



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAIO VINICIUS DOS SANTOS SILVA**

**POLÍTICAS DE COTAS NA UFBA:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DE  
ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS (2005-2019)**

Salvador – BA  
2021

**CAIO VINICIUS DOS SANTOS SILVA**

**POLÍTICAS DE COTAS NA UFBA:  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DE  
ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS (2005-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilvanice Barbosa da Silva Musial  
Co-orientador: Prof. Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida

Salvador – BA  
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Caio Vinicius dos Santos.

Políticas de cotas na UFBA : uma investigação sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não-cotistas (2005-2019) /Caio Vinicius dos Santos Silva. – 2021. 175 f. : il.

Orientadora: Prof. <sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Coorientador: Prof. Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Ensino superior. 3. Sistemas de cotas. 4. Universidade Federal da Bahia. 5. Negros – Educação (Superior). 6. Desempenho acadêmico. I. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. II. Almeida, Gabriel Swahili Sales. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 379. 26 23. ed.

**CAIO VINICIUS DOS SANTOS SILVA**

**POLÍTICAS DE COTAS NA UFBA:**  
**UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESTUDANTES**  
**COTISTAS E NÃO COTISTAS (2005-2019)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Área de Concentração: Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica.

Salvador, 30 de setembro de 2021.

Banca examinadora

Gilvanice Barbosa da Silva Musial – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Gabriel Swahili Sales de Almeida – Co-orientador \_\_\_\_\_  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Jusciney Carvalho Santana \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.  
Universidade Federal de Alagoas

Marta Lícia Teles Brito de Jesus \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

Sheila Regina dos Santos Pereira \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.  
Universidade Estadual de Feira de Santana

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo seu infinito amor e bondade.

À minha família e, em especial, à minha avó, Flordínice, pela dedicação e amor destinados à minha criação.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilvanice Musial, pela orientação afetuosa e contínua e pela confiança e credibilidade depositadas em mim e em meu trabalho.

A meu co-orientador, Prof. Dr. Gabriel Swahili, pela parceria e, acima de tudo, pelo encorajamento da minha imersão na pesquisa acadêmica.

Às Professoras Doutoras Marta Lícia e Sheila Pereira, pela leitura cuidadosa do trabalho desde o momento da qualificação e pela aceitação do convite em compor a banca examinadora.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Delcele Queiroz pelas contribuições para a dissertação no momento da qualificação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jusciney Santana pelo aceite em contribuir para a pesquisa integrando a banca examinadora.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Malbouisson Andrade pela disponibilização dos dados mais atualizados para realização da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Silvia Lemos pelos esclarecimentos e contribuições referentes às análises quantitativas.

Às minhas companhias do Grupo de Política e Gestão da Educação da UFBA, em especial, Silvia Kelly, Maria Cláudia, Fernanda Galvão e Haroldo Barbosa, pela trajetória, amizade e cumplicidade que sempre tiveram comigo.

Às amigas Lorena Potira e Raísa Bela pelos incentivos constantes destinados a mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA que contribuíram para o refinamento e delimitação da pesquisa.

SILVA, Caio Vinicius dos Santos. Políticas de cotas na UFBA: uma investigação sobre o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas (2005-2019). 2021. Orientadora: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. Co-orientador: Gabriel Swahili Sales de Almeida. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

A presente investigação possui como objetivo geral analisar se as diferenças de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas na UFBA são reduzidas durante os cursos de graduação. A pesquisa foi realizada com base nas informações estudantis agrupadas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) em um banco de dados. Para atender aos propósitos deste trabalho, utilizamos uma metodologia com abordagem quantitativa e, sob essa perspectiva, foram contempladas as pesquisas documental e descritiva. Nossas análises foram subsidiadas pela utilização do software estatístico IBM SPSS 20. Tivemos como sujeitos de pesquisa os ingressantes ao Ensino Superior na referida universidade no período de 2005.1 a 2019.2, contemplando um grupo inicial de 61.579 matriculados. Destes, 26.677 (43,3%) são cotistas e 34.902 (56,7%) são não cotistas. Na primeira etapa, averiguamos os perfis discentes através de variáveis socioeconômicas como sexo, cor/raça, renda família, origem escolar, etc. Em seguida, para examinar o desempenho acadêmico, foram investigadas as variáveis acadêmicas que comportam as pontuações estudantis em dois momentos: notas de ingresso e notas finais (após integralização curricular). Os resultados indicam que o corpo estudantil da UFBA é composto, majoritariamente, por estudantes do sexo feminino, pardas e com idades inferiores a 23 anos completos. No que se refere ao desempenho acadêmico, observamos que os estudantes cotistas, em geral, ingressam aos cursos superiores com notas estatisticamente inferiores aos estudantes não cotistas. Essa ocorrência foi identificada em todas as áreas de conhecimento e em 9 dos 10 cursos considerados. Ao término dos cursos superiores, identificamos que estudantes não cotistas continuam a apresentar notas superiores com significância estatística na maior parte das áreas e cursos. Do outro lado, as observações sobre as notas finais dos cotistas evidenciam que houve eliminação das diferenças de desempenho nas áreas IV e V – ratificando a literatura –, e só houve manutenção de desempenho inferiores em 6 dos 10 cursos. A investigação do desempenho acadêmico em quintis possibilitou uma constatação ainda mais detalhada: cotistas possuem melhores rendimentos estudantis em todas as áreas. Isto é, na contrastação das notas de entrada com as notas finais, encontramos que cotistas elevam suas pontuações dentro da academia ao passo que entre os não cotistas as pontuações são diminuídas. Em outras palavras, mesmo nas áreas de conhecimento e cursos que acusam notas estatisticamente superiores aos não cotistas, os estudantes cotistas conseguiram reduzir, em todos os casos, as diferenças encontradas no momento do ingresso. Ademais, constatamos ainda que cotistas precisam de maior tempo para encerrarem os cursos superiores na UFBA.

Palavras-chave: Programas de ação afirmativa na educação. Ensino Superior. Sistema de cotas. Universidade Federal da Bahia. Negros – Educação (Superior). Desempenho acadêmico.

SILVA, Caio Vinicius dos Santos. Public quotes politics at UFBA: an investigation about the quotes students and no quotes students academic achievement (2005-2019). 2021. Adviser: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. Co-adviser: Gabriel Swahili Sales de Almeida. 175 f. Dissertation (Education Master's Degree) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

## ABSTRACT

The present study has as general object analyze if the difference of academic performance between quote students and no quotes students at UFBA are reduced during the graduation course. The research was realized based on students information grouped by Dean of Undergraduate Studies (PROGRAD) in a database. To attend the purpose of this study, we use a methodology based on quantitative approach, and over this perspective, was contemplated the documentary and descriptive research. Our analysis were subsidized by use the statistic software IBM SPSS 20. We had as research subjects the University education entrants at the university mentioned in the period of 2005.1 until 2019.2, contemplating a beginning group of 61.579 enrolled. Of these, 26.677 (43,3%) were quotes and 34.902 (56,7%) were no quotes. At the first step, we ascertain the students profile based on socioeconomic variables, sex, race, family income, school origin, etc. Then, to examine the academic achievement, was investigated the academic variation that admit the students punctuations in two moments: beginning grades and finals grades (after resume payment). The results denote that UFBA's students are based, mostly, by female students, brown and with 23 under age completely. Regarding academic achievement, we watched that quotes students, in general, begins University education with, statistically, less grades than no quotes students. This event was identify in all knowledge area and in 9 between 10 curses. At the end of the University curses, we recognize that no quotes students still showing higher grades with statistic importance ate the most curses areas. On the other side, the observations about the quotes students final grades showed that have elimination of performance differences at IV e V areas – validating the literature – and only had maintenance of inferior performances in 6 of 10 curses. The investigation about the academic performances in quintiles enabled an even more detailed finding: Quotes students has bests students yields at every area. So, in contrast of the begin and final grades, we found that quotes students raise their grades inside the university while between the no quotes students the grades decrease. In other words, even in curses areas that has, statistically, top grades for no quotes students, the quotes students managed to reduce, in every case, the find difference at the begin moment. Furthermore, we still counted that quotes needs more time to end their college course ate UFBA.

Keywords: Affirmative action programs in education. College course. Quota System. Federal University of Bahia. Blacks - Education (Higher). Academic achievement.

SILVA, Caio Vinicius dos Santos. Políticas de cuotas en la UFBA: una investigación sobre el desempeño académico de estudiantes cuotistas y no cuotistas (2005-2019). 2021. Asesor: Gilvanice Barbosa da Silva Musial. Co-asesor: Gabriel Swahili Sales de Almeida. 175 f. Disertación (Maestría en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2021.

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general analizar si se reducen las diferencias de desempeño académico entre cuotistas y no cuotistas en la UFBA durante los cursos de pregrado. La investigación se llevó a cabo a partir de la información de los alumnos agrupada por la Pro-Rectoría de Enseñanza de Pregrado (PROGRAD) en una base de datos. Para cumplir con los propósitos de este trabajo, se utilizó una metodología con enfoque cuantitativo y, desde esta perspectiva, se contempló la investigación documental y descriptiva. Nuestros análisis fueron subvencionados por el uso del software estadístico IBM SPSS 20. Tuvimos como sujetos de investigación los ingresantes a la Educación Superior en la referida universidad en el período comprendido entre 2005.1 y 2019.2, contemplando un grupo inicial de 61.579 matriculados. De ellos, 26.677 (43,3%) son cuotistas y 34.902 (56,7%) son no cuotistas. En la primera etapa, se determinó el perfil de los estudiantes a través de variables socioeconómicas como el sexo, el color/raza, la renta familiar, el origen escolar, etc. A continuación, para examinar el desempeño académico, investigamos las variables académicas que componen las puntuaciones de los alumnos en dos momentos: las notas de entrada y las notas finales (tras la integración curricular). Los resultados indican que el alumnado de la UFBA está compuesto, en su mayoría, por mujeres, de raza parda y menores de 23 años. Cuanto al desempeño académico, observamos que los alumnos cuotistas, en general, acceden a los cursos de educación superior con puntuaciones estadísticamente inferiores a las de los alumnos no cuotistas. Esta ocurrencia se identificó en todas las áreas de conocimiento y en 9 de los 10 cursos considerados. Al final de los cursos de educación superior, identificamos que los estudiantes no cuotistas siguen presentando calificaciones más altas con significación estadística en la mayoría de las áreas y cursos. Por otro lado, las observaciones sobre las notas finales de los cuotistas muestran que hubo eliminación de las diferencias de desempeño en las áreas IV y V -ratificando la literatura-, y sólo hubo mantenimiento del desempeño inferior en 6 de los 10 cursos. La investigación del desempeño académico en quintiles permitió un hallazgo aún más detallado: los cuotistas tienen mejores rendimientos en todas las áreas. Es decir, al contrastar las notas de entrada con las notas finales, se observa que los cuotistas suben sus notas dentro de la academia mientras que entre los no cuotistas las notas bajan. En otras palabras, incluso en las áreas de conocimiento y cursos que acusan puntuaciones estadísticamente superiores a los alumnos no cuotistas, los alumnos cuotistas consiguieron reducir, en todos los casos, las diferencias encontradas en el momento del ingreso. Además, también comprobamos que cuotistas necesitan de más tiempo para terminar sus cursos de educación superior en la UFBA.

Palabras clave: Programas de acción afirmativa en la educación. Educación Superior. Sistema de cuotas. Universidad Federal de Bahía. Negros – Educación (Superior). Desempeño académico.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA	Análise de Variância
CR	Coeficiente de Rendimento
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
EV	Escore no Vestibular
FNB	Frente Negra Brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MNU	Movimento Negro Unificado
MUCDR	Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SM	Salário Mínimo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TEN	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	126
<b>Gráfico 02</b> – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	127
<b>Gráfico 03</b> – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	128
<b>Gráfico 04</b> – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	129
<b>Gráfico 05</b> – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área III – Filosofia e Ciências Humanas da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	130
<b>Gráfico 06</b> – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área III – Filosofia e Ciências Humanas da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	131
<b>Gráfico 07</b> – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área IV – Letras da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	132
<b>Gráfico 08</b> – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área IV – Letras da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	133
<b>Gráfico 09</b> – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área V – Artes da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	134
<b>Gráfico 10</b> – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área V – Artes da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2. ....	135
<b>Gráfico 11</b> – Dispersão para a relação entre tempo de duração e CR dos estudantes da UFBA (2005.1 a 2019.2). ....	141
<b>Gráfico 12</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFBA (2005-2019). ....	166
<b>Gráfico 13</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Engenharia Civil da UFBA (2005-2019). ....	166
<b>Gráfico 14</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Farmácia da UFBA (2005-2019). ....	167

<b>Gráfico 15</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Medicina Veterinária da UFBA (2005-2019).....	167
<b>Gráfico 16</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Direito da UFBA (2005-2019). .....	168
<b>Gráfico 17</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Administração da UFBA (2005-2019).....	168
<b>Gráfico 18</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Letras Vernáculas da UFBA (2005-2019).....	169
<b>Gráfico 19</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da UFBA (2005-2019).....	169
<b>Gráfico 20</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Artes Plásticas da UFBA (2005-2019).....	170
<b>Gráfico 21</b> – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Licenciatura em Teatro da UFBA (2005-2019). .....	170

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Características gerais dos ingressantes cotistas e não cotistas à UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.....	93
<b>Tabela 02</b> – Formação escolar e preparação para o vestibular dos ingressantes à UFBA no período de 2005.1 a 2013.2. ....	95
<b>Tabela 03</b> – Condições de estudo e expectativas com o curso dos estudantes da UFBA no período de 2005.1 a 2013.2. ....	97
<b>Tabela 04</b> – Renda familiar e participação econômica dos estudantes (2005.1 - 2013.2).....	99
<b>Tabela 05</b> – Exercício de atividade remunerada, carga horária de trabalho e tipo de ocupação dos estudantes da UFBA no período 2005.1 a 2013.2 .....	101
<b>Tabela 06</b> – Escolaridade dos pais dos estudantes ingressos na UFBA no período de 2005.1 a 2013.2. ....	105
<b>Tabela 07</b> – Escolaridade cruzada da mãe e do pai de estudantes ingressos na UFBA no período de 2005.1 a 2013.2.....	106
<b>Tabela 08</b> – Relação dos matriculados na UFBA de acordo a categoria de cotas e ano de ingresso (2005-2019).....	109
<b>Tabela 09</b> – Notas médias dos ingressantes cotistas e não cotistas nos vestibulares da UFBA no período 2005.1 a 2013.2. ....	112
<b>Tabela 10</b> – Notas médias dos ingressantes à UFBA, cotistas e não cotistas, no ENEM no período 2014.1 a 2019.2 .....	115
<b>Tabela 11</b> – Desempenho acadêmico no Coeficiente de Rendimento, por Áreas de Conhecimentos e cursos, dos estudantes cotistas e não cotistas da UFBA graduados no período de 2005.1 a 2019.2.....	118
<b>Tabela 12</b> – Coeficiente de Rendimento dos graduados na UFBA em relação a autodeclaração de Cor ou Raça (2005.1 – 2019.2).....	120
<b>Tabela 13</b> – Coeficiente de Rendimento dos graduados na UFBA de acordo a Área de Conhecimento, autodeclaração de Cor ou Raça e categoria de cotas (2005.1 – 2019.2).....	122
<b>Tabela 14</b> – Desempenho acadêmico no CR dos graduados na UFBA de acordo com o sexo (2005.1 a 2019.2).....	124
<b>Tabela 15</b> – Tempo de duração na graduação em relação a categoria de cotas.....	138

<b>Tabela 16</b> – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologias (2005-2019).....	162
<b>Tabela 17</b> – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (2005-2019). ....	163
<b>Tabela 18</b> – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área III – Filosofia e Ciências Humanas (2005-2019). ....	164
<b>Tabela 19</b> – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área IV – Letras (2005-2019)....	165
<b>Tabela 20</b> – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área V – Artes (2005-2019).....	165

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PARA QUÊ? PARA QUEM?</b> .....	21
2.1 O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	21
2.2 A QUEM SERVE O ENSINO SUPERIOR? .....	25
<b>2.2.1 A vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil e o Novo Ensino Superior</b> .....	31
2.3 O INGRESSO DOS ESTUDANTES NAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS .....	33
2.4 A CRIAÇÃO DE MAIS UNIVERSIDADES: EXPANSÃO? .....	39
<b>3 A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	47
3.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA AS POPULAÇÕES NEGRA E ESCRAVIZADA NO SÉCULO XIX .....	47
<b>3.1.1 O negro e a escola na História da Educação</b> .....	50
3.2 DO CATIVO AO VADIO: A CRIMINALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS NEGRAS NA REPÚBLICA .....	54
3.3 RACISMO E TEORIAS RACIAIS NO PÓS-ABOLIÇÃO .....	56
3.4 DO PÓS-ABOLIÇÃO À ATUALIDADE: INICIATIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA .....	63
<b>3.4.1 O protagonismo dos movimentos para educação dos negros no século XX: a FNB e o TEN</b> .....	69
<b>3.4.2 Desigualdades raciais e a luta por ações afirmativas no Brasil</b> .....	72
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	78
4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA .....	78
4.2 CAMPO EMPÍRICO E BANCO DE DADOS .....	82
4.3 TESTES ESTATÍSTICOS E DESEMPENHO ACADÊMICO .....	87
<b>4.3.1 Desempenho Acadêmico por Cor ou Raça e por Sexo</b> .....	89

<b>5 COTISTAS E NÃO COTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: OS PERFIS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO</b> .....	92
5.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS CARACTERÍSTICAS DOS INGRESSANTES AOS CURSOS DA UFBA .....	92
<b>5.1.1 Escolaridade dos pais</b> .....	104
<b>6 COTAS NA UFBA: O QUE REVELA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES?</b> .....	109
6.1 NÚMERO DE INGRESSANTES À UFBA POR ANO E CATEGORIA DE COTAS ..	109
6.2 DESEMPENHO ACADÊMICO NO VESTIBULAR DOS INGRESSANTES À UFBA NO PERÍODO 2005.1 A 2013.2 .....	110
6.3 DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENEM DOS INGRESSANTES À UFBA NO PERÍODO DE 2014.1 A 2019.2.....	114
6.4 DESEMPENHO DOS ESTUDANTES GRADUADOS NO COEFICIENTE DE RENDIMENTO NO PERÍODO DE 2005.1 A 2019.2 .....	117
<b>6.4.1 Desempenho acadêmico na UFBA por Cor ou Raça</b> .....	120
<b>6.4.2 Desempenho acadêmico na UFBA de acordo ao Sexo</b> .....	123
6.5 ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO EM QUINTIS .....	125
<b>6.5.1 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área I</b> .....	125
<b>6.5.2 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área II</b> .....	128
<b>6.5.3 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área III</b> .....	130
<b>6.5.4 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área IV</b> .....	132
<b>6.5.5 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área V</b> .....	134
6.6 TEMPO DE CONCLUSÃO DE CURSO CONFORME CATEGORIA DE COTAS ....	138
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150
<b>APÊNDICES</b> .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso ao Ensino Superior (ES) público brasileiro vivencia um recente processo de democratização. De acordo com Gisi (2006), a educação superior no país, desde sua origem, estruturou-se de modo a privilegiar as denominadas elites nacionais. Dessa maneira, nos cursos superiores, em especial os de maior concorrência e prestígio, como Medicina, Engenharias e Direito, tinha-se, majoritariamente, um alunado masculino, branco, egresso da escola privada e pertencentes às famílias com alto poder aquisitivo (QUEIROZ; SANTOS, 2006b). Nesse sentido, alunos em outras condições de classe, gênero e raça, em geral, permaneciam fora dos grupos universitários.

Diante desse contexto, os movimentos sociais e o Movimento Negro, frente às desigualdades educacionais brasileiras, estruturaram-se de modo a reivindicar a implantação de Ações Afirmativas nas universidades públicas para as populações negra e pobre (GUIMARÃES, 2003). Conforme Cardoso (2005), no Brasil, o debate acerca da necessidade da política de cotas tem início na década de 1970, quando o país passa por um processo de redemocratização após a ditadura militar (1964 – 1985), e se fortalece entre 1980 e 1990 no momento em que as organizações negras disseminam mais fortemente as denúncias acerca dos efeitos do racismo e da discriminação racial na União.

Nesse cenário, estudos no âmbito educacional contribuíram para a manifestação das desigualdades raciais que acometiam a população negra no país. Em 1979, por exemplo, Carlos Hasenbalg revela que a escolarização no Brasil tinha cor e era branca: negros predominavam entre os analfabetos ao passo que expressavam baixos índices entre os detentores de diplomas universitários (HASENBALG, 2005). Nessa perspectiva, como salienta Moehlecke (2002), diante desse quadro, os grupos sociais passaram a pleitear ações mais efetivas do poder público a fim de promover intervenções que possibilitassem a inserção de ações afirmativas para negros buscando minimizar os problemas raciais nacionais.

Desse modo, compreendendo que o índice de estudantes negros e pobres nas instituições de ensino superior (IES) públicas brasileiras apresentava baixas frequências, era iminente a “[...] necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não” (MOEHLECKE, 2002, p. 200). Ou seja, percebendo a educação, sobretudo superior, como um campo dominado em larga escala pela elite branca da sociedade, os grupos e organizações representantes de coletividades sociais marginalizadas, sobretudo o Movimento Negro,

pressionaram o Estado e as autoridades locais das universidades brasileiras para a implantação de ações afirmativas para a população negra (CARDOSO, 2005).

Nesta dissertação, concebemos ações afirmativas como medidas concretas que possuem a finalidade principal de reduzir desigualdades. Coadunamos com Feres Júnior et al (2018) quando evidenciam que as ações afirmativas atuam em favor dos grupos historicamente estigmatizados, conferindo direitos em vista da prevenção e/ou reparação de processos discriminatórios. Nesse campo, Dyane Santos (2009) sintetiza a amplitude do termo, definindo tais ações como

[...] medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. [...] ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade (SANTOS, 2009, p. 54).

Desse modo, compreendemos as ações afirmativas como intervenções de origem essencialmente social que objetivam ampliar oportunidades aos grupos discriminados (negros, pobres, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, etc.) e reduzir e/ou eliminar desigualdades históricas de coletivos excluídos dos processos sociais, promovendo reafirmação de identidades, diversidade, democratização e combate aos privilégios de elites. Para demonstrar como, possivelmente, se caracterizaria um programa de ações afirmativas em universidades públicas brasileiras, destacamos, em síntese, o caso de uma instituição.

No ano de 2002, um coletivo de estudantes negros elaborou e enviou uma proposta à Universidade Federal da Bahia (UFBA). No documento, as ações afirmativas, para se efetivarem, necessitariam de execuções em quatro eixos, a saber: preparação do estudante, ingresso, permanência e pós-permanência (QUEIROZ; SANTOS, 2006a). Destacamos, contudo, que as ações afirmativas, nessa perspectiva, não se consolidaram na maior parte das universidades públicas do país. Em contrapartida, nesse mesmo ano, três instituições tiveram alterações (efetivadas em 2003) em seus processos seletivos para ingresso: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

De maneira geral, as universidades implantaram sistemas de cotas. Conforme Feres Júnior et al (2018), as cotas se configuram como uma modalidade<sup>1</sup> de Ação Afirmativa que

---

<sup>1</sup> Uma outra modalidade, em uso menos recorrente no Brasil, é a bonificação. Estudantes em determinadas condições de classe e/ou cor ou raça recebem uma pontuação extra acrescentada às suas notas nos exames de admissão às instituições de ensino superior (FERES JÚNIOR et al 2018).

consiste na reserva de vagas. Em outras palavras, as IES destinam, em porcentagem ou número pré-estabelecido de vagas, um quantitativo para estudantes com determinadas características sociais e/ou raciais. Isto é, iniciou-se, no país, a democratização do acesso aos cursos superiores em instituições públicas. De acordo com Heringer (2002), essas foram as primeiras medidas concretas ao encontro das reivindicações históricas dos coletivos negros.

No país, a primeira instituição federal de ensino superior a adotar às cotas foi a Universidade de Brasília (UnB) em 2004. Em seguida, no ano de 2005, foi a vez da UFBA implantar o regime. Em nossa universidade, a distribuição das vagas ocorreu do seguinte modo: 45,0% das vagas para estudantes das escolas públicas, sendo 36,5% para autodeclarados pretos e/ou pardos, 6,5% para os autodeclarados brancos e amarelos e 2,0% para indígenes (QUEIROZ; SANTOS, 2013). A reserva na UFBA ocorria semestralmente em todos os cursos e turnos.

Todavia, em âmbito nacional, a política se consolida apenas no ano de 2012 com a aprovação da Lei 12.711. A partir de então, todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vinculadas ao Ministério da Educação, deveriam destinar, no prazo máximo de quatro anos, 50,0% das suas vagas, por curso e turno, para egressos da escola pública. Dentre essa reserva, a lei assegura que 50% das vagas, ou seja, 25% do total, sejam destinadas aos candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Além disso, há reservas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenes de acordo à proporção respectiva destes grupos na população da unidade federativa onde a instituição está instalada (BRASIL, 2012).

Conforme Argôlo (2017), com a aprovação da Lei, o sistema de reserva de vagas para os públicos mencionados passou a ter vigência em 59 universidades federais e 38 institutos federais. Entretanto, no país ainda há muitas desigualdades educacionais, sobretudo entre brancos e negros. De acordo os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), têm-se, no país 209,5 milhões de habitantes, sendo 46,8% pardos, 42,7% brancos, 9,4% pretos e 1,1% de amarelos ou indígenes (IBGE, 2020a). No entanto, essa representação não é refletida nos níveis educacionais.

Destacamos, de início, que assim como o IBGE, nesta dissertação adotamos o termo “negro” como a fusão de pretos e pardos. Os dados mais atualizados nos evidenciam que, em 2019, o percentual de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais era de 3,6% entre os brancos e 8,9% entre os negros. Em relação às pessoas com 25 anos ou mais com conclusão da Educação Básica, identificou-se que 57,0% dos brancos haviam encerrado o ciclo ao passo que para os

negros esse índice era de 41,8%, evidenciando uma diferença de 15,2 pontos percentuais entre os grupos (IBGE, 2020b). Em outras palavras, a maior parte da população negra brasileira acima de 25 anos (58,2%) não possui sequer o Ensino Médio (EM).

Entre as pessoas com idades de 18 a 24 anos, indicadas como na faixa etária adequada para cursar o Ensino Superior, os dados do IBGE constataam a seguinte situação: entre as pessoas de cor branca, 29,7% estavam em cursos de graduação à medida que apenas 16,1% dos negros eram localizados nessa condição. Entre os diplomados, nesse recorte etário, brancos são 6,0% enquanto pretos e pardos são 2,8% (IBGE, 2020b). O cenário fica ainda mais complicado quando observamos os estudos acerca das Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, também do IBGE. Nesta publicação, verifica-se que, entre 18 e 24 anos, 29,6% dos jovens negros ainda não concluíram o EM, e 4,9% ainda são encontrados no Ensino Fundamental (EF). Por outro lado, os brancos exibem 14,7% entre os que ainda não concluíram a escolarização média e 1,4% o EF (IBGE, 2019).

Os dados nacionais ainda nos fornecem informações acerca da população nas grandes regiões.<sup>2</sup> Não pretendemos aprofundar nessas discussões, mas contextualizar geograficamente onde a nossa universidade investigada está inserida. A Região Nordeste é a segunda do país com maior percentual de negros, tendo a sua frente apenas a Região Norte, 74,4 e 79,5%, respectivamente. Todavia, no Nordeste é encontrada a maior porcentagem de pretos (11,9%) do país (IBGE, 2020a). Nesse contexto, a Bahia é evidenciada, através dos microdados, como a única unidade federativa em que a quantidade de pessoas autodeclaradas pretas é maior do que o de brancas, 22,5% e 18,7%, nesta ordem (IBGE, 2020a).<sup>3</sup>

Esse panorama acerca das desigualdades educacionais no Brasil por cor ou raça, sobretudo no ES, nos impulsionou a eleger a UFBA como campo empírico. Nessa perspectiva, levando em consideração o fato da referida universidade ser a maior e mais influente instituição de ensino superior localizada no estado da Bahia – além de oferecer a maior e mais diversificada quantidade de cursos de graduação (UFBA, 2017) –, nos inquietou investigar, dentre outras questões, se o alunado universitário refletia às características raciais da população baiana. Ratificamos que a UFBA dispõe de um sistema de reserva de vagas para as populações negra e indígena e egressos das escolas públicas de EM desde 2005. Desse modo, os perfis estudantis bem como suas relações com os desempenhos acadêmicos constituem os nossos principais interesses.

---

<sup>2</sup> Definidas pelo IBGE como: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

<sup>3</sup> Para acessar os dados referentes à cor ou raça da população de acordo às unidades federativas é necessário consultar as tabelas disponíveis na plataforma do IBGE: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408#resultado>>.

Nessa perspectiva, após observado o impacto das cotas nos processos seletivos das IES públicas brasileiras (SANTOS, 2013; BAQUEIRO; GUEDES, 2015; MALBOUISSON; MUSIAL; JESUS, 2017), é fundamental investigar os desempenhos acadêmicos dos estudantes. Nesse sentido, concebemos como desempenho acadêmico a representação numérica (nota) dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Conforme Pereira (2017), o desempenho acadêmico é uma variável de medida utilizada para avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências de um indivíduo em determinado processo de formação. Argôlo (2017), em colaboração ao conceito anteriormente explicitado, define o desempenho acadêmico como o principal indicador para averiguar o desenvolvimento estudantil.

O desempenho é uma medida educacional da aprendizagem dos alunos, no âmbito da academia. Geralmente, define-se desempenho como rendimento (nota ou score) obtido pelo estudante nas etapas avaliativas do processo educativo, sendo expresso numa escala numérica, aferida pelo professor após a exposição do aluno às etapas avaliativas; estas podem ser verbais, escritas ou de participação em sala de aula (ARGÔLO, 2017, p. 50).

Dessa maneira, os estudos com base no desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas são capazes de subsidiar os gestores universitários para que sejam encontradas estratégias institucionais para a minimização ou eliminação das desigualdades educacionais. Em outras palavras, com base nos desempenhos, há suporte para pensar em possíveis modificações das políticas vigentes, efetuando alterações que promovam melhores aprendizagens aos estudantes, e na elaboração de políticas futuras.

A presente análise anseia contribuir para a discussão na literatura a partir de análises acerca do desempenho acadêmico na UFBA. Para tanto, utilizamos os dados de todos os ingressantes à universidade. Sendo assim, consideramos desde os primeiros dados estudantis com cotas até às informações mais atualizadas disponibilizadas pela universidade, atendendo ao período de 2005 a 2019. Desse modo, buscamos contemplar uma observação mais integral de como tem ocorrido o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas. Além disso, atentamo-nos para explorar as características socioeconômicas bem como o tempo de duração utilizado para integralização da graduação a fim de compreender tais efeitos nas pontuações estudantis.

Esta investigação tem como objetivo geral analisar se as diferenças de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas na UFBA são reduzidas durante os cursos de graduação. Para atender o objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) descrever os perfis socioeconômicos dos ingressantes à UFBA; b) contrastar os desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas no acesso e ao término dos cursos superiores da UFBA; c) verificar os

desempenhos acadêmicos dos estudantes cotistas e não cotistas por cor ou raça e sexo; e d) averiguar a relação entre o tempo de conclusão do curso e os desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas.

Esta dissertação está dividida em sete capítulos. O capítulo 1 contempla a presente introdução ao tema bem como o delineamento da pesquisa e os objetivos geral e específicos propostos. O capítulo 2 caracteriza o ensino superior no Brasil com ênfase na sua origem e no tradicional público. O capítulo 3, por sua vez, aborda os processos de educação do negro no período pós-abolição. Destaca-se, nesta parte, contribuições das organizações negras para emancipação e educação da população negra. O capítulo 4 comporta nossos percursos metodológicos utilizados na investigação. O capítulo 5 acomoda os principais resultados obtidos na pesquisa no que se refere às características socioeconômicas dos estudantes. O capítulo 6 agrupa as análises acerca do desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas. As considerações finais, por fim, apresentam os principais resultados da investigação com base nos produtos encontrados no processo de análise.

## 2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PARA QUÊ? PARA QUEM?

Este capítulo aborda aspectos referentes à implantação do Ensino Superior (ES) no Brasil. Elucidamos o debate no campo da História da Educação acerca do surgimento desse nível de ensino nas terras brasileiras. Enquanto alguns autores consideram a criação de universidades um fenômeno tardio no país, outros intelectuais apontam a existência de cursos superiores sediados no Brasil desde o século XVI com a presença da Companhia de Jesus. Nesse sentido, discutimos as principais finalidades do ES e as suas contribuições para a formação da elite branca colonial, majoritariamente.

### 2.1 O SURGIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O debate sobre o surgimento do Ensino Superior no Brasil é frequente. Alguns pesquisadores do tema, como Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013) e Mendonça (2000), apontam a criação das universidades brasileiras como um fenômeno tardio, principalmente quando comparado às colônias espanholas da América. Alega-se que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ES no Brasil na tentativa de monopolizá-lo.

Em uma perspectiva um pouco distinta, Cunha (2007), em um estudo amplo acerca das origens do ES brasileiro, questiona esse argumento da literatura. Conforme o autor, é um equívoco pensar o ES a partir da criação de universidades, em especial, no Brasil. Observando a recorrência desse lamento, como assim denominou, destaca que pensam dessa forma pessoas que “[...] definem previamente uma organização administrativo-pedagógica própria do ensino superior, a universidade” (CUNHA, 2007, p.15). Nessa perspectiva, todo o ES não universitário é considerado “impróprio”.<sup>4</sup>

Mendonça (2000) também considera a existência de cursos superiores no Brasil antes da criação das universidades. No entanto, a autora ressalta que a universidade é o elemento central do ensino superior, tendo as outras instituições (não-universitárias) utilizando-a como principal referência para organização das suas atividades.

No período colonial, as elites brasileiras, caso desejassem que seus filhos fossem diplomados, necessitavam enviá-los à Portugal, atendendo, portanto, aos interesses da Metrópole em alargar os vínculos de dependência. Desse modo, a colônia ficava impedida de

---

<sup>4</sup> Nesse período, podemos destacar como exemplos: escolas superiores e faculdades isoladas. Na atualidade, a partir do Decreto nº 5.773/06, as instituições de ES no Brasil, públicas ou privadas, são credenciadas em: faculdades, centros universitários ou universidades.

ensinar as ciências, as letras e as artes (FLORES, 2017). Outro fator contribuinte para esse protelamento, refere-se à concessão de bolsas. Portugal, através da Universidade de Coimbra, concedia bolsas de estudos para brasileiros interessados em estudar na referida instituição.

Conforme Cunha (2007), já na passagem do século XVIII para o XIX, no ano de 1800, na mencionada universidade, foram concedidas quatro bolsas de estudo para jovens brasileiros aspirantes ao ES, a saber: duas para Matemática, uma para Medicina e uma para Cirurgia. De acordo com Mendonça (2000), os “portugueses nascidos no Brasil”, como assim eram denominados os estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra, até início do século XIX, formavam um conjunto de 2.500 graduados, sendo esta, portanto, considerada a universidade brasileira do período colonial.

No entanto, os estudos superiores sediados no Brasil eram vedados. Nesse campo, autores como Aranha (2006) sinalizam que desde o século XVII eram enviados pedidos à Metrópole para autorização de abertura de cursos superiores na colônia brasileira, o que não ocorreu nesse período. Segundo Flores (2017), havia na colônia uma sociedade agrária e escravista e, nesse sentido, Portugal não possuía interesse em educar formalmente a população. Entretanto, para Cunha (2007), há um exagerado argumento comum responsável por culpar Portugal pela não instauração de universidades na colônia brasileira. No contraponto, o autor aponta que os colégios jesuítas localizados no Brasil, sobretudo o Colégio da Bahia, no século XVIII, já dispunham de cursos superiores como os de Filosofia, Teologia e Matemática.

Com base nessas constatações, destaca-se que, possivelmente, observar todo o Ensino Superior através da nomenclatura da universidade pode ser responsável pela identificação tardia desse nível no Brasil. Nesse sentido, afirma:

É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome: não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda e nunca *chamados* de universidade? Uma pesquisa dos currículos, do porte, dos destinos das universidades da América espanhola poderia arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil[...]. Esse lamento nos parece despropositado. Ele contém a suposição implícita de que a universidade é o motor do desenvolvimento material e intelectual (CUNHA, 2007, p.17, grifos do autor).

Neste cenário, é de extrema importância destacar o papel da Companhia de Jesus no desenvolvimento do ES no Brasil. A Companhia, conforme os estudos de Gomes (1995), originou-se no ano de 1534 quando Inácio de Loyola e alguns de seus contemporâneos da Universidade de Paris realizaram um voto de pobreza, castidade e peregrinação às consideradas

terras santas. No entanto, a sua criação ocorreu apenas em 1540 quando o Papa Paulo III aprova consolidação da Nova Ordem, como também ficou conhecida. De início, os objetivos da Nova Ordem religiosa, era o “aperfeiçoamento das almas na vida e na doutrina cristã e para a propagação da fé” (GOMES, 1995, p.27).

Todavia, o ensino surge logo em seguida. Com pouco menos de uma década de sua consolidação, a Companhia de Jesus abre o primeiro colégio jesuíta no ano de 1548 em Messina na Sicília – Itália. Pela primeira vez, implantou-se um plano de estudos e métodos pedagógicos jesuíticos bem delimitados. Segundo Gomes (1995), esse colégio serviu como modelo para todos os subsequentes dirigidos pela Companhia e é a partir desse momento que a Nova Ordem passa a assumir sua “autentica vocação”, uma ordem fundamentalmente consagrada ao ensino. Vale ressaltar que esse novo direcionamento não excluiu o caráter missionário, ao contrário, as doutrinas religiosas foram concretizadas através do ensino.

Os jesuítas, como assim eram denominados os padres e missionários religiosos componentes da referida Companhia, chegaram ao Brasil no ano de 1549, um ano após a criação do primeiro colégio em Messina. Com ideários e atividades educacionais criados em Portugal, os representantes da Igreja Católica chegam à colônia brasileira com a intenção principal de catequizar os povos indígenas. Em segundo plano, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes, colégios para o ensino das primeiras letras, ensino secundário e ensino superior para formação e instrução dos filhos dos colonos (FLORES, 2017).

Alguns autores como Shigunov Neto e Maciel (2008), em um estudo acerca das práticas de ensino na colônia brasileira, afirmam que estas não ocorriam de forma despreziosa. Ao contrário, as atividades jesuíticas estavam intrinsecamente ligadas aos objetivos da Coroa Portuguesa. O “Projeto Português para o Brasil”, como assim denominaram os mencionados autores, buscava, através da educação, alcançar as suas finalidades, sobretudo na construção do homem necessário à época colonial: disciplinado (ou obediente), católico e fiel aos dogmas religiosos.

Amado (1991) reconhece que no período colonial o ensino era estritamente ligado à Igreja Católica. Nessa perspectiva, o sistema educacional existia de modo a correspondê-la de forma direta. Através da educação, buscava-se incutir a cultura dominante europeia nas populações indígenas de modo que a imagem do branco colonizador como ser superior fosse consolidada. Observando a atuação jesuítica nesse cenário, o autor também elucida a presença de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino que variavam de acordo ao público alvo.

Nas escolas, centravam-se os filhos dos índios. Para estes, a catequese (conversão do “gentio” ao cristianismo) e os manejos de instrumentos agrários contemplavam os conteúdos

necessários, raramente havia prática de leitura e escrita (AMADO, 1991). Em contrapartida, nos Colégios, onde estudavam os filhos dos portugueses, além de ler e escrever, aprendia-se Moral, Filosofia, Línguas Clássicas e Teologia.

São sobre essas últimas atividades, relacionadas ao ES, que aqui nos debruçaremos. Os jesuítas no Brasil, além da função primária essencial de catequização dos indígenas, também atuavam na formação de padres para atividades missionárias bem como na instrução das classes dominantes – nesse período representadas pelos filhos dos proprietários de terras e minas e filhos de mercadores – que ocupariam as cadeiras das escolas superiores para adquirir um “saber superior”.

Os colégios fundados pelos jesuítas para atender aos públicos mencionados anteriormente, continham em seus currículos ideologias e “práticas letradas comuns à cultura das classes dominantes” (CUNHA, 2007, p. 26). Havia um currículo único para os estudos escolares e dividia-se em dois graus, a saber: os estudos inferiores – correspondentes ao ensino secundário – e os estudos superiores que correspondem aos estudos universitários. Esse último grau compreendia os cursos de Filosofia – com duração de três anos – e o de Teologia – com duração de quatro anos. Desse modo, haviam quatro e sucessivos graus que compunham os colégios jesuítas do Brasil, sendo eles: o curso elementar, o curso de Humanidades, o curso de Artes e o curso de Teologia.

O curso elementar, de duração não definida (possivelmente de um ano), consistia no ensino das ‘primeiras letras’ (ler, escrever e contar) e da doutrina religiosa católica. O curso de Humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da Gramática, da Retórica, das Humanidades sendo realizado todo em latim. O uso da língua portuguesa era permitido somente nos recreios e feriados. No Brasil, o ensino das línguas grega e hebraica [...] foi substituído pelo tupi-guarani, de modo que os estudantes que viessem a se tornar padres dominassem o idioma dos indígenas, principal alvo das missões. [...] no **curso de Artes**, também chamado de curso de Ciências Naturais ou curso de Filosofia, ensinavam-se, durante três anos, Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica. [...] **esse curso conferia os graus de bacharel e licenciado**. A diferença entre eles estava no número de pessoas que compunham a banca examinadora: três para os bacharéis e cinco para os licenciados, estes os que podiam exercer o magistério. **O curso de Teologia**, de quatro anos de duração, **conferia o grau de doutor** (CUNHA, 2007, p. 29-30, grifos nossos).

O primeiro colégio jesuítico no Brasil foi fundado no estado da Bahia no ano de 1550. Três anos depois, em 1553, iniciou o curso de Humanidades e, em 1572, os cursos de Artes e Teologia, apontado como provavelmente o primeiro curso superior do Brasil. Referente à sua dinâmica, os colégios funcionavam seis dias por semana, cinco horas por dia e em dois turnos: matutino e vespertino (CUNHA, 2007). Como podemos perceber através da descrição realizada

pelo autor, já no período jesuítico (1549-1759) no Brasil, no século XVI, haviam cursos superiores na colônia brasileira. Dentre os diversos elementos que possibilitam o reconhecimento desses cursos como superiores – como o currículo, por exemplo – o certificado recebido ao fim destes também os legitimam como tal.

O curso de Artes já conferia aos seus concluintes os títulos de bacharel e licenciado bem como o de Teologia que conferia o título de doutor. Nesse sentido, percebemos que o Ensino Superior no Brasil inicia muito antes da criação de universidades, o que só ocorreu no século XX. Com base nessas informações, consideramos que observar o ES brasileiro a partir da criação das universidades é ignorar uma parcela significativa da história da educação superior que ultrapassa os limites e formatos definidos pela estrutura universitária.

## 2.2 A QUEM SERVE O ENSINO SUPERIOR?

Após esse reconhecimento da presença de cursos superiores no Brasil instaurados pela Companhia de Jesus, nos interessa conhecer a quem se destina o Ensino Superior. O padre Serafim Leite nos auxilia em um levantamento realizado no ano de 1948 sobre o público dos colégios jesuíticos, sobretudo nos cursos superiores de humanidades, apontando a presença de uma elite. Conforme o autor “A frequência dos Colégios era constituída por filhos de Funcionários Públicos, de Senhores de Engenho, de Criadores de Gado, de Oficiais Mecânicos e, no século XVIII, também de Mineiros [...]” (LEITE, 1948, p.143 apud CUNHA, 2007, p.31). Nesse sentido, podemos observar que já nos colégios criados pelos jesuítas, a origem familiar e os status ocupados pelos candidatos aspirantes aos cursos superiores se constituíam como elementos determinantes para a sua entrada ou não nesses espaços escolares.

Vieira Pinto (1986) contribui para o debate das escolas superiores afirmando que, o que hoje conhecemos por universidade, é o instrumento mais eficiente para a garantia do domínio e dos comandos ideológicos das classes dirigentes. O autor destaca que a própria denominação “ensino superior” demonstra que esse é o tipo de ensino que convém à classe dominante, sendo responsável também por produzir esquemas intelectuais de dominação para que esta se mantenha em determinada posição.

Considerando o grau universitário como “superior”, já denuncia a origem ideológica deste conceito, pois se constitui “ensino superior” porque é aquele que, conforme o nome indica, prepara para o ingresso na classe superior. O ensino superior é aquele que convém à classe superior, que a apoia, ministra-lhe elementos para substituir os defuntos, perpetua-a no poder [...] (PINTO, 1986, p.133).

Retornando mais especificamente para as primeiras escolas superiores do Brasil, ofertadas pelos jesuítas, houve a criação de dois grupos estudantis. Os não pertencentes à Companhia de Jesus compunham o grupo “externo” que poderia participar dos cursos elementares e os de Humanidades. Já os “internos” ou os “de casa”, como assim eram denominados aqueles que se preparavam para o exercício do sacerdócio, estavam destinados preferencialmente aos cursos de Artes e Teologia. Para se ter uma ideia, no ano de 1589, haviam 216 (duzentas e dezesseis) matrículas nos cursos oferecidos pelo Colégio da Bahia (CUNHA, 2007).

Os cursos superiores funcionavam no Brasil tendo como referência exclusiva os moldes das universidades portuguesas (SOUZA, 1996). No Colégio da Bahia, por exemplo, os currículos em alguns cursos eram muito similares aos da Universidade de Évora<sup>5</sup>, em Portugal. No entanto, os estudantes brasileiros que concluíssem esses cursos superiores em terras brasileiras, precisariam ir à Portugal para terem os seus graus validados necessitando, por vezes, prestarem exames de equivalência (FLORES, 2017).

Todos esses impedimentos mobilizaram, na segunda metade do século XVII, os representantes dos jesuítas no Brasil para solicitarem a validação dos seus graus por Portugal de modo que o Colégio da Bahia tivesse os mesmos privilégios que os de Évora e da Universidade de Coimbra. Nesse sentido, em 1662, a Câmara Municipal da Bahia enviou ao rei de Portugal requerimentos de equivalência dos cursos realizados na Bahia com os da Metrópole que também eram organizados e dirigidos pelos jesuítas. No entanto, a Universidade de Coimbra emite uma resposta em 1675 negando tal concessão (ARANHA, 2006).

A negação da validação dos graus conferidos aqui no Brasil esconderia um elemento ainda não discutido na entrada para esses cursos superiores. Em uma ida a Portugal, o padre jesuíta Antônio de Oliveira buscou negociar com o ministro do rei as referidas validações dos cursos brasileiros. A negativa deste tinha como elemento o critério racial. “[...] baseou-se no fato de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado dos ‘pardos’<sup>6</sup> que, por essa época, estavam impedidos de pertencer a todas as ordens religiosas por estarem atreitos a rixa e vadiagem” (CUNHA, 2007, p.34).

A despeito dessa questão, os estudos de Camargo (2005) nos ajudam a compreender a repreensão destinada aos pardos. Conforme a autora, a frequência nas escolas superiores foi permitida a todos até o ano de 1860. A partir dessa data, tanto os pardos quanto os mulatos

---

<sup>5</sup> Universidade portuguesa criada em 1537.

<sup>6</sup> O conceito de “pardo” será melhor descrito no decorrer do estudo. Nesse contexto citado, os pardos constituem apenas o grupo dos considerados não-brancos.

tiveram suas frequências proibidas em cursos superiores, tendo em vista a alegação das famílias brancas que, ao denunciar os “maus costumes” desses alunos, não queriam que seus filhos tivessem qualquer tipo de contato. Essas concepções ganharam força dentro da Companhia.

Nessa perspectiva, Flores (2017) contribui destacando que havia outro elemento responsável pela rejeição dos pardos nos cursos superiores jesuíticos além da suposta contaminação dos brancos com os “maus costumes”. Conforme a autora, o número de pardos que ingressavam ao ensino superior estava sendo aumentado progressivamente o que, concebida como ameaça iminente à classe dominante, passou a gerar incômodos e a necessidade de frear a presença destes indivíduos. Nesse sentido, Aranha (2006) aponta que uma justificativa utilizada pelos jesuítas para a proibição da matrícula de pardos era a elevada quantidade de estudantes e por provocarem “arruaças”.

A visão dos dirigentes portugueses em relação aos não-brancos era tão negativa que o ministro do rei, quando nomeado ao cargo Provincial, em 1681, expulsou todos os “moços pardos” dos colégios jesuítas brasileiros. Tal ação excludente gerou uma petição, elaborada sobretudo pelos excluídos, questionando os motivos de serem aceitos nos colégios da Metrópole e serem impedidos de frequentar os colégios brasileiros.

Iniciou-se uma disputa entre o Estado Português e a Companhia de Jesus sediada nas terras brasileiras. O primeiro alegava que os colégios eram públicos, financiados pelos recursos do Estado e, portanto, não poderiam se opor a admitir candidatos de qualquer categoria social. Em contrapartida, a Companhia de Jesus afirmava que a sua relação com o Estado se destinava à conversão dos indígenas e que as demais atividades realizadas por ela eram de cunho particular e, desse modo, “[...] podiam escolher seus destinatários como lhes aprouvesse” (CUNHA, 2007, p.34).

Nesse cenário, segundo Camargo (2005), mulatos e pardos, antes admitidos no sacerdócio, deixaram de compor o alunado. A autora destaca que esses alunos, agora rejeitados, não possuíam origem indígena, mas africana, sendo, por vezes, expressados como “mestiços”. O cenário de disputa é intensificado quando o Estado Português tenciona a Companhia para explicar as razões da proibição da admissão de pardos. Foi justificado que os moços pardos ocasionavam muitos conflitos com os moços brancos e, portanto, deveriam separar-lhes.

Todavia, cartas do Estado foram enviadas para a Companhia de Jesus no Brasil recomendando que aceitassem os moços pardos nos cursos superiores, explicitando, de acordo com Camargo (2005), que não haviam motivos para não admiti-los. Após muitas discussões, os jesuítas recuaram. Informaram ao rei de Portugal, via Governador-Geral do Brasil que

[...] a exclusão dos moços pardos se justificou mais pelo número dos que entravam que pelo **mau exemplo** que davam aos brancos; era informado [...] que **muitos procuravam melhorar a fortuna da sua cor** na estudiosa aplicação com que procuravam excedê-los, e seria estímulo mui honesto para o procedimento dos brancos e **emulação dos pardos** (LEITE, 1948, p.203 apud CUNHA, 2007, p.35, grifos nossos).

A suposta “emulação” que os pardos passariam após o contato com o ES ocorreria via introdução das ideologias dominantes, transformando-os, em inconscientes potências intelectuais a serviço da elite branca. Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013, p. 22) contribuem destacando que, desde o início do sistema escolar, os “brancos” do Brasil, “conscientes de sua posição de elite, exigiram a discriminação racial nos colégios dos jesuítas”. Conforme Aranha (2006), a decisão discriminatória dos colégios jesuíticos foi renunciada, sobretudo, devido aos subsídios financeiros recebidos da Metrópole por serem instituições públicas.

Podemos perceber que o ES no Brasil já inicia operando com a configuração de um campo de disputa. Mesmo sendo ocupado predominantemente por um alunado de cor branca, os estudantes pardos e mestiços, como vimos, organizaram-se para conquistar o seu espaço. A preocupação em formar as elites intelectuais revela o caráter de classe, uma vez que se busca formar dirigentes e dirigidos. Concomitantemente, aparece a questão racial definindo, através da cor da pele, quem poderia ou não realizar os cursos superiores.

É indispensável discutirmos em que passo estava a população negra nesse período de disputa das matrículas nos cursos. Os estudos de Santana (2006) denunciam que, desde o início das práticas educativas da Companhia de Jesus no Brasil, havia um privilégio exclusivo na formação dos filhos da elite colonial. Sendo assim, eram sujeitos excluídos das práticas escolares todos aqueles que não compunham essa elite: brancos pobres, mestiços, pardos, escravizados e negros libertos (SANTANA, 2006). Nesse campo, Aranha (2006) salienta que diferentemente dos indígenas, os negros trazidos para o Brasil não tiveram a atenção dos missionários jesuítas nem para a catequização. Ao contrário, a Companhia de Jesus, ligada à elite (médicos, fazendeiros, advogados), contribuiu para a consolidação da imagem do negro como semi-humano, incapazes de compreender e destinados ao trabalho servil. É desse modo que já podemos perceber, de forma nítida, os desejados e indesejados nos processos educacionais.

Os ensinamentos mais elevados oferecidos pela Companhia de Jesus possuíam caráter elitista e atendiam aos jovens brancos das abastadas famílias coloniais. Conforme evidencia Aranha (2006), a educação superior desse período destinava-se aos membros da classe dirigente e possuía como características o ensino literário, dogmático e abstrato, distante do ensino de

atividades materiais. Essas características, acrescidas ao regime escravocrata, vigente naquela época, nos promove questionamentos de como ocorriam as instruções da população negra escravizada e se, de algum modo, haviam tensões e aspirações aos cursos superiores.

Podemos perceber que, para além das questões sociais, as questões raciais operavam no entorno da educação escolar fornecida nos períodos colonial e imperial. A educação dos negros e da população escravizada será tema de nosso debate no próximo capítulo. Entretanto, não poderíamos silenciar essas principais causas que colocaram historicamente a população negra distante da educação escolar. A proibição da frequência de escravizados nos estabelecimentos formais de ensino objetivava mais do que enfraquecer as possibilidades de articulação e a criação de motins. Legitimava-se qual deveria ser o lugar do negro escravizado e o lugar do branco: a senzala e a escola, nesta ordem. Em outras palavras, o escravizado tinha suas possibilidades de estudo negadas pois “para o trabalho braçal e as tarefas domésticas bastavam braços e pernas” (SILVA, 2001, apud SANTANA, 2006, p. 50).

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, por meio do alvará de 28 de junho, houve uma diluição do sistema de ensino no Brasil ou, como preferem Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), uma paralisação em todo o sistema educacional. Desde o início do século XVIII, Portugal buscava um desenvolvimento capaz de superar a crise econômica existente. Desse modo, almejava-se uma industrialização a fim de superar a relação de subordinação à Inglaterra através da economia. Existem diversos fatores que nos auxiliam a compreender os motivos que impulsionaram a expulsão dos jesuítas.

Maxwell (1996) elucida que com a alteração dos interesses da administração portuguesa, alguns privilégios da Companhia de Jesus começaram a incomodar sobretudo o Marquês de Pombal. Buscando um controle nacional sobre as riquezas, Pombal não era muito favorável ao fato das missões jesuíticas serem isentas de contribuições para o Estado. Além disso, os jesuítas ocupavam grandes zonas territoriais privilegiadas (urbanas e rurais), estabelecendo fronteiras com outros países e, aos olhos de Pombal, sem trazer nenhum lucro à Metrópole.

É sabido que a Coroa Portuguesa tinha a Companhia de Jesus como aliada no processo colonizador, visto que a conversão dos indígenas era um elemento primordial para a consolidação dos objetivos da Metrópole. No entanto, as coisas não ocorriam de forma tão harmônica. De acordo com Amado (1991), no interior do Projeto Português existiam disputas, uma vez que diferentes grupos possuíam diferentes interesses. De início, vamos destacar as aspirações da Coroa Portuguesa que via na colonização uma oportunidade de expansão comercial. Assim, visando um rápido retorno financeiro, incentivava a exploração e ocupação

da terra e, para isso, cediam as capitânicas hereditárias aos donatários (ou colonos) mediante contribuições diretas das suas receitas à Coroa.

Os colonos por sua vez, interessados em enriquecer na colônia e voltar para a Metrópole, acreditavam que os recursos portugueses deveriam ser destinados aos investimentos de retorno imediato, como a escravização indígena, por exemplo, sendo, portanto, contrários às despesas portuguesas com os colégios mantidos pelos jesuítas (AMADO, 1991). Estes últimos, eram declaradamente opositores aos colonos uma vez que encaravam o Projeto como uma missão, tendo um objetivo principal: conquistar as almas dos indígenas. Os estudos de Amado e Shigunov Neto e Maciel (2008) convergem quando elucidam que a Companhia de Jesus, ainda que pertencente ao Projeto Colonial de dominação portuguesa, possuíam interesses e objetivos próprios. Desse modo, a relação dos jesuítas com os demais membros do Projeto era imprecisa: aproximavam-se da Ordem quando realizavam a catequização indígena e afastavam-se no momento em que percebiam as tentativas de escravização daquele povo.

Podemos inferir que este elemento “favoreceu” a expulsão dos missionários do Brasil, pois Pombal buscava a construção da formação de forças e riquezas para as defesas das fronteiras através da escravização indígena, compreendida por ele como mão-de-obra barata, ao passo que a Companhia de Jesus se posicionava contra esta prática, tendo como foco a catequização destes povos (GOMES, 1995).

Nesse sentido, Maxwell (1996) afirma também que os colonizadores queriam, com a expulsão dos jesuítas, “obter propriedades de qualidade especial a preço gratuito” (p.72). As práticas jesuíticas nos colégios, mesmo após anos de tradição, passaram a ser consideradas obscuras e, conforme o autor, as disputas no interior da igreja fizeram com que a Companhia de Jesus acabasse perdendo força e credibilidade. Como resultado da retirada dos jesuítas, toda a organização educacional brasileira foi atingida uma vez que nenhuma outra ordem ou Companhia conseguiu assumir tais comandos.

Uma série de consequências atingiram o campo educacional brasileiro. Fernando Azevedo (1944) destaca que com a saída dos jesuítas das terras brasileiras houve uma destruição da organização do ensino. Ademais, não houve uma substituição de um sistema por outro, mas “uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão” (AZEVEDO, 1944, p. 312).

Nesse sentido, Cunha (2007) quantifica os estabelecimentos em que ocorriam atividades de ensino que foram fechados após a expulsão dos jesuítas: 25 residências, 36 missões e 17 colégios, além de um número não obtido de escolas de ler e escrever. No campo do Ensino

Superior, o fechamento dos Colégios ocasionou a criação de aulas com matérias isoladas, o que ficou conhecido como as aulas régias. De acordo como autor, as aulas ocorriam de forma não sistematizada. Em sua grande maioria independentes, o ensino era fragmentado e as aulas de Filosofia, Teologia, Aritmética, entre outras, ocorriam em locais distintos. Um curso superior integrado volta a ocorrer em 1776 quando o Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, cria um curso destinado à formação de sacerdotes.

### 2.2.1 A vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil e o Novo Ensino Superior

Outro marco histórico que transformou a educação superior no Brasil foi a vinda da Família Real Portuguesa para a então colônia e, com isso, a transferência da sede do poder metropolitano no ano de 1808 para a cidade do Rio de Janeiro. A partir dessa data, foram criados cursos para a formação de burocratas através dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia da Marinha) além dos cursos de Matemática, Medicina e Cirurgia, destinados à formação de especialistas. Esse processo de chegada da Corte e instauração das novas instituições superiores intensificou a formação das elites brasileiras de modo a modificar a população da nova sede: de 60 mil em 1808 para 130 mil em 1818 (CUNHA, 2007).

No início do século XIX, o ES possui a tarefa de produzir bens simbólicos para o consumo das classes dominantes (SOUZA, 1996). Nesse sentido, além dos cursos superiores acima citados, criou-se também, ainda de forma isolada, os de Desenho, História, Música e Arquitetura. A função primária destes era a de formar essa nova elite intelectual presente no Brasil pós chegada da Coroa Portuguesa. Nessa perspectiva, merece destaque o curso de Direito. Assim como os demais, surgiu para a produção de bens de consumo. No entanto, com uma finalidade que ultrapassa esse objetivo inicial: “os bacharéis [de Direito] tinham, na atividade cotidiana de elaborar, discutir, e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que **legitimavam as relações de dominação**” (CUNHA, 2007, p.64, grifos nossos). Nessa perspectiva, Flores (2017) acrescenta que os cursos de Direito “sempre estiveram a serviço do poder para defender o Estado e não a cidadania” (p.48).

Podemos conhecer melhor quem eram os estudantes de Direito ao analisar uma descrição realizada por Cunha (2007, p.72) que os identifica como “jovens oriundos das classes dominantes (filhos dos proprietários de terras e de escravos, e dos comerciantes)”. Com base no relato sobre esses estudantes e as suas relações com o regime escravocrata vigente, podemos inferir que eram, predominantemente, pessoas de cor branca. Além disso, os privilégios dados aos formados em Direito ratificam nossa hipótese sobre a condição racial do alunado, tendo em

vista que estes conseguiriam, de imediato, uma nomeação para cargo público, iniciando, portanto, a sua carreira como candidatos aos mandatos parlamentares, o que pouco seria alcançado por pessoas não-brancas naquele período.

Dessa forma, analisamos que o ES era estruturado de modo a beneficiar aqueles já beneficiados através das condições econômicas familiares bem como estabelecer discriminações por cor. A certificação superior servia como um elemento para legitimar desigualdades sociais e a permanência nos cargos de poder, possibilitando, assim, a dominação conveniente ao sistema escravocrata.

É necessário reconhecer que, mesmo sob o regime da escravidão, havia uma parcela da população negra livre. Nessa perspectiva, Oliveira (2004), em um estudo sobre o negro na história do ensino superior brasileiro, registra a presença de estudantes negros em cursos superiores do século XIX. A autora ratifica que havia uma preocupação política para evitar a alfabetização dos escravizados bem como dos seus descendentes, ainda que livres e/ou libertos. É dessa maneira que o analfabetismo se consolida forçosamente à grande parte da população negra.

Contudo, Oliveira (2004) aponta registros de estudantes negros nas escolas superiores. É observado que mestiços e negros, em minoria, evidentemente, conseguiram contornar as barreiras sociais e raciais e lograr os cursos de Medicina, Direito e Engenharia (OLIVEIRA, 2004, p. 61). Essas observações nos permitem pensar em duas ocorrências: a primeira é que o negro, majoritariamente concebido como escravizado, foi invisibilizado das práticas educacionais escolares do século XIX; e a segunda é que a cor da pele consistia em elemento distintivo de oportunidades educacionais.

Destacaremos, a partir de então, alguns cursos criados a partir da chegada da Coroa Portuguesa no Brasil. Ainda em 1808 já foram criadas as cadeiras de Anatomia e de Cirurgia, respectivamente localizadas no Rio de Janeiro e na Bahia que, conforme Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), são atualmente a UFBA e a UFRJ<sup>7</sup>. Ambas funcionavam em prédios ocupados anteriormente pela Companhia de Jesus. Em 1813, a escola do Rio de Janeiro já oferecia cursos de Medicina, Cirurgia e Farmácia. Para acessar o primeiro desses cursos, o candidato era obrigado a se submeter a extensos exames preparatórios de admissão (GAIA; GAYDECZKA, 2019). Em 1832, as unidades do Rio de Janeiro e da Bahia são transformadas em Faculdades, incorporando o curso de Obstetrícia ao grupo citado anteriormente. Em 1884, passaram a oferecer os cursos de Odontologia e Ginecologia.

---

<sup>7</sup> Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Rio de Janeiro, respectivamente.

Os cursos de Engenharia têm início em 1810, sendo realizado inicialmente nas dependências de Academias Militares, o que só deixou de ocorrer no ano de 1874. Os cursos jurídicos iniciaram em 1827 com a intenção de formar as elites regionais. Em 1854, por meio do Decreto 1.386, de 28 de abril, os cursos jurídicos foram transformados em Faculdades de Direito. Diversos outros cursos também foram criados no século XIX, mas com durações distintas como Economia Política, Matemática, Química, História, etc.

### 2.3 O INGRESSO DOS ESTUDANTES NAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O ingresso de estudantes nos cursos superiores, além da origem familiar, possuía relação direta com a sua escolarização anterior ou, como veio a ser chamado, o exame preparatório. Os candidatos concluíam seus estudos inferiores e, no ano seguinte, matriculavam-se nas aulas dos preparatórios da faculdade pretendida. Após um ano de aulas, eram realizados os exames de admissão. As aulas preparatórias, diferentemente dos exames preparatórios, não eram obrigatórias.

Em 1837 criou-se uma nova via de acesso ao ES. Com a criação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, ex-alunos da instituição conseguiam matricular-se em qualquer escola superior tendo em vista o ensino ministrado na escola secundária que lhes garantia esse benefício (GAIA; GAYDECZKA, 2019). Com o passar do tempo os exames preparatórios foram mudando a ponto de serem realizados em várias unidades brasileiras e sem uma validade definida. Desse modo, os candidatos poderiam prestar exames em dois anos distintos para matérias diferentes e, caso aprovado, juntá-los e ser admitido.

Essa suposta facilitação do ingresso foi logo repreendida pela classe dominante. Nesse sentido, criou-se, em 1889<sup>8</sup>, em substituição aos exames preparatórios parcelados, um único: o exame de madureza. Este último diminuiria os “males” decorrentes do exame parcelado e deveria ser realizado e supervisionado por representantes do ES. Nesse cenário, se consolida mais uma estratégia da classe dominante para manutenção de seus privilégios.

Parece-nos, isso sim, tratar-se da busca de um meio para prover as classes dominantes, as que frequentavam as escolas superiores, do lado de setores reduzidos das camadas médias, da cultura que suas elites intelectuais julgavam necessária para o desempenho das ocupações para as quais as faculdades

---

<sup>8</sup> Essas alterações nos processos de admissão nesse período final do século XIX, além de atravancar o acesso dos não brancos ao ES, podem revelar, sobretudo, os desdobramentos das teorias raciais que são introduzidas mais fortemente no Brasil após a abolição da escravidão, como discutiremos no capítulo subsequente.

preparavam e, assim, contribuir para a manutenção dessas mesmas classes numa posição dominante. Para melhor fazer isso, propunha-se a retomada do poder de seleção pelo corpo docente das faculdades através da supervisão dos exames de madureza realizados nas escolas secundárias. Seria a recondução da escola, especificamente a superior, ao desempenho da sua função social/cultural, a serviço das classes dominantes, comprometida pela facilitação do acesso aos seus cursos de alunos sem o preparo tido como adequado (CUNHA, 2007, p.117).

A partir do ano de 1889 com a proclamação da República, algumas mudanças começaram a ocorrer na dinâmica do Ensino Superior brasileiro. Na primeira metade do século XX, começam a surgir as escolas superiores livres. Independentes do auxílio do Estado, essas instituições atuavam de forma particular e tiveram grande adesão, tendo em vista uma facilitação do acesso ao ES. Esse movimento foi produto de uma necessidade de mão de obra especializada e dotada de alta escolaridade para ocupação de postos de trabalho. No entanto, a aquisição de diplomas conferidos pelas escolas particulares passou a ser mal vista, pois perdia-se o prestígio.

[...] a função desempenhada pelo sistema educacional escolar, nas sociedades capitalistas, de fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse de conhecimentos “apropriados” aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder a raridade e, conseqüentemente, a deixar de ser instrumento de discriminação social [e racial] eficaz e aceito como legítimo (CUNHA, 2007, p.134, grifos nossos).

Para se ter uma ideia do crescimento do número de estudantes no ES, observa-se que nas últimas décadas do século XIX, havia escolas superiores voltadas para áreas reduzidas, como: Medicina, Engenharias, Direito e Agronomia, distribuídas em apenas sete cidades<sup>9</sup>. O número de estudantes era em torno de 2.300. Durante a Primeira República (1889-1930) a quantidade de escolas superiores no país foi aumentada significativamente, inclusive em cidades que antes não dispunham dessas instituições assim como o número de estudantes. Estima-se que em 1915 as matrículas nessas faculdades eram superiores a 10 mil (CUNHA, 2007).

O aumento das instituições superiores bem como a facilitação do acesso ao ES nos primeiros anos da República são elementos que também merecem destaque. Nesse período, houve uma procura intensificada pelo ES tendo em vista as transformações econômicas que ocorriam. Ademais, haviam liberais e positivistas com campanhas para um “ensino livre” o que, de certo modo, contribuiu para a luta contra os privilégios fornecidos pelos diplomas escolares.

---

<sup>9</sup> Sendo estas: Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Ouro Preto (MG), Salvador (BA), Recife/Olinda (PE), Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS).

Referente mais especificamente ao processo de ingresso nessas academias escolares, desde o surgimento no “novo ensino superior”, em 1808, o processo acontecia via aprovação nos exames preparatórios nos estabelecimentos de ensino pleiteados pelos candidatos para frequentarem os cursos superiores (GAIA; GAYDECZKA, 2019). No entanto, as contínuas pressões advindas por esses candidatos, resultaram em uma suposta diminuição e/ou flexibilização dos obstáculos impostos pelos tradicionais exames, como, por exemplo, a extensão de uma validade temporária para permanente e a sua forma de realização ser parcelada e não pontual e única.

Uma das maiores demandas dos candidatos, entretanto, era que os demais colégios secundários também tivessem os mesmos privilégios do Colégio Dom Pedro II, ou seja, pudessem garantir a matrícula dos seus egressos em escolas superiores sem a prestação de exames. Nesse sentido, foi elaborado um Decreto nº 7.247 em 1879, pelo ministro Leôncio de Carvalho, para esses fins. Todavia, o documento foi negado pela Assembleia Legislativa alegando uma provável deterioração da qualidade do ensino superior, caso o decreto fosse aprovado.

Essas medidas, no entanto, podem ser compreendidas como estratégias da elite branca para manutenção de privilégios. Com o reconhecimento da abolição do regime escravocrata como uma realidade próxima, não interessava permitir que os escravizados, quando na condição de livres, pudessem alçar esses níveis de escolaridade. Desse modo, limita-se os locais onde as matrículas em cursos superiores poderiam ser realizadas.

No ano de 1890, podemos observar um avanço no que se refere à expansão. Por meio do Decreto nº 981 de 8 de novembro, Benjamin Constant<sup>10</sup> redefiniu o currículo do Colégio Dom Pedro II e passou a conferir os mesmos privilégios deste para todos os colégios que adotassem proposta curricular semelhante. Assim, os estudantes desses colégios, ao fim da última série do ginásio seriam submetidos aos exames de madureza e, caso aprovados, não necessitariam prestar qualquer outro exame para se matricular em alguma escola superior do país (FLORES, 2017). Para esse mesmo fim, os alunos das escolas particulares, necessitavam realizar o exame de madureza nas escolas oficiais.

Benjamin Constant, criou condições legais para que as escolas superiores particulares pudessem emitir certificados com os mesmos valores das escolas federais. Em 1891, o Conselho de Instrução Superior, criado pelo Decreto 1.232-G de 2 de janeiro, possuía competências para aprovar os programas de ensino das escolas federais assim como das escolas que seguissem os

---

<sup>10</sup> À época, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos (CUNHA, 2007, p. 155).

mesmos parâmetros (GAIA; GAYDECZKA, 2019). Desse modo, as escolas particulares poderiam ajustar os seus currículos visando a possibilidade de legitimação dos seus diplomas. Nesse cenário, o exame de madureza foi extinto. No lugar de ser realizado um exame ao final do ensino secundário, passaram a exigir exames de entradas para a ingresso nos cursos superiores, o que mais adiante será caracterizado como o vestibular (FLORES, 2017).

Um contraponto desse processo de expansão do ES consiste nas condições de equiparação dos cursos superiores. Escolas superiores que não conseguiam atender às exigências, tentavam driblar as fiscalizações ministeriais. Além disso, ocorreram alterações quantitativas e qualitativas no ES. Na esfera quantitativa, no período de 1891 a 1910 foram criadas 27 escolas superiores no país, a saber: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia (SOUZA, 1996). Na parte qualitativa, critica-se a qualidade do ensino oferecido pelas escolas superiores particulares.

A ânsia pelo diploma superior também fazia com que muitos estudantes não procurassem o ensino secundário e partissem logo para os exames preparatórios das instituições desejadas, sobretudo naquelas em que o nível de exigência para admissão era menor. Ainda em 1910, houve uma reforma geral nos ensinos secundário e superior e, no tocante ao exame que estávamos discutindo anteriormente, se constituiria como um elemento auxiliar para combater a invasão do ensino superior por “candidatos inabilitados” o que prejudicaria o “[...] desempenho dos alunos no ensino superior” (FLORES, 2017, p. 408). Levando em consideração as características de uma sociedade escravocrata, podemos inferir, sobretudo nesse período pós abolição da escravidão, que dentre dos “inabilitados” estariam pobres, negros e mestiços. As discussões ocorridas propunham que os candidatos fossem selecionados sob exames de admissão.

Em 5 de abril de 1911, por meio do Decreto 8.659, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Nesta, há pontos fundamentais que vão redefinir a dinâmica no ES no país. Por exemplo, a partir da referida legislação, instituiu-se, nas escolas superiores, como critério para seleção dos candidatos, exames de admissão. A Lei ainda descreve a forma como estes teriam de ocorrer

[...] deveriam constar de uma prova escrita, sobre os conhecimentos que se quisesse verificar, e de uma prova oral, sobre línguas e ciências. A obrigação dos candidatos de prestar esses exames para permitir um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino da faculdade (CUNHA, 2007, p.163).

Desse modo foram extinguidos os privilégios do Colégio Dom Pedro II e de todos a ele equiparados. Nesse cenário, na tentativa de retificar os supostos desvios identificados nas trajetórias dos estudantes no ensino secundário criou-se, por meio do Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915, o exame vestibular. Conforme Souza (1996), o vestibular surge como um mecanismo de contenção da expansão do ES. Acreditava-se que com esse recurso, os problemas do ensino secundário seriam impedidos de adentrar ao ES. Podemos inferir também que, dentre esses “problemas”, estariam localizados os negros e mestiços.

Pinto (1986) vai nos alertar para o fato de que os candidatos “inabilitados” pelo vestibular são aqueles que não dispuseram de professores particulares ou acesso a materiais de estudo e esse perfil não interessa ao saber superior. Do mesmo lado, estavam os negros recém-libertos que, tendo em vista as suas condições sociais e de cor, até a chance de iniciar este ensino é negada.

É nesse contexto que são introduzidos os exames vestibulares, na tentativa de reestabelecer critérios mais rígidos para a seleção ao ES. Outro elemento fundamental, nessa perspectiva, deve-se ao fato da procura intensificada por diplomas superiores comprometer a formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes que sempre se beneficiaram e usufruíram desse nível de ensino. Nesse cenário, o vestibular ganhou força uma vez que se acreditava que a falta de preparo dos estudantes poderia contaminar o ES (FLORES, 2017). Assim, o exame serviria como um mecanismo contra esses “males”.

Os resultados apontados pelo primeiro exame de admissão à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, mostrou uma reprovação de 50% (cinquenta por cento) dos candidatos. Esses reprovados possuíam certificados de bacharéis em Letras, o que, por si, já os concederiam matrículas automáticas, antes dos exames vestibulares. Em contrapartida, outra realidade foi vivenciada nas escolas superiores particulares. Conforme garantido pela Lei Orgânica, essas instituições deixariam de ser fiscalizadas por qualquer esfera do Governo Federal, “tendo seus currículos organizados conforme as determinações do seu próprio corpo docente, independentemente de paradigmas oficiais” (CUNHA, 2007, p.163).

As escolas superiores privadas, buscando a presença numerosa de alunos, diminuíram as exigências nos exames de admissão. Concomitantemente, foram abertas diversas faculdades particulares que objetivavam o aumento das suas receitas, o que ocasionou uma facilitação excessiva dos exames, como: os próprios professores responsáveis pelo processo seletivo passaram a oferecer aulas particulares aos candidatos; e a redução dos programas de ensino de acordo às conveniências de docentes e discentes.

Independente desses desdobramentos, é inegável reconhecer o aumento da oferta do ensino superior durante a vigência da lei orgânica (1911-1915), sendo, ao todo, nove escolas superiores<sup>11</sup>. Essa ampliação, ocasionaria uma perda da raridade dos diplomas e, desse modo, diminuição da capacidade das indicações para ocupação dos diplomados a cargos de maiores poder, remuneração e prestígio (FLORES, 2017).

Em 18 de março de 1915 houve uma reforma no ES do país promovida pelo Decreto 11.530, pensado pelo então Ministro da Justiça e do Interior, Carlos Maximiliano. Ainda na tentativa de recuperar os supostos desvios ocasionados pela expansão do ES, o decreto instituía que o Conselho Superior de Ensino, além de fiscalizar as escolas não mantidas pelo governo – e estas pagariam uma taxa de fiscalização – também era responsável pela declaração de equiparação dessas instituições. Para obter tal documento, as escolas superiores particulares necessitavam ter, dentre outras condições, funcionamento regular há mais de cinco anos e exame vestibular “rigoroso”. Também precisariam estar localizadas em cidades com mais de 100 mil habitantes (CUNHA, 2007).

Em relação aos exames vestibulares, estes deveriam ocorrer apenas no mês de janeiro, contendo uma prova escrita – tradução de textos (francês, inglês ou alemão) – e uma prova oral cujo conteúdo seria referente ao curso pleiteado. No entanto, para ser admitido, não bastava aprovação no vestibular. Ainda era requerido certificado de aprovação nas matérias do curso ginásial dos colégios oficiais ou equiparados. Não havia equiparação para os colégios particulares (FLORES, 2017).

Esses mecanismos serviam para conter o acesso do ES, o que parece ter surtido efeito. Em 1915 o número de matriculados nas escolas superiores federais foi de 1.302 estudantes. Em 1916, um ano depois, esse número caiu para 144 alunos matriculados, pouco mais de 10% do número de ingressantes no ano anterior (CUNHA, 2007, p.170).

No ano de 1925, via Decreto 16.782-A, houve outra reforma no ES. Promovida por João Luís Alves, Ministro do Interior, a reforma conhecida como Rocha Vaz, objetivou um maior controle do Estado sobre às instituições além das tentativas de minar as ideologias que permeavam o ES. Dentre as alterações ocasionadas pela referida reforma vamos destacar o exame vestibular. Este, agora mais rígido e excludente, ou, como preferem Gaia e Gaydeczka

---

<sup>11</sup> Faculdade de Medicina do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Medicina de São Paulo, Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, Faculdade de Farmácia e Odontologia de Alfenas (Minas Gerais), Faculdade de Odontologia do Pará, Faculdade de Odontologia de Pernambuco, Faculdade de Direito de Niterói, Escola Politécnica de Pernambuco e a Escola Superior de Agricultura de Pernambuco.

(2019), classificatório, deveria ocorrer de forma em que os seus resultados classificassem os candidatos. Antes desse período, todos os aprovados eram automaticamente matriculados.

Após o ano de 1925, cada faculdade fixava um número de vagas e os candidatos as ocupariam de acordo as pontuações obtidas pelo vestibular. Os demais, não teriam direito a matrícula. Com essa medida, objetivava-se também dar mais eficiência ao ES – pela redução de estudantes – bem como redirecionar os menos pontuados aos cursos menos procurados.

Nesse contexto, podemos afirmar que havia uma divisão dentro da própria classe dominante. Os mais bem pontuados nos exames ocupariam as vagas dos cursos mais pleiteados: Medicina, Engenharia e Direito. Os outros, ainda que pertencentes a mesma classe, não teriam mais a possibilidade de cursá-los, pois a elite intelectual desejava ter como seus dirigentes aqueles com as pontuações máximas. É nesse cenário que se a competição pela vaga se intensifica de forma significativa.

Vale ressaltar que o ES, até essa época, era pago nas escolas superiores particulares e oficiais, o que foi intensificado a partir de 1925. Os alunos possuíam as seguintes despesas: “taxa de exame vestibular, taxa de matrícula e de frequência por série, taxa de frequência de cadeira; taxa de exame e taxa de transferência” (FLORES, 2017. p.409). Nesse sentido, a gratuidade do ensino era uma exceção. Apenas filhos órfãos ou de pais inválidos bem como os de ex-professores universitários não pagariam matrícula e mensalidades. Discutiu-se a gratuidade do ES apenas em 1932, quando os educadores liberais buscavam reformá-lo.

#### 2.4 A CRIAÇÃO DE MAIS UNIVERSIDADES: EXPANSÃO?

A Universidade de São Paulo, inaugurada em 23 de março de 1912, foi a primeira instituição de ensino superior do Brasil a desenvolver atividades de extensão (SOUZA, 1966). Estas consistiam em conferências semanais, com assuntos variados, gratuitas e abertas a quem quisesse. No entanto, suas atividades foram encerradas nessa mesma década. A universidade de São Paulo de longa duração, tal qual conhecemos atualmente, foi criada em 1934.

Por meio do Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920, elaborado pelo ministro do Interior, Alfredo Pinto, criou-se a universidade do Rio de Janeiro – a primeira a se consolidar com o nome de universidade – pela reunião das escolas: Politécnica, de Medicina e de Direito. Sete anos mais tarde, em 1927, outra universidade também surge com essa característica de justaposição, a Universidade de Minas Gerais. Esta ocorreu por meio da reunião das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia existentes em Belo Horizonte (SOUZA, 1996).

Diferente destas, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, surge a partir da diferenciação de um único estabelecimento: a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Criada em 1896 com o apoio da Baronesa de Candiota, a referida escola, em 1928, dispunha de 1.200 alunos matriculados em seus cursos e 11 unidades.<sup>12</sup> Conforme Cunha (2007), foi nessa universidade, fora dos moldes tradicionais – de Medicina, Engenharia e Direito –, que se fez, pela primeira vez no país, pesquisa tecnológica no âmbito do ES, visto que esses estudos já ocorriam, mas fora dessas instituições.

Em síntese, até o ano de 1930, o Brasil dispunha de três universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de Minas Gerais e a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Essa última, em 1934, passou a ser chamada de Universidade de Porto Alegre. Com o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foram criadas mais duas universidades, a saber: a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1940 (SOUZA, 1996).

As criações dessas universidades acima citadas encontraram algumas resistências. A principal delas refere-se ao fato de muitos intelectuais da educação brasileira, como Fernando de Azevedo (1944), não reconhecerem um aglomerado de escolas superiores como universidade. Para estes, essa era uma solução de “fachada”, pois as unidades continuariam a funcionar e se organizar de maneira isolada, sem vínculo real umas com as outras. Mendonça (2000) completa que as universidades, sobretudo a do Rio de Janeiro e Minas Gerais, continuaram a realizar atividades de forma desconexa, transformando-se em um aglomerado de escolas sem nenhuma articulação entre si, não atendendo, nesse sentido, aos anseios de uma universidade.

Outro ponto central no percurso do ES no Brasil foi o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, elaborado pelo Ministro Francisco Campos, que reformou o ES por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme o documento, o ES poderia se organizar de duas formas: universidade (pública ou privada), devendo conter, no mínimo, três cursos entre Medicina, Direito e Engenharia ou, no lugar de um deles, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras contendo Reitoria, Conselho e Assembleia Universitários. (SOUZA, 1996). Mesmo com essas

---

<sup>12</sup> Instituto de Engenharia (formava engenheiros civis e geógrafos); Instituto Júlio Castilhos (ensino secundário e propedêutico); Instituto Agrônomo e Meteorológico (pesquisa aplicada); Instituto Parobé (formava operários e mestres do ofício); Instituto Montanoy (formava engenheiros e operários para os trabalhos de Eletricidade e Mecânica); Instituto Borges de Medeiros (formava engenheiros agrônomos e médicos veterinários; oferecia cursos rápidos de Agricultura, Zootecnia, e Veterinária aos agricultores e criadores); Instituto Experimental de Agricultura (pesquisa aplicada); Instituto de Zootecnia (pesquisa aplicada e formação de capatazes rurais); Instituto de Química Industrial (pesquisa aplicada; concentrava o ensino de Física, Química Botânica, Mineralogia, Geologia, História Natural, formava químicos e químicos industriais); Instituto de Economia Doméstica e Rural (formava condutores de trabalhos domésticos e rurais); Instituto Pinheiro Machado (formava operários agrícolas) (CUNHA, 2007, p. 192-193).

mudanças, o processo de entrada ainda era centrado na aprovação no exame vestibular e o ensino era pago<sup>13</sup>. Conforme Neves e Martins (2016), é com a Constituição de 1988, em seu artigo 206 que o ES público tem a sua gratuidade garantida constitucionalmente.

Foi somente a partir de 1932 que iniciaram mecanismos sistemáticos de coleta de dados estatísticos sobre a educação no Brasil. Nesse momento, os cursos mais frequentados – Direito, Medicina e Engenharia – compreendiam mais da metade de todo o alunado. “[...]Em 1932, ao início do período estudado, havia 21 mil estudantes nas escolas superiores do país, chegando a 27 mil ao seu término” (CUNHA, 2007, p. 207). Santos e Cerqueira (2009) contribuem para o debate ao elucidar as primeiras estatísticas educacionais. Conforme os autores, no ano de 1933 as instituições privadas já se constituíam em 60% dos estabelecimentos de ensino superior e possuíam 44% das matrículas nesse nível.

A expansão do ensino superior causou incômodos nas elites nacionais. Ao observar a configuração do ES brasileiro, Fernando de Azevedo (1944), crítico das características da organização das universidades que, segundo ele, eram meras transmissoras de conhecimento e não de um saber propriamente superior, propunha mudanças nessa estrutura. Conforme o autor, o ensino superior deveria, necessariamente, fornecer uma cultura sólida por meio de um saber “desinteressado” – chamado por Pinto (1986) de saber alienado –, ou seja, um saber não profissional. Em outras palavras, a universidade não deveria preparar para o trabalho, mas possuía o papel fundamental de formar as elites intelectuais das classes dirigentes e a expansão colocava esse prestígio em risco.

Êsse extraordinário crescimento quantitativo dos ginásios e a "cogumelagem" de faculdades de filosofia, de iniciativa particular, num país em que mal se podiam manter quatro ou cinco escolas de alto nível, se, de um lado, concorrem para fazer entrar senão a massa, um "maior número" em comunhão com a cultura, tendem a rebaixar a cultura, arrastando-a no torvelinho da mediocridade social e adaptando-a ao nível das massas, às suas necessidades e aos seus gostos (AZEVEDO, 1944, p.414).

Nessa perspectiva, as elites seriam as verdadeiras criadoras da civilização. Concebendo o ES com essas características, certamente a presença de pobres, negros e/ou mestiços era altamente indesejada. Ademais, ainda conforme Azevedo (1944), a universidade estenderia a cultura, dentre outros fatores, pela ação dos seus diplomados em cargos públicos, partidos políticos e em posições de destaque na sociedade civil. Assim, as elites econômicas eram formadas para se tornarem as elites intelectuais e, posteriormente, compor às classes dirigentes.

---

<sup>13</sup> Para se ter uma ideia, em 1931, na Universidade do Rio de Janeiro, no primeiro ano de curso, um estudante de Direito precisaria desembolsar Cr\$ 4.455,00. A situação agrava-se quando observados os gastos no primeiro ano dos acadêmicos de Engenharia, Cr\$ 7.651,00 (CUNHA, 2007, p.265).

Acerca dessa relação mais próxima entre a universidade e a classe dominante, Pinto (1986) descreve, com precisão, os interesses e vantagens presentes. À universidade cabe o papel de validar e condecorar o indivíduo que possuirá, em sociedade, poder e prestígio. Desse modo, o autor afirma que “a classe dominante produz a universidade para que esta produza os sociólogos e juristas que defendam aquela classe” (p. 26). Ainda sobre a universidade, o autor completa:

A ela cabe a declaração da qualidade de “doutor”, e por conseguinte a outorga de todas as vantagens sociais que essa condecoração oferece. Cabendo-lhe declarar quem é que pode ser doutor, e quem não pode, a universidade atua como órgão seletivo, que mantém a composição e a hierarquia profissionais mais concordes com os interesses da classe dirigente. Procura cercar de todo prestígio a legitimidade dos títulos que distribui [...] (PINTO, 1986, p. 28).

Os apontamentos do autor nos possibilitam compreender a dinâmica retroalimentar entre a elite e os espaços formativos de maior qualificação. Desse modo, Pinto (1986) denuncia que a grande preocupação da universidade em formar políticos é a de possuir “representantes qualificados sabedores das trocas jurídicas por eles mesmos inventadas, de modo a criar o sistema adequado aos objetivos daquela classe. Precisa a classe ser dominante [...] e a oficina onde os prepara é a universidade” (p. 31).

Em relação ao corpo discente das universidades brasileiras, Cunha (2007) afirma haver mudanças nas características na década de 1930, ao ter, entre os seus matriculados, jovens oriundos das classes médias. Esse fato ocorreu devido também às lutas promovidas por lideranças estudantis para ingresso no ES bem como a criação, posteriormente, da União Nacional dos Estudantes (UNE) no ano de 1938, que passou a defender a universidade aberta a todos e com diminuições nas taxas pagas pelos ingressantes.

Em 1946, após o mandato de Vargas, surge o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só consegue entrar em discussão na Câmara Federal no ano de 1961 (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013). Conforme os autores, nesse intervalo, as universidades particulares tiveram um alto crescimento. Em 1960, na cidade de Salvador no estado da Bahia, houve, promovido pela UNE, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Pleiteava-se uma reforma universitária instaurando:

a) democratização da educação em todos os níveis; b) abertura da universidade ao povo, por meio da extensão universitária e dos serviços comunitários; c) articulação com os órgãos governamentais especialmente no interior: a colocação da universidade a serviço das classes desvalidas, prestando-lhes assistência e serviços (MENDONÇA, 2000).

As propostas dos estudantes no tocante à configuração do ES também apontava para o fim das cátedras vitalícias bem como para a necessidade de um sistema de assistência estudantil eficiente. Ademais, a adoção de um regime departamental e a melhoria das condições de trabalho e salário dos professores eram pontos que estavam presentes na Carta da Bahia – documento produzido ao final do referido Seminário.

O II Seminário Nacional de Reforma Universitária, realizado em Curitiba no estado do Paraná, em 1962, fez algumas revisões sobre as recomendações presentes no seminário anterior. Buscou-se por meio da reorganização dos currículos e programas universitários, um deslocamento do tecnicismo pragmático para o humanismo total. Em outras palavras, almejava-se o integral conhecimento da realidade nacional e do seu sentido histórico (MENDONÇA, 2000).

Nos documentos originários destes seminários já havia a preocupação na democratização do acesso ao ensino superior. Todavia, a dicotomia entre “dominadores” e “dominados” economicamente predominava nas discussões, o que não permitiu um aprofundamento para o debate racial. A proposta do acesso para todos direcionou-se à questão de classe, não apontando para as desiguais oportunidades educacionais, sobretudo superior, entre brancos e negros.

A concepção de universidade nova se consolida com criação da Universidade de Brasília, em 1961, constituída por “institutos centrais e faculdades, organizados, por sua vez, em departamentos”. Nessa instituição, “os institutos forneciam um ensino introdutório de dois ou três anos, completado pelo ensino especializado das faculdades” (MENDONÇA, 2000, p. 144). Nesse sentido, a Universidade de Brasília configurava um sistema integrado de educação com um grande potencial de pesquisa e ensino do país.

Todavia, com o golpe militar no ano de 1964, o ES brasileiro é alterado novamente e a Universidade de Brasília é gravemente atacada. Em síntese, tendo em vista que esse não é o nosso foco, a universidade teve seu campus invadido e, ainda conforme Mendonça (2000), iniciou-se uma fase repressiva: intervenção violenta no campus universitário a fim de conter os debates que ali ocorriam e a desarticulação do movimento estudantil.

Em 1968 – ainda na ditadura (1964-1985) –, por meio da promulgação da Lei Federal 5.540, de 28 de novembro, foram fixadas novas normas para funcionamento e organização do ES. Assim institui-se a indissociabilidade do ensino e pesquisa na universidade atrelados também às atividades de extensão. Para atender às pressões da classe média para ampliação do ES, o governo militar ampliou o número de vagas nas instituições públicas e unificou o vestibular (ARANHA, 2006). Todavia, justificando a necessidade de ampliação das vagas, o

regime militar, buscando o controle ideológico sobre a formação superior, encontrou na iniciativa privada um grande aliado (FLORES, 2017).

Foi formado, portanto, no ES brasileiro, um sistema dual. De um lado, o ensino oferecido pelas universidades sobretudo públicas. A maioria destas, conforme Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), criadas a partir da federalização das instituições estaduais ou particulares. Do outro lado, a iniciativa privada, operando expressivamente por meio das faculdades isoladas – sem atividades de pesquisa e extensão – oferecendo um ensino de qualidade duvidosa (MENDONÇA, 2000). Nesse esquema dual é importante destacar que o primeiro modelo continuaria a formar as elites ao passo que as classes médias ocupariam as instituições de menor credibilidade.

Conforme destaca Flores (2017), o governo militar concebia a universidade pública como uma ameaça à ordem. Nesse sentido, na tentativa de desarticular os movimentos estudantis bem como dificultar a organização de manifestações políticas, a ditadura investiu em instituições privadas. Ainda que, por vezes, fossem dependentes do auxílio financeiro público, as faculdades particulares eram consideradas pelos dirigentes nacionais do período como uma boa saída para manutenção do controle. Além disso, nessas escolas superiores haveria a dedicação exclusiva para o ensino, sem atividades de pesquisa e/ou extensão. Com maior número de vagas e mais descentralizadas das grandes metrópoles, houve altas taxas de matrículas.

Nessa perspectiva, Santos e Cerqueira (2009) observam que as iniciativas privadas de oferta no ensino superior se tornaram um grande negócio. De acordo com os autores, o número de matrículas foi de 95.961 em 1960 para 134.500 em 1980. Em 1986, 76,5% dos estudantes do ES encontravam-se na esfera privada. O aumento da demanda ocorreu, sobretudo, devido ao crescimento do setor industrial e a necessidade de qualificação profissional. Nesse sentido, observando a necessidade imediata do diploma de nível superior por parte da sociedade, os donos das faculdades privadas “não tinham nenhum comprometimento com a educação” e ofereciam formações de baixa qualidade (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 6).

Nesse cenário, ressalta-se que

Para os cursos superiores de baixo nível dirigiam-se os jovens menos abastados, porque, mal preparados para a disputa pelas vagas, não tinham acesso às melhores faculdades, geralmente as públicas, cuja demanda por matrículas era muito maior que a oferta de vagas, e por esta razão tais instituições, implantavam mecanismos bastante seletivo (FLORES, 2017, p. 412).

Com o fim do regime militar, o país, no processo de redemocratização, sobretudo no final dos anos 80 e início de 90, passa a repensar o ES. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, possibilitou a oferta do ES em outros espaços além da universidade. Desse modo, foram potencializadas as instituições de ensino superior com fins lucrativos. A formação nessas, muitas vezes, voltada aos interesses do mercado de trabalho e, em alguns casos, aos projetos de empresas, perdendo, portanto, o “saber desinteressado” tão defendido no início das universidades brasileiras.

Na transição do século XX para o XXI conseguimos também conceber determinados avanços na expansão do acesso ao ES brasileiro. Conforme ressalta Flores (2017), em 1976 o governo brasileiro cria o Programa de Crédito Educativo permitindo o financiamento das mensalidades nas instituições privadas. Em 1999, de acordo com a autora, o crédito é remodelado dando origem ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) presente até o momento atual.

Em 2005, a partir da Lei nº 11.096, institui-se o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Em síntese, o PROUNI consiste em uma parceria público-privada em que o Estado junto às instituições particulares fornecem bolsas integrais ou parciais em cursos de graduação para egressos do Ensino Médio público. No ano de 2007, via Decreto nº 6.096, observamos uma expansão na esfera pública. Por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) as universidades e institutos federais ampliaram suas vagas, bem como abriram ou expandiram cursos noturnos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Todavia, a democratização do acesso ao ensino superior, de fato, ocorreu apenas em 2012 pela Lei 12.711 que estabeleceu a reserva de 50% das vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por curso e turno, para egressos da escola pública, negros e/ou pessoas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. É nesse contexto que entram em cena os estudantes cotistas.

Como destacamos neste capítulo, o ensino superior no Brasil foi planejado e instaurado com fins próprios: educar e formar as elites intelectuais e dirigentes. Eram as famílias com alto poder aquisitivo e com determinada influência social que conseguiam colocar os seus filhos nas escolas superiores estatais ou privadas, ambas com altas taxas para manutenção dos estudantes. Além disso, era preferível alunos brancos visto que, quando formados, ocupariam cargos de comando.

É imprescindível ressaltar que o Brasil manteve a sua economia, até os anos finais do século XIX, através do trabalho escravo. Conforme ressalta Almeida Filho, et al (2005), o Brasil

foi o último país do hemisfério ocidental a abolir a escravatura. Esse processo escravagista se deu através das violentas e forçadas retiradas de negros do continente africano para servirem de mão-de-obra nas atividades de agricultura dos senhores de engenho. Desse modo, considerados como sub-humanos, a população negra escravizada, por séculos, encontrou muitas restrições no acesso à escolarização.

A sociedade branca escravocrata e altamente hierarquizada, interessada sobretudo em ampliar os seus recursos financeiros e de posse de terras, concebia o negro, mesmo livre, como inferior. Dessa forma, para essa elite, não havia necessidade de escolarizar o escravizado que, por sua vez, deveria apreender somente os ofícios destinados pelos seus senhores. Todavia, como abordamos, ainda que de forma reduzida, a população negra também ocupou, já no século XIX, espaços de instrução elementar, alguns chegando até o ensino superior. Todo esse contexto traz implicações que refletem nas oportunidades educacionais destinadas para as populações negra e escravizada no Brasil, como veremos a seguir.

### **3 A POPULAÇÃO NEGRA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Neste capítulo do escrito, abordamos alguns aspectos referentes a educação do negro Brasil. De início, traçamos um breve panorama evidenciando as práticas educativas no período escravocrata e os seus usos para a manutenção da subordinação na relação entre o senhor e o escravizado. Em seguida, observamos pontos da historiografia da educação e a invisibilidade do negro. No entanto, debruçamo-nos, sobretudo, às discussões a respeito da educação do negro no período pós-abolicionista. Estudamos como a sociedade brasileira se organizou para considerar o recém-liberto como cidadão. Nessa esfera, discutimos a intensificação das teorias raciais e os ideais de branqueamento da população. No campo educacional, empenhamo-nos em investigar como as organizações e coletivos negros se dedicaram a oferecer instrução elementar e assumiram, para si, a tarefa de educar esse grupo racial. Por fim, destacamos a luta para efetivação de políticas de ações afirmativas, na busca por uma configuração social com cada vez menos desigualdades.

#### **3.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA AS POPULAÇÕES NEGRA E ESCRAVIZADA NO SÉCULO XIX**

Nas formas mais tradicionais da história da educação brasileira, o cativo não é reconhecido como um ser que possui relação direta com a educação. Fonseca (2002) elucida que esse equívoco é decorrente da errônea associação realizada entre a educação e o processo de escolarização. Conforme o autor, as práticas educativas ocorridas nos períodos colonial e imperial brasileiros em nada se aproximavam da escolarização. Todavia, era por meio dessas práticas que, sobretudo, os filhos de pais escravizados, apreendiam a dinâmica escravista e os seus papéis na conformação daquele tipo de sociedade.

Nesse cenário, Maestri (2004), ao analisar as práticas educativas escravistas, denomina-as de “Pedagogia da Escravidão”. Com medidas de caráter essencialmente coercitivo, as principais preocupações dos escravizadores, além de garantir uma farta produção com gasto mínimo, era subordinar o escravizado à condição de dominado. De acordo com o intelectual, essas práticas educativas, majoritariamente baseadas na violência, consistiam em um conjunto de ações ou “atos pedagógicos” que buscavam, em especial, incutir naquele povo certa obediência bem como moldar comportamentos. Além disso, tais medidas faziam com que os

africanos, a partir de então escravizados, entendessem a nova dinâmica a qual estavam submetidos.

Como parte do projeto de dominação, eram concedidas “recompensas” aos africanos que demonstrassem obediência e submissão, podendo ser um pouco de fumo ou aguardente. Em contrapartida, os mais indisciplinados sofriam castigos físicos, podendo chegar à morte (MAESTRI, 2004). É nesse contexto que podemos observar a existência de uma certa “negociação”, ainda que de forma bastante desigual, entre escravizadores e escravizados. O bom comportamento era uma estratégia utilizada para a fuga das punições mais severas que tinham evidente sentido pedagógico. Ao mesmo tempo em que o escravizador concebia o escravizado como um ser inferior incapaz de compreender, necessitava que este tivesse boa produtividade e utilizava as ameaças dos castigos como ferramenta de manutenção da ordem e do trabalho.

Um castigo que, para cumprir seus objetivos pedagógicos singulares e gerais, devia ser aplicado, sem excesso ou complacência, com o rigor correspondente à falta cometida, para introjetar no produtor punido e na comunidade escravizada a idéia do poder e da justiça do escravista (MAESTRI, 2004, p. 5).

É inegável o reconhecimento de que os castigos físicos permaneceram durante todo o período escravocrata. Ao investigar a educação da escravaria nesse regime, Fonseca (2002) não desconsidera a presença e frequência das punições físicas como atos pedagógicos. No entanto, esse autor analisa elementos ainda pouco explorados no campo, como a importância das práticas educativas para a permanência do sistema e servidão da população escravizada. Conforme o intelectual, as crianças filhas de pais escravizados eram educadas sob o modelo da escravidão, ou seja, socializavam-se no mundo a partir dessa condição jurídica.

Nessa perspectiva, os procedimentos educacionais assumiram a função de ensiná-las as obrigações inerentes à sua condição bem como prepará-las para apreender as relações sociais do mundo escravista. Assim, a criança na sociedade escravocrata “desconhecia a sua organização, suas regras e não tinha conhecimento da sua condição de um ser humano reduzido juridicamente à condição de objeto e que poderia ser utilizado como instrumento de trabalho por alguém que ela deveria chamar de senhor” (FONSECA, 2002, p.126-127). Todavia, como destaca o autor, não podemos reduzir a educação dos pequenos escravizados a um adestramento guiado exclusivamente pelo chicote. Ao contrário, a educação era necessária para manutenção da estabilidade do escravismo, sendo utilizada por meio das estratégias de dominação próprias da sociedade escravista.

Desse modo, podemos perceber que a “pedagogia da escravidão” não era a única instância formativa. Contrariamente, o escravizado era submetido a um processo de aprendizado sobre a sua condição. Segundo Fonseca (2002), a excessiva valorização da violência nos estudos pode ocasionar um apagamento das outras estratégias que contribuíam para transformar o africano em cativo. Como afirma o autor, a resistência negra à escravidão permaneceu até 1888, todavia a maioria da população escravizada não a manifestava por meio de revoltas, mas através das estratégias de oposição e sobrevivência encontradas no mundo escravista, como o boicote.

Todos esses procedimentos que buscavam fazer com que a violência ficasse de fora da relação direta entre senhor e escravo consistem em um conjunto de elementos manipulados pelos senhores e que, desde a infância da criança escrava, objetivava sua preparação para adequá-la às relações que permeariam sua existência na condição de trabalhador cativo (FONSECA, 2002, p.133).

Desse modo, não podemos desconectar as práticas educativas destinadas aos escravizados das aspirações dos escravizadores para a organização daquele tipo de sociedade. No cotidiano dessas práticas e sob a hierarquização das relações sociais e raciais, as crianças eram educadas. O contato fazia com que elas desenvolvessem as habilidades esperadas para o trabalho bem como adquirissem os comportamentos desejados pelos seus senhores. Em outras palavras, aprendia-se a ser escrava. A convivência se transformava na principal referência para as crianças sobre a sua condição e as representações e limites desta que, talvez, as acompanhariam até a morte. Entretanto, “aquilo que não fosse absorvido por esse processo [educativo] era transmitido através do chicote que, como instrumento disciplinar, definia com precisão o que deveria ser aprendido como habilidade e o lugar exato ocupado pelo escravo na organização da sociedade” (FONSECA, 2002, p.142, grifos nossos).

Em síntese, essas análises nos permitem compreender como a educação, mesmo realizada por vias controversas à escolarização, como conhecemos, teve papel fundamental para a escravidão brasileira. Desde o forçoso trajeto dos africanos anteriormente livres, com punições violentas e execuções em alto mar, até a moldação dos comportamentos nas terras produtivas, passando pela tarefa de incutir nos escravizados os sentimentos de inferioridade, as práticas educativas à serviço dos escravizadores buscaram formar o cativo ideal: obediente, servil e produtivo. O castigo físico, por sua vez, foi recurso pedagógico imprescindível para manutenção da produção e para firmar subalternidades.

### 3.1.1 O negro e a escola na História da Educação

Em um estudo muito interessante acerca da historiografia da educação brasileira e a invisibilidade do negro nesse campo, Fonseca (2007) analisa que as pesquisas, em geral, não distinguem “negro” de “escravo”. Essa fusão equivocada entre termos tão distintos – que à época significavam diferentes modos de existência – faz com que o discurso recorrente no âmbito da história da educação sobre a ausência de negros se consolide, colocando a escola como um espaço de não ocupação desse grupo racial. O autor ainda elucida que muitas produções não investigam as relações entre o negro e a escola sob a justificativa de que havia proibição da instrução escolar para essa parcela da população no regime escravocrata.

Nesse cenário, Maria Helena Bastos (2016) esclarece uma confusão frequente nos estudos que tratam da questão racial no período da escravidão e as oportunidades educacionais. Conforme a autora, a legislação, de modo geral, proibia a escolarização de escravizados. Os negros livres, desde que comprovassem tal condição, não encontravam impedimento legal para realizar matrículas nas escolas de instrução elementar. Os levantamentos do ano de 1872, por exemplo, revelaram, na população livre, a presença de 74.234 pretos, pardos ou caboclos, contra 151.799 brancos (BASTOS, 2016). Ou seja, já no pré-abolição havia um quantitativo expressivo de negros livres na sociedade brasileira.

Nessa discussão, Surya Barros (2016) contribui ao analisar as leis e regulamentos educacionais acerca das instruções primária e secundária no século XIX<sup>14</sup>. Em outras palavras, a autora buscou compreender como as condições jurídicas e raciais dos povos eram critérios fundamentais para admissão nas escolas oficiais. Como pontua a intelectual, a Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, com exceção dos escravizados. Contudo, uma década após, com o Ato Adicional de 1834, foram criadas as Assembleias Provinciais e, dentre as suas atribuições, cabia legislar sobre a instrução pública. Desse modo, inicia-se o processo de proibição da instrução escolar para determinados segmentos populacionais (BARROS, 2016).

As análises nos evidenciam que a questão da admissão escolar para a população negra não ocorreu de forma homogênea. Ao contrário, existiram muitas controvérsias, sobretudo nas legislações que, ora permitiram e ora proibiram a presença de escravizados nas aulas públicas.

---

<sup>14</sup> Analisou-se, diretamente, as legislações provinciais do Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Houve acesso indireto às legislações provinciais, através de análises e transcrições de outros pesquisadores, em Alagoas, Sergipe, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Santa Catarina (BARROS, 2016, p. 594).

Conforme Barros (2016), entre os anos de 1830 e 1840, as províncias de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Pernambuco tinham apenas uma condição para conceder matrículas nas escolas de primeiras letras: ser livre.

As primeiras menções ao termo “escravo” surgem nas províncias do Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. Na primeira, a condição de ser escravo aparecia apenas para reforçar o impedimento da matrícula, assim como nas anteriores. Na segunda, o caso é outro. De início, em 1836, foi permitido, no Rio Grande do Norte, o ensino de meninas escravizadas para ensinar-lhes prendas domésticas. Todavia, no ano seguinte, a permissão foi cancelada sendo, portanto, necessário ser livre para frequentar as escolas. A situação do Rio Grande do Sul era a mais restritiva. Nessa província, desde 1837, a proibição era clara: escravos ou pretos, mesmo que livres ou libertos. Essa medida se repetiu na província de Pernambuco em 1851, que anteriormente recebia negros livres. (BARROS, 2016).

Cabe destacar, nesse período, uma experiência muito interessante. Adriana Silva (2002) colabora para a discussão evidenciando a existência de uma escola gerida por e voltada para pretos ainda sob o regime escravocrata: escola Pretextato dos Passos e Silva. Criada em 1853 e contendo um professor autodeclarado preto – cujo nome estava exposto na denominação da escola – oferecia, em sua casa, aulas para meninos pretos e pardos. Conforme a autora, Pretextato, no ano de 1856, requereu a Eusébio de Queiroz, então inspetor da Instrução Primária da Corte, licenças para suas atividades escolares. Para tanto, elaborou uma carta escrita a próprio punho e anexou abaixo-assinados dos pais de seus alunos que defendiam o funcionamento da escola, sobretudo, devido a existência da repulsa aos alunos pretos e pardos nas escolas oficiais (SILVA, 2002).

Com a autorização concedida, a escola funcionou até o ano de 1873, quando Pretextato foi expulso da casa onde lecionava. Silva (2002) lamenta o não registro da quantidade de alunos que passaram pela escola, mas aponta que, no ano de 1872, havia 15 alunos matriculados e, dentre os responsáveis por essas crianças, mesmo com dificuldades, a maior parte sabia ler e escrever. Nesse mesmo período, iniciam-se as aulas noturnas no país. Indicando, talvez, uma necessidade de educação para a população negra e também escravizada, em 1874, algumas províncias não possuíam mais restrição quanto à escolarização de escravizados, como: Rio Grande do Norte, Mato Grosso, Maranhão e Santa Catarina – essa última necessitando da permissão dos senhores (BARROS, 2016).

Outras iniciativas puderam ser constatadas como observa Veiga (2004) sobre crianças negras e mestiças e a instrução elementar em Minas Gerais no século XIX. Contrariando as afirmações da historiografia tradicional, a autora afirma que, na referida província, havia um

número superior de alunos negros e mestiços do que de brancos. Reconhece-se, no entanto, que as escolas funcionavam em condições precárias tendo em vista o seu público pobre, negro e mestiço, desde que livre (VEIGA, 2004). Observando essa província, Fonseca (2007, p. 38) pontua:

No distrito de Itaverava, foram registradas 49 crianças na escola de primeiras letras, sendo 19 brancos, 25 pardos, 3 crioulos e 2 cabras, ou seja, 61% de negros, contra 39% de brancos. No distrito de Matosinhos, pertencente à Vila de Sabará, foram registradas 38 crianças na escola de primeiras letras: 3 brancos 29 pardos, 4 crioulos e 2 cabras – 92% de negros para apenas 8% de brancos. No distrito de Passagem, pertencente à Mariana, encontramos 31 crianças registradas frequentando a escola de primeiras letras: 5 brancos, 18 pardos e 8 crioulos – 84% de negros e 16% de brancos. No distrito de Santa Luzia, pertencente a Sabará, encontramos 92 crianças registradas na escola de primeiras letras: 15 eram brancas, 65 pardas, 7 crioulas e 5 cabras – os mesmos 84% de negros para 16% de pardos.

Nos níveis iniciais de instrução, as crianças negras mineiras ocupavam em maior número as escolas, o que não ocorria nos níveis subsequentes. Nos estudos intermediários, o quadro era revertido e havia uma predominância de brancos. Além disso, foram encontrados também relatos de professores negros (FONSECA, 2007). Ou seja, haviam pessoas negras tanto na condição de aluno como na de educador já no século XIX na província de Minas Gerais. Todas essas informações nos permitem constatar essa presença da população negra bem como nos alerta que a questão racial é intrínseca ao processo histórico educacional. Desse modo, é imprescindível retirar a invisibilidade que tradicionalmente marca o negro para atingir mais ampla compreensão do fenômeno.

Na década de 1870, com as tensões aproximadas do fim do sistema escravista, percebemos algumas alterações no cenário educacional. Nesse sentido, em 28 de setembro de 1871, é aprovada a Lei 2.040, ou, como ficou popularmente conhecida, a Lei do Ventre Livre. A partir de então, todas as crianças nascidas filhas de escravas eram consideradas livres, não devendo, portanto, serem escravizadas. Entretanto, como salienta Fonseca (2001), mais do que uma preocupação em proteger essas crianças, o verdadeiro objetivo dessas propostas, reconhecendo o fim próximo da escravidão, era minimizar o impacto da população escravizada quando na condição de livres. Não podemos nos esquecer de que, desde o ano de 1850, com a proibição do tráfico de escravizados<sup>15</sup>, o ventre se constituía como importante fonte de renovação da escravidão. Com a aprovação da lei, o período escravista teria o seu fim delineado.

---

<sup>15</sup> Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.

O texto da lei afirma que as crianças, desde nascidas, já seriam livres, todavia permaneceriam sob tutela dos senhores de suas mães até idade de oito anos. Após esse período, poderiam ser, mediante indenização, caso fosse de interesse do escravizador, entregues ao Estado para serem educadas. Caso não fossem entregues, continuariam nas fazendas servindo aos senhores, no máximo, até os vinte e um anos. Os primeiros dados sobre a entrega dos ingênuos<sup>16</sup> datam de 1885 quando Gonçalves e Silva (2000) apontam que, na capital e nas 19 províncias brasileiras, o número de matriculados chegava a 403.827. Contudo, destes, somente o número ínfimo de 113 correspondem aos ingênuos entregue por escravizadores ao Estado, em troca de indenização. Observando esse número correspondente a 0,028% das matrículas, os autores afirmam que os senhores não entregaram, não criaram, nem tampouco educaram essas crianças, mas subordinou-as à condição de escravas.

Em linhas gerais, podemos perceber que ao mesmo tempo em que a Lei do Ventre Livre trouxe avanços para o campo educacional bem como contribuições para a extinção do regime escravocrata, também forneceu elementos que possibilitaram a sua manipulação na manutenção da escravização de crianças. O pequeno índice de ingênuos entregue ao Estado nos evidencia que, mesmo nascido livre, o destino do filho da escravizada era ser escravizado. Como elucida Mattoso (1988), todos aqueles que ficaram sob tutela dos seus senhores não conheceram a liberdade até o fim da escravidão em 1888, uma vez que, nesta data, ainda não teriam vinte e um anos completos. Desse modo, a autora ainda nos revela que a Lei do Ventre livre, mais do que preocupada em proteger o menor, ocupava-se por reproduzir na criança as concepções sociais da escravidão.

É indispensável reconhecer a luta dos povos africanos escravizados durante todo o período escravocrata que buscavam diversas estratégias para escapar desse regime, como a fuga ou a compra de alforrias. No final do século XIX, as tensões foram ampliadas e, em 13 de maio de 1888, por meio da Lei Imperial 3.353, que, conforme Natividade e Cunha Júnior (2003), teve 89 votos a favor e 9 contrários, a escravidão é abolida no Brasil. Todavia, a abolição não representou a eliminação das desigualdades raciais, tampouco veio de forma isolada. Junto a ela, já no século XIX, são criadas novas barreiras para inserção social do negro como a criminalização de suas práticas e a intensificação de teorias que legitimam biologicamente as diferenças entre brancos e negros, inculcando inferioridade natural a estes últimos.

---

<sup>16</sup> Denominação destinada às crianças livres nascidas de mães escravas após a Lei do Ventre Livre (NATIVIDADE; CUNHA JÚNIOR, 2003).

### 3.2 DO CATIVO AO VADIO: A CRIMINALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS NEGRAS NA REPÚBLICA

Em 13 de maio de 1888 é extinguido, pelo menos oficialmente, o regime escravocrata no Brasil, tornando-se um dos dias mais simbólicos de luta da história do país. É imprescindível a celebração da extinção de um sistema que, por mais de três séculos, sequestrou, explorou e assassinou, sobretudo, africanos e africanas. Contudo, também é necessário realizar uma avaliação crítica dos desdobramentos dessa abolição. Conforme os dados de Alencastro (2018), o Brasil, além de ser o último país das Américas a abolir legalmente a escravidão, foi a maior nação importadora de escravizados, chegando ao número de, aproximadamente, 4,8 milhões de africanos trazidos forçosamente.

Nessa perspectiva, nos interessa conhecer como ocorreram os processos de socialização dos ex-escravizados, a partir de então na condição de livres, na sociedade brasileira. Como vimos anteriormente, algumas medidas como a Lei do Ventre Livre, na década de 1870, já buscavam, de certo modo, anunciar o fim do sistema escravocrata. Todavia, as elites nacionais temiam as consequências da abolição tendo em vista as bases que alicerçavam as relações e hierarquias sociais e raciais no país. Ora, com a eliminação do regime, todos, legalmente, teriam os mesmos direitos e seria necessária a reestruturação da sociedade.

Nesse sentido, como destaca Fraga (2018), criou-se no país um “antiafricanismo”. Conforme o autor, houve diversas celebrações no país com o fim da escravidão. Ex-escravizados, negros livres e integrantes de movimentos populares comemoravam nas ruas brasileiras a expectativa de dias melhores para a população negra. Entretanto, as festividades incomodaram profundamente a elite. Acreditava-se que a presença dos pretos nas cidades aumentaria o número de roubos e mortes. Com a promulgação da Lei Áurea, muitos libertos só aceitariam o trabalho na lavoura mediante pagamento semanal ou diário e esse comportamento soou nos ex-senhores brancos como insubordinação e desobediência (FRAGA, 2018).

Nessa lógica, os elementos disponíveis na estrutura de poder foram amplamente utilizados pela comunidade branca e, antes de uma nova Constituição Federal para o período do pós-abolição, criou-se um novo Código Penal no ano de 1890. Esse dispositivo legal demonstra, de início, dois objetivos muito bem definidos, a saber: criminalização de práticas dos elementos da cultura negra africana; e tentativa de consolidação da figura do negro como criminoso ou perigoso para o convívio social. Ambos foram aplicados impiedosamente.

Um bom exemplo a ser explanado se refere às oportunidades de ingresso em atividades laborais. Com a ausência de qualquer reparação e/ou indenização estatal que buscasse, ao

mínimo, contribuir para diminuição das mazelas ocasionadas pelo sistema escravagista, os recém-libertos se viam diante de um pavoroso dilema: voltar para o trabalho nos engenhos e ser tutelado pelos antigos senhores; ou ir em busca de oportunidades de trabalho nas grandes cidades ou no campo. Entretanto, de acordo com Paulino e Oliveira (2020), com a justificativa de mão de obra desqualificada, muitos libertos não conseguiram ingressar ao mercado de trabalho e permaneceram em atividades informais, submetidos às baixas remunerações, ou vagando pelas cidades.

Caracterizando o processo abolicionista como uma manifestação de inclusão excludente, Menezes (1992) aponta alguns elementos que contribuíram para a não inserção do negro, recém-liberto, em ocupações profissionais. Em consonância com a autora, havia, no Brasil, incentivo à imigração nos anos que antecederam a abolição bem como nos anos subsequentes à extinção do regime. Dessa maneira, para além de possibilitar que estrangeiros ocupassem vagas no mercado de trabalho com mão-de-obra assalariada, as iniciativas imigratórias transformaram a grande massa de ex-escravizados em população “excedente” (MENEZES, 1992). Dito de outro modo, podemos observar a criação de mais um obstáculo para a incorporação social do negro no pós-abolição: a não preparação profissional.

Nesse sentido, Paulino e Oliveira (2020) pontuam que a Capital do país, naquele momento localizada no Rio de Janeiro, passou por um inchaço populacional e os dirigentes daquele espaço não estavam satisfeitos com as presenças de determinados sujeitos indesejáveis. É nesse contexto que o Estado cria novos mecanismos de controle social e repressão. Nesse cenário, com o Código Penal de 1890, em seu artigo 399, criminaliza-se o que veio a ser chamado de “vadiagem”. Era considerado “vadio” o indivíduo sem profissão ou ofício, não capaz de comprovar meios de subsistência ou manifestante da ofensa moral ou aos bons costumes. A pena era de quinze a trinta dias (BRASIL, 1890). Percebendo essa dinâmica, concordamos que havia um conjunto de estratégias, oficiais ou não, responsáveis por inviabilizar a superação da condição de subalternidade destinada aos africanos escravizados.

A repressão à vadiagem foi um recurso frequentemente utilizado pelos poderosos para expulsar das localidades indivíduos considerados “insubordinados” ou que não se submetiam à autoridade senhorial. Essa era também uma tentativa de controlar e limitar a liberdade dos egressos da escravidão de escolher onde e quando trabalhar, e de circular em busca de alternativas de sobrevivência (FRAGA, 2018, p.356).

Não havia de forma explícita uma racialização no dispositivo legal. Contudo, considerando o período histórico e as exigências realizadas para o não enquadramento na tipificação do “vadio” conseguimos inferir quem se pretendia encarcerar. No mesmo capítulo

do referido Código encontramos repreensões quanto à prática da capoeira. No artigo 402 proibiu-se o exercício de capoeira em ruas ou praças públicas, sendo considerada uma ameaça sujeita a pena de dois a seis meses (BRASIL, 1890). Essa agregação não nos parece despropositada. Ao contrário, buscava-se associar o negro ao vadio e, dessa maneira, fortalecer socialmente os estigmas destinados à população afrodescendente.

Diante disso, podemos entender como o uso da coerção, como assinala Menezes (1992), foi instrumento de dominação sobre a população negra livre. Nesse campo, a autora nos fornece variados aspectos que integram o lugar social ocupado pelo negro nos anos iniciais do regime republicano. Para além da criminalização das suas práticas, o novo modelo que assegurava a “igualdade jurídica” tinha muito bem delineado quem exerceria a cidadania a partir daquele momento. Nesse sentido, antevendo a extinção do sistema escravocrata, proíbe-se o voto do analfabeto, em 1881. Ora, entendendo que, em geral, a escolarização dos escravizados era vedada, os libertos ingressam à república na condição de analfabetos. Conforme Menezes (1992), cerca de 83% da população não sabia ler e escrever e, dessa maneira, os rumos nacionais permaneceram, majoritariamente, nas mãos dos brancos.

Esses elementos aqui expostos nos ajudam a perceber alguns desafios enfrentados pela população recém-egressa do regime escravocrata no Brasil. Para além disso, conseguimos também compreender como não houve preparação da sociedade civil tampouco preocupação na elaboração de qualquer mecanismo para inserção social dos ex-escravizados. O advento da abolição e a passagem para o regime republicano, por si só, não modificaram as estruturas sociais que legitimavam as desigualdades raciais. Todavia, pensando por outro ângulo, podemos constatar que a sociedade branca e elitista destinou seus esforços a instituir novas bases concretas de segregação racial. O racismo presente no país imperou de modo subsidiar a criação de obstáculos e criminalizações para modelos de vida e práticas dos africanos libertos.

### 3.3 RACISMO E TEORIAS RACIAIS NO PÓS-ABOLIÇÃO

Para compreender a história da população negra no Brasil e as barreiras enfrentadas no acesso ao que conhecemos hoje como direitos fundamentais, é imprescindível a discussão sobre a atuação e os efeitos do racismo. Ele atua principalmente sobre corpos pretos reduzindo as oportunidades destinadas às pessoas não-brancas. De início, destacamos que conhecemos o grande debate acerca o uso do conceito “raça”. É sabido que biologicamente não há diferentes raças humanas. Contudo, como nos elucidam Silvio Almeida (2018) e Kabengele Munanga (2003), a raça no Brasil ultrapassa a esfera biológica. Nesse sentido, a raça opera nos campos

social e político sobretudo nas sociedades contemporâneas determinando, por vezes, a concessão de privilégios e restrições.

É importante destacar que o racismo possui como base a crença na hierarquização das raças. Ou seja, acredita-se na existência de raças superiores e raças inferiores. Para subsidiar as nossas discussões, recorreremos a Almeida (2018) que investigou a fundo o racismo e os seus modos de operar, sobretudo no Brasil. De acordo com o autor, o racismo se concretiza a partir da discriminação sistemática, consciente ou não, levando em consideração apenas o grupo racial ao qual os sujeitos pertencem.

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2018, p. 27).

De fato, o racismo é uma ideologia perversa e cruel que, suportada na concepção biológica da raça, utiliza os seus elementos para naturalizar uma suposta superioridade inata. Nesse caminho, Munanga (2003) contribui para o debate ao caracterizar o racismo como uma crença responsável por relacionar, de forma equivocada, a esfera biológica aos campos moral, intelectual e cultural. Desse modo, para o sujeito racista as hierarquizações vão para além da definição dos componentes físicos, mas “a raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence” (MUNANGA, 2003, p.8).

No período pós-abolicionista do Brasil, o racismo se manifestou de variadas formas. Uma delas, como vimos, foi a instauração do Código Penal de 1890. Todavia, houve também atuação em outra esfera. Com o fim do regime escravocrata, os ex-escravizados teriam, supostamente, os mesmos direitos civis dos demais grupos que compunham a sociedade da época. Essa igualdade, mesmo que exclusivamente jurídica – tendo em vista as faltas de oportunidades destinadas aos negros –, transtornava a elite branca que buscava, de algum modo, reestabelecer as relações raciais de inferioridade consolidadas pela escravidão que mal havia sido abolida.

Nesse contexto, ainda nas décadas finais do século XIX e mais fortemente nas décadas iniciais do século XX, se consolidam no Brasil as teorias raciais. Conforme nos destaca Lília Schwarcz (2018), nesse período há uma incorporação das alegações de Charles Darwin a respeito do campo da biologia e evolução das espécies para o campo das humanidades. O

objetivo era definir quais seriam os grupos superiores e inferiores socialmente. Desse modo, como pontua Seyferth (2002), as desigualdades sociais foram transformadas em resultados de uma seleção da natureza. Em outras palavras, o progresso e a civilização almejados no pós-abolição eram brancos e já estavam anunciados pelas leis naturais. Desse modo, a igualdade jurídica mal fora conquistada e já se encontrava novamente ameaçada. Contudo, não seria mais por conta da escravidão, mas pela biologia e ciência que determinavam que os sujeitos já nasciam desiguais.

Nesse cenário, Nina Rodrigues (1862-1906), egresso da Faculdade de Medicina da Bahia, teve atuação bastante incisiva. Conhecido como um dos principais responsáveis pela disseminação das teorias raciais, o médico defendia que brancos e negros eram diferentes e a diferença se baseava na raça (SCWARCZ, 2018). Enquanto os brancos eram considerados superiores, os negros estariam designados pela natureza à inferioridade. De acordo com as pesquisas de Costa (2006), o médico chegou a propor que no Brasil deveriam existir dois códigos penais, tendo em vista que os negros “naturalmente inferiores” não poderiam ser julgados com a mesma legislação dos povos “civilizados” – os brancos –, tendo em vista o seu “impedimento biológico” de atingir o mesmo grau de desenvolvimento moral que esses últimos.

Como ressalta Seyferth (2002), a classificação racial ocorria pela antropometria, ou seja, analisava-se anatomicamente medidas do crânio, do esqueleto e do corpo, além da aferição de indicadores fenotípicos para, por meio de comparações, justificar a hierarquização das raças. Nina Rodrigues, valendo-se dessas mensurações de cérebros e aferição de características físicas, chegou a dizer que os negros estariam mais propensos a criminalidade. Além disso, foi propagada a ideia de que o casamento inter-racial ou a mestiçagem, em qualquer caso, seria um processo de degeneração. Segundo Oliva (2003, p. 96), tinha-se a “crença de que o indivíduo fruto do cruzamento racial carregaria não as qualidades, mas sim os defeitos de seus genitores”.

Esse “darwinismo racial” polarizava brancos e negros possuindo como base exclusiva a origem racial. Amparados em uma biologia racista, os defensores das teorias buscavam naturalizar os problemas que acometiam a população negra, responsabilizando-a pelos seus próprios insucessos ou, como descreve Seyferth (2002, p. 25) declaravam que “a hierarquia segue os desígnios da natureza”. Assim, deu-se a criação do racismo científico no Brasil. Com a classificação da humanidade em raças ranqueadas, a superioridade branca era inquestionável ou, de outro modo, um dado natural. Conforme Oliva (2003), as teorias racistas também defendiam que o indivíduo não possuía autonomia, mas era condicionado pelo seu grupo racial. Em outras palavras, postulava-se que as características fenotípicas (cor da pele, formatos dos

lábios e nariz, tipo de cabelo, etc.) estariam diretamente relacionados com as capacidades mentais, os valores morais e as chances de desenvolvimento pessoal (COSTA, 2006).

Nessa conjuntura de tentativa de dominação da raça branca sobre as demais, um elemento precisava ser considerado: os índices de composição da população. A maior parte dos habitantes eram negros e mestiços e o conjunto de brancos era minoria, o que configurava grande desafio para a construção de uma “nação civilizada”, diante das afirmações dos darwinistas raciais daquele período (COSTA, 2006). Nessa perspectiva, segundo Oliva (2003), o país estaria destinado ao fracasso de acordo com as teorias raciais. O primeiro Censo Demográfico oficial brasileiro, realizado em 1872, já anunciava esse fato. Em branco, pardo, preto e caboclo – este último utilizado para fazer referência aos povos indígenas –, o Censo de 1872 registrou 9.930.478 indivíduos. Destes, 38,1% eram brancos ao passo que 61,9% dos que compunham o grupo eram pretos ou mestiços (PETRUCCELLI, 2002).<sup>17</sup> O Censo seguinte, datado em 1890, analisado pelo mesmo autor, também constatou uma presença maior de negros (pretos, mestiços e caboclos), 56,0%, do que de brancos, 44,0%.

Conforme destaca Munanga (1999), os intelectuais brasileiros se depararam com a necessidade de construir uma identidade nacional na passagem do século XIX para o século XX devido a presença do novo grupo de cidadãos: os ex-escravizados. Todavia, nesse campo, a contradição era iminente. Pensava-se como transformar os recém-libertos em elementos da nacionalidade tendo em vista a concepção racista da sociedade brasileira que ainda os concebia como objetos capazes apenas de manifestar a força para o trabalho servil. De acordo com o autor, a sociedade que se autodeclarava branca via nos libertos uma ameaça e obstáculo ao desenvolvimento nacional.

Ao mesmo tempo em que se objetivava a formação de um povo tipicamente brasileiro, buscava-se limitar, ao mínimo possível, qualquer influência oriunda da raça negra. Desse modo, frente a emergência da construção de uma nova concepção de nação, e com a crença determinista de superioridade da raça branca, intelectuais como Silvio Romero (1851-1914)<sup>18</sup> postulam a necessidade de cruzamento das raças (MUNANGA, 1999). É nesse período que ocorre uma alteração na figura do mestiço. Do papel de corrompido, desloca-se para o papel de herói nacional. A mestiçagem salvaria o país.

Ainda que considerada como um processo de degeneração, os defensores das teorias raciais no Brasil acreditavam que, devido a inferioridade das outras raças, a prática da

---

<sup>17</sup> Diferentemente de Bastos (2016) que observou dados da população livre, Petrucelli (2002) considerou a população residente.

<sup>18</sup> Egresso da faculdade de Direito da Escola do Recife na década de 1870 (COSTA, 2006).

mestiçagem resultaria na predominância biológica das características dos brancos. Em contrapartida, haveria um desaparecimento dos elementos fenotípicos, culturais e morais dos não-brancos (SEYFERTH, 2002). É nesse cenário que o racismo apresenta mais uma estratégia: o embranquecimento do povo brasileiro por meio da miscigenação. Nesse contexto, Costa (2006, p. 169) acrescenta que, para Silvio Romero, o negro possuía características a serem examinadas pela ciência, mas de imediato já anunciava a presença de uma “inferioridade biológica incontornável”.

Para atender a esse novo objetivo nacional, ocorre uma grande política de incentivo à imigração. Conforme Nascimento (1978), o embranquecimento da população brasileira era, em verdade, uma tentativa explícita de erradicação do povo negro. Desse modo, extinguiu-se o negro por meio da “salvação” do sangue branco europeu que, com suporte na biologia determinista do período, indicava a prevalência deste último sobre qualquer outra raça (SEYFERTH, 2002). Nessa perspectiva, Nascimento (1978) destaca que as primeiras práticas do embranquecimento brasileiro consistiram nos estupros sofridos contra as mulheres negras cometidos pelos homens brancos da sociedade dominante. A “mulata”, por exemplo, resultado da violação da mulher africana escravizada, por vezes demonstrou a personificação do início da branquificação. Todavia, tornou-se objeto de exploração sexual na lógica racista estruturante brasileira.

Como o desejo de embranquecer a nação não era diretamente proporcional aos índices de brancos no país – como pudemos perceber por meio dos levantamentos nacionais – buscou-se introduzir, por meio da política imigratória, a entrada de estrangeiros. Nesse processo, a raça de consolidava, mais uma vez, como um critério decisivo. O Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, permitia a entrada na República brasileira de indivíduos aptos para o trabalho, “excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos” (BRASIL, 1890). Nesse seguimento, Lilia Schwarcz (2012) ressalta que muitos imigrantes da Itália e Alemanha “tingiram” o Brasil com sua entrada maciça.

A aposta no cruzamento das raças parecia ser a alternativa que tiraria o país da derrota e o tornaria cada vez mais claro, ou, como denuncia Costa (2006), mais próximos de uma matriz europeia. Havia uma certeza entre os intelectuais racistas acerca da “vitória biológica” da raça branca. Para se ter ideia, no ano de 1911, no I Congresso Internacional das Raças ocorrido em Londres, o médico João Batista Lacerda afirmou que, na entrada do século seguinte, a população negra estaria extinta no Brasil. Desse modo, no ano de 2012 a população brasileira

seria formada sem nenhum negro ou índio, mas por 80% de brancos e 20% de mestiços (SCHWARCZ, 2012).

As tentativas de embranquecimento da população no período pós-abolicionista bem como a valorização dissimulada da figura do mestiço como o “verdadeiro” brasileiro buscava, a todo custo, invisibilizar as desigualdades raciais no país. Nesse campo, um dos maiores danos gerados no decorrer desses processos é a ideia fantasiosa de uma nação sem conflitos raciais. Ao mesmo tempo em que havia preocupações com as supostas influências negativas que os escravizados poderiam oferecer a sociedade, tentava-se apagar o passado de exploração e violência vivenciado pela escravidão. Nessa perspectiva, a reconstrução da nação se daria com base no esquecimento das mazelas sofridas pelas populações negras.

Nesse cenário, podemos destacar dois aspectos que denunciam essas iniciativas. No ano de 1890, por exemplo, o hino nacional brasileiro fazia questão de anunciar “Nós nem cremos que escravos outrora/ Tenha havido em tão nobre país” (SCHWARCZ, 2012). Ou seja, em menos de dois anos de abolição do sistema escravocrata, o desejo nacional oficial era expressado pela descrença e aniquilamento da escravização. Um segundo ponto a ser ressaltado é a disseminação da falsa concepção de um Brasil sem racismo. Mais amplamente divulgada nos anos iniciais do século XX, a ideia de “harmonia racial” contaminou o país. Nesse sentido, postulava-se que pretos e brancos aqui viviam de maneira a não manifestar conflitos de origem racial.

A obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre teve grande contribuição nesse esquema que perdura até os dias atuais acerca de um país miscigenado e sem desigualdades raciais. Intelectual a serviço das teorias racistas do período, Freyre (2004) defende que a miscigenação – ocorrida por vezes, como discutimos, a partir de estupros sofridos pelas mulheres negras escravizadas – havia corrigido as distâncias entre brancos e negros no Brasil. Desse modo, afirma que “a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (FREYRE, 2004, p. 160). É nesse contexto de negação da existência de desigualdades com base na raça que se consolida o mito da democracia racial.

Essa teoria, como denomina Domingues (2005), encontrou lastro para se tornar ideologia oficial no Brasil. De acordo com o autor, desde o período colonial, a elite branca era treinada a conceber os negros como seres inferiores, contudo, contraditoriamente, abriam determinados espaços para poucos negros e mulatos, desde que essas ocupações não ameaçassem o domínio dos brancos. Nesse sentido, de forma intencional e perversa, o mito da democracia racial generalizou casos isolados. Em outras palavras, as situações pontuais de

ascensão da população negra foram também utilizadas pelo racismo fortalecendo seguinte discurso: ora, não há nenhum tipo de barreira que impeça o avanço dos mais capazes. É desse modo que os brancos se eximiram de qualquer obrigação em relação aos sofrimentos da população negra (DOMINGUES, 2005).

Nessa perspectiva, havia grande distorção quanto a veracidade das relações raciais no Brasil. O mito da democracia racial atua no imaginário social com a justificativa da igualdade jurídica entre brancos e negros. Todavia, como indica Domingues (2005), negar a existência do racismo e as suas manifestações cotidianas a partir de legislações oficiais não contribuiu para a eliminação do problema, mas forjou a fantasia da integração do negro no âmbito da nacionalidade. Nesse aspecto, Bernardino (2002) contribui para o debate quando elucida que a sociedade brasileira é estruturada com base no referido mito e, dessa maneira, difunde-se a ideia que a raça não é um critério relevante no país. Ademais, ainda conforme o autor, o mito ocasiona a falsa crença de que, por conta da miscigenação, não existem raças no Brasil.

Entretanto, essa recusa de reconhecer raças no Brasil é uma recusa estratégica que ocorre somente em momentos de conceder eventuais benefícios àqueles que são identificados como membros do grupo de menor *status*. A não separação de raças do ponto de vista biológico tampouco significa que elas não estejam separadas, do ponto de vista social, da concessão de privilégios e distribuição de punições morais, econômicas e judiciais. Neste sentido, contrariando a interpretação racial hegemônica no Brasil [...], advogamos que a raça existe, não como uma categoria biológica, mas como uma categoria social (BERNARDINO, 2002, p. 255).

O mito da democracia racial buscou “apagar as raças” no Brasil. Nesse sentido, Domingues (2005) e Bernardino (2002) pontuam que mais do que consolidar a imagem do sujeito nacional – o mestiço – e ocultar os conflitos inter-raciais, intencionava-se desarticular quaisquer manifestações ou possibilidades de reparação para a população negra. Ora, se vivemos em um país em que não existem raças não haveria motivos para elaboração de políticas específicas para determinado grupo. Essa medida, além de um controle racial, fez com que a luta no combate ao racismo brasileiro fosse assumida quase que exclusivamente pelo povo negro.

O discurso de convivência harmoniosa entre brancos e negros ganhou espaço nas discussões nacionais e internacionais. Desse modo, no ano de 1951 a UNESCO financiou o Programa de Pesquisas sobre as Relações Raciais no Brasil. O objetivo central era realizar estudos no país que comprovassem a democracia racial e, assim sendo, os resultados seriam compartilhados com outras nações, indicando o caso brasileiro como modelo a ser seguido

(SCHWARCZ, 2012). No entanto, os resultados começaram a indicar o abismo racial entre brancos e negros no país.

Nesse cenário, um dos pesquisadores desse Programa, Florestan Fernandes (2008), em *A integração do Negro na Sociedade de Classes* – publicado pela primeira vez em 1965 – denuncia que a democracia racial é um mito criado sobretudo para prevenir tensões raciais e não para resolvê-las. Sendo assim, o autor pontua que acreditar na igualdade racial no Brasil, em verdade, possibilitou a fechada de oportunidades para que a “população de cor” pudesse efetivamente realizar a inserção social. Ademais, possibilitou que os brancos, em especial os ex-senhores, ficassem isentos de qualquer obrigação diante dos efeitos nocivos da prática escravista na vida dos libertos.

Como vimos, o período pós-abolição foi marcado por diversas tentativas de inferiorização ou extermínio da população negra brasileira. Da inferioridade biológica, presente nas teorias racistas, até as tentativas de embranquecimento nacional, os recém-libertos enfrentaram muitas resistências para conseguir, simplesmente, compor a sociedade. O racismo buscou elaborar e adaptar estratégias que, a todo momento, indicassem a superioridade branca ou a incapacidade negra. Nesse contexto, foi necessária a organização de coletivos negros para firmar a garantia de direitos fundamentais desse povo. Desse modo, discutiremos a seguir as contribuições dos movimentos para a formação escolar e cidadã bem como as denúncias das desigualdades raciais. Enfim, o mito começa a ser refutado.

#### 3.4 DO PÓS-ABOLIÇÃO À ATUALIDADE: INICIATIVAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA BRASILEIRA

A abolição do sistema escravocrata, por si só, não transformou as relações raciais no Brasil. Como discutimos, não houve uma preocupação nacional para garantir a inserção dessa parcela de “novos cidadãos” em sociedade. Ao contrário, a ideia republicana de que todos possuíam os mesmos direitos e, desse modo, eram iguais perante a lei, abandonou os ex-escravizados a própria sorte. De acordo com Soares, Lima e Conceição (2019), o processo de extinção da escravidão isentou os ex-senhores, a igreja e o Estado de quaisquer responsabilidades sobre a população recém-liberta. Em outras palavras, a liberdade fora conquistada sem elementos necessários para ser consolidada.

Concomitante ao processo abolicionista, como destacam os autores, o país passava por uma urbanização e crescimento econômico e das oportunidades de trabalho. Contudo, esse mercado foi rapidamente absorvido pelos imigrantes europeus com a justificativa de que os

recém-libertos que aqui haviam não dispunham de preparo ou conhecimento para assumir funções que ultrapassassem o cativo (SOARES; LIMA; CONCEIÇÃO, 2019). O racismo científico do período também contribuiu para manutenção da hierarquização racial no país. É nesse contexto que grupos negros percebem a indispensabilidade de articularem-se coletivamente para pleitear direitos e, dentre eles, a educação foi uma das pautas prioritárias (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Nesse cenário, Domingues (2016) ressalta que a abolição não atendeu a diversas necessidades sociais e políticas do povo negro, todavia o novo sistema republicano possibilitava a organização de associações para pautar direitos. Dessa maneira, os anos finais do século XIX e as décadas iniciais do século XX foram marcados pelo surgimento de coletivos negros em busca de uma minimização das condições de inferioridade a qual foram condicionados. Conforme o autor, as associações criadas concebiam a educação como um requisito fundamental para transformação da realidade das “pessoas de cor” no Brasil. No plano educacional, tivemos muitas iniciativas ágeis<sup>19</sup>. Em 18 de maio de 1888 – cinco dias após extinção da escravidão –, por exemplo, fundou-se a Sociedade Beneficente Luís Gama, na cidade de Campinas – São Paulo (SP). A entidade abriu um colégio para os jovens, pelo dia, e para os trabalhadores, pela noite, tendo suas atividades encerradas na década de 1890 (DOMINGUES, 2016).

É importante destacar que não pretendemos esgotar ou realizar uma listagem cronológica de todas as associações negras e suas iniciativas no campo educacional. Buscamos, por outra perspectiva, pontuar determinadas tentativas dessas organizações para consolidação da educação do nosso povo e entender algumas razões que impulsionaram essas atividades. Conforme Domingues (2016), não há unanimidade quanto aos motivos que levaram as comunidades negras a criarem suas próprias escolas. Contudo, algumas hipóteses podem ser consideradas. O racismo e a discriminação disseminados na sociedade brasileira nas primeiras décadas pós-abolição dificultavam e/ou restringiam as matrículas de negros. O jornal *O Alfinete*, de 1918, por exemplo, denunciava que mais de dois terços da população negra eram analfabetos (DOMINGUES, 2016).

Nesse âmbito, Surya Barros (2005), ressalta algumas barreiras instauradas para que a população negra tivesse dificuldades no acesso à educação escolar. Destacando que a presença

---

<sup>19</sup> “De 1897 a 1930, calcularam-se cerca de 85 associações negras funcionando na cidade de São Paulo, sendo 25 dançantes, 9 beneficentes, 4 cívicas, 14 esportivas, 21 grêmios recreativos, dramáticos e literários, além de 12 cordões carnavalescos” (DOMINGUES, 2016, p. 335).

de crianças negras nas escolas consistia em um incômodo para as famílias brancas, a autora salienta que as ações pedagógicas desses estabelecimentos eram, na verdade, “ações brancas” de educação que objetivavam disciplinarizar corpos e mentes dos não-brancos. Desse modo, os estabelecimentos de ensino oficiais se valiam de mecanismos para reafirmar desigualdades. Alegações referentes ao suposto desinteresse das crianças negras com os ensinamentos bem como a ideia de que contaminariam os brancos com seus “vícios” eram recorrentes.

Ademais, era frequente a justificativa de que os negros não possuíam “vestimentas adequadas”, pessoas responsáveis para efetuar matrículas, carência de material escolar e/ou merenda. Desse modo, Barros (2005) afirma que os professores reconheciam a necessidade de educar os filhos da população negra, todavia separados dos “bons” alunos, os de cor branca. Nesse sentido, Lucindo (2016) pontua que, diante da discriminação e exclusão vivenciada nos grupos escolares oficiais, as famílias negras sem condições materiais de munir seus filhos com roupas e sapatos, por vezes, retiravam as crianças desses espaços e abandonavam o ensino público, mesmo com anseios de serem escolarizadas.

Gonçalves e Silva (2000) destacam que foi no início do século XX, no combate a dominação social, que emergem os primeiros movimentos e protestos negros em forma de ações coletivas. Conforme os autores, as entidades negras surgem com a intenção de combater o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira ao mesmo tempo em que objetiva a valorização da raça negra. Nesse contexto, a educação se caracteriza como um elemento crucial para efetivação dessas finalidades. Para Gonçalves e Silva (2000), as organizações negras se constituem como entidades de formação política e cultural que, diante da ausência de políticas para a população negra, criam suas próprias escolas para fornecer formação e alfabetização a crianças e adultos. Destacam ainda que a necessidade de trabalhar afastava homens e mulheres negras dos bancos escolares, contudo os coletivos combatiam o analfabetismo e incentivavam a permanência e a necessidade da educação.

Domingues (2016) aponta a criação de alguns estabelecimentos de ensino realizados pelos coletivos negros no estado de São Paulo. Em 1902, o professor negro Francisco José de Oliveira criou o colégio São Benedito, visando a alfabetização de crianças negras e mulatas, que chegou a ter 422 alunos em 1908. Nesse mesmo ano, criou-se a Escola Progresso e Aurora pela Sociedade Beneficente Amigos da Pátria. Conforme o autor, foi esse o estabelecimento de maior longevidade na cidade de São Paulo, tendo mantido suas atividades até o ano de 1929, reunindo mais de mil pessoas em turmas mistas de meninos e meninas.

O Clube 28 de setembro foi também uma organização negra desse conjunto. Criado no ano de 1904 em Pouso Alegre - Minas Gerais, a entidade tinha como proposta inicial oferecer

um espaço convivência e lazer para a população negra. Contudo, logo foi também percebida a necessidade de assumir a instrução para os afiliados e a comunidade de maneira geral. Conforme Ribeiro (2018), no Clube, buscava-se educar formal e moralmente. A exibição de peças teatrais, bandas de música ou reuniões literárias desejavam incutir no negro os comportamentos desejáveis àquela sociedade. Ao mesmo tempo, com a preocupação iminente do analfabetismo, investiu-se na alfabetização de crianças e adultos. De acordo com o autor, na década de 1920 já havia jornais divulgados pela entidade informando sobre a criação de escolas para instruir os associados analfabetos bem como os filhos dos “homens de cor”.

Ainda segundo Ribeiro (2018), não há muitas informações acerca do funcionamento da escola ou das turmas de alfabetização do Clube. Todavia, o que se pode constatar é o reconhecimento da entidade em assumir a tarefa de criar espaços educacionais, com cursos noturnos de alfabetização e biblioteca, para a formação dos analfabetos e crianças negras. Um fator que pode ter sido decisivo para essa ação era a presença da discriminação nas escolas oficiais e a escassez de oportunidades oferecidas aos adultos sem escolaridade. Como sinaliza o autor, ser instruído e/ou educado era elemento de distinção naquele período. Desse modo, as organizações negras ultrapassam o campo da denúncia e atuam na prática formando culturalmente a parcela menos instruída na tentativa de inseri-la concretamente na sociedade.

Como a passagem para o regime republicano não garantiu conquistas materiais para a população de ex-escravizados, grande parte da população negra permaneceu marginalizada. É nesse cenário que se inicia a formação de associações, grêmios e clubes negros, em busca da superação daquela circunstância de inferioridade. Assim, entidades e organizações negras, frente à precária situação educacional, engajaram-se no compromisso de educar a sua própria população. Desse modo, os esforços para combater um problema nacional ficaram sob responsabilidade exclusiva da própria população negra. Como elucida Domingues (2007), foram criadas instituições em diversos estados brasileiros<sup>20</sup>. De acordo com Lucindo (2016), nos grupos escolares oficiais a maior parte do alunado era de crianças pertencentes às famílias de imigrantes. Nesses espaços, onde se aprendia uma preparação para o ofício, podia-se perceber uma “vitória da corrente imigracionista nos projetos de formação da mão de obra no

---

<sup>20</sup> Em São Paulo: o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p.103). Na Bahia, houve a criação, no ano de 1932, da Frente Negra da Bahia (SANTOS, 2018).

país” (LUCINDO, 2016, p. 317). É nesse contexto que a camada letrada de negros potencializasse as atividades de suas associações exercendo, para além de atividades recreativas, projetos educacionais.

Concomitante a esse processo, os negros letrados iniciaram a publicação de jornais. Esse movimento de extrema relevância era responsável pela divulgação das ações realizadas pelas organizações. A imprensa negra<sup>21</sup>, como assim ficou conhecida, publicava artigos que exortavam aos estudos e a importância da instrução para o mercado de trabalho. Para tanto, anunciava-se as escolas criadas pelas associações negras, em especial as que possuíam também professores de cor. Crianças e adultos eram estimulados a frequentarem, sobretudo, os cursos de alfabetização. Nos jornais se discutia aspectos de saúde, educação, trabalho e habitação, constituindo-se como um espaço de debate para elaboração de propostas que auxiliassem superar as condições pelas quais o racismo havia impugnado à população negra. Ademais, as denúncias de segregação racial apareciam quando os artigos indicavam ocorrências de proibição da entrada de negros em determinados espaços sociais. Como pontuam Gonçalves e Silva (2000, p. 140):

O tom era militante e combativo. Os jornais negros buscavam tocar a comunidade negra no âmago. Por vezes a linguagem era de tal forma contundente que funcionava como uma espécie de crítica aos comportamentos no meio negro, considerados negativos à causa negra. Tinham os editores dos jornais negros, bem como outros militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares.

Como sinalizam os autores, embora de grande valor para a escolarização da população negra no século XX, as divulgações da imprensa negra possuíam espaço de circulação restrito, tendo em vista que a veiculação ocorria apenas entre a parcela alfabetizada. Além de divulgar as escolas mantidas e gerenciadas pelas associações negras, os jornais também expunham os eventos culturais como representações teatrais, conferências, concertos e até a instalação de bibliotecas. Todavia, a não busca pelas escolas era alvo de crítica nesses editoriais que, por vezes, chegavam a atribuir aos negros a situação educacional da população. Como podemos perceber em uma publicação de *O Clarim d’Alvorada*, datado de 1926, onde sinalizava a

---

<sup>21</sup> Em São Paulo, tinha-se os jornais: *A Pátria*, em 1899, *O Combate*, em 1912; *O Menelick*, em 1915; *O Bandeirante*, em 1918; *O Alfinete*, em 1918; *A Liberdade*, em 1918; e *A Sentinela*, em 1920. No município de Campinas, *O Baluarte*, em 1903, *O Getulino*, em 1923, e o *Clarim da Alvorada*, em 1924.[...] Nos demais estados tinha-se: a *Raça* (1935), em Uberlândia/MG, o *União* (1918), em Curitiba/PR, *O Exemplo* (1892), em Porto Alegre/RS, e o *Alvorada*, em Pelotas/RS (DOMINGUES, 2007, p.104). No estado a Bahia, conforme Santos (2018), contrapondo esse cenário anterior, não encontramos a publicações de jornais próprios. Ao contrário disso, os jornais de maior circulação, como o *A Tarde*, chegavam a questionar a instalação da Frente Negra em uma unidade considerada “sem conflitos raciais” (SANTOS, 2018).

existência de cursos elementares criados para todos que desejassem serem instruídos, contudo lamentava a baixa presença do alunado negro: “escolas há em todos os bairros, nocturnas, diurnas, gratuitas, mantidas pelo nosso governo, por associações diversas, [...] mas de côr, não sei qual a razão de se contar as dezenas” (apud Gonçalves e Silva, 2000, p. 141).

Nesse aspecto, Lucindo (2016) acrescenta que os jornais da imprensa negra atuavam com o intuito de divulgação das ações e propostas contidas nos interiores das organizações e associações negras, sobretudo acerca das escolas criadas. Contudo, na concepção de algumas lideranças negras, o governo republicano já havia dado oportunidades e, desse modo, caberia à própria população utilizar os mecanismos que permitissem a superação das péssimas condições nas quais se encontravam. Ademais, o autor salienta que nas publicações dos jornais havia ainda seções para denunciar os maus hábitos dos associados como: frequentar as reuniões alcoolizado, desacatar membros da diretoria, ter mau comportamento, entre outros. Desse modo, buscava-se, por meio da correção moral, eliminar tais atitudes, encaradas como resquícios da escravidão (LUCINDO, 2016).

Para além dessas finalidades, Lucindo (2016) sinaliza que a atuação dos coletivos negros no campo educacional possuía outros dois aspectos: fornecer instrução e preparo para o ingresso no mercado de trabalho; e proporcionar o amadurecimento de uma consciência política, refutando o discurso social que inferiorizava o negro, e em decorrência disso, promover elevação da autoestima. Desse modo, os jornais anunciavam a construção dos espaços de instrução com a pretensão de incitar a população negra a frequentar as aulas de alfabetização ministradas pelas associações. Essas intenções podem também ser apreendidas quando analisamos as publicações de alguns jornais como *O Alfinete* que, em 1919, já defendia a urgência de combater o analfabetismo.

Nós precisamos unirmo-nos, porque é da união que nasce a força. Empunhando o nosso estandarte em prol d’um idéal elevado, como seja: o combate ao Analfabetismo, essa praga que nos fazem mais escravos do que quando o Brazil era uma feitoria; é que não recuamos perante os ataques e zombarias dos pessimistas e dos que vivem sómente para lançar a desharmonia no seio da nossa classe (*O Alfinete*, São Paulo, 9 de março de 1919, p. 1 apud BARROS, 2005, p. 84).

Uma grande questão presente nas associações negras era a inexistência de um espaço exclusivo para a instrução. Nesse sentido, uma das alternativas pensadas foi a criação de uma biblioteca como local adequado para essas práticas, o que deu origem ao Centro Cívico Palmares (1926-1931). Com salas próprias para a instrução, criou-se uma escola que além de ensinar a ler, escrever e contar, buscou elevar política, moral e culturalmente o povo negro.

Com a instauração de uma biblioteca e apresentações culturais frequentes, essa organização foi a base para o que viria a ser considerada a maior representação das mobilizações educacionais, a Frente Negra Brasileira (FNB) (LUCINDO, 2016).

### **3.4.1 O protagonismo dos movimentos para educação dos negros no século XX: a FNB e o TEN**

Diversos autores como Domingues (2007), Gonçalves e Silva (2000) e Lucindo (2016), afirmam que a FNB foi a entidade negra mais importante do Brasil. Com filiais no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia, a Frente, fundada em 1931, reuniu milhares de pessoas e transformou o Movimento Negro Brasileiro em um coletivo de massa. A entidade possuía grande organização e conseguiu ofertar cursos de alfabetização, formação política, ofícios, música, teatro e futebol, além de oferecer assistência jurídica, médica e odontológica bem como integrar à imprensa negra com a produção do jornal *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Em um estudo denso a respeito das contribuições da FNB para o campo educacional do negro no Brasil, Domingues (2016) pontua que a criação da entidade a partir de um grupo com lideranças negras e com base nas experiências das associações em décadas anteriores. O acolhimento da FNB no país foi bastante expressivo. Como informa o autor, em 1936 já haviam mais de setenta filiais espalhadas por diversas localidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco (DOMINGUES, 2016, p. 337).

Para a FNB a educação era responsável pela formação moral e cultural dos negros ao passo que a instrução se ocuparia da tarefa de alfabetizar. Desse modo, era disseminado dentro da organização a concepção de que o respeito e a valorização social seriam conquistados ao passo que a população conseguisse avançar no campo educacional. De acordo com Domingues (2016, p. 339), defendia-se que: “a educação teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo”. Desse modo, uma das primeiras medidas da FNB foi a instauração do curso de alfabetização em 1932. Atendendo às crianças, jovens e adultos negros – associados ou não –, buscava-se sanar o que era considerado um dos maiores problemas das populações negras, o analfabetismo. A partir de 1934, ofereceu-se também o curso primário. O autor destaca que, devido a origem carente da maior parte dos estudantes de sua escola, a FNB empenhou-se em viabilizar gratuitamente o material escolar e o fardamento por meio de eventos beneficentes para aquisição de verbas.

A escola fretenegrina, como assim também ficou conhecida, não tinha seus cursos reconhecidos oficialmente, visto que era concebida como organização de ensino privado. Contudo, ainda em 1934, devido a estrutura pedagógica que dispunha, a Secretaria de Educação e Saúde nomeou duas professoras para lecionarem na referida unidade. Em relação ao quantitativo de estudantes, Domingues (2016) aponta que não há um consenso, mas revela que os jornais da época indicavam que em 1937 já haviam cerca de 90 alunos matriculados. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), a experiência escolar mais completa do pós-abolição foi a realizada pela FNB e, só no curso de alfabetização, cerca de 4.000 alunos foram contemplados ao passo que a formação primária e a formação social atendiam em torno de 200 estudantes. A maioria do alunado era negro, mas aceitava-se outras raças.

Outro aspecto que merece destaque é a preocupação da FNB com os conteúdos escolares e o sistema de ensino. De acordo com Domingues (2016), as lideranças fretenegrinas diversas vezes condenavam a forma como o negro era representado na literatura, denunciando que as referências negativas poderiam repercutir nos estudantes de modo a incutir sentimentos de inferioridade. Nessa mesma linha, criticavam o comportamento de determinados professores no tratamento com alunos negros que, quando os aceitavam – porque eram obrigados –, não destinavam devida atenção para o desenvolvimento destes e esse era um dos motivos dos pais retirarem seus filhos das unidades escolares.

As lideranças da FNB compreendiam que essas ocorrências geravam a falta de instrução do negro e, dessa maneira, muitos do nosso povo viveriam em condições precárias, sem qualificação profissional ou consciência política. Em outras palavras, podemos perceber que a FNB tomou para si a tarefa de educar a população negra tendo em vista a negligência do Estado. Ou, como afirmam Gonçalves e Silva (2000), o abandono sofrido pela população negra motivou os coletivos negros a assumirem a educação dos seus. Além disso, acreditava-se que só por meio da educação seria possível alçar as mesmas oportunidades de uma pessoa não-negra.

[...] só o fato de uma escola reunir somente professores “de cor” e dezenas ou talvez centenas de crianças, jovens e adultos negros em um único recinto já causava efeito simbólico. Isto é, a escola da FNB favorecia o surgimento de um ambiente étnico de incentivos múltiplos, o que por sua vez deve ter influenciado positivamente na formação da autoestima da maior parte de sua clientela. Quando se agrupavam com seus “irmãos de cor”, os alunos negros sentiam-se a cavaleiro e quiçá mais motivados a aproveitar aquele momento de aprendizagem (DOMINGUES, 2016, p. 358).

Ainda que pese a relevância da escolarização, Gonçalves e Silva (2000) pontuam que essa não foi a única esfera que mereceu foco na escola fretenegrina. Havia também um curso

de formação política que buscava modificar a imagem do negro que o período escravocrata havia instaurado tanto na sociedade quanto na mentalidade da própria comunidade que, por vezes, poderiam afetar profundamente a autoimagem. Desse modo, a entidade foi responsável por demonstrar a necessidade da verdadeira inclusão da população negra no campo educacional. Nesse sentido, a escola fretenegrina foi fundamental para denunciar as discriminações que permeavam as escolas oficiais e as formas como a figura do negro era tratada nos livros estudados. Com a representatividade alcançada, no ano de 1936 a FNB organizou-se como um partido político. Contudo, no ano seguinte, um decreto aboliu todos os partidos e, como consequência, a FNB encerrou suas atividades em 1937. Segundo Domingues (2007), havia interesse em capitalizar os votos das pessoas negras.

Contudo, as experiências da FNB, mesmo após o seu fechamento, possuíram ressonância sobre a situação dos negros no Brasil. Um exemplo pode ser compreendido com a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) no Rio de Janeiro em 1944, sob liderança de Abdias do Nascimento. De acordo com o próprio fundador, o TEN possuía alguns objetivos básicos para transformar a realidade da população negra brasileira, a saber: recuperar valores da cultura africana; extinguir a estereotipação do negro nos palcos; conscientizar os brancos, erradicando a ideia de superioridade; refutar a literatura racista acerca do negro, entre outros (NASCIMENTO, 1978, p. 129). Selecionando pessoas com características mais passíveis de discriminação, como empregadas domésticas, favelados, operários desqualificados e/ou desempregados, o TEN os educou e formou de modo a adquirirem nova opção profissional – atores e atrizes – bem como forneceu-lhes elementos para que pudessem questionar o lugar que o negro ocupava na sociedade brasileira (GOMES, 2012).

No campo educacional, como destacam Gonçalves e Silva (2000), o TEN atuou com o propósito de restituir a imagem do negro. Para tanto, o combate ao racismo ocorreu através da cultura e da educação. Nessa esfera, estudos mais recentes de Abdias Nascimento (2004) elucidam a existência de cursos de iniciação à cultura geral, teatro, interpretação e alfabetização na entidade, tendo esse último atingido um número de cerca de 600 inscitos. Segundo Domingues (2016), havia ainda os cursos de corte e costura e, além disso, o TEN passou a produzir o editorial *Quilombo*, responsável pela divulgação das suas atividades.

No ano de 1945, foi realizada, como um desdobramento das ações do TEN, a Convenção Nacional do Negro Brasileiro. Dentre as reivindicações, pautava-se o ensino gratuito em todos graus e a necessidade da criminalização do preconceito de cor ou raça. No ano de 1950, o TEN organizou o I Congresso do Negro Brasileiro e, como ressalta Nascimento (1978), as produções retratavam os acontecimentos políticos que afetavam o negro e as oportunidades destinadas ao

seu grupo racial. As atividades do Teatro foram encerradas em 1968, no período da ditadura militar.

### **3.4.2 Desigualdades raciais e a luta por ações afirmativas no Brasil**

Como pudemos compreender, é inegável as contribuições das organizações negras no período pós-abolicionista, sobretudo no século XX. Na educação, as entidades atuaram de modo a proporcionar a essa população condições efetivas para frequentarem os cursos de alfabetização e outros ofícios. No entanto, as denúncias e reivindicações dessas associações, como a FNB e o TEN, almejaram ainda combater o racismo ativo na sociedade brasileira. Nesse contexto, como produto das lutas coletivas, têm-se, no ano de 1951, a primeira lei antidiscriminatória do país. Submetida inicialmente a Assembleia Nacional Constituinte em 1946, como uma decorrência da Convenção Nacional do Negro Brasileiro no ano anterior, a Lei Afonso Arinos, como ficou popularmente conhecida a Lei 1.390 foi sancionada em 3 de julho de 1951. Esse dispositivo legal incluiu a prática do “preconceito de cor” como contravenção penal (BRASIL, 1951). Desse modo, a discriminação ou não atendimento do povo negro em quaisquer espaços sociais seria passível de prisão ou multa. A referida lei representou uma conquista nacional dos movimentos sociais.

Todavia, Abdias Nascimento (1978) denuncia que, na prática, a legislação teve efeito “puramente simbólico”, ou seja, não alterou o padrão racista atuante nas relações entre brancos e negros. Com o golpe militar, as organizações negras foram desarticuladas, dificultando o combate ao preconceito racial. Nesse período, os militantes eram acusados de criarem um problema que não existia no país: o racismo (DOMINGUES, 2007). É no final da década de 1970, mais especificamente em 1978, ainda sob o período ditatorial, que várias entidades negras se reúnem de modo a fundar uma organização de abrangência nacional: o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) (GOMES, 2012).

Em carta aberta à população, essa nova associação promoveu uma campanha de denúncia contra o racismo, convocando a sociedade para participar ativamente na luta contra qualquer tipo de discriminação racial. Um ano após sua criação, o MUCDR passa a ser chamado de Movimento Negro Unificado (MNU) e, tendo a educação e o trabalho como pautas prioritárias. Gomes (2012) pontua que o movimento, possivelmente, é o principal encarregado de formar os intelectualmente negros que discutem as relações raciais no país.

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. [...] para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p. 101-102).

No que se refere a educação, o Movimento Negro, enquanto organização social, possuía propostas de alcance nacional. Nesse campo, de acordo com Gomes (2012, p. 737), reivindicava-se: o ensino gratuito; subsídios para ingresso de negros nos níveis secundário e universitário; combate ao racismo; e a consolidação de uma imagem positiva do negro. Ademais, o MNU se ocupou de elaborar revisão dos conteúdos dos livros didáticos e as formas como os negros eram neles representados assim como na formação de professores para atuarem de modo não-discriminatório. Nesse sentido, criou-se também uma bandeira de luta: o ensino da história africana nas escolas brasileiras (DOMINGUES, 2007). De volta à cena política, a entidade buscava unificar as pautas dos coletivos para elaborar propostas antirracistas em todo o território brasileiro bem como estimular a produção de trabalhos que refletissem os desafios enfrentados pela população negra.

Desse modo, nas décadas finais do século XX emergiram estudos acerca das desigualdades raciais no Brasil, o que permitiu um panorama mais sólido para a atuação dos movimentos e organizações negras no combate ao racismo no país. Um dos intelectuais responsáveis por essas denúncias foi o sociólogo Carlos Hasenbalg. Em sua obra *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* – publicada pela primeira vez em 1979 –, o autor revela o abismo existente entre brancos e não-brancos<sup>22</sup>. No campo educacional, é possível visualizar o contraste das oportunidades destinadas aos segmentos raciais. Com base no Censo Demográfico de 1950, verificou-se que, dentre a população de 5 anos de idade ou mais, 52,7% das brancas já haviam sido alfabetizadas ao passo que as não-brancas exprimiam o índice de 25,7%. Nos níveis mais elevados de ensino, houve intensificação dessa diferença. Nesse mesmo período, os brancos eram 63,5% da população, mas apresentavam: 84% dos concluintes da escola primária, 94% da escola secundária e 97% dos portadores de diplomas universitários (HASENBALG, 2005, p. 193).

Nessa perspectiva, conforme o autor, contata-se que as diferenças raciais se manifestam também nas oportunidades de concluir a escolaridade no país. Nesse contexto, Hasenbalg (2005) pontua a comprovação de uma “hierarquia educacional” em que a presença ou exclusão do sujeito em determinado nível de ensino possui relação com o seu grupo racial. Concebendo

---

<sup>22</sup> O autor classifica como “não-brancos” as populações negra e mulata.

as etapas superiores como previamente limitadas aos não-brancos, o autor revela a estrutura educacional nacional como um espaço de monopólio do grupo branco. Em outras palavras, podemos compreender a cor da pele como um elemento de influência nas oportunidades educacionais brasileiras.

Entendendo que os debates educacionais negligenciavam a dimensão racial, Hasenbalg e Silva (1990) realizaram um estudo com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD) de 1982, efetuada pelo IGBE. Os resultados encontrados demonstraram que, na faixa etária de 7 a 14 anos, negros predominavam entre as pessoas sem nenhuma instrução ou retidas no primeiro ano de ensino: 31,9% dos brancos, 49,7% dos pretos e 50,0% dos pardos. Nas idades de 15 a 19 anos, 31,6% dos brancos encontravam-se no nível de ensino esperado, ao passo que pretos e pardos possuíam, respectivamente, apenas a presença de 10,6% e 12,7% nessa condição. Entre as pessoas de 20 a 24 anos frequentando o ensino superior, obteve-se as taxas de 13,6% dos brancos, 1,6% dos pretos e 2,8% dos pardos (HASENBALG; SILVA, 1990). Os pesquisadores indicam também que, até os 7 anos de idade, a maior parte de pretos (54,8%) e pardos (55,7%) nunca haviam frequentado a escola, contraponto 39,3% dos brancos. Nas idades de 20 a 24 anos, as taxas de pessoas sem instrução escolar eram de: 4,7% entre os brancos, 14,5% entre os pretos e 13,6% entre os pardos.

Para Hasenbalg e Silva (1990), a educação é entendida no país como um dos principais recursos para a mobilidade social. Contudo, a ideia vigente de uma sociedade brasileira racialmente harmônica, ou seja, sem conflitos raciais, contribuiu diretamente para que os próprios pesquisadores da área de educação desconsiderassem a questão racial, atribuindo qualquer desigualdade na formação escolar às variáveis socioeconômicas. Todavia, diante do racismo atuante, desconsiderar as interferências decorrentes das relações raciais no país nesse processo, implica no fortalecimento do falso discurso da democracia racial. Desse modo, assim como os autores, consideramos a ocorrência de um grande equívoco. De acordo com Hasenbalg (2005), há diferenças explícitas entre as oportunidades destinadas a brancos e negros de mesma origem social, indicando desvantagens para esse último grupo, como: menor tempo de escolarização; maiores taxas de abandono escolar; menor realização profissional; e maiores dificuldades de ascensão social. Nesse sentido, o autor assevera o racismo e a discriminação como fatores determinantes na construção dessas barreiras.

Nesse cenário, o MNU passou a observar, com maior ênfase a partir da década de 1980, que as políticas de caráter universalistas, quando implementadas, não atendiam às necessidades do negro e, dessa maneira, surgem as discussões acerca da necessidade de ações afirmativas (GOMES, 2012). Nessa perspectiva, manifestando esse pensamento, o MNU realiza, em 1995,

uma ação de extrema importância para o campo educacional: a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, ocorrida no dia 20 de dezembro, em Brasília. Um dos produtos dessa iniciativa, foi a entrega ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC), do “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”, demandando ações afirmativas para a população negra tanto na educação superior quanto no mercado de trabalho (GOMES, 2012).

Como resposta, nesse mesmo dia foi publicado um decreto para a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI). Contudo, como afirma Santos (2014), o GTI foi instituído em fevereiro de 1996 e possuiu caráter mais simbólico do que efetivo. Segundo o autor, o governo FHC não dispôs de iniciativas concretas para introdução da população negra no ensino superior, mas possibilitou a discussão acerca das ações afirmativas ao reconhecer a existência do racismo no país. Entretanto, como informa Santos (2012), foi com a participação na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Discriminação, em Durban – África do Sul, no ano de 2001, que o Brasil reconheceu as consequências do racismo na sociedade e a necessidade de adotar medidas capazes de suprimi-las.

Todavia, ainda que os discursos dos ministros na Conferência fizessem referência às ações afirmativas, não houve nenhuma proposta de cotas para inserção da população negra nas instituições de ensino superior públicas brasileiras (SANTOS, 2014). Isso só ocorre após a era FHC, com o surgimento de governos considerados mais progressistas. Nesse contexto, é a partir de 2002, com o mandato de Luís Inácio Lula da Silva, que o estado brasileiro começa a adotar medidas mais concretas a fim de atender às demandas da população negra. É imprescindível destacar no ano de 2003, via Lei Federal 10.678, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Neste mesmo ano, por meio da Lei Federal 10.639, o Brasil admite a necessidade do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica, incluindo-o como elemento obrigatório do currículo. Cinco anos mais tarde, através da Lei Federal 11.645/2008, institui-se também como obrigatório o Ensino da História e Cultura Indígena no país (BRASIL, 2008).

Essas iniciativas demonstram haver um reconhecimento acerca das políticas públicas com viés racial. Como destaca Santana (2015), a SEPPIR tinha o objetivo principal de implementar políticas de igualdade racial na União e as leis federais no campo da educação refletem também os esforços dos movimentos sociais para a criação de políticas para os grupos historicamente discriminados. Nessa conjuntura, há um marco no ano de 2010. Por meio da Lei Federal 12.288/2010, cria-se o Estatuto da Igualdade Racial. Neste documento, o governo

brasileiro se compromete a auxiliar e estimular programas de pós-graduação que possuam pesquisas cujos temas sejam pertinentes às relações étnicas e a população negra. Além disso, define-se que haverá adoção do poder público aos programas de ação afirmativa (BRASIL, 2010).

Nesse contexto de medidas afirmativas, diante da ausência de uma normativa nacional, as universidades estaduais assumiram o protagonismo, já no governo Lula, e destinaram, em seus processos de seleção, vagas com recortes raciais para os candidatos aos cursos de graduação. As primeiras instituições a implantarem cotas para negros foram a UERJ e a UENF, em 2003. Logo em seguida, ainda nesse mesmo ano, a UNEB aprovou cotas para afrodescendentes. A UnB, pioneira na esfera federal, instituiu esse sistema em 2004 e a nossa UFBA em 2005.

As iniciativas das unidades estaduais no tocante as adesões de medidas afirmativas se alastraram nacionalmente. De acordo com os levantamentos realizados por Queiroz e Santos (2006), até o ano de 2005, dezesseis IES já haviam implantado algum modelo de ação afirmativa.<sup>23</sup> Santos (2014), por sua vez, pontua que, no ano de 2008, esse número é aumentado para 84 instituições. Nessa mesma perspectiva, Pereira (2017) observa que, até 2011, 104 unidades adotaram determinado tipo de ação afirmativa. Segundo Vaz (2012), esse índice é ampliado para 150 instituições em 2012. Nesse mesmo ano há um marco para a história das ações afirmativas no país. Por meio da Lei Federal nº 12.711, regulamentada-se que todas as Instituições Federais de Ensino Superior, reservem, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre essa reserva, a Lei assegura cotas para candidatos de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência<sup>24</sup> (BRASIL, 2012).

É nesse contexto que, nacionalmente, entram em cena os cotistas. Após décadas de lutas e reivindicações dos movimentos sociais e do Movimento Negro, o Estado brasileiro reconhece, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, a indispensabilidade da instauração de cotas –

---

<sup>23</sup> Na esfera federal havia sete universidades: Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Universidade Federal de São Paulo - UFSP, Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; e no âmbito estadual, havia nove universidades: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat, e Universidade do Estado do Amazonas - Ueam (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

<sup>24</sup> A reserva de vagas nas IFES para pessoas com deficiência foi instaurada em 2016 pela Lei Federal 13.409 que alterou a redação da Lei Federal 12.711/2012.

reserva de vagas – para as populações historicamente discriminadas na sociedade. Nesse sentido, é fundamental ratificar essa legislação como uma conquista para o nosso povo negro. Embora o processo de tramitação para consolidação da normativa não tenha ocorrido sem entraves e resistências – a exemplo de Maggie e Fry (2002) que resgataram o mito da democracia racial para afirmar as cotas para negros como responsáveis pela instauração de uma cisão racial no país em que, hipoteticamente, teria uma longa tradição antirracista –, a vitória representa um efeito das mobilizações sociais negras no combate ao racismo brasileiro.

A literatura a respeito do acesso de cotistas ao ensino superior, em geral, tem apontado experiências exitosas. Contudo, após admissão desse grupo no ambiente universitário, o racismo – que anteriormente se opunha a tal concessão determinados espaços sociais para o povo negro – se refaz e coloca sob suspeita a qualidade do ensino superior. Como destaca Santos (2012), o aluno cotista, nessa perspectiva, é considerado como inferior e, dessa maneira, os discursos contrários às cotas justificavam suas posições na suposta queda de qualidade. Desse modo, o presente estudo integra o campo das pesquisas acerca do desempenho acadêmico dos estudantes admitidos por meio do sistema de reserva de vagas. Buscamos examinar as pontuações dos estudantes e contribuir para a formulação de estratégias para superar supostas desigualdades educacionais. Vale ressaltar que a Lei 12.711/2012 passará, em 2022, por um período de avaliação. Sendo assim, almejamos colaborar com as iniciativas que consolidam a formação de uma sociedade mais justa para todos.

## 4 METODOLOGIA

Nesta seção do escrito, detalhamos os procedimentos metodológicos que subsidiaram a execução da pesquisa. Dentre estes, podemos destacar a abordagem, o campo empírico, a fonte de dados, a população, as técnicas e testes estatísticos utilizados e os encaminhamentos para a análise de dados. Todos esses elementos constituintes do estudo foram elegidos considerando o problema e os objetivos de pesquisa propostos.

### 4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta investigação possui abordagem quantitativa. De acordo com Souza et al (2013), é característica de uma pesquisa de natureza quantitativa utilizar-se de parâmetros e métodos estatísticos para analisar os dados. Fonseca (2002) acrescenta que, com uso da linguagem matemática, esse tipo de estudo é mais centrado na objetividade e, devido às grandes amostras, os resultados podem ser considerados retratos próximos das realidades da população investigada. Nesse campo, Lima (2016) contribui para a discussão ao definir a pesquisa quantitativa como representante de uma abordagem que possui viés mensurável. Além disso, os dados desse tipo de pesquisa também devem possibilitar a comparabilidade.

A pesquisa quantitativa tem como principal característica a unicidade da forma de coleta e tratamento dos dados. Para isso, necessita coletar um conjunto de informações comparáveis e obtidas para um mesmo conjunto de unidades observáveis. Em geral, essas unidades são os indivíduos[...]. O que é crucial para a pesquisa quantitativa é que tais unidades sejam comparáveis (LIMA, 2016, p.16).

Comumente, as pesquisas quantitativas possuem, como aspecto metodológico, a utilização de instrumentos estatísticos. Além de auxiliar na análise e interpretação dos dados obtidos, o uso da estatística e de suas técnicas permite agrupar informações e categorizar indicadores, a fim de representar as principais particularidades do objeto de investigação (CERVI, 2017). Em outras palavras, conseguimos, com o auxílio da estatística, estudar o problema de pesquisa bem como as variáveis que o circundam, atingindo, por vezes, elementos que possibilitem conclusões de alcance mais amplo.

Os estudos de Kerlinger (2007) colaboraram para melhor compreensão e identificação das variáveis exploradas na presente pesquisa. Dispomos, nessa investigação, de variáveis independentes e dependentes. De acordo com o autor, as primeiras são responsáveis por exercer determinada influência sobre as segundas. Portanto, enquanto as independentes são os

“antecedentes”, as dependentes são os “consequentes” (KERLINGER, 2007). No caso da pesquisa em questão, por exemplo, é a partir da observação da variável independente (cota) que foram criados dois grupos (cotistas e não cotistas) e, em seguida, analisou-se a variável dependente (desempenho).

Nesse contexto, Dancey e Reidy (2006) contribuem para o campo elucidando que as variáveis independentes são aquelas que podem ser manuseadas, mas não são determinadas ou influenciadas por nenhuma outra variável. De outro lado, têm-se as variáveis dependentes que podem ser alteradas, inclusive pelas variáveis independentes, e uma das grandes atribuições das pesquisas é comprovar ou descartar essa dependência. Nessa perspectiva, todas as nossas análises levaram em consideração a variável independente (cota) e, a partir dos dados encontrados, foram elaborados os resultados, denunciando as aproximações ou distâncias entre os cotistas e os não cotistas.

Para alicerçar esse estudo, utilizamos como fonte primordial o maior documento institucional com informações sociais, econômicas e acadêmicas dos ingressantes à universidade: o banco de dados. Desse modo, caracterizamo-nos também como uma pesquisa documental. Conforme Gil (2002), esse tipo de pesquisa consiste na análise de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo aos objetivos da investigação. O autor ainda salienta sobre como ocorre este tipo de pesquisa quando relacionado a uma abordagem quantitativa:

Nas pesquisas documentais de cunho quantitativo, sobretudo naquelas que utilizam processamento eletrônico, os dados são organizados em tabelas e permitem o teste das hipóteses estatísticas. Dessa forma, a ordenação lógica do trabalho fica facilitada e pode-se partir facilmente para a redação do relatório (GIL, 2002, p. 90).

Vale ressaltar que elegemos a abordagem quantitativa e o uso do banco de dados institucional como fonte única de coleta de dados tendo em consideração o problema de pesquisa e os objetivos elencados. O desempenho acadêmico é uma medida quantitativa e os seus registros estão disponíveis na referida base institucional. Nesse sentido, para investigar as pontuações alcançadas pelos estudantes bem como as possibilidades de identificar desigualdades educacionais em diferentes grupos, nos valem de recursos estatísticos.

A partir da compreensão destes elementos expostos, concebe-se a atual pesquisa com três principais características, a saber: natureza quantitativa, documental e descritiva. Quanto a última, refere-se ao fato de descrever os fenômenos da realidade encontrados com base na amostra. O caráter descritivo contribui para que os elementos constituintes das informações

coletadas sejam mais fielmente exibidos. Gil (2002) acrescenta que pesquisas descritivas têm por objetivo estudar as características de determinada população ou fenômeno ou as relações entre variáveis e apresentá-los. Ademais, esse tipo de investigação possibilita que o objeto analisado tenha algumas especificidades reveladas e, desse modo, consiga ser mais facilmente assimilado.

No que diz respeito a utilização de métodos quantitativos em pesquisas educacionais, Bernadete Gatti (2004) lamenta a pouca utilização destes, evidenciando que os cursos de graduação e pós-graduação relacionados à formação de professores pouco contemplam estudos sobre tais métodos. Conforme a autora, esse fato gera dificuldades sobre uma construção sólida acerca das reais contribuições, em uma perspectiva crítica e fundamentada, que os métodos quantitativos têm a oferecer ao campo da educação. Além disso, ainda destaca o fato de grande parte das pesquisas quantitativas em educação serem realizadas por pesquisadores não-educadores.

Devemos considerar também que, muitos dos estudos quantitativos em educação, especialmente os que se utilizam de técnicas de análise mais sofisticadas, mais flexíveis e mais robustas, não são realizados por educadores, mas por pesquisadores de outras áreas que se debruçam sobre o objeto educação (economistas, físicos, estatísticos, sociólogos, psicólogos, etc.). Com isto, interpretações e teorizações nem sempre incorporam as discussões em pauta no campo das reflexões sobre a educação (GATTI, 2004, p.14).

Dessa maneira, quando os dados são colocados para debate, o não conhecimento dos métodos quantitativos pelos educadores podem, por ora, afastá-los das discussões bem como possibilitar a entrada de outros profissionais na explicação de questões educacionais. Coadunamos com a pesquisadora, em especial, quando elucida a ocorrência de problemas educacionais que, de fato, necessitam de abordagens quantitativas para uma melhor compreensão das suas dimensões. Isso não significa descartar os métodos qualitativos, mas trazê-los para a interpretação e contextualização que os dados numéricos nos podem fornecer.

Nesse campo, Pereira e Ortigão (2016) destacam que as pesquisas educacionais possuem, predominantemente, metodologias qualitativas. Todavia, os autores pontuam que os estudos em larga escala são fundamentais para a educação. Elaborados sob a abordagem quantitativa, essas investigações permitem a construção de uma visão panorâmica das questões que afligem o âmbito educacional, avaliando e sintetizando dados. Desse modo, ressaltam a necessidade de investimento em pesquisas de caráter quantitativo, tendo em vista as contribuições mais amplas ou generalizáveis que estas produções podem fornecer.

É nesse sentido que Gatti (2004), ao denunciar que não existe uma tradicionalidade de pesquisas quantitativas na área de educação, refuta uma ideia bastante recorrente no campo e incentiva os educadores a também dominarem esses métodos. Para a pesquisadora, além do conhecimento da técnica, é necessário saber utilizá-las e não submeter-se a elas. Pereira e Ortigão (2016, p.78) coadunam com essa afirmação alegando que os professores devem tomar para si “a capacidade de lidar com dados quantitativos, bem como refletir sobre suas análises”.

Não se trata, no entanto, de utilizar determinada abordagem de forma leviana. Ao contrário, estimula-se que os pesquisadores em educação tenham segurança ao realizar investigações cujo problema de pesquisa implique na aplicação de métodos quantitativos. Para Pereira e Ortigão (2016), a falta de costume com tais procedimentos faz com que alguns cientistas educacionais sejam hostis a qualquer possibilidade quantitativa, desconsiderando as colaborações dessa abordagem para a compreensão de determinados fenômenos.

Outra característica da pesquisa quantitativa é a viabilidade do uso de informações em larga escala. De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), as medidas em larga escala, quando bem utilizadas, podem servir como norteadoras para análises de políticas e programas educacionais. Os autores ainda pontuam que as observações nesse modelo, permitem a criação de bases de dados objetivos de modo a fornecer elementos para o acompanhamento dos indicadores educacionais. Dessa maneira, por vezes, os resultados obtidos sob essa perspectiva possuem potencial para impulsionar uma avaliação e, conseqüentemente, melhorias na qualidade do ensino (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Para atender ao objetivo principal da nossa pesquisa que, em síntese, busca investigar o desempenho acadêmico dos estudantes da UFBA, empenhamo-nos em reunir o maior número de casos possíveis para a análise, o que implica no uso de uma abordagem com todas as características elencadas anteriormente. Em outras palavras, percebemos que o uso das informações em larga escala permitem uma melhor e mais ampla compreensão de como se configura o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas durante o passar dos anos, além de comportar mais casos.

Nesse sentido, com um recorte amostral mais amplo, é possível realizar, fundamentado nos resultados apresentados, inferências mais gerais acerca dos desempenhos estudantis na UFBA. Do mesmo modo, podemos elucidar, com base no quantitativo mais amplo de casos, a necessidade de medidas institucionais que busquem promover a redução ou eliminação das desigualdades educacionais dentro da universidade. Dessa maneira, outros tipos de pesquisa, possivelmente, não se enquadrariam neste modelo de análise.

## 4.2 CAMPO EMPÍRICO E BANCO DE DADOS

Para realização da presente pesquisa, elegemos como campo empírico a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com recorte voltado aos cursos de graduação fornecidos pela instituição.<sup>25</sup> Nesse sentido, tivemos como sujeitos da investigação os estudantes ingressantes por meio de dois modelos de seleção, a saber: o exame vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Desse modo, conseguimos compor um grupo de 61.579 matriculados entre os períodos letivos de 2005.1 a 2019.2. Elencamos essa faixa temporal tendo em vista, como ponto de partida, o ano de implantação das cotas na UFBA – 2005 – estendendo-se até o uso dos dados mais atualizados disponíveis.

É necessário pontuar que a execução deste trabalho dispôs, inicialmente, do uso de dois bancos de dados. Essa ocorrência foi necessária devido às alterações ocorridas no processo seletivo para ingresso aos cursos de graduação no período acima mencionado. Até o ano de 2013, o candidato aspirante à formação superior na UFBA era submetido a um exame escrito – conhecido como vestibular – elaborado pela própria universidade. Dessa forma, o ingresso estava diretamente atrelado à aprovação do concorrente na seleção.

O exame era composto por duas etapas: a primeira fase – constituída de uma prova com conteúdos gerais e questões de múltipla escolha; e a segunda fase – formada por uma prova discursiva com conteúdos referentes às disciplinas relacionadas à área de conhecimento do curso pleiteado pelo candidato. Nesse processo, conforme Almeida Filho et al (2005), o concorrente poderia obter, em cada fase, até 12.000 pontos, sendo a pontuação máxima 24.000 pontos ao fim da seleção. Excetua-se, nesse cenário, os cursos da área de artes. Para estes, havia ainda uma Prova de Habilidades Específicas que poderia acrescentar até 6.000 pontos às notas iniciais dos candidatos.

A partir do ano de 2013, o processo de admissão é alterado e o exame vestibular é substituído pelo ENEM. Desse modo, a aprovação, que anteriormente estava condicionada ao desempenho do candidato nas provas criadas pela UFBA, passa a ter como critério às pontuações obtidas por meio do exame nacional. Essa modificação no sistema seletivo para ingresso, dentre outros desdobramentos, limita o acesso da instituição às informações dos perfis social e econômico dos estudantes.

---

<sup>25</sup> Importante destacar que, nesse estudo, investigamos os Cursos de Progressão Linear (CPL) da UFBA. Desse modo, os Bacharelados Interdisciplinares (BI) bem como os Cursos Superiores em Tecnologia (CST) foram desconsiderados nessa análise.

Nessa perspectiva, precisamos destacar que, antes da alteração na seleção, a coleta de dados dos ingressantes ocorriam no ato de inscrição para o vestibular. Ou seja, os “dados” investigados na pesquisa, até 2013, são, em verdade, resultados de questionários socioeconômicos pelos quais os candidatos inscritos foram submetidos para realização das provas. Desse modo, as informações eram, a princípio, cedidas pelos próprios discentes e, posteriormente, agrupadas no banco de dados, podendo ser classificadas pelos pesquisadores em variáveis. Nesse campo, Gil (2008) aponta a existência de dados que, embora sejam referentes a pessoas, tomam a forma de documentos e se estabelecem como fontes essenciais ao pesquisador, podendo proporcionar-lhe dados em grande quantidade e qualidade.

Com a transição para o ENEM, a UFBA deixa de ter acesso direto a essas informações socioeconômicas. A partir de então, o candidato se inscreve no referido exame por meio da plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que agrupa os dados fornecidos. Dessa maneira, a universidade recebe apenas as informações referentes às pontuações obtidas para ingresso. Ou seja, a nota que o estudante obteve no ENEM para ser aprovado no curso pleiteado. Caso à instituição deseje ter acesso aos demais elementos, inicia-se um processo de solicitação para o INEP, o que não ocorre de forma rápida tampouco exequível.

Diante desse cenário, primeiramente, havíamos optado por realizar a pesquisa com os dados completos disponíveis até o ano de 2013. Contudo, as limitações em decorrência desse espaçamento temporal nos impulsionaram a solicitar o compartilhamento de informações mais recentes acerca dos perfis estudantis, uma vez que não pretendíamos analisar o desempenho de forma isolada. Para tanto, recorremos a uma professora da UFBA, externa à Faculdade de Educação, o acesso aos dados mais atualizados. O retorno ocorreu após a qualificação do presente trabalho – ocorrida em setembro de 2020 – e recebemos o novo banco apenas em janeiro de 2021, após a assinatura de um Termo de Sigilo e Responsabilidade.

Nessa perspectiva, agregamos os dois documentos, dando origem a um banco de dados com informações referentes ao período de 2005.1 a 2019.2. Os dados explorados são fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD). Em nossas análises, demos ênfase às variáveis socioeconômicas (origem escolar, cor ou raça, sexo, faixa etária, renda familiar, uso de computador, acesso à internet etc.) e às variáveis acadêmicas, como: score no vestibular (EV), nota no ENEM e coeficiente de rendimento final (CR) – nota obtida pelo acadêmico após a integralização da matriz curricular do curso. Um grande problema identificado no decorrer da pesquisa foi a presença de apenas três variáveis socioeconômicas a partir de 2013: cor/raça, sexo e cotas. Esse fato, inegavelmente, restringiu a investigação. Em outras palavras, após

adesão do ENEM, a universidade não dispõe de uma série de dados no que diz respeito às características socioeconômicas dos seus ingressantes.

É essencial pontuar que as variáveis socioeconômicas são responsáveis pela composição de um tópico fundamental dos nossos resultados: a análise descritiva dos perfis dos ingressantes. Com o suporte e estudo dessas informações conseguimos verificar as principais características do alunado da instituição. Sem esses elementos, a análise estaria restrita a uma observação exclusiva das notas estudantis. Por isso, lamentamos a escassez de dados mais recentes acerca dessas variáveis. Ratificamos que essa é uma grande lacuna institucional que limita o desenvolvimento de investigações que objetivam conhecer a realidade estudantil para repensar e pesquisar a universidade.

Um aspecto fundamental para realização da investigação se refere a observação da categoria de ingresso do estudante em relação à variável cota. Nessa perspectiva, como demonstra o Quadro 1 a seguir, candidatos ingressantes pelas categorias A, AD, AM, AMD, B, BD, BM, e D compõem o grupo dos cotistas. No contraponto, ingressantes pelas categorias C e E integram o grupo dos não cotistas. Para efeitos desta pesquisa, as análises efetuadas consideraram apenas os dois conjuntos de estudantes, cotistas e não cotistas. Ou seja, não tratamos de forma específica nenhuma categoria, todavia as agrupamos conforme o pertencimento ou não do ingressante frente ao sistema de cotas.

**Quadro 01** – Categorias de cotas e descrição.

<b>Situação</b>	<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
<b>Cotista</b>	A	Candidatos pretos/pardos/índios de escola pública, com qualquer renda.
	AD	Candidatos com deficiência, pretos/pardos/índios, de escola pública, com qualquer renda.
	AM	Candidatos pretos/pardos/índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
	AMD	Candidatos com deficiência, pretos/pardos/índios, de escola pública, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 SM.
	B	Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com qualquer renda.
	BD	Candidatos com deficiência, de escola pública de qualquer etnia com qualquer renda.
	BM	Candidatos de escola pública, de qualquer etnia, com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
<b>Não Cotista</b>	C	Sem cotas: preto/pardo de escola privada.
<b>Cotista</b>	D	Índio-descendente de escola pública.
<b>Não Cotista</b>	E	Ampla concorrência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que se refere às variáveis acadêmicas, o banco está completo. Para verificar o desempenho acadêmico no ingresso à universidade, nos valem das análises das pontuações de entrada (vestibular ou ENEM). Todavia, foi identificada mais uma adversidade decorrente da alteração do processo de seleção: as distintas escalas de pontuação. Enquanto no vestibular os ingressantes poderiam alcançar até 24.000 pontos, no ENEM as notas máximas ficam em torno de 1.000 pontos, com exceção dos cursos da área de artes que permaneceram com as Provas de Habilidades Específicas como etapa complementar de seleção. Essa desigualdade, portanto, não permite uma comparação agregada. Desse modo, em busca de solucionar essa dificuldade, observamos os desempenhos acadêmicos de ingresso em dois blocos: de início, foram estudadas as pontuações dos ingressantes via vestibular – até 2013 – (36.350 estudantes) e, em seguida, exploramos os desempenhos dos ingressantes via ENEM (25.229 estudantes).

Para analisar o desempenho acadêmico ao final do ciclo superior, nos valemos do CR. Argôlo (2017), considera o CR como uma expressão objetiva das aprendizagens dos estudantes. Calculado semestralmente, em uma escala de 0 a 10, a medida exhibe as pontuações dos estudantes nos componentes curriculares cursados. Ainda de acordo com o autor, a partir do semestre letivo 2009.1 há uma alteração institucional que modificou a nota mínima para aprovação que passou de 7,0 para 5,0 pontos, extinguindo a prova final para os alunos que não atingissem a média. Nesse sentido, foram as notas médias do CR que nos subsidiaram na interpretação acerca dos desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas.

Nessa perspectiva, ratificamos que a análise do desempenho acadêmico ocorreu em dois momentos: em primeiro lugar, foram realizadas as observações e comparações a respeito das notas de entrada de cotistas e não cotistas e, em segundo lugar, acerca das pontuações exibidas pelos CR dos dois grupos. Para a investigação sobre o desempenho acadêmico no ingresso, foram consideradas as notas de todos os estudantes matriculados na universidade (N=61.579). No contraponto, no estudo do CR contemplamos exclusivamente os estudantes graduados (N=23.037). É significativo destacar que essa última seleção não ocorreu de forma aleatória. Elegemos os graduados, pois estes compõem o grupo de acadêmicos que encerraram o primeiro ciclo da educação superior – a graduação –, vivenciando as peculiaridades desse nível de ensino. Dito de outro modo, são as análises com base no desempenho acadêmico dos graduados que nos permitem compreender se há desigualdades educacionais entre cotistas e não cotistas após a integralização das matrizes curriculares dos seus respectivos cursos.

Nesta pesquisa, o desempenho acadêmico foi organizado em notas de entrada (vestibular ou ENEM) e notas finais (CR). Todas as pontuações foram dispostas de modo a contrastar as médias apresentadas por cotistas e não cotistas. Além disso, separamos os estudantes por área de conhecimento. A UFBA dispõe de cinco, a saber: Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Área III – Filosofia e Ciências Humanas; Área IV – Letras; e Área V – Artes. Dessa maneira, conseguimos investigar o desempenho estudantil em cada área, identificando aquelas que apresentaram maiores e menores distâncias entre as notas médias.

Em seguida, como um aprofundamento para o estudo, selecionamos dois cursos de cada área. Como critério, selecionamos as graduações com maiores matrículas de estudantes cotistas uma vez que esse grupo, de maneira geral, possui menor representação nos cursos. Além disso, o número absoluto de matriculados ainda é diminuído quando analisamos os que conseguiram se graduar. O objetivo principal foi observar se as pontuações dos estudantes nos cursos selecionados confirmariam ou refutariam as análises realizadas acerca das notas com a divisão

por áreas. Nessa perspectiva, investigamos as duas graduações de cada área de conhecimento com os maiores números de estudantes cotistas matriculados, tendo o seguinte quadro: área I – Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo; área II – Farmácia e Medicina Veterinária<sup>26</sup>; área III – Direito e Administração; área IV – Letras Vernáculas e Letras Vernáculas – Língua Estrangeira Moderna; e Área V – Artes Plásticas e Licenciatura em Teatro.<sup>27</sup>

Nesse contexto, uma etapa importante foi a verificação das áreas de conhecimento e dos cursos que apresentam maior e menor desigualdades entre as médias de desempenho exibidas pelos estudantes. Assim, conseguimos atestar a ocorrência de três fenômenos distintos: a) pontuação mais elevada para não cotistas; b) pontuação mais elevada para cotistas; ou c) pontuações sem desigualdades com significância estatística. Para conhecer com maior propriedade as supostas desigualdades entre o desempenho acadêmico dos estudantes tanto no ingresso quanto no CR, utilizamos testes estatísticos no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para comparação das notas médias.

Os principais resultados de pesquisa foram dispostos em gráficos e tabelas. Buscamos, em todas as variáveis exploradas, contrastar os perfis e os desempenhos acadêmicos das duas categorias de estudantes, cotistas e não cotistas. Vale ressaltar que grande parte dessas informações – sobretudo as socioeconômicas – estão registradas tanto em números absolutos quanto por meio de porcentagem. Acreditamos que, organizados desse modo, as apresentações dos dados possibilitam melhores compreensão e interpretação acerca do fenômeno investigado.

#### 4.3 TESTES ESTATÍSTICOS E DESEMPENHO ACADÊMICO

Os testes estatísticos são passos fundamentais para a pesquisa quantitativa. Conforme Kerlinger (2007), o teste é um procedimento sistemático da investigação que elucida as reações de determinados grupos de indivíduos sob estímulos construídos ou, podemos dizer, intencionais. Nesse estudo, as nossas primeiras referências no que se refere ao desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas consistiu na análise das notas médias das medidas de desempenho: EV e ENEM (ingresso) e CR (finalização). Com base nesse resultado inicial,

---

<sup>26</sup> Conforme a Tabela 17 disposta no apêndice, o número de estudantes cotistas no curso de Medicina é superior ao encontrado na graduação em Medicina Veterinária. Contudo, com a observação da distribuição das matrículas por ano, identificamos a presença de erros nos dados acerca do curso de Medicina, sobretudo nos anos de 2007 e 2008, o que nos impulsionou a eleger Medicina Veterinária para análise.

<sup>27</sup> De acordo com a Tabela 20 disposta no apêndice, o curso de Dança apresenta o maior número de estudantes cotistas matriculados. Todavia, as pontuações apresentadas no banco de dados acerca desse curso encontram-se sem o acréscimo das notas das Provas de Habilidades Específicas, ou seja, estão incompletas. Frente a esse cenário, essa graduação foi substituída na análise da presente pesquisa.

testes específicos posteriores foram aplicados sobre as pontuações estudantis, a fim de verificar a existência de possíveis desigualdades educacionais.

Nesse campo, utilizamos, inicialmente, o Teste-T para amostras independentes. A escolha deste ocorreu tendo em vista a sua capacidade de comparar duas médias e atestar se as desigualdades encontradas entre as pontuações possuem ou não significância ou relevância estatística. O teste possui intervalo de confiança de 95%. Sendo assim, quando o p-valor indicado é menor do que 0,05 ( $p\text{-valor} < 0,05$ ) as notas apresentam desigualdade estatisticamente significativa. Os valores do p-valor acima de 0,05 ( $p\text{-valor} > 0,05$ ), por sua vez, rejeitam a condição anterior, indicando, portanto, que não há desigualdades significativas entre as médias submetidas. Dancey e Reidy (2006) trazem algumas informações sobre esse teste:

Tal delineamento é chamado de entre participantes, independente ou não-relacionado, pois um grupo de participantes fornecem os valores em uma condição, e um grupo diferente de participantes fornece os valores em outra condição diferente. [...] vamos discutir as análises de duas condições usando o teste paramétrico chamado teste t. Estamos interessados nas diferenças entre os dois grupos, mais especificamente na diferença entre a média dos dois grupos (p. 217).

A “condição” que os autores mencionam pela qual os grupos foram condicionados, no presente estudo, é a variável independente, a cota. Ou seja, ser cotista ou não cotista é a principal condição para diferenciar um grupo do outro. Por sua vez, os “valores fornecidos” se referem às médias encontradas no EV, ENEM e CR das duas categorias estudantis. Desse modo, o desempenho acadêmico foi analisado mediante a submissão das pontuações apresentadas pelos acadêmicos aos testes com significância estatística. Dessa maneira, tivemos elementos para contrastar as notas médias de cotistas e não cotistas, em geral, nas áreas de conhecimento e, em particular, nos cursos elencados.

Uma outra técnica para melhor interpretação dos índices de desempenho acadêmico entre os estudantes é a categorização em quintis. Esse modelo consiste, essencialmente, na divisão de uma faixa de desempenho (EV, ENEM ou CR), por vez, em cinco partes iguais, cada uma delas contendo 20% dos casos. Desse modo, teremos nas extremidades exibindo as menores e maiores notas obtidas pelos discentes e as três faixas intermediárias alocando as notas médias.

Em outras palavras, podemos dizer que, neste esquema, as notas estão dispostas em cinco faixas em que as pontuações são agrupadas em ordem crescente. Assim, as menores e maiores notas são encontradas no primeiro e último quintis, nesta ordem. Logo após,

conseguimos contrastar a presença de cotistas e não cotistas em cada quintil. A disposição das pontuações em quintis também permite que, visualmente, observemos o movimento realizado pelas notas dos estudantes no período do curso superior, tendo como referências as notas da entrada e saída. Ou seja, os quintis nos possibilitam identificar em quais faixas de desempenho estão, em maior número, agrupados os cotistas e os não cotistas. Para essa parte da investigação, elegemos a investigação por área de conhecimento.

As análises dessas medidas nos forneceram referências objetivas sobre o desempenho acadêmico do alunado. Entendemos que essa é uma das maneiras de verificar as pontuações dos estudantes bem como viabilizar um panorama para a instituição acerca das observações realizadas comportando os dados mais atualizados. Sentimos ainda a necessidade de aprofundar algumas questões como o desempenho acadêmico por cor ou raça, por sexo e o tempo de conclusão da graduação. Desse modo, alguns testes estatísticos utilizados ultrapassam o presente item e se encontram descritos no subtópico seguinte.

#### **4.3.1 Desempenho Acadêmico por Cor ou Raça e por Sexo**

Nesta pesquisa, investigamos o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UFBA. Nesse sentido, reconhecendo que a política nacional de cotas (Lei 12.711/2012) e o sistema de reserva de vagas – iniciado na instituição em 2005 – possuem recorte referente a origem étnico-racial dos seus destinatários, consideramos imprescindível a análise acerca dos desempenhos de acordo com a declaração de cor ou raça realizada pelo estudante.

Nessa perspectiva, Hasenbalg e Silva (1990), intelectuais que investigam as desiguais oportunidades ocasionadas pela raça, apontam que, muitas vezes, os estudos do campo educacional têm negligenciado a categoria raça. Para os autores, e aqui concordamos, essas atitudes, além de contribuírem para o não conhecimento da realidade da população negra, fortalece o imaginário coletivo de uma sociedade homogênea ou racialmente igualitária na qual os conflitos, e, dentre esses, o desigual acesso à educação, estariam somente alocados nas questões econômicas, o que é um grande equívoco.

Nesse sentido, nos dispusemos também a investigar os desempenhos de cotistas e não cotistas segundo o pertencimento racial informado. O nosso propósito foi, sobretudo, conhecer os rendimentos estudantis apresentados pelas categorias de cor ou raça na etapa mais elevada da escolarização, o ensino superior. Não se objetivou, no entanto, utilizar dos resultados encontrados para responsabilizar determinada raça por um possível desempenho inferior. Ao

contrário, nossos anseios se voltaram para identificação das prováveis desigualdades para que, com esse suporte, possamos subsidiar propostas institucionais de combate.

Para tanto, utilizamos os dados das cores ou raças informadas a partir da autodeclaração dos estudantes, obtidas no momento de inscrição no vestibular, que estão de acordo com a classificação realizada pelo IBGE, a saber: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. Devido ao baixo registro de candidatos pertencentes às duas últimas categorias, foram submetidos aos testes apenas estudantes brancos, pardos e pretos. Para a averiguação do desempenho nesses moldes, em que há uma comparação referente às médias de mais de duas categorias, aplicamos o teste de análise de variância (ANOVA).

A ANOVA procura verificar se existem diferenças nas médias dos grupos. Faz isso determinando a média geral e verificando o quão diferente cada média individual é da média geral. [...] A ANOVA é um teste *t* generalizado para mais de dois grupos, e, por isso, existe uma relação direta entre eles: de fato, se você utiliza a ANOVA em duas condições, os resultados serão equivalentes aos que seriam obtidos pelo teste *t* (DANCEY, REIDY, 2006, p.302).

Dito de outro modo, a ANOVA possibilita que mais de duas médias sejam testadas ao mesmo tempo. O seu resultado é responsável por indicar se aquelas pontuações contempladas demonstram desigualdades com significância estatística. Todavia, a ANOVA não é capaz de identificar dentre as notas médias qual é a que representa tal disparidade. Para tanto, é necessário recorrer ao uso de outra ferramenta que atua de modo complementar para a análise: o teste de Tukey.

Conforme Dancey e Reidy (2006), o teste de Tukey permite explorar as diferenças entre os vários pares de médias. Dessa maneira, o empregamos para incorporar as explorações sobre o desempenho por cor ou raça, tendo em vista a competência em realizar um grande número de comparações entre as categorias raciais e o desempenho. Em outras palavras, o teste de Tukey possibilita que comparemos as categorias de cor ou raça (branco, pardo e preto) e desempenho de determinado grupo de estudantes (cotistas ou não cotistas) e indica, através do p-valor, se ocorre ou não desigualdade estatisticamente significativa de pontuação e entre quais grupos raciais.

No que se refere ao desempenho por sexo, uma etapa importante da pesquisa foi a observação acerca das pontuações estudantis de homens e mulheres. Agrupados em cotistas e não cotistas, separamos os discentes, conforme o sexo, em cada área de conhecimento e analisamos os números de matrículas e as notas médias apresentadas. Contudo, destacamos que não nos apropriamos da literatura a respeito das desigualdades educacionais entre homens e mulheres. Os nossos esforços, nesta investigação, foram no sentido verificar a existência ou

ausência de notas capazes de indicar diferenças com relevância estatisticamente significativa. Para tanto, utilizamos o Teste-T.

Em um levantamento a respeito do desempenho escolar, Nascimento (2017) observa que, desde a educação básica, as meninas são acusadas de apresentarem desempenho inferior, em especial na disciplina de matemática. No ensino superior, por sua vez, a autora reúne elementos que evidenciam melhores pontuações, ao fim da graduação, para as estudantes do sexo feminino nos cursos de Engenharias da UFBA. Dessa maneira, buscamos investigar como ocorre a pontuação em cursos da UFBA conforme o sexo.

Nos nossos resultados, reservamos ainda uma subseção para tratar sobre o tempo de conclusão da graduação. Ou seja, investigamos o período necessário utilizado por cotistas e não cotistas para integralização das matrizes curriculares. Para tanto, consideramos o tempo mínimo, em anos, que cada curso analisado tem pré-estabelecido pela própria universidade.<sup>28</sup> Em seguida, elencamos uma faixa temporal dividida em três parcelas, a saber: mínimo, médio e máximo. Nesse sentido, verificamos a presença, em porcentagem, do quantitativo de estudantes em cada parcela.

Para essa observação, foram contemplados os dez cursos anunciados anteriormente no item 4.2. Com base nos dados disponíveis, pudemos compreender em quais graduações cotistas e não cotistas possuem maiores dificuldades em encerrarem o ciclo superior bem como àquelas em que a conclusão ocorre simultaneamente ao período mínimo determinado. Acreditamos que tal recorte pode contribuir para a discussão no sentido de fornecer informações que impulsionem novas pesquisas com esse foco. Além disso, as informações acerca do tempo de duração na graduação foram correlacionadas a fim de verificar se possuem influências (e não causalidades) sobre desempenho acadêmico. Busca-se, desse modo, observar o relacionamento entre essas variáveis (FIELD, 2009).

Diante da explanação desses elementos constituintes do nosso percurso metodológico, ratificamos que todos os recursos utilizados estiveram a serviço do nosso objeto de pesquisa. Os desdobramentos decorrentes dos referidos procedimentos estão dispostos no capítulo seguinte. Os nossos resultados foram organizados de modo a comportar uma análise sequencial a respeito do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas. Salientamos ainda que as discussões subsequentes estão diretamente relacionadas ao recorte realizado nesta investigação.

---

<sup>28</sup> Essa observação pode ser encontrada na matriz curricular de cada curso.

## **5 COTISTAS E NÃO COTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: OS PERFIS SOCIOECONÔMICOS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Neste capítulo, elucidamos os principais resultados encontrados durante a execução da pesquisa. Os dados reportados nos auxiliam na compreensão e análise acerca do nosso objeto de investigação: o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas em cursos da UFBA. Para tanto, dividimos em quatro seções. A primeira, contempla as descrições quanto aos perfis socioeconômicos dos ingressantes à universidade, explorando variáveis que permitem conhecer melhor o alunado da instituição. A segunda seção trata a respeito do desempenho acadêmico, analisando as pontuações estudantis em momentos distintos: notas de ingresso (EV ou ENEM) e notas finais (CR). Além disso, nessa parte também foram investigados os desempenhos de acordo ao sexo e a cor ou raça estudantil. A terceira seção apresenta os desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas em quintis. Por fim, o último tópico aborda os percursos formativos, indicando os tempos de conclusão que cotistas e não cotistas necessitam para integralizar as matrizes curriculares

### **5.1 ANÁLISE DESCRITIVA DAS CARACTERÍSTICAS DOS INGRESSANTES AOS CURSOS DA UFBA**

Esta seção da pesquisa reúne os conhecimentos acerca das principais características socioeconômicas dos ingressantes à UFBA, predominantemente no período de 2005.1 a 2013.2. Vale ressaltar que esses registros foram coletados no banco de dados institucional, documento que comporta as informações disponibilizadas pelos estudantes no ato da inscrição nos processos seletivos para ingresso na universidade. Após a faixa temporal mencionada acima, a base de dados utilizada, que possui atualização até o semestre letivo 2019.2, deixa de apresentar informações referentes às situações sociais e econômicas dos matriculados, devido às alterações no sistema de seleção. Nesse cenário, foi possível encontrar apenas três variáveis relacionadas ao perfil estudantil a partir de 2014.1, a saber: participação no sistema de cotas, sexo e cor ou raça. Dessa maneira, levamos em consideração o incremento de novos semestres somente nessas categorias.

Entre 2005.1 e 2019.2, pudemos observar a entrada de 61.579 estudantes na UFBA. Destes, 26.677 (43,3%) são cotistas e 34.902 (56,7%) são não cotistas. Nesse grupo de

ingressantes, constatamos a predominância de estudantes do sexo feminino em relação ao masculino, respectivamente 31.718 (51,5%) e 29.861 (48,5%). Na atualidade, a maior presença de mulheres em cursos superiores já havia sido encontrada em outros estudos como, por exemplo, evidenciam Lago, et al (2014) e Queiroz e Santos (2013), que também investigaram a UFBA em outros recortes.

**Tabela 01** – Características gerais dos ingressantes cotistas e não cotistas à UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Sexo</b>				
Feminino	13380	50,2	18338	52,5
Masculino	13297	49,8	16564	47,5
<b>Faixa Etária*</b>				
Até 16 anos	22	0,8	27	0,7
17 a 19 anos	1158	42,6	2818	69,5
20 a 22 anos	779	28,6	796	19,6
23 a 25 anos	337	12,4	185	4,6
26 a 28 anos	142	5,2	89	2,2
29 a 31 anos	73	2,7	48	1,2
32 a 34 anos	62	2,3	24	0,6
35 a 37 anos	40	1,5	19	0,5
38 a 40 anos	31	1,1	17	0,4
41 anos ou mais	77	2,8	34	0,7
<b>Cor ou Raça**</b>				
Amarela	95	0,8	208	1,6
Branca	915	8,1	5113	38,7
Indígena	410	3,6	74	0,6
Parda	5950	52,7	5714	43,3
Preta	3926	34,8	2088	15,8

\*Informações até o semestre letivo 2013.2. \*\*Do total de ingressantes, apenas 24.493 possuem informações referentes a cor ou raça, o que representa 39,7% dos casos investigados.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base na Tabela 01, podemos observar que as mulheres compõem a maior parte do alunado tanto entre os cotistas quanto entre os não cotistas. Ainda que haja uma maior aproximação percentual entre a presença de homens e mulheres no grupo dos cotistas, as estudantes permanecem com maior número de matrículas. Nesse sentido, notamos também que acadêmicos do sexo masculino possuem maiores índices (49,8%) entre os que foram admitidos por meio das cotas.

A análise quanto à faixa etária dos ingressantes nos revela o predomínio de estudantes com idades entre 17 a 19 anos. Nesta parte, cotistas indicam a presença de 42,6% ao passo que

os não cotistas exprimem o índice de 69,5%. Em seguida, ambas as categorias possuem mais ingressos na faixa de 20 a 22 anos, 28,6% para cotistas e 19,6% para não cotistas. Com essas informações, verificamos que a maior parcela dos estudantes que acessaram à UFBA, no período explorado, possui idade inferior a 23 anos completos.

A partir deste intervalo etário, constatamos ingresso mais elevado entre os admitidos pelo sistema de cotas. Nas faixas etárias em que as idades mais elevadas estão agrupadas (acima de 23 anos), os registros de estudantes cotistas superam os de não cotistas em todos os casos. Nessa perspectiva, pontuamos que a maior diferença é encontrada justamente na última faixa escalada, que comportam os ingressantes com idade igual ou superior a 41 anos. Nesta porção, os cotistas detêm 2,8% dos estudantes à medida que os não cotistas correspondem a 0,7%. Desse modo, podemos reiterar a presença de acadêmicos com maiores idades, nos cursos superiores da UFBA, dentre o grupo dos cotistas.

No que se refere à identidade étnico-racial, os ingressantes se autodeclararam, nas duas categorias estudantis, majoritariamente, como pardos. Em segundo lugar, os cotistas possuem mais estudantes pretos (34,8%) enquanto o grupo dos não cotistas têm os brancos (38,7%) ocupando essa posição. Em terceiro lugar, há uma inversão desse cenário: não cotistas detêm maiores taxas de estudantes pretos (15,8%) ao passo que cotistas apresentam os brancos (8,1%) nessa mesma posição.

Pretos, pardos e indígenas, constituem-se como público alvo das políticas de cotas raciais. Desse modo, conseguimos notar que essas três categorias de cor ou raça possuem maiores índices dentro do grupo de cotistas do que entre os não cotistas. Comparando os números absolutos, observamos que apenas os pardos apresentam uma distribuição próxima nos dois conjuntos de estudantes. Quando analisamos os pretos, verificamos que existem 1,8 vezes mais estudantes dessa cor ou raça entre os cotistas. Em relação aos indígenas, esse número cresce para 5,5 vezes mais. Esses dados indicam que a maior parte de estudantes pretos e indígenas conseguem, principalmente, acesso aos cursos da UFBA devido a de reserva de vagas.

Ainda que os indígenas ocupem o quarto lugar entre os cotistas (3,6%) – ficando atrás dos pardos, pretos e brancos, nesta ordem –, salientamos que, sem o sistema de cotas, a representação desta categoria seria em torno de 0,6%. Uma possível explicação para maior frequência de brancos a indígenas nesse grupo, por exemplo, pode estar relacionada ao fato da UFBA, desde o princípio, estabelecer cotas sociais e raciais relacionadas. Assim, pessoas brancas egressas de escolas públicas podem acessar aos cursos superiores na condição de cotistas. Desse modo, analisamos elementos das trajetórias escolares dos estudantes nos dois

conjuntos, cotistas e não cotistas, para conhecer determinados caminhos e desafios encarados por estes até o momento de ingresso à universidade.

**Tabela 02** – Formação escolar e preparação para o vestibular dos ingressantes à UFBA no período de 2005.1 a 2013.2.<sup>29</sup>

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Tipo de Escola Fundamental</b>				
Privada	205	8,6	3142	84,3
Pública	2043	85,3	567	15,2
Pública Federal	145	6,1	19	0,5
<b>Tipo de Escola Média</b>				
Privada	-	-	3029	81,3
Pública	2030	84,8	549	14,8
Pública Federal	365	15,2	147	3,9
<b>Trabalhou durante o período de formação escolar</b>				
Não	1722	72,0	3414	91,7
Sim, durante o E.F.*	34	1,4	35	0,9
Sim, durante o E. M.**	637	26,6	276	7,4
<b>Ano de conclusão E.M.</b>				
Este ano	502	21,0	1396	37,5
Há um ano	471	19,7	1002	26,9
Há dois anos	397	16,6	472	12,7
Há três anos	218	9,1	207	5,6
Há mais de três anos	805	33,6	648	17,3
<b>Curso preparatório</b>				
Não fez	671	28,1	1690	45,4
Fez apenas curso de revisão	125	5,2	139	3,7
Fez durante um semestre	419	17,5	439	11,8
Fez durante um ano	705	29,5	999	26,8
Fez durante mais de um ano	470	19,7	459	12,3
<b>Número de vezes que já prestou vestibular na UFBA</b>				
Nenhuma vez	880	36,8	1240	33,3
Uma vez	829	34,7	1497	40,2
Duas vezes	402	16,8	685	18,4
Três vezes	180	7,5	201	5,4
Quatro vezes ou mais	99	4,1	103	2,8

\*Ensino Fundamental. \*\*Ensino Médio.

Fonte: Elaborada pelo autor.

<sup>29</sup> Algumas variáveis não contêm os registros de todos os estudantes. Estendemos essa nota para todas as tabelas que comportam as variáveis socioeconômicas.

As observações realizadas a partir da Tabela 02 permitem atestar que, desde o Ensino Fundamental (EF), os estudantes não cotistas estão concentrados, em maior índice, nas escolas privadas. Os cotistas, por sua vez, podem ser encontrados em quantidade superior nas escolas da rede pública tanto no EF e, sobretudo, no Ensino Médio (EM), pré-requisito para concorrer pelo sistema de reserva de vagas na UFBA. Um dado interessante a ser considerado nesse quesito é o número de estudantes cotistas que precisaram exercer alguma atividade remunerada durante o EM. Nessa etapa da escolaridade que antecede à educação superior, em que deveriam apreender subsídios para conseguir acesso às universidades, cotistas trabalharam, em números absolutos, o equivalente a 2,3 vezes mais do que os não cotistas. Podemos inferir alguns desdobramentos dessa constatação.

Por exemplo, quando analisamos o intervalo de tempo entre a de conclusão do EM e a aprovação no vestibular da UFBA percebemos que os cotistas apresentam maior defasagem. Enquanto o maior conjunto dos não cotistas (37,5%) ingressa à universidade seguidamente após a conclusão da formação na educação básica, a taxa mais alta dos cotistas (33,6%) revela que estes últimos passam mais de três anos para ingressar a um curso superior. Esses resultados coadunam com os alcançados por Santo e Santos (2017) acerca do perfil estudantil na referida instituição.

Ao considerar o tempo de estudo investido em cursos preparatórios para o vestibular, verificamos que a concentração mais alta de não cotistas (45,4%) nem sequer o fez. Em contrapartida, o maior índice de cotistas (29,5%) sentiu necessidade em permanecer por um ano nesses espaços. Essas informações podem estar relacionadas com os dados acerca das faixas etárias dos estudantes, elucidados anteriormente.

Como vimos na Tabela 01, possuímos um registro de ingressantes com idades mais elevadas no grupo dos cotistas. Compreendendo, neste momento, os índices expostos pela Tabela 02, que evidencia o espaçamento de tempo entre a conclusão do EM e a entrada na universidade bem como a permanência do cotista, em maior período, nos cursos preparatórios para vestibular, conseguimos entender os possíveis motivos sobre a entrada mais tardia desse estudante na universidade.

Curiosamente, estudantes cotistas, em maior índice (36,8%), ingressam à UFBA no primeiro vestibular prestado. Os dados acerca dos não cotistas indicam que estes realizam as provas de admissão pelo menos uma vez antes de conseguirem, de fato, acesso ao curso superior (40,2%). Contudo, como vimos, o candidato cotista percorre um tempo maior e uma trajetória mais complexa até o momento de realizar o exame. Uma hipótese a se considerar é a de que o candidato cotista só realiza inscrição no vestibular quando se sente apto a concorrer.

Buscamos, neste trabalho, estudar os perfis socioeconômicos dos estudantes para melhor compreender como desigualdades pré-existentes dos ingressantes podem refletir sobre o desempenho acadêmico durante a formação superior. Nesse aspecto, alguns elementos foram fundamentais para o nosso conhecimento, como as condições de estudo e as expectativas com o curso de graduação expressadas pelos estudantes. Como resultado, notamos que os cotistas, em grande parte dos casos, encontram maiores dificuldades no acesso aos recursos tecnológicos para uso durante a formação.

**Tabela 03** – Condições de estudo e expectativas com o curso dos estudantes da UFBA no período de 2005.1 a 2013.2.

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Acesso pessoal à internet</b>				
Possui	1303	54,8	3049	82,2
Não possui	1073	45,2	661	17,8
<b>Celular pessoal</b>				
Possui	1613	67,9	3127	84,3
Não possui	763	32,1	581	15,7
<b>Computador pessoal ou familiar</b>				
Possui	1151	48,5	3084	83,5
Não possui	1220	51,5	609	16,5
<b>Quarto privativo</b>				
Possui	1222	51,3	2746	74,0
Não possui	1162	48,7	967	26,0
<b>Expectativa com o curso</b>				
Aumento de conhecimento, cultura e consciência crítica	945	39,5	1372	36,9
Formação profissional para futuro emprego	978	40,9	1817	48,8
Melhoria da situação profissional ou econômica	246	10,3	188	5,1
Outros	221	9,3	343	9,2
<b>Pretensão de Trabalho</b>				
Não	123	5,5	271	7,9
Sim, apenas em estágio	850	38,3	1614	46,9
Sim, desde o primeiro ano em tempo parcial	980	44,2	1203	34,9
Sim, desde o primeiro ano em tempo integral	123	5,5	74	2,1
Sim, apenas nos últimos anos	143	6,4	282	8,2

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com base nesses dados dispostos na Tabela 03, podemos afirmar que mais da metade dos cotistas e dos não cotistas possuem acesso pessoal à internet, respectivamente 54,8% e 82,2%. Todavia, quando analisamos a quantidade dos estudantes que não dispõem desse recurso, a quantidade de cotistas é superior apresentando um índice de 45,2% contra 17,8% dos ingressantes via ampla concorrência. Isso nos evidencia que os cotistas encontram maiores dificuldades de acesso à rede. Predominantemente, os dois grupos estudantis possuem celular de uso pessoal, 67,9% dos cotistas e 84,3% dos não cotistas.

Contudo, o cenário é alterado quando nos atentamos sobre a disponibilidade de computador pessoal ou familiar. A maior parte dos cotistas (51,5%) ingressa à UFBA sem um computador em sua residência. Em números absolutos, a quantidade de cotistas que não possui o equipamento é duas vezes maior quando comparada aos não cotistas. Esses dados nos permitem entender que, em geral, os ingressos por cotas utilizam internet através do aparelho celular e, através dele, buscam atender às demandas universitárias.

Em relação às condições materiais para estudos, Mercuri (1994) observa que as dificuldades econômicas e o elevado custo monetário dos recursos, principalmente tecnológicos, são fatores que podem inviabilizar a consolidação de rotinas estudantis. Além de não obter computador para estudo, quase a metade dos cotistas (48,7%) também não dispõe de um quarto privativo. Enquanto 51,3% desses estudantes detêm o cômodo para uso individual, no universo dos não cotistas esse índice é alavancado para 74,0%.

Nesse campo, Mercuri (1994) evidencia que, fora do ambiente universitário, as residências são os locais de maior estudo para os acadêmicos. Contudo, como salienta a autora, estudantes que não possuem condições espaciais adequadas – quarto privativo, por exemplo – possuem mais uma barreira: conquistar familiares e/ou colegas para a construção de um local organizado para estudos.

Quando analisamos a expectativa com o curso superior (Tabela 03), ambos os grupos buscam uma formação profissional para futuro emprego e aumento de conhecimento e consciência crítica. Todavia, quando o quesito é a melhoria econômica, 10,3% dos cotistas demonstram interesse contra 5,1% dos não cotistas. Essas informações se confirmam se levarmos em consideração a pretensão de trabalho manifestada por esses estudantes. Cotistas afirmam, em maior índice (44,2%), que desejam ingressar no mercado de trabalho, com dedicação em tempo parcial, desde o primeiro ano de formação superior. Em contrapartida, os não cotistas expõem interesse predominante (46,9%) em atividades de estágio.

Percebemos que as ambições das duas categorias com os cursos superiores possuem pontos de convergência e pontos de distanciamento, como vimos acima. Quando a formação

está, de algum modo, relacionada a ascensão/melhoria financeira pessoal ou familiar, os cotistas manifestam maior interesse, o que pode indicar as diferentes formas como os grupos concebem os cursos superiores. Para tanto, investigamos também a renda familiar dos grupos estudantis. Os resultados indicam que os cotistas, além de serem oriundos de famílias com menor poder aquisitivo, precisam, com maior frequência, contribuir para o sustento familiar.

**Tabela 04** – Renda familiar e participação econômica dos estudantes (2005.1 - 2013.2).

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Renda familiar</b>				
Até 1 SM	169	7,1	56	1,5
Maior que 1 até 3 SM	986	41,3	401	10,8
Maior que 3 até 5 SM	712	29,8	777	20,9
Maior que 5 até 10 SM	395	16,5	1074	28,9
Maior que 10 até 20 SM	96	4,0	866	23,3
Maior que 20 até 40 SM	25	1,0	423	11,4
Maior que 40 SM	4	0,2	116	3,1
<b>Principal responsável pela renda familiar</b>				
O pai	1159	48,5	2188	59,1
A mãe	737	30,9	1102	29,7
Cônjuge	144	6,0	183	4,9
Um parente	108	4,5	94	2,5
Você próprio	195	8,2	85	2,3
Outra pessoa	45	1,9	53	1,4
<b>Participação na renda familiar</b>				
Não trabalha e os gastos são financiados	1645	68,7	3250	87,2
Trabalha, mas recebe ajuda financeira	315	13,2	297	8,0
Trabalha e é responsável pelo próprio sustento	133	5,6	76	2,0
Trabalha, é responsável pelo sustento e contribui para outros	211	8,8	75	2,0
Trabalha e é principal responsável pelo sustento da família	89	3,7	28	0,8

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com suporte nas informações organizadas na Tabela 04, podemos elaborar um panorama econômico sobre os rendimentos familiares. A maior taxa de cotistas (41,3%) se encontra na faixa de renda que varia entre 1 até 3 salários mínimos (SM) mensais. Já os ingressantes não cotistas (28,9%) estão mais concentrados na faixa que aponta um rendimento familiar mensal maior do que 5 até 10 SM. Nesta mesma faixa em que os não cotistas

predominam, cotistas representam um número 2,7 vezes menor quando comparado ao outro grupo.

Na faixa mais baixa de renda, responsável por indicar um rendimento total de até 1 SM por família, o número absoluto de cotistas é 3 vezes maior do que o de não cotistas. Em outras palavras, pode-se observar que na faixa de renda mais reduzida os cotistas predominam, chegando a representar o triplo dos estudantes não cotistas nessa mesma situação econômica. Nas duas faixas de renda mais altas, em que indicam rendimentos acima de 20 SM mensais, as frequências mudam. O número de não cotistas com famílias nessas faixas salariais é 18,5 vezes maior do que o número de cotistas. Nesse sentido, os ingressantes pela ampla concorrência são, disparadamente, os estudantes que possuem famílias com melhores condições econômicas.

Em relação ao principal responsável pela renda familiar, podemos atestar que os dois grupos possuem, em primeiro lugar, a figura do pai, e, em seguida, a mãe. Contudo, algumas alterações começam a aparecer quando analisamos quem assume essa responsabilidade quando não há apoio financeiro por parte dos pais. Os não cotistas, depois dos pais, contam com a ajuda financeira de um/a cônjuge (4,9%); de um parente (2,5%); e só depois assumem essa atribuição para si próprio (2,3%). Com os cotistas a situação é outra. Depois do apoio monetário dos pais, quem precisa encarar a tarefa de sustentar a família é o próprio cotista (8,2%).

Atentamo-nos também para a participação efetiva na renda familiar, ainda que a maioria dos estudantes não seja o principal responsável por essa tarefa. Nesse campo, pudemos verificar que ambas as categorias, em maioria expressiva (68,7% dos cotistas e 87,2% dos não cotistas), não trabalham e possuem os seus gastos financiados por algum familiar. Todavia, quando investigado quem trabalha e é responsável pelo próprio sustento, revelou-se que cotistas estão nessa situação em maior número, chegando quase a ser o dobro (1,7 vezes) do apresentado pelos não cotistas. Ao averiguar quem trabalha e é responsável pelo seu próprio sustento e contribui para outros, o número de cotistas é 2,8 vezes superior à frequência dos não cotistas nessa condição. E, por fim, quando a situação é a mais economicamente difícil, em que o estudante necessita trabalhar e é o principal responsável pelo sustento da família, o número de cotistas é 3,2 vezes maior do que o de não cotistas (Tabela 04).

Acreditamos que esses indicadores, talvez, possam contribuir na compreensão de questionamentos anteriores acerca da maior demora de ingresso do cotista na universidade, a maior pretensão de trabalhar enquanto realiza o curso superior e a expectativa de melhoria financeira através da formação acadêmica, por exemplo. Ora, se alguns cotistas já ingressam a graduação com responsabilidades financeiras para seu próprio sustento e de sua família, como

vimos, é de se esperar que esses estudantes busquem maneiras de possuir uma renda enquanto realizam a formação superior.

Para determinados cotistas, a opção de não trabalhar durante a graduação, em uma função alinhada ou não com o curso superior frequentado, pode ser uma possibilidade distante, tendo em vista as implicações para sua própria manutenção na universidade e suprimento das despesas familiares. Diante disso, debruçamo-nos a explorar quais são os estudantes que trabalham, o tempo que dedicam a essas atividades e os cargos que ocupam no mercado de trabalho. Acreditamos que essas informações são elementos fundamentais para compreender, além do perfil estudantil, as condições efetivas e disponibilidade de tempo que esse acadêmico terá para frequentar as aulas da graduação e desenvolver as habilidades e competências pertinentes ao curso para obter o desempenho acadêmico esperado.

**Tabela 05** – Exercício de atividade remunerada, carga horária de trabalho e tipo de ocupação dos estudantes da UFBA no período 2005.1 a 2013.2

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Atividade remunerada</b>				
Exerce	1546	69,7	3047	88,4
Não exerce	673	30,3	398	11,6
<b>Carga horária e turno de trabalho</b>				
20 horas, pela manhã	124	18,4	94	23,6
20 horas, pela tarde	37	5,5	29	7,3
20 horas, pela noite	62	9,2	30	7,5
De 20 a 30h, manhã e tarde	37	5,5	38	9,5
De 20 a 30h, tarde e noite	10	1,5	9	2,3
De 20 a 30h, manhã e noite	133	19,8	53	13,3
40 horas, manhã e tarde	59	8,8	29	7,3
40 horas, tarde e noite	83	12,3	19	4,8
40 horas, manhã e noite	29	4,3	22	5,5
Trabalho de turno	66	9,8	54	13,6
Trabalha eventualmente	33	4,9	21	5,3
<b>Tipo de ocupação</b>				
Diretores – alto funcionário do poder público	15	2,2	23	5,7
Dirigentes intermediários	10	1,5	13	3,2
Dirigentes de empresa privada de grande porte	10	1,5	4	1,0
Proprietário de empresa de pequeno porte	6	0,9	16	3,9
Profissionais de nível superior	23	3,4	28	6,9
Profissionais de ensino	60	8,9	53	13,0
Técnico de nível médio	96	14,2	50	12,3

**Tabela 05** – Exercício de atividade remunerada, carga horária de trabalho e tipo de ocupação dos estudantes da UFBA no período 2005.1 a 2013.2. (Continuação)

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Tipo de ocupação</b>				
Vendedores e prestadores de serviços do comércio	86	12,8	43	10,6
Trabalhadores de serviços administrativos e financeiros	57	8,5	31	7,9
Trabalhadores de serviços diversos (turismo, segurança)	42	6,2	12	2,9
Trabalhadores do setor primário	5	0,7	-	-
Trabalhadores industriais	12	1,8	3	0,7
Militares	30	4,5	8	2,0
Outros	220	32,7	122	30

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 05 nos evidencia que, de modo geral, cotistas e não cotistas, no momento em que realizam as matrículas na UFBA, já exercem alguma atividade remunerada. Dentre os ingressantes por meio do sistema de reserva de vagas, 69,7% realizam determinada ocupação profissional. Os admitidos pela ampla concorrência, por sua vez, exprimem um índice de 88,4% nessa mesma condição, o que permite, de início, atestar que o último grupo se encontra em maior quantidade nesse tipo de atividade.

Os tipos de ocupação dos estudantes também foi uma variável explorada nesta pesquisa. Quando analisamos a disposição das carreiras profissionais, que está categorizada de acordo com as declarações dos ingressantes (Tabela 05), constatamos, em princípio, uma certa nebulosidade nos dados. As maiores taxas de cotistas (32,7%) e de não cotistas (30,0%) são encontradas na categoria “outros” dentro das atividades laborais elencadas. Essa situação nos permite pensar em duas possibilidades, que podem estar relacionadas: a) os estudantes não encontraram nenhuma alternativa no questionário que refletisse sua ocupação de trabalho; ou b) as atividades exercidas por esses ingressantes podem não ser consideradas como formais e/ou registráveis.

Entretanto, reconhecendo esse déficit do banco, vamos nos atentar às informações disponíveis acerca das carreiras dos estudantes. A categoria que apresenta maior representação entre os não cotistas (13,0%) é a de profissionais de ensino, ao passo que entre os cotistas prevalece o trabalho de técnico em nível médio (14,2%). Na escala apresentada na Tabela 05, essas profissões estão alocadas de forma seguida, indicando que possa haver uma aproximação entre o reconhecimento da atividade e remuneração salarial. Em segundo lugar, a situação encontrada é similar. Enquanto não cotistas estão mais alocados na ocupação de técnico em

nível médio (12,3%), os cotistas encontram-se nos cargos de vendedores e prestadores de serviços do comércio (12,8%). Essas profissões, assim como as primeiras destacadas, também estão dispostas em sequência.

No ranking utilizado pela nossa base de dados, podemos verificar que os estudantes não cotistas aparecem com maior índice nas ocupações profissionais que podem oferecer um melhor retorno salarial. Considerando as primeiras ocupações dispostas na Tabela 05, até o cargo de “profissional de nível superior”, verificamos a presença de 20,7% desses estudantes. Os cotistas, por sua vez, possuem representação de apenas 9,5% nessas atividades. Em contrapartida, ao analisar as quatro últimas ocupações acomodadas, que não indicam uma relação direta com a formação universitária, observamos a predominância de estudantes cotistas. Nessas profissões, esses acadêmicos exibem um índice de 13,2% à medida que os não cotistas exprimem a taxa de 5,6%. Em relação aos números absolutos, podemos constatar que o número de cotistas nesses cargos é 3,8 vezes maior do que o outro grupo estudantil.

O tempo designado pelo acadêmico à ocupação profissional também é elemento importante nesse contexto. Desse modo, investigamos a carga horária de ocupação para compreender as rotinas de trabalho dos estudantes bem como inferir as possibilidades de combinações entre as atividades profissionais e acadêmicas, visto que deverão ser conciliadas. Nesse sentido, encontramos o maior índice de não cotistas (23,6%) com jornada semanal de 20 horas pelo turno matutino. Do outro lado, estudantes cotistas estão em maior agrupamento (19,8%) cumprindo uma jornada semanal de 20 a 30 horas em dois turnos: matutino e noturno.

Quando consideramos apenas as faixas que indicam a menor jornada de trabalho semanal (20 horas), encontramos uma maior frequência de acadêmicos não cotistas (38,4%) do que os ingressos via cotas (33,1%). Todavia, dentro dessa mesma carga horária, podemos obter outra observação: o grupo de cotistas é o que mais trabalha durante o turno noturno (9,2%), enquanto a maior parte dos não cotistas (23,6%) exerce atividade apenas durante o período matutino.

O cenário fica ainda mais complicado para os cotistas quando verificamos quem são os estudantes que possuem uma jornada semanal de 40 horas, trabalhando, necessariamente, em dois turnos durante o dia. Mais de  $\frac{1}{4}$  do total de estudantes ingressos via cotas estão concentrados em atividades com a referida carga horária. Dito de outro modo, 25,4% dos cotistas possuem, no dia, apenas um turno disponível para frequentar as aulas da universidade e realizar estudos. Em contrapartida, os não cotistas exprimem o índice de 17,6% nessa mesma condição.

Nesse contexto, os estudos de Terribili Filho (2007) colaboram para que compreendamos a existência de diferentes perfis entre os estudantes que possuem relações diretas com atividades remuneradas durante o período do curso superior. Conforme o autor, a vinculação do acadêmico com o trabalho está associada também às condições socioeconômicas pessoais e/ou familiares e, nesse sentido, caracteriza o grupo em duas categorias: estudante-trabalhador e trabalhador-estudante. A primeira, refere-se àqueles que exercem alguma atividade remunerada, mas possuem a formação acadêmica como ocupação principal e prioritária. A segunda classificação agrupa as pessoas que apresentam o trabalho como atividade principal, destinando maior tempo, e encaram a graduação como um mecanismo para ascender profissionalmente.

Nessa perspectiva, Mercuri (1994) faz destaque às condições temporais para estudo. Conforme a autora, a falta de tempo disponível para dedicação às tarefas da universidade é um elemento apontado pelos próprios estudantes como entrave no processo. Diante disso, nos parece equivocado desconsiderar a possibilidade dessas condições possuírem interferência nas dinâmicas de estudos dos ingressantes bem como nos seus resultados apresentados dentro da universidade, concebidos nesta pesquisa como o desempenho acadêmico.

Essas análises explanadas a respeito das atividades remuneradas exercidas pelos estudantes nos oferecem informações para melhor compreender a relação entre o trabalho e a universidade. Como vimos, os cotistas compõem o grupo que mais trabalha no EM e, quando ingressam ao curso superior – mesmo que com um intervalo de tempo maior do que os não cotistas – desejam, já no início da formação, exercer atividades laborais. Dentre os que adentram à universidade com ocupações profissionais, verificamos que são os cotistas que ocupam, em maior número, os cargos que indicam menores retornos salariais. Além disso, são esses estudantes que, majoritariamente, possuem a jornada de trabalho mais intensa, o que permite a destinação de apenas um turno do dia para dedicar-se à formação acadêmica.

### **5.1.1 Escolaridade dos pais**

Nesta pesquisa, sentimos a necessidade de considerar o estudo acerca da escolaridade do pai e da mãe dos ingressantes aos cursos superiores da UFBA. A interpretação desses dados contribuiu para a construção de inferências a respeito da maneira como os estudantes podem conceber esse espaço de formação acadêmica, a universidade. Os resultados encontrados indicam a existência de uma desigualdade educacional entre mães e pais de cotistas e não

cotistas, revelando que esses últimos possuem familiares com níveis mais elevados de escolaridade.

**Tabela 06** – Escolaridade dos pais dos estudantes ingressos na UFBA no período de 2005.1 a 2013.2.

Variáveis	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Escolaridade da mãe</b>				
Nunca frequentou a escola	54	2,3	16	0,4
E.F.I incompleto	262	11,0	72	1,9
E.F. I completo	208	8,7	52	1,4
E. F. II incompleto	265	11,1	102	2,7
E. F. II completo	125	5,2	93	2,5
E.M. incompleto	204	8,5	125	3,4
E.M. completo	977	40,9	1285	34,6
Superior incompleto	104	4,4	349	9,4
Superior completo	177	7,4	1603	43,2
Não sabe	11	0,5	16	0,4
<b>Escolaridade do pai</b>				
Nunca frequentou a escola	61	2,6	20	0,5
E.F.I incompleto	380	15,9	89	2,4
E.F. I completo	230	9,6	89	2,4
E. F. II incompleto	278	11,6	124	3,3
E. F. II completo	149	6,2	117	3,1
E.M. incompleto	179	7,5	156	4,2
E.M. completo	748	31,3	1132	30,5
Superior incompleto	99	4,1	399	10,7
Superior completo	191	8,0	1533	41,3
Não sabe	72	3,0	56	1,5

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os índices expostos na Tabela 06 conseguem elucidar os diferentes níveis de ensino das mães e pais dos estudantes. Analisando inicialmente a escolaridade das genitoras, verifica-se que entre os cotistas a maior taxa (40,9%) aponta para a formação em nível médio completa. Já entre os não cotistas, o maior índice das mães (43,2%) indica o nível mais alto da escolaridade: ensino superior completo. Nesse referido nível, o número absoluto de mães dos cotistas chega a ser 9 vezes menor, o que é invertido quando observamos as categorias mais baixas de escolaridade.

Entre as mães que nunca frequentaram a escola, as dos cotistas compõem um grupo 3,3 vezes superior do que as dos não cotistas. Enquanto 38,7% das mães dos ingressantes cotistas possuem nível escolar até o EF, o índice de mães dos não cotistas nessa mesma faixa de escolaridade é de 8,9%. Em relação ao EM, observamos que 46,8% das mães de cotistas sequer conseguiram concluir essa etapa. No contraponto, o índice de genitoras dos não cotistas para esse mesmo recorte é de 12,3%.

Outras pesquisas sobre a UFBA também já haviam encontrado essas desigualdades entre as frequências de mães nos diferentes níveis educacionais. De acordo com os estudos de Argôlo (2017), não é inesperado detectar disparidades na formação escolar entre as mães de cotistas e não cotistas. E, ainda conforme o autor, essas desigualdades possuem impacto significativo no desempenho acadêmico dos estudantes.

As investigações sobre a escolaridade dos pais coadunam com o que foi descoberto com as observações sobre as mães. O maior conjunto de pais dos estudantes cotistas consegue finalizar o EM (31,3%) à medida que os pais de ingressantes não cotistas possuem maior índice na formação superior completa (41,3%). Em segundo lugar, os pais dos cotistas não conseguem concluir o EF I (15,9%) enquanto os pais dos não cotistas concluem o EM (30,5%).

Além disso, identificamos que pais de estudantes cotistas possuem 3 vezes mais registros entre os que nunca frequentaram a escola. Mais da metade desses pais (53,4%) não chegaram a concluir o EM. Entre os não cotistas, esse índice é de 15,9%. As desigualdades são intensificadas quando observamos a distância no Ensino Superior. Pais de estudantes não cotistas possuem uma frequência 8 vezes maior na faixa que revela a conclusão da graduação em comparação com os pais de acadêmicos cotistas.

O conhecimento dessas informações descritas acima nos impulsionaram a refinar o nosso processamento de dados. Reconhecemos a possibilidade de um mesmo estudante possuir a mãe com nível superior completo e o pai com nível fundamental incompleto, por exemplo. Desse modo, cruzamos os dados para verificar a presença do pai e da mãe com os mesmos níveis de escolaridade. Dessa maneira, observamos a distribuição de cotistas e não cotistas frente à essa condição.

**Tabela 07** – Escolaridade cruzada da mãe e do pai de estudantes ingressos na UFBA no período de 2005.1 a 2013.2

Variável	Cotistas		Não Cotistas	
	N	%	N	%
<b>Escolaridade do pai e da mãe</b>				
Nunca frequentou a escola	24	2,5	8	0,4
E.F.I incompleto	141	14,5	30	1,6
E.F.I completo	82	8,5	20	1,0
E.F. II incompleto	76	7,8	21	1,0
E.F. II completo	32	3,3	23	1,2
Ensino Médio incompleto	46	4,9	26	1,3
Ensino Médio completo	461	47,7	657	34,5
Ensino Superior incompleto	16	1,6	64	3,5
Ensino Superior completo	80	8,2	1054	55,2
Não sabe	10	1,0	7	0,3

Fonte: Elaborada pelo autor.

De início, observamos a permanência de uma frequência que havia sido discutida anteriormente: os cotistas possuem, em geral, pais com Educação Básica completa (47,7%), ou seja, pais que conseguiram completar o EM. Em contrapartida, os não cotistas, majoritariamente, possuem pais com Ensino Superior completo (55,2%). Todavia, a Tabela 07, com os dados de escolaridade do pai e da mãe cruzados, nos permite fazer análises mais generalizadas acerca dessas informações. Por exemplo, neste novo contexto é possível afirmar que o número de cotistas que possuem pais e mães que nunca frequentaram uma unidade escolar é 3 vezes maior do que o de estudantes não cotistas.

Em relação a Educação Básica, 41,5% dos cotistas possuem pai ou mãe que não conseguiram concluir essa etapa. Já entre os não cotistas esse índice é reduzido para 6,5%. Nos níveis mais elevados de ensino, percebemos que a taxa de pais e mães de estudantes não cotistas que acessam o Ensino Superior é de 58,7% e, destes, 55,2% concluem a etapa. Já para os ingressantes cotistas, o índice de pais e mães que adentram a cursos superiores é de 9,8% e esse indicador é reduzido para 8,2% quando consideramos apenas aqueles e aquelas que completaram as graduações.

Para realizar afirmações mais sólidas acerca de possíveis influências e/ou interferências dessas escolaridades dos pais nos desempenhos acadêmicos dos estudantes necessitaríamos de ferramentas que analisassem, de fato, essa correlação. Esse não é o nosso objetivo. Todavia, acreditamos que conhecer esses dados nos permitem inferir que os cotistas são os ingressantes que podem ter mais dificuldades quando adentrarem ao ambiente universitário. Considerando que a maioria expressiva (89,2%) desses estudantes possuem pai e mãe que nunca frequentaram o Ensino Superior, o entendimento da dinâmica da formação universitária terá que ser descoberto pelo próprio estudante.

Nesse contexto, Soraia Oliveira (2017) contribui para o debate elucidando que os estudantes cotistas passam por um tempo maior de estranhamento quando ingressam à universidade. Conforme a autora, para além das dificuldades relacionadas ao novo nível educacional, estão presentes desigualdades sociais e raciais no espaço universitário, sobretudo nos cursos de maior prestígio social. Essas barreiras podem fazer com que o acadêmico cotista não se sinta bem-vindo ou pertencente ao grupo de estudantes. As relações com colegas, professores e compreensão do funcionamento da instituição também são entraves capazes de tornar mais complexas as experiências desses ingressantes, além do racismo e do preconceito por serem cotistas (OLIVEIRA, 2017).

É inegável que a dinâmica universitária tem potencial para causar “estranhamentos” em todos os estudantes. Todavia, os desafios não são os mesmos para quem ingressa via cotas e

quem entra pela ampla concorrência. Como vimos nos dados expostos nesta seção, os estudantes cotistas carregam em seus perfis características passíveis de discriminação, exclusão ou preconceito em um ambiente que, historicamente, não os recebia: a universidade. Majoritariamente negros, com as rendas familiares mais baixas e ocupando os postos de trabalho com maior carga horária e menor remuneração, explanaremos, a seguir, como se apresenta o desempenho acadêmico dos cotistas.

## 6 COTAS NA UFBA: O QUE REVELA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES?

Esta seção do escrito comporta os resultados referentes às análises acerca do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas ingressantes à UFBA entre 2005.1 a 2019.2. Dividimos essa parte em três subseções. De início, observamos as frequências de ingresso por ano na instituição. Na segunda parte, estão dispostas as pontuações dos estudantes nos processos seletivos. Inicialmente, as investigações tratam do período de 2005.1 a 2013.2, analisando os resultados dos ingressantes no vestibular da UFBA e, em seguida, consideramos a faixa temporal 2014.1 a 2019.2, observando as pontuações dos ingressantes via ENEM. Na terceira parte, reportamos os dados sobre as notas obtidas pelos acadêmicos no Coeficiente de Rendimento (CR), analisando os candidatos graduados. Essas últimas notas foram ainda cruzadas de acordo ao sexo e a cor ou raça dos estudantes.

### 6.1 NÚMERO DE INGRESSANTES À UFBA POR ANO E CATEGORIA DE COTAS

Observamos as frequências de estudantes cotistas e não cotistas em cada ano investigado. De modo geral, podemos perceber que a presença de ingressantes pela ampla concorrência na UFBA foi superior em todos os processos seletivos contemplados (Tabela 08). Mesmo após implantação da Lei Federal 12.711/2012, responsável por designar 50% das vagas para alunos cotistas nas universidades federais, constamos a inexistência de distribuição equilibrada no que diz respeito a frequência dos dois grupos estudantis na instituição.

**Tabela 08** – Relação dos matriculados na UFBA de acordo a categoria de cotas e ano de ingresso (2005-2019).

Ano	Cotistas	Não Cotistas	Total
2005	1396	1765	3161
2006	1475	1855	3330
2007	1466	1884	3350
2008	1430	1899	3329
2009	2016	2674	4690
2010	2166	2997	5163
2011	2033	2909	4942
2012	1879	2665	4544
2013	1712	2129	3841
2014	1624	2386	4010
2015	1895	2537	4432
2016	1836	2226	4062
2017	1952	2257	4209

**Tabela 08** – Relação dos matriculados na UFBA de acordo a categoria de cotas e ano de ingresso (2005-2019). (Continuação).

<b>Ano</b>	<b>Cotistas</b>	<b>Não Cotistas</b>	<b>Total</b>
2018	1930	2396	4326
2019	1867	2323	4190
<b>Total</b>	26677	34902	61579

Fonte: Elaborada pelo autor.

No entanto, conseguimos fazer análises positivas acerca das alterações promovidas pela referida Lei na UFBA. Constatamos que de 2005 a 2011 a distância entre a presença de cotistas e não cotistas foi aumentada progressivamente. Esse último ano mencionado, em especial, revela a maior desigualdade de ingresso entre os grupos: não cotistas possuem 876 matrículas a mais do que os cotistas. Em 2012, com os debates mais intensos sobre a aprovação da normativa nacional a respeito das cotas, o afastamento entre os estudantes, pela primeira vez na UFBA, é reduzido. Todavia, a menor distância encontrada foi em 2017 quando os ingressantes não cotistas apresentaram 305 matrículas a mais que o grupo dos cotistas.

A observação por cursos, por sua vez, nos demonstra um panorama diferente. Ainda que as análises gerais apontem os não cotistas com as maiores matrículas em todos os anos considerados, a separação de acordo com a graduação nos possibilitou identificar maior ingresso de cotistas em determinados processos seletivos para ingresso à UFBA. Do total de 10 cursos<sup>30</sup>, verificamos oscilações entre as frequências dos estudantes em 3 (Letras Vernáculas, Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna e Licenciatura em Teatro). Nos 7 cursos restantes, constatamos aproximações das matrículas de cotistas e não cotistas. Para melhor visualização desse quadro, construímos um gráfico para cada curso (Ver Gráficos de 12 a 21, no Apêndice).

## 6.2 DESEMPENHO ACADÊMICO NO VESTIBULAR DOS INGRESSANTES À UFBA NO PERÍODO 2005.1 A 2013.2

O escore no vestibular (EV) é a variável dependente do estudo que comporta as notas obtidas pelos candidatos no momento dos exames seletivos para ingresso à UFBA. Essas pontuações nos revelam quais foram as notas alcançadas pelos concorrentes para conseguirem acesso às vagas da instituição. Como nosso foco não é realizar análises individuais, agrupamos as notas encontradas de acordo aos dois grupos de estudantes, cotistas e não cotistas. Desse

<sup>30</sup> Área I – Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo; Área II – Farmácia e Medicina Veterinária; Área III – Direito e Administração; Área IV – Letras Vernáculas e Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna; e Área V – Artes Plásticas e Licenciatura em Teatro.

modo, contrastamos os desempenhos acadêmicos desses ingressantes no período de 2005.1 a 2013.2 – momento em que a seleção ocorria por meio de provas elaboradas pela própria universidade.

Para tanto, com a intenção de investigar os referidos desempenhos acadêmicos, observamos as pontuações médias nos exames de seleção. Inicialmente, observamos as notas médias de acordo às cinco áreas de conhecimento da UFBA<sup>31</sup>. Em seguida, elencamos dois cursos de cada área que apresentaram maior frequência de ingressantes cotistas. Ou seja, foram consideradas as notas médias de cotistas e não cotistas em todas as áreas e nos cursos selecionados, confrontando, a todo momento, os desempenhos estudantis no EV. A Tabela 09 a seguir acomoda essas informações.

---

<sup>31</sup> Como descrito no item 5.2 da pesquisa, a UFBA dispõe de cinco áreas de conhecimento, sendo estas: Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Área III – Filosofia e Ciências Humanas; Área IV – Letras; e Área V – Artes.

**Tabela 09** – Notas médias dos ingressantes cotistas e não cotistas nos vestibulares da UFBA no período 2005.1 a 2013.2.

	Geral		Cotistas			Não Cotistas			P-Valor
	N	Média	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão	
<b>Área I</b>	9787	13709,2	4020	12400,8	1328,8	5767	14621,2	1783,5	0,00
Engenharia Civil	1507	14002,0	654	12260,5	1190,3	853	15337,1	1218,2	0,00
Arquitetura e Urbanismo	1286	13572,4	401	11741,5	1207,9	885	14401,9	1107,9	0,00
<b>Área II</b>	9943	13270,6	4321	12401,3	1537,36	5622	13938,7	1973,7	0,00
Farmácia	1640	13182,8	719	12296,9	923,2	921	13874,3	1193,5	0,00
Medicina Veterinária	1167	12595,3	497	11701,4	886,04	670	13258,4	966,6	0,00
<b>Área III</b>	13017	13281,3	5826	12524,7	1342,4	7191	13894,4	2026,0	0,00
Direito	2679	15411,0	1203	14122,0	1127,4	1476	16461,6	836,8	0,00
Administração	1346	13714,8	581	12253,2	905,46	765	14824,9	881,91	0,00
<b>Área IV</b>	1828	12601,1	751	12157,6	1060,9	1077	12910,4	1366,6	0,00
Letras Vernáculas	851	12622,4	395	12214,8	926,0	456	12975,5	1335,2	0,00
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	376	12786,6	125	12312,6	1151,2	251	13022,6	1419,8	0,00
<b>Área V</b>	1775	16280,9	655	15847,9	1388,09	1120	16534,2	1448,71	0,00
Artes Plásticas	398	15990,2	125	15683,9	1516,94	273	16130,5	1453,44	0,00
Licenciatura em Teatro	199	15780,7	88	15689,5	901,74	111	15853,1	1176,27	0,283

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir dos dados presentes na Tabela 09, verificamos que, em maioria expressiva dos casos, os estudantes não cotistas apresentam melhor desempenho acadêmico nas provas de seleção para ingresso à UFBA. Em todas as áreas analisadas, as pontuações desses estudantes foram superiores quando confrontadas com as médias expostas pelos ingressantes cotistas. Nesse sentido, a maior desigualdade pode ser encontrada na Área I, em que estão agrupados os cursos das ciências exatas, indicando uma vantagem média de 2.220,4 pontos para os não cotistas. Em contrapartida, encontramos uma maior aproximação das notas na Área V, exprimindo uma média superior aos não cotistas de 686,3 pontos.

Nessa perspectiva, observamos também que estudantes cotistas exibem notas médias inferiores às médias gerais apresentadas por cada área. De modo contrário, as pontuações dos não cotistas revelam que estes estudantes possuem notas maiores do que as médias gerais das áreas. Em outras palavras, podemos afirmar que, comparando apenas as áreas de conhecimento, constataríamos que os não cotistas detêm o melhor desempenho acadêmico e dispõem das melhores pontuações em todos os casos.

Para entender como interpretar essas notas desiguais, realizamos o Teste-T para Amostras Independentes. Esse teste estatístico compara as duas médias de desempenho de cotistas e não cotistas e indica se há alguma relevância significativa no que se refere a diferença das pontuações. É com base no p-valor<sup>32</sup> que conseguimos obter essas informações. Nessa situação, o p-valor inferior a 0,05 comprova a existência de significância estatística entre as médias. Por outro lado, se os dados indicarem um p-valor superior a 0,05, podemos interpretar que não há diferenças significativas entre as notas médias.

Nos reportando novamente às áreas, observamos o p-valor < 0,05 em todas elas, revelando que cotistas ingressam à UFBA com notas significativamente inferiores aos não cotistas. A análise acerca dos cursos parece não conseguir transformar esse cenário. Do total dos dez cursos investigados, os não cotistas apresentam notas mais elevadas em todos. A maior distância é encontrada no curso de Engenharia Civil, apontando uma vantagem média de 3.076,6 pontos para os não cotistas. As pontuações mais próximas foram identificadas na graduação em Licenciatura em Teatro. Ainda que os não cotistas possuam, em média, 163,6 pontos a mais do que os cotistas nesse curso, é o único caso em que, no vestibular, não há desigualdade com significância estatística entre os grupos estudantis.

Na observação a respeito do desvio-padrão<sup>33</sup>, conseguimos verificar a variabilidade das médias apresentadas. Em outras palavras, podemos apreender em quais grupos as pontuações possuem maior ou menor variância. Com base nesses indicadores do EV, constatamos que, em geral, estudantes não cotistas revelam notas mais heterogêneas. Isso significa dizer que entre os não cotistas as notas demonstram maiores distâncias do que entre os cotistas. Essa constatação coincide com demais investigações realizadas sobre a UFBA (PEIXOTO et al, 2016; LAGO et al, 2014) que encontraram menores variações entre as pontuações de estudantes cotistas. Em nossa pesquisa, esse dado é confirmado em todas as áreas

---

<sup>32</sup> Com significância estatística ao nível de 5%.

<sup>33</sup> Como destacam Dancey e Reidy (2006, p. 92), “o desvio padrão é a medida de quanto os valores da nossa amostra variam em torno da média”.

e em 6 dos cursos considerados. Apenas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Administração e Artes Plásticas os cotistas evidenciaram maiores variabilidades.

### 6.3 DESEMPENHO ACADÊMICO NO ENEM DOS INGRESSANTES À UFBA NO PERÍODO DE 2014.1 A 2019.2.

As alterações realizadas no sistema de seleção para os cursos da UFBA extinguiram o tradicional vestibular, substituindo-o pelas notas dos candidatos no ENEM. Por esse motivo, na análise relativa ao período 2014.1 a 2019.2, utilizamos o desempenho no ENEM como variável acadêmica referente às pontuações de acesso. Destacamos, porém, que as nossas observações continuam incidindo nos mesmos cursos e áreas elencados anteriormente. A cisão para a investigação em dois momentos ocorre, sobretudo, devido às pontuações do EV e ENEM encontrarem-se em escalas distintas. Desse modo, foi necessário um tratamento desagregado.

Outro elemento que nos instigou na execução da referida fragmentação foi a possibilidade de verificar se com as alterações no método de ingresso à UFBA os padrões de desempenhos elucidados no vestibular seriam mantidos ou alterados. Os resultados nos mostram que, em geral, não houve mudança relevante. Cotistas e não cotistas continuam exibindo desempenhos acadêmicos com desigualdade estatisticamente significativa na maioria expressiva dos cursos considerados.

**Tabela 10** – Notas médias dos ingressantes à UFBA, cotistas e não cotistas, no ENEM no período 2014.1 a 2019.2

	Geral		Cotistas			Não Cotistas			P-Valor
	N	Média	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão	
<b>Área I</b>	6821	684,1	3034	651,4	43,10	3787	710,2	42,67	0,00
Engenharia Civil	819	703,1	347	665,0	37,54	472	731,2	28,72	0,00
Arquitetura e Urbanismo	747	700,1	337	663,8	26,96	410	730,0	21,50	0,00
<b>Área II</b>	7381	663,6	3313	644,5	51,48	4068	679,1	52,83	0,00
Farmácia	1024	656,5	453	637,7	34,76	571	671,5	31,96	0,00
Medicina									
Veterinária	686	657,2	294	633,6	39,33	392	674,9	35,14	0,00
<b>Área III</b>	8571	657,0	3772	622,5	44,07	4779	675,5	47,78	0,00
Direito	1713	710,6	767	683,4	28,82	946	732,7	19,81	0,00
Administração	711	665,4	290	627,5	37,49	421	691,5	28,32	0,00
<b>Área IV</b>	1588	628,6	688	610,3	32,90	900	642,6	37,83	0,00
Letras Vernáculas	591	631,4	259	613,1	27,52	332	645,7	36,66	0,00
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	332	634,6	147	612,4	40,96	185	652,3	38,15	0,00
<b>Área V</b>	868	17759,5	297	17234,9	1210,09	571	18032,4	1449,69	0,00
Artes Plásticas	213	17813,9	60	17160,4	1352,95	153	18070,2	1189,60	0,00
Licenciatura Em Teatro	110	16947,8	51	16919,7	1346,00	59	16972,0	1497,37	0,849

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os dados dispostos na Tabela 10, acerca das notas dos estudantes no ENEM, são bastante similares aos encontrados sobre os desempenhos dos ingressantes no vestibular (Ver Tabela 09). Os não cotistas continuam a apresentar maiores pontuações em todas as áreas e cursos analisados. No entanto, a literatura aponta essa ocorrência como frequente e até mesmo previsível. Autores como Peixoto et al (2016) e Wainer e Melguizo (2018) sinalizam que os cotistas, em geral, possuem as piores condições socioeconômicas e educacionais. Nessa perspectiva, como pontuam Bezerra e Gurgel (2012), as notas nos processos seletivos, em

verdade, são responsáveis por evidenciar as grandes lacunas de conteúdos que acometem parte dos cotistas.

Dito isto, debruçamo-nos a observar, inicialmente, as Áreas I, II, III e IV. Nesse conjunto, a maior distância verificada entre as médias está nos cursos da Área I: Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo, ambos apontando uma vantagem aos não cotistas de 66,2 pontos. Por outro lado, a menor diferença foi encontrada na Área IV, no curso de Letras Vernáculas, em que não cotistas possuem notas médias superiores em 32,6 pontos. Nesse cenário, os cursos das áreas II e III apresentam distâncias intermediárias nessa análise, todavia sempre indicando maiores pontuações para os não cotistas.

No que diz respeito a Área V, identificamos que as pontuações estão distribuídas de forma distinta das demais. Isso ocorre devido ao fato dos cursos de Artes permanecerem com uma etapa a mais no processo de seleção. Ou seja, no período considerado, além das notas obtidas no ENEM, os candidatos da Área V realizaram Provas de Habilidades Específicas, elaboradas e avaliadas pela própria UFBA, o que lhes confere, conseqüentemente, um acréscimo nas notas. Entretanto, estudantes não cotistas também apresentam melhores pontuações nesses cursos. Novamente, o único curso que não apresenta diferença estatisticamente significativa entre os desempenhos dos estudantes é a Licenciatura em Teatro.

Diante disso, podemos afirmar que em 9 dos 10 cursos elencados, estudantes não cotistas revelam desempenhos superiores com relevância estatística apontada pelo p-valor. Esse padrão também foi encontrado anteriormente nas análises sobre o desempenho no EV. Ao que nos parece, há uma alteração no cenário quando observamos os dados do desvio-padrão. Com o ENEM, estudantes cotistas passam a apresentar notas com maiores variabilidades. Enquanto no EV cotistas indicavam variabilidade em 4 cursos, no ENEM esse número dobra. Em 8 dos 10 cursos conseguimos verificar essas variações. Nesse recorte, os não cotistas, por sua vez, indicam maiores variabilidades nas pontuações apenas nos cursos de Letras Vernáculas e Licenciatura em Teatro.

Constatamos que, na maioria expressiva dos casos, estudantes não cotistas possuem melhores desempenhos no acesso aos cursos superiores. Como citamos, a literatura indica essa conjuntura como frequente (PEIXOTO et al, 2016; CAVALCANTI, 2015; NASCIMENTO, 2017; BEZERRA; GURGEL, 2012). Todavia, nossos esforços se empenharam em analisar como as pontuações de cotistas e não cotistas são apresentadas ao término da graduação. Para tanto, selecionamos os graduados para verificar a permanência ou ausência das desigualdades de desempenhos encontradas inicialmente.

#### 6.4 DESEMPENHO DOS ESTUDANTES GRADUADOS NO COEFICIENTE DE RENDIMENTO NO PERÍODO DE 2005.1 A 2019.2

Uma etapa essencial da pesquisa consistiu em analisar as notas dos estudantes no CR. Para tanto, selecionamos todos os graduados no período de 2005.1 a 2019.2. Inicialmente, agrupamos os dados em áreas e, concomitantemente, observamos as graduações mais frequentadas pelos cotistas, como fizemos nas investigações do momento do acesso. A escolha dos graduados ocorreu, principalmente, devido ao fato destes acadêmicos já terem cursado todos os componentes curriculares – integralizando a matriz curricular – e deterem um CR que indique o desempenho no percurso formativo.

Nesta parte, contamos com uma amostra de 23.037 graduados (40,9% cotistas e 59,1% não cotistas). Levamos em consideração os resultados encontrados no ingresso (EV e ENEM) e os analisamos os dados do CR desses acadêmicos. De início, conseguimos verificar que as desigualdades educacionais iniciais encontradas foram alteradas de modo a apresentar maiores aproximações entre as pontuações estudantis. A Tabela 11, a seguir, nos possibilita compreender como cotistas e não cotistas, no recorte realizado, encerram o ciclo superior no que se refere ao desempenho acadêmico.

**Tabela 11** – Desempenho acadêmico no Coeficiente de Rendimento, por Áreas de Conhecimentos e cursos, dos estudantes cotistas e não cotistas da UFBA graduados no período de 2005.1 a 2019.2.

	Geral		Cotistas			Não Cotistas			P-Valor
	N	Média	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão	
<b>Área I</b>	4930	6,9	1622	6,6	1,01	3308	7,1	0,99	0,00
Engenharia Civil	977	6,9	334	6,6	0,93	643	7,1	0,96	0,00
Arquitetura e Urbanismo	860	7,4	220	6,9	0,86	640	7,5	0,82	0,00
<b>Área II</b>	7342	7,4	3160	7,2	0,89	4182	7,5	0,84	0,00
Farmácia	1045	7,0	425	6,9	0,75	620	7,1	0,71	0,00
Medicina Veterinária	772	6,8	304	6,6	0,88	468	6,9	0,79	0,00
<b>Área III</b>	8755	7,4	3778	7,3	1,06	4977	7,6	1,02	0,00
Direito	2289	7,5	887	7,1	0,93	1042	7,8	0,81	0,00
Administração	977	7,2	373	6,9	0,94	604	7,3	0,92	0,00
<b>Área IV</b>	931	7,4	430	7,4	0,96	501	7,4	1,15	0,544
Letras Vernáculas	565	7,4	282	7,3	0,94	283	7,4	1,18	0,137
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	122	7,6	42	7,7	0,95	80	7,5	1,07	0,313
<b>Área V</b>	1079	7,8	424	7,8	1,01	655	7,8	1,05	0,906
Artes Plásticas	204	7,9	70	8,0	1,12	134	7,8	1,21	0,182
Licenciatura Em Teatro	151	7,9	69	8,1	0,81	82	7,7	1,02	0,00

Fonte: Elaborada pelo autor.

Conforme as informações presentes na Tabela 11, constatamos evoluções nas pontuações dos estudantes cotistas. Enquanto no EV os não cotistas possuíam melhores notas nas cinco áreas de conhecimentos, no CR esse número é reduzido para três. Cotistas conseguem eliminar, durante a formação superior, diferenças de desempenho nas áreas IV e V. A maior distância pode ser identificada na área I, indicando média superior aos não cotistas de 0,5 pontos, ao passo que as áreas II e III exibem apenas distâncias de 0,3 pontos.

Esses resultados a respeito dos desempenhos acadêmicos finais por áreas de conhecimento na UFBA, alinham-se com a literatura produzida no campo. Nesse sentido, as pesquisas de Peixoto et al (2016) e Cavalcanti e Malbouisson (2017), ao analisar os CR dos estudantes, salientam pontuações superiores para os não cotistas, em especial, na área I. De acordo com esses autores, a área de exatas exige, de maneira mais intensificada, conhecimentos

cumulativos dos ingressantes, como o domínio da matemática. Em outras palavras, a diferença nos desempenhos de cotistas e não cotistas na área I pode ser explicado tendo em vista os deficitários aprendizados em matemática na Educação Básica (PEIXOTO et al, 2016; CAVALCANTI; MALBOUISSON, 2017).

No que se refere às áreas IV e V, Cavalcanti e Malbouisson (2017) indicam que as diferenças de desempenho acadêmico são reduzidas levando em consideração que, nesses conjuntos de cursos, contrariamente ao que ocorre na área I, “não é exigido nenhum pré-requisito ou conhecimento sobre as matérias que serão ensinadas” (p. 196). Nesta investigação, não dispusemos de elementos suficientes para ratificar tal afirmação, todavia compreendemos essa possibilidade. Peixoto et al (2016), contudo, nos sinaliza que as análises agregadas dos dados podem restringir os resultados, devido à complexidade do desempenho acadêmico.

Nossos resultados acerca dos desempenhos dos estudantes no CR também encontram consonância com as investigações de Lago et al (2014) na UFBA. Os autores verificam, assim como nós, que as diferenças estatisticamente significativas de desempenho acadêmico são mantidas apenas nas áreas I, II e III, indicando vantagens aos não cotistas. Em contrapartida, nas áreas IV e V cotistas apresentam melhores pontuações. Ou seja, com o aumento das notas dos cotistas no decorrer da formação superior, os não cotistas deixam de exibir as melhores pontuações em todas as áreas de conhecimento.

Dessa maneira, em relação aos cursos considerados, observamos que, no conjunto das 10 graduações, os testes estatísticos com base no CR apontaram o seguinte resultado: 3 não apresentam desempenhos com diferenças significativas (Letras Vernáculas; Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna; e Artes Plásticas); 1 possui acadêmicos cotistas com notas estatisticamente superiores (Licenciatura em Teatro); e 6 detêm os não cotistas com as maiores notas (Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo; Farmácia; Medicina Veterinária; Direito; e Administração).

Na comparação com os desempenhos iniciais, atestamos que, no ingresso, cotistas apresentaram diferenças significativas nas pontuações em 9 dos 10 cursos listados. Em contrapartida, ao final das formações superiores podemos perceber uma redução desse índice para 6 graduações. A literatura também encontra aproximações entre as notas estudantis no decorrer dos cursos (BEZERRA; GURGEL, 2012; GUIMARÃES; COSTA; ALMEIDA FILHO, 2011; PEIXOTO et al, 2016; GARCIA; JESUS, 2015; CAVALCANTI, 2015). Quando investigamos as distâncias entre as notas médias nos cursos que permaneceram indicando notas com diferenças significativas, encontramos a maior disparidade no curso de Direito, apontando uma média ligeiramente superior de apenas 0,7 pontos para os não cotistas.

Outro curso que merece destaque é a graduação em Farmácia. Ainda que o teste estatístico tenha indicado haver significância estatística entre as notas médias apresentadas, observamos que a distância entre cotistas e não cotistas é de apenas 0,2 pontos. Essas acusações podem estar relacionadas com o desvio-padrão apresentado. Quando analisamos esses dados, verificamos que as notas de cotistas e não cotistas possuem variabilidade muito baixa. Desse modo, alterações mínimas nas médias, como o caso de Farmácia, por exemplo, podem indicar desigualdades que, de fato, não se concretizam. Peixoto et al (2016), acrescenta que os elevados números de casos também podem acusar como significativas diferenças mínimas. Autores como Queiroz e Santos (2006a), por exemplo, sugerem que distâncias de desempenho inferiores a 1,0 ponto são pouco relevantes.

#### 6.4.1 Desempenho acadêmico na UFBA por Cor ou Raça

Para melhor compreender os desempenhos acadêmicos dos estudantes na UFBA, buscamos cruzar as pontuações alcançadas ao término das graduações, manifestadas por meio do CR, com a cor ou raça autodeclarada pelo indivíduo. Todavia, possuímos determinadas limitações na análise, por exemplo: dos 23.037 graduados na universidade, no período de 2005.1 a 2019.2, apenas 7.299 (31,6%) apresentam informações acerca da identificação étnico-racial. Nesse sentido, ressaltamos que os resultados encontrados correspondem a esse recorte, necessitando, portanto, da atualização dos dados e execução de novas pesquisas nesse campo.

**Tabela 12** – Coeficiente de Rendimento dos graduados na UFBA em relação a autodeclaração de Cor ou Raça (2005.1 – 2019.2).

Cor ou Raça	Coeficiente de Rendimento (CR)		
	N	Média	Desvio Padrão
Branco	1694	7,6	0,99
Pardo	3889	7,6	0,97
Preto	1360	7,4	1,04
Amarelo	117	7,6	0,98
Indígena	229	7,1	1,03

Fonte: Elaborada pelo autor.

Inicialmente, observamos a UFBA em um panorama geral. Levando em consideração apenas a cor ou raça do estudante, observamos as notas médias obtidas no CR. Constatamos, como evidencia a Tabela 12, que alunos brancos, pardos e amarelos encerram a formação

superior com desempenhos médios iguais: 7,6 pontos. Em seguida, estão os acadêmicos pretos com 7,4 pontos e, por último, verificamos os indígenas com a nota média de 7,1 pontos. A maior distância encontrada, nesse cenário, corresponde a 0,5 pontos quando contrastados indígenas com brancos, pardos ou amarelos. Os baixos valores do desvio padrão também merecem destaque uma vez que sinalizam pouca variância entre as médias apresentadas.

No segundo momento, investigamos as pontuações dos estudantes por área de conhecimento e categoria de cotas. Nos interessa saber se existem diferenças de desempenho acadêmico quando analisados a cor ou raça, a área frequentada e o tipo de ingresso (cotista ou não cotista) do aluno. Devido ao baixo registro no banco de dados sobre as frequências de amarelos e indígenas, nesse momento, essas categorias não foram contempladas. Optamos por essa ação tendo em vista que o número reduzido desses estudantes poderia interferir nos resultados dos testes estatísticos.

Para comparar as médias das três categorias de cor ou raça (brancos, pardos e pretos) utilizamos a análise de variância (ANOVA). A partir da comparação das notas médias no CR dos estudantes conforme a autodeclaração étnico-racial, a ANOVA emite um p-valor que nos possibilita identificar a presença de diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) ou ausência dessas disparidades ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 13** – Coeficiente de Rendimento dos graduados na UFBA de acordo a Área de Conhecimento, autodeclaração de Cor ou Raça e categoria de cotas (2005.1 – 2019.2).

Cotistas				Não Cotistas				
Coeficiente de Rendimento (CR)								
	N	Média	Desvio Padrão	P-valor	N	Média	Desvio Padrão	P-valor
<b>Área I</b>								
Branco	68	6,8	1,11	<b>p&gt;0,05</b>	399	7,2	1,08	<b>p&lt;0,05</b>
Pardo	274	6,8	1,00		487	7,3	0,92	
Preto	128	6,7	0,95		82	6,9	0,99	
<b>Área II</b>								
Branco	88	7,4	0,84	<b>p&lt;0,05</b>	382	7,7	0,77	<b>p&lt;0,05</b>
Pardo	579	7,4	0,88		691	7,7	0,77	
Preto	208	7,2	0,82		131	7,4	0,92	
<b>Área III</b>								
Branco	80	7,5	0,90	<b>p&gt;0,05</b>	536	7,8	0,92	<b>p&lt;0,05</b>
Pardo	621	7,6	1,01		874	7,8	0,97	
Preto	382	7,5	1,04		229	7,6	1,07	
<b>Área IV</b>								
Branco	8	7,5	1,11	<b>p&gt;0,05</b>	29	8,0	1,10	<b>p&lt;0,05</b>
Pardo	64	7,8	0,95		77	7,7	1,10	
Preto	58	7,4	0,99		45	7,2	1,43	
<b>Área V</b>								
Branco	15	8,3	0,96	<b>p&gt;0,05</b>	89	8,1	0,97	<b>p&lt;0,05</b>
Pardo	95	8,1	0,96		137	8,0	0,95	
Preto	60	7,9	0,91		37	7,6	0,97	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os resultados descobertos são essenciais. Testando as notas médias dos estudantes cotistas, observamos que, em 4 das 5 áreas de conhecimento, ser branco, pardo ou preto não indicou desigualdade de desempenho com significância estatística relevante. Ou seja, em 80% das áreas, os admitidos por meio da reserva de vagas apresentam pontuações semelhantes e a cor ou raça destes não possui influência em seus desempenhos ( $p>0,05$ ).

Apenas entre cotistas da área II encontramos a sinalização de diferenças, como mostra a Tabela 13. Nessa parte, brancos e pardos possuem a mesma pontuação (7,4 pontos) e diferem dos pretos (7,2 pontos). Desse modo, poderíamos supor que pretos possuem notas estatisticamente inferiores. Todavia, as análises descritivas nos levam a reconsiderar esse resultado por dois motivos: a) nas áreas IV e V, por exemplo, constatamos distâncias entre as médias de até 0,4 pontos (o dobro da encontrada na área II), e o teste não acusou haver significância estatística entre as notas; e b) observamos que, entre as áreas, o menor valor do

desvio padrão pertence a área II e, como já citamos anteriormente, essa baixa variabilidade pode acusar diferenças que, de fato, não existem. Nesse sentido, Dancey e Reidy (2006) ressaltam que, com amostras grandes, efeitos mínimos podem acusar significância estatística.

A análise sobre o grupo dos não cotistas revela um cenário totalmente oposto. Para estes estudantes, foram detectadas desigualdades significativas de desempenho em todas as 5 áreas de conhecimento. Como a maior distância manifestada foi na área V (0,5 pontos), as análises descritivas questionam esse resultado como significativo. Todavia, realizamos o teste de Tukey para verificar entre quais categorias de cor ou raça estariam alocadas tais ocorrências. Como resposta, verificamos que, de modo geral, acadêmicos pretos possuem as menores pontuações.

Nesse sentido, no universo dos não cotistas, obtivemos os seguintes resultados: a) área I – a diferença é apontada entre as médias de pardos e pretos; b) áreas II e III – pretos possuem médias inferiores quando comparados com as notas de brancos e pardos; e c) área IV e V – presença de significância estatística na comparação entre as notas de brancos e pretos. Alocamos, no Apêndice B, os testes de Tukey realizados para compreensão da comparação das médias conforme a cor ou raça do estudante.

#### **6.4.2 Desempenho acadêmico na UFBA de acordo ao Sexo**

O desempenho também foi investigado de acordo ao sexo informado pelo estudante. Como resultado, nossas análises não confirmaram a presença de diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações médias de homens e mulheres em nenhuma área explorada. A maior distância encontrada entre as notas ocorreu na área V no grupo dos não cotistas. Nesta faixa, mulheres possuem médias mais altas do que homens em 0,5 pontos.

**Tabela 14** – Desempenho acadêmico no CR dos graduados na UFBA de acordo com o sexo (2005.1 a 2019.2).

	Cotistas			Não Cotistas		
	Coeficiente de Rendimento (CR)					
	N	Média	Desvio Padrão	N	Média	Desvio Padrão
<b>Área I</b>						
Feminino	526	6,8	0,89	1273	7,3	0,91
Masculino	1097	6,5	1,06	2035	7,0	1,01
<b>Área II</b>						
Feminino	2216	7,2	0,86	3076	7,5	0,81
Masculino	944	7,2	0,94	1106	7,4	0,92
<b>Área III</b>						
Feminino	2312	7,5	1,03	3007	7,7	0,93
Masculino	1466	7,7	1,07	1970	7,3	1,08
<b>Área IV</b>						
Feminino	306	7,4	0,94	362	7,4	1,15
Masculino	124	7,4	1,02	139	7,4	1,16
<b>Área V</b>						
Feminino	201	8,0	0,94	358	8,0	1,01
Masculino	223	7,7	1,04	297	7,6	1,06

Fonte: Elaborada pelo autor.

A princípio, observamos as informações sobre as estudantes do sexo feminino. Conforme evidencia a Tabela 14, as mulheres são maioria nas áreas II, III e IV tanto no grupo de cotistas quando no conjunto de não cotistas. Em relação ao desempenho acadêmico, conseguimos verificar as mulheres possuem notas médias mais elevadas do que homens em todas as áreas de conhecimento, com uma única exceção: as cotistas da área III revelam uma pontuação 0,2 menor que os homens. Mesmo na área I, que agrupa os cursos das Engenharias, com maioria expressiva de estudantes do sexo masculino, as alunas (cotistas e não cotistas) apresentam médias de desempenho mais elevadas em 0,3 pontos. Nesse campo, em uma análise focada nas Engenharias, Nascimento (2017) informa que as mulheres concluem esses cursos apresentando notas estatisticamente superiores aos homens.

No que se refere aos estudantes homens, constatamos também a presença de cotistas com médias levemente mais elevadas do que as indicadas pelos acadêmicos não cotistas. Diferentemente das mulheres, em que as notas das cotistas se apresentam menores do que as notas das não cotistas, percebemos que cotistas homens das áreas III e V encerram as graduações com pontuações sutilmente mais elevadas. Destacamos, novamente, que as nossas

análises descritivas possibilitam verificar notas próximas, conforme o sexo. Contudo, acreditamos que essas observações são pertinentes para considerarmos as multiplicidades nos desempenhos.

Os resultados da área IV, nesse sentido, nos parecem bastante interessantes. Os dados informam que cotistas e não cotistas, homens e mulheres, possuem a mesma média final: 7,4 pontos. Entre os cotistas, ainda encontramos essa homogeneidade na área II, indicando que ambos os sexos detêm as notas médias de 7,2 pontos. Diante disso, podemos afirmar, de acordo ao nosso recorte de pesquisa, a ausência de desigualdades nos desempenhos entre homens e mulheres ao término das formações superiores na UFBA. Todavia, ressaltamos a indispensabilidade de estudos de gênero na referida universidade a fim de conhecer, a partir de outros enfoques, os desafios enfrentados por homens e mulheres no ES.

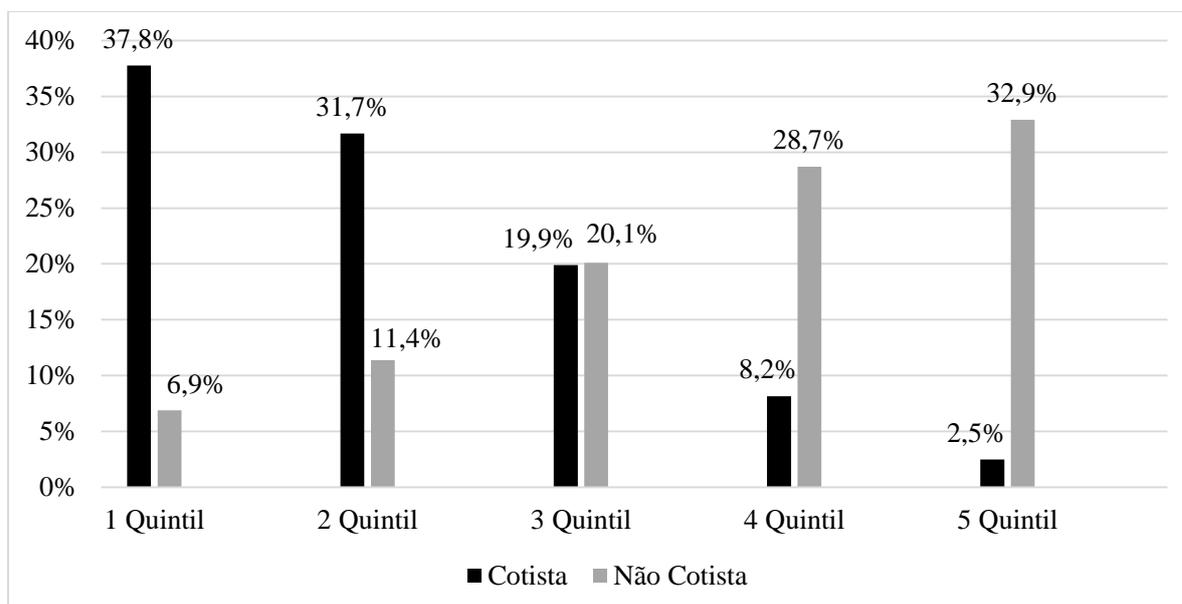
## 6.5 ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO EM QUINTIS

Uma parte fundamental da nossa pesquisa se refere a análise acerca dos desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas em quintis. Para tanto, dividimos as notas de ingresso (EV ou ENEM) e as notas finais (CR) em cinco partes iguais. Nesse modelo, as menores notas estudantis podem ser encontradas no primeiro quintil. De modo contrário, as maiores pontuações estão alocadas no último quintil. Em outras palavras, a utilização dos quintis possibilita que as notas estudantis sejam divididas em cinco faixas crescentes de desempenho. Sob essa perspectiva, investigamos as pontuações de cotistas e não cotistas em cada área de conhecimento.

### 6.5.1 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área I

De acordo com os resultados apresentados nas Tabelas 10 e 11, estudantes cotistas e não cotistas da Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia ingressam e terminam os cursos de graduação da UFBA com desempenhos acadêmicos indicando diferença estatisticamente significativa. Nesse sentido, observamos tais pontuações na divisão em quintis. O Gráfico 01 a seguir comporta as pontuações dos estudantes no momento de ingresso à universidade. A primeira verificação constatada é a de que o maior índice de cotistas (37,8%), na referida área, encontra-se no primeiro quintil representando, portanto, os menores desempenhos.

**Gráfico 01** - Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.

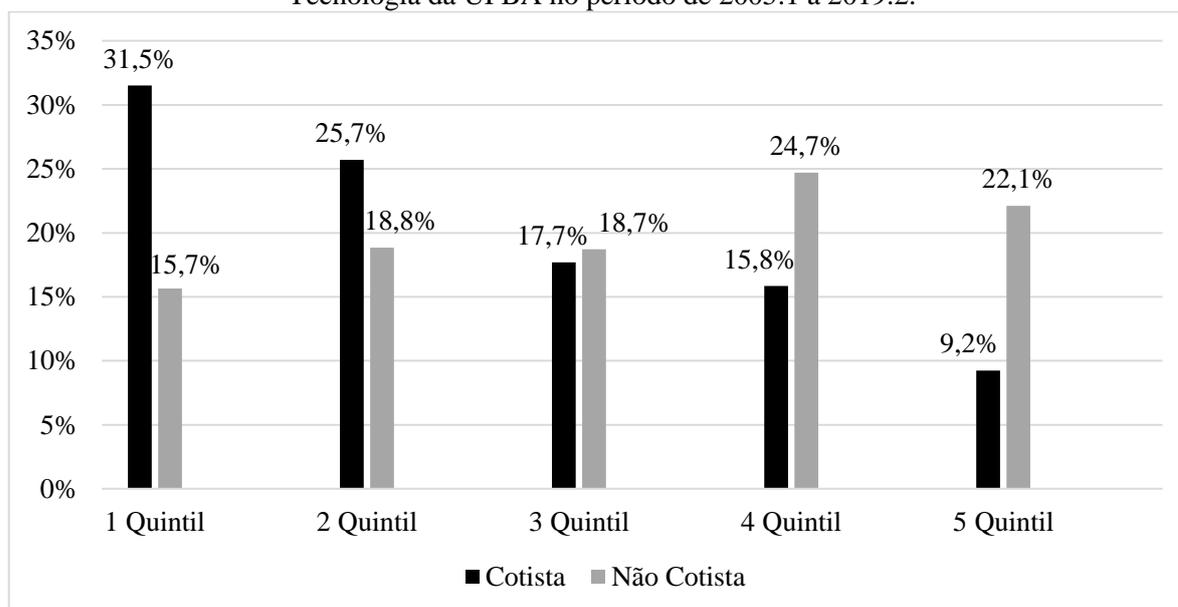


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base no Gráfico 01, atestamos que os estudantes cotistas da área I, no momento de ingresso aos cursos superiores, possuem as menores notas médias. Estes estudantes encontram-se agrupados no primeiro e segundo quintis, ou seja, nas faixas que indicam as pontuações mais baixas. A partir do terceiro quintil, momento em que as notas começam a ser elevadas, os não cotistas predominam. Uma observação interessante, nesse sentido, se refere a verificação de cotistas e não cotistas, em maior número, alocados em faixas extremas de desempenho. Isto é, enquanto o maior conjunto (37,8%) de cotistas está no primeiro quintil, o índice mais expressivo dos não cotistas (32,9%) é encontrado no quinto quintil, apontando as maiores notas a esses últimos.

Salientamos ainda que, no ingresso, a cada quintil o índice de cotistas é diminuído. Em contrapartida, o índice de não cotistas é aumentado. Como destacamos anteriormente, os quintis estão organizados de forma crescente. Desse modo, em linhas gerais, constatamos que quanto mais elevada a pontuação no momento de acesso aos cursos superiores da área I, menor a presença de estudantes cotistas, como também apontam Cavalcanti e Malbouisson (2017) e Peixoto et al (2016). Do outro lado, os não cotistas exibem maiores percentuais nos quintis finais, o que evidencia a concentração desse grupo nas notas mais elevadas. Todavia, as pontuações ao término da graduação nos forneceram um cenário com alterações, como demonstra o Gráfico 02 a seguir.

**Gráfico 02-** Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

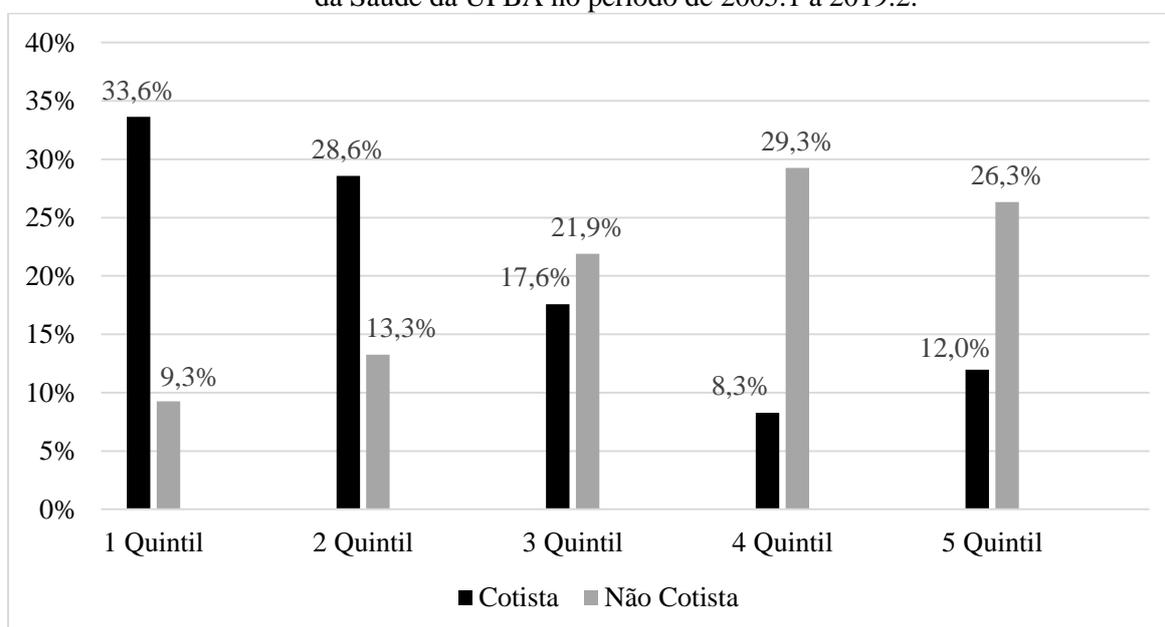
Embora os testes estatísticos tenham encontrado diferença significativa entre as notas finais de cotistas e não cotistas da área I, podemos verificar uma aproximação entre as pontuações estudantis com a distribuição em quintis. Isso quer dizer que, contrastando com as pontuações de ingresso, as médias finais revelam menores distâncias entre os grupos. De início, observamos que o padrão identificado no Gráfico 01, acerca das notas de ingresso, é repetido. Ou seja, cotistas continuam predominando os primeiros quintis enquanto os não cotistas estão, em maiores índices, nos últimos quintis. Todavia, as porcentagens em cada quintil foram modificadas.

Observando o primeiro quintil (menores notas), em especial, verificamos que cotistas caíram de 37,8 no ingresso para 31,5% ao final do curso. Os não cotistas, nessa mesma faixa, aumentaram de 6,9% para 15,7%. No último quintil (maiores notas) encontramos uma inversão. Cotistas saíram de 2,5% para 9,2% ao passo que os estudantes não cotistas reduziram suas taxas de 32,9% para 22,1%. Ou seja, ao final dos cursos da área I, a quantidade de cotistas com as menores notas é reduzida enquanto a quantidade de não cotistas com essas pontuações é aumentada. Além disso, observamos que o maior índice de não cotistas (24,7%) passa a ser encontrado no quarto quintil – e não mais no quinto –, evidenciando uma queda em relação às notas de ingresso.

### 6.5.2 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área II

Os testes estatísticos acerca das notas de ingresso de cotistas e não cotistas da Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde também acusaram a existência de diferenças estatisticamente significativas. Do mesmo modo, distribuimos essas pontuações em quintis para melhor compreensão. Os índices presentes no Gráfico 03 ratificam nossas observações anteriores: cotistas ingressam à universidade com as menores notas, isto é, concentram-se nos primeiros quintis.

**Gráfico 03** - Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



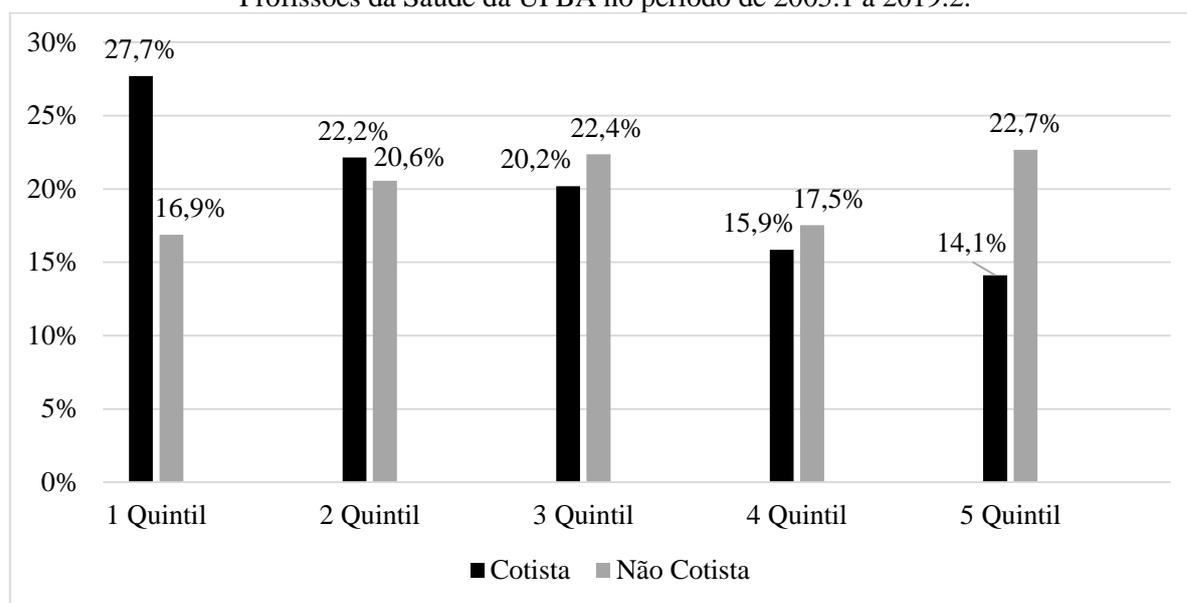
Fonte: Elaborado pelo autor.

A maior parte dos estudantes não cotistas ingressam nos cursos da área II com as maiores notas. Verifica-se que 55,6% desses acadêmicos se encontram no quarto e quinto quintis. Todavia, nessa área, as observações dessas últimas faixas de desempenho nos direcionam a outro aspecto: os índices de estudantes cotistas. No quarto quintil, por exemplo, a distância entre cotistas e não cotistas é maior do que a distância identificada entre esses dois grupos no quinto quintil (notas mais altas). Nesse sentido, destacamos que as menores distâncias percentuais entre cotistas e não cotistas, no ingresso, podem ser encontradas no terceiro (4,3%) e quinto (14,3%) quintis, respectivamente.

Em relação às pontuações finais, observamos, em geral, um movimento de aproximação entre as pontuações estudantis. Dito de outro modo, as distâncias encontradas inicialmente são

reduzidas ao final dos cursos superiores da área II. As notas do CR em quintis, no Gráfico 04, nos elucidaram o seguinte cenário: cotistas apresentam diminuição nos dois primeiros quintis (menores notas) e aumento nos dois últimos quintis (notas altas). Em contrapartida, os não cotistas apresentaram aumento dos índices, em especial, nos dois quintis iniciais, e tiveram suas presenças diminuídas no quarto e quinto quintis.

**Gráfico 04** - Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora os estudantes cotistas permaneçam, ao final do curso, ocupando, em maiores índices, os primeiros quintis (menores notas), reconhecemos que houve uma diminuição nas distâncias entre os grupos. Com base nessas informações acerca das notas finais em quintis, observamos que a maior distância, em percentuais, pode ser encontrada no primeiro quintil. Nessa faixa, cotistas expressam uma taxa superior aos não cotistas em 10,8%. Todavia, esse indicador não deve ser concebido como uma vantagem aos não cotistas. Ao contrário, essa distância inicialmente era de 24,3%. Isso significa que os estudantes cotistas têm conseguido, no decorrer do ciclo formativo, melhorar os seus desempenhos.

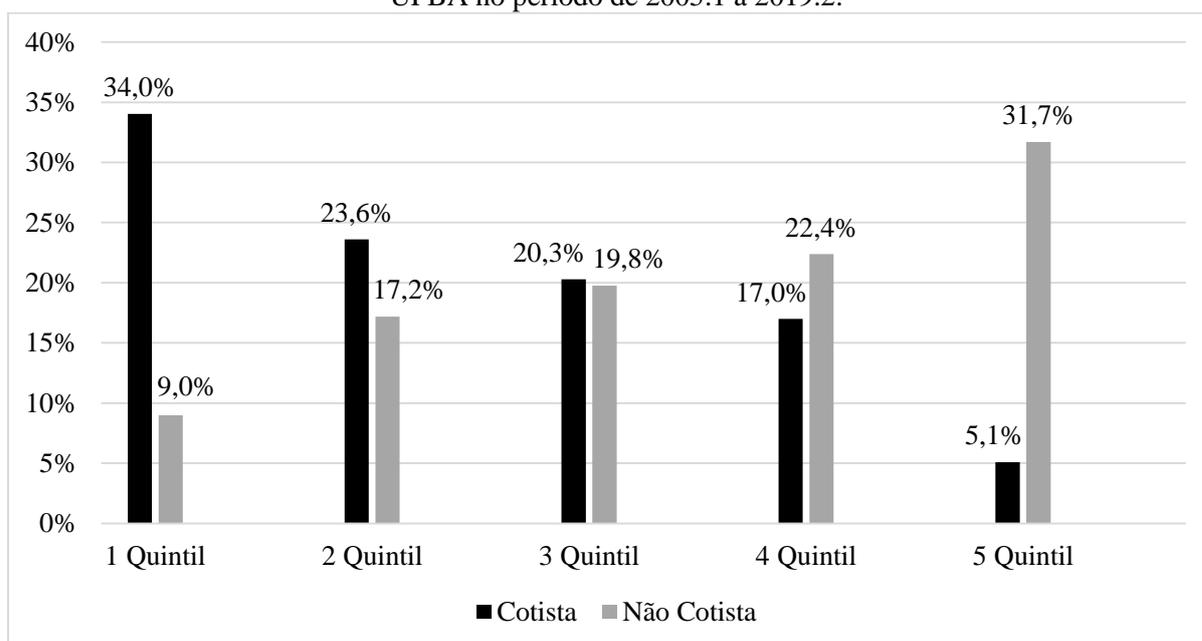
Nos três últimos quintis, por exemplo, em que as pontuações começam a ser elevadas, verificamos que cotistas apresentam desempenho próximo aos expostos pelos não cotistas. O maior distanciamento é percebido no último quintil: não cotistas com uma representação superior em 8,6%. Entretanto, no ingresso, esse índice era de 14,3%. Em outras palavras, ainda que as notas dos dois grupos estudantis apresentem desigualdades, conseguimos descobrir que

os resultados finais atribuem aos cotistas um rendimento acadêmico positivo. Ou seja, dentro da universidade, esses estudantes, em geral, conseguem elevar suas notas.

### 6.5.3 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área III

Na área III – Filosofia e Ciências Humanas, as pontuações de ingresso de cotistas e não cotistas coadunam com os resultados obtidos nas análises das áreas anteriores. Isto é, nesse grupo também encontramos os cotistas, majoritariamente, ocupando os primeiros quintis ao passo que os não cotistas possuem presença mais expressiva nos últimos. Nessa área, a menor e maior distâncias entre os estudantes podem ser identificadas no terceiro (0,5%) e quinto (26,6%) quintis, respectivamente.

**Gráfico 05** - Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área III – Filosofia e Ciências Humanas da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.

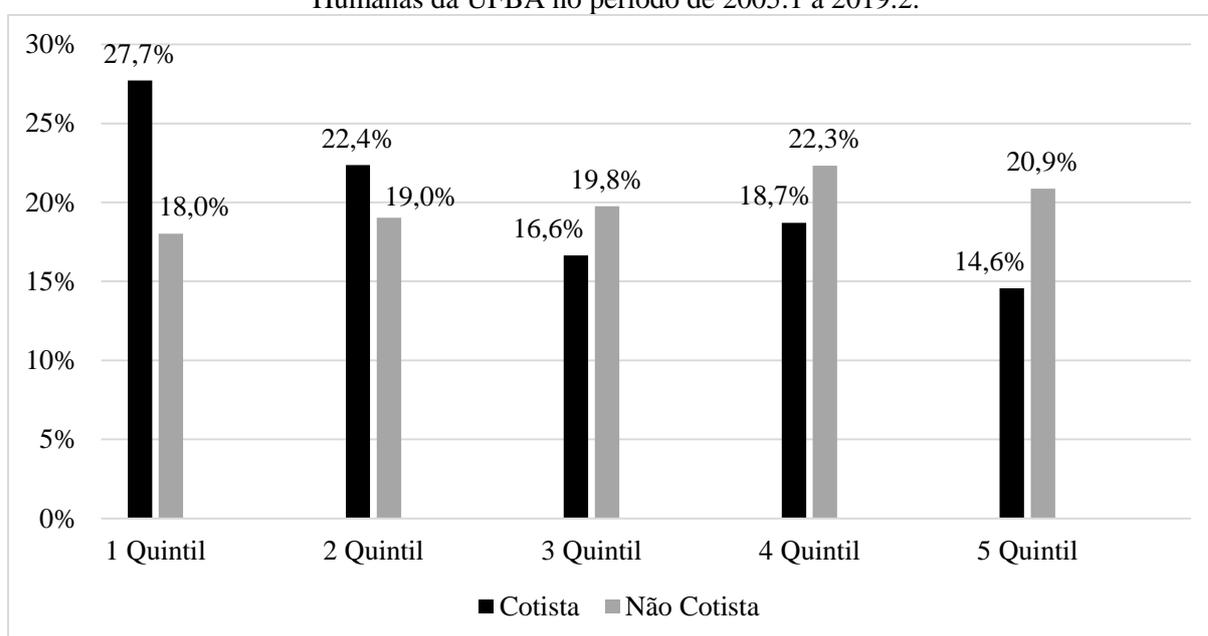


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nas informações do Gráfico 05 conseguimos entender os desempenhos acadêmicos dos ingressantes na área III. Observando as faixas extremas do desempenho, primeiro e quinto quintis, podemos atestar que a taxa de cotistas com as notas mais altas (5,1%) é menor do que a taxa de não cotistas com as menores notas (9,0%). Ou seja, na referida área, acerca das pontuações de ingresso, é possível encontrar mais estudantes não cotistas com as menores notas do que estudantes cotistas com notas elevadas.

No que diz respeito às pontuações estudantis ao término dos cursos da área III, encontramos o seguinte contexto: no primeiro quintil (menores notas) o índice de cotistas foi reduzido de 34,0% para 27,7% ao passo que os não cotistas tiveram sua taxa dobrada, saindo de 9,0% para 18,0%. Dessa maneira, ainda sobre essa primeira faixa, a distância inicial entre os estudantes sai 25%, no momento do ingresso, e é diminuída para 9,7% após às conclusões dos cursos superiores. Em síntese, os desempenhos dos graduados indicam declínio de cotistas e crescimento de não cotistas na faixa que comporta as menores notas.

**Gráfico 06** – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área III – Filosofia e Ciências Humanas da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

De acordo com as informações dispostas no Gráfico 06, verificamos aproximações entre cotistas e não cotistas em todos os quintis. Essa redução das distâncias se deve, sobretudo, a diminuição dos cotistas nas faixas mais baixas de desempenho (primeiro e segundo quintis) e aumento nas porções que agrupam as notas mais elevadas (quarto e quinto quintis). De modo contrário, os não cotistas intensificaram seus índices nos primeiros quintis e tiveram diminuições nos últimos quintis.

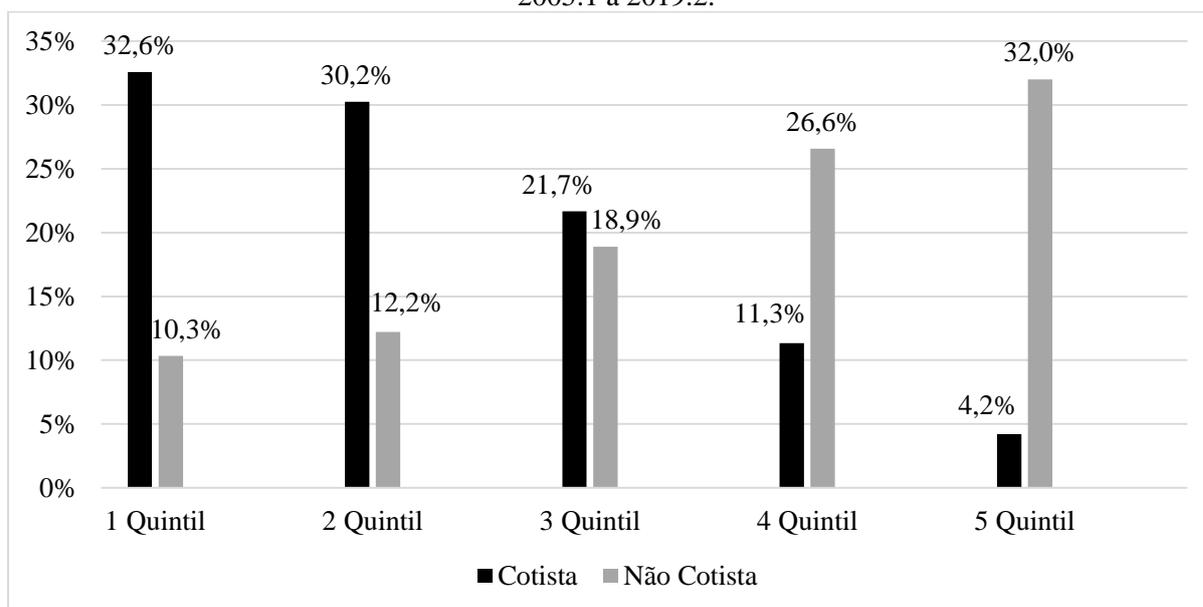
No quinto quintil, por exemplo, em que estão agrupadas as maiores pontuações, os estudantes não cotistas manifestaram uma queda de 10,8%. Por outro lado, os cotistas, nessa mesma faixa, intensificaram seu índice em 9,5%. Destacamos ainda outra alteração quando contrastamos os quintis dos ingressantes com os dos graduados. Nesta área, no momento do ingresso, a maior distância era identificada no quinto quintil. As pontuações finais, por sua vez,

evidenciam que essas pontuações se estreitam e, desse modo, a distância mais expressiva entre os estudantes passa a ser exibida no primeiro quintil (menores notas).

#### 6.5.4 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área IV

Na análise sobre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas da área IV em quintis, observamos a manutenção do padrão exibido anteriormente acerca das pontuações estudantis no momento de ingresso à universidade: cotistas possuem menores notas e não cotistas exibem as notas mais elevadas. Nessa perspectiva, com base no Gráfico 07 a seguir, verificamos que a maior distância entre os estudantes nos cursos de Letras é encontrada no quinto quintil (maiores notas). Nessa faixa, o número percentual de não cotistas é 7,7 vezes superior ao de cotistas.

**Gráfico 07** – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área IV – Letras da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



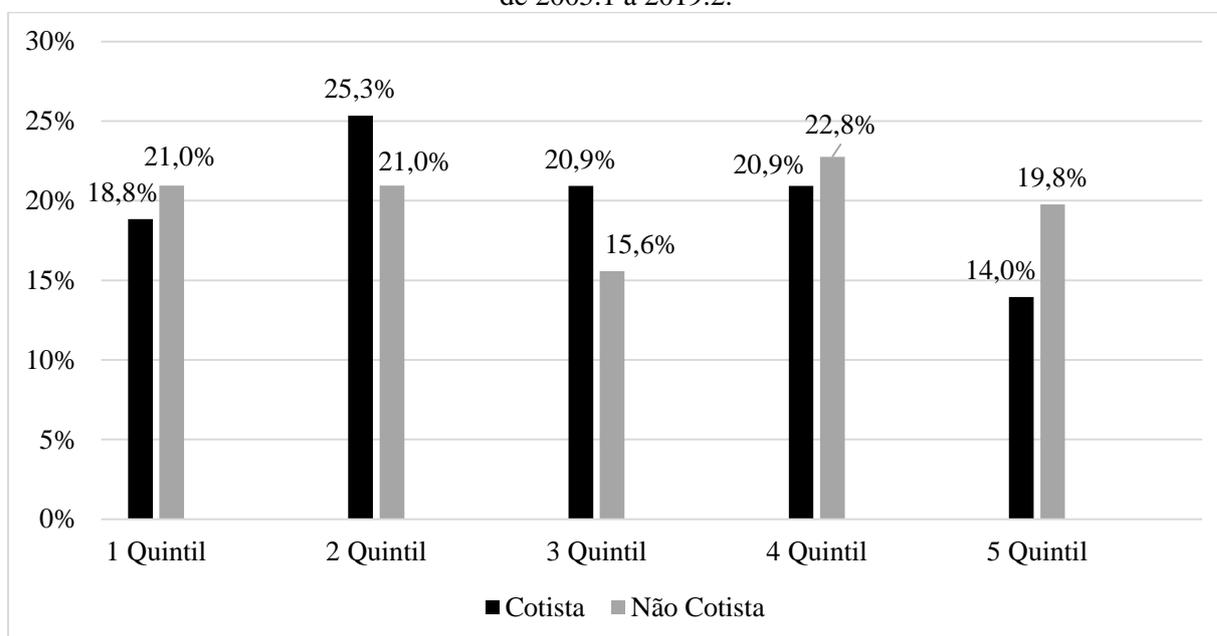
Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de estudantes cotistas na área IV, apenas 4,2% possuem notas pertencentes ao último quintil. No contraponto, o maior índice desses ingressantes (32,4%) está localizado no primeiro quintil. Se considerarmos os dois primeiros quintis, conseguimos agrupar 62,8% dos cotistas. Entre os não cotistas o cenário é outro. Somando os percentuais destes estudantes nos três primeiros quintis obtemos 41,4%. Desse modo, descobrimos que 58,6% dos ingressantes

não cotistas adentram aos cursos de Letras com as pontuações mais elevadas, expressadas pelas presenças no quarto e quinto quintis.

Em relação às notas finais, os dados na Tabela 11 já haviam evidenciado a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre cotistas e não cotistas. Essas informações foram refletidas nas análises em quintis. Para além disso, identificamos na área IV, pela primeira vez, que, ao término da graduação, os estudantes não cotistas ocupam, em maior percentual, o quintil que agrupa as notas mais baixas. Ou seja, no primeiro quintil, a taxa de não cotistas é superior à de cotistas, invertendo a posição encontrada nos processos de admissão.

**Gráfico 08** – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área IV – Letras da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao contrastar os dados dos Gráficos 07 e 08, observamos ainda que, no primeiro quintil (menores notas) o índice de cotistas mais que dobrou, saindo de 10,3% para 21,0%. De maneira oposta, os cotistas reduziram suas taxas em 13,8% nessa mesma faixa. É importante ratificar que a distância encontrada inicialmente entre os estudantes no primeiro quintil era de 22,3%, indicando presença dominante dos cotistas. Todavia, as pontuações finais demonstram que os cotistas conseguiram não só eliminar a distância, mas invertê-la. Desse modo, temos uma frequência de 2,2% a mais para os não cotistas.

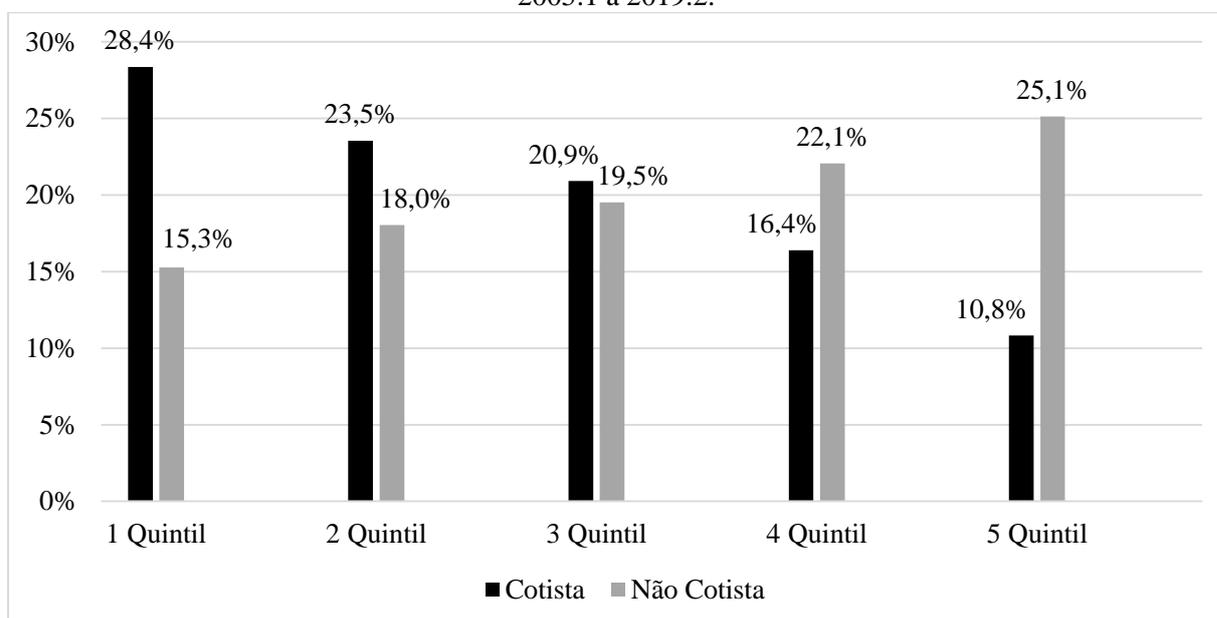
No segundo e terceiro quintis (notas baixas e médias) os cotistas apresentam números superiores aos não cotistas. Nos dois últimos quintis o quadro é invertido e os não cotistas exibem maiores índices, revelando a frequência superior desses estudantes com as notas mais

elevadas. Essas distâncias, no entanto, foram reduzidas quando contrastamos as notas finais com as pontuações do período de ingresso. Ademais, conforme os testes estatísticos realizados, não há diferenças significativas entre os estudantes da área V ao final dos cursos.

### 6.5.5 Desempenho acadêmico em quintis – cotistas e não cotistas na Área V

Por fim, analisamos as notas dos estudantes da Área V – Artes de acordo com a distribuição em quintis. As pontuações de ingresso confirmam o que identificamos em outras áreas: não cotistas acessam à universidade com notas mais elevadas do que os cotistas. Dessa maneira, como evidencia o Gráfico 09, não cotistas estão, em maior percentual (25,1%), no quinto quintil. Nessa mesma faixa encontramos a maior distância entre as duas categorias de estudantes, ou seja, não cotistas são 14,3% a mais no quintil que agrupa as maiores notas para ingresso à área V.

**Gráfico 09** – Notas de ingresso x Cotas dos estudantes na Área V – Artes da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



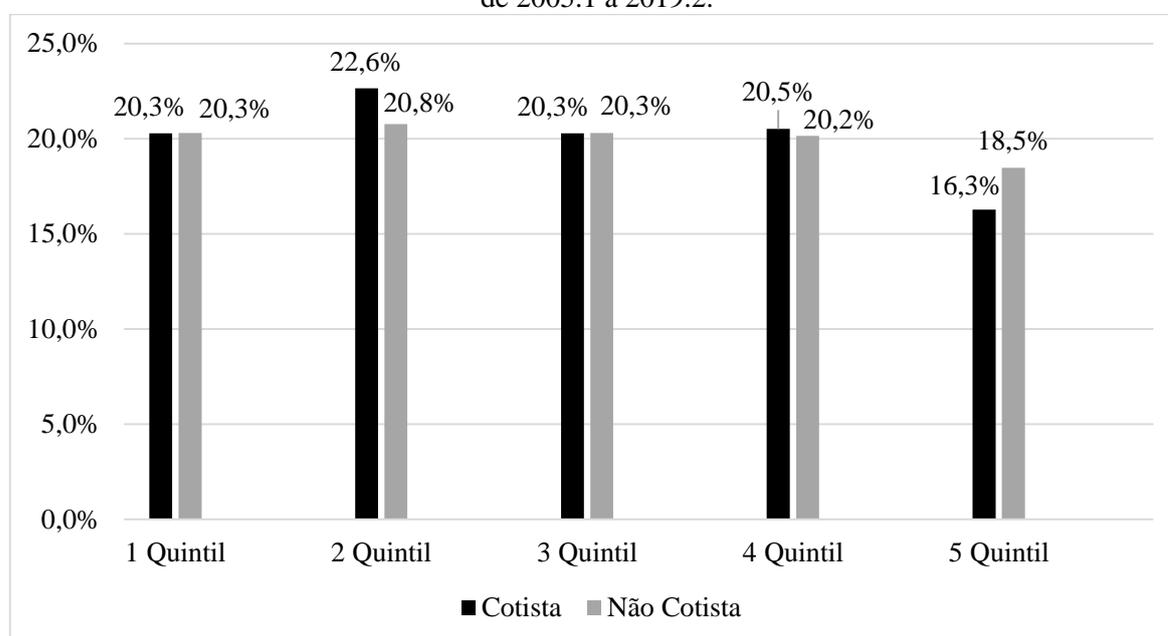
Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vimos, em geral, a partir do terceiro quintil, os não cotistas predominam nas áreas anteriormente exploradas, sobretudo nas pontuações para ingresso. Contudo, na área V é possível verificar maior índice de cotistas nessa faixa que representa as notas médias. Outra singularidade dessa área se refere ao fato de mais da metade dos não cotistas (52,8%) estarem localizados nos três primeiros quintis. Contudo, reconhecemos que a participação total de

cotistas e não cotistas no quarto e quinto quintis ainda é muito desigual, 27,2 contra 47,2, nesta ordem.

No que concerne ao desempenho acadêmico ao término dos cursos superiores, a distribuição das notas em quintis nos possibilitou verificar que, na área V, cotistas e não cotistas possuem pontuações próximas. Como evidencia o Gráfico 10 adiante, a maior distância entre os índices é de 2,2% localizada no quinto quintil em que os não cotistas exibem uma taxa de 18,5% contra 16,3% dos cotistas. Em alguns quintis, por exemplo, conseguimos encontrar índices idênticos.

**Gráfico 10** – Notas finais x Cotas dos estudantes graduados na Área V – Artes da UFBA no período de 2005.1 a 2019.2.



Fonte: Elaborado pelo autor.

De início, observamos que tanto no primeiro (menores notas) quanto no terceiro quintis (notas médias), cotistas e não cotistas possuem as mesmas taxas de frequência (20,3%). Essa ocorrência ainda não havia sido vista em nenhuma outra área investigada. Do mesmo modo, também não tínhamos identificado um contexto em que cotistas exibissem maior taxa no quarto quintil (notas altas). Nessa conjuntura, a observação dos quintis nos indica que as notas finais dos estudantes estão dispostas de maneira semelhantes. Essas interpretações coadunam com os testes estatísticos utilizados a respeito dos desempenhos acadêmicos dos graduados na área V que apontaram não haver relevância estatística entre as pontuações apresentadas.

Diante do exposto, podemos perceber que, de maneira geral, os estudantes cotistas ingressam aos cursos superiores da UFBA, em todas as áreas, com as menores notas. No

entanto, de certa maneira, essa circunstância já é esperada. Levando em consideração todas as informações apresentadas no item 5.1 – que analisa as características socioeconômicas dos ingressantes –, reconhecemos que os diferentes perfis estudantis bem como as desiguais oportunidades destinadas a cotistas e não cotistas podem, porventura, intervir sobre os desempenhos acadêmicos.

Dentre outros motivos, é a partir do reconhecimento dessas questões e dos seus potenciais nas pontuações estudantis que se implantou o sistema de reserva de vagas. Nesse sentido, nos parece um tanto equivocado supor não encontrar desempenhos desiguais entre cotistas e não cotistas no momento de ingresso à universidade. Como pontuam Garcia e Jesus (2015), é inegável encontrar diferenças no desempenho acadêmico entre ingressantes cotistas e não cotistas em um grande quantitativo de cursos. Nessa perspectiva, Bezerra e Gurgel (2012), classifica os resultados obtidos pelos cotistas nos processos seletivos para ingresso como medíocres e assinala que são, em geral, evidências de uma “deficiência de conteúdo” da Educação Básica.

Conforme Wainer e Melguizo (2018) os cotistas são os ingressantes que, em geral, detém as piores condições socioeconômicas e as piores formações nos níveis escolares que antecedem à universidade. Nesse aspecto, Peixoto et al (2016) contribuem ratificando as diferenças encontradas entre cotistas e não cotistas, no ingresso, são decorrências de deficiências no ensino médio. Em conformidade, Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011) anunciam que os cotistas, neste contexto de maior vulnerabilidade socioeconômica, acumulam desvantagens na formação escolar que são expressadas no desempenho acadêmico para ingresso às universidades.

Em contrapartida, em harmonia com os nossos resultados, as pesquisas no campo do desempenho acadêmico têm evidenciado reduções das desigualdades educacionais entre cotistas e não cotistas no decorrer dos cursos superiores. Garcia e Jesus (2015), por exemplo, apontam que as diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações apresentadas pelas duas categorias estudantis possuem maiores concentrações na parte inicial do curso. Conforme os autores, no percurso formativo, os cotistas superam à condição inicial encontrada e “as diferenças significativas vão desaparecendo” (p. 163).

Nessa linha de pensamento, Bezerra e Gurgel (2012) sinalizam que os resultados dos processos seletivos não são bons prognósticos para o desempenho acadêmico dos estudantes na universidade. Ou seja, a obtenção de notas baixas na seleção não implica, necessariamente, em menores pontuações durante a graduação. Ao contrário, os autores indicam que os desempenhos de cotistas nos cursos superiores surpreendem. Isto é, os cotistas superam as dificuldades

iniciais e conseguem acompanhar os desenvolvimentos das disciplinas do mesmo modo que os não cotistas ou, nos termos originais, “a diferença se reduz a quase nada” (BEZERRA; GURGEL, 2012, p. 106).

Nesse debate, Peixoto et al (2016) também confirmam encontrar evidências que sinalizam desempenhos superiores aos não cotistas no momento do ingresso à universidade, todavia, assinalam a existência de uma redução nas diferenças ao longo dos cursos. Isso não significa que cotistas e não cotistas encerram as graduações sem diferenças de desempenho. Ao contrário, esses autores pontuam que, na UFBA, não cotistas detêm as melhores pontuações nas áreas I e II ao passo que cotistas têm melhores desempenhos nas áreas III, IV e V.

Cavalcanti e Malbouisson (2017) realizam análise similar. Conforme as autoras, cotistas ingressam, majoritariamente, com os menores desempenhos à UFBA. Ao final dos cursos, no entanto, há uma redução das diferenças entre as pontuações exibindo o seguinte panorama: não cotistas predominam com os melhores resultados nas áreas I, II e III enquanto os cotistas mostram maiores médias finais nas áreas IV e V. Encontramos também alinhamentos com os resultados de Cavalcanti (2015) acerca do desempenho dos estudantes na UFBA. Segundo a autora, há redução das diferenças entre as pontuações de cotistas e não cotistas desde os três semestres iniciais dos cursos. Nesse contexto, as notas são progressivamente aproximadas até a conclusão da graduação, todavia essa redução ainda não se caracteriza como eliminação das diferenças (CAVALCANTI, 2015, p. 94).

Em nossa pesquisa, as análises das notas em quintis nos permitiram verificar que os estudantes cotistas, dentro da universidade, conseguem superar os desempenhos exibidos nos processos de seleção. Dessa maneira, estamos em concordância com Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011) quando nos explicitam que é esperado encontrar maiores frequências de estudantes cotistas nos quintis que agrupam as menores pontuações do período de ingresso. Os autores, contudo, destacam que as notas desses estudantes são melhoradas durante o curso e, dessa maneira, “ainda que com Coeficientes de Rendimento inferiores em termos absolutos, fica claro que seu desempenho relativo foi muito melhor” (GUIMARÃES; COSTA; ALMEIDA FILHO, 2011, p.10).

Em linhas gerais, nossas investigações acerca das cinco áreas de conhecimento evidenciaram resultados próximos ao debate na literatura: o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas é melhorado no decorrer do curso. Isto é, cotistas, ao encerrarem as graduações, apresentam pontuações superiores às obtidas no ingresso. Dito de outro modo, as distâncias encontradas inicialmente entre cotistas e não cotistas são reduzidas ao término dos cursos.

Essa observação, no entanto, não implica na afirmação de desempenhos acadêmicos iguais entre os dois grupos estudantis ao término dos cursos superiores na UFBA. Ao contrário, acreditamos que a distribuição das notas em quintis tanto dialoga com os resultados expostos nas Tabelas 09, 10 e 11 quanto nos fornece avanços para a análise. Em outras palavras, as investigações com base nos quintis viabilizam uma constatação complementar: ainda que as notas finais dos estudantes, em especial nas áreas I, II e III, apresentem diferença estatisticamente significativa, os cotistas revelam melhoras em seus desempenhos, aproximando-se dos não cotistas.

## 6.6 TEMPO DE CONCLUSÃO DE CURSO CONFORME CATEGORIA DE COTAS

Para além dos estudos a respeito do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas, nos debruçamos também na verificação do tempo de conclusão dos cursos superiores por essas categorias. Em outras palavras, buscamos investigar se havia distinções entre os cotistas e os não cotistas acerca do tempo necessário para integralização das matrizes curriculares. Para tanto, observamos a duração, em anos, dos dez cursos elencados neste trabalho. Na Tabela 15 a seguir, há uma divisão: as cinco primeiras carreiras exigem o tempo mínimo de 5 anos para conclusão; as cinco últimas carreiras correspondem aos cursos de, no mínimo, 4 anos para término.

**Tabela 15** – Tempo de duração na graduação em relação a categoria de cotas.

	Cotistas			Não Cotistas		
	Duração da graduação em anos (%)					
	Mín.	Méd.	Máx.	Mín.	Méd.	Máx.
<b>Área I</b>	5 anos	6 a 8 anos	9 anos ou mais	5 anos	6 a 8 anos	9 anos ou mais
Engenharia Civil	45,2	46,1	8,7	63,5	34,0	2,5
Arquitetura e Urbanismo	30,1	59,5	10,4	30,4	67,5	2,1
<b>Área II</b>						
Farmácia	63,3	34,6	2,1	71,2	28,4	0,4
Medicina	38,8	47,1	14,1	47,4	44,9	7,7
Veterinária						
<b>Área III</b>						
Direito	74,0	23,5	2,5	89,6	10,1	0,3

**Tabela 15** – Tempo de duração na graduação em relação a categoria de cotas. (Continuação).

	Cotistas			Não Cotistas		
	Duração da graduação em anos (%)					
	Mín.	Méd.	Máx.	Mín.	Méd.	Máx.
	4 anos	5 a 7 anos	8 anos ou mais	4 anos	5 a 7 anos	8 anos ou mais
Administração	40,8	52,8	6,4	53,5	44,8	1,7
<b>Área IV</b>						
Letras Vernáculas	53,2	41,9	4,9	55,5	41,7	2,8
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	57,1	40,5	2,4	42,5	51,3	6,2
<b>Área V</b>						
Artes Plásticas	30,0	62,9	7,1	29,1	55,3	15,6
Licenciatura em Teatro	81,2	18,8	-	72,0	26,9	1,1

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nessa parte, pontuamos os dados referentes ao tempo de duração dos estudantes de acordo com cursos selecionados. Em Engenharia Civil, podemos verificar que estudantes não cotistas, em maior índice (63,5%) encerram a graduação no tempo mínimo de 5 anos ao passo que os cotistas do evidenciam maior frequência (46,1%) na faixa referente a conclusão da formação entre 6 a 8 anos. Em Arquitetura e Urbanismo há uma aproximação entre os comportamentos estudantis. Nesse curso, cotistas e não cotistas precisam, em geral, de 6 a 8 anos para concluírem a matriz curricular, respectivamente 59,5% e 67,5%.

No curso de Farmácia, cotistas e não cotistas conseguem concluir no tempo mínimo de 5 anos, 63,3% e 71,2%, nesta ordem. Em Medicina Veterinária, o maior conjunto dos não cotistas encerra a formação no tempo mínimo (47,4%) enquanto os cotistas, predominantemente, levam de 6 a 8 anos (47,1%). Todavia, em Direito, observamos que as duas categorias estudantis, majoritariamente, levam apenas 5 anos para concluírem o curso: 74% dos cotistas e 89,6% dos não cotistas. Em Administração, cotistas necessitam do prazo de 5 a 7 anos para conclusão das atividades (52,8%) à medida que a maior parte dos não cotistas encerra em 4 anos (53,2%), tempo mínimo estipulado.

Nos dois cursos da área IV, Letras Vernáculas e Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna, constatamos que estudantes cotistas encerram ambas as graduações dentro do menor tempo possível, 53,2% e 57,1%, por essa ordem. Em contrapartida, no grupo dos não cotistas

verificamos que apenas os estudantes do primeiro curso concluem no tempo mínimo (55,5%) enquanto na segunda graduação os não cotistas, em maioria (51,3%), precisam de 5 a 7 anos para completarem o ciclo.

Na área V, verificamos comportamentos similares dos estudantes nos dois cursos. Em Artes Plásticas, cotistas e não cotistas, em geral, levam de 6 a 8 anos para encerrarem as atividades, apresentando os índices de 62,9% e 55,3%, respectivamente. No entanto, na formação em Licenciatura em Teatro os grupos estudantis integralizam as atividades no menor tempo exigido, exibindo as taxas de 81,2% entre os cotistas e 72,0% entre os não cotistas.

Considerando as faixas que agrupam a maior quantidade de anos para conclusão de determinado curso, verificamos que cotistas possuem maior dificuldade em encerrar a graduação em Medicina Veterinária – 14,1% desses estudantes levam 9 anos ou mais para concluir – ao passo que os estudantes não cotistas indicam maiores entraves no curso de Artes Plásticas – 15,6% dos estudantes necessitam de 8 anos ou mais para cumprirem as atividades referentes à graduação.

De modo geral, podemos fazer algumas afirmações com base nas análises dessas informações. Dos dez cursos elencados, os acadêmicos cotistas conseguiram exibir maiores índices de conclusão no tempo mínimo estabelecido em 5 graduações. No grupo dos não cotistas esse número sobe para 7. Nesse sentido, reconhecemos que o primeiro grupo permanece um tempo maior na universidade. Nas últimas faixas temporais, agrupando a maior quantidade de anos para conclusão a graduação, cotistas predominam em 70% dos cursos. Apenas nos cursos de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna, Artes Plásticas e Licenciatura em Teatro não cotistas revelam necessidades de maiores prazos para término.

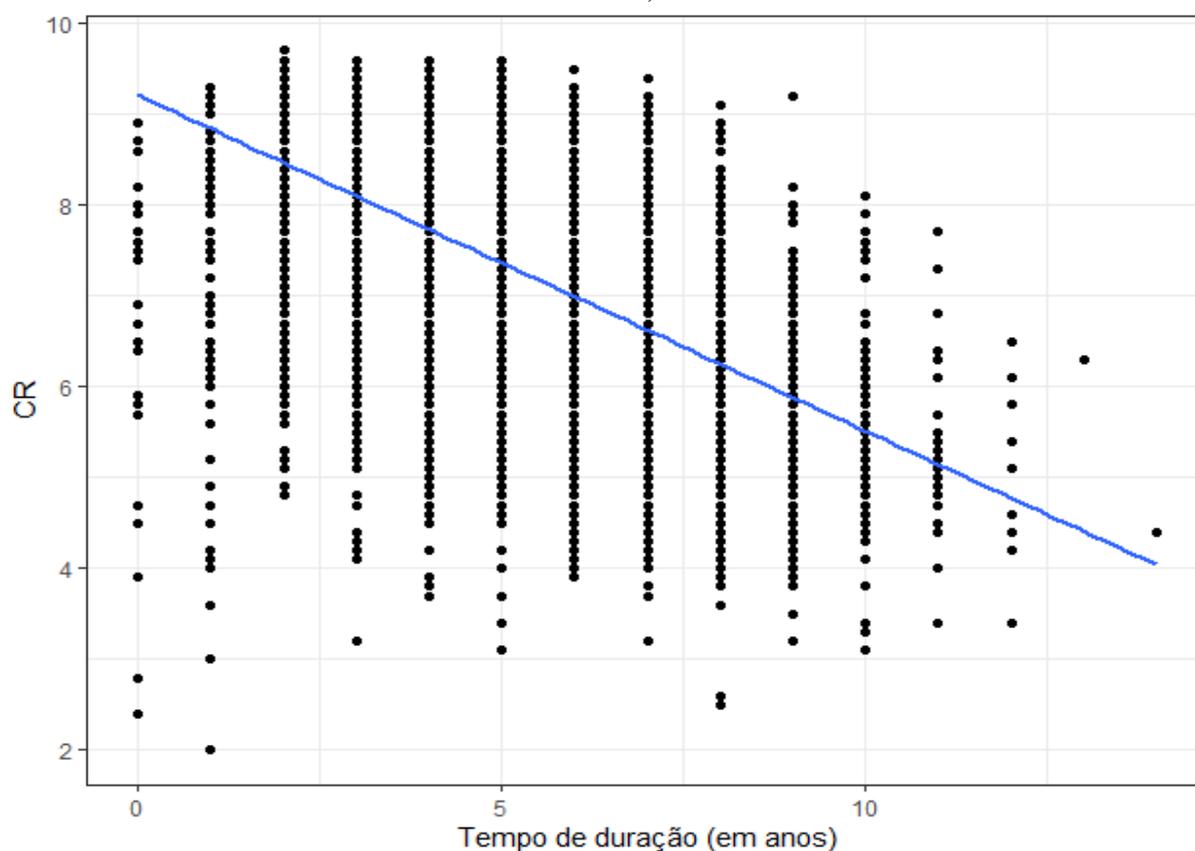
Todavia, é importante destacar um elemento da distribuição da duração da formação superior em faixas. Com base na Tabela 15, podemos reconhecer que estudantes cotistas, quando não encerram os cursos de graduação no menor tempo estipulado, concluem a graduação logo em seguida nos anos subsequentes. Em todos os cursos estudados, o índice de cotistas nas faixas que indicam máxima duração são sempre inferiores aos indicadores nas faixas de média e mínima duração. Nesta pesquisa, não dispomos de elementos para afirmar quais motivos influenciam em uma maior permanência do estudante na universidade. Contudo, acreditamos que as condições socioeconômicas bem como os desafios para a aprendizagem se consolidam como mecanismos que podem postergar a saída.

Encontramos fundamento nessas análises quando observamos algumas pesquisas que também investigaram a UFBA. Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011), por exemplo, anunciam que estudantes cotistas levam mais tempo para concluir suas graduações. Os autores

afirmam que, devido às condições socioeconômicas as quais esse grupo de estudantes estão submetidos, há uma pressão mais intensificada para que estes mantenham-se inseridos no mercado de trabalho durante o período da graduação e, desse modo, o tempo de conclusão do curso superior é afetado. Santo e Santos (2017), em contribuição, destacam que a maior parte dos estudantes que necessitam de maior tempo para integralização dos currículos são cotistas pretos, pardos ou indígenas.

Para verificar as possíveis influências do tempo de graduação no que diz respeito ao desempenho acadêmico dos estudantes, realizamos um teste de correlação entre essas duas variáveis. Em outras palavras, relacionamos as pontuações de cotistas e não cotistas ao final do curso superior com o tempo gasto para integralização das matrizes curriculares a fim de perceber se essas variáveis estão, de algum modo, associadas. Como resultado, a correlação de Pearson mostrou que há uma correlação negativa entre os desempenhos de cotistas e não cotistas e o tempo levado para término do curso superior ( $r = -0,382$ ;  $p < 0,001$ ). Isto é, o desempenho acadêmico tende a diminuir à medida que o estudante passa maior tempo de duração na graduação. O Gráfico 11 abaixo representa essa análise.

**Gráfico 11** – Dispersão para a relação entre tempo de duração e CR dos estudantes da UFBA (2005.1 a 2019.2).



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos verificar, o Gráfico 11 evidencia que nas faixas mais elevadas de tempo, a concentração de estudantes passa a ser manifestada entre as menores pontuações do CR. Dessa maneira, analisamos que há uma tendência de diminuição das notas estudantis frente ao prolongamento na conclusão dos cursos superiores (essa leitura pode ser auxiliada com base na linha decrescente). No entanto, destacamos também que a constatação de correlação não é, por si só, determinista. Ou seja, essas informações nos auxiliam a melhor compreender as dinâmicas dos desempenhos, mas não são capazes de decretar os rendimentos de cotistas e não cotistas na universidade.

Em um breve levantamento realizado, tendo em vista as limitações da base de dados, identificamos, em nossa pesquisa, quem são os estudantes que levam maior tempo para conclusão das graduações na UFBA. Agrupando os estudantes que se encontram nas faixas temporais máximas (9 anos ou mais para os cursos com duração mínima de 5 anos e 8 anos ou mais para os cursos com duração mínima de 4 anos – Tabela 15), obtivemos as seguintes informações: o total de estudantes nessas condições corresponde a 248 casos, sendo 152 cotistas (61,3%) e 96 (38,7%) não cotistas; há maior presença masculina (56,9% – 141 estudantes) do que feminina (43,1% – 107 estudantes). Em relação a cor/raça só dispomos dos dados acerca de 47 estudantes, sendo: 19 pardos (7 mulheres e 12 homens), 13 pretos (6 mulheres e 7 homens), 10 brancos (5 mulheres e 5 homens) e 5 indígenas (4 mulheres e 1 homem).

Nesse cenário, constatamos, de maneira geral, os homens negros cotistas como aqueles que permanecem maiores períodos na referida universidade. Reconhecemos os nossos limites nas análises e não pretendemos, nesta pesquisa, realizar afirmações com base nesses últimos resultados. Esses dados, em verdade, nos ajudam a (re)pensar o ensino superior no sentido de reconhecer que alguns indivíduos enfrentam grandes dificuldades em consolidar uma formação linear. Não dispomos de elementos suficientes para entender quais as motivações dessa ocorrência, contudo precisamos reconhecer que, talvez, as condições socioeconômicas são indicadores para além do acesso.

De maneira geral, as investigações acerca do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na UFBA, dispostas neste capítulo, contribuem diretamente para o entendimento das performances estudantis na universidade. Cotistas ingressam aos cursos superiores com notas estatisticamente inferiores aos não cotistas. No entanto, ao final da formação universitária, as distâncias entre as pontuações são reduzidas e, em alguns casos, eliminadas. Precisamos, a partir desses indicadores, assumir o desafio de elaborar estratégias que possibilitem intervenções durante o período de graduação. Isto é, ações institucionais que subsidiem os

estudantes a superarem obstáculos formativos. Nessa perspectiva, conseguiremos promover uma educação com menores desigualdades e maiores oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tivemos como objetivo principal analisar se as diferenças de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas na UFBA são reduzidas durante os cursos de graduação. Para tanto, investigamos as pontuações estudantis tanto no acesso quanto ao término dos cursos superiores, contemplando o período pós-cotas da instituição – 2005.1 a 2019.2. Dessa maneira, contrastamos os desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas a fim de verificar os rendimentos estudantis conforme às áreas de conhecimento e/ou cursos de graduação.

Para execução da pesquisa encontramos algumas dificuldades, sobretudo no banco de dados utilizado. A referida base, ainda que conste de informações acadêmicas atualizadas até o semestre letivo 2019.2, possui um déficit muito grande acerca das informações socioeconômicas dos estudantes. A partir do ano de 2014, por exemplo, só dispomos de dados sobre a cor/raça e sexo dos ingressantes, o que limita nossas investigações. Outro ponto é o registro de dados. Encontramos algumas incorreções que limitam e dificultam as análises. Um caso é o curso de Medicina: nos anos de 2007 e 2008 têm-se o registro de apenas 5 ingressantes (Ver Tabela 17), claramente um equívoco.

Além disso, a ausência de informações dos estudantes durante o percurso formativo nos restringe a uma investigação cunhada no momento do ingresso. Desse modo, carecemos de dados a respeito da participação dos estudantes em: programas de iniciação acadêmica, programas de iniciação à docência (nos casos das licenciaturas), e ações de assistência estudantil (moradia, transporte, alimentação). Com suporte nesses conhecimentos, conseguiríamos elaborar pesquisas que pudessem investigar a importância de tais iniciativas dentro da universidade e os seus reflexos tanto na permanência quanto no desempenho acadêmico dos estudantes.

Ademais, uma das mais árduas adversidades vivenciadas no momento de realização desta pesquisa foi (e continua sendo) a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Nessa nova circunstância de vida, a solidão pertinente ao processo de escrita foi intensificada ao passo que as angústias e as ameaças à sobrevivência se fazem contínuas. A perda de entes queridos, o isolamento social, o distanciamento da universidade e a reorganização da jornada de trabalho, por exemplo, são elementos que me atravessaram e, por vezes, travaram o desenvolvimento desta investigação. Nesse contexto, o encerramento deste ciclo acadêmico é uma conquista que, acima de tudo, me encoraja a trilhar novos percursos formativos. Dessa maneira, destaco que

todos esses elementos causados pela iminência da doença se configuram, de certo modo, como componentes desse relatório final da Dissertação.

Como destacamos ao longo da pesquisa, a democratização do acesso ao Ensino Superior público é recente e, nesse cenário, o protagonismo cabe aos movimentos sociais e organizações negras. Esses coletivos, imbuídos na luta por uma sociedade mais justa e com maiores igualdades de oportunidades, foram os responsáveis por denunciar o racismo brasileiro e pleitear medidas para reparação das desigualdades educacionais entre brancos e negros no país. É com base nessas reivindicações que se iniciam as ações afirmativas na educação superior brasileira.

Nessa perspectiva, as cotas (ou reserva de vagas) nos processos seletivos das IES públicas são os principais fatores para o aumento da presença das populações negra e pobre no nível mais elevado de ensino. Observamos que as instituições estaduais foram pioneiras nesse processo, todavia as iniciativas ganharam escopo ao passo que as universidades federais também implantaram determinado regime. A partir do ano de 2012, com a aprovação da Lei Federal 12.711, temos um marco histórico que representa uma vitória na luta no combate às desigualdades educacionais no Brasil: a reserva de vagas em âmbito nacional para os cursos de graduação.

A partir de então, a entrada de negros na educação superior pública brasileira é intensificada (FERES JÚNIOR et al, 2018). Em outras palavras, candidatos negros e/ou pobres tiveram maiores chances de ingressar em cursos superiores públicos. No entanto, os desafios se consolidam frente a necessidade das universidades ofertarem um ensino de qualidade tendo em vista a eliminação das desigualdades educacionais entre cotistas e não cotistas. É nesse cenário que os estudos acerca do desempenho acadêmico ganham centralidade no debate, levando em consideração suas capacidades de contribuição para resolução dessa problemática.

Para acrescentar ao debate, investigamos os perfis e os desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas na UFBA pós-cotas. Em relação às primeiras informações, os nossos resultados encontraram que, em geral, as duas categorias de estudantes apresentam informações semelhantes: ambas possuem maiores índices de discentes do sexo feminino, com faixa etária de 17 a 22 anos, e de cor/raça parda. Contudo, quando analisamos os grupos separadamente, averiguamos que há maiores taxas de negros (pretos e pardos) entre os estudantes cotistas (87,5%) do que entre os não cotistas (59,1%).

Quando analisamos os índices de pretos, em especial, observamos que no universo dos não cotistas a representação de estudantes dessa categoria de cor/raça é de 15,8%. Em contrapartida, na totalidade dos cotistas o índice encontrado mais do que dobra, representando

34,8%. Essas verificações ratificam o caráter das políticas de cotas institucional e nacional. Isto é, a parte mais expressiva de estudantes negros, sobretudo os pretos, ingressam à universidade por meio do sistema de reserva de vagas.

No que se refere a renda familiar, em números absolutos, constatamos que cotistas estão 3 vezes mais presentes na faixa de renda com até 1 SM do que os não cotistas. De modo contrário, na faixa mais elevada, acima de 20 SM, verificamos que a representação de não cotistas é 18,5 vezes superior à de cotistas. Esse último grupo também compõe o maior conjunto dos que precisaram trabalhar durante a Educação Básica. A escolaridade dos pais também evidenciou as desigualdades presentes entre as duas categorias de estudantes: a quantidade de cotistas com pais que nunca frequentaram a escola é 3 vezes mais do que os não cotistas nessa condição. Em contrapartida, no Ensino Superior, a maioria dos não cotistas (55,2%) detêm pai e mãe com a referida escolaridade à medida que entre os cotistas esse índice é de 8,2%.

Essas análises evidenciadas de forma sintética buscam demonstrar que cotistas e não cotistas, em geral, ingressam à UFBA em situações socioeconômicas desiguais. Nesse sentido, acreditamos que a investigação do desempenho estudantil precisa levar em consideração tais elementos a fim de compreender os desiguais pontos de partida dos discentes. Em relação ao desempenho acadêmico, exploramos as notas em dois momentos: as pontuações de ingresso (score no vestibular ou notas no ENEM) e as pontuações finais (notas no coeficiente de rendimento).

Destacamos, de início, que as pontuações de ingresso comportam todos os matriculados na UFBA, independente da forma de saída. As pontuações finais, por sua vez, contemplam apenas os que concluíram seus cursos, ou seja, os graduados. Os nossos resultados indicaram que, comumente, ingressantes não cotistas possuem melhores desempenhos nos processos seletivos em relação aos ingressantes cotistas. Encontramos essa ocorrência em todas as cinco áreas consideradas. Dos dez cursos analisados, apenas na Licenciatura em Teatro não houve diferenças estatisticamente significativas entre os desempenhos dos estudantes.

Salientamos ainda que as nossas pesquisas não identificaram nenhuma alteração relevante no que se refere à substituição do vestibular pelo ENEM como processo de admissão à UFBA. Isto é, nos dois modelos de seleção os resultados encontrados acerca dos desempenhos acadêmicos de cotistas e não cotistas foram muito semelhantes. Desse modo, no período de 2005.1 a 2019.2 apenas um dos cursos selecionados não apresentou diferenças significativas entre as pontuações dos dois grupos de estudantes.

Em relação às notas finais, encontramos que cotistas conseguiram eliminar as diferenças de desempenho em três cursos: Artes Plásticas, Letras Vernáculas e Letras Vernáculas e Língua

Estrangeira Moderna. Do mesmo modo, as diferenças exibidas inicialmente nas áreas IV e V deixaram de ser significativas com base nas análises das notas do CR. Para além disso, o curso de Licenciatura em Teatro passou a apresentar uma diferença significativa apontando vantagens para os estudantes cotistas. Ou seja, esses acadêmicos encerram a referida graduação com notas superiores às pontuações dos não cotistas.

No contraponto, as áreas I, II e III bem como seus cursos elegidos continuaram a manifestar diferenças de desempenho, indicando vantagens aos não cotistas. Todavia, as observações em quintis nos permitiram um aprofundamento na comparação entre as notas de ingresso e as notas finais. Com a distribuição das pontuações nesse modelo, verificamos que, em todas as áreas de conhecimento, houve aproximações entre as notas de cotistas e não cotistas. Isto é, mesmo nas áreas que indicaram diferenças significativas entre as pontuações dos graduados, conseguimos observar uma redução das distâncias encontradas no período do ingresso.

Esses resultados evidenciam que, de fato, cotistas ingressam à UFBA com as menores notas. Contudo, no decorrer dos cursos superiores, essas pontuações são elevadas. Em alguns casos, como destacamos, as notas médias deixam de apresentar diferença estatisticamente significativa. Em outras situações, mesmo quando a diferença é mantida, o desempenho dos estudantes cotistas ao integralizarem suas graduações são consideravelmente superiores quando comparados com as notas iniciais. Ou seja, ainda que os desempenhos acadêmicos entre cotistas e não cotistas, com base no CR, apresente diferenças, a distância entre as pontuações dos grupos tem sido reduzida ao longo da formação superior.

No que concerne ao desempenho acadêmico por sexo, não identificamos diferenças relevantes nas pontuações de cotistas e não cotistas. Para o nosso recorte, homens e mulheres apresentam notas sem diferenças que acusem significância estatística. No entanto, destacamos que no universo dos não cotistas, as estudantes do sexo feminino tiveram, em todas as áreas investigadas, médias iguais ou maiores do que os homens. Entre os cotistas, as mulheres também exibem resultados iguais ou melhores, exceto na área III em que os estudantes do sexo masculino possuem média superior de 0,2 pontos.

Em relação ao desempenho acadêmico por cor ou raça, identificamos que no universo dos cotistas ser branco, pardo ou preto não apresentou diferença significativa entre as médias. No entanto, destacamos que os pretos, nesse grupo de estudantes, apresentaram menores pontuações em quase todas as áreas de conhecimento, exceto na área III em que empatam suas notas com os brancos. Para os não cotistas, os testes realizados acusaram diferenças

significativas de desempenho conforme a cor ou raça dos estudantes em todas as áreas investigadas.

Sublinhamos, no entanto, que entre os não cotistas brancos, pardos e pretos a maior distância encontrada foi de 0,5 pontos. Neste conjunto, verificamos ainda que os estudantes de cor/raça preta possuem as menores médias em todas as áreas consideradas. Com base nos testes realizados, pudemos constatar que não ocorre diferenças significativas entre estudantes não cotistas brancos e pardos. Nesse sentido, identificamos que há significância estatística entre as médias, nas cinco áreas elencadas, quando contrastamos as notas dos estudantes brancos e pardos com as notas dos estudantes pretos não cotistas. Em outras palavras, observamos, na totalidade dos não cotistas, os alunos de cor/raça preta exibindo as menores pontuações.

Na última etapa da análise, investigamos a relação entre a participação no sistema de cotas, o tempo de duração na graduação e o desempenho acadêmico. De início, pontuamos que, geralmente, estudantes cotistas demoram mais tempo para se graduar. Do nosso conjunto de 10 cursos considerados, esses estudantes conseguem concluir as disciplinas no tempo mínimo estabelecido em 5 graduações. Entre os não cotistas, por sua vez, esse número é elevado para 7. Quando verificado o tempo máximo para conclusão do curso, cotistas possuem maiores índices em 7 graduações ao passo que os não cotistas ocupam as 3 restantes. A literatura aponta essa ocorrência indicando que, possivelmente, as condições socioeconômicas possuem influência nesse aspecto (GUIMARÃES; COSTA; ALMEIDA FILHO, 2011).

Em relação ao desempenho acadêmico, correlacionamos o tempo de duração na graduação com as pontuações obtidas no CR. Os resultados indicaram haver relação negativa entre o tempo de conclusão e o desempenho acadêmico. Em outras palavras, quanto maior o período gasto para integralização do curso superior, menores as pontuações finais dos estudantes. Ressaltamos, no entanto, que não há um determinismo nessa correlação, mas uma evidência das dinâmicas de desempenho acadêmico. Destinamos o uso de técnicas estatísticas mais complexas para trabalhos posteriores.

Em síntese, com base em nossas análises acerca do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas, consideramos que as pontuações de ingresso não se configuram em um bom indicador dos rendimentos estudantis durante a graduação na UFBA. Ao contrário, verificamos que os cotistas ingressam à universidade com menores pontuações, contudo, ao longo dos cursos superiores, conseguem aumentar suas notas. Ratificamos que as reduções das diferenças entre os desempenhos ocorreram em todas as áreas e cursos analisados. Todavia, ainda não ocorre uma eliminação da diferença em sua totalidade. Na maior parte dos casos, cotistas encerram a graduação com pontuações estatisticamente inferiores aos não cotistas.

Por último, destacamos que essa investigação não anseia encerrar o debate acerca do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia. Contrariamente, buscamos fornecer um panorama no que se refere ao desempenho acadêmico da UFBA pós-cotas de modo a subsidiar a elaboração de novas pesquisas nesse campo. A partir das nossas contribuições incitamos a construção de análises com novos recortes para que conheçamos, cada vez mais, os desafios e as estratégias utilizadas pelos estudantes para permanecer e concluir seus ciclos na universidade. Acreditamos que, coletivamente, conseguiremos mapear as principais dificuldades que ainda acometem os estudantes cotistas e criar ações institucionais que viabilizem a redução das desigualdades educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALMEIDA FILHO, Naomar de; et al. **Ações Afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMADO, Wolmir. O ensino colonial pré-pombalino no Brasil – 1549 a 1759. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, 5 e 6(10 e 11):57-78, jan. /dez. 1991.

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARGÔLO, Rodrigo Ferreira. **Determinantes de desempenho dos estudantes do ensino superior: o caso do curso de psicologia da UFBA**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 2ª ed. Companhia editorial nacional, 1944.

BAQUEIRO, Dícíola Figueirêdo de Andrade; GUEDES, Gislaine Nunes de Oliveira.

**Políticas afirmativas e equidade no ensino superior: uma análise do impacto da lei federal 12.711**. 2015. Disponível em:

<[http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/politicas\\_afirmativas\\_e\\_equidade\\_no\\_ensino\\_superior\\_-\\_uma\\_analise\\_do\\_impacto\\_da\\_lei\\_federal\\_12.711.pdf](http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/politicas_afirmativas_e_equidade_no_ensino_superior_-_uma_analise_do_impacto_da_lei_federal_12.711.pdf)>

Acesso em: 17 set. 2019.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, nº 2, 2002.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. Política pública de cotas em universidades enquanto instrumento de inclusão. **Pensamento e Realidade**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 95-117, 2012.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; FILHO, Galileu Bonifácio da Costa. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária e os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: 2013. p.19-42.

BRASIL. **Decreto 1.232-G**, de 2 de janeiro de 1891. Cria um conselho de instrução superior na capital federal. Disponível em:<

<https://legis.senado.leg.br/norma/391703/publicacao/15722522>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 1.386**, de 28 de abril de 1854. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos.

Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. Disponível em: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em

institutos isolados. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto 8.659**, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 5 abr.

2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de

graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 8 jun.  
2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 528**, de 28 de junho de 1890. Regulariza o serviço da introdução e  
localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-  
publicacaooriginal-1-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 7 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 8  
jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no  
município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em: <  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-  
publicacaooriginal-62862-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html)>. Acesso em: 15 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível  
em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)>. Acesso em: 03  
jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro 1890. Aprova o Regulamento da Instrução  
Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em:<  
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-  
515376-publicacaooriginal-1-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.390**, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de  
atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/11390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11390.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de  
1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial  
da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá  
outras providências. Disponível em:  
<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.678**, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de  
Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República e dá outras providências.  
Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm)>. Acesso em:  
10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de  
1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e  
bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade  
da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm)>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.040**, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação anual de escravos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.353**, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm)>. Acesso em: 19 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 581**, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

CARDOSO, Nádia Maria. **Instituto Steve Biko: juventude negra mobilizando-se por afirmação dos negros no ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2005.

CAVALCANTI, Ivanessa Thaianne do Nascimento. **Análise do diferencial de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas da UFBA pelo Propensity Score Matching**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CAVALCANTI, Ivanessa Thaianne do Nascimento; MALBOUISSON, Cláudia. Uma avaliação do sistema de reserva de vagas da Universidade Federal da Bahia. In: MALBOUISSON, Cláudia; MUSIAL, Gilvanice; JESUS, Marta Lícia Teles Brito dos

(Orgs.). **Educação superior no pós-cotas: equidade, desempenho e permanência dos estudantes**. Salvador: EDUFBA, 2017.

CERVI, Emerson Urizzi. **Manual de métodos quantitativos para iniciantes em ciência política**. Curitiba: CPOP – UFPR, 2017.

COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

\_\_\_\_\_. Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro, **Síntese Política Econômica Social (SPES)** – Nova Fase, n. 13, maio/agosto, 1978, p. 83-136.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. Análise de diferenças entre duas condições: o teste t. In: \_\_\_\_\_. **Estatística sem matemática para psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

\_\_\_\_\_. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, nº 10, 2005.

\_\_\_\_\_. Um “templo de luz”: frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FERES JÚNIOR, João; et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da “raça branca”**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

FIELD, Andy. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. 2ª ed. Tradução Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, sp v.3 n.2 p.401-416, maio/ago. 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 13 jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. Anped, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 4 jul./dez. 2002.

FRAGA, Walter. Pós-abolição; o dia seguinte. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª ed. São Paulo: Global, 2004.

GAIA, Elizabeth Silva; GAYDECZKA, Beatriz. Evolução do ingresso nas Universidades Brasileiras. **Revista Triângulo**. Uberaba, Minas Gerais, 2019.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa; JESUS, Girlene Ribeiro de. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, jan./abr. 2015.

GATTI, Bernadete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan. /abr. 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, jan. /abr. 2006.

GOMES, Joaquim Ferreira. **Para a história da educação em Portugal**. Porto Editora, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando raça. **Educação & Sociedade**, vol. 33, núm. 120, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, março/ 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; COSTA, Lilia Carolina; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Inclusão social e rendimento escolar na Universidade: o caso da UFBA**. 35º Encontro Anual da Anpocs. GT30 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas, 2011.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1990.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2ª ed. Rio de Janeiro, 2005.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e combate às desigualdades raciais no Brasil: o desafio da prática. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2002. Ouro Preto. **Anais...** Disponível em:

<<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/HERINGER-%20Rosana.%20Acao%20Afirmativa%20e%20Combate%20as%20Desigualdades%20Raciais1%20no%20Brasil%20..pdf>> Acesso em: 09 de jun. 2020.

IBGE. **Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, 2019.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC):**

Características gerais dos domicílios e dos moradores. 2020a. Disponível em:

<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC):** Educação. 2020b. Disponível em:

<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em: 08 jul. 2021.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais:** um tratamento conceitual. [Tradução Helena Mendes Rotundo; revisão técnica José Roberto Malufe]. São Paulo: EPU, 10ª reimpressão, 2007.

LAGO, Juliana; et al. **Cotas e desempenho na Universidade Federal da Bahia:** uma análise dos ingressantes de 2010 a 2012. X Encontro de Economia Baiana, set. 2014.

LIMA, Márcia. Introdução aos métodos quantitativos em ciências sociais. In: ABDAL, Alexandre; et al (Orgs.). **Métodos de pesquisa em ciências sociais:** bloco quantitativo. São Paulo/CEBRAP, 2016.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendente e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Séc. XVIII. Petrópolis, RS: Editora Vozes, v. 1, p. 192-209, 2004.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **ENFOQUES – Revista Eletrônica**, Rio de Janeiro, v.1, n. 01, p. 93 – 117, 2002.

MALBOUISSON, Cláudia; MUSIAL, Gilvanice; JESUS, Marta Lícia Teles Brito dos (Orgs.). **Educação superior no pós-cotas:** equidade, desempenho e permanência dos estudantes. Salvador: EDUFBA, 2017.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal:** paradoxo do iluminismo. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. In: SONNEVILLE, Jacques Jules (Org.). **Revista da FAEBA**. Salvador: Uneb, 1992.

MERCURI, Elizabeth. Condições para o estudo, segundo depoimentos de alunos e professores de cursos de graduação. **Pró-posições**, vol.5, nº1, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, 2004.

NASCIMENTO, Jaqueline Dourado do. **Mulheres nos cursos de engenharia da UFBA: um estudo sobre o acesso e desempenho**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

NATIVIDADE, Daise Rosas da; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Lugar dos negros na educação – da transição do século XIX ao XX. **Educação em debate**, v. 2, nº 46, 2003.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; MARTINS, Carlos Benedito. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, Tom; ZEN, Eduardo Luiz; WELLER, Wivian; SHUGUANG, Jiu; KAIYUAN, Guo (org.). **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. 1. ed. Brasília: IPEA; Pequim: Social Science Academic Press/SSAP, v. 1., 2016, p. 95-124.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Sobre a cor da noite: teorias raciais e visões sobre o negro em meio aos debates científicos da passagem do século XIX para o XX. **Revista Múltipla**, vol. 9, nº 14, 2003.

OLIVEIRA, Graziela de. O Negro na História da Educação Superior no Brasil. **Universidade e sociedade**, DF, Ano XIV, Nº 34, outubro de 2004.

OLIVEIRA, Soraia Santos de. **Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

PAULINO, Silvia Campos; OLIVEIRA, Rosane. Vadiagem e as novas formas de controle da população negra urbana pós-abolição. **Direito em Movimento**, Rio de Janeiro, 2020.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016.

PEREIRA, Guilherme; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Educação, cultura e comunicação**, v.8, nº1, jan-jun, 2016.

PEREIRA, Sheila Regina dos Santos. **Determinantes da equidade no ensino superior: uma análise da variabilidade dos resultados do Enade no desempenho de cotistas e não cotistas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

PETRUCCELLI, José Luis. **A declaração de cor/raça no censo 2000: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores Sociais, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, Jocélio Teles dos. (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras**. Salvador: CEAO, 2013.

\_\_\_\_\_. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006b.

\_\_\_\_\_. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 58-75, 2006a.

RIBEIRO, Jonatas Roque. Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas: associativismo negro e educação no pós-abolição. **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v.2, nº 5, 2018.

SANTANA, Éder da Silva. **O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil sócio econômico e acadêmico do discente da FTC/UNESP/Presidente Prudente)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2006.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Maceió, 2015.

SANTO, Ana Cristina do Espírito; SANTOS, Georgina Gonçalves dos. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes, em cursos de alta demanda pós-ações afirmativas: o caso da Universidade Federal da Bahia**. 2017. Disponível em: <[https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/A-C-Santo\\_G-Santos\\_Trajectoria-academica.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/A-C-Santo_G-Santos_Trajectoria-academica.pdf)>. Acesso em 05 jul. 2021.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, 2012.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. **Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes**. IX colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, Brasil, 2009.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SANTOS, Lucas Andrade dos. **“Em que a raça precisa de defesa?”: a frente negra da Bahia (1932-1934)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço**. **Revista TOMO**, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claroenigma, 2012.

\_\_\_\_\_. Teorias Raciais. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: \_\_\_\_\_. et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; Abong. p.17-43, 2002.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. **Revista brasileira de história da educação**, n° 4 jul./dez. 2002.

SOARES, José de Lima; LIMA, Karoline Martins de; CONCEIÇÃO, Ludmila Jardim da. Resistência negra e pós-abolição no Brasil. **Emblemas - Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC**, v. 16, n. 2, 2019.

SOUZA, Dalva Inês de; et al. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação, Puccamp**, Campinas, V. 1, N.1, P. 42-58, Agosto/1996.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista,

Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação – Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. UNESP/FFC, Marília, 2007.

UFBA. **Plano de desenvolvimento institucional (2018-2022)**. Salvador, 2017. Disponível em: <<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

VAZ, Leandro Farias. **Uma Geografia das Ações Afirmativas no Ensino Superior: as cotas étnico-raciais na UEG e UFG**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio Ambientais, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004. *Anais...* Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Tabela 16** – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologias (2005-2019).

<b>Cursos</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Arquitetura e Urbanismo	120	117	120	121	165	167	164	166	146	125	129	126	128	116	123	2033 (C-738; NC-1295)
Ciência da Computação	70	69	69	80	86	94	103	98	98	113	113	98	103	105	96	1395 (C-577; NC-818)
Engenharia Civil	161	157	157	157	177	174	181	175	168	159	153	128	124	125	130	2326 (C-1001; NC-1325)
Eng. de Agrimensura e Cartográfica**	-	-	-	-	-	34	44	15	30	32	39	34	36	34	33	331 (C-141; NC-190)
Engenharia de Computação*	-	-	-	-	45	46	43	44	42	33	35	32	35	34	37	426 (C-181; NC-245)
Eng. de Controle e Automação de Processos*	-	-	-	-	46	46	45	49	39	35	33	34	31	32	37	427 (C-194; NC-233)
Engenharia de Minas	35	36	34	30	38	41	43	45	42	34	13	35	40	40	40	546 (C-250; NC-296)
Eng. de Produção*	-	-	-	-	45	45	45	44	35	27	29	34	35	31	33	403 (C-183; NC-220)
Engenharia Elétrica	7	2	38	77	90	86	86	88	84	81	77	70	65	75	67	993 (C-435; NC-558)
Eng. Mecânica	79	79	79	80	89	87	90	86	82	82	74	68	59	66	65	1165 (C-510; NC-655)
Engenharia Química	9	7	80	78	86	91	89	90	82	84	83	70	66	71	60	1046 (C-467; NC-579)
Eng. Sanitária e Ambiental	40	40	41	40	45	45	45	40	42	34	39	38	41	31	32	593 (C-249; NC-344)
Estatística	40	40	32	38	33	22	9	9	6	35	50	46	50	43	46	499 (C-206; NC-293)
Física	83	84	83	79	68	79	67	52	46	50	52	52	71	61	56	983 (C-409; NC-574)
Geofísica	15	15	15	15	30	30	29	30	31	25	23	24	25	18	24	349 (C-159; NC-190)
Geologia	41	49	50	51	48	50	50	51	42	42	41	39	43	39	38	674 (C-283; NC-391)
Matemática	53	12	46	52	96	99	91	40	48	38	81	70	85	77	77	965 (C-442; NC-523)
Química	40	34	18	51	89	95	93	85	73	94	81	58	96	89	87	1083 (C-471; NC-612)
Sistemas de Informação	-	-	-	-	-	45	45	43	42	28	29	34	35	36	34	371 (C-158; NC-213)
<b>Total</b>	<b>793</b>	<b>741</b>	<b>862</b>	<b>949</b>	<b>1276</b>	<b>1376</b>	<b>1362</b>	<b>1250</b>	<b>1178</b>	<b>1151</b>	<b>1174</b>	<b>1090</b>	<b>1168</b>	<b>1123</b>	<b>1115</b>	<b>16608 (C-7054; NC-9554)</b>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados PROGRAD/UFBA.

Legenda: **C** = Cotistas; e **NC** = Não Cotistas.

\*Cursos criados a partir de 2009; \*\*curso criado a partir de 2010.

**APÊNDICE B – Tabela 17 – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde (2005-2019).**

<b>Cursos</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Biotecnologia*	-	-	-	-	105	104	100	97	74	79	86	84	76	72	69	946 (C-404; NC-542)
Ciências Biológicas	67	72	69	60	116	144	106	94	52	110	134	114	110	127	123	1498 (C-718; NC-780)
Enfermagem	83	116	106	51	54	139	143	131	115	94	91	95	96	100	99	1513 (C-688; NC-825)
Farmácia	119	153	159	162	225	224	209	217	172	158	192	170	168	175	161	2664 (C-1172; NC-1492)
Fisioterapia**	-	-	-	-	-	89	89	89	73	67	74	60	57	61	57	716 (C-296; NC-420)
Fonoaudiologia	30	28	30	31	58	59	58	61	31	46	47	45	40	46	42	652 (C-271; NC-381)
Gastronomia*	-	-	-	-	87	89	71	82	34	61	67	57	56	61	58	723 (C-273; NC-450)
Licenciatura em Ciências Naturais	40	50	29	24	17	4	9	9	4	34	44	40	50	46	44	444 (C-228; NC-216)
Medicina	158	153	4	1	79	161	161	130	129	125	128	151	149	157	156	1842 (C-858; NC-984)
Medicina Veterinária	109	110	112	113	148	145	144	150	136	120	121	106	105	127	107	1853 (C-791; NC-1062)
Nutrição	80	119	120	121	140	138	141	137	101	96	116	105	102	104	92	1712 (C-759; NC-953)
Oceanografia	25	25	24	25	30	31	32	30	31	23	25	24	23	21	25	394 (C-162; NC-232)
Odontologia	121	119	121	118	119	118	118	120	103	89	86	66	82	80	74	1534 (C-683; NC-851)
Saúde Coletiva*	-	-	-	-	32	47	22	15	4	22	32	25	25	26	28	278 (C-122; NC-156)
Zootecnia*	-	-	-	-	47	55	21	29	8	69	76	56	63	70	61	555 (C-209; NC-346)
<b>Total</b>	<b>832</b>	<b>945</b>	<b>774</b>	<b>706</b>	<b>1257</b>	<b>1547</b>	<b>1424</b>	<b>1391</b>	<b>1067</b>	<b>1193</b>	<b>1319</b>	<b>1198</b>	<b>1202</b>	<b>1273</b>	<b>1196</b>	<b>17324 (C-7634; NC-9690)</b>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados PROGRAD/UFBA.

Legenda: **C** = Cotistas; e **NC** = Não Cotistas.

\* Cursos criados a partir de 2009; \*\* curso criado a partir de 2010.

**APÊNDICE C – Tabela 18** – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área III – Filosofia e Ciências Humanas (2005-2019).

<b>Cursos</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Administração	154	148	155	153	151	147	152	149	137	129	131	112	108	117	114	2057 (C-871; NC-1186)
Arquivologia	24	14	14	7	79	35	36	32	21	54	60	58	71	66	69	640 (C-301; NC-339)
Biblioteconomia e Documentação	60	60	54	57	42	31	41	31	13	37	46	37	50	46	47	652 (C-321; NC-331)
Ciências Contábeis	113	108	106	108	159	159	154	157	140	129	134	123	121	130	130	1971 (C-850; NC-1121)
Ciências Econômicas	91	90	90	91	92	88	88	88	78	68	73	69	78	70	64	1218 (C-542; NC-676)
Ciências Sociais	85	83	87	92	91	92	96	93	66	62	49	73	75	77	88	1209 (C-555; NC-654)
Comunicação	45	61	92	98	112	109	113	117	101	96	90	75	79	80	84	1352 (C-603; NC-749)
Direito	201	201	201	200	401	401	400	342	332	321	307	281	254	269	281	4392 (C-1970; NC-2422)
Educação Física	45	45	44	45	45	45	45	44	40	27	32	29	34	35	30	585 (C-252; NC-333)
Filosofia	43	42	39	43	37	42	42	26	22	29	38	31	31	39	32	536 (C-243; NC-293)
Gênero e Diversidade*	-	-	-	-	24	48	18	28	11	25	40	38	39	37	37	345 (C-164; NC-181)
Geografia	52	50	93	87	95	94	97	83	55	72	70	69	73	75	69	1134 (C-521; NC-613)
História	47	48	49	40	76	91	91	79	74	54	75	72	81	75	75	1027 (C-472; NC-555)
Museologia	23	24	35	41	33	31	0	19	16	21	31	26	34	25	26	385 (C-170; NC-215)
Pedagogia	117	113	108	110	113	119	133	104	77	85	111	102	96	112	101	1601 (C-703; NC-898)
Psicologia**	-	78	78	77	13	19	20	26	8	17	78	63	66	103	99	745 (C-325; NC-420)
Secretariado Executivo	79	78	79	78	79	77	71	50	25	43	59	49	54	59	58	938 (C-386; NC-552)
Serviço Social*	-	-	-	-	45	87	89	90	82	72	74	58	65	74	65	801 (C-349; NC-452)
<b>Total</b>	<b>1179</b>	<b>1243</b>	<b>1324</b>	<b>1327</b>	<b>1687</b>	<b>1715</b>	<b>1686</b>	<b>1558</b>	<b>1298</b>	<b>1341</b>	<b>1498</b>	<b>1365</b>	<b>1409</b>	<b>1489</b>	<b>1469</b>	<b>21588 (C-9598; NC-11990)</b>

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados PROGRAD/UFBA.

Legenda: C = Cotistas; e NC = Não Cotistas.

\* Cursos criados a partir de 2009; \*\*Na base de dados utilizada, não há registros de ingressantes no curso de Psicologia referente ao ano de 2005.

**APÊNDICE D – Tabela 19** – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área IV – Letras (2005-2019).

<b>Cursos</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Letras Vernáculas	59	85	87	77	131	120	120	96	76	82	108	97	101	98	105	1442 (C-654; NC-788)
Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna	30	38	40	41	35	58	61	43	30	39	57	50	64	64	58	708 (C-272; NC-436)
Língua Estrangeira Moderna ou Clássica	34	41	41	38	38	54	31	37	22	54	58	57	40	57	49	651 (C-256; NC-395)
Língua Estrangeira – Espanhol*	-	-	-	-	45	65	74	38	43	40	66	56	62	66	60	615 (C-257; NC-358)
<b>Total</b>	123	164	168	156	249	297	286	214	171	215	289	260	267	285	272	3416 (C-1439; NC-1977)

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados PROGRAD/UFBA.

Legenda: **C** = Cotistas; e **NC** = Não Cotistas. \*Curso criado a partir de 2009.

**APÊNDICE E – Tabela 20** – Relação de ingressantes à UFBA por ano na Área V – Artes (2005-2019).

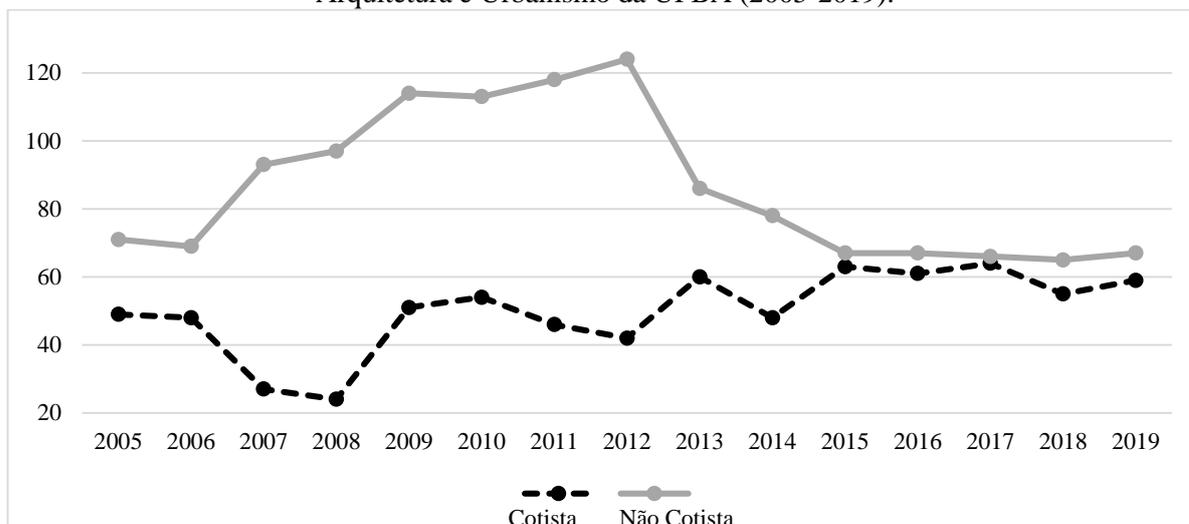
<b>Cursos</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Total</b>
Artes Cênicas	30	30	30	25	28	12	7	8	22	18	19	15	20	20	19	303 (C-115; NC-188)
Artes Plásticas	59	45	55	30	45	60	51	24	29	23	38	43	46	39	24	611 (C-185; NC-426)
Canto	2	2	1	2	3	8	6	3	2	-	1	1	-	1	3	35 (C-14; NC-21)
Composição e Regência	13	17	16	15	6	13	8	7	6	3	13	4	2	8	1	132 (C-27; NC-105)
Dança*	44	45	46	43	42	45	52	34	23	22	22	46	48	39	44	595 (C-240; NC-355)
Design	25	25	23	25	26	26	22	14	21	18	24	18	20	13	17	317 (C-115; NC-202)
Instrumento	8	11	9	15	13	9	7	8	2	3	2	1	4	8	5	105 (C-37; NC-68)
Licenciatura em Desenho	31	38	21	18	22	28	24	18	5	8	8	20	18	19	24	302 (C-135; NC-167)
Licenciatura em Teatro	26	27	26	27	26	20	19	15	13	8	21	20	20	21	20	309 (C-139; NC-170)
Música Popular	20	22	21	21	23	31	20	17	10	16	17	18	18	17	16	297 (C-117; NC-180)
Superior de Decoração	20	20	20	13	19	21	20	17	17	13	9	9	15	10	9	232 (C-68; NC-164)
<b>Total</b>	278	282	268	234	263	273	236	165	150	132	174	195	211	195	182	3238 (C-1192; NC-2046)

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados da PROGRAD/UFBA.

Legenda: **C** = Cotistas; e **NC** = Não Cotistas.

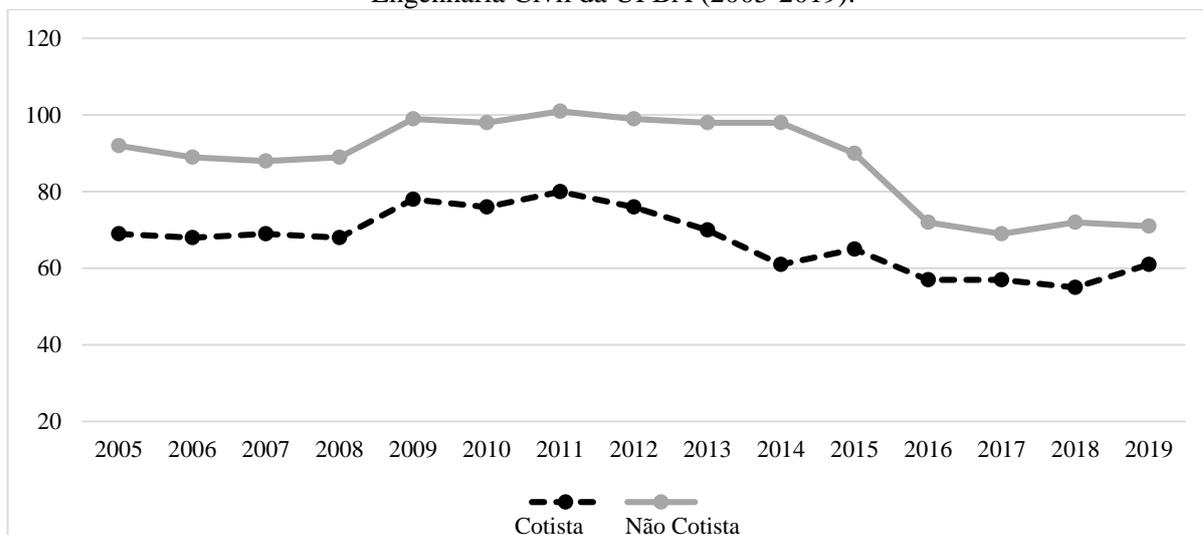
\*O curso de Dança não foi considerado nesta pesquisa, como disposto no item 4.2.

**APÊNDICE F – Gráfico 12** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Arquitetura e Urbanismo da UFBA (2005-2019).



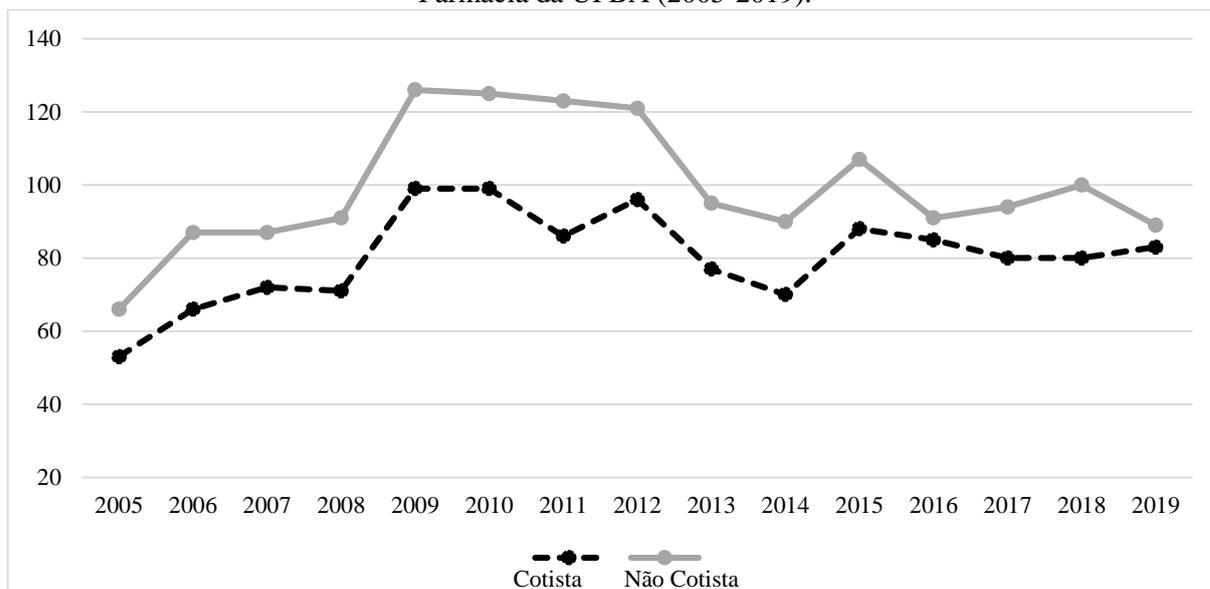
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE G – Gráfico 13** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Engenharia Civil da UFBA (2005-2019).



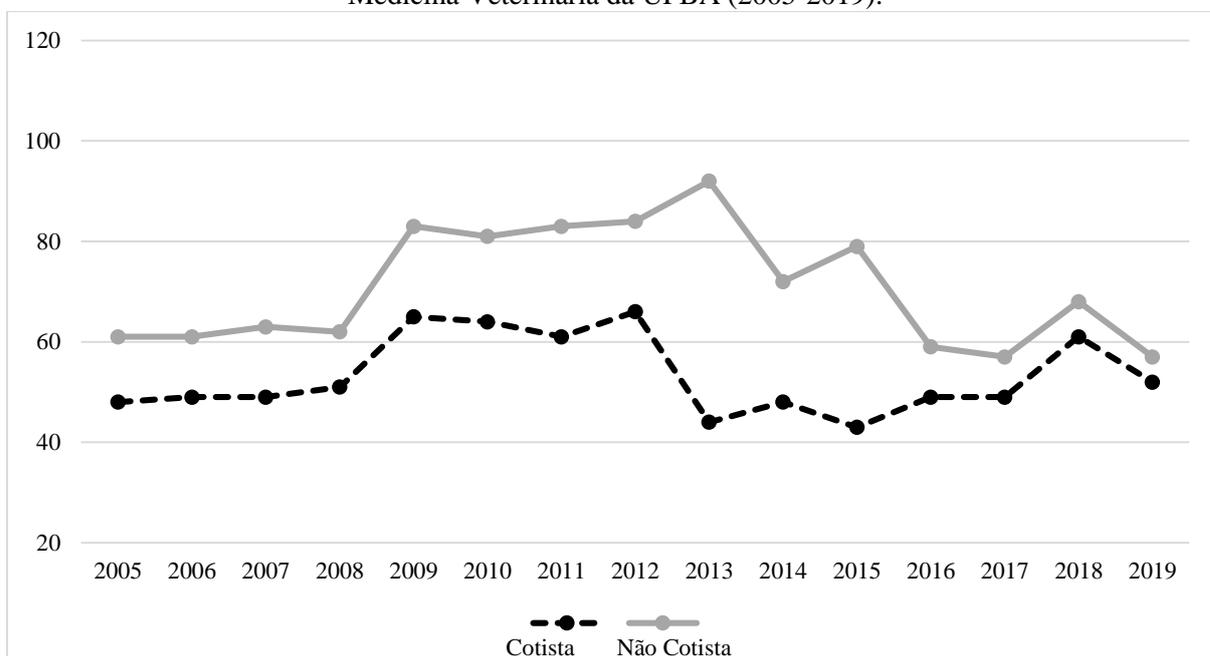
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE H – Gráfico 14** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Farmácia da UFBA (2005-2019).



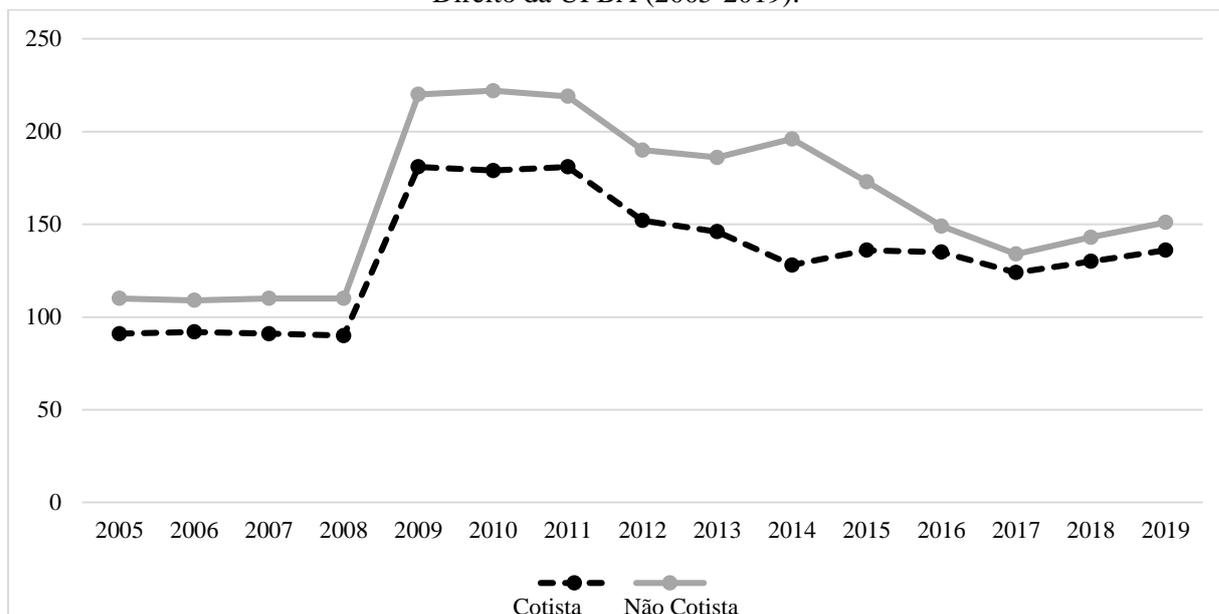
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE I – Gráfico 15** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Medicina Veterinária da UFBA (2005-2019).



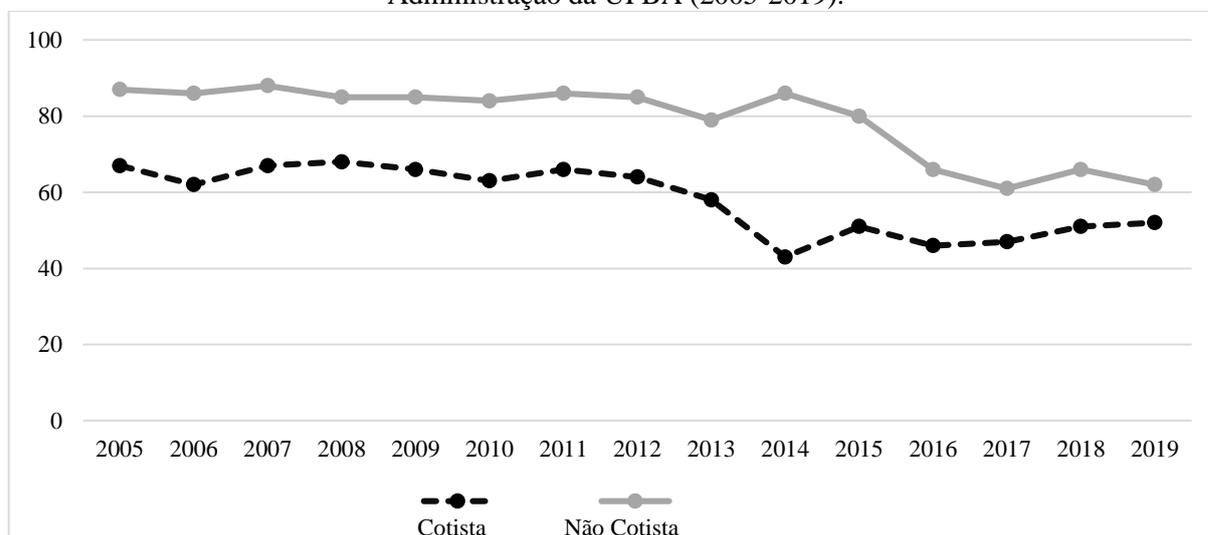
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE J – Gráfico 16** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Direito da UFBA (2005-2019).



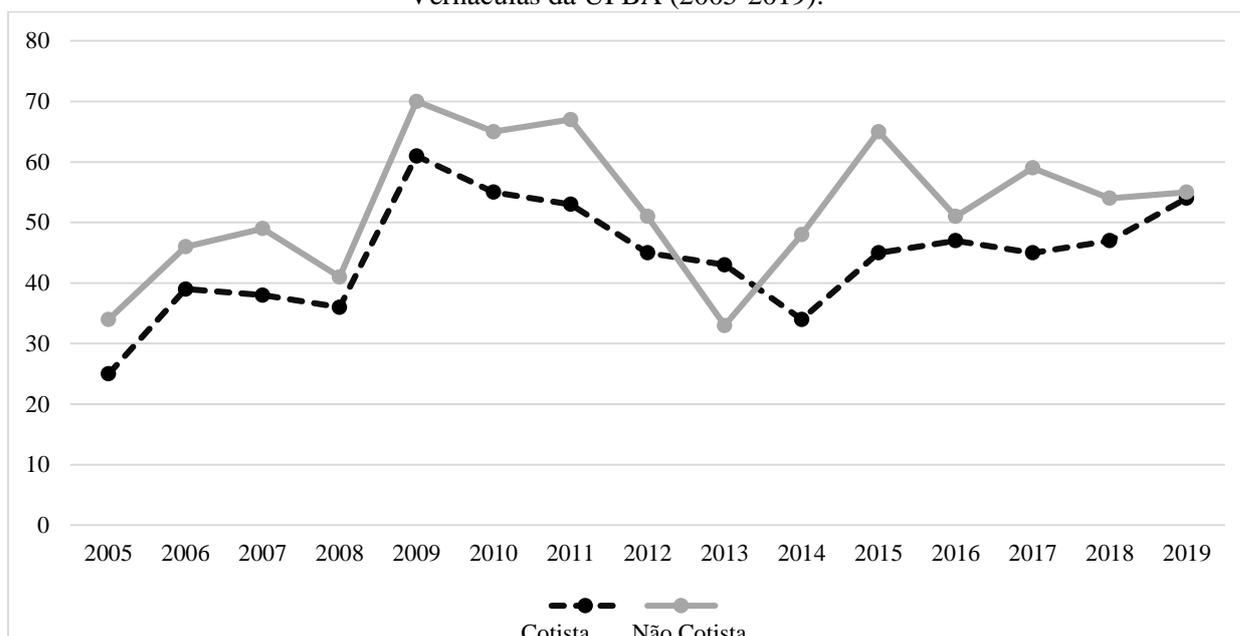
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE K – Gráfico 17** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Administração da UFBA (2005-2019).



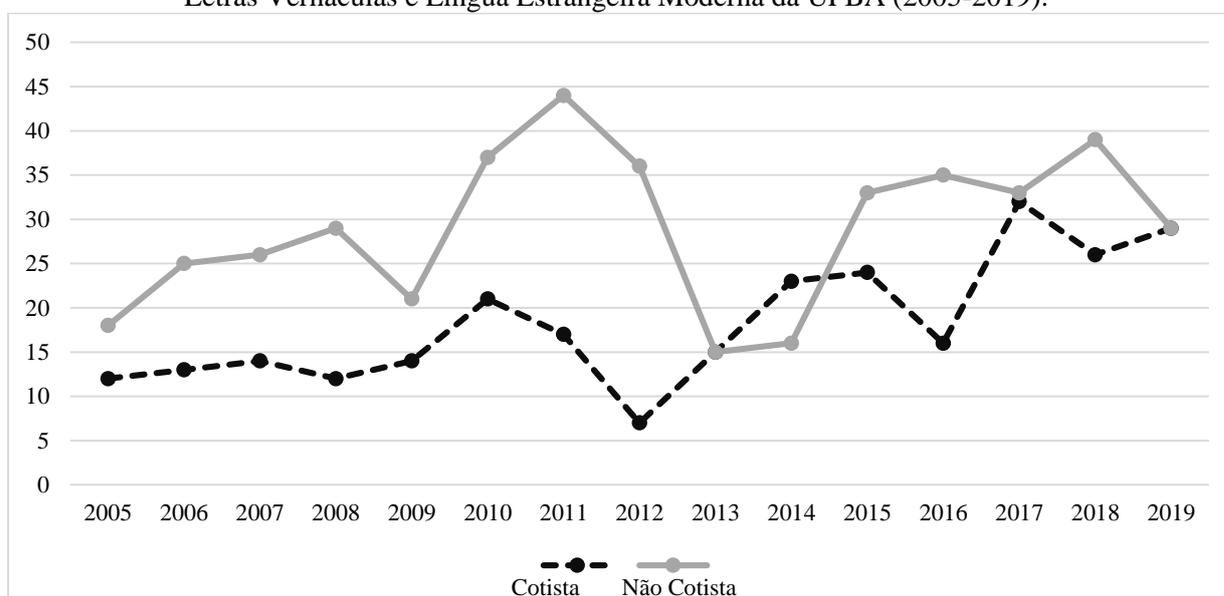
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE L – Gráfico 18** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Letras Vernáculas da UFBA (2005-2019).



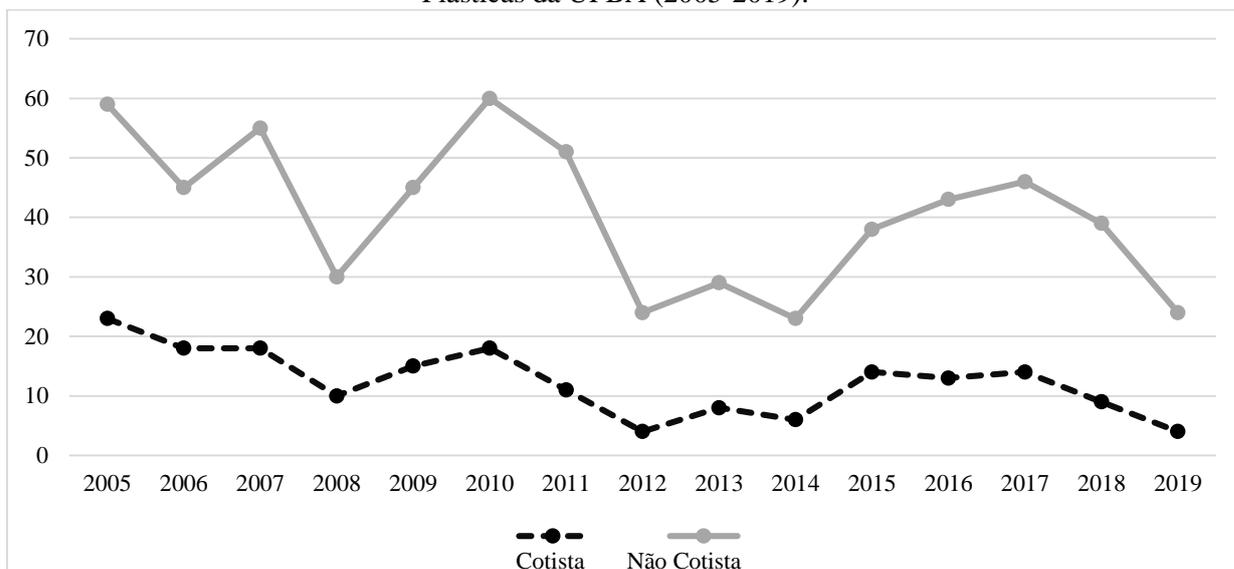
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE M – Gráfico 19** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna da UFBA (2005-2019).



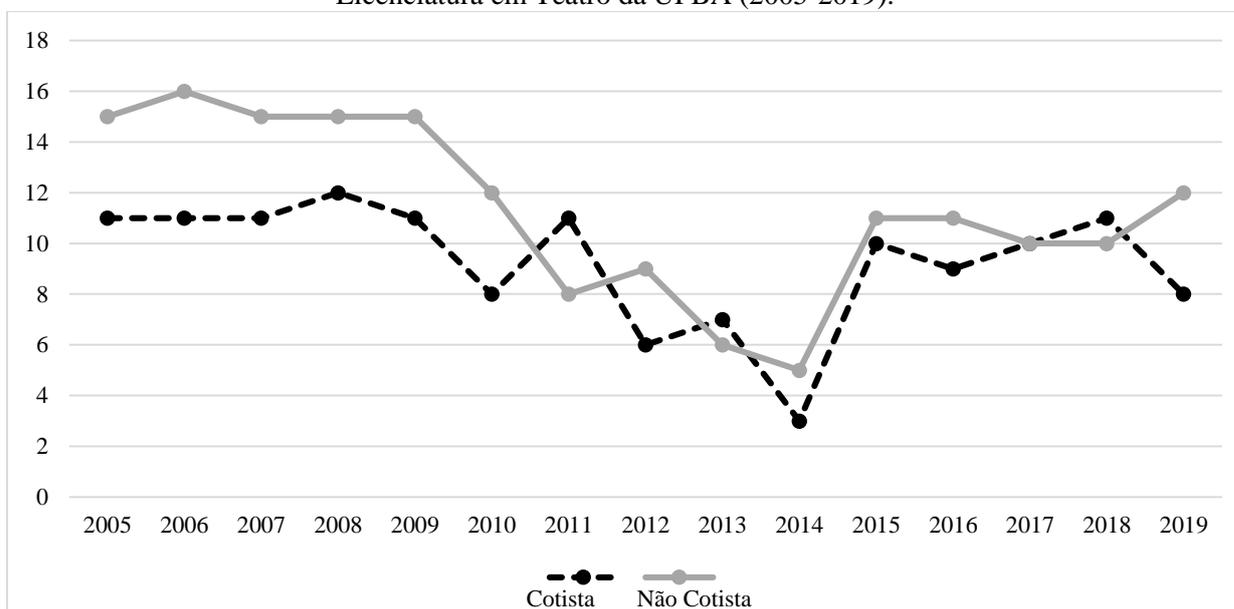
Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE N – Gráfico 20** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Artes Plásticas da UFBA (2005-2019).



Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE O – Gráfico 21** – Ingresso de estudantes, por ano e categoria de cotas, no curso de Licenciatura em Teatro da UFBA (2005-2019).



Fonte: Elaborado pelo autor.

**APÊNDICE P – Testes de Anova e Tukey – Área I** (Desempenho acadêmico por Cor ou Raça).

Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,417	2	,709	,696	,499
Within Groups	475,532	467	1,018		
Total	476,950	469			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_  
Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	-,0161	,1367	,992	-,338	,305
	Preta	,1098	,1514	,749	-,246	,466
Parda	Branca	,0161	,1367	,992	-,305	,338
	Preta	,1259	,1080	,474	-,128	,380
Preta	Branca	-,1098	,1514	,749	-,466	,246
	Parda	-,1259	,1080	,474	-,380	,128

Não Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,879	2	4,439	4,431	,012
Within Groups	966,841	965	1,002		
Total	975,720	967			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_  
Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	-,0781	,0676	,480	-,237	,081
	Preta	,2741	,1214	,062	-,011	,559
Parda	Branca	,0781	,0676	,480	-,081	,237
	Preta	,3522*	,1195	,009	,072	,633
Preta	Branca	-,2741	,1214	,062	-,559	,011
	Parda	-,3522*	,1195	,009	-,633	-,072

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**APÊNDICE Q – Testes de Anova e Tukey – Área II (Desempenho acadêmico por Cor ou Raça).**

Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,948	2	2,974	3,981	,019
Within Groups	651,446	872	,747		
Total	657,394	874			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_

Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	,0408	,0989	,910	-,191	,273
	Preta	,2271	,1099	,098	-,031	,485
Parda	Branca	-,0408	,0989	,910	-,273	,191
	Preta	,1862*	,0699	,021	,022	,350
Preta	Branca	-,2271	,1099	,098	-,485	,031
	Parda	-,1862*	,0699	,021	-,350	-,022

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Não Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,879	2	7,439	11,778	,000
Within Groups	758,594	1201	,632		
Total	773,473	1203			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_

Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	-,0358	,0507	,760	-,155	,083
	Preta	,3302*	,0805	,000	,141	,519
Parda	Branca	,0358	,0507	,760	-,083	,155
	Preta	,3659*	,0757	,000	,188	,544
Preta	Branca	-,3302*	,0805	,000	-,519	-,141
	Parda	-,3659*	,0757	,000	-,544	-,188

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**APÊNDICE R – Testes de Anova e Tukey – Área III (Desempenho acadêmico por Cor ou Raça).**

Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,704	2	,852	,828	,437
Within Groups	1111,025	1080	1,029		
Total	1112,728	1082			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_  
Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	-,0379	,1205	,947	-,321	,245
	Preta	,0469	,1247	,925	-,246	,340
Parda	Branca	,0379	,1205	,947	-,245	,321
	Preta	,0848	,0660	,403	-,070	,240
Preta	Branca	-,0469	,1247	,925	-,340	,246
	Parda	-,0848	,0660	,403	-,240	,070

Não Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,364	2	3,182	3,342	,036
Within Groups	1557,614	1636	,952		
Total	1563,978	1638			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_  
Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	,0530	,0535	,583	-,073	,179
	Preta	,1989*	,0770	,027	,018	,380
Parda	Branca	-,0530	,0535	,583	-,179	,073
	Preta	,1459	,0724	,109	-,024	,316
Preta	Branca	-,1989*	,0770	,027	-,380	-,018
	Parda	-,1459	,0724	,109	-,316	,024

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**APÊNDICE S – Testes de Anova e Tukey – Área IV (Desempenho acadêmico por Cor ou Raça).**

Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3,333	2	1,666	1,724	,182
Within Groups	122,732	127	,966		
Total	126,065	129			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_  
Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	-,3016	,3686	,693	-1,176	,573
	Preta	,0211	,3708	,998	-,858	,900
Parda	Branca	,3016	,3686	,693	-,573	1,176
	Preta	,3227	,1782	,170	-,100	,745
Preta	Branca	-,0211	,3708	,998	-,900	,858
	Parda	-,3227	,1782	,170	-,745	,100

Não Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,229	2	5,614	3,838	,024
Within Groups	216,497	148	1,463		
Total	227,725	150			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_  
Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	,2545	,2635	,600	-,369	,878
	Preta	,7437*	,2880	,029	,062	1,426
Parda	Branca	-,2545	,2635	,600	-,878	,369
	Preta	,4892	,2269	,082	-,048	1,026
Preta	Branca	-,7437*	,2880	,029	-1,426	-,062
	Parda	-,4892	,2269	,082	-1,026	,048

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

**APÊNDICE T – Testes de Anova e Tukey – Área V (Desempenho acadêmico por Cor ou Raça).**

Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,889	2	,945	1,051	,352
Within Groups	150,171	167	,899		
Total	152,060	169			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_

Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	,2793	,2635	,540	-,344	,902
	Preta	,3917	,2737	,327	-,256	1,039
Parda	Branca	-,2793	,2635	,540	-,902	,344
	Preta	,1124	,1564	,753	-,257	,482
Preta	Branca	-,3917	,2737	,327	-1,039	,256
	Parda	-,1124	,1564	,753	-,482	,257

Não Cotistas

**ANOVA**

CR\_

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,647	2	3,324	3,568	,030
Within Groups	242,155	260	,931		
Total	248,802	262			

**Multiple Comparisons**

Dependent Variable: CR\_

Tukey HSD

(I) Cor ou Raça	(J) Cor ou Raça	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Branca	Parda	,1290	,1314	,589	-,181	,439
	Preta	,5034*	,1888	,022	,058	,948
Parda	Branca	-,1290	,1314	,589	-,439	,181
	Preta	,3745	,1788	,093	-,047	,796
Preta	Branca	-,5034*	,1888	,022	-,948	-,058
	Parda	-,3745	,1788	,093	-,796	,047

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.