

ARTIGO

AÇÕES AFIRMATIVAS E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL: COMPARAÇÃO ENTRE BÔNUS E LEI DE COTAS NA UFMG

GUSTAVO BRUNO DE PAULA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6531-0865>

<gustavobrp@gmail.com>

BRÉSCIA FRANÇA NONATO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6779-8278>

<nonatobrescia@gmail.com>

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7913-5669>

<cmmn@uol.com.br>

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

RESUMO: Neste artigo analisam-se os efeitos de inclusão social de duas políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): a política de bônus e a Lei de Cotas. Compara-se a inclusão social propiciada por essas políticas sob dois ângulos: o acesso em si à UFMG e a distribuição do público-alvo entre as graduações da instituição, considerando sua hierarquia horizontal interna. Verificam-se as mudanças no perfil do alunado focalizando três variáveis: raça, origem escolar e renda familiar. Com base em estatísticas descritivas, conclui-se que as duas políticas tiveram efeitos relevantes na inclusão social, mas de formas distintas. A política do bônus elevou o ingresso de estudantes das escolas públicas, negros e de baixa renda, mas principalmente nos cursos menos seletivos. Já a Lei de Cotas contribuiu de maneira mais efetiva para aumentar o acesso desses grupos aos cursos mais seletivos, reduzindo as desigualdades horizontais. Observa-se, no entanto, que permanecem desigualdades expressivas no acesso aos cursos da universidade que ainda precisam ser enfrentadas.

Palavras-chave: ensino superior, ação afirmativa, desigualdades escolares, estratificação horizontal.

AFFIRMATIVE ACTIONS AND HORIZONTAL STRATIFICATION: COMPARISON BETWEEN BONUS AND QUOTAS LAW AT THE UFMG

ABSTRACT: In this article, we analyze the effects of two affirmative action policies adopted by the Federal University of Minas Gerais (UFMG): the bonus policy and the Quota Law. We compare the

social inclusion produced by them by two angles: the access itself to UFMG and the distribution of the target groups among the institution's programs, considering its internal horizontal hierarchy. We verify the changes in the student's profile by focusing on three variables: race, school origin and family income. Based on descriptive statistics, it is concluded that the two policies had relevant effects on social inclusion. However, this occurred in different ways. The bonus policy was able to increase the access of students from public schools, blacks and with low-income, but mainly in the less selective programs. The Quota Law contributed more effectively to increasing the access of these students to the most selective programs of UFMG, reducing the horizontal inequalities. We observe, however, that remains expressive inequalities in the access to the universities programs still need to be addressed.

Keywords: higher education, affirmative action, educational inequalities, horizontal stratification.

ACCIONES AFIRMATIVAS Y ESTRATIFICACIÓN HORIZONTAL: COMPARACIÓN ENTRE BONIFICACIÓN Y LA LEY DE CUOTAS EN LA UFMG

RESUMEN: En este artículo analizamos los efectos de dos políticas de acción afirmativa adoptadas por la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG): la política de bonificación y la Ley de Cuotas. Comparamos la inclusión social desde dos ángulos: el acceso en sí mismo a la UFMG y la distribución de estudiantes universitarios entre los grados de la institución, considerando su jerarquía horizontal interna. Verificamos los cambios en el perfil del estudiante, enfocándonos en tres variables: raza, origen escolar y renta familiar. Con base en estadísticas descriptivas, se concluye que las políticas tuvieron efectos relevantes en la inclusión social, pero de diferentes maneras. La política de bonificación aumentó la entrada de estudiantes de escuelas públicas, negros y con bajos ingresos, pero principalmente en cursos menos selectivos. La Ley de Cuotas ha contribuido de manera más efectiva a incrementar el acceso de estos estudiantes a cursos más selectivos, reduciendo las desigualdades horizontales. Sin embargo, observamos que persisten desigualdades significativas en el acceso a los cursos universitarios que aún deben ser enfrentadas.

Palabras clave: educación superior, acción afirmativa, desigualdades escolares, estratificación horizontal.

INTRODUÇÃO

Desde as primeiras iniciativas realizadas por universidades estaduais no início dos anos 2000, as políticas de ação afirmativa para acesso ao ensino superior têm sido objeto de inúmeros estudos dedicados à análise de suas consequências (Aranha et al., 2012; Karruz, 2018; Marteleto et al., 2016; Senkevics & Mello, 2019; Silva, 2020). Em geral, os resultados têm apontado a eficácia dessas políticas para a ampliação do acesso de estudantes pertencentes a grupos sociais e raciais historicamente excluídos do ensino superior brasileiro. Entretanto, uma faceta ainda pouco explorada são os efeitos dessas políticas sobre os diferentes cursos de graduação, ou como elas teriam afetado não apenas a composição racial e socioeconômica global das instituições, mas a distribuição dos estudantes entre os cursos.

Considerando a possibilidade de que o processo de expansão ou ampliação das oportunidades de acesso (redução da estratificação vertical) pode ser acompanhada pela manutenção de desigualdades relativas à qualidade desse acesso (aumento ou conservação da estratificação horizontal) (Dubet, 2015; Duru-Bellat & Kiefer, 2008; Lucas, 2001; Nogueira, 2018), torna-se necessário verificar se e como a configuração dessas desigualdades internas foi modificada durante o processo de implementação das ações afirmativas no país. Entender esse aspecto é particularmente importante pelo fato de que a entrada no ensino superior brasileiro se dá em cursos mais ou menos seletivos e que possibilitam aos seus concluintes retornos simbólicos e econômicos muito distintos.

Neste estudo, buscamos contribuir para essa discussão ao analisarmos as mudanças propiciadas pelas ações afirmativas, não apenas sobre o perfil geral do alunado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mas sobre a distribuição dos estudantes entre os cursos. O contexto da UFMG oferece um exemplo rico para a análise dos efeitos das políticas de ação afirmativa, pois nas últimas décadas a instituição contou com dois tipos diferentes de política: o sistema de bônus, vigente entre 2009 e 2012, e o modelo de reserva de vagas, cuja implementação se iniciou em 2013, após a aprovação da Lei 12.711/2012, usualmente denominada Lei de Cotas.

Instituída pela UFMG em 2008, a política de bônus consistiu no acréscimo de um valor sobre a nota obtida pelos candidatos aptos a serem atendidos pela política. Assim, os candidatos que cursaram os últimos sete anos da educação básica em escolas públicas recebiam um acréscimo de 10% sobre a nota obtida no exame seletivo, sendo concedido ainda um adicional de 5% a esses candidatos que se autodeclarassem negros e indígenas – chegando o bônus ao total de 15%.

Com a aprovação da Lei de Cotas, a instituição optou por encerrar sua política de ação afirmativa e aderir somente à legislação federal. Com efeito, a partir de 2013, a UFMG passou, de modo gradual, a reservar um percentual de vagas para candidatos pertencentes ao público-alvo das cotas até alcançar, em 2016, o mínimo de 50% das vagas previsto pela lei.

Vale registrar que, sob a Lei de Cotas, a reserva de vagas é destinada aos estudantes que concluíram o ensino médio em estabelecimentos escolares da rede pública, destinando cotas específicas para candidatos que sejam: (1) concluintes das escolas públicas, independentemente da renda e da cor; (2) concluintes das escolas públicas, de baixa renda, independentemente da cor; (3) negros (autodeclarados pretos ou pardos) ou indígenas, independentemente da renda; (4) negros (autodeclarados pretos ou pardos) ou indígenas, de baixa renda. Em 2016, com a Lei 13.409, as cotas passaram a incluir uma reserva específica, em cada uma dessas subcotas, para pessoas com deficiência.

Nosso estudo abrange dados referentes aos ingressantes da instituição entre os anos de 2005 e 2019, cedidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG (Prograd/UFMG). Com base em análises estatísticas descritivas, exploramos as mudanças no perfil da instituição a partir de três fatores: raça, origem escolar e renda familiar. Além de serem três variáveis clássicas utilizadas em pesquisas sobre desigualdades educacionais, as políticas de ação afirmativa se basearam principalmente nelas para definir seus potenciais beneficiários: candidatos negros (pretos e pardos), egressos de escolas públicas ou de baixa renda.

Além dessa introdução, o artigo conta com cinco seções e as considerações finais. Na segunda seção, discutimos o referencial teórico que orienta nossas análises sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior. Na terceira, apontamos algumas das principais mudanças ocorridas no âmbito da UFMG no período considerado: expansão de vagas, especialmente a partir do Programa de

Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni); modificações nas regras de acesso, com a adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2014; implementação das políticas de ação afirmativa já mencionadas, o sistema de bônus e as cotas. A quarta seção é dedicada à análise das mudanças observadas na composição social e racial geral da instituição. Na quinta seção, investigamos as transformações ocorridas na distribuição dos estudantes entre os cursos da instituição, considerando seu nível de seletividade. Nas considerações finais, retomamos os principais resultados e tecemos observações adicionais.

AMPLIAÇÃO DO ACESSO E ESTRATIFICAÇÃO HORIZONTAL DO ENSINO SUPERIOR

Pesquisas no campo da educação e da sociologia têm indicado que, em certos contextos, processos de expansão do acesso podem ser acompanhados pela manutenção ou mesmo o aprofundamento das desigualdades educacionais. Na literatura sobre estratificação educacional, é indicado que isso poderia ocorrer de duas maneiras.

Uma primeira seria a hipótese levantada por Raftery e Hout (1993), denominada como desigualdade maximamente mantida. Com base em um estudo sobre o processo de expansão educacional na Irlanda entre as décadas de 1920 e 1970, observam que a expansão de vagas e a redução das barreiras de entrada no ensino secundário do país não foram acompanhadas por uma maior equalização das oportunidades de acesso. A explicação do fenômeno, que fundamentaria a hipótese, seria de que expansões educacionais favoreceriam, num primeiro momento, principalmente os grupos sociais que estariam em condições de ocupar as novas oportunidades criadas. Somente quando esses grupos alcançassem um ponto de saturação de sua representatividade em um determinado nível de ensino, as distâncias de suas chances de acesso com as de grupos socioeconomicamente desfavorecidos diminuiriam.

Uma segunda situação que resultaria em expansão da educação sem uma verdadeira equalização das oportunidades ocorreria quando grupos sociais desfavorecidos acessam em maior quantidade determinado nível educacional, mas o fazem em espaços menos valorizados. Assim, eles tenderiam a ingressar em cursos, instituições ou ramos do sistema de ensino considerados de menor qualidade, prestígio ou rentabilidade profissional. Essa situação representaria a hipótese da desigualdade efetivamente mantida, elaborada por Lucas (2001). Desse modo, as vantagens educacionais obtidas por grupos sociais com melhores condições socioeconômicas seriam preservadas no interior do sistema de ensino.

A constatação de que as desigualdades de acesso podem permanecer apesar da expansão das vagas em um determinado nível de ensino, também foi abordada em trabalhos do campo da sociologia da educação. Na França, Bourdieu e Champagne ([1992] 2017) salientam que processos de expansão escolar não implicam redução das desigualdades sociais. Esses autores enfatizam a faceta da educação enquanto um tipo específico de recurso posicional, isto é, um bem cujo valor nos mercados econômico ou simbólico dependeria de sua raridade. Isso explicaria o processo observado nessas sociedades em que a expansão de vagas no sistema escolar e a redução das barreiras para a entrada em determinados níveis de ensino não resultam, necessariamente, em uma democratização efetiva das oportunidades educacionais. Com a desvalorização relativa dos diplomas, ocorre um prolongamento do tempo mínimo de estudos necessário para obter boas ocupações e/ou a construção de novas divisões internas no sistema

escolar, que permitiriam preservar as vantagens sociais de grupos com melhores condições socioeconômicas.

Referindo-se também ao contexto francês, Merle (2002) questiona a ideia difundida ao final dos anos 1990 de que o sistema escolar do país teria se democratizado, ao observar que apesar de o ensino secundário ter se expandido, estudantes das classes trabalhadoras acessavam principalmente as carreiras educacionais de duração mais curta e de menor prestígio. Sobre tal situação, Merle usa a noção de democratização segregativa (Merle, 2009) para explicar a permanência das desigualdades educacionais na França, em que o aumento do acesso ao ensino médio pelos jovens de origem popular teria se realizado a partir da difusão de formações de caráter mais vocacional, preservando as qualificações mais acadêmicas aos estudantes socioeconomicamente mais afluentes.

A ideia de democratização segregativa também é utilizada em outros trabalhos. Dubet (2015) se refere a ela ao destacar que a massificação do acesso ao ensino superior pode não resultar necessariamente em democratização, pois pode ser acompanhada pelo aumento da segmentação interna entre as instituições e as carreiras acadêmicas. Duru-Bellat e Kieffer (2008) também mobilizam a noção utilizada por Merle para analisar como o processo de abertura do sistema escolar francês, entre os anos de 1985 e 1995, transferiu as desigualdades de acesso para o interior desse sistema. Enquanto as qualificações mais valorizadas no mercado de trabalho permaneceram restritas às classes médias, os alunos das classes trabalhadoras foram em sua maioria direcionados para os ramos mais vocacionais do ensino secundário. Ao final, as desigualdades permaneceriam, pois os destinos profissionais abertos a esses estudantes não difeririam muito, em termos relativos, daqueles de seus pais em períodos passados. Resultados similares são apontados em outro estudo comparativo entre Alemanha e França (Duru-Bellat et al., 2008).

Como se dariam, no Brasil, esses processos de expansão com diferenciação interna da educação, especialmente no ensino superior? Alguns trabalhos foram desenvolvidos sobre essa questão. Ribeiro e Schlegel (2015), com base nos dados do Censo Populacional, analisaram as mudanças na estratificação horizontal do ensino superior durante os anos de 1960 e 2010. Identificaram que apesar dos ganhos de acesso e de conclusão do ensino superior experimentado por mulheres e estudantes negros (pardos ou pretos), os dois grupos estariam mais representados em carreiras acadêmicas que proporcionariam menores retornos econômicos no mercado de trabalho. Enquanto mulheres reduziram as distâncias de acesso para os homens em algumas carreiras de maior prestígio, a desigualdade racial teria permanecido praticamente intocada ao longo dos anos.

Perosa e Costa (2015) partem da noção empregada por Merle em uma investigação do padrão de expansão de cursos e unidades da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pela análise dos ingressantes nos diferentes *campi* da universidade, constata-se uma diferenciação interna dos perfis sociais de discentes conforme as unidades e seus cursos. Identificam ainda que aqueles estudantes que são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior o fazem principalmente nas carreiras de humanidades, principalmente aquelas destinadas à formação docente.

Mais recentemente, Carvalhaes e Ribeiro (2019) analisam especificamente o padrão de seletividade do ensino superior brasileiro, por gênero, raça e nível socioeconômico, com base nos dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), de 2007 a 2009, e do Censo da Educação Superior, de 2010. Verificam a existência de uma expressiva diferenciação interna entre os tipos de cursos

que os grupos tipicamente acessavam, com estudantes mulheres, negros ou de nível socioeconômico mais baixo sobrerrepresentados nas áreas de menor prestígio e rentabilidade profissional.

Essas pesquisas, e as perspectivas teóricas as quais se orientam, se ajustam a contextos em que a ampliação das oportunidades ocorreu, principalmente, pela expansão quantitativa do sistema escolar, seguida ou não de diferenciação interna de suas qualificações. Nesse sentido, essas formas de expansão do acesso tendem a conservar a “estrutura diferencial dos benefícios escolares” (Bourdieu & Champagne, 2017, p. 247). Contudo, quais as consequências quando políticas públicas agem sobre essas estruturas, como no caso das medidas de ação afirmativa? Em outros termos, a ação afirmativa, por meio de concessão de bolsas, reserva de vagas ou pelo acréscimo de notas no processo seletivo, modifica a estrutura de oportunidades no ensino superior ao redistribuir os espaços que antes estavam “reservados” aos grupos com maiores vantagens sociais.

No Brasil, pesquisas têm indicado que as desigualdades escolares, raciais e de renda ao acesso ao ensino superior têm se reduzido nos últimos anos. Marteleto et al. (2016), com base nos dados de um *survey* representativo da população em 2013, identificaram uma redução das desigualdades de transição para o ensino superior entre brancos e negros entre as coortes nascidas de 1989 a 1992, em comparação com as de 1984 a 1988. Salata (2018), utilizando as bases da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), também observou diminuição das desigualdades raciais do acesso ao ensino superior entre os anos de 2005 e 2015.

Em análise que comparou a composição das universidades federais entre os anos de 2012 e 2016, Senkevics e Mello (2019) observaram, de modo geral, aumento da proporção de ingressantes pertencentes ao público-alvo das cotas, principalmente entre instituições que antes da política contavam com baixa inclusão social. Mais recentemente, Silva (2020) também verificou que as matrículas de estudantes negros no ensino superior aumentaram ao longo do período de 2012 a 2017, passando de 37,8% para 47,3%. Especificamente no âmbito da UFMG, estudo de Aranha et al. (2012) apontou elevação do acesso de estudantes negros, egressos das escolas públicas ou de baixa renda, após ampliação de vagas na instituição e implementação da política de bônus.

No entanto, um aspecto ainda pouco explorado pelos trabalhos no campo se refere aos efeitos das políticas de ação afirmativa sobre as desigualdades horizontais do acesso ao ensino superior. Como as carreiras acadêmicas proporcionam retornos muito diferentes de *status* e de rendimentos aos seus egressos, importa avaliar se e como essa faceta das desigualdades educacionais foi afetada pelas ações afirmativas. Outra questão importante é entender os resultados distintos que diferentes desenhos de políticas podem ter em reduzir não somente as desigualdades verticais, mas também horizontais.

Sobre essa discussão, Daflon et al. (2013, p. 316), ao debaterem as diferenças dos modelos de ação afirmativa que as universidades têm implementado no país, apontam que o sistema de bônus, apesar da possibilidade de ampliar o acesso do público-alvo, pode ser incapaz de garantir o ingresso nos cursos mais seletivos das instituições. Em um estudo da experiência de ação afirmativa na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na qual se utilizou o modelo de bônus, Venturini e Feres Júnior (2016) observaram a baixa eficácia de inclusão do programa ao longo do período analisado, principalmente para elevar o acesso de estudantes da rede pública e/ou negros nas áreas de maior prestígio da universidade. Com efeito, diferentes políticas de ação afirmativa podem ser mais ou menos eficazes em reduzir as desigualdades horizontais nas universidades.

Diferente de uma expansão quantitativa de vagas, a adoção de ações afirmativas traz particularidades quando comparada às situações a que usualmente se referem as teorias dedicadas a analisar processos de expansão do sistema de ensino e equalização ou não das oportunidades de acesso à educação. Exploramos essa questão nas próximas seções, tomando a UFMG como um contexto particular e comparando os efeitos de equalização de dois modelos de ação afirmativa que foram implementados pela instituição nos últimos anos.

O PROCESSO DE EXPANSÃO DE VAGAS E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFMG

Com base nos termos definidos por Feres Júnior et al. (2018, pp. 13-14), de maneira geral, ações afirmativas consistem em programas ou políticas que têm a finalidade de conceder direitos ou recursos para determinados grupos sociais que são socialmente desfavorecidas e sofreram ou sofrem discriminação social e, por essa razão, encontram maiores barreiras para alcançar bens sociais importantes na sociedade. Esses bens podem ser de naturezas variadas, como emprego, renda, vaga em escolas ou universidades, dentre outros, assim como os critérios de definição do público-alvo das ações podem incluir aspectos como de gênero, classe ou renda, religião, deficiência, etnia, raça e outros.

Por causa de seus objetivos, as ações afirmativas são alvo de controvérsias na sociedade brasileira e em outras em que foram implementadas. Em grande medida porque elas rompem com a concepção de igualdade formal, fundamentada sob uma ideologia meritocrática, substituindo-a pela de equidade ou de igualdade substantiva (Feres Júnior et al., 2018, p. 32). Nesse último princípio, é reconhecido o fato de que certos grupos sociais têm maiores entraves para alcançar bens sociais valiosos e ter uma vida digna e, por essa razão, requerem a concessão de recursos ou direitos para que tenham suas chances equalizadas de obter esses bens, frente aos grupos que contam com privilégios ou que não sofrem discriminação.

No caso do acesso ao ensino superior, estudos estatísticos realizados por diferentes pesquisadores e centros de pesquisa ao longo dos anos 1970 e 1980, como Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva (Hasenbalg, 1979; Hasenbalg & Valle Silva, 1988; Valle Silva et al., 1999) e aquelas desenvolvidas no âmbito do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Theodoro et al., 2008), tornaram inquestionáveis a existência de profundas desigualdades sobre o acesso às universidades, principalmente na dimensão racial – historicamente denunciada pelo movimento negro (Munanga, 2007). As evidências acumuladas sobre as desigualdades, junto com as reivindicações políticas dos movimentos sociais, fomentaram o debate em torno da necessidade de adoção de programas de ação afirmativa para equalização do acesso ao ensino superior.

Diante dessas demandas, diferentes instituições públicas de ensino superior começaram a adotar ações afirmativas voltadas para o acesso de estudantes das escolas públicas, de baixa renda ou negros no início dos anos 2000. As primeiras experiências nessa direção foram promovidas por instituições estaduais como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nesse caso por decisão legislativa do estado, e, entre as instituições federais, pela Universidade de Brasília (UnB) (Feres Júnior et al., 2018; Gomes et al., 2022).

Assim como em outras instituições, as ações afirmativas eram muito questionadas nos círculos internos da UFMG. Peixoto (2006) sustenta que a adoção de ações afirmativas “visando a inclusão da população negra e da escolarizada em escolas públicas” (p. 110) já era cobrada na universidade

desde a década de 1990, sobretudo diante da expansão de concluintes do ensino médio. Sobre isso, é importante observar a relevância do Programa Ações Afirmativas na UFMG no fomento do debate interno para a implementação dessas políticas (Gomes et al., 2022). Esse programa de ensino, pesquisa e extensão, fundado em 2002 por Nilma Lino Gomes, foi pioneiro por se constituir como um projeto de ação afirmativa voltado para estudantes negros, especialmente de baixa renda. Ele se caracterizava por ofertar atividades de apoio material e acadêmico aos beneficiários, bem como promover debates, estudos e pesquisas relacionados à discussão e reflexão crítica sobre o racismo no país. Ainda que tenha sido direcionado para permanência, o projeto foi importante por auxiliar ainda mais a canalização das demandas internas e externas em prol da implementação de ações afirmativas para acesso na UFMG.

Apesar dessa reivindicação histórica, a instituição apostou, por anos, na expansão de vagas, especialmente no período noturno, como estratégia básica de ampliação e democratização do acesso. Foi assim, por exemplo, que, em 20 de fevereiro de 2003, o Conselho Universitário decidiu “que o mecanismo prioritário da política acadêmica da Universidade seria a criação e ampliação de vagas nos cursos noturnos, decisão que foi tomada com base em análises que ressaltavam o potencial desse mecanismo como promotor da inclusão social” (Peixoto, 2006, p. 112).

A expansão de vagas, sobretudo no período noturno, que havia se iniciado na década de 1990, foi ampliada com a adesão da universidade ao Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades (Reuni). Por meio desse programa, foram criadas 1.886 vagas entre os anos 2009 e 2010 (Aranha et al., 2012).

Somente em 2008 a UFMG adotou um modelo próprio de política de ação afirmativa direcionada especificamente para o acesso, baseado na bonificação sobre as notas dos candidatos. Apesar da aprovação desse modelo, a demanda de muitos professores, gestores e discentes dentro da instituição era pela implementação de uma política de cotas – principalmente entre os participantes do Programa Ações Afirmativas (Gomes et al., 2022, pp. 12-13). Entretanto, o Conselho Universitário optou pelo modelo de bônus, inspirado em parte pela experiência da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Como destacamos na introdução, essa política consistia na adição de 10% sobre a pontuação alcançada no vestibular para candidatos que cursaram os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio na rede pública (totalizando o mínimo de sete anos) e, entre estes, aqueles autodeclarados negros recebiam mais 5%, chegando a um acréscimo total de 15% em sua nota.

Em 2013, com a aprovação da Lei de Cotas, essa política foi suprimida e deu-se início à reserva de vagas. Seguindo a legislação federal, para o ingresso em 2013, a universidade adotou reserva mínima de 12,5% das vagas. Esse percentual passou para 25% em 2014, 37,5% em 2015 e, finalmente, chegou a 50% em 2016.

Outra mudança importante foi a implementação do Sisu em 2014. O Sisu torna mais fácil e barata a participação de estudantes de todo o país no processo seletivo para ingresso nas universidades públicas participantes. Com base na nota obtida num único exame, o ENEM, tem-se acesso a um sistema unificado de seleção, no qual são disputadas as vagas oferecidas em todo o território nacional. Esse sistema tem o potencial de tornar mais concorrido o acesso às vagas, tornando ainda mais seletivo e elitizado o acesso aos cursos e instituições de maior prestígio social (Nogueira et al., 2017). Esse efeito do Sisu pode, no entanto, ter sido progressivamente contrabalançado pela adoção de percentuais mais elevados de reservas de vagas.

No quadro a seguir (figura 1), sintetizamos as principais mudanças ocorridas no acesso à UFMG no período analisado. Nele, destacamos quatro momentos: anterior às políticas de ações afirmativas; vigência do bônus; implementação progressiva das cotas; vigência plena da Lei de Cotas, com 50% de reserva de vagas.

Figura 1

Políticas de ação afirmativa para acesso adotadas pela UFMG

Períodos	Ação afirmativa	Público-alvo
Até 2008	Não havia política de ações afirmativas voltadas para o acesso.	-
2009 a 2012	Bônus – acréscimo de 10% na nota de candidatos que cursaram os últimos sete anos da Educação Básica na rede pública e de 15% para provenientes de escolas públicas autodeclarados negros.	Estudantes de escolas públicas, negros e estudantes de escolas públicas.
2013 a 2015	Reserva de vagas, de forma progressiva, por curso e turno, conforme Lei 12.711/2012: implementação de 12,5%, 25% e 37,5%.	Egressos de escolas públicas com subcotas divididas em quatro modalidades.
A partir de 2016	Reserva de vagas de no mínimo 50% por curso e turno, conforme Lei 13.409/2016.	Egressos de escolas públicas com subcotas divididas em quatro modalidades e, a partir de 2017, em oito modalidades, com a inclusão de reserva para pessoas com deficiência.

Nota. Elaborado pelos autores, 2021.

Abordagem metodológica

Para identificar o possível impacto dos diferentes modelos de ações afirmativas (bônus e reserva de vagas) sobre os padrões de acesso na UFMG, baseamo-nos em análises estatísticas descritivas das mudanças dos percentuais de ingressantes segundo três variáveis: raça, origem escolar e renda familiar. Utilizamos bases de dados cedidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, as quais incluem informações demográficas e socioeconômicas dos estudantes matriculados, derivadas do preenchimento de um questionário aplicado na primeira matrícula.

Em primeiro lugar, analisamos se houve ampliação do acesso de estudantes egressos de escolas públicas (estaduais, municipais ou federais), negros (estudantes autodeclarados pretos e pardos) e de baixa renda (faixas de renda de até 2 salários mínimos e entre 2 e 5 salários mínimos) na UFMG. Em outros termos, averiguamos se as desigualdades verticais foram reduzidas, observando se a proporção do acesso desses grupos aumentou durante o período. Ainda que nossa discussão se concentre sobre os momentos em que as políticas foram implementadas na UFMG, apresentamos, nessa primeira parte, dados que abrangem os períodos de antes e após a adoção das ações afirmativas, cobrindo os anos de 2005 a 2019. Com isso, pretendemos investigar se o perfil racial, escolar e econômico dos discentes antes da adoção do bônus já se mantinha há mais anos, bem como verificar se as mudanças ocasionadas pelas cotas permaneceram nos anos seguintes à sua implementação integral.

Em seguida, investigamos se as ações também modificaram as formas de acesso de acordo com o nível de seletividade dos cursos. Assim, buscamos responder a questão central do artigo: se e como as desigualdades horizontais foram alteradas pelas políticas, bem como se os seus diferentes desenhos

trouxeram impactos específicos nos padrões de desigualdades internas da instituição. Para isso, adotamos duas estratégias de análise.

A primeira consiste no uso de gráficos com os percentuais de estudantes negros e de escolas públicas nas graduações da UFMG, agrupadas pelo seu nível de seletividade. Classificamos os cursos a partir do desempenho obtido pelos ingressantes no Enem, agrupando-os por tercís da mediana das notas obtidas pelos candidatos aprovados nos processos seletivos, em cada um dos anos analisados. O resultado é uma classificação dos cursos em três grupos: baixa, média e alta seletividade. Como exemplo, em 2008, a mediana do desempenho obtido pelos aprovados em Medicina posicionou o curso como sendo de alta seletividade, enquanto Enfermagem foi classificada como de média e Biblioteconomia como de baixa seletividade. Essa classificação funciona como uma *proxy* do grau de prestígio social e de retorno econômico dos cursos ofertados pela UFMG, ao considerarmos que os candidatos escolarmente mais preparados tendem a se direcionar para as carreiras mais rentáveis e de maior *status*, elevando a mediana das notas dos ingressantes. Por meio dos gráficos, avaliamos as alterações na heterogeneidade das graduações, considerada segundo o percentual de ingressantes negros ou concluintes da rede pública.

Nossa segunda estratégia consiste no uso de quadros com a distribuição percentual dos estudantes de acordo com suas características e o nível de seletividade dos cursos. Para essa análise, desagregamos as variáveis de raça e origem escolar. Para a primeira, analisamos as proporções de acesso de estudantes pretos e pardos, enquanto para a segunda as proporções de estudantes vindos das escolas estaduais, municipais ou federais. Dessa maneira, investigamos se os possíveis impactos das ações afirmativas foram diferentes entre esses subgrupos.

Para o estudo, efetuamos alguns recortes que delimitam nossa análise. As informações se referem somente aos *campi* localizados em Belo Horizonte. Sobre isso, a UFMG conta também com um *campus* situado na cidade de Montes Claros, o Instituto de Ciências Agrárias (ICA). Pelo perfil dos cursos oferecidos na unidade, bem como pelas dinâmicas próprias da região e do município que se localizam, seria mais adequado uma pesquisa específica dedicada às mudanças do perfil socioeconômico do ICA. Por essa razão, delimitamos nossas análises às unidades da capital mineira.

É importante salientar que estudantes indígenas também são público-alvo da Lei de Cotas. Nossa opção por focalizar estudantes negros, em comparação com os percentuais de estudantes brancos, se dá por dois motivos. O primeiro envolve a diferença entre os critérios das políticas de bônus e da Lei de Cotas, pois a primeira não incluía estudantes indígenas. Desse modo, analisamos somente variáveis relativas a grupos sociais que ambas as políticas atenderam, possibilitando uma melhor comparação entre elas. O segundo motivo se relaciona ao baixíssimo número de estudantes autodeclarados indígenas durante o período, prejudicando avaliar o impacto da Lei de Cotas para esse grupo. Na maioria dos anos, o percentual de ingressantes autodeclarados indígenas variou entre 0% e 0,02% entre diferentes cursos. Uma possibilidade seria aglutinar esse contingente ao de estudantes negros, mas consideramos isso inadequado, pois eles são afetados por processos de desigualdade e de discriminação social de naturezas diferentes.

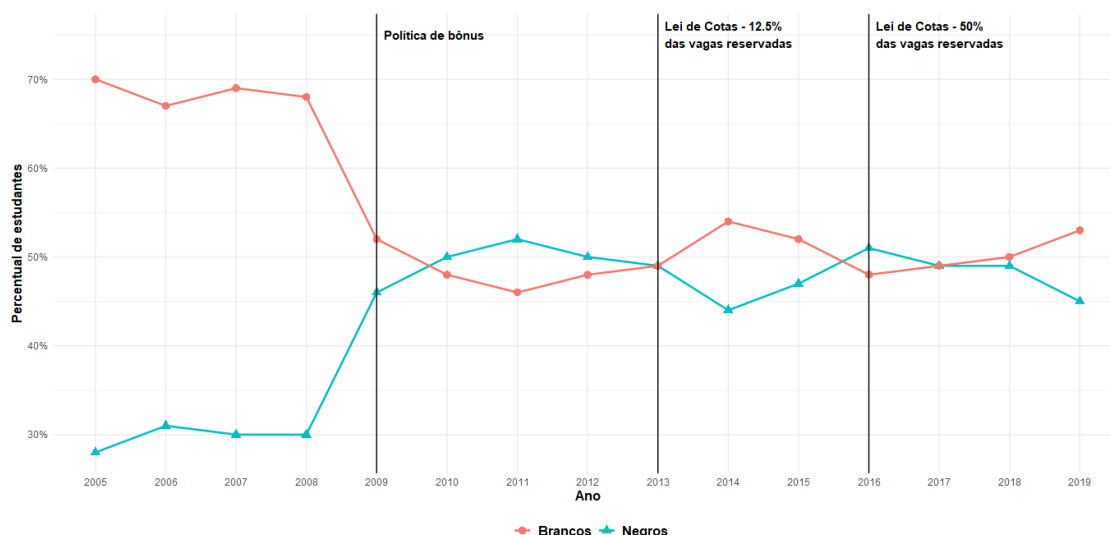
Mudanças no perfil geral dos estudantes na instituição

Nessa seção, analisamos se e como se deram as mudanças no perfil de ingressantes da UFMG ao longo dos últimos anos, com a implementação das políticas de ação afirmativa. Nas três figuras seguintes, apresentamos as modificações do perfil dos ingressantes entre os anos de 2005 e 2019 segundo

a raça, o tipo de escola em que se concluiu o ensino médio e a renda familiar total. Para orientar as análises, demarcamos nos gráficos quatro períodos: um primeiro, em que não havia ações afirmativas na instituição; um segundo, no qual há a política de bônus; um terceiro, de transição, em que se inicia a implementação da política de cotas; o quarto, no qual as cotas estão integralmente implementadas.

Figura 2

Mudança na composição dos ingressantes da UFMG, por raça

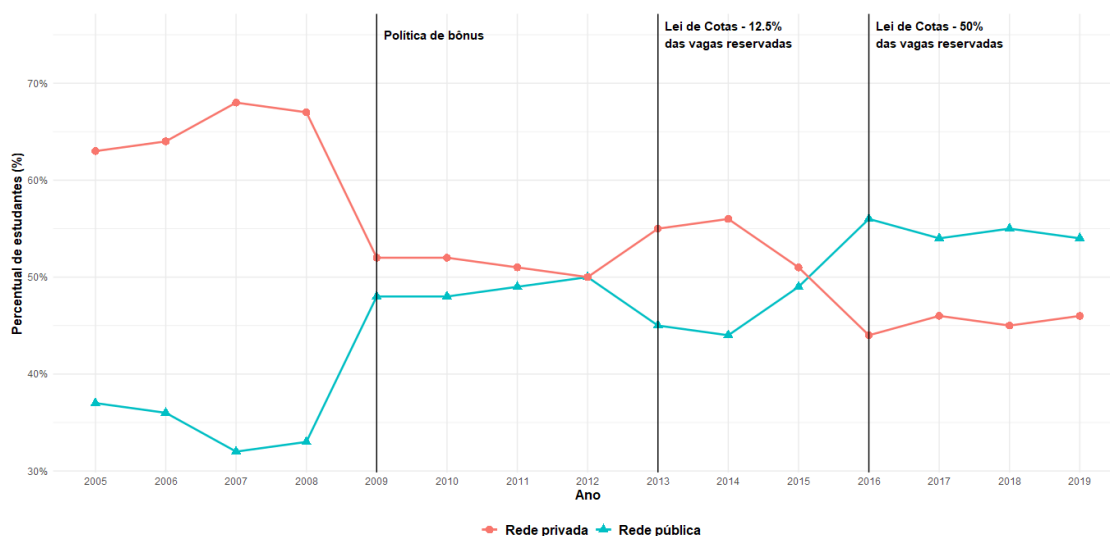


Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Começando pela variável raça, identificamos que entre 2005 e 2008, antes da implementação da política de bônus, por volta de 70% dos estudantes eram brancos. Esse quadro se modifica a partir de 2009 com o bônus. Desde então, negros e brancos passaram a ocupar um percentual semelhante, de aproximadamente 50% das vagas da universidade. Vale, de qualquer forma, observar algumas oscilações conforme os períodos. Durante a vigência do bônus, candidatos negros ingressaram na universidade em proporção superior à dos brancos por três anos consecutivos. Essa situação foi revertida com a supressão do bônus e sua substituição por cotas inicialmente muito reduzidas, começando com 12,5% em 2012. A adoção do Sisu ocorrida nesse período também pode ter contribuído para uma elitização da universidade. A partir de 2016, com a reserva de no mínimo 50% das vagas totalmente implementada, tal como determinado pela Lei de Cotas, os percentuais tenderam a um equilíbrio. No entanto, é necessário chamar a atenção para a diminuição de ingressantes negros observada em 2019.

Figura 3

Mudança na composição dos ingressantes da UFMG, por origem escolar do ensino médio

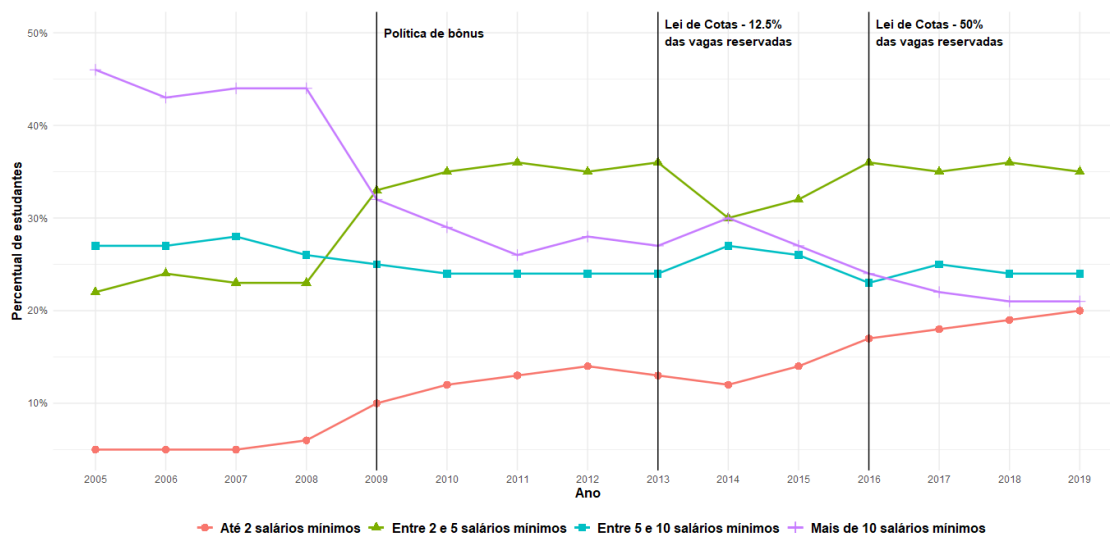


Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Em relação à origem escolar, os egressos de escolas privadas ocupavam entre 60% e 70% das vagas na UFMG antes da adoção das ações afirmativas. Com a adoção da política de bônus, esse percentual cai inicialmente para 52% e chega a 49,7% em 2012, primeiro ano em que os egressos de escolas públicas assumem predomínio entre os ingressantes. Essa vantagem é revertida durante o início da implementação das cotas e com a adoção do SisU. A partir de 2016, com o estabelecimento das cotas de 50%, os egressos da rede pública assumem de forma mais expressiva o predomínio na universidade, ocupando cerca de 55% do total de vagas.

Figura 4

Mudança na composição dos ingressantes da UFMG, por renda familiar



Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Por meio da Figura 4 é possível observar que antes de 2008 aproximadamente 70% dos ingressantes na instituição declararam uma renda familiar superior a 5 salários mínimos – deste grupo,

em torno de 45% tinham uma renda superior a 10 salários. Com a implantação da política de bônus, as duas faixas de maior renda reduzem expressivamente sua participação e eleva-se substancialmente a presença de estudantes pertencentes às duas faixas mais baixas, especialmente daqueles com renda familiar entre 2 e 5 salários, que passa a ser o segmento com maior proporção de ingressantes na instituição deste então.

No que pesem algumas oscilações, a participação dos estudantes das duas faixas de menor renda continuou a se elevar ligeiramente até 2013. Em 2014, durante o período inicial de implementação das cotas, tivemos uma interrupção momentânea dessa tendência, com elevação da proporção das faixas mais elevadas e redução da presença alunos de menor renda. No ano seguinte, a tendência anterior é retomada e há maior participação das faixas de renda mais baixas.

Considerados em conjunto, os gráficos revelam a profundidade das transformações ocorridas na universidade a partir da adoção das políticas de ações afirmativas. Implementado em 2008, o bônus mudou radicalmente o perfil do alunado recebido pela instituição, com ampliação da presença de egressos de escolas públicas, negros e estudantes de baixa renda. Essas mudanças permaneceram e até foram aprofundadas com a adoção das políticas de cotas.

É importante destacar, no entanto, que na fase inicial de implementação da Lei de Cotas, ocorre em todos os casos uma redução do ingresso de estudantes provenientes dos grupos atendidos pelas ações afirmativas. Uma razão para isso se deve à decisão institucional de iniciar a adoção das cotas pelo mínimo de reserva de vagas exigido pela legislação e, de modo paralelo, suprimir totalmente a política do bônus. O resultado foi um retrocesso, mesmo que pontual, no que se refere ao ingresso de grupos historicamente excluídos do ensino superior brasileiro. Isso ocorreu pois houve, de certo modo, a imposição de um teto de vagas a esses grupos que haviam passado a ingressar na universidade em maior proporção nos anos anteriores.

Com a adesão ao Sisu em 2014, a exclusão se amplia. Verificamos que em 2012 o percentual de estudantes negros diminui de 50% para 44,5%, o de concluintes da rede pública, de 50,3% para 43,8%, e o de ingressantes com renda familiar até 5 salários mínimos passa de 48,5% para 42,6%. Uma possibilidade é que essa mudança esteja relacionada à combinação entre o “teto” de vagas da Lei de Cotas e a adoção do Sisu – hipótese também levantada por Nonato (2018), ao analisar a relação entre concorrência e seletividade em quatro cursos da UFMG, antes e depois da implementação das cotas. A quantidade reduzida das cotas, junto ao aumento da concorrência pelas vagas de ampla concorrência provocado pelo Sisu (Takahashi et al., 2016), pode ter contribuído para essa situação. Em análise dos efeitos da Lei de Cotas e do Sisu sobre o acesso de alunos de escolas públicas, de baixa renda e negros ou indígenas em instituições federais, Mello (2019) identificou que o segundo programa, ao tornar o acesso mais competitivo nacionalmente, atua na redução da inclusão do público-alvo da ação afirmativa. Portanto, os resultados observados aqui podem estar associados a esse processo.

Com o aumento da quantidade de vagas reservadas, em 2015 e 2016, a proporção do público-alvo da ação afirmativa retoma uma maior representatividade na universidade. Importa destacar dois grupos que passam a ingressar em percentual mais elevado do que o patamar alcançado durante a vigência da política de bônus: os oriundos de escolas públicas e aqueles do segmento de renda mais baixo, de até 2 salários mínimos.

Uma mudança mais recente que chama a atenção é a diminuição de ingressantes autodeclarados negros que, entre 2018 e 2019, cai de 48,8% para 44,7%. Desagregando a variável,

observamos que a redução ocorreu somente entre os estudantes autodeclarados pardos, que passaram de 39,7% para 33,2%, com a proporção de pretos tendo se elevado um pouco, de 9,1% para 11,5%. Cabe notar que a redução ocorreu principalmente entre os ingressantes por ação afirmativa: enquanto o percentual de estudantes declarados pardos, admitidos pela ampla concorrência, caiu de 25% para 22,3%, entre os cotistas a proporção mudou de 54,3% para 45%.

Uma possível explicação para essa mudança é de que ela seja efeito da implementação de procedimentos complementares à autodeclaração racial pela UFMG, iniciada em 2019. A partir deste ano, passou-se a exigir que os candidatos às cotas redigissem uma carta consubstanciada, explicando os motivos pelos quais eles se declaravam negros, sendo necessário também que a candidatura devesse ser confirmada por bancas de heteroidentificação¹. Conforme dados analisados por Jesus (2021, pp. 75-76), verifica-se que muitas candidaturas foram rejeitadas pela comissão, o que talvez explique os resultados observados em nossa análise. O fato de a redução ter ocorrido principalmente entre os cotistas autodeclarados pardos reforça essa hipótese, tendo em vista que consiste em um grupo mais sujeito a variações quanto à auto e heteroidentificação da raça. Contudo, trata-se de uma hipótese que requer mais estudos, podendo ser consequência de outros fatores.

Nesta seção, vimos que a UFMG se modificou profundamente com relação ao perfil racial, escolar e econômico de seus ingressantes com a implementação das políticas do bônus e, posteriormente, da reserva de vagas. Entretanto, considerando que a ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior pode ser acompanhada da manutenção das desigualdades entre os cursos, discutiremos, na próxima seção, como as ações afirmativas repercutiram sobre a composição das diferentes graduações da universidade.

Mudanças nas desigualdades horizontais no contexto da UFMG

Para analisar como as desigualdades internas se modificaram durante os anos, na série de gráficos a seguir, apresentamos uma visão geral da composição do alunado dos cursos da UFMG nos quatro momentos que consideramos chaves para a compreensão das mudanças ocorridas na instituição. Das três variáveis consideradas neste artigo, selecionamos duas para fazer essas análises: raça e tipo de escola de origem.

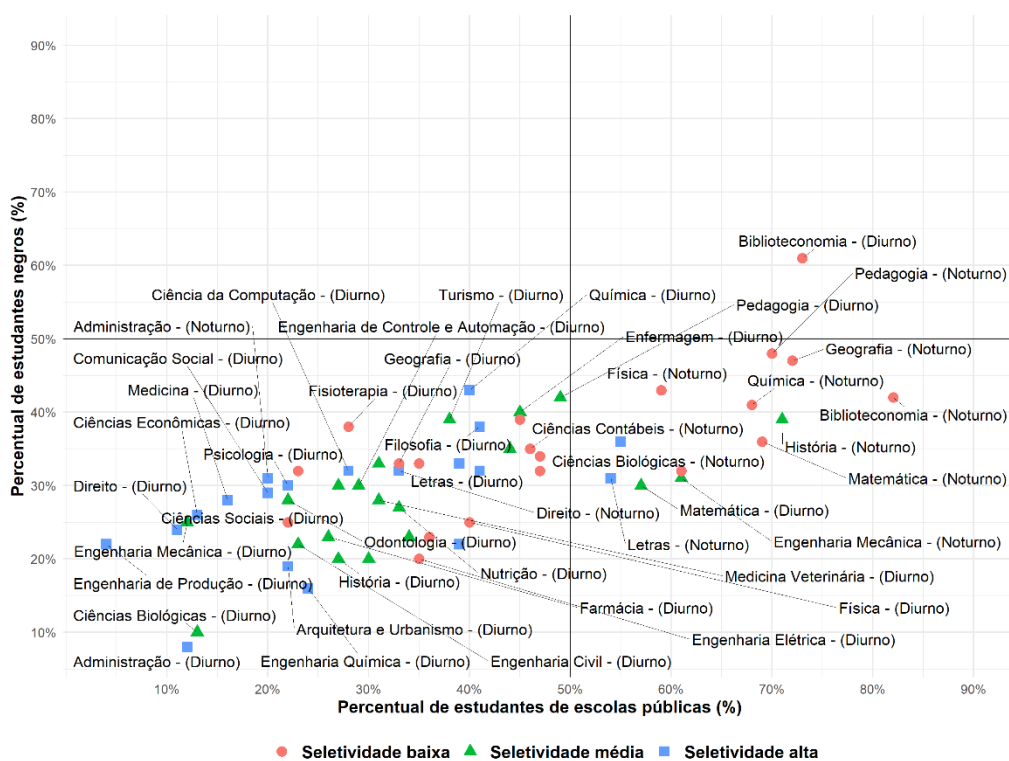
Os gráficos permitem visualizar como o percentual de ingressantes negros e de egressos das escolas públicas variou nos diferentes cursos ao longo dos quatro momentos. Eles possibilitam ainda perceber modificações no nível de desigualdade interna da instituição. De acordo com cada ano considerado, observa-se que os cursos estão mais ou menos concentrados na área dos gráficos, o que indica serem mais ou menos semelhantes do ponto de vista de sua composição racial e escolar. Desse modo, considerando o eixo horizontal, os cursos acima da linha de 50% se caracterizam pela maior presença de estudantes negros. Ao analisar o eixo vertical, observa-se que nos pontos à direita da linha de 50% se posicionam os cursos cuja maioria dos ingressantes concluíram o ensino médio na rede pública. Primeiro exibimos todos os gráficos, para depois discuti-los em detalhes².

¹ Para uma análise do histórico, planejamento e experiência de implementação dos procedimentos de heteroidentificação racial na UFMG, conferir Jesus (2021).

² Nem todos os nomes dos cursos ofertados na UFMG são exibidos nas figuras devido ao espaço para visualização das informações nos gráficos.

Figura 5

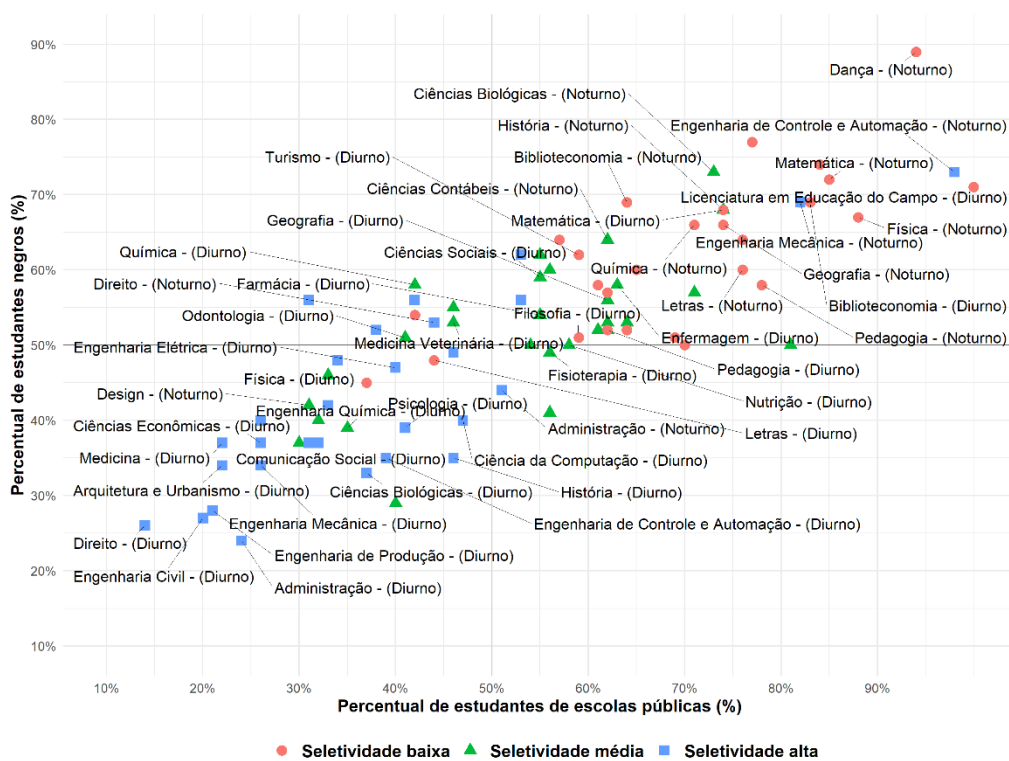
Composição das graduações da UFMG em 2008, por raça e origem escolar



Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Figura 6

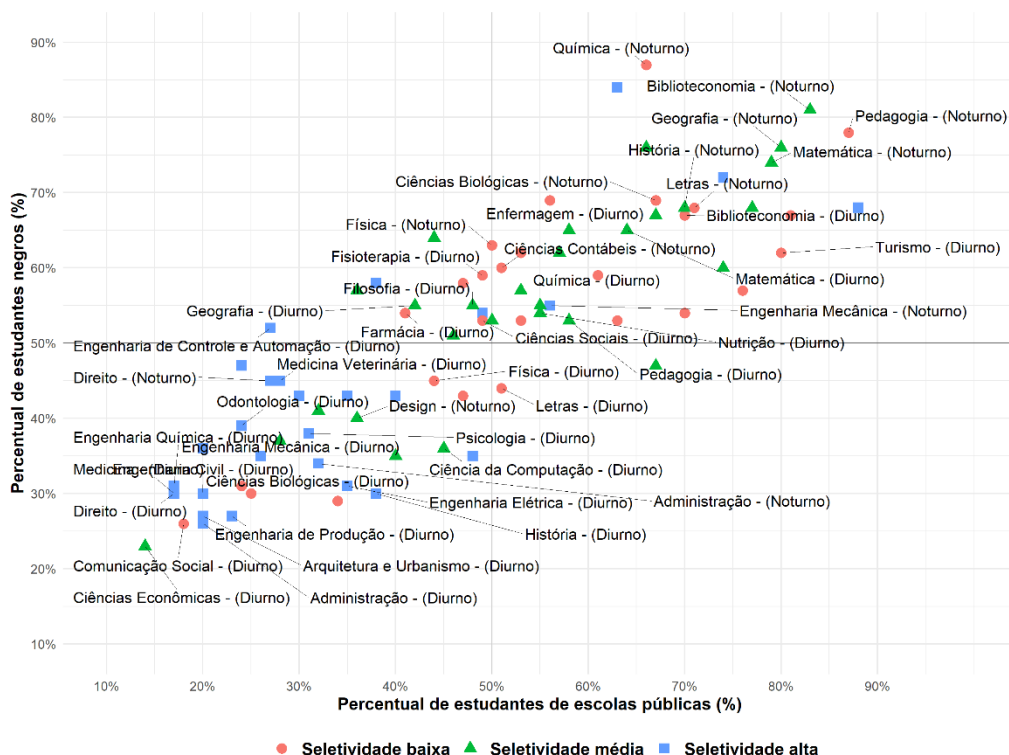
Composição das graduações da UFMG em 2012, por raça e origem escolar



Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Figura 7

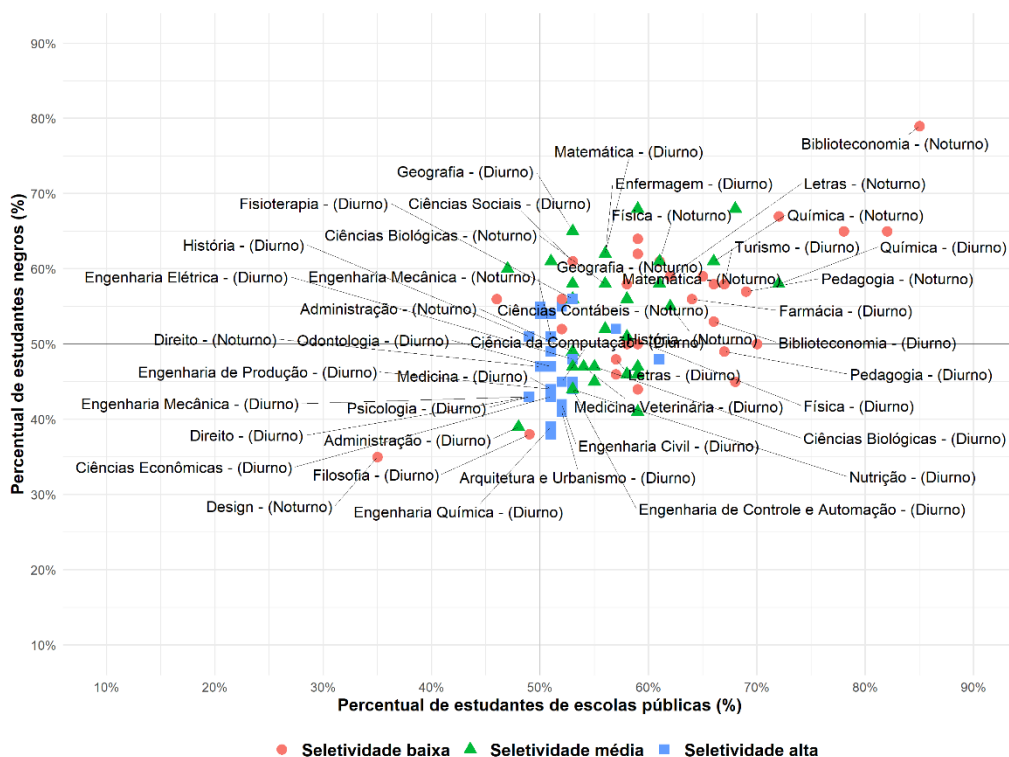
Composição das graduações da UFMG em 2013, por raça e origem escolar



Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Figura 8

Composição das graduações da UFMG em 2016, por raça e origem escolar



Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Pelos dados, identifica-se que a política de bônus modificou consideravelmente a composição de muitos cursos da instituição. Antes dela, em 2008, somente a graduação em Biblioteconomia, no período diurno, era composta por mais de 50% de estudantes negros. Em 2012, a quantidade de cursos com essa característica se eleva. Por outro lado, quando observamos a classificação de seletividade, percebe-se que a maior parte dos cursos que passaram a apresentar maior proporção de negros era de baixa seletividade – situação que se mantém no primeiro ano de adoção da Lei de Cotas, em 2013. Ou seja, ainda que tenha sido eficaz em ampliar o acesso à instituição, o ingresso propiciado ao público-alvo da ação afirmativa esteve mais restrito aos cursos menos seletivos. Do início da implementação da política de bônus até o primeiro ano da Lei de Cotas, a instituição se caracterizava basicamente por dois grupos de cursos, conforme as variáveis utilizadas: aqueles com maior proporção de negros e concluintes da rede pública, em sua maioria de média ou baixa seletividade, e os que eram majoritariamente compostos por brancos e alunos das escolas privadas, caracterizados pela seletividade mais elevada.

Essa situação se modifica expressivamente em 2016 com a implementação plena do mínimo de 50% de vagas reservadas previsto pela Lei de Cotas. Ainda que cursos menos seletivos permaneçam sendo sobrerrepresentados por estudantes negros ou das escolas públicas, com a reserva de 50% das vagas ocorre um maior equilíbrio entre as graduações da instituição – os pontos se aproximam do centro do gráfico. As graduações classificadas como de seletividade alta passaram a contar com uma proporção mais elevada de estudantes negros, e nenhuma exibe um percentual abaixo de 30% deste grupo.

Os efeitos das políticas sobre as graduações podem ser ilustrados pela análise do que ocorreu em cursos específicos. Como exemplo, cursos mais seletivos como Direito e Engenharia Civil foram pouco modificados pela política de bônus. Somente com a reserva de vagas seus perfis racial e escolar foram alterados. Como exposto nos gráficos dos anos de 2008 e de 2012, em Direito o percentual de estudantes negros passou de 24,4% para 26,8% e na Engenharia Civil de 22,2% para 26,8%. Em relação ao percentual de egressos de escola pública, em Direito passou-se de 10,6% para 13,5% e em Engenharia Civil de 23% para 20%. Com as cotas integralmente implementadas, em 2016, o percentual de estudantes negros em Direito chega a 42,8% e em Engenharia Civil em 48,9%. Já a proporção de estudantes vindos da rede pública alcança 50% em Direito e 51,6% na Engenharia Civil.

Por outro lado, cursos menos seletivos, como os de Matemática e de Física, foram muito modificados com a política de bônus. Considerando os anos de 2008 e de 2012, observa-se que o percentual dos ingressantes do curso de Matemática que se declararam negros aumentou de 29,8% para 64% e em Física de 25,6% para 56,4%. Entre os egressos das escolas públicas, em Matemática o aumento foi de 57,4% para 69,3% e em Física de 40% para 61,5%. Com as cotas, esse padrão pouco se modifica. No ano de 2016, o percentual de ingressantes negros no curso de Matemática foi de 61,5% e em Física de 51,4%, já a proporção de estudantes das escolas públicas admitidos no primeiro curso foi de 56,4% e, no segundo, de 57,5%.

Diante do exposto, é importante salientar que apesar dessa tendência geral, certas graduações de alta seletividade, como Medicina e Odontologia, apresentaram democratização do acesso com a política de bônus. No primeiro curso, entre 2008 e 2012, a proporção de estudantes negros passou de 28,3% para 37% e de estudantes da rede pública de 15,8% para 22,3%. No segundo, considerando os mesmos anos e as mesmas variáveis, as mudanças foram de 28,3% para 50,8% e de 22,1% para 41,9%. De todo modo, após o ano de 2016, esses percentuais se elevam, principalmente no curso de Medicina,

no qual ingressaram 44% de estudantes negros e 51% de concluintes das escolas públicas e, em Odontologia, respectivamente, 47% (pouco menos do que em 2012) e também 51%.

Os avanços alcançados pela Lei de Cotas são, portanto, notáveis. Além de aumentar, em geral, o acesso à UFMG, essa política contribuiu para o ingresso de estudantes negros e de egressos de escolas públicas nos cursos mais seletivos, diminuindo as desigualdades internas da universidade. Apesar desse avanço, não se pode ignorar, no entanto, a heterogeneidade existente no interior do público-alvo atendido pelas ações afirmativas, que pode se refletir em desigualdades na forma como esses estudantes se beneficiam dessas políticas.

Sabemos pela literatura educacional que estudantes autodeclarados pretos tendem a acumular maiores desvantagens educacionais quando comparados com estudantes pardos (Alves, 2020). No que se refere à origem escolar, estudos indicam que os alunos de ensino médio das escolas federais exibem maior nível socioeconômico em relação àqueles matriculados em escolas estaduais ou municipais (Alves & Soares, 2009). Além disso, esses estudantes foram superselecionados pelos processos de ingresso a essas instituições, sendo também beneficiados pela melhor infraestrutura e qualificação do corpo docente desses estabelecimentos. Cabe, então, investigar como essas diferenças entre os estudantes repercutem no acesso à universidade.

Avaliamos essa questão por meio dos dados das tabelas 1 e 2, a seguir. Eles apresentam de forma detalhada a distribuição dos três subgrupos raciais, brancos, pretos e pardos, entre os cursos de baixa, média e alta seletividade. O mesmo é feito em relação aos três subgrupos de origem escolar, escolas privadas, estaduais ou municipais e federais. Ao subtrairmos o percentual de estudantes em cursos de alta seletividade com o percentual dos de baixa seletividade (a mesma operação tendo sido feita em relação aos de média com os de baixa seletividade), temos uma indicação das mudanças, ou não, dos padrões de acesso desses estudantes. Nesse sentido, diferenças positivas, acima de 0, indicam uma maior representação em cursos de alta ou média seletividade, enquanto diferenças negativas, abaixo de 0, uma maior representação nos cursos de baixa seletividade.

Tabela 1*Distribuição percentual dos estudantes por cor/raça declarada e por seletividade do curso*

Variável		Seletividade do curso		Ano de ingresso														
								Bônus				Lei de Cotas Implementação			Lei de Cotas 50%			
				2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Branca	Seletividade alta	72.8	67.9	69.2	70.3	59.1	53.3	56.1	58.8	59.7	62.4	57.3	53.5	53.1	52.7	56.4		
	Seletividade média	71.3	71.3	71.5	70.1	51.2	48.4	42.6	45.2	42.5	49.4	51	45	49.1	48.3	52.8		
	Seletividade baixa	65.8	59.1	63.1	62.6	42.1	38.5	38	37.2	41	47.6	45.5	43.2	43.8	47.8	49.5		
	Diferença alta-baixa	+7	+8.8	+6.1	+7.7	+17	+14.8	+18.1	+21.6	+18.7	+14.8	+11.8	+10.3	+9.3	+4.9	+6.9		
	Diferença média-baixa	+5.5	+12.2	+8.4	+7.5	+9.1	+9.9	+4.6	+8	+1.5	+1.8	+5.5	+1.8	+5.3	+0.5	+3.3		
Parda	Seletividade alta	22.5	26.6	25.5	24.2	33.8	37.1	36	33.7	32.2	32.5	36.3	39.1	38.5	39.4	32.3		
	Seletividade média	24.4	24.1	23.5	25	39.3	42.2	44.3	41.8	43.3	41	40.3	43.7	39.5	41.1	33.7		
	Seletividade baixa	26.6	30.4	27.9	28.5	41.3	45.3	42.7	43.7	41.6	38.7	41.9	42.7	40.9	38.7	34		
	Diferença alta-baixa	-4.1	-3.8	-2.4	-4.3	-7.5	-8.2	-6.7	-10	-9.4	-6.2	-5.6	-3.6	-2.4	+0.7	-1.7		
	Diferença média-baixa	-2.2	-6.3	-4.4	-3.5	-2	-3.1	1.6	-1.9	+1.7	+2.3	-1.6	+1	-1.4	+2.4	-0.3		
Preta	Seletividade alta	3	3.9	3.2	3.8	5.3	7.8	6.6	6.6	6.5	4.1	5.3	6.7	6.9	6.6	9.1		
	Seletividade média	2.9	3.1	3.7	3	8.4	7.8	11.7	11.3	12.3	8.1	7.6	10.3	9.9	9.2	11.5		
	Seletividade baixa	5.1	6.9	6.5	7.3	12.5	12.3	15.8	15.6	13.6	11.7	10.9	12.6	14	12.5	14.6		
	Diferença alta-baixa	-2.1	-3	-3.3	-3.5	-7.2	-4.5	-9.2	-9	-7.1	-7.6	-5.6	-5.9	-7.1	-5.9	-5.5		
	Diferença média-baixa	-2.2	-3.8	-2.8	-4.3	-4.1	-4.5	-4.1	-4.3	-1.3	-3.6	-3.3	-2.3	-4.1	-3.3	-3.1		

Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFGM, 2021.

Em relação à cor/raça declarada, identificamos disparidades expressivas. Durante todo o período considerado, a concentração dos estudantes brancos nos cursos mais seletivos permanece, enquanto estudantes pardos e pretos tenderam a ter maior representação nos cursos de baixa e média seletividade. Contudo, nota-se que quando se avalia a diferença entre seletividade alta e baixa, os ingressantes negros que se declararam como pardos se beneficiaram proporcionalmente mais das reservas de vagas. A partir de 2016, a diferença de representação desse grupo entre os cursos de baixa e média ou alta seletividade se reduz de modo expressivo. Entre os estudantes que se declararam pretos, há poucas alterações nas disparidades durante o período de cotas.

Tabela 2

Distribuição percentual dos estudantes por origem escolar e por seletividade do curso

Variável		Seletividade do curso	Ano de ingresso													
							Bônus				Lei de Cotas Implementação			Lei de Cotas 50%		
			2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Rede privada	Seletividade alta	69.7	64.6	70.6	74.2	61.2	60.2	66.5	65.5	71.4	67.1	57.4	48.7	48.5	48.1	49.9
	Seletividade média	67.5	70.5	75.5	67.5	53.2	52.5	50.1	46.5	45.8	54.5	52.7	43.7	46.5	46.2	48
	Seletividade baixa	50.8	52	54.2	51.9	36	39.1	32.5	31.6	42.7	43.7	42.4	38.8	40.5	40.4	39.6
	Diferença alta-baixa	+18.9	+12.6	+16.4	+22.3	+25.2	+21.1	+34	+33.9	+28.7	+23.4	+15	+9.9	+8	+7.7	+10.3
	Diferença média-baixa	+16.7	+18.5	+21.3	+15.6	+17.2	+13.4	+17.6	+14.9	+3.1	+10.8	+10.3	+4.9	+6	+5.8	+8.4
Rede federal	Seletividade alta	12.7	15.7	12.6	9.6	14.8	11.9	15.2	15.3	13.9	18.9	23.4	24.5	24.3	24.3	22.5
	Seletividade média	11.6	11.7	9.2	10	10.8	10.2	8	7.2	6.7	13.2	13.7	13.7	15	14.4	14.7
	Seletividade baixa	7.4	6.4	5.8	10.6	5.8	4.4	3.3	3.9	4.6	7.4	7.2	7	8	9.3	9.3
	Diferença alta-baixa	+5.3	+9.3	+6.8	-1	+9	+7.5	+11.9	+11.4	+9.3	+11.5	+16.2	+17.5	+16.3	+15	+13.2
	Diferença média-baixa	+4.2	+5.3	+3.4	-0.6	+5	+5.8	+4.7	+3.3	+2.1	+5.8	+6.5	+6.7	+7	+5.1	+5.4
Rede estadual ou municipal	Seletividade alta	17.6	19.6	16.7	16.2	24	27.9	18.3	19.1	14.8	14	19.2	26.8	27.2	27.7	27.6
	Seletividade média	20.9	17.8	15.3	22.5	36	37.3	41.9	46.2	47.5	32.3	33.6	42.6	38.5	39.4	37.3
	Seletividade baixa	41.8	41.5	40	37.5	58.1	56.4	64.1	64.6	52.7	48.9	50.4	54.2	51.5	50.3	51.1
	Diferença alta-baixa	-24.2	-21.9	-23.3	-21.3	-34.1	-28.5	-45.8	-45.5	-37.9	-34.9	-31.2	-27.4	-24.3	-22.6	-23.5
	Diferença média-baixa	-20.9	-23.7	-24.7	-15	-22.1	-19.1	-22.2	-18.4	-5.2	-16.6	-16.8	-11.6	-13	-10.9	-13.8

Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFMG, 2021.

Para o tipo de escola pública, as diferenças observadas entre os grupos são ainda mais amplas. Os concluintes das escolas privadas e das federais ingressam em maior proporção nos cursos de seletividade mais elevada, enquanto seus pares das escolas estaduais ou municipais, para as graduações de baixa seletividade. Nota-se ainda que, até 2014, os estudantes vindos de estabelecimentos da rede federal tinham diferenças de percentuais nos cursos de alta e baixa seletividade menores do que os ingressantes da rede privada. A partir das Lei de Cotas, suas diferenças positivas aumentam e até mesmo ultrapassam o último grupo, ou seja, se direcionam predominantemente para os cursos de alta seletividade.

Essa situação possivelmente está relacionada ao desenho da Lei de Cotas, que exige que apenas o ensino médio tenha sido cursado em escolas públicas, enquanto a política de bônus exigia os últimos sete anos em estabelecimentos públicos. Com isso, os egressos das escolas federais, que tendem a contar com maiores vantagens escolares e econômicas, e contam com escolas públicas de melhor infraestrutura e condição de trabalho docente, ampliaram sua presença nos cursos mais seletivos. Aqui é importante destacar que enquanto as escolas federais, em 2019, compunham apenas 3% das matrículas de ensino médio no Brasil (INEP/MEC, 2019), na UFMG os estudantes dessas redes representam 16,2% das matrículas, e nos cursos de seletividade alta, 22,5%. Em comparação, os estudantes das escolas estaduais, que são 83,9% das matrículas de ensino médio no Brasil, ocupam 37,5% do total de vagas da UFMG e apenas 27,6% daquelas das graduações de alta seletividade.

Por fim, apresentamos na tabela 3 as diferenças da distribuição entre os cursos, desta vez considerando a renda familiar total.

Tabela 3*Distribuição percentual dos estudantes por renda familiar e por seletividade do curso*

Variável		Seletividade do curso	Ano de ingresso													
							Bônus				Lei de Cotas Implementação			Lei de Cotas 50%		
			2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Até 2 salários mínimos	Seletividade alta	4.3	3.6	4.3	3.8	6.3	8.2	5	4.7	5.9	7	8.4	11.1	12.6	13	14.7
	Seletividade média	3.3	3.5	3.3	6.1	8.6	9.6	11.8	14.7	15.4	11.5	13.5	18.3	18	19.9	21.4
	Seletividade baixa	7.7	8.7	10.3	9.6	19.5	21	25.1	25.7	20.7	19.7	21.5	24.7	25.4	26.4	27.2
	Diferença alta-baixa	-3.4	-5.1	-6	-5.8	-13.2	-12.8	-20.1	-21	-14.8	-12.7	-13.1	-13.6	-12.8	-13.4	-12.5
	Diferença média-baixa	-4.4	-5.2	-7	-3.5	-10.9	-11.4	-13.3	-11	-5.3	-8.2	-8	-6.4	-7.4	-6.5	-5.8
Entre 2 e 5 salários mínimos	Seletividade alta	15.9	22.1	18.6	17.7	26.4	30	24.3	24	25.4	22.4	24.8	30.3	30	32.4	29.6
	Seletividade média	21.2	19.1	18.1	23	33.2	34.9	42.9	38.7	41.4	31.8	34.4	37.8	38.7	38.1	36.1
	Seletividade baixa	30.7	33.4	34.8	33.6	41.8	42	44.8	44.7	44.3	39	40.3	41.1	40.6	39.4	39.7
	Diferença alta-baixa	-14.8	-11.3	-16.2	-15.9	-15.4	-12	-20.5	-20.7	-18.9	-16.6	-15.5	-10.8	-10.6	-7	-10.1
	Diferença média-baixa	-9.5	-14.3	-16.7	-10.6	-8.6	-7.1	-1.9	-6	-2.9	-7.2	-5.9	-3.3	-1.9	-1.3	-3.6
Entre 5 e 10 salários mínimos	Seletividade alta	26	27.3	26.7	23.4	23.8	25.5	27.8	26.9	27.7	26.5	26.1	25	26.4	25.3	25.7
	Seletividade média	27.1	27.6	28.3	29.4	26.6	25.7	25.3	25.1	24	30.3	29.1	24.2	25.6	25.2	23.2
	Seletividade baixa	27.2	28.5	28.3	27.6	23.1	20.8	19.3	18.4	18.4	25.8	23.9	20.9	21.8	21.7	21.2
	Diferença alta-baixa	-1.2	-1.2	-1.6	-4.2	+0.7	+4.7	+8.5	+8.5	+9.3	+0.7	+2.2	+4.1	+4.6	+3.6	+4.5
	Diferença média-baixa	-0.1	-0.9	0	+1.8	+3.5	+4.9	+6	+6.7	+5.6	+4.5	+5.2	+3.3	+3.8	+3.5	+2
Mais de 10 salários mínimos	Seletividade alta	53.8	47	50.4	55.1	43.5	36.2	42.9	44.5	41.1	44.1	40.6	33.6	31	29.4	30
	Seletividade média	48.4	49.9	50.3	41.5	31.7	29.8	20	21.5	19.1	26.4	23	19.7	17.7	16.8	19.3
	Seletividade baixa	34.4	29.5	26.6	29.3	15.7	16.2	10.8	11.2	16.6	15.5	14.4	13.3	12.2	12.5	12
	Diferença alta-baixa	+19.4	+17.5	+23.8	+25.8	+27.8	+20	+32.1	+33.3	+24.5	+28.6	+26.2	+20.3	+18.8	+16.9	+18
	Diferença média-baixa	+14	+20.4	+23.7	+12.2	+16	+13.6	+9.2	+10.3	+2.5	+10.9	+8.6	+6.4	+5.5	+4.3	+7.3

Nota. Elaborado pelos autores, com base nos dados da Prograd/UFGM, 2021.

Como esperado, as diferenças também são acentuadas conforme a renda, ao observarmos que os ingressantes da faixa mais elevada tendem a se direcionar em maior proporção para cursos de seletividade mais alta. Por outro lado, principalmente a partir de 2016, com as cotas, os ingressantes das duas faixas de renda mais baixas aumentaram sua participação em cursos de seletividade mais alta, principalmente entre os estudantes com renda familiar de até 2 salários mínimos.

Para finalizar, é importante salientar que para todas as variáveis analisadas é possível constatar, sob um outro ângulo, que o período de vigência do bônus implicou uma inclusão global de estudantes de baixa renda, pretos e pardos e de escolas estaduais e municipais, mas concentrada nos cursos de baixa seletividade. Desse modo, as diferenças negativas dos percentuais tenderam a ser maiores principalmente entre 2009 e 2012, continuando num patamar muito elevado nos primeiros anos de implementação das cotas. Com o aumento do número de vagas reservadas, essas diferenças se reduzem, indicando um acesso mais equalizado à universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisamos comparativamente os efeitos de inclusão social de duas políticas de ação afirmativa adotadas pela UFGM: o sistema de bônus, que consistia na concessão de um acréscimo de nota sobre o desempenho dos candidatos; e o modelo de reserva de vagas, implementado após a

aprovação da Lei de Cotas. Investigamos se e como essas políticas foram capazes de ampliar o acesso de estudantes das escolas públicas, negros ou de baixa renda, considerando também as formas desse acesso de acordo com a hierarquia interna dos cursos da instituição – apreendida pelo nível de seletividade das graduações.

O sistema de bônus foi eficaz em iniciar um processo de democratização do acesso à universidade. Antes, a UFMG era uma instituição predominantemente branca, composta por estudantes vindos da rede privada e cuja renda era muito elevada. Embora o bônus tenha modificado expressivamente o perfil geral do alunado da universidade, os avanços foram pequenos na redução das desigualdades internas na UFMG. Desse modo, durante o período de vigência dessa política, o acesso de seu público-alvo esteve em grande medida restrito aos cursos de menor prestígio e retorno profissional.

A política de reserva de vagas, por sua vez, possibilitou que a ampliação das oportunidades ocorresse de modo mais equânime, ou seja, tornou o acesso aos diferentes cursos da universidade menos desigual. Como notamos, pelo fato de a implementação das cotas ter se dado pelo percentual mínimo exigido pela legislação, houve, num primeiro momento, um retrocesso no processo de inclusão social iniciado pela política de bônus. Esse retrocesso momentâneo pode ter sido potencializado pela adoção do Sisu em 2014, considerando-se que o sistema tende a tornar mais acirrada a disputa pelas vagas. Com o aumento de vagas reservadas nos anos seguintes, os níveis de inclusão alcançados com o bônus foram, no entanto, recuperados e até mesmo superados, havendo uma maior inclusão de estudantes historicamente excluídos do ensino superior em cursos de alta seletividade na instituição.

Outro aspecto investigado foi se os efeitos de inclusão proporcionados pelos dois modelos de ação afirmativa se diferenciaram ao considerarmos a heterogeneidade dos grupos atendidos pelas políticas. Observamos que, com as cotas, os estudantes negros que se declararam pardos e os ingressantes que concluíram o ensino médio em escolas federais acessaram, em proporção mais elevada, cursos de seletividade alta, quando comparados com seus colegas autodeclarados pretos ou concluintes das escolas estaduais ou municipais.

Em síntese, a política de bônus atuou sobre as chances de acesso na UFMG, reduzindo consideravelmente as desigualdades verticais, mas preservando as desigualdades horizontais, pois o acesso por parte do público-alvo ocorreu fundamentalmente em cursos de baixa seletividade. A política de cotas, por sua vez, ao reservar o mínimo de 50% das vagas por curso, permitiu manter uma equalização global similar à política do bônus, ao mesmo tempo que tem reduzido de modo mais expressivo as desigualdades horizontais da instituição.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. Caracterização das desigualdades Educacionais com dados públicos: Desafios para conceituação e Operacionalização empírica. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 110, p. 189–214, ago. 2020. <<https://doi.org/10.1590/0102-189214/110>>

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n. 1, p. 1–30, jun. 2009. <<https://doi.org/10.1590/S0104-62762009000100001>>

ARANHA, A. V. S.; PENA, C. S.; RIBEIRO, S. H. R. Programas de inclusão na UFMG: o efeito do bônus e do Reuni nos quatro primeiros anos de vigência - um estudo sobre acesso e permanência.

- Educação em Revista*, v. 28, n. 4, p. 317–345, dez. 2012. <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000400013>>
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *Escritos de educação*, v. 10, p. 254–255, 2017.
- CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo Social*, v. 31, n. 1, p. 195–233, 17 abr. 2019. <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>>
- DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 302–327, abr. 2013. <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>>
- DUBET, F. Qual democratização do Ensino Superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255–266, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2018.
- DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A. From the Baccalauréat to Higher Education in France: Shifting Inequalities. *Population*, v. 63, n. 1, p. 123, 2008. Disponível em: <https://www.cairn-int.info/article-E_POPU_801_0123--from-the-baccalaureat-to-higher-educatio.htm>. Acesso em 11/01/2022.
- DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A.; REIMER, D. Patterns of Social Inequalities in Access to Higher Education in France and Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, v. 49, n. 4–5, p. 347–368, ago. 2008. <<https://doi.org/10.1177/00220715208093081>>
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. EDUERJ, 2018.
- GOMES, N. L. ; JESUS, R. E.; COLEN, N. S.; COSTA, S. R. J. Ações afirmativas na UFMG: entrevista com Nilma Lino Gomes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, p. 1–23, 2022. <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.41616>>
- HASENBALG, C. A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, C. A.; VALLE SILVA, N. *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
- INEP/MEC. *Censo da Educação Básica*. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2019. Acesso em 28 de Julho de 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 11/01/2022.
- JESUS, R. E. *Quem quer (pode) ser negro no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- KARRUZ, A. Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. *Dados*, v. 61, n. 2, p. 405–462, abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/001152582018157>>. Acesso em: 11/01/2022.
- LUCAS, S. R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642–1690, maio 2001. <<https://doi.org/10.1086/321300>>

MARTELETO, L.; MARSCHNER, M.; CARVALHAES, F. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 46, p. 99–111, dez. 2016. <<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004>>

MELLO, U. M. *Essays in Educational and Intergenerational Inequality*. Tese (Doutorado) – Universidad Carlos III de Madrid, 2019. Disponível em: <<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/29077?show=full>>. Acesso em 11/01/2022.

MERLE, P. Democratization or Increase in Educational Inequality?: Changes in the Length of Studies in France, 1988-1998. *Population*, v. 57, n. 4, p. 631–658, 2002. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/pop_1634-2941_2002_num_57_4_18413>. Acesso em: 11/01/2022.

MERLE, P. La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. In: DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, par Coll. Licence socio, éd. PUF, 2009.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J.; SILVA, M. (Eds.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 07–19.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, v. 33, p. e161036, 2017. <<https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>>

NOGUEIRA, C. M. M. Qual acesso ao ensino superior: colocando a “escolha” dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. In: (Org.) CASAS, E. B.; CUNHA, D. M. *Educação Superior: desafios em perspectivas transdisciplinares*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018, p. 21–40.

NONATO, B. F. *Lei de Cotas e Sisu: Análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação (UFMG), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. DE L. E. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 117–137, mar. 2015. <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015140518>>.

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p. 41, 1993. <<https://doi.org/10.2307/2112784>>

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (org). *Trajetória das desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. São Paulo: Unesp/CEM, 2015.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, v. 30, n. 2, p. 219–253, 2018. <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>>.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 184–208, 2019. <<https://doi.org/10.1590/198053145980>>.

SILVA, T. D. *Ação afirmativa e população negra na Educação Superior: Acesso e perfil discente*. Texto para discussão INEP. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf>. Acesso em 11/01/2022.

TAKAHASHI, R. H. C.; CAMINHAS, W.; PENA, C S. *Mudanças no ensino de graduação da UFMG: Análise e perspectivas*. Número de *slides*: 94. 2016.

THEODORO, M.; JACCOUD, L.; OSÓRIO, R. G.; SOARES, S. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

VALLE SILVA, N.; HASENBALG, C. A.; LIMA, M. *Cor e estratificação social no Brasil*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. *Texto para discussão: Onze anos da ação afirmativa sem cota da UNICAMP*. Rio de Janeiro: IESP/GEMAA, 2016.

Submetido: 17/01/2022

Aprovado: 04/04/2023

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES:

Autor 1- Coleta, tratamento e análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 - Análise dos dados e escrita do texto.

Autor 3 - Análise dos dados e escrita do texto.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.