa dos jovens brancos (razão que era de apenas 20,6% em 1992) (IPEA, 2018).

O INEP dedicou-se no estudo dirigido por Silva (2020) à análise do impacto das ações afirmativas na composição do perfil discente e identificou que, se antes pessoas negras representavam apenas 22% dos estudantes de nível superior, em 2015 essa participação alcançou aproximadamente 44%. Nesse sentido, Soares (2008) pontua que ao longo desse período, houve também aumento relevante de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, fenômeno mais próximo da identificação racial do que de componentes demográficos

específicos. Se a população negra, em 2001, considerando o somatório entre pretos e pardos, era de 46,1%, em 2015 esse número passa a 53,9% – uma variação de 17% (SILVA, 2020).

Segundo Silva (2020) a maior inserção da população negra nos últimos anos, ainda se dá de forma mais extemporânea em relação ao fluxo de estudo considerado adequado. Apreciando apenas os novos alunos em 2017, a tendência de mudança do perfil das pessoas que frequentam nível superior se confirma. Dos ingressantes nesse ano, 29,3% foram mulheres negras, seguidas de 28% de mulheres brancas e 22,4% e 19,6% de homens brancos e negros, respectivamente. Cabe destacar que, considerando apenas a rede pública, o perfil muda. Os homens negros e brancos empatam, representando 24,4% cada um, enquanto as mulheres negras seguem representando o maior grupo, totalizando 28,4% dos ingressantes naquele ano. Todavia, cabe salientar que esse ritmo de superação na desigualdade racial nessa etapa educacional ainda não foi capaz de superar a sub-representação da população negra entre os segmentos que completam o ensino superior. O gráfico abaixo mostra a distribuição das pessoas com ensino superior completo entre 2012 e 2017.

Gráfico 1: Brasil: Distribuição das pessoas com ensino superior completo por sexo e cor/raça (2012-2017)



Fonte: INEP (Silva 2020, p. 22)

Em 2017, a população negra correspondia a apenas 32% das pessoas com ensino superior concluído, em contraste com 55,4% de participação na população total. Embora tenham elevado a participação recente, mulheres negras com ensino superior completo ainda são praticamente metade do contingente de mulheres brancas nessa condição.

Esta tendência foi identificada por Rosemberg e Andrade (2008) na análise da composição étnico-racial e de gênero no programa de bolsas da Fundação Ford. Segundo os dados, os melhores indicadores educacionais de mulheres frente a homens é uma realidade no Brasil desde a década de 1950, e por isso deveria ser um dado a ser considerado na discussão sobre as políticas de ação afirmativa. Deve-se observar ainda a estratificação desta inserção nas carreiras de prestígio, inserção e remuneração no mercado de trabalho.

Outra limitação para o processo de ampliação do acesso ao ensino superior tem sido apontada pela demanda. Considerando as pessoas acima de 25 anos, mais de 60% da população negra não completou o ensino médio (enquanto para a população branca esse grupo corresponde a 45,6%). Outro ponto importante a ser observado na medida em que foi alvo prioritário das políticas de democratização do acesso, trata do enquadramento econômico, além do acesso de pessoas negras, a ampliação do contingente de estudantes de com renda per capita na faixa de 1,5 salário mínimo e oriundos de escolas públicas.

Tabela 2: Brasil: distribuição percentual das pessoas que frequentam ensino superior por cor/raça e faixa de renda domiciliar mensal *per capita*, segundo rede de ensino (2017)

Rede	Maior de 1,5 SM ou igual		Maior que 3 SMs e menor ou igual a 5 SMs	Maior que 5 SMs	Sem declaração
	Até 1,5 SM	a 3SMs			
Total	57,6	26,8	9,1	6,4	0,1
Rede privada	56,5	28,0	9,5	5,9	0,1
Rede pública	61,0	23,3	8,1	7,6	0,0
Total - negros	68,1	22,6	6,4	2,8	0,1
Rede Privada	66,9	23,4	6,9	2,8	0,1
Rede pública	71,3	20,7	5,0	2,9	0,0

Fonte: INEP (Silva, 2020, p. 24)

Os dados de acesso com o recorte de renda indicam um novo cenário em termos da composição discente no ensino superior brasileiro. Ainda que os aspectos de estratificação por desempenho, carreira e conclusão estejam também sendo acompanhados é possível observar pela primeira vez na história deste sistema um processo de diversificação de seu público.

O processo de democratização do acesso a partir das pesquisas qualitativas

As políticas de ação afirmativa têm sido acompanhadas especialmente por meio da avaliação de indicadores numéricos de acesso e desempenho acadêmico de estudantes cotistas (CAVALCANTI, 2015). Nesse sentido pesquisas como a coordenada pela Universidade

Federal de São Carlos (UFSCar) denominada “Ações Afirmativas: Ensino, Pesquisa e Extensão na perspectiva da educação das relações étnico-raciais” financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de 2015 a 2017 e a segunda “Ações Afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e mundo do trabalho”, financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e coordenado pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) são elucidativas.

A dimensão qualitativa tem se dedicado à análise das experiências e vivências de estudantes no cotidiano das universidades, do impacto deste acesso no projeto de educação das famílias, das estratégias de permanência e das mudanças epistemológicas almejadas por estas políticas e das experiências profissionais após a conclusão do ensino superior. Em síntese, os resultados das pesquisas qualitativas indicam que o acesso ao ensino superior para estes grupos possibilitou a ampliação não somente de melhores chances de inserção no mercado de trabalho, mas, sobretudo, uma mudança nos projetos educacionais de suas famílias, pois a grande maioria de ingressantes compõe a primeira geração das famílias a ter acesso ao ensino superior e a passam a influenciar outras gerações em suas famílias (SILVA *et al.*, 2019).

Estes trabalhos indicam as estratégias mobilizadas por estes estudantes como condições de permanência não só econômica, mas também simbólica. As dificuldades econômicas e/ou a necessidade de conciliar trabalho e estudo acabam resultando na concentração do ingresso destes estudantes em cursos de menor concorrência, no período noturno. Em entrevistas realizadas, por exemplo, com onze estudantes que ingressaram pela política de ação afirmativa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro demonstram que, o novo cotidiano acadêmico dos estudantes traz preocupações relacionadas à permanência na universidade e em especial, o quanto essa questão se relaciona com a importância de políticas de correção das desigualdades para uma possível e real democratização do ensino superior e ampliação das possibilidades profissionais e de vida pessoal.

Em relação à permanência simbólica e mudanças epistemológicas, nota-se a importância da criação de espaços de acolhimento e de resistência no interior das universidades como os coletivos negros. Os inúmeros coletivos negros espalhados pelas universidades brasileiras, que surgem a partir das políticas públicas de ações afirmativas, ao adotarem a expressão “quilombos universitários” ou expressões como quilombagem, estão reivindicando para si outra história que não a oficial. Uma história do Brasil cuja escrita dá no legado de lutas e trajetórias que, ao mesmo tempo, ultrapasse os limites da escravidão e da colonização e se conecte com as lutas dos negros no Brasil e na diáspora negra.

Trindade (2018) observou a participação dos coletivos negros na (re) configuração da identidade negra dentro do espaço acadêmico e a resistência ao ódio racial cotidiano. No

trabalho da pesquisadora, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, chama a atenção a participação ativa dos estudantes e demanda de mudanças curriculares e inserção de autores e autoras negros nos programas dos cursos.

Reis (2017) identificou a centralidade destes coletivos em pesquisa realizada na Universidade Federal de Minas Gerais que tinha como foco as mudanças curriculares pós ações afirmativas nos cursos de teatro. Segundo Reis (2017), a partir da análise das entrevistas foi possível constatar que estudantes negras e negros passam a ter contato com o debate sobre raça por meio dos coletivos negros. A criação destes grupos parte da iniciativa dos próprios estudantes, com o objetivo da realização de estudos sobre o campo das relações raciais no Brasil, bem como com a intenção de propor medidas de reformulação do currículo para contemplar a cultura afro-brasileira, ações de denúncia e combate às situações de racismo presentes no ambiente universitário. “Vale ressaltar que, em um dos casos apresentados, o coletivo se constitui como companhia teatral, no qual, além de estudos teóricos, são realizados estudos práticos e montagens teatrais para apresentações” (REIS, 2017, p. 77).

Em pesquisa realizada com estudantes do curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, Cardoso (2016) analisou a construção de um currículo produzido pelos estudantes que perseguem um percurso formativo diferente do prescrito pela instituição. Observou-se que estudantes do curso de pedagogia e integrantes de coletivos, inscrevem outras cartografias de formação quando, em detrimento da assiduidade em aulas de disciplinas obrigatórias do currículo oficial, frequentam espaços dentro e fora da universidade, como, por exemplo, saraus, palestras, eventos na cidade, reuniões dos coletivos, intervenções, mesas de debates. O acesso de estudantes negros às universidades tem construído outras características de militância social e de enfrentamento ao racismo. “A presença das diferenças nos bancos universitários pode desafiar, questionar e modificar o currículo eurocêntrico, racista, monocultural e heteronormativo, deslocando discursos e conteúdos para dar destaques às vivências e às experiências dos atores sociais” (CARDOSO, 2016, p. 169).

Os dois trechos de entrevistas realizadas no âmbito do projeto nacional mencionado no início deste capítulo que se dedicou também a realização de entrevistas com estudantes egressos das políticas de ação afirmativa, ilustram as situações vivenciadas de discriminação e racismo por um dos estudantes que expressam a singularidade do debate étnico-racial no Brasil:

Todo dia. O tempo todo. A começar por não ter professor negro, o que não é uma forma de preconceito descarado, pichações em banheiros é comum com frases como: “aqui dentro vocês estão protegidos mas lá fora serão eternos escravos”, ataque na internet, o olhar quando você vai falar sobre questão racial,

olhares estranhos, confusões de meninas que são estudantes e são confundidas com zeladoria. Dentro de dez anos na universidade, porque eu continuei no mestrado, mesmo a presença de negros sendo maior e mais visível do que em uma Usp ou Unicamp, mesmo assim ainda existia muita essa questão, principalmente com a mulher negra, eu vi muito”. Palmares, Zumbi & Jesus, Rodrigo (2019). [Entrevista Transcrita].

Teve o episódio da pessoa achar que eu trabalhava na universidade como zelador ou segurança, e os seguranças me pedirem a identificação, e todo mundo entrando sem identificação. É aquela coisa, o que você está fazendo aqui. Esse não é o seu lugar comum. Não sou estudante até que eu prove o contrário. Fora piadinhas tipo, tinha que ser preto, esse tipo de coisa” Palmares, Zumbi & Jesus, Rodrigo (2019). [Entrevista Transcrita].

As pesquisas qualitativas detalham também a trajetória acadêmica dos estudantes que ingressaram com as políticas de ação afirmativa e apontam que estes alunos buscam maneiras efetivas para lidarem com a discriminação no meio acadêmico, assim como para alcançar seus objetivos profissionais. Como síntese, conclui-se que os sentimentos de pertença de discentes são fruto não apenas de sua inserção no ensino superior, mas de experiências formativas que estes têm na universidade a partir da tomada de decisões coletivas e participação política neste ambiente.

Considerações Finais

Observa-se através do cenário aqui delineado, uma importante diversificação no público ingressante no sistema de ensino superior no Brasil. A presença de mulheres e de pessoas negras cresceu nos últimos vinte anos, situação que confirma o êxito relativo das Políticas de Ações Afirmativas.

Este êxito, entretanto, é relativo justamente porque também explicita muitos desafios que permanecem tanto na estrutura de acesso quanto no cotidiano dos estudantes negros na universidade. Há desafios de permanência estudantil, de exclusão de pessoas negras e mulheres em certas carreiras consideradas e construídas como de prestígio social (tais como Direito, Medicina e Engenharias,) e do alcance de conteúdos variados em termos epistemológicos, tendo em vista uma formação concreta e complexa para a diversidade.

Mas, talvez o desafio mais importante deste momento, diz respeito às ameaças que pairam sobre a própria continuidade das Políticas de Ações Afirmativas em âmbito nacional. Estamos em meio ao processo de previsão para 2022 de um processo de avaliação nacional desta

política. Neste exato momento, inúmeras medidas estão sendo tomadas para postergar tal avaliação considerando a ameaça de suspensão da política. Urge lembrar aqui a importância da memória e da história. Foi público, no início dos anos 2000, na ascensão mais calorosa do debate sobre a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, que inúmeras pessoas intelectuais de universidades, profissionais da imprensa, da política, da cultura entre outras áreas, foram a público se manifestar contra as cotas⁴. Sob a égide mística dos "direitos iguais" em uma "república democrática", a manifestação recusava o Estatuto da Igualdade Racial e a refutação às cotas cujo argumento se dava na recusa, já superada, do uso de raça como elemento para políticas compensatórias. Tal debate mostrava dois caminhos: o primeiro, de retomada de certa tradição de pensamento brasileiro que se repete na narrativa maçante da inexistência de elementos raciais e que tal medida, como política de Estado, seria uma invenção, ou melhor, uma reutilização a ser superada. O segundo caminho, era de que tais políticas levariam a um tipo de conflito racial nunca antes visto cuja imagética se dava na temida "queda de qualidade" que essas pessoas trariam às instituições superiores de ensino.

E como temos a história, hoje sabemos que esses prognósticos erraram e eram tão somente, a estratégia já conhecida de manter as estruturas de desigualdade permanentes. Sabemos que no atual momento, sob a insígnia da democracia liberal que nos rege, o avanço amplamente visível das políticas de ação afirmativa está ameaçado. Corre-se o risco assim, todas as pessoas que se dedicam às lutas contra as desigualdades. Cabe a nós o compromisso com essas lutas, a percepção de suas especificidades e pluralidades e ainda, o reconhecimento de que não vivenciamos ainda um processo democrático verdadeiro. As instituições de ensino superior brasileiras estão melhores e mais parecidas com a sociedade. A formação superior como espaço de criação e de crítica à apresentação e resolução de problemas, se consolida com a presença dessas pessoas. Esse reconhecimento é premente e pedagógico.

Referências

BRASIL. Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 mai.2020.

⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>, acesso em 20 de dezembro de 2021.

BRASIL. Decreto nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 mai.2020.

CANO, Wilson. *Soberania e política econômica na América Latina*. Unesp, 2000.

CARDOSO, Ivanilda A. *Educação das relações étnico-raciais: Limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8391>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CAVALCANTI, Ivanessa T. do N. *Análise dos diferenciais de desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo propensity score matching*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18125>. Acesso em: 15 mai. 2020.

CORBUCCI, Paulo R., KUBOTA, Luis C., e MEIRA, Ana P. B. (2016). Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: Nova fase da mercantilização do ensino. *IPEA*, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29045&Itemid=406. Acesso em: 16 mai. 2020.

CUNHA, Luis A. C. R. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luis A. C. R. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, 2005. 24(82), 37–61. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 16 mai. 2020.

DAFLON, Veronica T., FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luis A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de pesquisa*, 2013. 43(148), 302–327. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2020.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano*. Global, 2004.

G1. Bolsonaro diz que política de cotas é 'equivocada' e que política de combate ao preconceito é 'coitadismo'. *Globo*, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/bolsonaro-diz-ser-contras-cotas-e-que-politica-de-combate-ao-preconceito-e-coitadismo.ghtml>. Acesso em: 16 mai. 2020.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Brasília: *Ipea*, n. 25, 2018.

LIMONJI, Fernando. A Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. In: MICELI, S. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Sumaré/FAPESP, 2001, vol 1.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz M. (orgs.). *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária; Laeser; UFRJ, 2010.

REIS, Monique Priscila de Abreu. *A formação de professores/as de Arte em educação para as relações étnico-raciais: interrogando os currículos de Licenciatura em Teatro*. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2017.

ROSEMBERG, Fulvia; ANDRADE, Leandro F. Affirmative action in higher education in Brazil: Tensions between race and gender. *Cadernos Pagu*, 2008, 31, 419–437. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332008000200018&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*, 2010. 8(2), 4–17.

SILVA, Jaqueline de O.; SANTOS, Júlia E.R. dos; COLEN, Natália S.; JESUS, Rodrigo E. de. Quero Dizer: Mãe, Pai, Sou Doutora!” Sabores e Dissabores das Trajetórias de Cotistas. In: JESUS, Rodrigo E. de. *Reafirmando Direitos: Trajetórias de Estudantes Cotistas Negros(as) no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.

SILVA, Tatiana D. Ação afirmativa e população negra na educação superior: Acesso e perfil discente. Texto para discussão, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10102>. Acesso em: 19 mai.2020.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: A composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, Mário (org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

TRINDADE, Luana R. *Universitários Negros: Acesso ao Saber Escolar e o Processo de (re)construção da Identidade*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UFES, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/9899>. Acesso em: 19 mai. 2020