

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA
COORDENAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIA POLÍTICA

PAULA IDALICE SILVA AQUINO GONÇALVES

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO DOS NEGROS AO ENSINO
SUPERIOR: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO PIAUÍ**

TERESINAPI

2015

PAULA IDALICE SILVA AQUINO GONÇALVES

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO DOS NEGROS AO ENSINO
SUPERIOR: ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, do Centro de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. Jesusmar Ximenes Andrade

TERESINA/PI

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

G635p Gonçalves, Paula Idalice Silva Aquino.
Políticas de ampliação do acesso dos negros ao ensino superior:
análise da experiência no Estado do Piauí / Paula Idalice Silva Aquino
Gonçalves. – 2015.
115 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Programa
de Pós-graduação em Ciência Política, Mestrado em Ciência Política,
Teresina-PI, 2015.
“Orientação: Prof. Dr. Jesusmar Ximenes Andrade”.

1. Acesso. 2. Ensino Superior. 3. Negros. 4. Políticas de Ação
Afirmativa. I.Título.

CDD 306.43

PAULA IDALICE SILVA AQUINO GONÇALVES

**POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO DOS NEGROS AO ENSINO SUPERIOR:
ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO PIAUÍ (2010-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, do Centro de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciência Política.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jesusmar Ximenes Andrade (UFPI)
Orientador

Profª Drª Vera Regina Rodrigues da Silva (UNILAB-BA)
Examinador Externo

Profª Drª Guiomar de Oliveira Passos (UFPI)
Examinadora Interna

Dedico esse estudo, bem como todas as graças alcançadas, a Deus, acima de tudo. A Ele, “toda honra e toda glória” pela realização do mesmo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jesusmar Ximenes de Andrade, pela dedicação e todo o esforço despendido.

Ao meu esposo, Júnior, e ao meu filho, Arthur Sandes, por todo amor e força acrescentados durante essa caminhada.

Aos meus pais queridos, José Vieira, Maria do Socorro Silva, e ao meu padrinho, Antônio Lucas, pela força e pelo apoio constante.

AGRADECIMENTOS

A concretização dessa pesquisa foi possível graças ao empenho, à disponibilidade e à ajuda de pessoas, sempre de que precisei. Aqui, agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para a efetivação da mesma, seja com palavras motivadoras, orações ou pensamentos positivos. Contudo, deixo meus sinceros agradecimentos, apresentados àqueles que contribuíram diretamente, no início, durante ou na reta final do estudo.

Agradeço a Deus, acima de tudo, por fornecer-me toda estrutura, confiança e amparo nas situações mais complexas. Obrigado, Senhor, por mais uma benção em minha vida!

De forma especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Jesusmar Andrade, pela generosidade com que recebeu minha pesquisa, no momento em que mais precisei de ajuda, ao tempo em que tive a oportunidade e o privilégio de aprender. Enfim, obrigado por todo o amparo acadêmico e pelas sugestões significativas que proporcionaram a produção, o aperfeiçoamento e a conclusão desse trabalho, buscando o melhor resultado possível. Não tenho palavras suficientes para expressar minha eterna gratidão!

Ao Prof. Dr. Márcio André, com quem tive a oportunidade de iniciar a pesquisa e assimilar a importância dessa temática, além de buscar a construção do conhecimento da pesquisa científica. Obrigada por tudo!

Aos docentes do Programa de Ciência Política, da Universidade Federal do Piauí, pelos ensinamentos críticos relativos aos padrões de pesquisa acadêmica.

À Prof^a Dr^a Guiomar Passos, pela ajuda inicial na concepção desse estudo, mostrando caminhos para o seu desenvolvimento.

À Prof^a Dr^a Vera Regina Rodrigues da Silva, pela participação e pelas valiosas contribuições em minha defesa de qualificação do Mestrado em Ciência Política da UFPI.

Ao meu esposo, Júnior Sandes, e ao nosso querido filho, Arthur Sandes, por serem tão pacientes e incentivadores nos momentos mais difíceis dessa empreitada, quando sempre chegava em casa exausta, reclamando das dificuldades para construir uma dissertação.

Aos meus pais, Maria do Socorro e José Vieira, pelo amor incondicional, pela educação que me foi dada, pelas orações, pela perseverança e fé que depositaram em todos os desafios que me propus a realizar. Sou profundamente grata por tudo o que fizeram por mim. Vocês são a minha fortaleza.

Ao meu padrinho, Antônio Lucas, pela ajuda constante em todos os momentos da minha vida escolar e acadêmica. Sou eternamente grata por toda ajuda que me proporcionou.

Aos meus avós queridos, que sempre me incentivaram pela busca constante do conhecimento e, por todos os valores que me ensinaram. Obrigado pelo imenso cuidado, afeto e preocupação!

Aos meus queridos irmãos, Ilâna Ravenna, Tayana Yasmim e José Bruno, pelo amor, estímulo e cumplicidade. Obrigado por estarem sempre comigo!

À amiga Larissa Nayana, pelo incentivo e por toda a ajuda, que foram fundamentais para conseguir minha aprovação no Mestrado. Obrigada pela valiosa contribuição!

Aos amigos do Mestrado em Ciência Política da UFPI, pelas grandes oportunidades, especialmente Deborah Cristina, Gabriela, Carol, Samya, Marcius e Vanessa, pelas trocas de experiências e por todos os momentos que vivemos durante o curso. Agradeço, também a Lucilene da Coordenação do Programa de Mestrado pela atenção e disponibilidade oferecida.

Ao Prof. Dr. Luís Carlos, do Centro de Ciências da Educação, pelos esclarecimentos acerca desse estudo.

Aos meus amigos da UFPI, em especial, às queridas Amparo e Mailla, que sempre estiveram à disposição para me ajudar nas revisões e contribuições até a conclusão da pesquisa. À Carminda Fonseca, pela disponibilidade, sempre de que precisei. Agradeço, também, de maneira especial, à Sávia, Riuvânia, Luzian, Marlene, Aurélia, Jânio, Wellington, Priscila e Alex, pelo carinho e apoio. À Livia e ao Luiz Henrique, pelo acolhimento e pela ajuda na reta final do trabalho.

Aos meus cunhados, Erilson, Hugo César, Priscilla, Maria José, Jehan Carlos, Amélia, Cleiton e Marcos Antônio que manifestaram gestos e pensamentos positivos para seguir em frente. E aos meus sogros queridos, Seu Zé e Dona Eunice, pela confiança de sempre.

À todos os meus queridos amigos, que sempre acreditaram em mim. De modo especial, Erlane, Maria Days e Jailson pela motivação, cumplicidade e atenção. Muito obrigada!

“Acredito que um tal sistema educativo permitiria o mais alto desenvolvimento da mente e da alma. É preciso, porém, que o trabalho manual não seja ensinado apenas mecanicamente, como se faz hoje, mas cientificamente, isto é, a criança deveria saber o porquê e o como de cada operação.”

GONÇALVES, Paula Idalice Silva Aquino. **Políticas de ampliação do acesso dos negros ao ensino superior**: análise da experiência do Estado do Piauí (2010-2011). 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

RESUMO

Na última década, grandes transformações e discussões ocorreram no interior do sistema educacional brasileiro, no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, em decorrência de um conjunto de propostas de ação afirmativa que visaram a proporcionar a inclusão de grupos de pessoas que sofreram e sofrem discriminação racial e de outros tipos. Nessa concepção, alguns estudiosos dedicaram-se a investigar que essas políticas têm buscado reduzir as desigualdades históricas de oportunidades educacionais por meio de mecanismos de ampliação do acesso ao ensino superior. Os estudos mostram que a partir de 2003, o Estado brasileiro começou a expandir o acesso de estudantes ao ensino superior utilizando-se de políticas de reservas de vagas, programas de concessão de bolsas de estudo/financiamento estudantil e valorização do ensino à distância. Então, a presente pesquisa tem como objetivo examinar o perfil sociodemográfico e socioeducacional dos negros ingressantes no ensino superior do Piauí, no período de 2010 a 2011, e suas relações com as políticas de expansão do acesso a esse nível de ensino. Para realizar tal propósito, o estudo encaminhou especificamente os seguintes objetivos: descrever as características socioeducacionais e sociodemográficas dos negros que ingressaram no ensino superior entre 2010 e 2011; identificar se a proporção de negros que ingressaram no ensino superior, via políticas de ampliação de acesso por meio de reserva de vagas e financiamento estudantil, alterou-se no Estado do Piauí, no intervalo de 2010 a 2011; identificar as prováveis variáveis sociodemográficas e socioeducacionais que contribuíram para o ingresso de negros no ensino superior, via políticas de ampliação de acesso por meio de reserva de vagas e financiamento estudantil, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011. Para operacionalizar a pesquisa, foi empreendido um estudo quantitativo de abordagem empírico-analítica sustentada em dados secundários, que foram a base de microdados do Censo da Educação Superior, levantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no qual foi analisada apenas a população de alunos negros ingressantes e que

responderam a base de dados nos anos de 2010 e 2011. À luz dos objetivos estabelecidos e da análise dos resultados, o presente estudo permitiu concluir que as políticas de ampliação de acesso ao ensino superior, em alguns aspectos, contribuíram consideravelmente para o ingresso de negros nesse nível de ensino, principalmente aqueles que são oriundos do ensino médio de escolas públicas. Evidências mostraram um rápido aumento desse público no ano de 2011, considerando as políticas de reservas de vagas e o total de alunos negros matriculados nos anos pesquisados. Sob outras perspectivas, destaca-se uma redução de alunos negros que recebem bolsa/financiamento estudantil, evidenciando que aproximadamente metade deles está matriculado em nível privado. Todavia, essa modalidade de ação afirmativa contribuiu para o ingresso dos alunos negros em cursos considerados de alto e médio alto prestígio social e, ainda, em turnos propícios para receber um ensino satisfatório e de qualidade. Apesar disso, essa política difere da caracterização socioeducacional do perfil de aluno negro que ingressou pela política de reserva de vagas.

Palavras-chave: Acesso. Ensino superior. Políticas de ação afirmativa. Negros.

GONÇALVES, Paula Silva Idalice Aquino. **Policies to expand the access of black person to higher education: analysis of the state of Piauí experience (2010-2011)**. 2015. Dissertation (Academic Master's Degree in Political Science) - Federal University of Piauí, Teresina, 2015.

ABSTRACT

In the last decade, big changes and discussions took place within the Brazilian educational system, with regard to access to higher education, due to a set of affirmative action proposals aimed at providing the inclusion of groups of people who have suffered and are suffering racial discrimination and other types of prejudice. In this view, some scholars dedicated to investigate that these policies have sought to reduce historical inequalities of educational opportunities through expansion mechanisms of access to higher education. Studies show that since 2003, the Brazilian government began to expand the access of students to higher education using spaces of reserve policies, scholarships programs of study / student loans and appreciation of e-learning. So, this research aims to examine the socio-demographic and socio-educational profile of black students entering in colleges and universities of Piauí, in the period 2010-2011, and its relations with the expansion policies of access to this grade level. To accomplish this purpose, the study specifically referred the following objectives: to describe the socio-educational and socio-demographic characteristics of black people who enrolled in higher education between 2010 and 2011; to identify if the proportion of black people who enrolled in higher education, by tactics of expanding access through vacancies and student finance reservation policy, has changed in the state of Piauí, in the range 2010-2011; to recognize the probable socio-demographic and socio-educational variables that contributed to the black person the access to higher education, by access expansion policies through reservation of vacancies and student finance in the state of Piauí, in the period 2010 to 2011. In order to produce search, was undertaken a quantitative study of empirical-analytic approach sustained on secondary data, which were the microdata base of the Census of Higher Education, raised by the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies (INEP), in which it was analyzed only the population of black students entering in 2010 and 2011. Pursuant the established objectives and analyzing the results, this study concluded that the expansion policies of access to higher education, in some ways, contributed considerably to the black person get in on this level of education, especially those

who come from high school in public schools. Evidence showed a fast increase of that audience in 2011, considering the reserve policies of vacancies and the total number of black students enrolled in the surveyed years. From other perspectives, there is a reduction of black students who receive scholarship / student loan, showing that approximately half of them are enrolled in private level. However, this affirmative action mode contributed to the entrance of black students in courses considered high and medium high social prestige and, also, in favorable shifts to receive a satisfactory and quality education. Nevertheless, this policy differs from social and educational characterization of the black student profile who joined the vacancies reservation policy.

Keywords: Access. Higher education. Affirmative action policies. Black person.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1- Distribuição das características sociodemográficas de todos os alunos (brancos e negros) e de apenas negros ingressantes no ensino superior, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011 | 87 |
| Tabela 2 - Distribuição das características socioeducacionais de todos os alunos (brancos e negros) e de apenas negros ingressantes no ensino superior, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011 | 91 |
| Tabela 3 - Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por reserva de vagas com as características sociodemográficas, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011 | 97 |
| Tabela 4 – Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por reserva de vagas com as características socioeducacionais, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011 | 98 |
| Tabela 5 - Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por bolsa/financiamento estudantil com as características sociodemográficas, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011..... | 99 |
| Tabela 6 – Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por bolsa/financiamento estudantil com as características socioeducacionais, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011 | 100 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por sexo e faixa etária | 88 |
| Gráfico 2 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por ano e categoria administrativa | 89 |
| Gráfico 3 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por categoria administrativa e bolsa/financiamento estudantil | 90 |
| Gráfico 4 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por categoria administrativa e nível de prestígio do curso | 93 |
| Gráfico 5 - Número de ingressantes negros no ensino superior, por ano | 94 |
| Gráfico 6 - Proporção de negros que ingressaram no ensino superior por meio de reserva de vagas, no Estado do Piauí, nos anos de 2010 e 2011 | 95 |
| Gráfico 7 - Proporção de negros que ingressaram no ensino superior que possui bolsa/financiamento estudantil, no Estado do Piauí, nos anos de 2010 e 2011 | 96 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABED | Associação Brasileira de Educação à Distância |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| FIES | Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1 DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 23 |
| 2 A questão das relações raciais no Brasil | 23 |
| 2.1 Desigualdade de oportunidade educacional entre raças e o ensino superior ... | 33 |
| 2.2 As formas de classificação de “cor ou raça” no Brasil | 43 |
| 3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ÂMBITO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO..... | 52 |
| 3.1 Ação afirmativa - Breves considerações sobre a política | 52 |
| 3.2 A polarização acerca da política de ação afirmativa | 56 |
| 3.3 A história da ação afirmativa no ensino superior brasileiro | 62 |
| 3.4 Os programas de ação afirmativa a partir da expansão do ensino superior brasileiro | 64 |
| 3.4.1 Políticas de cotas..... | 70 |
| 3.4.2 Programa Universidade para Todos (ProUni)..... | 72 |
| 3.4.3 Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) | 75 |
| 3.4.4 Educação à Distância – Universidade Aberta do Brasil (EAD) | 77 |
| 3.5 Identificando o perfil dos beneficiários sob os critérios da ação afirmativa | 78 |
| 4 METODOLOGIA..... | 84 |
| 4.1 População..... | 84 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 Tratamento dos dados | 85 |
| 4.3 Variáveis da pesquisa..... | 85 |
| 4.4 Plano de análise..... | 86 |
| 5 ANÁLISE DOS DADOS | 87 |
| 6 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| REFERENCIAS..... | 106 |

1 INTRODUÇÃO

Na última década, verificaram-se grandes transformações no cenário político, cultural e socioeconômico, frente às reformas educacionais realizadas pelo governo federal, ao tempo em que foram moldados novos caminhos nos diversos níveis e modalidades da educação, com foco maior para o nível superior (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

As mudanças levaram o Estado a delinear políticas públicas educacionais que pudessem garantir a inserção daqueles que estão em situação de vulnerabilidade, desvantagem ou condições inferiores a outros grupos sociais. Assim, ações governamentais intensificaram-se e possibilitaram a expansão do acesso ao ensino superior, com a criação de novos cursos e de novas instituições federais, ampliação de *campi* existentes, ofertas expressivas do número de vagas, políticas de cotas, concessão de bolsas a pessoas de baixa renda, financiamento de cursos, fomento ao ensino à distância e outras medidas que expandiram o acesso às restritas universidades (SILVA; OURIQUE, 2012).

Nesse contexto, tais medidas foram chamadas de *ações afirmativas*, que são carregadas de uma “diversidade de sentidos, o que, em grande parte, reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas” (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Para subsidiar o conceito do referido termo, Guimarães (1996, p. 243) declarou que “são políticas que visam a afirmar o direito de acesso a recursos a membros de grupos subrepresentados¹, uma vez que se tenham boas razões e evidências para supor que o acesso a tais recursos sejam controlados por mecanismos ilegítimos de discriminação (racial, étnico, sexual)”.

Para o citado autor, os recursos apontados são benefícios que todos têm os mesmos direitos de usufruir, seja uma posição de destaque no mercado de trabalho ou o acesso ao ensino de boa qualidade.

Algumas pesquisas (HASENBALG, 1979; QUEIROZ, 2001 e 2004; TEIXEIRA, 2003; MUNANGA, 2007; SILVÉRIO, 2007) que se propuseram a analisar e investigar as desigualdades de oportunidades de acesso ao sistema educacional, associadas ao critério racial, apontaram para a defesa e ampliação de políticas específicas que pudessem assegurar a participação significativa de grupos subrepresentados, a exemplo dos negros à universidade,

¹ No tocante ao acesso ao ensino superior, Queiroz (2006) destacou uma sobrerrepresentação dos brancos em detrimento dos negros à universidade. Ver em detalhes a obra “QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Brancos e negros no ensino superior. In: GOMES, Nilma Lino; ALVES, Martins Aracy. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

uma vez que indicadores sociais evidenciam que esse grupo está, em sua maioria, alocado em camadas mais pobres da sociedade, gerando impedimentos de acesso à educação superior (HENRIQUES, 2001).

Então, surgiu, como resposta aos problemas de acesso à educação superior, a introdução de políticas de ação afirmativa capazes de comprovar as desigualdades de oportunidades educacionais² e todas as formas de discriminação inseridas na sociedade (MOEHLECKE, 2002).

Com apoio nessa perspectiva, nasceu o interesse de aprofundar os estudos sobre as políticas de ampliação de acesso dos negros ao ensino superior, pela experiência do Estado do Piauí, no período que compreende o ano inicial de coleta de dados sobre *cor ou raça*, do INEP, até o que antecede a implementação da Lei Federal nº 12.711/2012, que institucionalizou a obrigatoriedade de as universidades federais aderirem às políticas de ação afirmativa sob os recortes sociais e raciais.

Vários aspectos subsidiaram o interesse de aprofundar os estudos sobre as políticas de ampliação de acesso ao ensino superior e refletir sobre as suas potencialidades na recuperação daqueles que estão em situação de vulnerabilidade. Essas políticas também são “designadas como política de cotas, reserva de vagas ou ação compensatória” (TEIXEIRA, 2002, p. 198).

A princípio, a educação superior mostrou-se um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Muitos estudos têm buscado indagar o que se passa nesse espaço, por considerar que aí se reflete, de modo mais evidente, a seleção que se opera ao longo da escolarização anterior (QUEIROZ, 2004, p. 74).

Para Hasenbalg (1979, 1979, p. 187), essa situação incide no processo educacional, sobretudo se agregar a limitada participação racial. Em outras palavras, o autor relata que quanto maior for o nível educacional, maiores são os efeitos da discriminação na geração de desigualdades raciais na esfera educacional.

Isso significa dizer que as oportunidades de acesso ao ensino superior se intensificam ao longo da escolaridade, aumentando a desigualdade entre os grupos sociais, a depender de sua classe, gênero, raça (QUEIROZ, 2004).

Nessa via, é necessário aprofundar os estudos sobre as políticas de ação afirmativa que vêm consolidando a riqueza do debate na política, na sociedade e nas ciências sociais. Além

² Ver, especialmente, as obras de Hasenbalg (1979), *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*; Henriques (2001), *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*; Queiroz (2001) *Raça, gênero e educação superior*, entre outros trabalhos que se destinaram a analisar, em consonância, a questão racial com as oportunidades educacionais.

disso, destacam-se, especificamente, a grande relevância social e a contribuição para o campo da ciência política, possibilitando a abertura da discussão acerca da inserção de determinados grupos raciais no ensino superior, segundo o seu pertencimento racial, que se polarizou fortemente no contexto acadêmico.

No Brasil, as análises sobre as políticas de ação afirmativa têm-se, de maneira geral, focado nas barreiras socioeducacionais que excluem parcelas significativas de estudantes negros das oportunidades de acesso ao ensino superior (QUEIROZ, 2004, p. 11). Nessa ótica, avalia-se que esse estudo amplia a visão da ciência política, sugerindo ir além e questionar a sociedade sobre a problemática das relações raciais e seus reflexos enquanto geradora de desigualdades entre grupos sociais, as quais afligem minorias raciais.

Destarte, a pesquisa construirá parâmetros para o banco de informações sobre a temática, uma vez que se tem apurado a deficiência de dados empíricos para entender as dificuldades de acesso de minorias³ raciais e grupos sociais ao sistema educacional superior, conforme anotam Amaral e Mello (2012) e Teixeira (2003).

Além do mais, a pressão forte dos movimentos reivindicatórios e outras iniciativas contribuíram para a compreensão das desigualdades raciais no ensino superior. Citam-se pesquisas realizadas em diversas universidades do país, as quais revelaram a predominância da população branca no acesso à universidade e a existência de um acesso diferenciado que beneficia alguns grupos em detrimento de outros (QUEIROZ, 2004; TEIXEIRA, 2003).

Em decorrência disso, o Estado recebeu fortes pressões de movimentos reivindicatórios pela adoção de medidas compensatórias que pudessem atender aos direitos daqueles que estão em situação de exclusão social e impedidos, de alguma forma, de usufruir de um ensino superior de qualidade.

Cabe, aqui, registrar um ponto histórico, tendo como referência a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apontada por Henriques (2001), o qual indica que todas as políticas públicas universais implementadas pelo governo, de 1929 até o final da década de 1990, não conseguiram eliminar a taxa de desigualdade racial no progresso educacional brasileiro. No geral, não houve uma elevação no nível de escolaridade do brasileiro, permanecendo inalterada a diferença de anos de estudos entre brancos e negros (DOMINGUES, 2007, p. 107-108).

³ De acordo com Rocha (1996, p. 87), citado por Amaral e Melo (2012, p. 3) a menção de que “não se toma a expressão *minoría* no sentido quantitativo, senão que no de qualificação jurídica dos grupos contemplados ou aceitos com um cabedal menor de direitos, efetivamente assegurados, que outros, que detêm o poder. [...] em termos de direitos efetivamente havidos e respeitados numa sociedade, a minoria, na prática dos direitos, nem sempre significa menor número de pessoas”.

Enfatiza o retrocitado autor que as políticas de caráter universal, por si só, não têm competência para eliminar as desvantagens vivenciadas pelos negros em relação aos brancos no acesso às oportunidades educacionais.

Nessa linha de análise, justifica-se a execução de políticas de ação afirmativa com recorte racial, pois, desse modo, surge um novo cenário onde a política começa efetuar mudanças significativas na área acadêmica, diversificando o ensino superior público e privado com o aumento da presença de negros.

Henriques (2005) contempla a questão de que,

[...]. As oportunidades educacionais contribuem de forma decisiva para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e, dessa forma, o avanço no sistema educacional influencia diretamente as chances de integração do indivíduo na sociedade e sua capacidade de mobilidade ou ascensão social. A educação aparece, portanto, como uma variável crucial para transformar significativamente a situação desigual em que se encontrem os indivíduos de diferentes raças (HENRIQUES, 2002, p.15)

Como efeito disso, umas das tendências apontadas pelos pesquisadores contemporâneos é aliar as políticas universais com as específicas para combater as práticas discriminatórias contra a população negra (GUIMARÃES, 1996; MOEHLECKE, 2002). De modo geral, as políticas tomaram dimensão com a expansão do ensino superior brasileiro, fato que ocorreu durante o período do governo Lula (2003 a 2010).

Vale lembrar que a literatura relata de maneira tímida, bem antes do citado governo, o reconhecimento público da existência de discriminação racial no Brasil. Daí, iniciou uma longa discussão sobre políticas de reparação aos problemas decorrentes das desigualdades sociais e educacionais (FERES JÚNIOR; DAFLON e CAMPOS, 2012).

Tomam-se, então, como destaque, as políticas de cotas, Programa Universidade para Todos (ProUni), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a educação à distância, por serem consideradas as políticas do ensino superior que se revelaram com mais intensidade sob a ótica da ampliação de vagas na esfera pública e privada (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008).

Destaca-se, igualmente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou, “em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais” (BRASIL, 2009, p. 16).

Tendo construído o quadro da ação afirmativa, a presente pesquisa fornecerá elementos fundamentais para o conhecimento da caracterização e das relações do perfil de

ingresso de negros no ensino superior. Aliás, outros fatores favorecem para a exploração da temática, dada a inexistência de estudos sobre o acesso de negros do Estado do Piauí que apontem dados anteriores por *cor ou raça*. Por esse motivo é que esse Estado foi escolhido como espaço empírico para a construção da pesquisa.

Outrossim, a ausência de informação sobre o aspecto racial no sistema de ensino superior foi um fator levantado, anteriormente, por outras pesquisas sobre a participação dos grupos raciais nas universidades brasileiras. Com isso, não se permitia conhecer a dimensão das distâncias entre negros e brancos no ensino superior (QUEIROZ, 2004; TEIXEIRA, 2003; AZEVEDO, 1995).

A institucionalização das políticas polarizou a discussão entre opositores e defensores da ação afirmativa acerca de sua aplicabilidade no ensino superior, pois, para alguns, os programas devem obedecer a um formato social, orientados para o combate à pobreza com ênfase na melhoria da educação básica. Essa seria a solução para um acesso menos desigual, já que beneficiaria a população negra, que compõe as camadas mais pobres da sociedade. Outros acreditam que essa premissa não resolveria os problemas das desigualdades educacionais que os negros enfrentam há anos. Os defensores da ação afirmativa “propõem uma política ou programa de cotas para estudantes das escolas públicas, combinando o critério socioeconômico com o critério racial ou étnico” (MUNANGA, 2007, p. 17-18).

Munanga (2007), Domingues (2007) e Feres Júnior (2004) concluem que para resolver os problemas dos negros quanto ao acesso à universidade e reduzir as desigualdades entre os grupos, devem-se combinar as políticas universais com as focalizadas⁴. Nos estudos de Hasenbalg (1979) e Henriques (2001) sobre as desigualdades raciais brasileiras, eles confirmam que, para eliminar as barreiras e desvantagens enfrentadas pelos negros, as políticas sociais devem adquirir um caráter racial em sua aplicação. Não obstante, deve-se esclarecer que “a ação afirmativa visa a atacar especificamente a reprodução da desigualdade que escapa o alcance das políticas universais.” (FERES JÚNIOR, 2004, p. 303).

Diante disso, é interessante examinar as políticas de ampliação de acesso dos negros ao ensino superior do Piauí, no período de 2010 a 2011 e, para tanto, propõe-se responder à seguinte questão: qual o perfil sociodemográfico e socioeducacional dos negros ingressantes no ensino superior do Piauí, no período de 2010 a 2011, e suas relações com as políticas de expansão de acesso a esse ensino?

⁴ Ver em FERES JÚNIOR, João. **Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, 2004. O autor faz uma breve discussão relacionando as políticas de focalização com as políticas de universalização.

Portanto, tem-se como objetivo geral examinar o perfil demográfico e socioeducacional dos negros ingressantes no ensino superior do Piauí, no período de 2010 a 2011, e suas relações com as políticas de expansão de acesso a esse ensino. Como os objetivos específicos, pretende-se: descrever as características socioeducacionais e sociodemográficas dos negros que ingressaram no ensino superior no período de 2010 a 2011; identificar se a proporção de negros que ingressaram no ensino superior via políticas de ampliação de acesso por meio de reserva de vagas e financiamento estudantil se alterou no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011; e identificar as prováveis variáveis sociodemográficas e socioeducacionais que influenciaram o ingresso de negros no ensino superior via políticas de ampliação de acesso por meio de reserva de vagas e financiamento estudantil, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011.

Para compreender o objeto da dissertação, importa apresentar os aspectos discutidos a respeito da temática em tela, a partir de uma ampla revisão da literatura, juntamente com uma abordagem empírico-analítica fundamentada em dados estatísticos que contribuíram para a estruturação da pesquisa.

O primeiro capítulo é dedicado à discussão da questão das relações raciais como indicativo das desigualdades existentes no Brasil, que promoveram a discussão sobre medidas afirmativas no sistema educacional superior. Depois, abordar-se-ão pontos polêmicos sobre o sistema e as formas de classificação racial para definir o pertencimento racial de determinado grupo social e histórico.

O segundo capítulo apresenta considerações fundamentais em torno da política de ação afirmativa adotada com a expansão do ensino superior público e privado, bem como aspectos que indicam a superação das desigualdades sociais e raciais no ensino superior. Também mostra a polarização inerente à ação afirmativa em virtude de sua aplicabilidade no cenário acadêmico. Posteriormente, serão demonstrados os possíveis beneficiários das políticas que visam a ampliar o acesso ao ensino superior.

No terceiro e último capítulo, far-se-á uma análise quantitativa com o uso dos microdados do Censo da Educação Superior coletados pelo INEP, a fim de conhecer o perfil demográfico e socioeducacional dos negros ingressantes no ensino superior do Piauí, no período de 2010 a 2011, e suas relações com as políticas de ampliação de acesso a esse nível de ensino.

Logo, tem-se a expectativa de que essa pesquisa leve ao entendimento do objeto aqui proposto, bem como esclareça a relação da importância das políticas de ampliação de acesso ao ensino superior no contexto da redução das desigualdades de oportunidades educacionais

que os negros vivenciam há séculos. Com esse estudo, espera-se oportunizar a abertura de novos caminhos para o quadro da situação e evolução dos negros no ensino superior do Piauí, sob a perspectiva da política, bem como contribuir para o debate público no cenário acadêmico, social e político.

2 DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esse capítulo tem a intenção de abordar questões que tratam das relações raciais brasileiras como promoção das desigualdades existentes, apresentando conceitos sobre raça e argumentos acerca da discriminação e da falácia democracia racial.

Para tanto, serão observados tópicos referentes à desigualdade racial na educação superior e de oportunidade educacional entre grupos raciais, de forma que possam facilitar a compreensão sobre a introdução de políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior.

Por último, apresenta-se um breve debate sobre o sistema de classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elencando aspectos sobre a agregação de pretos e pardos como designação para negros, além do critério utilizado pela autodeclaração de *cor/raça* para identificação racial.

2.1 A questão das relações raciais no Brasil

No Brasil, abordar a questão racial tem permitido aprofundar a discussão política, sociológica, histórica, cultural e econômica, a respeito dos problemas que envolvem diferentes grupos que foram, historicamente, discriminados por motivos étnicos e raciais. Pretendem-se analisar as desigualdades existentes, entre elas, a social, racial, educacional, que têm sido marcadas por uma herança consagrada das relações entre raças em sociedades que se beneficiavam da condição racial como fonte de alocação de posições, demarcação de limites, definição de associação e distinção entre os membros raciais, as quais insistem em permanecer no interior da estrutura social (MEDEIROS, 2004).

Examinando a obra *Sete lições sobre as interpretações do Brasil*, o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, resenhado por Bernardo Ricupero (2008), descreveu as relações raciais da sociedade brasileira, comparando-as com as de outros países, como os Estados Unidos, para evidenciar as qualidades positivas da convivência racial brasileira. Aquele autor utilizou a questão racial como uma avaliação mais positiva da história brasileira, pois trata da temática de forma relativamente harmônica e bem-sucedida, ou seja, “uma relativa tolerância que ele comparava com a segregação imposta por lei, característica do (sistema de *apartheid*) Sul norte-americano” (MEDEIROS, 2004, p. 21).

Para o referido autor, o ambiente de convivência era de “quase reciprocidade”. Haveria o “máximo de aproveitamento dos valores” e “experiências dos povos atrasados pelo adiantado”, abordando a condição do negro de maneira positiva, mesmo ressaltando casos de preconceito racial comuns na relação de senhores e escravos (RICUPERO, 2008, p. 92).

Para Ricupero (2008), o autor de *Casa-grande e senzala* posicionava-se por meio da ligação estabelecida entre senhor e escravo, cuja aproximação diminuía a distância social entre eles. Contudo, este literato esforça-se, chamando atenção para o antagonismo em equilíbrio analisado por Freyre (1989).

Talvez se possa afirmar que Gilberto Freyre, mais do que qualquer outro autor, tenha contribuído para a formulação de uma ideologia que, como tal, ajuda a encobrir muito da violência que caracteriza a escravidão e continua a permear as relações raciais no Brasil. Por outro lado, e de maneira complementar, essa ideologia também auxiliou, como não era possível antes, os brasileiros a elaborarem a imagem que gostam de ter de si mesmos (RICUPERO, 2008, p. 99).

De qualquer maneira, as análises das relações raciais, tratadas por Freyre (1989), foram além disso, pois segundo observa Costa (1999, p. 366), “foi no processo de miscigenação que Freyre julgou terem os brasileiros descoberto o caminho para escapar dos problemas raciais que atormentavam os norte-americanos”, cuja temática era tratada como característica fundamental do brasileiro, mas com o passar do tempo, a miscigenação foi vista de forma negativa por estudiosos do assunto (RICUPERO, 2008).

Por influência de alguns pesquisadores sociais, as percepções começaram a ser questionadas, com o levantamento de pesquisas quantitativas que revelaram profundas desvantagens vivenciadas por negros, constituídas por herança do escravismo e fundamentadas no racismo, que se formaram em torno das relações raciais (FERNANDES, 1972).

A esse respeito, Guimarães (2001) lembra que a sociedade era resolvida racionalmente e, que, mais tarde, surgiram algumas críticas feitas por autores, como Fernandes (1972), que afirmou que a própria sociedade deu liberdade aos negros, porém, com condições sociais e econômicas insuficientes. Ao que parece, as posições sociais acarretaram a distribuição desigual de determinados grupos sociais, fortalecendo o preconceito⁵, a discriminação racial, a injustiça e a marginalização contra o negro.

⁵ Ver Jaccoud e Theodoro, em **Raça e educação: os limites das políticas universalistas** (2007, p. 113). “Enquanto o preconceito racial, e mesmo o racismo, têm sido classificados como fenômenos de ordem subjetiva, expressando-se por meio de valores, ideias e sentimentos, a discriminação racial tem sido entendida como ação exclusão, restrição ou preferência que impede o tratamento ou acesso igualitário a direitos e oportunidades em função da cor”.

Fernandes (1978) adquiriu grande aptidão e progresso no campo intelectual. Foi convidado para coordenar, conjuntamente com Roger Bastide, uma pesquisa⁶ sobre as relações raciais brasileiras, das quais obtiveram resultados divergentes sobre o que chamam de *democracia racial*. Na visão dos autores, a *tão falada democracia racial* caracterizava-se para outra realidade, diferente daquela que os intelectuais da época internalizaram na cultura brasileira.

[...] não passa, infelizmente, de um mito social. É um mito criado pela maioria e tendo em vista os interesses sociais e valores morais dessa maioria; ele não ajuda o “branco” no sentido de obrigá-lo a diminuir as formas existentes de resistência à ascensão social do “negro”, a tomar consciência realista da situação e a lutar para modificá-la, de modo a converter a “tolerância racial” existente em um fator favorável a seu êxito com pessoa e como membro de um estoque “racial”. (FERNANDES, 1972, p. 41).

De fato, a sociedade brasileira tem confundido ou distorcido o significado de *tolerância racial* com o de *democracia racial*. Fernandes (1972) explica que esta última não é suficiente para que haja harmonia nas relações sociais entre raças diferentes, pois democracia compreende igualdade social, econômica e política. A maneira como o brasileiro enxerga a relação racial ainda é vista com olhar dominante, construída para uma sociedade escravista, com o intuito de manter o negro subordinado ao branco.

O argumento reafirma a propagação do mito da democracia racial, o qual a sociedade abarcara por meio do discurso afirmado por Freyre. De fato, “no Brasil existiu e existe uma tentativa de negar a importância da raça como fator gerador de desigualdades sociais por uma parcela significativa dos setores dominantes. Só muito recentemente, vozes dissonantes têm chamado a atenção sobre a singularidade de nossas relações raciais” (SILVÉRIO, 2002, p. 223).

Para Fernandes (1972), durante o período da escravidão, os negros viviam profundamente em estado de extrema dependência social, pois não tiveram condições de se inserir com autonomia na vida social organizada, em comparação aos brancos, que se beneficiavam de garantias e direitos sociais.

Os negros tinham de desenvolver um “esforço próprio de autoeducação e de autoesclarecimento em escala coletiva, pois não exerciam nenhuma atividade que pudesse

⁶ Os resultados de grande parte da pesquisa foram financiadas pelo Projeto da Unesco, na década de 50, conduzindo a conclusões divergentes daquelas construídas e registradas nos livros, como *Casa-Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Para maiores detalhes sobre o projeto da Unesco, ver: MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 41, 1999.

proporcionar associação com as formas de organização das atividades sociais desempenhadas pelos brancos” (FERNANDES, 1972, p. 37).

Daí, vê-se que, após a abolição, a ideia de democracia racial acabou sendo um marco inicial para o não enfrentamento dos problemas decorrentes da destituição do escravo e de sua privação ao regime de trabalho, sem levar em consideração os requisitos econômicos, jurídicos e políticos da ordem social competitiva, fortalecendo a política da falada democracia racial como solução pacífica para os problemas da questão racial no Brasil.

Assim, a população negra foi submetida a posições inferiores na hierarquia social, estreitando suas possibilidades de ascensão social. Examinando os estudos sobre mobilidade social, observa-se que a população negra usufrui de reduzidas possibilidades de mobilidade social ascendente e está em situação de desvantagem competitiva em todas as áreas de destinos ocupacionais em relação aos brancos de mesma origem social (HASENBALG, 1979).

Segundo Fernandes (1972),

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 imigrante” (FLORESTAN, 1972, p. 28).

Essas conclusões revelaram que a chamada democracia racial não proporcionou qualquer tipo de amparo, preparo social e oportunidade educacional (que são conferidos aos brancos, sem restrições) aos negros, bem como o desaparecimento de barreiras econômicas, sociais, culturais e raciais. Esses fatos foram evidenciados por Fernandes (1978), ao longo de suas pesquisas, que associam a vida dos negros com a nossa vida social, após o período abolicionista.

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista (FERNANDES, 1978, p. 20).

A transformação que ocorreu de forma acelerada teria deixado o negro e o mulato de fora, provocando um *desajustamento estrutural* e a *desorganização social* daquela população. Tais mudanças na estrutura social seriam acompanhadas mais rapidamente pela estrutura social

do que pela ordem racial, a última aparecendo “como um resíduo do antigo regime” (RICUPERO, 2008, p. 187).

Com base nisso, Hasenbalg (1979) apresentou o argumento central de Fernandes (1965), sob o enfoque da inserção dos negros na sociedade brasileira.

[...]. À falta de preparo para o papel de trabalhadores livres e ao limitado volume de habilidades sociais adquiridas durante a escravidão acrescentou-se a exclusão das oportunidades sociais e econômicas resultantes da ordem social competitiva e emergente. Os ex-escravos e homens livres de cor foram relegados à margem inferior do sistema produtivo, dentro de formas econômicas pré-capitalistas e áreas marginais de economia urbana (HASENBALG, 1979, p. 72).

Hasenbalg (1979) afirma que a abordagem de Fernandes (1965) tem como ponto central a análise de que as relações raciais decorrem de mudanças na estrutura social, principalmente da expansão das relações de trabalho capitalistas. “[...] No entanto, negros e mulatos estão longe de terem atingido uma completa igualdade social e econômica com relação aos brancos” (HASENBALG, 1979, p. 72).

O preconceito e a discriminação racial apareceram no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e da discriminação após a destruição do escravismo não é ligada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural (HASENBALG, 1979, p. 73).

Hasenbalg (1979) aduz que Fernandes (1965) tem um pensamento positivo quanto à inserção dos negros no sistema de classes, pois defende algumas perspectivas que contrariam a realidade da sociedade racial brasileira.

Primeiramente, ele “não vê o preconceito e a discriminação racial⁷ como resultado parcial da mudança legal do *status* dos negros”. E ainda acrescenta que a persistência desse preconceito e dessa discriminação consistia num fenômeno de atraso cultural, pois são

⁷ Para Hasenbalg (1979), a ideia de preconceito e discriminação racial são apenas remanescentes do passado escravista, mas tem sua contrapartida nas abordagens teóricas que postulam uma incompatibilidade entre industrialização e racismo. O autor faz uma análise dos referidos termos tendo como base as ideias de Fernando Henrique Cardoso, onde o significado e as funções do preconceito e da discriminação racial são alterados, visto que era necessário criar mecanismos sociais que, em nome de uma desigualdade natural, permitissem a acomodação dos negros a um sistema assimétrico de posições e privilégios. Desta forma, as práticas racistas após a abolição são ativadas pelas ameaças reais ou imaginárias feitas pelos negros à estrutura de privilégios sociais dos brancos (HASENBALG, 1979, p. 77). Para maiores detalhes, ver: CARDOSO, Fernando H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962, p. 279-281. Ver, também o artigo de Nilma Lino Gomes, cuja obra foi intitulada de *Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*, 2005 (p. 39-62).

mecanismos que se perpetuaram do passado ao presente, ou seja, a história das relações escravistas marcaria a população negra (HASENBALG, 1979, p. 73).

Além disso, Hasenbalg (1979) acrescentou outras abordagens teóricas sobre as relações raciais, discutidas sob o ponto de vista de Fernandes (1965), as quais tratam o sistema racial do período escravista como uma herança histórica existente nos dias atuais:

o modelo arcaico de relações raciais só desaparecerá quando a ordem social competitiva se libertar das distorções da concentração racial de renda, privilégio e poder. Isto proporcionará uma democracia racial autêntica, com equidade de oportunidades entre negros e brancos. A ausência de capacidade social e psicológica, junto ao afluxo de imigrantes europeus qualificados excluíram a massa de negros e mulatos da sociedade capitalista (HASENBALG, 1979, p. 74).

Contrário ao pensamento de Fernandes (1965) que apoia o procedimento explicativo de que “o desenvolvimento econômico e a constituição da ordem social competitiva são os principais mecanismos para a eliminação das estruturas arcaicas das relações raciais”, Hasenbalg (1979, p. 74) vê que o pesquisador é “levado a uma visão cuidadosamente qualificada, porém otimista, sobre o futuro das relações raciais brasileiras.”

De um ponto de vista mais realista sobre o sistema de relações raciais, Medeiros (2004) partilha das mesmas ponderações de Hasenbalg (1979), a partir das teses de Fernandes:

[...]. Essa desigualdade é tão profunda, persistente e difundida que, segundo os especialistas, não pode ser explicada exclusivamente em termos de herança da escravidão ou como fruto da desigualdade educacional, muito menos como subproduto da extrema concentração de renda que caracteriza esta sociedade. Como se explicaria, por exemplo, o fato de o branco ganhar mais, em média, do que o negro, ainda que ambos tenham o mesmo nível de escolaridade e ao mesmo tempo de experiência profissional – ou seja, o mesmo investimento em capital humano? Ou que isso ocorra até mesmo nos patamares inferiores de nossa pirâmide educacional, como entre os trabalhadores manuais agrícolas com zero ano de escolaridade, isto é, analfabetos? (MEDEIROS, 2004, p. 23).

É interessante enfatizar que Hasenbalg (1979) trabalha com o argumento de que “as relações estruturais e o intercâmbio desigual entre brancos e negros devem ser vistos como fatores explicativos na reprodução das desigualdades raciais e, não somente a herança da escravidão como causa da subordinação social dos negros.” (HASENBALG, 1979, p. 198).

Com referência a isso, pode-se inferir que a principal crítica que o autor apresenta às teses formuladas por Fernandes (1965) evidencia-se no prefácio do livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*:

[...] é desenfatar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas e, ao invés disto, acentuar o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores. Desta forma, “a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG, 1979, p. 20 -21).

Ainda acrescenta o autor que “a raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social” (HASENBALG, 1979, p. 118).

Para ele, se a percepção sobre as desigualdades vivenciadas pelos negros for assegurada, somente a herança do escravismo sugere analisar, empiricamente, as questões atuais de oportunidades desiguais persistentes entre membros raciais. Comprovando a argumentação anterior, deve-se, portanto, levantar a problemática sobre a finalidade da “raça”, na classificação de grupos raciais no sistema de estratificação social (HASENBALG, 1979).

A exemplo dos literatos acima, Nascimento (2012) agrega ideias centrais sobre as dificuldades de a população negra ascender socialmente, defendendo a existência de questões raciais na sociedade como determinantes. Por um lado, os privilégios de alguns grupos, e, por outro, a desigualdade e a pobreza.

Não é somente o resultado de séculos de regime escravista, mas o racismo (a crença na existência de raças humanas, nas diferenças entre as raças e na inferioridade de algumas raças em relação a outras, notadamente das populações indígena e negra, em relação à população branca) que produz os preconceitos e as discriminações que submetem esses grupos a interiorizações, constrangimentos e maiores dificuldades. O preconceito racial continua fortemente presente no imaginário social e a discriminação permanece aparecendo nas práticas sociais e institucionais, inferiorizando posições e expectativas dos grupos “racizados”. As desvantagens de negros em relação aos não negros não são apenas resquícios do passado escravista, mas de um racismo que continua contribuindo para determinar o lugar da população negra na sociedade, que é um espaço de subalternidade, invisibilidade, desrespeito, violência e pobreza, com muitas barreiras e dificuldades (NASCIMENTO, 2012, p. 125).

Sob esta ótica, entende-se que as relações raciais sempre foram vistas como manifestações de uma estratificação social⁸ que se acentuou com o racismo e a discriminação, isto é, elas agravaram-se devido à subordinação de grupos que foram discriminados e à sua inserção a posições inferiores com base no pertencimento racial. Ao contrário do que

⁸ Ver mais detalhes sobre estratificação social em: HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**, 1979.

declararam Bastide e Fernandes (1971), “na medida em que o negro se integrasse na chamada “sociedade de classes”, a questão racial tenderia a perder a importância. A raça iria perdendo a importância numa sociedade capitalista norteada de critérios raciais e econômicos no preenchimento de classes” (FERNANDES, 1971, apud AGUIAR, 2008, p. 119).

A perspectiva de Bastide e Fernandes (1971) não deixa de ser significativa, pois suas teses resultaram, principalmente, em mudanças substanciais na interpretação tradicional das relações raciais. Isso proporcionou aos intelectuais da área a produção de dados que refutasse o mito da democracia racial – que construiu o discurso de uma sociedade de igualdade de oportunidades e boa convivência racial.

Tal exposição promoveu uma “visão idílica, não realista e, ao mesmo tempo, autoritária, sobre as relações raciais no Brasil, que foi muito útil para as elites do poder, sobretudo nos momentos históricos em que o país viveu sob regimes ditatoriais. Era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 58).

Nessa acepção, Hasenbalg (1979) evidenciou princípios que subsidiaram a ideologia da democracia racial como mandamentos nos quais a sociedade brasileira deveria acreditar e apoiar a ideia de que um povo miscigenado eliminaria as barreiras de cor e a discriminação racial.

A ausência de preconceito racial e discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente, a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros. De fato, mais do que uma simples questão de crença, esses princípios assumiram o caráter de mandamentos: “(1) Em nenhuma circunstância deve ser admitido que a discriminação racial existe no Brasil; e (2) qualquer expressão de discriminação racial que possa aparecer deve sempre ser atacada como não brasileira”. O conteúdo desse “verdadeiro culto da igualdade racial” é consubstanciado em afirmativas populares, tais como “o negro não tem problema”, não temos barreiras baseadas em cor e “somos um povo sem preconceito (HASENBALG, 1979, p. 242).

Baseado nisso, Guimarães (2001) manifestou-se sobre a expressão da democracia racial, sob o ponto de vista de Gilberto Freyre (1989).

Sem ter cunhado a expressão, e mesmo avesso a ela, já que evocava uma contradição em seus termos (as raças são grupos de descendência e, portanto, fechados, ao contrário da democracia que ele pregava), mas grandemente responsável pela legitimação científica da afirmação da inexistência de preconceitos e discriminações raciais no Brasil, Freyre mantém-se relativamente longe da discussão enquanto a ideia de uma democracia racial permanece relativamente

consensual, seja como tendência, seja como padrão ideal de relação entre as raças no Brasil (GUIMARÃES, 2001, p. 153-154).

Para Aguiar (2008), as teses de Freyre (1989) caracterizaram o projeto de identidade nacional de um povo miscigenado e que, por isso mesmo, não desenvolveu formas de discriminação e racismo. A problemática da miscigenação entre brancos, negros e índios produziu uma sociedade híbrida, isto é, esse processo levou à construção de um povo formado por senhores e escravos, aproximando e corrigindo a grande distância social entre eles.

A miscigenação, que largamente se praticou aqui, corrigiu a distância social que doutro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou, no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi, em grande parte, contrariado pelo efeito social da miscigenação (FREYRE, 1989, apud AGUIAR, 2008, p. 116).

Aguiar (2008), considerando Gilberto Freyre (1989) enfatiza a formação da família brasileira sob o regime escravocrata, embasando-se em um processo de identidade nacional de um povo miscigenado que não desenvolveu formas de discriminação e racismo, como aconteceu nos Estados Unidos. Este dizia que não havia distinção de níveis raciais (superiores ou inferiores), apenas mais ou menos avançado, sob o aspecto cultural. Por isso, o negro não era visto com inferioridade.

Nessa esfera, Medeiros (2004, p. 49) acrescenta que “numa sociedade, não haveria motivo para lutar contra o racismo, e aqueles que pretendem fazê-lo devem ser vistos como equivocados ou, pior, mal-intencionados”, pois, nesse caso, “a raça surgiria diretamente relacionada à cultura, sugerindo a maior perenidade de certas características presentes entre os grupos humanos” (RICUPERO, 2008, p. 83).

A tentativa de negar a existência de preconceito e discriminação no Brasil, apontado como um dos efeitos negativos de Freyre (1989), “permite a conclusão de que a responsabilidade pelo constatável insucesso dos negros [...] deve-se a eles próprios, o que constitui o discurso ideal” para “a defesa dos privilégios raciais da elite branca” (MEDEIROS, M. A. A, 1984, apud MEDEIROS, 2004, p. 53).

Consoante Fernandes (1972), esses fatores foram desencadeados pela ideia da democracia racial. Na verdade, esse fenômeno revelou uma realidade agressiva para com os negros, vivendo em piores condições do desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente. E o pior, foram submetidos a conviver com o discurso de

que “o negro teve a oportunidade de ser livre, se não conseguiu igualar-se ao branco, o problema era dele – não do branco” (FERNANDES, 1972, p. 29).

Sob esse argumento, justificou-se a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para aqueles que não possuíam condições próprias para enfrentar as mudanças culminadas pela universalização do trabalho livre e de uma sociedade competitiva. O resultado disso foi o não processamento igualitário racial da renda, do poder e do prestígio social entre brancos e negros (FLORESTAN, 1972).

A dura realidade a que os negros foram submetidos contribuiu para a manutenção de um padrão de relação social dominante, impedindo a ascensão social e posição de prestígio dos negros em uma sociedade de classes. Essa situação aponta para a valorização da raça voltada para uma sociedade capitalista, em que posições de classes são importantes para a perpetuação de privilégios daqueles que sempre foram beneficiados.

Queiroz (2004, p.19 -20) relata que “o pressuposto para a construção da ideia de raça é a crença na existência de uma relação entre características biológicas e atributos morais e culturais. [...] A partir de uma série de traços, como medidas de crânio, cor da pele, tipo de cabelo e certos comportamentos e atitudes, foram construídas as hierarquias sociais”. Esta visão levou à introdução de diferenças entre raças, sob a classificação de superioridade e inferioridade, sendo esta última agrupada por negros. A raça, vista sob esse critério, implantou barreiras, estabeleceu limites, privações e privilégios entre determinados grupos sociais (QUEIROZ, 2004).

Daí surgiu uma enorme discussão em torno da definição da ideia de *raça* para a compreensão das diferenças físicas da espécie humana. No entanto, o entendimento sobre o termo, com sentido de herança física, permanente, somente foi introduzido no século XIX (SCHWARCZ, 1993, apud QUEIROZ, 2004, p. 21). Dessa forma, a ideia de raça era usada no passado de modo a atender às necessidades de um sistema de hierarquização social, cultivando privilégios e fortalecendo justificativas para a manutenção das desigualdades sociais (QUEIROZ, 2004).

Assim concluiu Queiroz (2004, p. 29) sobre o entendimento da raça: “como uma construção social referida ao significado conferido pelas pessoas aos atributos físicos como marcadores dos indivíduos e grupos no mundo social”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Silvério (2002) utilizou a compreensão fornecida por Hanchard (2001) para o esclarecimento do termo:

[...] refere-se ao emprego das diferenças fenotípicas como símbolos de distinções sociais. Os significados e as categorias raciais são construídos em termos sociais, e não biológicos. Esses símbolos, significados e práticas materiais distinguem sujeitos dominantes e subordinados, de acordo com suas categorizações raciais, (HANCHARS, 2001, apud SILVÉRIO, 2002, p. 226).

Para Medeiros (2004, p. 36), as raças são “categorias historicamente construídas e socialmente percebidas, não percebendo nenhum valor em relação às capacidades humanas, mas funcionando efetivamente na determinação de status de indivíduos e em grupos sociais ditas multirraciais.”

Atesta Telles (2004, p. 17) a definição de raça como “uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistas. [...] fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico”. Melhor dizendo: a raça “servia para descrever a origem do indivíduo, não uma hierarquia de tipos biológicos” (TELLES, 2004, p. 21).

Apesar disso, existe um consenso em caracterizar a raça como um critério social elaborado para a alocação de posições sociais e de oportunidades de mobilidade social ascendente entre grupos raciais. De fato, a expressão do termo envolve várias interpretações e controvérsias, levando ao entendimento de que a “crença na existência de raças está arraigada nas práticas sociais, atribuindo para o conceito de raça um grande poder de influência sobre a organização social” (TELLES, 2004, p. 17).

2.2 Desigualdade de oportunidade educacional entre raças e o ensino superior

A partir do século XXI, a sociedade brasileira reconheceu a existência do preconceito, discriminação e racismo presentes na estrutura das relações raciais (HERINGER, 2003). Pesquisadores como Roger Batisde e Florestan Fernandes (1971), Edward E. Telles (2004), Hasenbalg (1979) e outros, fortaleceram os estudos sobre relações raciais, certificando extrema desigualdade na hierarquia social e a existência de barreiras quanto à inserção dos negros na sociedade.

Ademais, estudos trabalham a concepção de que a existência do trabalho escravo, no período da escravatura, não aponta somente como fator explicativo de impedimento na alocação de posição social e critério de aceitação ou distinção das minorias raciais. O desenvolvimento do capitalismo e o crescimento da industrialização são insuficientes para extinguir a raça como determinante na estruturação das relações sociais e redução das

desigualdades existentes na esfera ocupacional, educacional e na distribuição de renda entre os grupos raciais, e não somente de classes (HASENBALG, 1979).

Ao contrário disso, alega Fernandes (1965), em suas teses registradas *A integração do negro na sociedade de classes* e *O negro no mundo dos brancos*, que a importância da raça nas relações entre grupos só desaparecerá quando o padrão racial construído durante uma sociedade escravista for abolido, assim diminuirá a distância econômica, social e política entre brancos e negros.

Observam Medeiros (2004) e Henriques (2001) que nas áreas onde ocorreram mudanças sociais, a educação foi o setor que teve menor redução das desigualdades raciais, tornando-se alarmante, pois os negros se encontram em posições bem inferiores de oportunidade educacional em relação aos brancos, em todas as faixas etárias, gêneros e níveis de escolaridade, sobretudo no ensino mais elevado.

Nesse sentido, deve-se examinar a evolução das desigualdades raciais após a extinção da escravidão, antes de abordar questões sobre as desigualdades raciais no ensino superior, já que se tem fatificado que as características raciais contribuem para uma seleção no interior do sistema de ensino, em que determinados segmentos sociais vão sendo eliminados do processo de seleção (QUEIROZ, 2004). Conquanto, é necessário apontar alguns motivos que podem esclarecer as possíveis causas para as diferenças entre negros e brancos no sistema de estruturação social que reproduz e amplia a desigualdade no sistema educacional.

Partindo da pesquisa feita por Hasenbalg (1979) como parâmetro para a evolução das desigualdades raciais do período de 1940 a 1970, descrevem-se algumas causas como explicação da subordinação e concentração dos negros na base do sistema de estratificação, podendo ser atribuídos a *princípios racistas de seleção* e *diferenças no ponto de partida* entre brancos e negros.

Lembra o referido autor que após o processo de regime escravista, o negro, como homem livre, foi levado a assumir um papel no mercado de trabalho que exigia preparação social, intelectual, psicológica e disciplina para adequar-se ao trabalho assalariado, além de dividir ocupações com imigrantes europeus nas posições inferiores da hierarquia social. Na realidade, a situação era de total despreparo e falta de adaptação dos negros às novas formas de vida, concentrando desvantagens e subordinações sociais, uma vez que eles não detinham experiência anterior e conhecimentos para disputar posições alocadas por brancos.

Entretanto, Hasenbalg (1979, p. 167) assinala que [...] “tais desigualdades não são apenas o produto dos diferentes pontos de partida de brancos e não brancos – a herança do escravismo –, mas refletem as oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição”,

estimulando o processo de discriminação contra os negros. Aliada à “dinâmica do capitalismo, o racismo, o preconceito e a discriminação racial aparecem, na mesma forma, como questões centrais para o entendimento dessa lógica social que determina inclusões diferenciadas, hierarquização racial, pobreza e miséria em níveis inaceitáveis” (NASCIMENTO, 2012, p. 118).

A análise de Hasenbalg (1979) também considerou a sub-representação dos negros nos setores de atividades comerciais que incluem as ocupações relacionadas à industrialização, em especial, as ocupações mais elevadas que exigiam, em contrapartida, níveis educacionais mais elevados e outros quesitos que serviam como categoria de exclusão dos negros à hierarquia educacional e ocupacional.

Interessa explicar o sentido do termo *exclusão*, com base nas observações feitas por Telles (2004, p. 4), onde *exclusão* ou *exclusão social* se refere à “ falta de integração social que se manifesta através de regras que limitam o acesso de grupos particulares ou pessoas aos recursos ou aos direitos de cidadania”. Assim, *exclusão social* “é tida como particularmente para descrever a sociedade brasileira porque um terço dos brasileiros vive na pobreza, e a maioria não é branca”. Logo, ele definiu o conceito de *exclusão* com o intuito de evidenciar diferenças de significados quando se refere à questão da miscigenação, avaliada sob o aspecto de ideologia.

Quanto à *miscigenação*, apoia-se na ideia de *inclusão racial*, acolhida fortemente por Gilberto Freyre (1989), que era vista como uma característica positiva da sociedade brasileira, a qual a libertava do racismo que atingia outras sociedades. Tal percepção contraria os pensamentos de alguns pesquisadores contemporâneos, que caracterizam uma sociedade racial mais excludente do que inclusiva (TELLES, 2004).

Telles (2004) manifesta-se isento a respeito da coexistência entre a miscigenação e a exclusão social, acentuando diferenças acerca das observações entre estudiosos de gerações passadas e contemporâneas, desencadeando vários questionamentos formulados em torno de seu estudo sobre os significados da raça enquanto fator explicativo das relações raciais. Desse modo, o autor procurou abordar um conceito mais neutro para explicar a existência de uma mistura racial para estreitar a distância social entre grupos raciais. Em outras palavras, o problema estaria atrelado às questões de classes, tornando secundárias as distinções raciais. Com isso, Telles (2004, p. 10) descreveu o termo *exclusão social* como *relações verticais* para compreender a dimensão de toda exclusão econômica; e *relações horizontais* para expressar a *miscigenação* enquanto níveis de sociabilidade.

Dito isso, retoma-se o ponto de vista de Hasenbalg (1979), compreendendo que a continuidade da estrutura de desigualdade de oportunidades é manifestada por meio de um padrão de segregação geográfica que concentrou irregularmente os negros em regiões onde prevaleciam ocupações agrícolas não qualificadas e menos desenvolvidas, nas quais as oportunidades educacionais, sociais e econômicas eram menores do que em outras regiões que apresentavam mobilidade ascendente da estrutura ocupacional. Por aí, amplia-se o cenário de diferenças das relações raciais, confirmando a existência do quesito *cor/raça* como condição de processo seletivo.

Queiroz (2004) amplia essa condição racial para a área educacional como determinante no destino escolar da população negra, pois:

[..] esse destino se constrói paulatinamente, desde os momentos mais remotos da escolarização, em geral nas escolas públicas, de baixa qualificação, que os fará chegar às portas da universidade numa condição de enorme desvantagem, para competir com estudantes de outros segmentos raciais, com uma história escolar bastante diferenciada (QUEIROZ, 2004, p. 15).

A pesquisa realizada pela autora busca evidenciar que diferentes grupos sociais participam de condições desiguais de acesso ao ensino superior, pois o sistema educacional opera com um processo de exclusão que atinge antes os negros, de forma “branda, contínua, invisível e despercebida” (QUEIROZ, 2004, p. 15).

A exposição geral de Queiroz (2004) sobre as desigualdades de oportunidades educacionais são evidentemente bem claras nos dados do Censo Oficial de 1950, conforme mostra Costa (1999) sobre a precária situação dos negros brasileiros:

[...]. Estas estatísticas, por exemplo, classificavam cerca de 60% da população total como tecnicamente branca, cerca de 25% como mulata e 11% como negra. Mas as estatísticas referentes ao atendimento escolar de nível primário revelavam uma distribuição dramaticamente diversa. Apenas 10% dos alunos eram mulatos e somente 4%, negros. E nos estabelecimentos de nível secundário e superior, o número de mulatos e negros era ainda menor. Somente 4% dos estudantes das escolas secundárias eram mulatos e menos de 1% eram negros. Nas universidades, apenas 2% eram mulatos, e somente cerca de um quarto de 1% eram negros. (COSTA, 1999, p. 369).

Por essas razões, deve-se registrar a obra *Raça e educação: uma articulação incipiente*, de Regina Pinto (1992), que realizou um trabalho baseado nas publicações dos cadernos de pesquisa, que incluem a variável *raça/cor* e as principais diferenças de classes que dificultam as oportunidades educacionais dos grupos raciais pertencentes a diferentes regiões e faixas etárias.

Desse modo a autora analisou o sistema educacional, articulando-o com a raça e a socialização da identidade negra, incorporando informações significativas sobre as distinções entre brancos e negros. Paralelamente às discussões evidenciara ausência da variável raça nos estudos da história da educação, especificamente a pluralidade étnica do alunado (PINTO, 1992, p. 47).

Essa questão dificulta o processo de reconhecimento da identidade negra nas estatísticas educacionais que aflora o debate sobre os mecanismos geradores de discriminação racial no cenário educacional. É nesse contexto que integra a luta do movimento negro no sentido de desenvolver “uma série de experiências educacionais de caráter mais informal, embora muitas vezes em interação com o ensino formal, com vistas a conscientizar a população para os problemas do negro e para as maneiras como se produz e se reproduz o preconceito racial” (PINTO, 1992, p.45).

Por se tratar de um enfoque relativamente polêmico, Pinto (1992) trabalha com agregação de pretos e pardos para compor a categoria “negra” em diferentes níveis educacionais. Tendo esboçado uma visão inicial da socialização dos negros, Pinto (1992) discutiu a frequência escolar e as dificuldades que surgem nos primeiros anos da vida escolar, e depois, são reproduzidas para as demais etapas da faixa etária em função da cor/raça.

A creche/pré-escola ainda é um equipamento mais usufruído pelas crianças brancas, mesmo quando se controlam os níveis de renda. Por outro lado, as creches/pré-escolas onde se encontra proporcionalmente o maior número de crianças pobres são também aquelas onde se encontra um maior número de crianças negras, e são, ainda, com exceção das creches públicas, as que oferecem um número significativo de vagas pagas (PINTO, 1992, p. 43).

Pinto (1992) avaliou as desigualdades de oportunidades educacionais, destacando as seguintes variáveis: renda familiar, escolaridade dos pais, baixa qualidade do ensino médio público, convívio familiar, e a percepção negativa do professor que recebe o aluno negro em sala de aula. Na ocasião, verificou que esses fatores, quando associados aos estereótipos raciais, promovem um ambiente discriminatório e hostil durante a convivência social e pedagógica do ciclo de vida escolar do indivíduo. E mais: os níveis de aproveitamento de estudos são reduzidos, impedindo a integração dos negros na sociedade de classes.

Outra contribuição que a autora oferece é o controle das variáveis na tentativa de compreender as desigualdades educacionais enfrentadas pela população negra. Infelizmente, as conclusões reafirmam a exclusão dos negros na sociedade brasileira e a inserção nos níveis mais baixos da hierarquia educacional.

É necessário considerar, ainda, que o procedimento de seleção que atua de forma eficiente no sistema educacional superior se torna condicionado às exigências pedagógicas que buscam um ensino de qualidade, oferecido anteriormente.

Sob essas alegações, os negros reivindicam políticas de correção das desigualdades educacionais, reforçadas pelo argumento de que o crescimento do sistema econômico resultou em forte pressão no campo educacional, estreitando a participação dos negros no processo de seleção, uma vez que “a cor da pele opera como um elemento que afeta negativamente o desempenho escolar e o tempo de permanência na escola” (HASENBALG, 1979, p. 181).

Baseados em esforços para evidenciar a situação do sistema educacional superior brasileiro, Teixeira (2003) e Queiroz (2004) apontaram, por meio de pesquisas empíricas, a participação de negros em escolas com ensino de baixa qualidade, conseqüentemente, a submissão dos mesmos nas piores posições ocupacionais da estrutura social. Essas discrepâncias entre raças inspiram a reprodução das desigualdades sociais que, na maioria das vezes, são resultantes de uma condição racial ou afiliação a determinado grupo social.

Isso significa que os problemas descritos se situam sociologicamente ao redor das desigualdades educacionais, fortalecendo a relação com a distribuição de ocupações. Para Hasenbalg (1979, p. 185), esse entendimento piora analisado em sua magnitude, pois quando os níveis de ensino se elevam, o grau de exclusão dos negros cresce consideravelmente na distribuição da estrutura educacional e social.

Antes de averiguar as desigualdades entre grupos sociais, é interessante analisar a composição racial enquanto categoria de parâmetro da realidade brasileira (HENRIQUES, 2001). Com esse intuito, este literato tratou de questões sobre a evolução das condições de vida da população brasileira, examinando a distribuição conforme a cor/raça, entre os anos 80 e 90, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD).

Os resultados indicaram um processo relativamente estável na composição racial. Os brancos representavam cerca de 55%, e os negros compreendiam 45% da população total. Ao considerar os dados da população racial brasileira distribuída regionalmente, verificou-se que cerca de 75% dos brancos residiam nas regiões mais desenvolvidas do país⁹, concentrando-se 52% na região Sudeste, que compreendia a metade dos pardos presentes no Nordeste (47%) e Sudeste (31%); quanto aos negros, em termos percentuais, representavam 54,5% nas regiões ricas do país, registrando uma “importante distinção no interior da população negra, dispondo,

⁹ No Brasil, as regiões Sul e Sudeste são consideradas as mais ricas e desenvolvidas, conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que mede o desenvolvimento humano com base em três dimensões básicas: saúde, educação (níveis de alfabetização) e renda (crescimento econômico). Também aborda aspectos sobre a expectativa de vida, mortalidade infantil, oportunidade e capacidade das pessoas.

a princípio, de uma vantagem locacional *vis-à-vis* a população de cor parda” (HENRIQUES, 2001, p. 6).

Uma razão para isso pode ser explicada pelos níveis regionais de industrialização. Na época, favorecia-se a região Sudeste, considerada como uma das mais desenvolvidas e ricas do país, em virtude do rápido processo de urbanização e desenvolvimento industrial, superior ao resto do país (HASENBALG, 1979). Entretanto, quanto à população de cor preta, que vivia naquela região, “eram participantes minoritários. Os brancos são mais ricos e mais desiguais. Os negros, mais iguais e mais pobres” (HENRIQUES, 2001, p. 46).

Seria injusto não lembrar que fatores históricos, como o preconceito e a discriminação contra os negros e mulatos livres, bem como o favorecimento do trabalho estrangeiro incentivaram a promoção da marginalização desses grupos raciais, embora as desigualdades de oportunidades educacionais e ocupacionais fossem bem maiores aos negros que aquelas vivenciadas pelo mulato (HASENBALG, 1979).

Essas considerações abarcam apenas alguns efeitos da composição racial, sobretudo é significativo ponderar o aspecto da pobreza para mensurar o quadro das desigualdades raciais. Semelhante a isso, os dados quantificados por Henriques (2001) mostraram que

[..] os negros, em 1999, representam 45% da população brasileira, mas correspondem a 64% da população pobre e 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, são 54% da população total, mas somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Especificando, regionalmente, os pardos e negros correspondem a 31% com relação apenas a 15% dos brancos considerados pobres que vivem nas regiões mais ricas do país (HENRIQUES, 2001, p. 9).

De modo geral, os negros estão inseridos nas camadas mais pobres da sociedade brasileira. “A constatação incontornável que se apresenta é que nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre” - assim caracteriza Henriques (2001, p. 11) quanto à sub-representação dos negros na camada social.

Essa constatação é patenteada por Osório (2008, p. 85), ao constatar que “a origem social é, em grande grau, influenciada pela raça da pessoa”. Nas circunstâncias mais concretas, o sistema educacional seria o canal de mobilidade ascendente dos negros frente à redução das desigualdades de origem social (OSÓRIO, 2008).

São essas algumas diferenças encontradas na composição racial que revelam graus extremos de exclusão dos negros na estrutura social e econômica do Brasil. Esses indicadores sustentam as conclusões de Hasenbalg (1979), ao constatar que essa população sempre teve acesso limitado aos níveis mais elevados do sistema de ensino, uma vez que o processo de

desenvolvimento econômico e industrial não propiciou condições significativas aos mesmos nos distintos níveis da hierarquia educacional. Ademais, “quando os níveis educacionais superiores são considerados, o maior desenvolvimento regional (Sudeste) do país foi menos eficaz para quebrar o monopólio virtual pelos brancos das posições educacionais mais elevadas” (HASENBALG, 1979, p. 187).

Nesse contexto, é significativo observar fatores sociais que refletem os princípios reais de subordinação entre raças, por exemplo: a) a questão das relações raciais que consiste, basicamente em manter um padrão tradicionalista na estrutura social; b) a composição racial da população brasileira, onde negros estão sub-representados, considerando a sua participação no total da população; c) as diferenças nos níveis de escolarização, desde o ensino elementar ao nível superior; d) o tipo de ocupação dos pais que, por sua vez, desempenham um papel importante na vida social do filho; e outras questões socioeducacionais e demográficas, que evidenciam as desigualdades entre grupos raciais (FERNANDES, 1972; PINTO, 1992; HENRIQUES, 2001).

Essa visão tem conduzido algumas pesquisas empíricas que examinam as desigualdades raciais no ingresso ao ensino superior. Uma delas foi realizada por Queiroz (2004), na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para norteá-la, a autora apresentou o percentual demográfico da população residente na Bahia, em 1991, a partir de dados coletados pelo IBGE/Censo Demográfico.

A primeira observação consiste no fato de que somente 20,4% da população baiana representa a categoria brancos e amarelos, mas o cenário muda para os estudantes vinculados à UFBA, expressando 74% dos ingressantes. Não obstante, é a realidade da categoria pardos, pretos e indígenas, que somam 79,6% da população residente no Estado, sendo que a UFBA contempla apenas 26% desses estudantes (QUEIROZ, 2004, p. 72).

Depois, verificou a pesquisadora que os pretos e pardos ingressam mais tarde do que os brancos no ensino superior, mostrando possíveis justificativas: a) os negros representam o menor contingente que precisa se deslocar para a área urbana em busca de escolas secundárias de qualidade (precariedade do ensino público); b) o funcionamento da universidade é predominantemente diurno, isto é, excluem do processo aqueles que precisam trabalhar para manter sua subsistência, e em geral, são formados por jovens e solteiras; c) existência de tratamento diferencial e desigual quando se observa a distribuição dos estudantes nas diversas áreas do ensino superior, considerando a afiliação racial.

Os resultados do levantamento também indicaram que todos os contingentes raciais têm suas mais elevadas participações na área de filosofia e ciências humanas – área de maior

concentração dos universitários, especificamente pela maioria dos estudantes negros (QUEIROZ, 2004, p. 96). Essas áreas são consideradas de *baixo prestígio social* ou *baixa seletividade*. Já os brancos têm mais participação nos cursos de elevado nível de seleção ou alto prestígio social, a exemplo dos que estão contemplados na área da saúde.

Dentro do contexto estrutural e semelhante à visão da realidade, Teixeira (2003) abordou a mesma temática em *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*, onde investigou profundamente as desigualdades raciais em uma universidade pública, quanto à construção da identidade racial e da possível mobilidade social ascendente da estrutura educacional. O levantamento da pesquisa contribuiu para mensurar as desigualdades de acesso e permanência ao ensino superior brasileiro, no período de 1992 a 1995, contribuindo para a apuração de dados sobre a cor/raça.

Tomando-se como referência os alunos matriculados nos cursos sob o aspecto da cor/raça, Teixeira (2003) compartilha, de maneira semelhante, das conclusões obtidas por Queiroz (2004). A primeira constatou que os cursos da área de humanas, de modo geral, são os mais frequentados, correspondendo a mais da metade dos discentes da universidade. Verificou que nessa área, a presença de estudantes negros é mais expressiva, diferentemente dos cursos da área de exatas e saúde¹⁰, que são predominantemente preenchidos por estudantes brancos.

O que interessa ressaltar é que as análises apresentadas revelam profundas desigualdades raciais nos níveis de ensino, especialmente no nível mais elevado, o que tem indicado fortes distinções raciais nas oportunidades educacionais. É preciso insistir nesse prisma, conferindo a evolução da escolaridade média desproporcional entre grupos raciais.

De fato, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos de estudo. A intensidade dessa discriminação racial, expressa em termos da escolaridade formal dos jovens adultos brasileiros, é extremamente alta, sobretudo se lembramos que se trata de 2,2 anos de diferença em uma sociedade cuja escolaridade média dos adultos gira em torno de 6 anos (HENRIQUES, 2001, p. 26-27).

São abordagens empiricamente fundamentais. Henriques (2001) comprova resultados discriminatórios e desiguais de oportunidade educacional entre brancos e negros, assinalando “que a escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de

¹⁰Nas pesquisas de Queiroz (2004) e Teixeira (2003), as autoras obtiveram praticamente os mesmos resultados: ambas observaram que dentro dos cursos da área de saúde, o curso de enfermagem mostra-se peculiar aos demais dessa área, registrando a inserção de negros, considerando-se a época de suas pesquisas.

discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros, mantém-se absolutamente estável entre as gerações” (HENRIQUES, 2001, p. 27).

Entretanto, o aludido autor relata que os indicadores raciais de desempenho de escolaridade de jovens e adultos revelam diferenças alarmantes. Isso remete a autores como Hasenbalg (1979), empenhado em desvendar os mecanismos geradores das desigualdades raciais ocasionados por fatores culturais, geográficos e sociais com os quais os negros se esbarram na convivência social. Daí, explica-se a preocupação do autor em defender que as desigualdades sociais decorrem da existência de ações discriminatórias entre grupos raciais. Portanto, se os níveis de escolaridade são extremamente desiguais para grupos racialmente em desvantagem educacional, esse valor é ainda mais perverso no nível mais elevado da educação.

Nesse sentido, Henriques (2001) assinala que

as maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário. A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p. 31).

São igualmente significativos os resultados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, organizado pelos pesquisadores Paixão, Rosetto, Montovalle e Carvano (2010), sobre a investigação da evolução das assimetrias de cor/ raça, segundo os indicadores estatísticos sociais da população brasileira, no período de 1988 a 2008.

A partir desses indicadores, os estudiosos avaliaram o acesso ao ensino superior da população desagregada, conforme os grupos raciais. Também foram consideradas as taxas de escolaridade racial da população na faixa etária de 18 a 24 anos. Na primeira análise, diagnosticou-se um aumento de 8,6% de estudantes que frequentavam o ensino superior, passando para 25,5% da taxa bruta de escolaridade nesse nível de ensino. Depois, descortinou-se a evolução dos grupos por cor/raça: para os brancos, as percentagens aumentaram, registrando 12,4%, em 1998, e 35,8%, em 2008, enquanto os pretos e pardos passaram de 3,6%, em 1988, para 16,4%, em 2008 (PAIXÃO; ROSETTO; MONOVANELE; CARVANO, 2010, p. 229).

Os dados são deveras significativos. Quando analisados de maneira isolada os grupos raciais, percebeu-se um crescimento das taxas brutas de escolaridade no ensino superior. Para os autores, a mudança na evolução da escolaridade da população negra pode ser parcialmente explicada pela “progressiva adoção, por parte das universidades públicas, das políticas de ação afirmativa no ingresso discente, bem como pelos crescentes incentivos, dados pelo Governo Federal, à promoção do acesso dos estudantes ao ensino superior” (PAIXÃO; ROSETTO; MONOVANELE E CARVANO, 2010, p. 231).

Mais uma vez, as pesquisas empíricas chamam atenção para a introdução de políticas reparadoras para subsidiar o acesso de determinados grupos históricos que estão em situação de desigualdades de oportunidades educacionais, tendo em vista que o “sucesso na universidade é o principal determinante de *status* social dos profissionais, e os poucos alunos negros que completam o curso secundário no Brasil continuam a sofrer desvantagens em sua transição para a universidade” (TELLES, 2004, p. 131).

A fim de compreender a necessidade de implantação de políticas de ação afirmativa visando ao estreitamento da distância racial no ingresso ao ensino superior, faz-se necessário abordar as formas de classificação dos indivíduos com base no pertencimento racial.

2.3 As formas de classificação de cor/raça no Brasil

Durante anos, a sociedade brasileira consolidou a ideologia de uma democracia racial, acreditando atenuar os conflitos e diferenças raciais. Tais percepções regulamentavam a vida dos indivíduos sob a crença na existência das boas e harmoniosas relações raciais, diferenciando o Brasil de outros países que viviam à margem da segregação racial.

Mas uma notável reparação surgiu para confirmar ou negar a existência de uma sociedade antirracista, que foi possível por meio do levantamento de pesquisas oficiais que começaram a questionar as teses de Gilberto Freyre (1989), como a retomada da variável *raça* nos dados estatísticos do Censo de 1940 e, na década de 50, com a refutação à política de uma democracia racial, passando a ser vista como um *mito*, comprovando que o racismo era difundido na sociedade brasileira e que o preconceito racial sempre existiu para a manutenção dos privilégios da classe dominante (TELLES, 2004).

Diante disso, é salutar conhecer a discussão acerca da classificação racial para compreender as diferenças de identidade racial e as desigualdades raciais no ensino superior. Pretende-se contribuir para a produção de informação sobre os estudos da identidade racial

em uma sociedade marcada pelo imaginário da democracia racial, e pela desigualdade perante aqueles que estão na base da hierarquia social e educacional. Não obstante, no Brasil, a definição das raças criou polêmicas e sentidos contrários quanto à identificação do indivíduo, no que concerne à autotransclassificação com base na afiliação racial e/ou atribuição de classificação racial distinta realizada por órgãos oficiais de coleta de dados da população brasileira (TELLES, 2004).

Partindo dessa discussão, Osório (2003) trabalha com dois aspectos que se distinguem quanto à sua natureza: a *classificação em si* e os *métodos de identificação*. A primeira é tratada “como um conjunto de categorias em que os sujeitos podem ser enquadrados”. E a segunda é entendida “como a forma pela qual se define a pertença dos indivíduos aos grupos raciais” (OSÓRIO, 2003, p. 7).

Quanto à identificação racial, pode ser realizada de três maneiras, considerando a *autoatribuição*, *heteroatribuição de pertença* e o método de *identificação a grandes grupos populacionais*. Destaque-se que o último analisa as características raciais sob o aspecto de antecedentes sanguíneos (OSÓRIO, 2003, p. 8).

Outra problemática considerada pelas pesquisas oficiais alude à escolha de um termo que agregue pretos e pardos para distinguir *brancos* e *não brancos*, de forma a mensurar as desigualdades raciais da sociedade brasileira (TELLES, 2004). Por conta disso, existem críticas na forma de enquadrar os termos raciais.

Para ampliar a discussão, Osório (2003) cita Telles e Lim (1998), ao assumirem que as características socioeconômicas podem “justificar tal agregação entre pretos e pardos. Todavia, outras evidências empíricas mais sólidas mostraram haver nenhuma ou pouca diferença entre os dois grupos raciais” (apud OSÓRIO, 2003, p. 23).

Esse tipo de constatação impulsionou Osório (2003) a defender a agregação de pretos e pardos, já que ambas as categorias apresentam praticamente a mesma natureza sociológica, ou seja, estão associadas às questões socioeconômicas e discriminatórias presentes na sociedade.

Todavia, deve-se lembrar de que o propósito da classificação racial não é estabelecer com precisão um tipo “biológico”, mas se aproximar de uma caracterização sociocultural local. O que interessa, onde vige o preconceito de marca, é a carga de traços nos indivíduos do que se imagina, em cada local, ser a aparência do negro. Pardos têm menos traços, mas estes existem, pois se não fosse assim não seriam pardos, e sim brancos; e é a presença desses traços que os elegerá vítimas potenciais de discriminações (OSÓRIO, 2003, p. 23-24).

Para Telles (2004), existe uma questão para se conceber o sentido real de ser *negro*. O termo é aplicado com diferentes conotações, a depender do lugar, da cultura, da situação e até mesmo da percepção de quem aplica a classificação racial, redefinindo a palavra sob diferentes focos, por exemplo: as diferenças entre sociedades que utilizam o termo *raça* para expressar culturas diferentes com base no processo de miscigenação e no regime de segregação racial.

As afirmações de Nogueira (1995) e Harris e Kottack (1963) analisam amplamente a aceção do referido vocábulo:

[...] o termo “cor”, no Brasil, é mais usado do que *raça*, porque capta a ideia de continuidade entre as categorias raciais brasileiras que se sobrepõem. No português brasileiro, o termo “*raça*”, muitas vezes, quer dizer “força de vontade” ou “desejo”. De forma semelhante, a ideia essencialista de que cada indivíduo pertence a um grupo racial é menos comum no Brasil do que nos Estados Unidos. Não obstante, no Brasil, o termo “cor” capta equivalentes do termo inglês “*race*”, expressando uma combinação de características físicas, inclusive a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios. Sendo que os traços físicos das categorias não brancas normalmente possuem conotações negativas, de acordo com a ideologia racial do Ocidente em geral (NOGUEIRA, 1995; HARRIS E KOTTACK, 1963 apud TELLES, 2004, p. 66).

No Brasil, o processo para estabelecer as formas de classificação racial que determinam o pertencimento racial é bastante complexo e ambíguo, mormente quando se utilizam percepções de subjetividades para enquadrar a sociedade em um universo de cores ou raças (OSÓRIO, 2003).

De fato, há diferentes concepções entre Osório (2003) e Telles (2004) sobre os meios para classificar racialmente os indivíduos. Apesar disso, eles conferem entendimento sobre a declaração de cor ou *raça*¹¹, aplicado sob o contexto do *discurso popular*, de modo semelhante. Este, por sua vez, agrega vários termos para a definição da *raça*. Destarte, cria ambiguidade na identificação de expressões intermediárias. Por exemplo, a cor *moreno* é uma categoria que se mostra propensa à mensuração de desigualdades raciais.

¹¹É importante registrar, segundo Osório (2003, p. 19), que no “Censo de 1940 até 1991, a classificação era só de cor. Foi com a inclusão da categoria *indígena*, a partir do Censo de 1991, que a classificação passou a ser de cor ou *raça*, ganhando suas cinco categorias atuais”. Tais categorias são colhidas pela autoclassificação induzida, isto é, por categorias de questões fechadas. São elas: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. “Todavia, há de se ponderar que a informação de cor nem sempre é autoatribuída”. A pessoa entrevistada no domicílio pode apontar a “cor ou *raça*” dos demais residentes adultos, sem que estes saibam e concordem com a categoria à qual foram atribuídos; além disso, por razões óbvias, são pessoas adultas que declaram a cor das crianças que ainda não o podem fazer” (OSÓRIO, 2003, p. 39).

Com o intuito de esclarecer a problemática, retoma-se a investigação empírica de Queiroz (2004). Ao observar certos traços fenotípicos (cor da pele, a forma dos lábios, nariz e cabelos), comparados com a percepção racial dos estudantes, verificou-se que os mesmos utilizaram vinte e três categorias para sua autoclassificação. Daí, estimula-se uma variedade de cores, ao passo que 92,9% das declarações se concentravam em apenas seis categorias raciais: branco, pardo, moreno, negro, moreno claro e preto (QUEIROZ, 2004).

Nota-se que a espontaneidade da autoclassificação reafirma os pressupostos de Osório (2003) e de Telles (2004), quando enxergam ambiguidades nos termos intermediários para definir racialmente os sujeitos.

Outro ponto observado por Queiroz (2004) diz respeito às categorias apresentadas para autoclassificação e classificação atribuída, ambas concentradas em camadas aplicadas pelo IBGE. Nesse sentido, a maioria das pesquisas adota os sistemas de classificação racial realizados pelos Censos oficiais, que trabalham com as cinco principais categorias de identidade racial (branco, preto, pardo, amarelo e indígena¹²).

A operação do uso de categorias fechadas gerou controvérsias no domínio das relações raciais, limitando o indivíduo a cinco categorias. Por essa razão, interessa conhecer outras formas de apuração da cor para identificar grupos raciais, podendo alterar o perfil da composição racial brasileira e, ainda, compreender a importância da introdução de políticas de ação afirmativa no acesso ao ensino superior, ora objeto desta pesquisa.

Então, parte-se para o método de classificação racial, que utiliza apenas duas categorias para a identificação racial (branco e negro). Nesse ponto, a dicotomização da raça teve importante apoio e contribuição do movimento negro na defesa da classificação racial do indivíduo e da valorização da identidade negra, além de outros argumentos que servem para combater as variedades de termos raciais que, de certa forma, camuflam um povo alvo da ideologia racial (TELLES, 2004). Lembrando de que essa pesquisa trabalha com a caracterização dos negros pelo somatório de pretos e pardos.

Telles (2004) acrescenta que a dicotomização dos termos raciais (branco e negro) gerou descontentamento para a sociedade em geral, uma vez que a variável *cor* preta é vista de maneira depreciativa ou negativa nas interações sociais. Por outro lado, a não agregação das categorias preto e pardo propicia um cenário de suporte e proliferação de desigualdades, discriminação e preconceito, porquanto a cor da pele pode ser vista sob diferentes ângulos.

¹² A maioria das pesquisas realizadas sobre os estudos das relações raciais que trabalham com as categorias de classificação racial e suas respectivas formas registram que as categorias *amarelo* e *indígena* estão em menores proporções com relação às demais categorias raciais. Em virtude disso, essas categorias não são quantificadas para mensurar as desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Em outras palavras, a valorização do reconhecimento racial pode denunciar o quanto grupos históricos estão excluídos do convívio social e de todo o processo de desenvolvimento.

Portanto, os resultados dos censos oficiais mostram uma proporção desigual entre brancos e negros na composição racial, levando em consideração o aspecto da autoclassificação, classificação atribuída ou pela junção de ambos. Isso quer dizer que, dependendo da forma como é realizada a coleta de informação sobre a cor, tanto o contingente branco quanto o negro pode prevalecer em termos de proporção de uma população sobre a outra, em virtude do contínuo de cor (TELLES, 2004).

Sobre isso, Queiroz (2004) observou um elevado nível de consistência sobre o aspecto da classificação racial, ao comparar as formas de autoclassificação espontânea e autoclassificação induzida. Esta é aplicada com questões fechadas apenas com as cinco categorias do IBGE. O cruzamento dos dados revelou que os brancos apresentaram respostas mais consistentes, indicando coerência nas duas maneiras de autodefinição racial, seguido das categorias pardos, amarelos, pretos e indígenas.

Das três categorias analisadas, preto é a que apresenta o mais elevado nível de inconsistência, apesar de ser também a categoria que, no segundo momento da classificação, menos se dispersou por outras categorias da questão fechada. Assim, a inconsistência se dá com uma categoria próxima, isto é, os pretos se reclassificando como pardos: permanecendo, portanto, no pólo escuro (QUEIROZ, 2004, p. 45).

Diante dos achados da autora, a que se deve a negação da cor/raça negra? O processo de miscigenação e a ideologia do branqueamento são, de fato, os mecanismos influenciadores de inconsistência na declaração racial? São questões que aparecem amplamente na análise sociológica das relações raciais de Telles (2004). Desse modo, uma razão para tal fato encaminha para o argumento fornecido por Nogueira (1995): “daí a importância do branqueamento, quanto mais branca uma pessoa, maiores suas possibilidades de ascensão social e menores as chances de ser vítima de discriminação” (apud OSÓRIO, 2008, p.74).

É impossível negar a influência da ideologia do branqueamento na estrutura social brasileira, uma vez que o indivíduo se define gradativamente até se aproximar do pólo mais claro do contínuo de cor (QUEIROZ, 2004).

Essas concepções relacionam-se com a discussão inerente à composição racial que permite definir o perfil racial brasileiro, bem como o entendimento das desigualdades e da distribuição racial presentes nos níveis ocupacionais e educacionais. Na oportunidade, recorre-se à pesquisa realizada por Sergei Soares (2008), no período de 1992 a 2007. *A priori*, o autor evidencia uma redução da população negra na década de 90. Já no ano de 2000, os

negros aumentaram significativamente em relação aos brancos na composição racial do Brasil.

Soares (2008) utilizou modelos estatísticos com o objetivo de verificar a alteração do perfil racial da população e, assim, explicar algumas mudanças na identificação racial. Uma delas ocorreu quanto às taxas de fecundidade, maiores para mulheres negras do que para as brancas; depois, na identificação da *cor ao nascer*. A segunda mudança tende-se a relacionar com os efeitos do processo de miscigenação proveniente da origem familiar do indivíduo, que por sua vez afetaria na alteração de uma cor para outra tendo como critério a autoclassificação racial que esta disponibiliza uma variedade de termos de pertencimento.

As inconsistências no modo como os indivíduos se veem resultam no tipo de método utilizado para se classificar racialmente. Essa situação era vista por Osório (2003) e Telles (2004) seja pelo método da autoclassificação ou classificação atribuída por terceiros. Ambas as formas provocam distintas percepções no quadro racial da população brasileira.

Isso remete aos argumentos de Telles (2004), de que o “contínuo de cores” criado por meio de subjetividades revela grande contraste com a identificação racial branca, que é fortemente definida e consistente na redefinição de categorias raciais, quando apresentada a autoclassificação espontânea.

Entre os critérios de mudanças da composição racial brasileira, Soares (2008) notou mudanças de identificação racial de uma cor para outra. Isso ocorre, principalmente, por “mudanças de cor idiossincráticas que não afetam o tamanho das populações. No entanto, se existe um movimento coerente de uma cor para outra, o perfil racial da população pode mudar em velocidade muito superior ao ritmo secular de nascimentos e mortes” (SOARES, 2008, p. 99), caracterizando boa parte das análises demográficas.

Os arranjos a que a raça está associada não mostram tendência de crescimento com uma identificação racial baseada somente nos fatores de fecundidade. A cor ao nascer, vinculada à origem familiar, “é uma consequência construída socialmente para a qual contribui o lugar que as pessoas ocupam na sociedade e como as próprias pessoas se veem. (SOARES, 2008, p. 107). O autor também pondera sobre a importância de uma “identificação racial transformada em uma opção individual” (SOARES, 2008, p. 107).

Para ele, isso acontece pelo fato de a população negra estar adquirindo consciência política, social e individual, graças à postura firme do Movimento Negro, que tem assumido um discurso político e ideológico buscando cada vez mais a atenção da sociedade brasileira para o resgate de uma identidade negra. O resultado disso foi a introdução de várias ações

afirmativas de cunho universalista e específicas, a exemplo das políticas de ampliação do acesso de negros à universidade, assunto que será abordado adiante.

Nesse sentido, reitera-se a importância da educação superior na classificação racial, uma vez que os estudos sobre o ingresso dos negros comprovam que quanto maior o nível de escolaridade e sua associação ao *status* social, os indivíduos tendem a classificar-se, de acordo com a condição racial (HASENBALG, 1979).

Ainda sobre tal discussão, Teixeira (2003) corrobora com o estudo sobre a ascensão social dos negros que ingressaram em uma universidade pública do Rio de Janeiro, no período de 1992 a 1994. A autora abordou a classificação racial, permitindo reconhecer as diferenças raciais e suas implicações, quando confrontadas as formas de classificação: autoatribuída e atribuída como identidades raciais. Entretanto, mostrou que “existe um espaço próprio reservado à construção de uma identidade racial “mestiça”, que está relacionado à forma não dicotomizada como são pensadas as relações raciais no Brasil” (TEIXEIRA, 2003, p. 242).

Portanto, o objeto da pesquisa oferece uma discussão sobre a construção da identidade racial e os significados da raça a partir das respostas dos entrevistados, de forma que estes pensem a respeito da cor entre as categorias atribuídas ou autoatribuídas e, daí, verifiquem a prática de diferenciar, igualar ou reconhecer determinado grupo racial.

Diante disso, parte-se de algumas observações dos entrevistados, as quais demonstram uma variação de respostas que fizeram menção à raça. Para alguns, “a percepção de raça tem mais a ver com cor, no sentido de constituir-se numa característica puramente física, exterior à pessoa, ao ser, denotando, portanto, que se trata de um fenótipo” (TEIXEIRA, 2003, p. 55).

Sob essa perspectiva, Brandão (2007) entende que essa compreensão confirma “a importância do fenotípico ser fundamental para a atribuição de cor ou raça no Brasil” (BRANDÃO, 2007, p. 30). Segundo este autor, a aceitação por questões fenotípicas ou de origem resultam nas escolhas de fatores econômicos e sociais entre os grupos de raça, o que quer dizer que no momento de se afiliar a um grupo racial, a percepção de quem se avalia com base na origem indicaria “que ter origem negra não é o mesmo que ser negro, ou seja, apesar de a origem ser reconhecida, esta não se traduz, *a priori*, em princípio classificatório” (BRANDÃO, 2007, p. 32).

Nessa interpretação, Teixeira (2003, p. 242) destaca que “a grande maioria dos entrevistados reforça e valoriza uma origem familiar negra, ainda que nem sempre 'assuma' esta categoria como sua própria identidade.” Além disso, os casos de confrontar as formas de classificação de cor confirmam as teses de Soares (2008) e Telles (2004).

Os estudantes entrevistados atribuíram a cor que difere da classificação dada por outras pessoas. A exemplo disso, o caso citado pela pesquisadora de pessoas classificadas como pardas autodesignarem-se brancas pode ser justificado pela própria análise do estudante entrevistado acerca da identidade construída no campo familiar. Esses fatos são resultantes da ideologia do branqueamento da raça no sentido de amenizar suas próprias características que os aproximavam da cor *negro* (QUEIROZ, 2003).

É necessário esclarecer que, geralmente, o entrevistado é responsável pela informação da cor definida pela autoatribuição. Entretanto, Osório (2003) destaca situações em que um membro familiar precisa declarar a cor por outro membro. Isso ocorre em casos especiais, onde as crianças não podem declarar sua cor ou mesmo pela ausência daquele no ato da coleta de dados. Nesses casos, a *heteroatribuição* é válida, pois não interfere significativamente na percepção do entrevistador.

O que Osório (2003) compartilha da pesquisa de Teixeira(2003) são situações que surgem na identificação por autoatribuição, podendo apresentar variações na formação de registros sobre a evolução da raça no Brasil.

Envolve o problema da variação social da cor, pois a extensa literatura disponível sobre o assunto, a despeito das ênfases diferenciadas em classe ou raça, é unânime em afirmar que a ascensão social pode embranquecer, havendo copiosos exemplos do fenômeno. Sabendo-se que, à luz do ideal de brancura vigente, é de se esperar que as pessoas que carregam menos traços negros em sua aparência tendam a se considerar brancas, e que essa tendência varia de acordo com a situação socioeconômica, com as pessoas mais abastadas também tendendo à escolha do branco, o fato de a classificação de cor ser realizada por autoatribuição pode se afigurar problemático (OSÓRIO, 2003, p. 13).

Contudo, Osório (2003) compreende que existe certa subjetividade na declaração de cor nos métodos de atribuição ou autoatribuição, pois ambos indicam características similares quanto à sua operacionalização, registrando que nenhuma das categorias poderá ser mais objetiva que a outra.

[...] se os problemas em relação à autoatribuição são ocasionados pelas características particulares da ideologia racista brasileira, que permitiria a mudança da linha de cor para os mais abastados e/ou para os que possuem poucos traços da ascendência africana, não há nenhuma garantia, *a priori*, de que os entrevistadores também não venham a branquear os entrevistados mais ricos e os tipos de aparência limítrofe. No fundo, a opção pela autoatribuição ou pela heteroatribuição de pertença racial é uma escolha entre subjetividades: a do próprio sujeito da classificação ou a do observador externo (OSÓRIO, 2003, p. 13).

Ao trazer para o debate todas essas concepções empíricas e sociológicas, observou-se um consenso entre aquelas, relativas à classificação racial e às suas formas de definir a cor das pessoas, apesar de outras características também determinarem o pertencimento a determinado grupo racial, como a renda e o nível educacional, propiciando o embraquecimento da população brasileira.

Queiroz (2004) identificou indícios de reconhecimento de uma identidade negra ao observar a reclassificação de mestiços nas categorias de polo escuro da escala de cor. Isso ocorreu nos achados de Soares (2008), ao retratar mudanças na identificação racial, dadas pelo aumento linear de negros na sociedade brasileira. É “um processo de mudança de como as pessoas se veem. Passam a ter menos vergonha de dizer que são negras; passam a não precisar se branquear para se legitimarem socialmente” (SOARES, 2008, p. 116).

Por fim, pode-se dizer que esse processo de reconhecimento confirma o julgamento inferido por Brandão (2007, p. 41), de que a discussão por questões de percepção racial se deve dar pela “adoção de políticas de cotas para negros, que deverá impactar na classificação racial brasileira, ao positivar a aceitação da negritude ou pelo menos da 'cor' parda ou negra”.

Dessa forma, segue-se para o estudo das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, que têm sido campo de discussão entre opositores e defensores da política pública.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ÂMBITO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO

Nesse capítulo, far-se-ão algumas considerações sobre as políticas de ação afirmativa, destacando aspectos históricos, conceituais e seus objetivos na concepção de uma política voltada para o reconhecimento e para a ampliação de acesso àqueles que pertencem a grupos historicamente discriminados. Além da contextualização acerca da expressão do termo, serão destacadas as principais políticas de ação afirmativa que promoveram a expansão do ensino superior público e privado, enfocando aspectos importantes para o objeto desse estudo.

Igualmente, será lançado o debate sobre a questão da polarização sobre a ação afirmativa com ênfase na política de cotas de acesso ao ensino superior, implementada em 2003. Daí, iniciou-se uma longa discussão acerca de sua aplicabilidade, gerando profundas controvérsias entre opositores e defensores da ação afirmativa na área acadêmica e na sociedade em geral. Por fim, será identificado o perfil dos beneficiários potenciais que foram contemplados sob os critérios das políticas de acesso ao ensino superior brasileiro.

3.1 Ação afirmativa - Breves considerações sobre a política

Em linhas gerais, o termo *ação afirmativa* surgiu nos anos 60, com grande referência nos Estados Unidos, que passou a exigir oportunidades iguais no mercado de trabalho e uma política que fosse orientada para combater os efeitos da discriminação passada e a segregação racial, uma vez que vários grupos sociais (negros, afrodescendentes, indígenas, etnias, gênero) viviam sob os efeitos da discriminação, da exclusão e do preconceito racial (MOEHLECKE, 2002).

Logo depois, a política repercutiu na área educacional, evidenciando a discriminação racial, pois pessoas eram excluídas de instituições tradicionais que detinham um alto nível de seletividade e dualidade. Desse modo, os grupos passaram a organizar-se e a reivindicar em prol de serem beneficiários da política antidiscriminatória (OLIVEN, 2007).

Pereira e Zientarski (2011, p. 495) indicam que “a política pública surgiu com o objetivo de promover a igualdade entre os negros e brancos norte-americanos, originadas, portanto, de uma questão racial”. A ação afirmativa nos EUA expandiu-se de forma diversificada para atendimento entre os diversos grupos, vítimas de desigualdade e

discriminação racial. Como se vê, as ações afirmativas “engendram um conjunto diferenciado de medidas que têm por objetivo igualar o acesso dos grupos sociais discriminados de certas oportunidades sociais” - assim caracterizam Jaccoud e Theodoro (2007, p. 114).

Tal como nos Estados Unidos, a ação afirmativa ocorreu em outros países com experiências semelhantes, por exemplo, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e outros. Nesses países, a expressão *ação ou discriminação positiva* foi elaborada, em 1976, com as primeiras orientações de desenvolvimento e impacto da política (MOEHLECKE, 2002). Isso objetivou o favorecimento das minorias e de determinados grupos que haviam sido discriminados, marginalizados e/ou afetados pelas precárias condições sociais.

Alguns autores defendem que a experiência norte-americana foi a mais significativa para o desenvolvimento da ação afirmativa no Brasil. As principais razões são justificadas pelas similaridades históricas, culturais e pela intensa mobilização do movimento negro, reconhecido por suas conquistas e lutas contra os mecanismos da discriminação. O movimento negro americano construiu um referencial importante para o movimento negro brasileiro, principalmente em termos acadêmicos (NETO E FERES JÚNIOR, s/d).

Dependendo do lugar e do tempo em que surgiram as primeiras manifestações sobre a implantação da política de ação afirmativa, muitos teóricos esforçam-se para compreender os mais diversos sentidos e denominações dadas às políticas, entre as quais, destacam: *equal opportunity policies e affirmative action*, derivada da língua inglesa, e discriminação positiva - *positive discrimination*, ação positiva, políticas inclusivas” (SANTIAGO, NORBETO; RODRZZIGUES, 2008, p. 138). Na ocasião, serão relatadas as construções abordadas pelos estudiosos da expressão do termo.

Pode-se dizer, com Moehlecke (2002), que a política de ação afirmativa é:

uma ação reparatória, compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e /ou cultural desses grupos, durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Complementando, a política assumiu formas de “ação voluntária, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações com base em decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação” (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Para Silvério (2007, p. 21), “as políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias”. Na visão de Vieira (2003, p. 86), “[...] esse conjunto de ações compensatórias concentra suas forças na tentativa de correção da situação de desvantagem imposta aos negros, historicamente e, em última instância, está direcionado para a promoção de uma sociedade democrática, a qual não pode ser atingida sem a igualdade”.

Nessa proposta, Contins e San'tana (1996) chamam atenção para o mesmo posicionamento, como uma política de ação compensatória que

Visa, segundo este ponto de vista, à discriminação historicamente sofrida pelos negros no Brasil. A ação afirmativa não estaria diretamente ligada à discriminação sofrida pelos negros, hoje uma ação antidiscriminatória serviria para compensar a discriminação do passado (CONTINS; SAN'TANA, 1996, p. 218).

Nessa abordagem, Feres Júnior (2006) expõe seu ponto de vista na caracterização da política, tendo a ação afirmativa “como medida redistributiva que visa a alocar bens para grupos específicos, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e cultural passada ou presente” (apud DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 306).

Contudo, há o tratamento dado de forma geral para a definição do termo sugerido pelo Estatuto da Igualdade Racial, art. 1º, inciso V, parágrafo único, onde ação afirmativa deve ser entendida como “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2010).

Como nota Teixeira (2003, p. 23), a igualdade de oportunidades “é a busca pelas mesmas chances de obter boa formação e educação escolar para que se possa, posteriormente, usufruir das demais”. A persistência da igualdade de condições visa à superação das desigualdades como ampliação do acesso de oportunidades ofertadas pelo sistema social, o qual serve de base para as discussões da ação afirmativa (TEIXEIRA, 2003).

Isso leva ao entendimento de que o “sistema de ensino é visto como sendo lugar onde a sociedade estaria reproduzindo as desigualdades e, por esse motivo, a educação seria vista como um dos meios a ser buscado para um desejado processo de mudança social” (TEIXEIRA, 2003, p. 23).

Em suma, as definições e os objetivos reforçam a ideia da ação afirmativa como uma política que favorece a reestruturação dos problemas de forma positiva e fortalece a garantia de direitos e benefícios como redução das desigualdades sociais. Entre essas iniciativas, é inescusável considerar que as propostas de ação afirmativa têm ampliado a discussão com

base na questão racial do acesso ao ensino superior, principal referência na história da aplicação da política brasileira.

Destarte, a adoção da ação afirmativa na área da educação brasileira foi demandada fortemente pelo movimento negro, que reivindicou a garantia de oportunidades e direitos da população negra à educação. Lembra Costa (1999) que os negros se aglomeravam em movimentos revolucionários, acreditando que poderiam garantir a igualdade abundante sem restrições às posições superiores dos cargos administrativos e do acesso à universidade. Contrapondo-se a isso, registravam-se as estatísticas do passado sobre a problemática da distribuição de negros e mulatos nos estabelecimentos de ensino do nível primário ao superior de maneira bastante reduzida.

De fato, os dados eram ignorados e refutados pela sociedade, acentuando a discriminação racial e o fortalecimento da imagem negativa de determinados grupos historicamente marginalizados, levando a sugerir uma aparente realidade de oportunidade educacional que ignorava as condições socioeconômicas dos grupos excluídos.

Em uma retrospectiva histórica, Costa (1999) e Hasenbalg (1979) explicam que, no Brasil, era cultivado o mito de que a sociedade vivia uma democracia racial com a finalidade de esconder os conflitos, a discriminação, o racismo e as diferenças existentes entre as relações. Na realidade, era uma forma de mascarar a verdadeira discriminação e desigualdade existente entre a elite branca e os negros, que continuavam sob a subordinação e pressão do contingente branco. Essa ideologia prevaleceu sob a forma de um discurso aparente no qual “as suposições racistas do ideal de branqueamento e o mito da democracia racial eram que a superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros resolveriam o problema racial brasileiro” (HASENBALG, 1979, p. 238).

A aceitação do branqueamento e o mito da democracia racial eliminaram a necessidade de um sistema de segregação racial, bem como os princípios do preconceito e da discriminação racial e, conseqüentemente, a existência de igualdade de oportunidades entre brancos e negros. Realmente, esses princípios assumiram um patamar importante na ideologia da democracia racial que se perpetuou por décadas, produzindo uma falsa concepção dentro da estrutura de relações, com a desmobilização dos negros e a sustentação da subordinação racial (HASENBALG, 1979).

Observa-se o comprometimento do país em procurar soluções para os problemas e oportunidades de reflexão sobre o racismo, porque este vem sendo camuflado e velado por décadas. Em conformidade com esse aspecto, as palavras de Guimarães (1996, p. 252) expressam fortemente essa demanda e resistência por medidas de ação afirmativa: “o país,

que se vangloriava de não ter uma questão racial, era reiteradamente lembrado de suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, nenhum histórico de políticas de combate a essas desigualdades”. Esse diagnóstico representava o caráter racial da desigualdade brasileira.

Considerando as questões de discriminação, miscigenação de raças, injustiça e toda forma de marginalização, poder-se-iam buscar medidas afirmativas para compensar as desigualdades passadas, permeadas por conflitos entre grupos sociais, que ocasionaram o impedimento ao exercício dos negros em diversos setores da sociedade, devendo ocorrer o seu reconhecimento na área da educação superior.

Nessa lógica, a ação afirmativa integrou-se ao debate nacional, expondo a situação dos negros que estão à mercê de práticas discriminatórias e a progressiva necessidade de adoção de políticas públicas com recorte racial, elevando o dilema argumentativo entre opositores e defensores da política.

3.2 A polarização acerca da ação afirmativa

A política de ação afirmativa exige que se reconheçam as diferenças¹³ e que se restabeleçam as relações entre grupos sociais e raciais, notadamente que se corrijam as distorções de tratamento excludentes e a submissão que tem sido relegada aos negros, não como um problema unicamente deles, mas de toda a sociedade brasileira. Tais demandas devem ser interpretadas por políticas de ação afirmativas, devendo ser “reparadas as injustiças de que são vítimas e assim ter as condições devidas a todos os cidadãos, bem como tomar parte da elite intelectual, científica e política” (SILVÉRIO, 2005, p. 146).

Nesse quadro, foi desenvolvida a política de cotas, mas tem-se observado certa resistência quanto à sua aplicabilidade, especificamente em termos acadêmicos, cenário em que a política ganhou mais expressividade.

Para Moehlecke (2002, p. 199), o sistema de cotas “consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo definido, o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível”. Procura,

¹³Ver, especialmente, a obra GUIMARÃES, A. S. A. **Políticas públicas para ascensão dos negros no Brasil:** argumentando pela ação afirmativa. Afro-Ásia (1996). Nesse trabalho, o autor cita um trecho de uma carta escrita por Rachel de Queiroz, dirigida ao Ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, manifestando-se contrária à adoção de ação afirmativa, bem como à existência de uma lei para o estabelecimento de um percentual de empregados negros em certas empresas. O posicionamento da escritora baseou-se na questão de que o reconhecimento oficial pelo governo implicaria na existência da discriminação, pois seria uma forma de negar qualquer existência às raças e evitar que seu emprego evidencie uma realidade racista.

dessa forma, estabelecer a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, promovendo o seu acesso à universidade. O escopo dessa proposta da política destinou-se às instituições, aos beneficiários e à sociedade brasileira.

Ressaltam-se as experiências de lutas de movimentos reivindicatórios que conquistaram grandes êxitos na elaboração e consolidação de políticas de ampliação de acesso à educação superior na busca pela garantia das mesmas oportunidades e direitos. Essas iniciativas promoveram o reconhecimento de diferentes grupos, representados, em sua maioria, pela massa pobre, preta, mestiça, compondo, assim, o Movimento Negro Brasileiro (GUIMARÃES, 1996).

Moehlecke (2002) mostra que esses grupos foram alijados historicamente das oportunidades de acesso à educação, sobretudo no nível superior, e a ausência de políticas substanciadas fortalecem as diferenças sociais entre brancos e negros. Além disso, dados estatísticos mostram a persistência das precárias condições de vida do indivíduo, os quais estão “quase sempre orientados para membros de um grupo identitário, isto é, um grupo que é definido em termos de características que não são dadas por escolha voluntária, mas geralmente determinada pelo nascimento e raramente alterada. Por exemplo, características tipicamente físicas ou culturais, como raça¹⁴, casta, tribo, etnicidade e gênero” (SILVÉRIO, (2005, p. 145) são vistas dentro dos estudos das relações raciais como variáveis de reprodução da desigualdade e discriminação racial.

Seguindo essa linha de raciocínio, a institucionalização da ação afirmativa ascendeu altos níveis de polarização entre opositores e defensores da política, tomando como aspectos de controvérsias a sua aplicabilidade sobre a realidade no ensino superior. Para alguns, as políticas devem obedecer a um formato social, orientando-se para o combate à pobreza, com ênfase para a melhoria da educação básica. Essa seria a solução mais adequada para um acesso menos desigual, pois também beneficiaria a população negra, que compõe a maioria das camadas mais pobres da sociedade.

¹⁴O termo *raça* “refere-se ao emprego das diferenças fenotípicas como símbolos de distinções sociais. Os significados e as categorias raciais são construídos em termos sociais, e não biológicos. Esses símbolos, significados e práticas materiais distinguem sujeitos dominantes e subordinados, de acordo com suas categorizações raciais” (HANCHARD, 2001, apud Silvério, 2002, p. 226). Ver em maiores detalhes as seguintes obras: HANCHARD, M. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro. UERJ, 2001; SILVÉRIO, Valter R. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, nov./ 2002; HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Outros acreditam que essa premissa não resolveria os problemas das desigualdades educacionais que os negros enfrentam durante anos. Os defensores da ação afirmativa apoiam a ideia de que deve ser combinada a política de cotas de estudantes oriundos de escolas públicas, com o critério socioeconômico e o racial (MUNANGA, 2007, p. 17-18).

Munanga (2007), Domingues (2007) e Feres Júnior (2004) concluem que para resolver os problemas de acesso dos negros à universidade e reduzir as desigualdades entre os grupos, devem-se combinar as políticas universais com as focalizada¹⁵. Inclusive, afirmam Hasenbalg (1979) e Henriques (2001), em seus estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil, que para eliminar as barreiras e desvantagens enfrentadas pelos negros, as políticas sociais teriam de adquirir um caráter racial em sua aplicação. Contudo, necessita-se esclarecer que “a ação afirmativa visa a atacar especificamente a reprodução da desigualdade que escapa do alcance das políticas universais (FERES JÚNIOR, 2004, p. 303)”.

Finalmente, esse debate entre universalização e focalização gerou controvérsias no debate da política educacional, aumentando a inserção de distinta opinião sobre a proposta da política de ação afirmativa.

Nas observações feitas pelo referido autor sobre a posição de alguns críticos que colocam a ação afirmativa como formadora de uma elitização negra, ele assim se expressa:

de fato, uma das consequências dessa política certamente será a de facilitar o acesso de não brancos a postos de elite em nossa sociedade. Isso não implica, contudo, a formação automática de uma “elite negra”. A força do argumento em favor da ação afirmativa reside, penso eu, precisamente no fato de que quase metade da população brasileira se identificou como parda ou preta no último censo e, portanto, é alvo potencial de discriminação racial (FERES JÚNIOR, 2004, p. 304).

Compartilham desse pressuposto Silvério (2005), Queiroz e Santos (2006), alegando que toda mudança que procura diminuir as desigualdades sociais e raciais acaba por atingir ou repartir privilégios¹⁶ com aqueles que ingressam no ensino superior das camadas médias e altas da sociedade, predominantemente brancas.

Ainda nessa discussão, outro ponto que parece bastante complexo para o entendimento da política é de a característica da raça estar condicionada à capacidade intelectual dos negros

¹⁵Ver em FERES JÚNIOR, João. **Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2. p. 291-312, 2004. O autor faz uma breve discussão relacionando as políticas de focalização com as políticas de universalização.

¹⁶Para Hasenbalg (1979, p. 111), “a presença de privilégio indica que através de processos econômicos, culturais, políticos e psicológicos, os brancos puderam progredir às custas e por causa da presença dos negros. Em suma, o conceito de privilégio racial sugere que, além da exploração econômica, o grupo dominante branco extrai uma certa “mais-valia” psicológica e ideológica do colonizado”. Ver Carlos A. Hasenbalg, “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979”.

no acesso à educação superior. Em consonância com as palavras de Silvério (2005, p. 149), “os defensores dessa posição temem que o nível acadêmico e a excelência da educação superior sejam prejudicados com a presença de muitos negros nos bancos universitários. Embora não o explicitem, retomam implicitamente argumentos do racismo científico do século XIX”.

Uma terceira questão que gerou questionamentos foi a existência de justificativa da ação afirmativa enquanto *ação reparadora*, indagada como uma política de realização de direitos ou privilégios, por exigir reparação aos negros, descendentes de africanos e indígenas pelas injustiças ocorridas no passado.

Além desse princípio, há uma diversidade de raciocínios básicos que justificam a execução de ação afirmativa, dentre as quais, os autores Neto e Feres Júnior (s/d) mencionaram, especificamente, a justiça distributiva, a diversidade e a reparação. Para eles, os argumentos têm sido historicamente os pilares sobre os quais se assenta a justificação de tais políticas, mas reconhecem que nem sempre os três estão presentes em determinado momento histórico, a depender da ocasião e do contexto de justificação de que se originou a política de ação afirmativa.

Ressaltam que, onde quer que a política tenha sido implementada, pelo menos um desses argumentos foram usados em sua justificação pública. Dentro dessa tipologia tripartite de justificação¹⁷, o argumento da reparação foi o mais compreendido, pois “a discriminação histórica seria o elemento fundamental e a ação afirmativa assumiria um caráter reparador”, Neto e Feres Júnior (s/d, p. 355), para aqueles grupos que nunca tiveram acesso ao nível superior de ensino por estarem historicamente alijados dessa oportunidade.

Ainda buscando mostrar o conhecimento da dinamicidade social dessa política, a reparação foi o pretexto de grande apelo moral para o ingresso dos negros à universidade, justificando a implantação de medidas compensatórias, apesar de ter gerado alguns problemas de ordem prática. Examine-se, a partir do suporte jurídico, o argumento da reparação, pois os direitos podem ser temporais, na medida em que as situações de discriminação, injustiça, distanciam-se do passado, uma vez que as instituições jurídico-políticas centram-se no indivíduo. Portanto, “a reparação é mais facilmente transformada em direito quando as vítimas do crime passado ainda estão vivas” (NETO; FERES JÚNIOR, s/d, p. 357).

¹⁷Os autores manifestam alguns desses argumentos para justificar a política de ação afirmativa em três países, Índia, Estados Unidos e Brasil. Embora a proposta da tipologia (reparação, justiça distributiva e diversidade) seja diferente entre os países, a convergência das categorias é significativa. Para maior detalhamento, ver em NETO, Cláudio P. de S.; FERES JÚNIOR, João. **Ação afirmativa: normatividade e constitucionalidade**, s/d. p. 345- 363.

Ao contrário disso, ter-se-ia como complicação a variável raça, pelos problemas advindos da miscigenação da população brasileira, melhor dizendo, de como estabelecer a descendência. Essa problemática seria levantada por aqueles que se manifestam contrários à ação afirmativa, que a acusam de promover a racialização do país.

Das várias modalidades de ação afirmativa, os autores relatam que a política de cotas é a mais utilizada pelo argumento da reparação e, identicamente, é a mais polêmica. Mas existem aqueles que declaram que as cotas não podem incluir critérios raciais ou étnicos, tendo em vista a impossibilidade de distinguir, cientificamente, quem é negro, branco ou índio. Por esse motivo, a autodeclaração gera controvérsias acerca da política. Para refutar o argumento, Pena e Bortolini (2004, p. 8)¹⁸ destacam que as raças humanas não existem, do ponto de vista biológico ou genético. Além disso, nosso país é muito plural quando se aborda a autodefinição de raça pela população (apud SANTIAGO; NORBERTO; RODRZZIGUES, 2008, p. 144).

Resumidamente, há uma tentativa de separar *ação afirmativa* da política de *cotas*. Entre as diferenças de opiniões, os opositores têm a ação afirmativa baseada em uma política distributivista (alicerçada em grupos), uma vez que o sistema de cotas ignora e contraria a noção de mérito e o valor individual. Quer dizer que, independentemente do desempenho individual, os recursos coletivos seriam alocados em grupos, de acordo com a proporção na população total (GUIMARÃES, 1996).

Para Guimarães (1996, p. 242), a injustiça de um sistema como esse se torna clara quanto impede o acesso de pessoas a certos pontos ou recursos baseados em características grupais (imagine alguém impedido de entrar em uma universidade porque é negro ou branco, mulher ou homem, simplesmente porque já se esgotaram as quotas a esses grupos). Além do mais, os defensores da ação afirmativa apoiam esse ponto de vista quando enunciam que é a melhor forma de corrigir as distorções nos mecanismos de alocação de recursos, por meio da competição por mérito.

A resistência às políticas foca-se em algumas indagações centrais a respeito dos critérios raciais estabelecidos pelos defensores da ação afirmativa - se de fato há seleção puramente com base no mérito ou se o apelo à meritocracia é mais uma tentativa de mascarar

¹⁸PENA, Sérgio; BORTOLINI, M. C. **Pode a genética definir quem pode se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?** Estudos Avançados – USP, São Paulo, v. 18, p. 1-2, 2004 apud SANTIAGO, Nestor E. A.; NORBERTO, A. P.; RODRZZIGUES, Sandra M. **O direito à inclusão: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras – experiência na UFC.**

a presença sutil do racismo que há anos vem garantindo a preservação de recursos e benefícios para grupos privilegiados. Essa última proposição, para Guimarães (1996), não surge tão demonstrável quanto a oposição dos brancos pelas políticas de ação afirmativa, isto deriva-se de *um novo racismo* sustentado pelo individualismo. Ainda que existam aqueles contrários às políticas, não significa dizer que são a maioria deles.

Na tentativa de substanciar os argumentos básicos de justificação da política pública, concluem Neto e Feres Júnior (S/D) que o “argumento da reparação pode ser usado como fonte de direito difuso à ação afirmativa, mas afrodescendente parece não ser a categoria mais adequada para atualizar esse direito brasileiro”, por não estar fundamentado explicitamente na esfera política, na definição dos grupos de pessoas a serem beneficiados por essas iniciativas.

De modo geral, Oliven (2007) procura introduzir os pontos iniciais que promoveram a discussão atual a respeito da expressão *ação afirmativa*, travada no Brasil, a saber:

envolve as relações universidade e sociedade, a formação de elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas do nosso passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas não menos importante, qual o nosso projeto de nação (OLIVEN, 2007, p. 43).

Em suma, são várias as abordagens que problematizam essa discussão, a partir da aceitação ou rejeição dos programas de ação afirmativa com vistas aos critérios de acesso à universidade, às condições do ensino ofertado a diferentes segmentos da população, de privilégios que têm se restringido a alguns grupos, da função que desempenha a educação superior, entre outros. São implicações de natureza política ou ideológica que emergem em função da ação afirmativa, atribuindo a importância da educação brasileira com base na ascensão social e nas desigualdades existentes. Essa relação possibilitou um impulso da política no sentido de assumir uma postura de reconhecimento para que todos os grupos sociais tenham condições de usufruir os mesmos direitos e benefícios em vida.

No próximo subitem, será examinado, historicamente, como a ação afirmativa apareceu no ensino superior brasileiro sob a forma de ampliação de acesso dos negros a esse sistema educacional.

3.3 A história da ação afirmativa no ensino superior brasileiro

A introdução das políticas de ação afirmativa tem se mostrado diferenciadas em termos educacionais, a exemplo do ensino superior brasileiro, luta antiga de diferentes grupos e organizações sociais. Essas políticas somente foram adotadas com o processo de redemocratização do Brasil, quando esses grupos se aglomeraram na formação de movimentos sociais, antes impelidos pelo regime democrático, passando a demandar direitos abertamente, como a inclusão de negros e indígenas nos processos educacionais (SANTOS, 2012). Isso possibilitou analisar e discutir a história da educação brasileira, tendo em vista que ela não foi construída pela política de igualdade de oportunidades educacionais.

Logo, encontra-se essa observação nos estudos de Santos (s/d), que traçam a história do acesso à universidade, desde o período colonial até a instalação de cursos superiores no Brasil, ao final do século XX. O estudo aponta para uma tendência de elites nos estratos superiores de ensino. Naquela época, o acesso à educação superior era marcadamente social e étnico, baseado na origem socioeconômica. Via de regra, era determinado pela população branca, onde a presença de negros era pequena, proporcionalmente aos brancos. Para os aqueles, restava a subordinação de viver sob o efeito das desigualdades. Entre as fases estudadas, surgiram algumas reformas educacionais, viabilizando o aumento da escolarização da população a partir dos anos 1950 e 1960. De modo geral, o acesso à universidade era restrito, ficando a cargo de elementos oriundos dos estratos com maior poderio socioeconômico, que configurariam tal elitização.

Nessa época, não se verificava o reconhecimento da necessidade de estabelecer a discussão sobre as políticas diferenciadas para alocação dos negros à sociedade, nem se contava com o apoio de dentro do Movimento Negro. A reafirmação da situação degradante desses indivíduos só foi observada com a inserção do discurso na Constituição de 1988, que definia a pobreza como mecanismo de exclusão dos benefícios relacionados ao desenvolvimento econômico, no qual os negros eram associados às camadas pobres da população, o que significou uma ampla reorganização do Estado e a construção de uma pauta relevante no campo das políticas sociais (JACCOUD, 2008).

Segundo Santos (2012, p. 403), essas ações dar-se-iam com a inserção de temáticas curriculares no ensino fundamental e médio. Jaccoud (2008) ratifica que somente nos 1980 e 1990, as respostas institucionais foram asseguradas na Constituição Federal e nas Estaduais, com a elaboração de capítulos específicos. Além da discriminação racial, na década de 1980,

o Movimento Negro reivindicava a garantia de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino, do primeiro grau à universidade, à população carente.

Rosemberg (2012, p. 10) destaca algumas iniciativas por ações afirmativas que se intensificaram nos anos 1990, com a criação de cursos pré-vestibular para *carentes* e negros, visando a dois objetivos complementares: “preparar negros e egressos da escola pública para o exame de seleção ao ensino superior; e conscientizar jovens negros e dos setores populares de sua condição social e racial”.

Nas décadas seguintes, a política de ação afirmativa tomou força, quando o Brasil a conjugou com a questão da temática racial, participando, em agosto de 2001, da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata¹⁹, realizada na cidade de Durban, na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). O envolvimento maior da ação governamental e não governamental iniciou um processo de participação do Brasil sobre os problemas advindos das desigualdades e da discriminação racial. Nesse evento, foram inseridas propostas de combate ao racismo brasileiro, cujos dados da PNAD, na época, registravam uma totalidade de crescimento de negros diante do contingente branco. Entre as propostas, destacou-se a criação de cotas de ingresso para negros nas universidades públicas (PEREIRA; ZIENTARSSKI, 2011).

Com a participação do Brasil nesse evento, o Movimento Negro, em 2003, consolidou sua pauta, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, ao mesmo tempo, foram implementadas outras iniciativas que efetivaram positivamente o campo da educação e o combate à discriminação (JACCOUD, 2008).

Esse esforço institucionalizado trouxe a constatação de que as políticas educacionais se destacaram em torno da discriminação racial. Em consequência disso, a ação afirmativa no ensino superior apresentou resultados significativos, com a aprovação de cotas que beneficiavam estudantes de escolas públicas, deficientes, pretos, pardos, indígenas ou pessoas de baixa renda (GEMMA, 2011).

O significativo esforço de luta para intensificar o acesso à universidade instituiu-se com a iniciativa de que os programas são desenvolvidos de forma autônoma por dezenas de instituições públicas de ensino (IPEA, 2000, p. 331). Essa autonomia é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), que a concede aos Estados para a

¹⁹Ver o Relatório da III Conferência Internacional de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, elaborado pela UNESCO. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/Durban_1.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

implantação de seus sistemas de ensino superior e criação de novos cursos. “Ao contrário das federais, as universidades estaduais têm suas próprias regras ou obedecem às leis estaduais” (GEMMA, 2014, p. 17).

Nesse contexto, as primeiras instituições brasileiras a aderirem à política de cotas nos processos seletivos foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UNEF), disseminando pelo país a política pública do Estado (IPEA, 2000, p. 331).

Inicialmente, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a *população negra e parda*, em conformidade com a Lei Estadual nº 3.708/ 2001. Antes disso, em 2000, havia sido sancionada a Lei nº 3.524, que determinou 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas. Já em 2003, 90% das vagas estariam destinadas ao sistema de cotas. Assim, as universidades decidiram conjugar as cotas raciais dentro das cotas de pessoas de escola pública (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Desse período em diante, aumentou expressivamente o número de universidades estaduais e federais que adotaram ações afirmativas, construindo metas de inclusão em colaboração com o governo federal e instituições de ensino superior. Entre as contribuições de política pública de sucesso, ressalta-se o reconhecimento legal da mesma, pois recentemente foram implantadas as políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras, efetivadas com a aprovação da Lei Federal nº 12.711/ 2012, reservando vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas, em todo o sistema de educação superior.

Diante disso, inseriu-se a proposta de sistematizar algumas informações históricas das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Em seguida, será feito um levantamento contemporâneo das ações afirmativas mais importantes que vêm sendo adotadas pelo governo federal, a fim de solucionar os entraves educacionais do país e promover a expansão do ensino superior.

3.4 Os programas de ação afirmativa a partir da expansão do ensino superior

A educação brasileira adquiriu um olhar especial como condição de desenvolvimento e crescimento do país. Ainda assim, o acesso ao ensino superior sempre foi restrito a uma parcela da população, à elite da sociedade brasileira, gerando desigualdade entre os grupos sociais. O ensino superior revela-se um ponto significativo para estudiosos, porque nele reflete-se, de algum modo, a reprodução do acesso desigual nesse sistema de ensino. E

quando se articulam características como classe, raça, gênero, intensifica-se o processo de exclusão entre aqueles que estão em situações vulneráveis (QUEIROZ, 2004).

De alguma maneira, a educação é avaliada por problemas de acesso aliados à baixa qualidade e à escassez de recursos a serem investidos no sistema educacional. Na última década, o cenário da educação superior centra-se na ampliação de políticas públicas educacionais, aplicação de medidas de reconstrução educacional e elaboração de planos que a tratem e a estruturam como um problema coletivo, ou seja, de toda a nação. Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - institucionalizada pela Lei nº 9.394/1996 -, foram instrumentos legais que nortearam a criação de um plano voltado à educação.

Por exemplo, o art. 214, da Constituição Federal, estabelece a obrigatoriedade de um plano nacional com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. Ainda buscando parâmetros, a LDB, nos artigos 9º e 87, assegura à União a elaboração do plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, e cria a *Década da Educação*. Esses foram os principais mecanismos legais que forneceram subsídios para a elaboração do plano, conhecido como Plano Nacional de Educação (PNE) - regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

A estrutura do PNE apresenta alguns objetivos sintetizados, ao tempo em que o estabelecimento de cinco prioridades corroboram para o funcionamento da educação no país, baseados no dever constitucional e nas necessidades sociais, dentre as quais se destaca o terceiro item: a ampliação do atendimento nos níveis de ensino da educação infantil, ensino médio e educação superior. Para este último nível, o plano prevê metas de ampliação dos percentuais, significando mais acesso, garantia crescente de vagas e oportunidade de formação. O PNE ainda prevê uma demanda significativa para a educação superior, pautada em fatores demográficos, nas exigências do mercado de trabalho e nas políticas de melhoria do ensino médio (BRASIL, 2001).

Em outras palavras, o PNE fixou o atendimento de pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos, até 2011, nesse nível de ensino. Acrescentou, ademais, que a matrícula no ensino médio deva crescer nas redes estaduais, sendo provável que esse aumento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população (BRASIL, 2001).

Atina-se para uma perspectiva de demanda inserida em uma estrutura educacional fragmentada, seletiva e dualista, na qual as camadas pobres são contempladas por uma educação básica com cobertura, quase exclusivamente, por redes públicas que, por sua vez,

oferecem ensino de baixa qualidade, evento que se agrava mais ainda quando se trata de ingresso nas universidades públicas (GEA-ES, 2012).

A seletividade de acesso à educação superior acaba por construir barreiras para aqueles que são originários da escola pública e gratuita, onde estão presentes a maioria dos negros que provém das camadas sociais mais pobres. Santos (s/d, p. 247) apurou que “o acesso ao ensino superior, ao longo da história, fora reservado àqueles que dispunham de renda suficiente para arcar com os custos de um curso.”

Queiroz (2006) e Teixeira (2003) diagnosticaram a existência de uma sub-representação dos negros na universidade a partir daqueles que ingressaram, bem como o registro de concentração de alunos negros em determinados cursos, e quase ausência em outros. Em outra parte desse estudo, será descrita com mais ênfase a questão do acesso dos negros ao ensino superior.

Essa realidade abaliza os desafios que persistem na história do país, objetivando reduzir as desigualdades de oportunidades, a superação da vulnerabilidade e/ou eliminar a discriminação, seja racial, étnica, de gênero, sexo, classe, indígena, entre outras. É nessa lógica que os desafios e avanços da educação, principalmente com relação ao futuro do ensino superior brasileiro, têm recebido atenção especial por parte da agenda pública governamental e da sociedade em geral (GEA²⁰-ES, 2012)

Várias reformas educacionais e a implantação de políticas educacionais para a democratização da educação foram apresentadas na atualidade, decorrentes de um longo processo de reivindicação, inclusão e igualdade de oportunidades, aclamadas por movimentos reivindicatórios, as quais obrigaram o Estado a criar políticas voltadas ao combate às desigualdades sociais, com forte apelo ao ensino superior, visando a “ampliar o restrito acesso às universidades, através de medidas variadas, como aumento de vagas, criação de novos cursos, ampliação de *campi*, financiamento de estudos, programas de assistência estudantil, estímulo do ensino à distância e política de cotas para ingresso” (SANTIAGO; NORBETO; RODRZZIGUES, 2008, p. 137).

É nessa direção que as políticas afirmativas caracterizam a evolução da educação superior. Os órgãos de pesquisa INEP, IPEA, GEMAA²¹, DIESE, IBGE realizam

²⁰ O Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA) tem como objetivo acompanhar, avaliar e intervir nos debates sobre a expansão e democratização da educação superior no país. Para a composição do grupo, foram convidados professores, dirigentes e representantes de movimentos sociais. Para maiores detalhes, ver o site www.flacso.org.br.

²¹ O Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMMA) é um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da ação afirmativa, com inscrição no CNPq e sede do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Sua principal atividade é a produção de levantamentos anuais acerca

levantamentos e registros de informações sob o panorama das políticas e das desigualdades de oportunidades educacionais no ensino superior. Eles chamam atenção para o fato de que não é tarefa fácil para um país que tem o legado de discriminação, injustiça, preconceito, racismo, corrigir as diferenças existentes e reduzir as barreiras de acesso a esse nível de ensino. Somase a isso a questão da escolaridade, da classe social, do sexo, da raça/ cor, entre outros, que acabam operando a discriminação e a reprodução das desigualdades raciais.

Para Henriques (2001), a heterogeneidade educacional explica grande parte das desigualdades raciais e é usada como parâmetro para a discrepância nos anos de escolaridades entre brancos e negros, situação na qual o componente racial se mantém inalterado há décadas. Essa intensa discriminação engendrada no interior do sistema educacional cria uma evolução histórica, tendendo a legitimar as desigualdades raciais a longo prazo.

O reflexo das desigualdades educacionais realça mais ainda a discriminação social e racial à qual é submetida à população negra. É nesse entendimento que a educação vem crescendo em ritmo acelerado, expandindo o ensino superior brasileiro, com mudanças no processo de internacionalização e construção/reconstrução das instituições que se fortaleceram em função do aumento significativo de universidades e institutos federais de tecnologia.

Por exemplo, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais, onde foram criados 104 novos *campi* que, em conjunto com os 151 já existentes, representaram a presença de universidades federais em 235 municípios brasileiros, possibilitando a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2009, p. 10).

Além de contextualizar as desigualdades educacionais que acentuam o restrito acesso à universidade, é necessário situar historicamente os dados de expansão do ensino superior brasileiro, fundamentados nas políticas de ação afirmativa que ganharam destaque com o primeiro governo Lula (2003 – 2010).

A princípio, sucede a cronologia de algumas medidas que permitem o debate público sobre as políticas de melhoria da educação superior. De fato, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criada a LDB, que tem a intenção de fortalecer os princípios da educação e de uma gestão democrática de ensino. Dessa forma, a referida lei expõe, em seu art. 3º, que o ensino será ministrado com base no princípio da igualdade de condições para

das práticas adotadas pelas universidades públicas no tocante às políticas de inclusão social e racial. As produções são feitas pelos pesquisadores João Feres Júnior, Verônica Tostes Daflon, Pedro Ramos e Lorena Miguel.

acesso e permanência na escola, e outros princípios que são fins para a educação nacional (BRASIL, 1996).

A partir de 2003, o cenário acadêmico intensificou-se, engendrando “um momento ímpar na agenda das políticas educacionais pela introdução de um novo tema: políticas de ação afirmativa no ensino superior” (ROSEMBERG, 2012, p. 1). Consciente disso, um dos principais programas de ampliação do acesso a esse nível de ensino foi o ProUni²², desenvolvido sob o argumento de que a maioria dos alunos de educação básica pública não conseguia ascender à educação superior (GEA-ES, 2012).

De acordo com o Censo (2003, p. 30), “a principal oportunidade de acesso à educação superior para o aluno trabalhador, isto é, para o aluno de baixa renda, encontra-se no ensino pago”. Outrossim, as instituições privadas ganharam destaque pela quantidade de vagas ociosas, ofertas de cursos não competitivos, principalmente os das áreas de humanas, com aproximadamente 42% de suas vagas ociosas (BRASIL, 2003).

O ProUni foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e em seu art. 1º, afirma destinar-se à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Em seu art. 8º, assegura às instituições que aderirem ao programa a isenção de impostos e contribuições no período de vigência (BRASIL/MEC, 2005).

Em contrapartida, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) aumentou a ofertas de vagas nas universidades públicas federais, ampliando o acesso e a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas e de condições socioeconômicas desfavoráveis. Com a implantação do REUNI, o governo federal adotou várias medidas para expandir o ensino superior brasileiro, como: redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, principalmente no período noturno; elevação da qualidade na estrutura acadêmica; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

No âmbito da aceleração da expansão do ensino superior, quanto à ampliação do acesso a esse nível de ensino, os dados do Censo de 2003 mostram que “além das universidades, o Brasil tem 81 centros universitários, que representam 4,3% das Instituições

²²É interessante lembrar que “o ProUni representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado, sendo a política de maior impacto” (FERES JÚNIOR; DAFLON ; CAMPOS, p. 404, 2012).

de Ensino Superior (IES), e 12,9% das matrículas [...] e, do conjunto de 1.859 IES, 1.652, ou seja, 88,9% são privadas” (BRASIL, 2003, p. 5). Esse percentual desnuda o surgimento de novas instituições quase exclusivamente para a rede privada de ensino, considerando estudantes da faixa etária de 18 a 24 anos.

Com base nesses dados, observa-se um acelerado crescimento no número de matrículas do setor privado, revelando um cenário de desequilíbrio na distribuição de matrículas do ensino superior público, com fortalecimento maior de participação das instituições privadas. Outra medida que corrobora para a expansão do ensino superior é o ingresso de alunos na modalidade de ensino à distância²³ e cursos de nível superior com formação profissionalizante e tecnológica, e com menor duração (INEP, 2010, p. 4).

Contudo, essa modalidade de ensino apresentou uma participação significativa na educação brasileira no tocante ao crescimento do número de matrículas que passaram de 0,4%, em 2001, para 11,2%, em 2010. Além do mais, verificou-se um crescimento mais expressivo a partir de 2007 (BRASIL, 2010, p. 21). No período de 2011 a 2012, as matrículas presenciais cresceram 3,1 %, e nos cursos à distância, foram de 12,2 %, registrando uma participação superior a 15% na matrícula da graduação (BRASIL, 2012).

A alteração na configuração das universidades e o somatório de políticas educacionais de incentivo ao acesso à educação superior asseguraram, efetivamente, o projeto de expansão. O sentido disso foi atribuído à aprovação do o REUNI, programa regulado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, contemplando mais uma meta de expansão da oferta de educação superior do PNE, instituído pela Lei nº 10.172/ 2001 (BRASIL, 2007).

De acordo com o Relatório de Primeiro ano do REUNI (2009), o programa foi implantado em dois momentos, durante o ano de 2008, no qual obteve participação quase unânime de adesão das universidades federais, registrando um total de 54 universidades federais em funcionamento no ano de sua efetivação. “O Reuni, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a redução das desigualdades sociais” (BRASIL, 2009, p. 16).

Na concepção de Silva e Ourique (2012, p. 224):

O REUNI é um programa muito recente e com pontos sendo ainda discutidos por diversas comunidades acadêmicas, muito embora nenhuma instituição tenha se negado a participar do projeto, implementado mediante a aceitação dos conselhos máximos de cada universidade.

²³Destaca-se que a coleta de informações sobre os cursos à distância iniciou-se no ano de 2000.

Acrescentando o quadro de políticas públicas educacionais no projeto de expansão, destacam-se as políticas de cotas e o programa bolsa permanência - que contemplam as ações afirmativas desenvolvidas como promoção da redução de desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino superior brasileiro (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007).

É nessa dialética que assenta essa pesquisa, no acesso dos negros ao ensino superior como ampliação da igualdade de oportunidade educacional nesse sistema de ensino. Esse quadro de evolução das políticas desenvolvidas exige a identificação dos beneficiários das políticas públicas de ação afirmativa, apresentando pontos que definem diferentes grupos sociais e raciais no contexto da ampliação de acesso ao ensino superior, conforme será visto adiante.

3.4.1 Políticas de cotas

As ações afirmativas abriram caminho pelas universidades públicas de maneira descentralizada, adotando diferentes critérios de admissão e de beneficiários. Nesse diapasão, é importante recapitular que *as cotas* são modalidades de ação afirmativa e a política mais comum praticada no Brasil.

Em linhas gerais, a política de cotas já era executada antes mesmo da aprovação do projeto de Lei nº 3627/2004. Diversas ações afirmativas eram praticadas a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e aprovação de resoluções de conselhos universitários. Tal iniciativa teve êxito em virtude de as universidades possuírem autonomia didática, científica e administrativa²⁴ para a criação de políticas afirmativas destinadas à inserção de cotas para o ingresso no ensino superior brasileiro.

Portanto, a intenção da citada lei é instaurar o sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial, negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. A lei também determinou que as vagas sejam preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à de pretos, pardos e indígenas, de acordo com a composição étnico-racial das unidades federativas onde está instalada a instituição, como menciona o art. 2º, da Lei 3627/04.

²⁵Esse preceito está amparado pela Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, que diz 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.”

Em seu conjunto, o projeto de lei estipulou a combinação de critérios de inclusão de etnia com procedimentos universais baseado na renda para acesso ao ensino público superior. Nesses moldes, ficam resguardadas às pessoas oriundas de escolas públicas do ensino básico o acesso às universidades públicas.

Cabe lembrar que as universidades públicas estaduais e federais de ensino superior divergem quanto à aplicação do sistema de reservas de vagas. No caso das estaduais, são reguladas pelas leis estaduais ou pelas próprias universidades, que determinam o funcionamento das cotas. Nesse processo, estas instituições são pioneiras, a exemplo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Estado Bahia (UNEB).

No entanto, abordam procedimentos diferentes no que concerne à inserção dos negros no ingresso à universidade, sendo que a UERJ disponibiliza de 20% e a UNEB 40% de suas vagas para a população negra e afrodescendentes. Posteriormente, destacaram-se, no campo federal, a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMG), prevendo um adicional de 30% do total das vagas para afrodescendentes, pobres e índios, e 10% para a população indígena (SANTOS, 2007, p. 104). Outras universidades²⁵ também iniciaram adesão da política em prol da mudança do quadro de desigualdades raciais no ensino superior brasileiro.

Na tentativa de mostrar dados que constituem o cenário da política de cotas com olhar para a inclusão no ensino superior, Feres Júnior, Daflon e Campos (2013, p. 314) trabalham com a produção da análise documental. Nessa direção, realizaram levantamento sob a perspectiva dos mecanismos de inclusão (que classificaram quanto ao número de universidades) às modalidades de ação afirmativa que são oferecidas com base no sistema de cotas. No total, 70 instituições de ensino superior reservaram, de alguma maneira, vagas para beneficiários da política de cotas.

Eles agruparam as ações mais utilizadas nas universidades e verificaram que na primeira classificação, 35 instituições utilizavam, exclusivamente, o sistema de cotas. Em seguida, viu-se que 19 instituições conjugam as cotas e o acréscimo de vagas; outras 7 aplicam somente algum tipo de bonificação, oferecendo-a como vantagem extra aos que se declaram como egressos de escolas públicas ou autodeclarados pretos e pardos. Dos programas, três dispõem acréscimo de vagas e somente um oferece combinação de bônus e

²⁵Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade Federal do Paraná (UFP) e Faculdade Paulista de Medicina. Estas foram algumas instituições que também iniciaram a implementação de cotas, após discussão da temática no meio acadêmico, conforme cita SANTOS, Maria C. E. M. O sistema de cotas da Universidade do Estado da Bahia”, 2007.

acréscimo de vagas. Além dos critérios de classe e raça, algumas instituições de ensino superior também exigem que os beneficiários contemplados pela política tenham de atender à questão da carência socioeconômica, ou seja, à comprovação de baixa renda. Entretanto, os beneficiários do sistema de cotas ganharam uma extensão maior no uso dessa política. Em resposta, várias instituições públicas, tanto federais quanto estaduais, adotaram as *cotas* na admissão de candidatos ao ensino superior, o que culminou, recentemente, com a regulamentação da política de cotas dada pela Lei federal nº 12.711/2012²⁶.

A citada lei procura padronizar as várias iniciativas existentes em todo território brasileiro, estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas de instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. Outro mecanismo da lei foi o preenchimento de vagas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas Unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais do ensino superior, e de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

3.4.2 Programa Universidade para Todos (ProUni)

O ProUni é mais uma ação do governo federal que foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 2005, com o objetivo de dar oportunidade àqueles que estudaram o ensino médio em escolas públicas ou privadas com a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais gratuitas. Esse incentivo por parte do Estado permite dar condições de acesso a estudantes que não tiveram condições de manter seus estudos ou que não conseguiram aprovação nos processos seletivos de universidades públicas de ensino superior.

Essa primeira proposta do ProUni promoveu a defesa das principais justificativas para as políticas diferenciadas no tocante à identificação dos beneficiários. A questão remete para a obra de Feres Júnior (2004), intitulada *Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas*, quando esboça que a ação afirmativa está em consonância com o princípio da redistribuição da política pública, de modo a proporcionar aos beneficiários o direito de que todos que vivem em sociedade devem igualmente usufruir.

²⁶ A referida lei dispõe sobre a obrigatoriedade dos programas de ação afirmativa nas universidades federais do país.

Nessa proposta do retrocitado autor, pode-se dizer que o ProUni integra o conjunto de políticas de ação afirmativa por não se estruturar apenas no aspecto de desenvolvimento do Estado, do social, do político, mas principalmente do econômico, isto é, de disponibilização de recursos financeiros para reduzir as desigualdades e a exclusão racial. E o programa trabalha justamente para atender aos estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, estudante portador de deficiência e professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda, conforme versa o artigo 2º, da Lei nº 11.096/2005.

Além disso, a bolsa²⁷ será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor máximo permitido de três salários mínimos (, BRASIL, 2005). Para determinar o tipo de bolsa (integral ou parcial) que o beneficiário deverá receber, o programa utilizará o critério da renda. Dessa forma, o benefício será condicionado à renda mensal *per capita* familiar.

No que tange aos parâmetros dessa lei, nota-se uma exclusividade para aqueles que ainda não tiveram êxito no acesso ao ensino superior público. A exigência desse requisito permite a inserção de pessoas desfavorecidas economicamente e constrói oportunidades educacionais de acesso à universidade. A respeito do Decreto nº 5.493/2005, que regulamentou o disposto na lei 11.096/05, pode-se constatar em seu texto outro mecanismo de suporte ao favorecimento do acesso: “é vedada a acumulação de bolsas de estudo vinculadas ao ProUni, bem como a concessão de bolsa de estudo a ele vinculada para estudante matriculado em instituição pública e gratuita de ensino superior” - conforme estabelece o § 3º, do art. 2º, do aludido decreto.

É necessário, para tanto, que o candidato ao programa concorra ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para utilizar as notas da prova do exame do ano anterior de aplicação, com vistas a atender ao critério do perfil socioeconômico e outros a serem definidos pelo Ministério da Educação. Depois, deverá ser selecionado pelos próprios critérios da instituição superior privada na qual pleiteia vaga. Ao término da seleção, serão distribuídas as bolsas, conforme a classificação das melhores notas obtidas pelo candidato (GEMAA, 2014).

Entre as obrigações a serem cumpridas na adesão ao ProUni, as instituições estabelecerão o percentual de bolsas de estudos destinadas à implementação de políticas

²⁷ Para ter direito à bolsa, o beneficiário deve ter renda de até 1,5 salário mínimo para bolsa integral e até três salários mínimos para bolsa parcial, cuja informação é declarada no ato da inscrição do programa pelo candidato, além do número de integrantes que compõem a família, e obter média na prova objetiva e de redação no Enem igual ou superior a 45 pontos. Ver Relatório do Tribunal de Contas da União (2009).

afirmativas de acesso ao ensino superior, entre elas, as fixadas para portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros, devendo, no mínimo, ser igual ao percentual dos que se autodeclararam indígenas, pardos, pretos, na respectiva Unidade da Federação, conforme pondera o art. 7º, da Lei nº 11.096/2005.

Em 2009, o Tribunal de Contas da União realizou um comparativo do percentual de negros e pardos que ingressaram no ProUni, sob o aspecto do acesso à ampla concorrência e ao processo de cotas, durante o período de 2005 a 2007. Nessa análise, foi verificado “[...] que das bolsas ofertadas no programa até o primeiro semestre de 2008, 32% foram preenchidas por pretos, pardos ou indígenas. Essas raças preencheram 18,7% da oferta de bolsas para a ampla concorrência. Quando considerada a reserva de cotas, o percentual de ocupação das vagas chega a 62%” (BRASIL, 2009, p. 53).

Baseado nas características de evolução do ProUni, deve-se considerar que o programa e os objetivos propostos se configuram para o ingresso no ensino superior e para a melhoria da escolaridade da população, fatores fundamentais para a consecução das metas do PNE (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, o programa gerou mudanças significativas, a saber: o crescimento da educação, a expansão e democratização do acesso ao sistema de ensino superior, bem como a manutenção da permanência do beneficiário contemplado pela bolsa-permanência²⁸.

Outros impactos do programa foram destacados no Relatório de Auditoria Operacional/TCU. No período de 2005 a 2007, os beneficiários do programa, vinculados aos cursos de graduação, com idade superior a 25 anos, representavam 24% dessa faixa etária. O mais interessante é que o programa alcança, em sua maioria, a população de 18 a 24 anos, considerada a fase adequada de ingresso no ensino superior (BRASIL, 2009, p. 8).

O que se percebe é que o ProUni tem sido um instrumento de acesso e permanência ao ensino superior, alocando pessoas na principal faixa etária, embora o Tribunal de Contas da União (2009) tenha ressaltado, inicialmente, uma desarticulação dos objetivos do programa com as metas fixadas pelo PNE²⁹, dada pela evolução de 2001 a 2004, que se expressou pouco improvável no cumprimento das metas do PNE para com a educação e seus respectivos níveis e modalidade, principalmente quanto ao acesso de jovens de 18 a 24 anos à educação superior, por um período de dez anos.

²⁸A bolsa-permanência, instituída pela Lei nº 11.180/2005, tem o objetivo de custear exclusivamente as despesas educacionais dos estudantes que possuem bolsa integral.

²⁹Uma das metas do PNE para a educação superior é o atendimento de pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos, até 2011, nesse nível de ensino, e o estabelecimento de uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país. Ver em detalhes a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

No entanto, dados estatísticos revelam que o ProUni nasceu como política orientada ao atendimento da manutenção da educação superior privada, enfocando a população de baixa renda (estudantes provenientes do ensino básico), portadores de deficiência, pretos, pardos e indígenas.

Devido ao programa ser vinculado à nota do ENEM, a procura de candidatos apresentou uma evolução considerável de inscritos durante o período de 2004 a 2005, diagnosticando aumento de um e meio milhão para três milhões de candidatos, e a tendência continuou crescente até 2008 (BRASIL, 2009, p.51).

As bolsas concedidas até 2007 foram preenchidas por egressos do ensino médio com mais de 25 anos, reiterando a faixa etária considerada adequada ao ensino superior, e que tem a maior concentração de bolsistas no programa, registrando 67% dos concluintes recentes do nível de ensino elementar. Para efeito de esclarecimento, os beneficiários do ProUni obtiveram desempenho acadêmico igual ou superior em relação aos não bolsistas do programa, e não há diferença entre o desempenho médio de estudantes do ProUni e demais estudantes de instituições de ensino (BRASIL, 2009, p. 54).

Partindo desse levantamento, o ProUni sobressai-se como uma política que proporciona oportunidade para aqueles que terminaram o ensino médio recentemente e aos que almejam retornar aos estudos, ingressando no ensino superior. Em determinadas circunstâncias, estes não conseguem êxito na aprovação do processo seletivo em instituições de ensino superior público em virtude da alta seletividade e de cursos altamente competitivos, ou pelas condições socioeconômicas para custear os estudos. Ainda assim, apesar de a política de ação afirmativa garantir o acesso, é necessário que o Estado disponibilize investimentos e financiamentos de estudos àqueles beneficiários que precisam permanecer até a conclusão da formação superior.

3.4.3 Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES)

O FIES é um programa do governo federal que permite financiar a mensalidade de uma instituição de ensino superior privada a baixos juros. Difere-se do ProUni pela extensão de sua divulgação, pois é menos conhecido pela sociedade. Os beneficiários pertencem às próprias instituições particulares, talvez por esse motivo, a publicidade relacionada ao objetivo do programa não alcance a todos, tornando o conteúdo do mesmo restrito à instituição (BRASIL, 2009). Entretanto, o FIES e o ProUni funcionam de maneira interligada, permitindo ao estudante financiar os estudos, caso não seja contemplado pela bolsa.

Da análise dos dados do TCU (2009), relacionados aos contratos do FIES, verifica-se que o programa tem desempenhado com sucesso o seu objetivo, a fim de contribuir na permanência dos beneficiários no ensino superior. Esse diagnóstico pode ser confirmado pelos principais motivos de encerramento dos financiamentos, quais sejam: a) o rendimento acadêmico insatisfatório - 2,5%; b) a perda da condição de estudante regularmente matriculado - 2,1%; c) a solicitação do próprio estudante - 7,8%; d) encerramento tácito - 25,3%; e) conclusão dos cursos - 57% (BRASIL, 2009, p. 49).

No que diz respeito à idade de escolaridade dos beneficiários do programa, predominam os estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, correspondendo a 65% dos contratos assinados a cada ano, e 15% estão acima de 30 anos. Por esses dados, conclui-se que o FIES é uma opção valorosa para a permanência nos estudos de parte da população que possivelmente está no mercado de trabalho e encontra no financiamento um auxílio em relação ao comprometimento da renda com a graduação. Pela estabilidade nos percentuais de beneficiários com mais de 30 anos, no período de 2005 a 2007, que como condição para ingresso no programa, já deveriam estar matriculados no ensino superior, é possível inferir que há uma preferência em buscar financiamento ao invés de realizar o ENEM e concorrer às bolsas do ProUni (BRASIL, 2009, p. 56).

Lembrando-se que o FIES oferece, identicamente, financiamento para estudantes que são beneficiários parciais do ProUni. Como registra Rosa (2013, p. 175), “o número de bolsas ofertadas nesta modalidade varia de acordo com a adição de um índice de classificação específico, mas há a garantia de oferta de 20% dessas vagas para estudantes afrodescendentes e indígenas, medida essa que insere o programa de financiamento no conjunto de ações afirmativas para a educação superior brasileira”. Este índice de classificação (IC) é calculado para cada candidato que é incluído pelo Sistema de Financiamento Estudantil. O procedimento contribui para que o programa atenda à população mais vulnerável economicamente ao ensino superior.

No caso do FIES, “não há valor máximo para pleitear o financiamento, mas a prioridade é dada àqueles com maior comprometimento de renda familiar *per capita*, segundo parâmetros que levam em consideração o tipo de moradia, doença na família, desempenho dos estudantes, egresso de escola pública, candidato de raça negra, quantidade de componentes do grupo familiar, entre outros” (BRASIL, 2009, p.7).

De modo geral, o TCU (2009, p. 105) avaliou os programas ProUni e FIES como contribuição ao ingresso e à permanência dos estudantes ao ensino superior, e constatou que, no caso do ProUni, o programa contribuiu para o ingresso de, no máximo, 6,4% dos

estudantes no ensino superior em cada processo seletivo. No tocante à permanência dos alunos, destaca-se que no período de 2005 a 2008, houve evasão de 19,5% dos beneficiários, e até 2008, 58% das bolsas oferecidas estavam em efetiva utilização. Quanto ao FIES, reparou-se que o programa não possui mecanismo para que o estudante tenha acesso à linha de crédito antes de ingressar no curso superior, o que seria uma opção para o cumprimento de suas metas. Por outro lado, foi avistado um alto percentual de estudantes que têm conseguido financiamento no ano de ingresso na graduação, ou até um ano após, o que contribui para mitigar os problemas relacionados à permanência desses discentes no ensino superior.

3.4.4 Educação à Distância – Universidade Aberta do Brasil

Sabe-se que a educação à distância é uma modalidade de ensino estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é extensiva a todos os níveis e modalidades da educação brasileira, atuando com maior destaque na área acadêmica pública e privada, foco do presente estudo.

Essa modalidade de ensino surgiu com a proposta de contribuir para a ampliação e o acesso à universidade, com vistas à dinamicidade do procedimento educacional, que se dá pela flexibilização de horário e economia de tempo, assegurando um aumento nas possibilidades daqueles que precisam de tempo para conciliar o trabalho com os estudos e obter uma formação superior.

Aprofundando esse quadro, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) realizou um estudo que permite compreender as tendências da modalidade educacional no Brasil, considerando como espaço de análise o ano de 2008. Os dados indicaram que a faixa etária do estudante é mais avançada do que no ensino presencial, onde 54% das instituições denotaram que a idade predominante é acima de 30 anos, correspondendo a 72% do número de matrículas. A idade de 30 a 34 anos prevalece em 28% das instituições, que são responsáveis por 35% dos estudantes (CENSOEAD.BR, 2010, p. 8).

A abordagem do perfil do aluno com característica de idade mais avançada do ensino à distância comprova, fortemente, o apoio às ações de oportunidade educacionais e a expansão do ensino superior, constituindo uma demanda que antes parecia ser impossível, de ingresso desse público à universidade, seja no avanço pela rede pública ou privada. No tocante à situação jurídica pública ou privada das instituições de nível superior, os dados do Censo da Educação Superior mostram a participação maior da educação privada sobre a pública. No

período de 2005, já se registrava esse crescimento e desde então, só continuou. Em 2007, o setor privado contemplava 70% dos alunos (CENSOEAD.BR, 2010).

O Relatório Analítico de Aprendizagem à Distância no Brasil, organizado pelo CensoEaD (2010) salienta que esse quadro de recorte entre estudantes de instituições de ensino superior, que prevalece sobre as redes pública e privada, apresenta uma similaridade com a modalidade presencial, o que pode ser observado em decorrência do número de instituições e cursos à distância.

Essa perspectiva pode ser avistada no levantamento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que caracterizou a evolução de alunos e instituições de educação superior à distância durante o período de 2008. As informações colhidas indicaram 760.599 alunos em 109 instituições credenciadas, dividindo-se entre 49 instituições particulares, correspondentes a 551.860 estudantes, e das 48 universidades públicas (federais, estaduais e institutos federais), o equivalente a 67.600 alunos, além de outras instituições que foram classificadas no credenciamento do MEC.

3.5 Identificando o perfil dos beneficiários sob os critérios da ação afirmativa

Como visto anteriormente, algumas políticas públicas de ação afirmativa foram implementadas no Brasil pelos governos federais, ambicionando dar maior oportunidade de acesso ao ensino superior. Essas políticas foram regulamentadas por leis ou decretos, construindo amplo debate para a história da educação superior brasileira. A discussão sobre a eficiência, a necessidade de existência e aplicabilidade da ação afirmativa promoveu o reconhecimento daqueles que estão em situação de vulnerabilidade, seja por condições socioeconômicas, sociais ou raciais, criando uma postura positiva demandada por ações governamentais (MOEHLECKE, 2002).

Nesse contexto, é interessante recapitular que as ações afirmativas foram ampliadas e solidificaram o processo de expansão do ensino superior. Como exemplos, têm-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), as cotas, bolsa permanência, fomento da educação à distância (EAD). Além deles, é relevante mencionar o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou o crescimento do número de universidades, de novos *campi* e instituições federais de ensino superior. Aqui estão contempladas as modalidades de ação afirmativas mais importantes do Brasil, e não apenas políticas públicas educacionais de caráter racial.

Assim sendo, as políticas educacionais diferenciadas³⁰ têm buscado reduzir as desigualdades de oportunidades e ampliar o número de estudantes da rede pública, negros (pardos e pretos), indígenas e deficientes no acesso ao ensino superior público e privado. Mas para obter o adequado funcionamento dos programas e políticas afirmativas, importa conhecer os beneficiários potenciais da ação afirmativa.

De acordo com Moehlecke (2002, p. 208), “a definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação - se nacional, estadual ou municipal -, necessitam incorporar diferenças regionais”.

Desse modo, a proposta da ação afirmativa contribui para evitar a desigualdade educacional contra determinados grupos sociais ou raciais. No ensino superior, houve maior concentração no atendimento aos beneficiários da política de ação afirmativa. Esse ponto remete para o contexto do PNE/2001, que estabeleceu objetivos e metas para a educação em todos os níveis e modalidades. Uma das metas para o ensino superior foi que até o final da década, o plano deveria atender a, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, nesse nível de ensino (BRASIL, 2001). Sublinha-se que a meta teve um formato audacioso e de praticamente impossível alcance, em decorrência de no ano de promulgação da lei, apenas 9% da população nessa faixa etária frequentar uma instituição superior de ensino no país, de acordo com o Relatório de Auditoria Operacional realizado pelo Tribunal de Contas da União (2009)³¹.

No entanto, o TCU (2009) aponta, adiante, por meio de dados estatísticos, que as políticas de ação afirmativa se revestem para a consecução dessas metas, promovendo a expansão da educação superior e, ao mesmo tempo, construindo um quadro diversificado na área acadêmica, somando aproximadamente um milhão de estudantes beneficiados por essas políticas governamentais.

Tendo em vista a expressividade das políticas públicas do ensino superior, vale caracterizar as principais políticas de ação afirmativa no Brasil, contemplando os respectivos beneficiários potenciais. Entretanto, um dos pontos mais explorados sobre os beneficiários da política de ação afirmativa deve-se aos procedimentos de definição racial dos candidatos. Isso

³⁰Existe um consenso entre pesquisadores que estudam políticas de ação afirmativa destinadas a reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais e corrigir os efeitos discriminatórios do passado. Ver Guimarães (1996), Queiroz (2004), Munanga (2003), Contins e Sant’Ana (1996), entre outros.

³¹O presente relatório foi realizado pela auditoria operacional do Tribunal de Contas da União, em conjunto com os beneficiários e instituições envolvidos na operacionalização dos Programas Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), tendo como objetivos avaliar a inserção política governamental voltada para o ensino superior e os mecanismos de controle que abrangem os programas para o regular alcance do seu público-alvo.

porque alguns critérios foram estabelecidos para evitar *fraudes* entre as universidades que adotaram a política. Os procedimentos ocorreram por meio de verificação da identidade racial ou por análise de fotografia, ou a junção de ambos³² (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 311).

A exemplo disso, tem-se o caso da Universidade de Brasília, que foi primeira instituição federal de ensino superior a experimentar as cotas raciais para ingresso na educação superior e a estabelecer a identidade racial por meio de fotografias, no processo seletivo ocorrido em 2004. Para essa análise tem-se como parâmetro a obra *Política de cotas raciais, os olhos da sociedade e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB)*, onde os autores descrevem que os procedimentos não eram muito claros, mas que deveria ser confirmada a cor a partir de características fenotípicas (cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz). As fotos mostram os indivíduos na mesma posição, com um número de identificação para determinar quem eram os elegíveis, a exemplo dos negros, e quem poderia pleitear uma vaga no sistema de cotas raciais.

O critério de identificação racial³³ passou a ser questionado na dinâmica social de percepção do sujeito e do pertencimento de quem está excluído ou não, a fim de diferenciar grupos sociais. Nesse caso, o vestibular da UnB chegou a ser rotulado de *tribunal das raças*. (MAIO; SANTOS, 2004).

Os aludidos autores realçam que o procedimento adotado pela UnB gerou polêmicas, constrangimento individual e discussões sobre a identidade entre os candidatos e a sociedade em geral.

O tribunal racial, criado em Brasília, não será capaz de identificar de modo objetivo a *raça negra*. Um estudante branco, que tem bisavô negro, inscreveu-se no sistema de cotas da UnB e prometeu contestar judicialmente a eventual não homologação da sua inscrição. A proliferação do sistema de cotas, nas universidades e órgãos públicos, provocará inexoravelmente a multiplicação de contestações judiciais. Além disso, por razões evidentes, indivíduos *certificados* como negros, em determinado concurso, serão catalogados como brancos em outros concursos, gerando debates insolúveis sobre a determinação da identidade racial no tribunal racial (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004).

³²Esse procedimento foi polarizado entre vários acadêmicos, em virtude do constrangimento do direito individual de autoidentificação. Inicialmente, foram seis universidades que adotaram tal critério de identificação, integrando a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 312)

³³Ver também a tese de doutorado de FERREIRA, Erika do C. L. **Identidade, raça e representação**: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais (2009). A autora faz uma análise dos mecanismos de ressignificação da identidade racial em que determinados momentos são alinhados e confrontados na (auto) representação dos sujeitos. Utiliza-se de vários teóricos na tentativa de elucidar a questão sobre os processos de construção indenitária. .

Weber & Gallucci (2004) registram o pronunciamento do Ministro do Supremo Tribunal Federal, onde criticou a decisão da UnB, declarando que “se alguém se declara negro é porque negro é”. Vamos parar de imaginar que todos são salafrários”. E concluiu: “Fotografia não comprova nada” (apud MAIO e SANTOS, 2004, p. 4).

Ademais, a experiência da UnB trouxe para a discussão da política e da ciência o consenso de que os rumos das políticas públicas e os elementos que determinam um grupo precisam ser considerados de acordo com as dinâmicas nos processos de transformação social, além de analisar o tempo de gestação da política e seu limite, devendo passar por constantes avaliações empíricas, a fim de reformular para melhorar o ensino superior no atendimento do acesso daquele potencial beneficiário (IPEA, 2010).

A respeito da inclusão nas instituições de ensino superior, os procedimentos utilizados são as cotas, a bonificação ou o acréscimo de vagas. Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) realizaram um levantamento dos beneficiários contemplados da ação afirmativa nesse nível de ensino, mensurando um salto significativo de pessoas oriundas de escolas públicas, sendo os primeiros a integrar o topo da pirâmide das políticas, ou seja, 85% dos estudantes são agrupados nesse quesito de inserção. Em seguida, vêm os negros, que são classificados entre pardos e pretos, correspondendo a 58% dos beneficiados pelas ações afirmativas. Depois vêm os indígenas, portadores de deficiência, participantes de programas de formação em licenciatura indígena e outros.

De acordo com o agrupamento dos beneficiários estruturados pelos autores, é pertinente destacar a preferência que é dada para a expressiva presença de estudantes oriundos de escolas públicas no acesso à universidade, que pode ser analisada por questões socioeconômicas inferiores e pela questão da baixa qualidade do ensino básico público.

Logo, cabe registrar, brevemente, dois movimentos que se contrapõem na questão estrutural da educação no país, sob a concepção de Guimarães (2003), que utiliza uma abordagem ampla sobre a crise educacional brasileira, apontando pontos relevantes atinentes à estagnação da rede pública e à expansão do ensino superior privado.

[...] a expansão do ensino privado elementar e médio deu-se *pari passu* ao crescimento da *qualidade* do serviço ofertado, o mesmo não acontecendo com o nível superior, no qual a iniciativa privada demonstrou-se incapaz de ofertar um ensino equivalente, em termos de *qualidade*, na rede pública já estabelecida. Isso por vários motivos, o principal deles é o alto custo da formação acadêmica e da pesquisa científica, que exigem grandes investimentos em recursos humanos e treinamento. No ensino elementar e médio, ao contrário, a iniciativa privada foi capaz não apenas de atrair os melhores professores, como alguns dos melhores professores tornaram-se eles mesmos, com os tempos, grandes empresários (GUIMARÃES, 2003, p. 250).

Para Guimarães (2003), Cunha (1986), Henriques (2002), a política educacional brasileira passou por caminhos divergentes, originando uma tendência de crescimento do setor privado de ensino em detrimento da rede pública de ensino médio. Essa situação ampliou a visão sobre a baixa qualidade do ensino ofertado e as precárias condições estruturais do sistema educacional. O caráter estrutural dado à educação fez com que a expansão da rede privada de nível médio se tornasse seletiva e altamente competitiva, oferecendo ensino, serviços de alta qualidade e proporcionando melhores oportunidades de ingresso ao ensino superior público (GUIMARÃES, 2003).

No tocante às condições educacionais, Nascimento (2005) argumenta que

têm mais chances de ingressar no ensino superior os estudantes que cursam o ensino médio em escolas privadas ou em algumas escolas públicas que constituem as *ilhas de excelência* do ensino público. É importante dizer que essas escolas públicas de qualidade possuem formas de acesso parecidas com as formas praticadas nas universidades, baseadas em concursos, consideradas como formas *democráticas* de seleção, pois todos têm as mesmas possibilidades (NASCIMENTO, 2005, p. 154).

O resultado disso foi o agravamento daqueles que são provenientes de baixa condição socioeconômica, que não podem pagar por melhores escolas e demandarem por uma universidade pública, restando-lhes apenas receber o ensino ofertado, gratuitamente, pela rede pública básica (GUIMARÃES, 2003). Essa competição criou um cenário de desigualdade de oportunidade e discriminação, cujos mecanismos acentuaram os efeitos desse tipo de política educacional, que prejudicou diretamente a população negra.

A questão que se coloca sobre o agravamento dos negros para melhor formação elementar pode ser explicada por Galdino e Pereira (2004, p. 158) que aduzem: “fora da universidade estão as classes populares, sobretudo os negros, que figuram como a maioria nas estatísticas relativas aos índices de pobreza e tinham acesso àqueles com condições de custear a educação”. Dessa maneira, ratifica o trabalho registrado por Queiroz (2004), utilizando uma análise comparativa entre algumas universidades sobre o acesso dos negros ao ensino superior, no qual concluiu sobre a existência de uma maior concentração de estudantes negros provenientes de escola básica pública do que de brancos.

Para concluir essa questão, apoia-se no estudo realizado por Henriques (2002) sobre as desigualdades do sistema educacional brasileiro.

a distribuição da escolaridade entre os negros é significativamente pior do que entre os brancos. O peso relativo dos níveis de mais baixa escolaridade é maior entre os negros do que entre os brancos e, além disso, na medida em que avançamos para níveis superiores de escolaridade, os negros perdem posições relativas frente aos brancos (HENRIQUES, 2002, p. 35).

Apesar do longo período de desigualdade de oportunidade na área educacional que assenta na polarização entre brancos e negros, estes aglomeraram-se em massa por mudanças positivas de acesso à universidade pública, as quais se efetivaram com a adoção de ação afirmativa. Nessa via, é interessante lembrar que a educação é o principal caminho de ascensão social. Assim, os sujeitos necessitam ser beneficiados pela ação afirmativa (oriundos de escola públicas, pardos e pretos, indígenas e outros) e ter acesso às políticas de promoção da igualdade de oportunidades, utilizando as ações governamentais, entre elas, o sistema de reserva de vaga, a concessão, os financiamentos de bolsas de estudos e a educação aberta à distância, cuja modalidade de ensino chamou atenção de novas demandas educacionais pela flexibilização do tempo, espaço e economia de recursos.

O rol de políticas públicas educacionais pressupõe que a combinação de procedimentos universais com as políticas particularistas, programas sociais e empréstimo financeiro, disponibilizados pelo governo federal, reduz as diferenças entre grupos raciais no acesso à universidade (MUNANGA, 2007). É por esse caminho que será traçado o perfil dos beneficiários das políticas públicas de ação afirmativa, possibilitando conhecer a magnitude dessas políticas.

4 METODOLOGIA

Para esse estudo optou-se por uma abordagem empírico-analítica baseada em dados secundários coletados pelo Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é realizado anualmente, produzindo informações detalhadas sobre a educação superior e suas tendências.

As informações também são disponibilizadas por meio de documentos. Essa pesquisa trabalhou com o uso de microdados, que são dados brutos trabalhados para assegurar o sigilo de informações pessoais e facilitar o seu manuseio em *softwares* estatísticos. A coleta foi realizada por meio do Sistema *online* Censup, sendo as Instituições de Ensino Superior responsáveis pelo preenchimento e atualização das informações.

A ferramenta para apuração de dados é feita por meio de um questionário realizado individualmente pelo aluno, e alimentado, anualmente, pelo pesquisador institucional no sistema de banco de dados do INEP. A produção de informações, alicerçada em dados existentes, significa estudar e analisar dados já coletados e compilados (EARL BARBBIE, 2005).

Segundo King, Keohane e Verba (1994, p. 3), trata-se de uma pesquisa quantitativa, tendo como foco a quantificação de dados, utilizando para isso, números, recursos e métodos estatísticos. É muito utilizada em pesquisas explicativas onde se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, ou em pesquisas conclusivas, onde se buscam relações de causalidade entre eventos (OLIVEIRA, 1999, apud ANA MARIA ROUZ, s/d).

4.1 População

A população do estudo foi constituída de todos os alunos negros ingressantes nos anos de 2010 e 2011, presentes, e que responderam ao questionário do Censo da Educação do Ensino Superior/INEP, referente aos anos de 2010 e 2011. Para o INEP (2012, p. 40) “os recentes avanços no sentido de maior democratização do acesso à educação superior podem ser mais bem dimensionados a partir dos resultados de ingressos.”

Desse modo, os alunos que tinham matrículas nos censos de 2010, 2011 e outros anos, bem como antes de 2010 e depois de 2011, foram excluídos das análises, viabilizando o registro de um único acesso ao sistema educacional do ensino superior.

São dois os motivos da escolha dos Censos dos anos de 2010 e 2011 para o estudo: o primeiro é que para esses anos, as políticas de ampliação de acesso ao ensino superior são

caracterizadas por um contexto e/ou adesão voluntária, antes da Lei Federal nº 12. 711/2012, que institucionalizou a obrigatoriedade de as universidades federais aderirem às políticas de ação afirmativas, sob os recortes sociais e raciais; o segundo motivo deve-se pela disponibilidade de informações relativas à variável cor/raça dos alunos matriculados na educação superior.

Ressalta-se que a coleta de dados nos cursos de graduação, pelo INEP, iniciou-se no ano de 2009, mas os dados da *cor/raça* eram subdeclarados.

Quanto à forma de classificação racial dos ingressantes que responderam à variável *cor/raça* no sistema de coleta de dados do Censo, pelo qual definiu o seu pertencimento aos grupos raciais, o preenchimento dá-se pela classificação de *autoatribuição*, aplicado pelo método de identificação com categorias fechadas, a saber: “branca, preta, parda, amarela, indígena, não dispõe da informação e não declarada”.

Para fins de análise do objeto de estudo, agregaram-se *pretos e pardos* “para a formação de um grande grupo populacional, os negros, majoritário em grande parte das unidades da federação” (OSÓRIO, 2003, p. 23). Isso permitiu conhecer o perfil dos negros que ingressaram no ensino superior por meio das políticas de ampliação do acesso, tomando como unidade de análise o Estado do Piauí.

Vale ressaltar que somente no ano de 2014, a opção da variável *cor/raça* tornou-se obrigatória pelo INEP, no preenchimento da informação no sistema de banco de dados, excluindo, portanto, a opção *não dispõe da informação*.

4.2 Tratamentos dos dados

Para operacionalizar a pesquisa, foram utilizados os microdados do Censo da Educação Superior/INEP dos anos 2010 e 2011. Os microdados foram analisados, inicialmente, para identificar inconsistência na estrutura dos dados. Na ocasião, foram identificados alunos como não ativos e/ou ativos e que apresentavam repetições na base, assim, foram excluídos do processo de estruturação dos dados. Além disso, sempre que necessário, as variáveis foram transformadas para viabilizar as análises.

4.3 Variáveis da pesquisa

As variáveis dependentes do estudo foram as que identificaram as políticas de ampliação de acesso ao ensino superior. Na presente pesquisa, foram utilizadas as variáveis

que identificaram se o aluno matriculado ingressou por reserva de vagas e se possuía bolsa/financiamento estudantil. Ainda a título de informação, registrou-se que o aluno ingressante e respondente corresponde com o ano de ingresso no curso superior igual ao ano de referência do Censo. Já o aluno matriculado corresponde à soma dos vínculos de aluno *cursando* ou *formado* a um curso superior.

Por conseguinte, consideraram-se como variáveis independentes do estudo:

- a) variáveis sociodemográficas: sexo e faixa etária;
- b) variáveis socioeducacionais: categoria administrativa, organização acadêmica, turno ao qual o aluno está vinculado, ingresso no curso por meio de vestibular, procedente de escola pública, nível de prestígio do curso e ano de matrícula (ingresso).

4.4 Planos de análise

Para esse estudo, serão realizadas análises descritivas e explicativas dos dados (BARBBIE, 1999). Para a análise univariada (descritiva), foram empregadas estatísticas como média, desvio padrão, frequências absolutas e percentuais. Para a análise bivariada (explicativa), utilizou-se o teste qui-quadrado, de Pearson (χ^2) (ARMITAGE; BERRY; MATHEWS, 2002; PESTANA; GAGEIRO, 2003). O nível de significância adotado nas análises do estudo foi de 0,05.

Os dados foram analisados com a utilização dos aplicativos *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), versão 20.0.

5 ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos dados foram organizadas segundo os objetivos do estudo, como segue:

Objetivo 1 - descrever as características socioeducacionais e sociodemográficas dos negros que ingressaram no ensino superior no período de 2010 a 2011.

Como se observa na Tabela 1, a maioria dos estudantes negros pertence ao sexo feminino, com cerca de 58,6% do total de alunos negros ingressantes no período. Em relação à faixa etária, percebe-se que 66,6% dos alunos negros que ingressaram no período têm entre 18 a 24 anos, exibindo que a maioria dos alunos está inserida na faixa etária considerada adequada. Isso mostra a existência de compatibilidade nos processos de anos de escolaridade, quando se evidencia a saída esperada dos níveis de ensino anteriores.

Tabela 1 - Distribuição das características sociodemográficas de todos os alunos (brancos e negros) e de apenas negros ingressantes no ensino superior no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011.

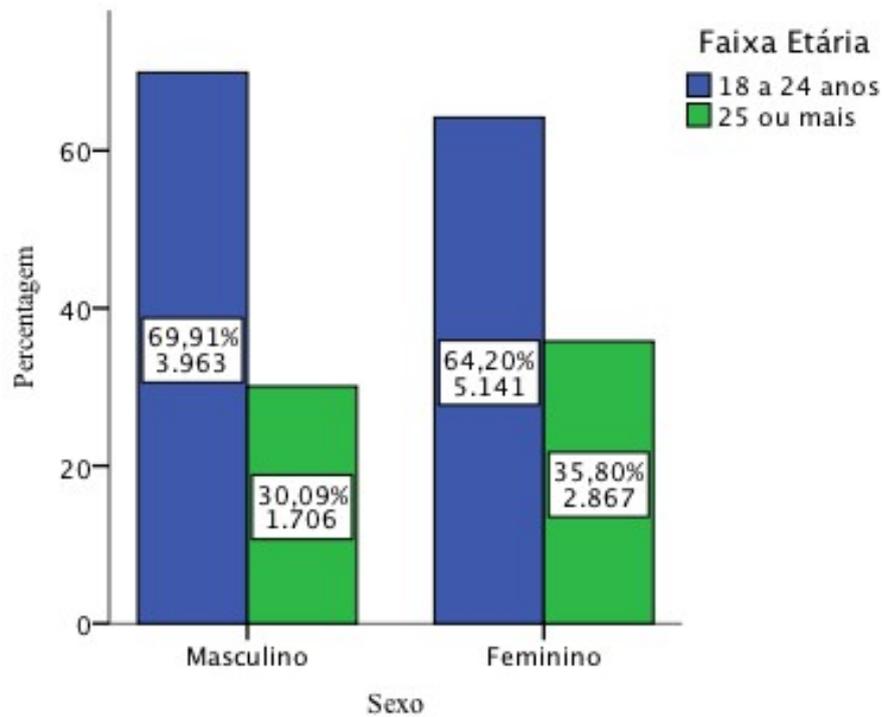
| Características sociodemográficas | Todos | Nº Negros | %* |
|--|---------------|------------------|--------------|
| Sexo | | | |
| Masculino | 9.038 | 5.866 | 42,4 |
| Feminino | 12.502 | 8.297 | 58,6 |
| Total | 21.540 | 14.163 | 100,0 |
| Faixa etária | | | |
| 18 a 24 anos | 13.887 | 9.104 | 66,6 |
| 25 anos ou mais | 6.837 | 4.573 | 33,4 |
| Total | 20.724 | 13.677 | 100,0 |

(*) Percentagem calculada em relação ao total de negros.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

O mesmo comportamento observado em relação a todos os negros, independentemente do sexo, sendo verificado, quando levando em conta o sexo dos ingressantes negros, ou seja, a maioria dos alunos masculinos, e também feminino, está inserida na faixa etária considerada adequada (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por sexo e faixa etária

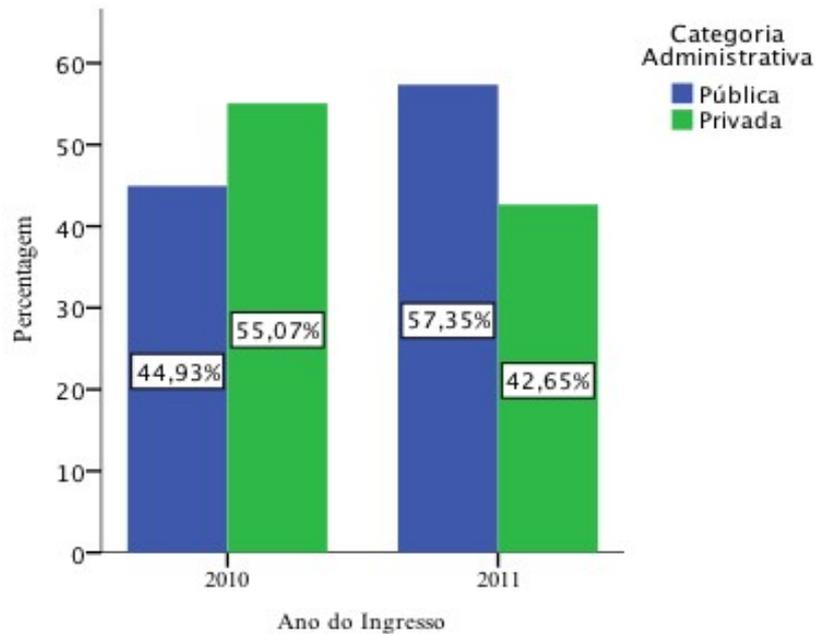


$$\chi^2=48,595,16; p=0,000$$

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Considerando os achados da tabela 1 e do gráfico 1, observa-se que a associação entre o sexo e a faixa etária dos negros é ressaltada por variáveis que foram respondidas nas duas categorias. Logo, verificou-se que o número de alunos negros do sexo masculino apresenta um acréscimo com relação ao feminino, na faixa etária de 18 a 24 anos.

Gráfico 2 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por ano e categoria administrativa



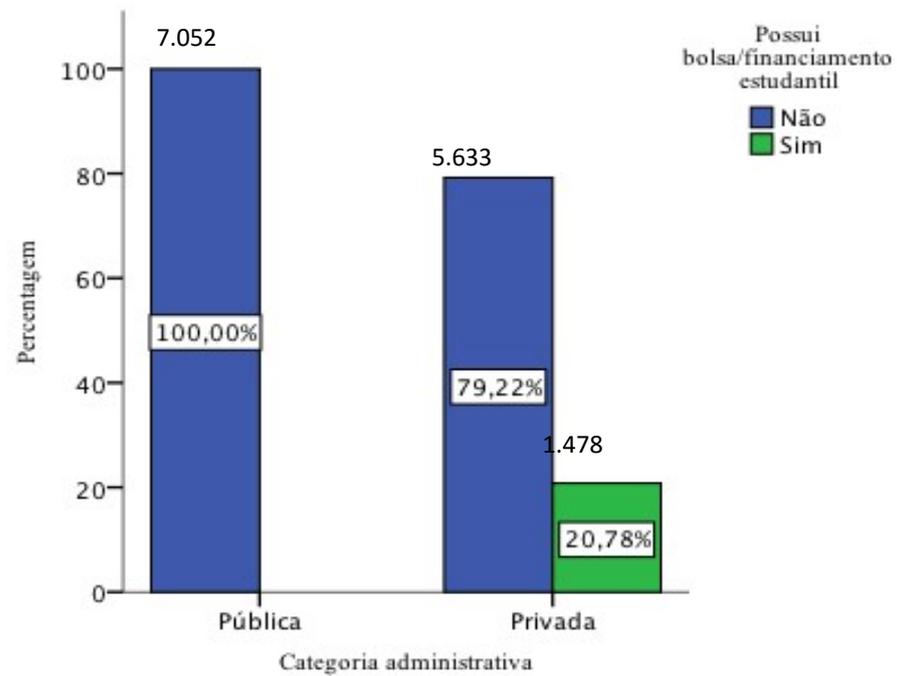
$$\chi^2=208,16; p=0,000$$

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Mas quando comparados os anos, as instituições públicas e privadas diferiram ao longo deles (Gráfico 2). Em 2010, as instituições privadas responderam por 55,07% das matrículas dos negros - isso é compatível com o achado apresentado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (FERES JÚNIOR; DAFLON; BARBARELA; RAMOS, 2013) para a população conjunta de negros e brancos, o qual diagnosticou grande concentração de matrículas nas instituições privadas de ensino superior naquele período. O mesmo já não se pode dizer de 2011, onde as instituições públicas responderam mais pelas matrículas dos negros (57,35%) que as privadas (42,65%).

A respeito desse aumento, considera-se que, de 2003 até 2010, o acesso dos negros que se dá no ensino superior da rede privada se justifica por um acelerado crescimento do número de instituições privadas no Brasil. Com isso, conclui-se que a educação superior é majoritariamente privada (INEP, 2003).

Gráfico 3 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por categoria administrativa e bolsa/financiamento



$$\chi^2=1.636,51; p=0,000$$

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de aproximadamente metade dos negros ingressarem em instituições privadas, como observado anteriormente, apenas 20,78% deles receberam bolsa/financiamento estudantil (Gráfico 3).

Tabela 2 - Distribuição das características socioeducacionais de todos os alunos (brancos e negros) e de apenas negros ingressantes no ensino superior, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011.

| Características Socioeducacionais | Todos | Nº Negros | %* |
|---|---------------|------------------|--------------|
| Categoria Administrativa | | | |
| Pública | 9.920 | 7.052 | 49,8 |
| Privada | 11.620 | 7.111 | 50,2 |
| Total | 21.540 | 14.163 | 100,0 |
| Turno ao qual o aluno está vinculado | | | |
| Matutino | 2.240 | 1.426 | 10,1 |
| Vespertino | 2.663 | 1.634 | 11,5 |
| Noturno | 10.542 | 6.905 | 48,8 |
| Integral | 6.094 | 4.197 | 29,6 |
| Total | 21.539 | 14.162 | 100,0 |
| Ingressou no curso por vestibular³⁴ | | | |
| Não | 13.512 | 8.817 | 62,3 |
| Sim | 8.028 | 5.346 | 37,7 |
| Total | 21.540 | 14.163 | 100,0 |
| Ingressou por Reserva de Vagas? | | | |
| Sim | 1.769 | 1.401 | 9,9 |
| Não | 19.771 | 12.762 | 90,1 |
| Total | 21.540 | 14.163 | 100,0 |
| Nível de prestígio social do curso | | | |
| Alto prestígio | 6.746 | 3.846 | 29,5 |
| Alto médio prestígio | 7.352 | 5.128 | 39,4 |
| Médio prestígio | 3.357 | 2.249 | 17,3 |
| Médio baixo prestígio | 2.148 | 1.572 | 12,1 |
| Baixo prestígio | 284 | 231 | 1,8 |
| Total | 19.887 | 13.026 | 100,0 |
| Possui bolsa/financiamento estudantil | | | |
| Não | 19.174 | 12.685 | 89,6 |
| Sim | 2.366 | 1.478 | 10,4 |
| Total | 21.540 | 14.163 | 100,0 |
| Concluiu ensino médio em escola pública | | | |
| Não | 3.944 | 2.110 | 29,7 |
| Sim | 6.857 | 4.994 | 70,3 |
| Total | 10.801 | 7.104 | 100,0 |
| Ano que ingressou no curso | | | |
| 2010 | 13.470 | 8.616 | 60,8 |
| 2011 | 8.070 | 5.547 | 39,2 |
| Total | 21.540 | 14.163 | 100,0 |

(*) Percentagem calculada em relação ao total de negros.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Na tabela 2, mostra-se a distribuição das características socioeducacionais de todos os ingressantes (brancos e negros) e, destacadamente, dos negros ingressantes no período. Ela registra que as instituições privadas receberam 50,2% das matrículas de alunos negros, percentagem não muito diferente das apresentadas nas instituições públicas (49,8%), no

³⁴ De acordo com os Microdados do Censo da Educação Superior/INEP as formas de ingresso/seleção no curso superior são realizadas por meio de Vestibular, Enem, Outros tipos de seleção, Convênio PEC-G e Outras formas de ingresso. Para operacionalizar a pesquisa decidimos pela forma tradicional de ingresso, que é o vestibular para identificar o acesso dos negros em comparação com os programas de ação afirmativa, destaca-se a política de reservas de vagas (étnico, estudante procedente de escola pública e social/renda familiar) e a política de financiamento estudantil (PROUNI e FIES).

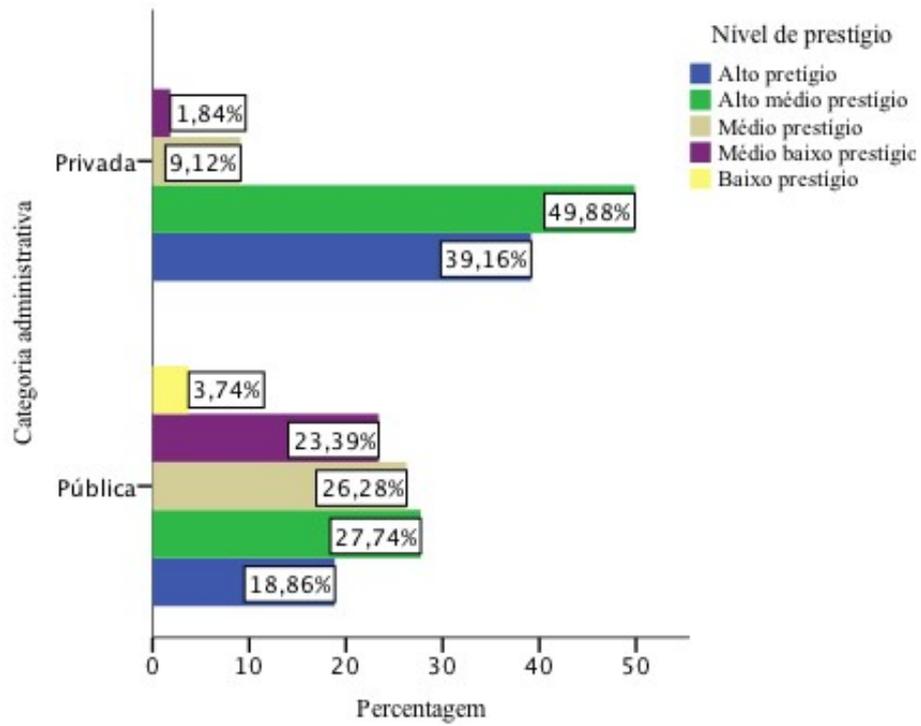
período considerado (2010-2011). Quanto ao turno ao qual o aluno está vinculado no curso, aproximadamente metade (48,8%) dos negros ingressantes estavam no turno noturno, seguidos pelo turno integral (29,6%).

No decorrer das análises, algumas variáveis foram estruturadas, a exemplo de *nível de prestígio social do curso*. Para tanto, distribuíram-se os cursos existentes na base de dados do Censo de acordo com a classificação de carreiras, segundo o nível de prestígio social realizado por Queiroz (2004), na pesquisa intitulada *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*.

Na observação dessa variável, verifica-se, notadamente, que os negros ingressaram em cursos de ensino superior considerando os níveis de alto (29,5%) e alto/médio (39,4%) prestígio social. Entretanto, quando vista a categoria administrativa da instituição (Gráfico 4), o nível de prestígio dos cursos distribuem-se diferentemente. Os cursos com *status* de alto e alto-médio prestígio social são mais ocupados entre os negros de instituições privadas quando comparados com aos cursos de mesmo prestígio de instituições públicas.

De maneira geral, os ingressantes negros do Estado do Piauí assumem as seguintes características: apenas 37,7% entraram no ensino superior por vestibular; apenas 10% deles, aproximadamente, ingressam por meio de reserva de vagas; 70,3% concluíram o ensino médio em escolas públicas. Sobre isso, Nascimento (2005, p. 141) descreve os gargalos do processo seletivo tradicional que as camadas populares enfrentam, a exemplo dos negros para chegarem a uma universidade pública, além da dinâmica interna dessas universidades, que são “concebidas para estudantes pertencentes a classes e grupos privilegiados, dificultando a permanência dos estudantes de classes populares: são horários, currículos, materiais, metodologia e professores que tornam quase impossível a permanência destes.”

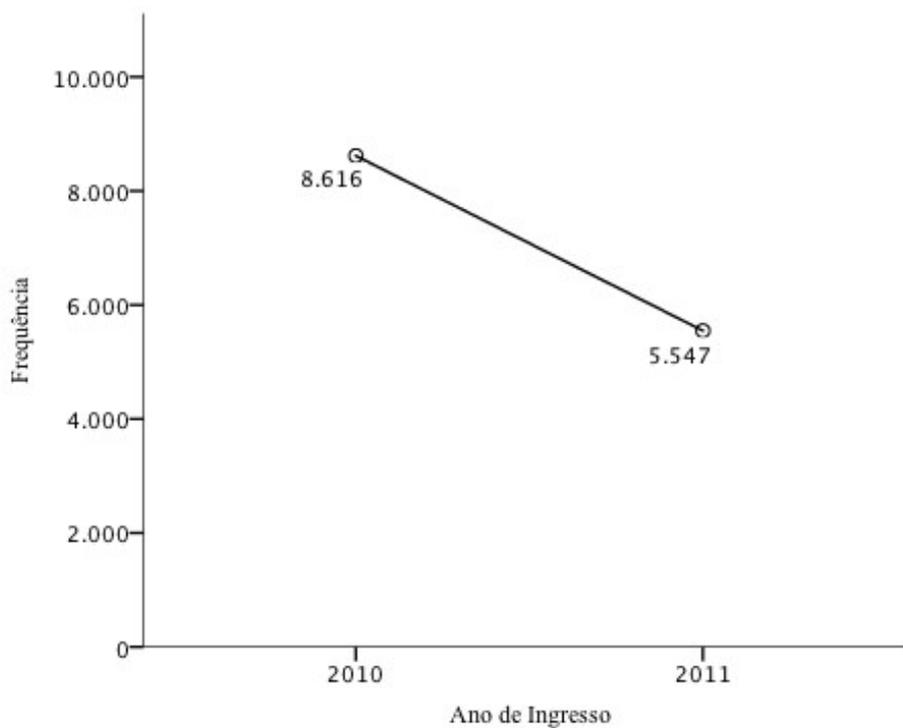
Gráfico 4 - Número e percentagem de ingressantes negros no ensino superior, por categoria administrativa e nível de prestígio do curso



$$\chi^2=2.917,21; p=0,000$$

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Gráfico 5 - Número de ingressantes negros no ensino superior, por ano

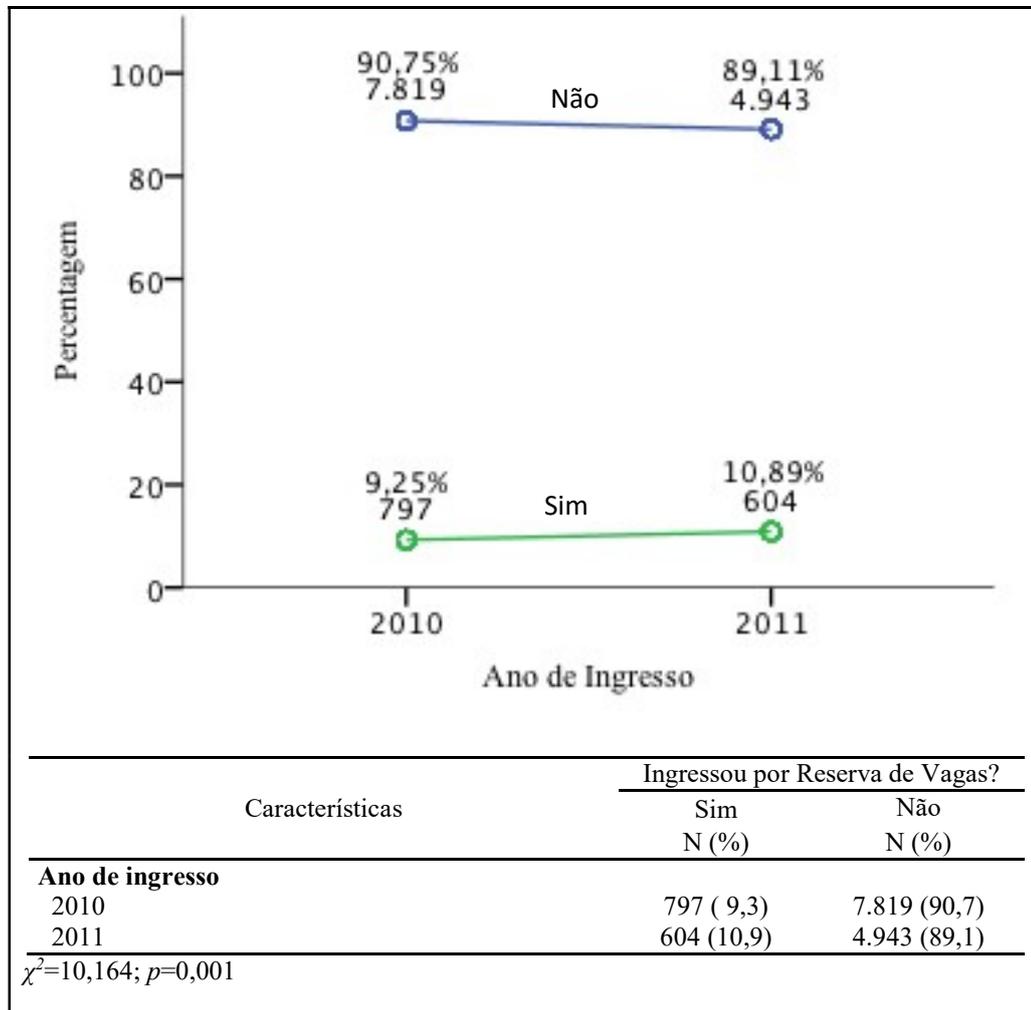


Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Como os dados revelam, o número de negros ingressos no ensino superior, no Estado do Piauí, em 2011, teve uma queda de 64,38% em relação ao ano de 2010 (Gráfico 5).

Objetivo 2: identificar se a proporção de negros que ingressaram no ensino superior via políticas de ampliação de acesso por meio de reserva de vagas e financiamento estudantil se alterou no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011

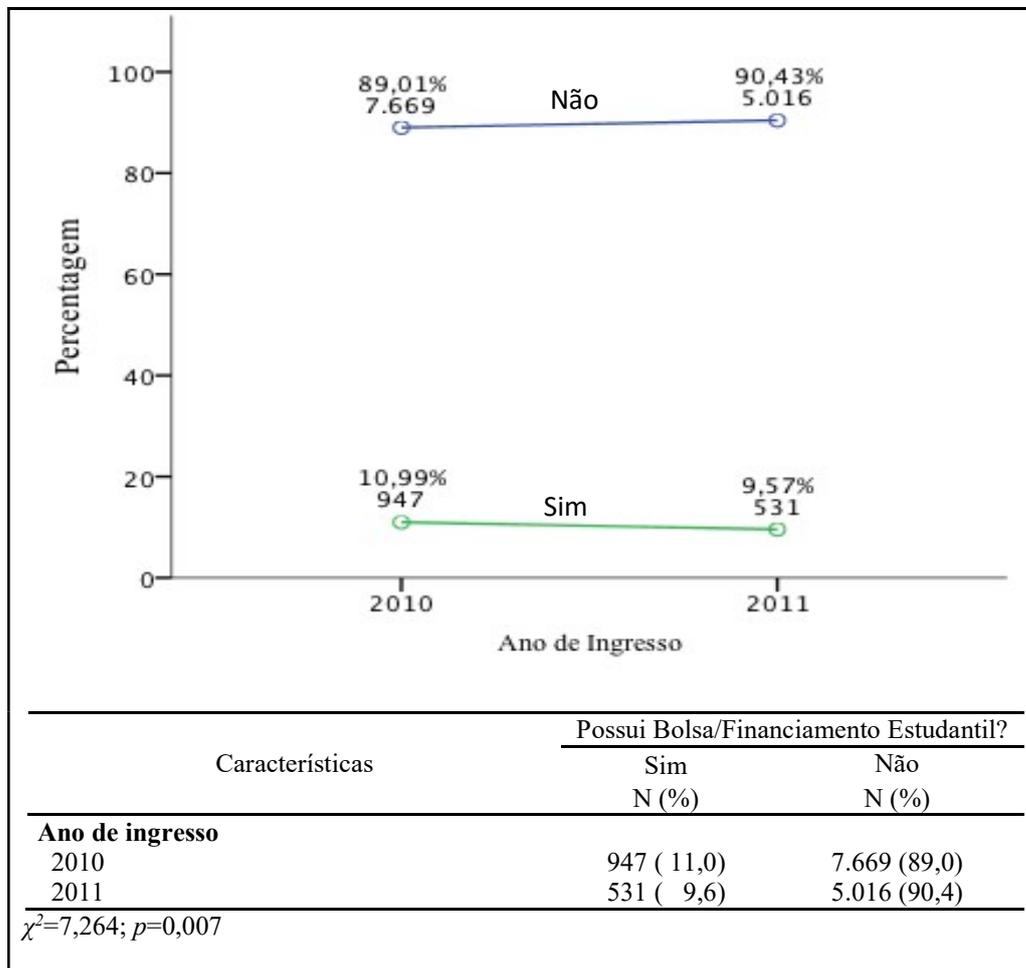
Gráfico 6- Proporção de negros que ingressaram no ensino superior por meio de reservas de vagas no Estado do Piauí, nos anos 2010 e 2011.



Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

O Gráfico 6 mostra que houve uma queda, em 2011, em relação a 2010, no número de negros ingressos por reserva de vagas, em termos absolutos, mas se considerada a proporção de negros ingressos por reserva de vagas em relação ao total de matriculados em cada ano, o aumento passou de 9,5% para 10,89%.

Gráfico 7 - Proporção de negros que ingressaram no ensino superior que possui bolsa/financiamento estudantil no Estado do Piauí, nos anos de 2010 e 2011.



Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

O Gráfico 7 mostra um decréscimo do ano de 2010 para 2011 no número de negros ingressos que possuía bolsa/financiamento estudantil, em termos absolutos. Essa queda também permaneceu quando considerada a proporção de negros ingressos que possuía bolsas/financiamento estudantil em relação ao total de matriculados em cada ano. O declínio foi de 10,99% para 9,57%.

Mesmo com pequenas alterações nas formas de ingresso dos negros no ensino superior do Piauí, é considerável focalizar a situação entre os gráficos 6 e 7, pois de um lado, ocorre uma redução das bolsas de financiamento de estudos, do outro, aumenta o ingresso dos negros no ensino superior, por meio das políticas de reservas de vagas na rede pública. Situação relevante ocorre quando considerada a proporção de instituições públicas e privadas da rede de ensino superior. A última, no conjunto das categorias administrativas, contribuiu

substancialmente para o crescimento desse setor no ensino brasileiro, proporcionando relevantes mudanças no meio acadêmico, quanto ao número de instituições privadas.

Embora o crescimento tenha se dado de forma mais expressiva no setor privado, as redes públicas apresentaram mudanças internas no atendimento ao processo de expansão. São mudanças significativas, observáveis. O setor público aumentou acentuadamente o número de matrículas, criaram-se novas instituições, ampliaram-se e reestruturaram-se *campi* existentes, principalmente com o aumento do número de vagas e de cursos (BRASIL, 2009).

A alteração do cenário acadêmico entre as categorias administrativas ocorreu graças ao somatório de políticas educacionais de incentivo ao crescimento do sistema de ensino superior, proporcionado pelo progressivo número de instituições privadas e públicas no Estado do Piauí.

Objetivo 3: identificar as prováveis variáveis sociodemográficas e socioeducacionais que influenciaram no ingresso dos negros no ensino superior via políticas de ampliação de acesso por meio de reserva de vagas e financiamento estudantil, no Estado do Piauí.

Tabela 3 - Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por reserva de vagas com as características sociodemográficas no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011.

| Características | Ingressou por Reserva de Vagas? | | Valor de p^* |
|---------------------|---------------------------------|--------------|----------------|
| | Sim | Não | |
| | N (%) | N (%) | |
| Sexo | | | |
| Masculino | 621 (10,6) | 5.245 (89,4) | 0,020 |
| Feminino | 780 (9,4) | 7.517 (90,6) | |
| Faixa etária | | | |
| 18 a 24 anos | 1.121 (12,3) | 7.983 (87,7) | 0,000 |
| 25 anos ou mais | 246 (5,4) | 4.327 (94,6) | |

(*) Teste Qui-Quadrado.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Em conformidade com a Tabela 3, todas as características sociodemográficas estudadas estão associadas com a política de ampliação de acesso por reserva de vagas. Isso mostra que a proporção de negros do sexo masculino e feminino que ingressaram no ensino superior por meio de reserva de vaga diferem significativamente uma da outra, sendo os negros do sexo masculino mais beneficiados que as do sexo feminino, no período de 2010 a 2011, pela política de reserva de vagas. Os negros que mais se beneficiaram dessa política foram aqueles cuja faixa etária se situa de 18 a 24 anos.

Tabela 4 - Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por reservas de vagas com as características socioeducacionais, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011

| Características | Ingressou por Reserva de Vagas? | | Valor de p^* |
|--|---------------------------------|---------------|----------------|
| | Sim N (%) | Não N (%) | |
| Categoria Administrativa | | | |
| Pública | 1.401 (19,9) | 5.651 (80,1) | 0,000 |
| Privada | 0 (0,0) | 7.111 (100,0) | |
| Turno ao qual o aluno está vinculado | | | |
| Matutino | 43 (3,0) | 1.383 (97,0) | 0,000 |
| Vespertino | 89 (5,4) | 1.545 (94,6) | |
| Noturno | 360 (5,5) | 6.545 (94,8) | |
| Integral | 909 (21,7) | 3.288 (78,3) | |
| Ingressou no curso por vestibular | | | |
| Não | 871 (9,9) | 7.946 (90,1) | 0,946 |
| Sim | 530 (9,9) | 4.816 (90,1) | |
| Nível de prestígio social do curso | | | |
| Alto prestígio | 269 (7,0) | 3.577 (93,0) | 0,000 |
| Alto médio prestígio | 426 (8,3) | 4.702 (91,7) | |
| Médio prestígio | 271 (12,0) | 1.978 (88,0) | |
| Médio baixo prestígio | 271 (17,2) | 1.301 (82,8) | |
| Baixo prestígio | 53 (22,9) | 178 (77,1) | |
| Concluiu ensino médio em escola pública | | | |
| Não | 0 (0,0) | 2.110 (100,0) | 0,000 |
| Sim | 1.401 (28,1) | 3.593 (71,9) | |

(*) Teste Qui-Quadrado

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Todas as características socioeducacionais (Tabela 4), exceto a de o negro ter ingressado no curso superior por vestibular, foram significativamente associadas com a política de reserva de vagas, isto é, o benefício concedido é para aqueles negros que ingressaram em instituições públicas. Além disso, têm participação maior em período integral, frequentando cursos de baixo e médio baixo prestígio social, e concluíram ensino médio em escola pública.

Tabela 5 - Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por bolsa/financiamento estudantil com as características sociodemográficas, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011.

| Características | Possui Bolsa/Financiamento Estudantil? | | Valor de p^* |
|---------------------|--|--------------|----------------|
| | Sim | Não | |
| | N (%) | N (%) | |
| Sexo | | | |
| Masculino | 600 (10,2) | 5.266 (89,8) | 0,498 |
| Feminino | 878 (10,6) | 7.419 (89,4) | |
| Faixa etária | | | |
| 18 a 24 anos | 939 (10,3) | 8.165 (89,7) | 0,895 |
| 25 anos ou mais | 475 (10,4) | 4.098 (89,6) | |

(*) Teste Qui-Quadrado.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Em relação à política de ampliação de acesso por bolsa/financiamento estudantil, nenhuma das características sociodemográficas observadas na Tabela 5 mostrou-se associada com a referida política. Em outras palavras, tanto negros do sexo masculino quanto do feminino se beneficiaram, igualmente. O mesmo ocorreu com aqueles que se encontram nas faixas etárias de 18 a 24 anos, e de 25 ou mais anos.

Tabela 6 - Associação do ingresso de negros no ensino superior via política de ampliação de acesso por bolsa/financiamento estudantil com as características socioeducacionais, no Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011.

| Características | Possui Bolsa/Financiamento Estudantil? | | Valor dep* |
|--|--|---------------|------------|
| | Sim | Não | |
| | N (%) | N (%) | |
| Categoria Administrativa | | | |
| Pública | 0 (0,00) | 7.052 (100,0) | 0,000 |
| Privada | 1.478 (20,8) | 5.633 (79,2) | |
| Turno ao qual o aluno está vinculado | | | |
| Matutino | 270 (18,9) | 1.156 (81,1) | 0,000 |
| Vespertino | 318 (19,5) | 1.316 (80,5) | |
| Noturno | 789 (11,4) | 6.116 (88,6) | |
| Integral | 101 (2,4) | 4.096 (97,6) | |
| Ingressou no curso por vestibular | | | |
| Não | 1.068 (12,1) | 7.749 (87,9) | 0,000 |
| Sim | 410 (7,7) | 4.936 (92,3) | |
| Nível de prestígio social do curso | | | |
| Alto prestígio | 639 (16,6) | 3.207 (83,4) | 0,000 |
| Alto médio prestígio | 614 (12,0) | 4.514 (88,0) | |
| Médio prestígio | 170 (7,6) | 2.079 (92,4) | |
| Médio baixo prestígio | 1 (0,1) | 1.571 (99,9) | |
| Baixo prestígio | 0 (0,0) | 231 (100,0) | |
| Concluiu ensino médio em escola pública | | | |
| Não | 344 (16,3) | 1.766 (83,7) | 0,000 |
| Sim | 581 (11,6) | 4.413 (88,4) | |

Fonte: Elaboração própria, a partir de Microdados do Censo da Educação Superior/INEP.

Todas as características socioeducacionais (Tabela 6) foram significativamente associadas com a política de bolsa/financiamento estudantil. Portanto, os negros que mais se beneficiaram da referida política foram os que estudam em IES privadas, nos turnos matutino e vespertino, em curso de alto e alto/médio prestígio, e que concluíram ensino médio em escola privada.

6 DISCUSSÃO DAS ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse ponto, discutir-se-ão os principais resultados da análise descritiva e explicativa relativas aos dados constituídos pela população de alunos negros ingressantes no ensino superior do Estado do Piauí, no período de 2010 a 2011. A análise da distribuição sociodemográfica dos alunos negros mostrou, a partir de um recorte de gênero, que os negros do sexo feminino têm participação superior do que seu correspondente masculino no acesso a esse nível de ensino, o que remete para as barreiras de discriminação a que as mulheres eram submetidas, principalmente as negras, que não tinham participação alguma nos segmentos sociais.

Sobre as condições da mulher e sua dimensão na estruturação das desigualdades sociais, Freitas (2004) enfatiza que

ao longo de sua história, as mulheres tiveram sua presença limitada ao mundo doméstico e, apesar de profundos e significativos avanços no que se refere à ocupação de espaços no mercado de trabalho, ainda se percebem, hoje, resquícios dos antigos modelos excludentes das mulheres traduzidos e evidenciados na ordem social muito repressiva para o sexo feminino (FREITAS, 2004, p. 269).

Outro dado relevante é que a maioria dos alunos negros, independentemente do sexo, ingressaram com a faixa etária esperada. Desse modo, a evidência que se atribui a essa realidade são os investimentos por meio de políticas de inclusão social e a permanência do aluno na educação básica e média, para que cumpram as etapas de escolarização obrigatória no tempo esperado e em condições mais favoráveis. Outra importante justificativa e, talvez considerada a mais concreta, é atribuída à ampliação de oportunidades educacionais no cenário acadêmico, antes restrito e seletivo (Tabela 1).

Notou-se um crescimento significativo no acesso à universidade quando considerada a equidade entre os anos de escolaridade anterior. Ao mesmo tempo, destacou-se a importância da inserção educacional do aluno negro na educação superior, graças à atuação das políticas de ação afirmativa que estão proporcionando a abertura de oportunidades de acesso e expansão à rede superior de ensino público e privado.

Outrossim, é possível comprovar tal inferência citando dados da realidade do universo educacional de forma extensiva:

Entre 2003 e 2013, duas das regiões mais carentes de ensino superior – Norte e Nordeste – apresentaram expansão significativa da oferta. O percentual de crescimento das matrículas na região Nordeste, de 94%, correspondeu ao dobro do registrado para o Sudeste e mais do triplo daquele registrado na região Sul. A região Norte teve a segunda maior taxa de crescimento (76%) entre as regiões do país. Tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal (SESu/MEC, 2014, p. 20).

Isso denota que as políticas educacionais estão tendo aplicabilidade no ensino superior do Piauí. De modo geral, as categorias administrativas públicas e privadas praticamente tiveram a mesma quantidade de alunos negros ingressantes, com um rápido aumento da rede privada em 2010, posto que houve um pequeno decréscimo em 2011 (Gráfico2). Nesse mesmo período, evidenciou-se que uma pequena parcela dos alunos negros receberam financiamento estudantil, já que a rede privada contemplou mais da metade dos alunos ingressos no ensino superior no ano de 2010 (Gráfico 3). Por outro lado, soma-se a essa variante a inserção de alunos negros que adentraram no ensino superior por meio das políticas de reservas de vagas, aumentando a participação das instituições públicas em 2011 (Gráfico 2)

É possível dizer que a presença reduzida de alunos negros ingressantes que recebem algum tipo de bolsa ou financiamento estudantil na esfera privada tenha sido produto dos critérios baseados nas condições socioeconômicas, embora essa pesquisa não tenha permitido analisar o perfil dos negros sob o quesito da renda, fato que se deu pela ausência dessa informação no processo de coleta de dados do Censo.

É fundamental, então, destacar o que algumas pesquisas citam sobre a situação do aluno ingressante no ensino superior da rede privada, pois embora o aluno tenha acessado a educação superior de forma gratuita, é necessário que ele cubra os gastos de um curso superior até a sua efetiva conclusão (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, 2009).

Como a pesquisa se delimita a identificar apenas o ingresso dos alunos negros no ensino superior do Piauí, pode-se inferir que a redução dos estudantes que possuem alguma bolsa de estudo ou financiamento estudantil, considerando a proporção de alunos negros matriculados no ensino privado, deve-se ao seu desligamento do curso, o que pode se dar pelas precárias condições de manutenção do curso, como os gastos com mensalidades (se for bolsa de estudo parcial), materiais didáticos, livros, alimentação, deslocamento, moradia e outros (SESu/MEC, 2014).

Essa lacuna na educação privada pode ser preenchida pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que é dirigido à permanência do estudante no curso superior dessa rede

privada de ensino superior. O que se deve levar em consideração é que para o estudante receber o apoio dessa política, é necessário que apresente uma avaliação positiva no curso ao qual está vinculado e, desse modo, possa receber o financiamento do governo.

A análise da distribuição das características socioeducacionais dos negros ingressantes no período de 2010 e 2011 mostra grande participação deles em cursos considerados de alto/médio prestígio e alto prestígio social. Também é importante revelar que o funcionamento desses cursos são mais frequentes no período noturno, seguido pelo integral. Nesse caso, os dados mostram que a maioria dos negros não possuem bolsa de estudos e financiamento estudantil, bem como são originários de escola secundária da rede pública (Tabela 2).

Quando se compara, contudo, a categoria administrativa associada ao nível de prestígio social do curso em que o aluno está inserido, nota-se que os negros ingressantes se distribuem diferentemente nas instituições públicas e privadas. O que chama atenção é que os alunos que ingressaram na rede privada estão melhor distribuídos em cursos considerados de alto prestígio e alto/médio prestígio social, diferentemente das públicas, onde há certa heterogeneidade na distribuição desses cursos por nível de prestígio social (Gráfico 4).

Queiroz (2004) discute essa característica do sistema educacional sob a associação da categoria administrativa afirmando que no campo educacional, existem duas esferas de ensino diferenciado que contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. “Uma delas, pública, de ensino precário, de baixa qualificação, a que estão sujeitos os segmentos empobrecidos da sociedade, entre os quais os negros estão mais representados” (QUEIROZ, 2004, p. 9).

Isso explica o grau de concorrência que os negros precisam enfrentar para chegarem até uma universidade pública. E é mais difícil ainda ingressar em cursos que são extremamente competitivos.

Então, parte-se agora para a análise da evolução do número de ingressantes no ensino superior, registrando uma redução que corresponde a mais da metade dos alunos negros que ingressaram em 2011 (Gráfico 5). A partir do gráfico, nota-se a alteração do quadro de negros ingressantes por meio de políticas de ampliação do acesso, especificamente, as reservas de vagas. Constatou-se um pequeno aumento na participação de negros de um ano para o outro, isto é, em 2011, as reservas de vagas absorveram mais ingressantes negros do que em 2010, considerando o ano de ingresso do aluno sob o total de alunos ingressos por meio dessa política (Gráfico 6).

Quanto à política de concessão de bolsas de estudos e financiamento estudantil, esta difere-se consideravelmente da política de reservas de vagas, registrando nenhuma evolução, conforme a proporção de negros do total de alunos matriculados. Aliás, houve uma queda do número de matriculados do ano de 2010 para 2011 (Gráfico 7).

As características sociodemográficas, associadas às políticas de reservas de vagas, revelaram que os alunos negros do sexo masculino são os potenciais beneficiários da política e ingressam no ensino superior com a faixa etária adequada, ou seja, são alunos que têm entre 18 a 24 anos (Tabela 3). Quanto às características socioeducacionais, também foi constatada associação com a política (Tabela 4).

Vale mencionar que as reservas de vagas diferem da política de bolsa e financiamento estudantil em sua aplicabilidade, pois a primeira beneficia alunos ingressantes em instituições de ensino superior público, enquanto a última é aplicada nas instituições de ensino privado. Observa-se que o perfil do aluno negro ingresso pela política de reservas de vagas caracteriza-se por estudar em período integral, seguido do noturno, em cursos considerados de baixo e médio prestígio social, e são oriundos de escola média pública (Tabela 4).

Queiroz (2001) dizia que uma pequena parcela de negros que tinha acesso às restritas universidades é proveniente de escola pública e estão inseridos nas camadas mais pobres da estrutura de classe. Esse cenário os levaria a ingressar nos cursos menos competitivos e de baixo prestígio social, destacadamente os que contemplam áreas de ciências humanas que, por sua vez, estão associados a *status* de baixos níveis ocupacionais.

Comparando-se o perfil do aluno negro com a política de bolsa/financiamento estudantil, não se revela qualquer associação com as características sociodemográficas (Tabela 5). Entretanto, essa política teve relação significativa com as características socioeducacionais, o que evidenciou um perfil diferente do aluno associado com a política de reserva de vagas. Esse aluno tem participação maior em cursos que se mostram de alto prestígio e alto/médio prestígio social. O interessante é que o perfil desses alunos demonstra que concluíram o ensino médio em escola privada (Tabela 6).

A relação com os dois perfis de alunos negros ingressantes no ensino superior apresenta distintas características. Justifica-se o acesso do aluno negro nas instituições privadas devido à procura por cursos que ofereçam *status* social elevado, uma vez que o ingresso para esses cursos nas universidades públicas requereria uma preparação de qualidade, fornecida pela educação pública de ensino básico, já que a maioria dos alunos negros é proveniente desse tipo de escola. Simultaneamente, o acelerado crescimento do número de instituições privadas que oferecem carreiras de *status* médio e alto prestígio social

atraíram mais negros do que as instituições públicas, argumento dado, em geral, pela seletividade e dualidade do acesso às universidades públicas.

Além disso, importa lembrar que, em 2003, as instituições privadas correspondiam a cerca de 88,9% do conjunto das instituições de ensino superior. É uma variante que impulsiona o processo de expansão do ensino superior, o qual se aumentou o acesso, motivando, de alguma maneira, a elaboração de políticas educacionais. Outra medida significativa na projeção desses resultados acerca da alteração do perfil do aluno negro ingressante no ensino superior do Piauí decorre do atendimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Exemplo disso é a inserção de pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos no ensino superior até o ano de 2011, o que leva a confirmar o alcance dos objetivos do plano, que seria o crescimento das matrículas nas redes estaduais de ensino médio, possibilitando, dessa maneira, o aumento de alunos oriundos das camadas mais pobres da sociedade.

Deve-se ter em mente, da mesma forma, que os resultados dessa pesquisa restauram uma série de questionamentos, pois seria preciso analisar o número de negros ingressantes no ensino superior com o número de negros ingressantes e que responderam ao processo de coleta de informações do Censo da Educação Superior, além de comparar a dimensão demográfica dos negros no Estado do Piauí. Desse modo, ter-se-ia uma dimensão da quantidade de negros no sistema educacional superior.

Disto isso, pode-se referir que houve, com a realização dessa pesquisa, a tentativa de evidenciar alguns aspectos do perfil sociodemográfico e socioeducacional dos negros ingressantes do ensino superior do Piauí, e as possíveis relações com as políticas de expansão de acesso a esse ensino. Simultaneamente, obtiveram-se resultados satisfatórios sobre a redistribuição de oportunidades educacionais de acesso ao ensino superior nas esferas públicas e privadas, o que favorece a diversificação do perfil do aluno negro nos espaços acadêmicos historicamente reservados e seletivos.

Contudo, atribuir todos esses avanços exclusivamente às políticas de ação afirmativa seria um exagero. É, na verdade, um pouco complexo separar os efeitos dessas políticas daquilo que, talvez, pode ter ocorrido pela universalização do ensino básico elementar e médio, ou até mesmo de outro processo que permitiu o acesso dos negros ao ensino superior do Piauí.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio M. Raça e desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. **Tempo da Ciência** (15) 29, p. 115-133, UFGD, 2008.

AMARAL, Shirlena C. de S.; MELLO, Marcelo P. de. **Políticas públicas de acesso ao ensino superior**: analisando a política de cotas e a utilização do ENEM/SISU na UENF. Niterói, Rio de Janeiro, 2012.

ARMITAGE P.; BERRY, G.; MATTHEWS, J.N.S **Statistical methods in medical research**. 3rd.ed. London (GB): Blackwell, 2002. Scientific Publications.

AYÇAGUER, L.C.S; UTRA, I.M.B. **Regresiónlogística**. Cuaderno de Estadística. Edición de La Muralla, S.A. Madrid, v. 27, 2004.

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. Brasileira: São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1955.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

BERNADINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRANDÃO, André (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Censo da educação superior**: resumo técnico, 2003.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, 24 abr. 2007.

_____. **Decreto nº 5.493**, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005.

_____. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

_____; MEC; REUNI. **Reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais.** Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria nº 552 Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001.

_____. TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional : Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) / Relator Ministro José Jorge.** – Brasília : TCU, 2009.

CADERNOS DO GEA. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n. 1, jan./jun. 2012.

CARDOSO, Fernando H. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

CENSO EaD. BR. **Relatório analítico da aprendizagem à distância no Brasil.** (Org.) Associação Brasileira de Educação à Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809portugues.pdf>>. Acesso em: 20 ago.2014.

CESAR, ANA MARIA R. V. **Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração.** Disponível em: < <http://www.mackenzie.br>>. Acesso em 10/07/15.

CHEN, P. Y; POPOVICH, P.M. **Correlation: parametric and nonparametric measures.** Thousand Oaks: Sage Publication, Inc. 95p.

CONTINS, M.; SANTANA, L. C. **O movimento negro e a questão da ação afirmativa.** Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/ UERJ, v. 4, n. 1, p. 209-220, 1996.

COSTA, Emília V. Da. **Da monarquia à república: momentos decisivos.** 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CUNHA, L.A. **A escola pública, escola particular: a democratização do ensino.** São Paulo, Cortez, 1986.

DAFLON, Verônica Toste; JÚNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** Cadernos de Pesquisa, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

_____. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos,** 2007.

FERES, Júnior; JOÃO, Daflon; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais**. GEMAA, IESP-UERJ, 2013, p. 1-25.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JÚNIOR. **Ação afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas**. Econômica, Rio de Janeiro, v.6, n. 2, p. 2991-312, dez. 2004.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1965/1978, v. 1 e 2.

_____. **O negro no mundo dos brancos: corpo e alma do Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Tribunal racial, 02/05/2004**. Disponível em: <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/opiniao/editoriais/tribunal_02.htm>. Acesso em: 1 ago. 2014.

FREITAS, Antonio A. de S. M. Acesso ao ensino superior: estudo de caso sobre as características de alunos do ensino superior. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 29 (2), p. 267-282, jul./dez. 2004

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: Record, 1989.

GARSON, G.D. **Testing statistical assumptions**. North Carolina State University: Statistical Associates Publishing, 2012. Disponível em: <<http://www.statisticalassociates.com/assumptions.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005, p.39 – 62.

GEMMA- GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA. ORGS. FERES JÚNIOR, João; TOSTE, Verônica. **Igualdade e inclusão na universidade: um guia rápido para ingressar, permanecer e concluir o ensino superior**. Rio de Janeiro, 2014.

GUIMARÃES, Antônio. S. A. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). **Tempo Social; Rev. Sociol.** USP, São Paulo, p. 121-142, nov. 2001.

_____. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha B. G. e; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília- DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Políticas públicas para ascensão dos negros no Brasil: argumentando pela ação afirmativa**. Afro-Ásia, 1996 p. 235-261.

HANCHARD, M. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945- 1988)**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

HARRIS, Marvin; KOTTACK, Conrad. **The structural significance of Brazilian categories**. Sociologia, p. 203-208, 1963.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. IPEA, Texto para Discussão nº 807, 2001.

_____. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**, Brasília, UNESCO, 2002.

HERINGER, Rosana. **Promoção da igualdade racial no Brasil: um objetivo democrático**. Teoria e pesquisa 42 e 43, 2003. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_artigo_2003_RHeringer.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2015.

HOSMER, David W.; LEMESHOW, Stanley. **Applied logistic regression**. New York: Wiley, 2000.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior, 2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

_____. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. **Censo da educação superior: resumo técnico: 1999**. Brasília: INEP, 2000.

_____. **Censo da educação superior: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2003.

IPEA, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Considerações acerca do sistema de cotas no Brasil: estudo técnico**. Rio de Janeiro, 2010.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. **Raça e educação: os limites das políticas universalistas**. In: SANTOS, Sales A. dos. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2007.

_____. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

MAIO, Marcos C. O projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, 1999.

_____; SANTOS, Ricardo V. **Políticas de cotas raciais, “os olhos da sociedades e os usos da antropologia”**: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). Rio de Janeiro, 2005. n. 23.

MEDEIROS, Carlos A. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais. Brasil- Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MEDEIROS, Maria A. de A. **O elogio da dominação**: relendo casa grande e senzala. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa**: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.197-217, nov. 2002.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Q.; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito a inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil - um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, ano II, n. 22, mar. 2003.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Do direito à universidade à universalização de direitos**: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

_____. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NETO, Cláudio P. de S.; FERES JÚNIOR, João. **Ação afirmativa**: normatividade e constitucionalidade, p. 345-363, S/D.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1995.

OLIVEIRA, Silvio L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

OLIVEN, Arabela C. **Ações Afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Rio Grande do Sul, n.1 (61), p. 29-51, 2007.

OSÓRIO, Rafael G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (Org.); JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael G.; SOARES, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

_____. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Texto para discussão nº 996, Brasília, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana; CARVANO, Luiz (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: Garamon Ltda, 2010.

PENA, Sérgio; BORTOLINI, M. C. **Pode a genética definir quem pode se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?** Estudos Avançados - USP, São Paulo, v. 18, p. 1-2, 2004.

PEREIRA, Sueli M.; ZIENTARSKI, Clarice. **Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil**. Brasília, v. 92, n.232, p.493-515, 2011.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: a complementariedade do SPSS**. 3.ed. Lisboa: Sílabo, 2003.

PINTO, Regina P. **Raça e educação: uma articulação incipiente**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 80, p. 41-50, 1992.

QUEIROZ, Delcele M. **O negro e a universidade brasileira**. História Actual Online, HAOL, n. 3 (Invierno), p. 73-82, 2004.

_____. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livros, 2004.

_____. Brancos e negros no ensino superior. In: GOMES, Nilma Lino; ALVES, Martins A. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Raça, gênero e educação superior**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Faced/UFBA, Salvador, 2001.

QUEIROZ, Delcele M.; SANTOS, Jocélio T. dos. **Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios de poder**. Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 717-737, 2006.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. São Paulo: Alameda, 2008.

ROCHA, Carmem L. A. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, n. 15, 1996, p. 85-99.

ROSA, Chaiane de M. **Políticas Públicas para a educação superior no governo Lula**. Poíesis Pedagógica, Goiás, v.11, n.1, p. 168-188, jan/ jun, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão**. Publicado em 2012. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

SANTIAGO, Nestor E. A.; NORBERTO, A. P.; RODRZIGUES, Sandra M. **O direito à inclusão**: implantação de políticas de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras – experiência na UFC. Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 136-147, 2008.

SANTOS, Boaventura de S.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: 2008.

SANTOS, Cássio M. **O acesso ao ensino superior no Brasil**: a questão da elitização. p. 238 a 257, s/d.

SANTOS, Jocélio T. dos S. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil**: um balanço crítico da produção. Brasília, v. 93, n. 234, (número especial), p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Maria C. E. M. O sistema de cotas da Universidade do Estado da Bahia: relato de uma experiência. In: PACHECO, Jairo Q.; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (SESu), MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país**. 2003 -2014.

SEPPPIR. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/seppir/sobre>. Acesso em: 5 jun. 2014.

SILVA, Jorge P. da; OURIQUE, Maiana L. H. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012.

SILVÉRIO, Valter R. **Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

_____. Ação Afirmativa e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales A. dos (Org.). **Ação afirmativa e o combate ao racismo nas Américas**, Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 141-164, 2005.

_____. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Q.; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2007.

SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES, Sergei. A democracia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael; SOARES. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros e universidade**: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, E. E.; LIM, N. **Does it matter who answers the race question?** Racial classification and income inequality in Brazil. *Demography*, v. 35, n. 4, 1998.

_____. **O significado da raça na sociedade brasileira.** Princeton e Oxford: Princeton University Press, 2004.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha B.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica.** Brasília - DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

WEBER, D.; GALLUCCI, M. Marco Aurélio Mello discorda da decisão da instituição de fotografar quem se declara negro. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 abr. 2004.