



## A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL, DUAS DÉCADAS DEPOIS: UMA ANÁLISE<sup>1</sup>

*The racial quotas policy at public universities in Brazil, two decades later: an analysis*

GUIMARÃES, Eder D'Artagnan Ferreira<sup>2</sup>

ZELAYA, Marisa<sup>3</sup>

### RESUMO

A política de cotas raciais foi adotada nas primeiras universidades públicas do Brasil em 2002 e sancionada como política governamental dez anos depois, fundamentada em um amplo processo de discussão envolvendo organizações do governo e da sociedade civil. Duas décadas após as primeiras iniciativas, implementadas em meio a polêmicas, disputas e reações contrárias, é possível analisar os impactos desta política, considerando informações históricas, pautas defendidas por movimentos da população preta e parda, dados empíricos das universidades e reflexões posteriores acerca das opções políticas que originaram esta ação afirmativa. Neste artigo de revisão bibliográfica, a retomada histórica aprofunda as raízes das situações de vulnerabilidade social que vitima a maioria da população negra hoje, analisa criticamente a escravidão no país e aponta lacunas no suporte do governo aos escravos e seus descendentes. Informações do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) evidenciam os números e a cor da desigualdade racial, reconhecendo negros e pobres praticamente como sinônimos. E dados sobre a política de cotas possibilitam constatar o aumento significativo no acesso de estudantes pretos e pardos ao ensino superior; a manutenção da qualidade acadêmica, com a presença dos cotistas; a ampliação das oportunidades de escolarização e inserção social da população negra e pobre; e maior representatividade da sociedade brasileira nas universidades públicas. Por fim, esta ação afirmativa é situada no contexto mais amplo das opções políticas necessárias ao processo de aperfeiçoamento da democracia no Brasil.

**Palavras-chave:** Política de cotas raciais. Racismo no Brasil. Ações afirmativas.

### ABSTRACT

The racial quotas policy was adopted at the first Brazilian public universities in 2002 and sanctioned as a government policy ten years later, based on a wide-ranging discussion process involving government and civil society organizations. Two decades after the first initiatives, implemented in the midst of controversies, disputes and contrary reactions, it is possible to analyse the impacts of this policy, considering historical information, guidelines defended by movements of the black population, empirical data from universities and further reflections on the political options that gave rise to this affirmative action. In this literature review article, the historical recovery deepens the roots of situations of social vulnerability that victimize most of the black population today, analyses critically the slavery in the country and points gaps in government support for slaves and their descendants. Information from the

---

<sup>1</sup> Este artigo, produzido a partir do trabalho final da disciplina Políticas universitárias, do programa de Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação da Universidade Nacional de Rosário – UNR, Argentina, não foi apresentado em eventos científicos nem submetido a outra publicação. Os autores não contaram com apoio de órgãos de financiamento.

<sup>2</sup> Doutorando em educação pela Universidade Nacional de Rosário – UNR, Argentina. Mestre em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília – UCB. E-mail: [ederdarta@gmail.com](mailto:ederdarta@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora, mestra e doutora em Ciências da Educação da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires (UNCPBA); docente da área de Política e Administração da Educação da UNCPBA. Docente no Mestrado em Educação Superior da Universidade Nacional de La Matanza e pesquisadora do NEES-UNCPBA. E-mail: [marisazelaya@gmail.com](mailto:marisazelaya@gmail.com)

Demographic Census and the National Household Sample Survey (PNAD) show the numbers and colors of racial inequality, recognizing the blacks and the poor ones practically as synonyms. And data on the quota policy make it possible to see a significant increase in the access of black students to higher education; the maintenance of the academic quality, with the presence of quota holders; the expansion of educational opportunities and social insertion to the black and poor population; and greater representation of Brazilian society in public universities. Finally, this affirmative action is situated in the broader context of the political options necessary for the process of improving democracy in Brazil.

**Keywords:** Racial quota policy. Racism in Brazil. Affirmative actions.

## INTRODUÇÃO

A política de cotas começou a se tornar realidade nas universidades brasileiras no início do século XXI. Em 2002, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), apoiadas em legislações estaduais, incluíram em seus vestibulares uma porcentagem de vagas destinadas a estudantes egressos das escolas públicas. Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) tornou-se a primeira universidade federal a adotar o mesmo procedimento. Dez anos após a primeira experiência, organizações do governo e da sociedade civil, com destaque para os grupos ligados ao movimento negro, finalizaram um processo de análise e discussão sobre o tema e levaram a então presidenta Dilma Rousseff a instituir o sistema de cotas como uma política do Governo para todas as universidades federais do Brasil<sup>4</sup> (CAVALCANTE, BALDINO e HAMÚ, 2013).

Adotada progressivamente pelas instituições de ensino superior públicas, a política de cotas nasceu e foi implementada em meio a polêmicas e discussões sobre seu valor, necessidade e justiça. De um lado, argumentos de que a adoção das cotas era injusta com os estudantes que ingressavam na universidade pública por meio da aprovação no concorrido vestibular tradicional; de outro, a defesa desta ação afirmativa em favor das pessoas negras, vítimas históricas da exclusão social no país e minoria absoluta no ensino superior. As discussões foram permeadas por alertas sobre possíveis riscos embutidos na política de cotas: diminuição da qualidade acadêmica das universidades públicas, devido a prováveis deficiências de aprendizagem dos estudantes oriundos das escolas públicas; nivelamento por baixo de processos de ensino e aprendizagem, resultando na formação de profissionais mal preparados para a atuação profissional; e aumento da evasão escolar, pois os cotistas não acompanhariam o ritmo de estudo dos colegas aprovados pelo sistema de ampla concorrência. Nestas discussões, entraram em pauta o mito da igualdade racial no Brasil – “não existe racismo no país”; a meritocracia – “as oportunidades são resultado do esforço individual”, “só não estuda nem trabalha quem não quer”; e mesmo argumentos de que as cotas significariam o reconhecimento de uma suposta inferioridade intelectual dos estudantes negros e, portanto, reforçariam o preconceito racial, ao invés de combatê-lo.

Vinte anos após a primeira iniciativa e frente às discussões recentes sobre o racismo estrutural, dados empíricos possibilitam problematizar questões como estas: Quais são os impactos resultantes desta política? Houve mudança no

---

<sup>4</sup> A Lei 12.711/12, promulgada em 29.08.2012, estabeleceu a reserva de 50% das vagas em todo o sistema universitário federal (Universidades e Institutos) para estudantes oriundos de escolas públicas.

perfil dos estudantes universitários? Diminuíram os resultados acadêmicos e sociais das universidades? Os argumentos contrários à implementação das cotas mostraram-se fundamentados?

Tais indagações norteiam este artigo de revisão bibliográfica, que se propõe analisar os impactos da política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil. Para isso, fundamenta seu caminho em fontes diversas: informações históricas resgatam o percurso da escravidão no Brasil e suas consequências para a sociedade brasileira atual; dados estatísticos levantados por universidades públicas e entidades ligadas ao Ministério da Educação embasam a discussão sobre a implementação da política de cotas nas instituições de ensino superior; e produções científicas com recorte temporal entre 2002 e 2020 subsidiam a análise das questões sociais, políticas e educacionais relacionadas a esta ação afirmativa.

### **BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A REALIDADE DOS NEGROS NO BRASIL**

Luiz Felipe de Alencastro, cientista político e historiador que defendeu, em nome da Fundação Palmares, a implementação do sistema de cotas raciais em audiências do Supremo Tribunal Federal, em 2010, afirma que a desigualdade social é praticamente sinônimo de desigualdade racial no Brasil, uma vez que a exploração de escravos africanos foi praticada aqui como em nenhum outro país latino-americano e, por isso, seus descendentes, os negros e pardos de hoje, são maioria entre as classes sociais mais vulneráveis. Dados históricos confirmam esta desigualdade: do total de 11 milhões de africanos trazidos como escravos para o continente americano, 44% (cerca de 5 milhões) vieram para o território brasileiro ao longo de três séculos (1550-1856). Como parâmetro de comparação, os Estados Unidos, o outro grande país escravagista do continente americano, praticou o tráfico negreiro por pouco mais de um século (1675-1808), recebendo cerca de 560 mil africanos – 5,5% do total. Conclui o historiador: “No final das contas, o Brasil se apresenta como o agregado político americano que captou o maior número de africanos e que manteve durante mais tempo a escravidão” (ALENCASTRO, 2010, p. 1).

Ao longo do século XIX, o Império do Brasil aparece como a única nação independente do continente americano praticando o tráfico negreiro em larga escala, mesmo diante da pressão diplomática da Inglaterra em prol da articulação de uma rede de tratados internacionais focados na coibição do comércio oceânico de africanos como requisito para o estabelecimento de acordos comerciais entre países. Um tratado firmado entre Inglaterra e Portugal em 1818 vetava o tráfico de escravos acima da linha do Equador, enquanto Inglaterra e Brasil firmaram tratado similar em 1826. Cinco anos depois, com uma lei promulgada em 7 de novembro de 1831, o comércio atlântico de africanos foi proibido formalmente no Brasil.

Esta lei, além de assegurar plena liberdade aos africanos introduzidos no país após a proibição do tráfico, impunha aos infratores uma pena pecuniária e o reembolso dos gastos com o reenvio dos africanos para qualquer porto da África, punições reiteradas pela Lei Eusébio de Queirós (1850), que assinalou oficialmente o fim da legalidade do tráfico negreiro no país. Apesar da determinação das leis, a escravidão não cessou, mas seguiu como uma prática

ilegal. Relata Alencastro (2010, p. 2): “50.000 africanos oriundos do norte do Equador são ilegalmente desembarcados entre 1818 e 1831, e 710.000 indivíduos, vindos de todas as partes da África, são trazidos entre 1831 e 1856, num circuito de tráfico clandestino”. Esta situação se verifica nos dados demográficos do Rio de Janeiro<sup>5</sup> em 1850: do total de 266 mil habitantes, 110 mil eram escravos; estes, após a abolição da escravatura (1888), ocuparam gradualmente as periferias dos bairros habitados pelos brancos, dando origem às favelas, ainda hoje caracterizadas pela ausência estrutural de suporte do Estado.

Merecem destaque duas outras leis da época. A Lei do Ventre Livre (1871) declarou livres os filhos de escravas que nascessem no Brasil, mas deixou de lado a situação das mães. O resultado prático é que estas crianças tinham duas opções: continuar com as mães até a idade de 21 anos, o que implicava trabalhar conforme a vontade de seus senhores para garantir teto e comida; ou escapar dessa situação seguindo caminho por sua conta e risco, o que resultou em um grande número de crianças e jovens negros vivendo sozinhos ou em grupos pelas ruas, envolvidos frequentemente em práticas ilegais e, por isso, sempre visados pelas forças policiais. A abolição oficial da escravatura ocorreu somente com a Lei Áurea (1888), como parte das medidas necessárias para transformar o então império em uma república. Assim, em 1889, após três séculos de exploração, os negros escravos ou filhos de escravas foram repentinamente promovidos a cidadãos republicanos. Entretanto, sua participação na vida do país se diluiu com o investimento do governo na vinda de imigrantes europeus para se encarregarem da agricultura e de outros serviços braçais. O país passou a contar com um contingente expressivo de ex-escravos, livres por fim, mas sem acesso a trabalho, bens, qualificação laboral ou suporte do Estado para se igualarem aos outros cidadãos. Assim se compreende porque os negros, desde os primeiros anos da República, são maioria entre as classes sociais mais pobres, em situações de vulnerabilidade social e mesmo em prisões e centros de atendimento social. Como se vê, o rosto da desigualdade atual tem raízes históricas.

## **OS NEGROS E A DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Ainda quanto aos números da desigualdade, outro dado histórico relevante é que a negritude da população brasileira começou a ser incluída nos dados demográficos somente nos anos 1970, quase um século após a abolição oficial da escravatura e a proclamação da República. Conforme Alencastro (2010), o Censo Populacional de 1976 foi o primeiro a solicitar a informação “cor da pele”, dado ampliado nos Censos Demográficos e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) posteriores, com a inclusão das opções de autoidentificação racial. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que em 2010 101.923.585 brasileiros – 50,7% da população – se declararam negros e pardos; pela primeira vez foram oficialmente reconhecidos como mais da metade dos cidadãos brasileiros. Na PNAD 2019,

---

<sup>5</sup> Rio de Janeiro, Recife e Salvador foram as cidades brasileiras que mais receberam navios negreiros.

42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos<sup>6</sup> e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2019).

Entretanto, os indicadores sociais não acompanharam a evolução destes números. Dados do IBGE, especialmente os referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>7</sup>, comprovam a desigualdade entre a população branca e negra do país. Embora a qualidade de vida das classes sociais C, D e E tenha melhorado bastante no século XXI, em grande parte graças aos programas sociais direcionados à população mais pobre implementados durante os governos Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), estes mesmos dados demonstram que a desigualdade entre brancos e negros tem se mantido em níveis muito similares nas últimas décadas (IBGE, 2020).

O Censo 1980 (IBGE, 1983) identificou que, dos indivíduos acima de cinco anos de idade “sem instrução ou com menos de 1 ano de instrução”, 47,3% eram negros, 27,6% pardos e 25,1% brancos – o número de analfabetos negros e pardos era o triplo dos brancos. Na década seguinte, o Censo começou a perguntar sobre a educação entre os jovens maiores de 15 anos, idade correspondente à primeira série do ensino médio regular. Assim, em 1992 4% dos brancos e 6,1% dos negros nesta idade eram analfabetos– os números enganam, pois, se parecem próximos, equivalem a números absolutos bem distintos, com diferenças ainda na média de anos de estudo: 6,7 entre brancos e 4,5 entre negros (IBGE, 1994). Em 2001, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) fez um recorte étnico e de escolaridade sobre os adolescentes com idade entre 11 e 14 anos pertencentes à parcela dos 25% mais pobres do país: 44,3% dos brancos mais pobres estudavam entre 5 e 8 anos, mas, entre adolescentes negros do mesmo quartil, somente 27,4% alcançavam o mesmo tempo de escolarização (IPEA, 2002). Os números explicitam novamente o tamanho e a cor da desigualdade. Há que se reconhecer que, ao longo das últimas décadas, aumentou o investimento estatal na educação escolar, muito em vista do processo de globalização que ganhou mais força e velocidade a partir de então; as relações comerciais e diplomáticas com outros países exigia do Brasil a melhoria dos seus indicadores educacionais, segundo os padrões estabelecidos por agências internacionais, além de possibilitar a ocupação de posições de maior destaque no cenário global.

Assim, a primeira década do século XXI testemunhou uma melhoria nos números da educação formal, mas mantendo a desigualdade: 5,6% dos jovens brancos com idade acima de 16 anos ingressaram no ensino superior, enquanto apenas 2,8% dos jovens negros conseguiram fazer o mesmo – e esta porcentagem, embora insatisfatória, representou quase o dobro da década passada. Em 2013, os brancos estudavam em média 8,8 anos e os negros, 7,2 (IPEA, 2020). Ou seja, houve avanços importantes na escolarização de todas as classes sociais, especialmente as mais pobres, porém a diferença entre o percentual de brancos

---

<sup>6</sup> A expressão “pretos”, ao invés de “negros”, é uma reivindicação recente dos movimentos de luta pela igualdade racial. Aqui se utilizam ambas as expressões, conforme o contexto e os autores.

<sup>7</sup> Índice desenvolvido em 1990 e adotado desde 1993 no relatório anual do [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento](#) (PNUD). Avalia, a partir dos indicadores sociais de cada país, a expectativa de vida ao nascer; o acesso ao conhecimento, traduzido na previsão da média de anos de escolarização; e padrão de vida decente, conforme o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*.

e negros frequentando a escola, assim como o tempo de permanência na educação formal, se mantém constante.

Recortes adicionais de gênero evidenciam outros dados importantes: no ano 2000, 12,9% das mulheres com idade acima de 15 anos não sabiam ler nem escrever, índice baixado para 9,1% em 2010. Entre as mulheres negras, a queda foi mais acentuada, de 22% para 14%, e de 17,9% para 12,1% entre as mulheres pardas. No entanto, a desigualdade se manteve: as mulheres brancas analfabetas eram 8,6% no ano 2000 e, dez anos depois, 5,8%, número bem inferior ao das mulheres negras e pardas (IPEA, 2020). Segundo o IBGE, os avanços na alfabetização de mulheres significaram a inversão de uma desvantagem histórica: em comparação com a população acima de 60 anos hoje, declaram-se analfabetos 24,9% dos homens e 27,4% das mulheres; contudo, compõem este percentual 42,2% de mulheres negras e 39,2% de homens negros (IBGE, 2020).

Vale assinalar que a diferença entre brancos e negros na educação básica vem diminuindo desde 1999, como resultado da implementação de políticas educacionais tais como a divisão da responsabilidade sobre os segmentos da educação básica entre os governos federal, estadual e municipal; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); e a vinculação do direito a benefícios sociais, como Bolsa Família e Bolsa Escola, à permanência das crianças nas escolas. Estas medidas elevaram a frequência escolar média para 95% em toda a faixa etária de 6 a 14 anos, o que significa mais crianças e adolescentes frequentando o Ensino Fundamental e menos evasão escolar. O Ensino Médio, entretanto, tem mantido uma diferença constante desde a década de 1990: cerca de 60% dos estudantes secundaristas se declaram brancos e 40%, negros e pardos conforme dados de 2008 do IBGE. No mesmo ano, cursavam o ensino superior 20,5% dos jovens brancos e 7,7% dos jovens negros (IBGE, 2014).

Alencastro (2010) considera a dificuldade de acesso às faculdades como um gargalo histórico para a ascensão social dos negros e um argumento essencial para a adoção da política de cotas, já que o acesso ao ensino superior amplia as chances de trabalho e, logo, as oportunidades de atuação profissional. O antropólogo Kabengele Munanga (2019) confirma:

Não se trata somente de revelações estatísticas, bastando observar o cotidiano brasileiro em todos os seus setores, que exigem formação superior para a ocupação de cargos de comando e responsabilidade, para perceber a invisibilidade dos afrodescendentes (negros e mestiços). Somente praticando a política de avestruz e fingindo cegueira para a crua realidade essa situação deixa de ser visível! (MUNANGA, 2019, p. 21)

Como relatado no início do artigo, a visibilização desta desigualdade envolveu órgãos públicos, organizações da sociedade civil e lideranças do movimento negro em um processo de discussão que, ao final, fundamentou a criação da política de cotas raciais pelo Governo Federal da época. O esforço pela democratização do ensino superior visou também à inclusão de grupos e populações representativas da sociedade, mas com acesso limitado ao espaço acadêmico. Desta forma, ainda que os destinatários iniciais das cotas fossem os negros, não demorou para que a política os revelasse também como maioria dos mais pobres e então avançasse na inclusão de estudantes de escolas públicas,

indígenas, quilombolas e outros sujeitos pertencentes a classes socialmente mais vulneráveis. Essas mudanças trazem outra chave de leitura para a política de cotas, como se vê em seguida.

## **POLÍTICAS AFIRMATIVAS E MITO DA DEMOCRACIA RACIAL**

Para o professor Nelson Inocêncio da Silva, coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade de Brasília, o impacto destas políticas públicas é moroso por causa dos anos de atraso no reconhecimento das diferenças de oportunidades oferecidas a brancos e negros, como confirma o histórico sobre a escravidão no Brasil e a distância entre o escopo das leis e sua efetividade. Logo, seria um equívoco compreender a política de cotas situando-a apenas no momento presente, sem “voltar ao século XIX, às políticas do Estado brasileiro de favorecimento das populações europeias para entender por que temos que desenvolver uma política de inclusão da população negra” (CIEGLINSKI, 2012). O reconhecimento do legado histórico da escravidão desmonta o mito da igualdade racial e sua crença subjacente na igualdade de direitos e oportunidades para todos os indivíduos e classes sociais. Por isso o professor enfatiza que “as políticas atuais não são fruto de nenhum devaneio, mas de necessidades que foram esquecidas [ao longo da história]” (idem).

Nesse sentido, a política de cotas evidencia a disputa entre os beneficiários das ações afirmativas e grupos que mantiveram os negros em situações de pouco ou nenhum acesso aos bens sociais e excluídos da participação na sociedade. As diferenças na escolarização talvez sejam o signo mais evidente dessa disparidade, pois a educação, compreendida como “o processo integral de formação humana, (...) inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória e que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos”, como o saber científico, a organização social, os valores e princípios da convivência e a consciência da capacidade autopoiética do ser humano (RODRIGUES, 2001, p. 232). Segundo Morin (2007, p. 37), assim como o todo está presente em cada parte, “a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, em sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas regras”. Se parte desta consciência tem relação direta com a educação escolar, menor acesso à escola significa menor participação na sociedade, pois uma das finalidades da instituição escolar é proporcionar a integração entre o sujeito e sua comunidade humana e social, por meio dos processos de socialização e sociabilidade. Logo, o reconhecimento das desigualdades na escolarização de brancos e negros implica a escola como “espaço de luta hegemônica entre as classes fundamentais da sociedade capitalista e, portanto, um espaço cheio de contradições”, nas palavras de Saviani (1983 apud KRAWCZYK, 2012, p. 6). Nesta perspectiva,

A discussão sobre o direito à educação, por exemplo, chegou a um ponto básico de consenso: todos têm direito ao acesso à educação escolar. Mas a forma para este acesso e seus limites (se se trata de acesso físico: vagas, ou, além disso, substantivo: condições de aprendizagem) são ainda expressões da luta entre muitos grupos (intra e extra governo; entre classes e frações de classe social, etc.). (SOUZA, 2016, p. 77)

A diferença evidente nos indicadores sociais entre a população preta e parda (IBGE, 2020) fragiliza os argumentos que associam a discriminação racial ou a

desigualdade de oportunidades a comportamentos individuais, negando sua relação com o contexto macrohistórico e suas consequências para o Brasil contemporâneo. Almeida e Rossi (2020) aprofundam a relação entre racismo e economia para afirmar exatamente o contrário: utilizando “concepções teóricas que não se limitam às lentes da economia neoclássica”, definem o racismo “como um problema sistêmico, ou seja, como uma consequência do funcionamento ‘normal’ e regular das instituições e das estruturas sociais que conformam a ação dos indivíduos”. Finalizam os autores: “O racismo é constitutivo do sistema, está enraizado nas estruturas da sociedade e normalizado pelo próprio funcionamento das instituições” (idem).

Esta concepção define o racismo estrutural, contrapondo-se veementemente ao mito da igualdade racial, que tanto nega a existência da discriminação por raça no Brasil como assinala uma associação entre a desigualdade nos indicadores sociais e a meritocracia. Munanga (2019) identifica a gênese acadêmica desse mito no clássico *Casa-grande & Senzala*, publicado em 1933, após a experiência de Gilberto Freyre nos Estados Unidos, onde morou da graduação até o doutorado. Impressionado com a segregação racial estadunidense, que delimitava explícita e legalmente os espaços destinados a negros e brancos, Freyre interpretou a realidade do Brasil como antítese ao racismo estrutural, descrevendo um país marcado pela cordialidade entre brancos e negros e a suposta ausência de discriminação racial, uma sociedade que transcende a discriminação ao igualar antigos senhores e escravos. Mesmo reconhecendo como raiz desta visão equivocada a influência do contexto estadunidense sobre o sociólogo e sua percepção exterior à realidade do Brasil, Munanga é contundente em sua crítica:

O mito proclamou no Brasil um paraíso racial, onde as relações entre brancos e negros, brancos e índios etc. são harmoniosas, isto é, sem preconceito e sem discriminação, a não ser de ordem socioeconômica, que atinge todos os brasileiros e não se baseia na cor da pele. Para se consolidar e se tornar cada vez mais forte, o mito manipula alguns fatos evidenciados na realidade da sociedade brasileira, como a mestiçagem, as personalidades míticas e os símbolos da resistência cultural negra no país. Ele vai afirmar que somos um povo mestiço – ou seja, nem branco nem negro e nem índio –, uma nova “raça” brasileira, uma raça mestiça. Quem vai discriminar quem se somos todos mestiços? (MUNANGA, 2019, p. 38)

Djamila Ribeiro (2020), além de referendar esta síntese, identifica duas características deste mito que perpassam os debates contemporâneos sobre as questões raciais:

Ao mesmo tempo em que louva a cultura produzida por esses grupos sociais [negros] como o **anúncio da transcendência do conflito de raças**, o racismo brasileiro carrega como forte característica o **silêncio**, o não dito em face da vigência do marcante mito na sociedade brasileira: o mito da democracia racial. (RIBEIRO, 2020b, grifos nossos)

Por isso Munanga (2019, p. 38) caracteriza o racismo brasileiro como “difuso, evasivo, camuflado, silenciado, contudo eficiente em seus objetivos”, uma vez que, “por causa da ausência de leis segregacionistas, os brasileiros não se consideram racistas quando se comparam aos norte-americanos, aos sul-africanos e aos alemães nazistas” (idem). Daí o silêncio sobre a discriminação por raça: se não existe racismo, por que discutir o tema? Este argumento foi um

dos mais utilizados para fundamentar posturas contrárias à política de cotas, o que não surpreende: a negação do racismo barra a discussão sobre o tema e distorce as intencionalidades das ações afirmativas, acusando-as inclusive de promoverem a segregação racial que intentam combater. Djamila Ribeiro (2020a) relembra o contexto em que se deu esta discussão e as reações antagônicas dos distintos grupos:

A adoção das cotas raciais, sob a grita dos que gozaram da desigualdade em oportunidades, a criação de centenas de universidades e institutos federais em todo o país, o acesso de pessoas pobres e negras a universidades particulares pelo Prouni, entre outras medidas, fizeram borbulhar a demanda sufocada de negros e pobres por educação. (RIBEIRO, 2020a)

## **NEGROS E POBRES NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Quando o governo Dilma Rousseff instituiu como política universitária federal o acesso ao ensino superior por meio do sistema de cotas, em 2012, 32 das 59 universidades federais da época – pouco mais da metade – aceitavam estudantes cotistas, e apenas 25 delas definiam uma reserva de vagas ou sistema de bonificação para estudantes negros, pardos e indígenas. Desde então, houve mudanças substantivas nos dados. Segundo o Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil conta com 2.407 instituições de ensino superior (IES), das quais 296 são universidades, faculdades e institutos federais e estaduais (INEP, 2019). Conforme dados do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), núcleo de pesquisa sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), mais de 645 mil pretos, pardos e indígenas ingressaram no ensino superior como cotistas no período entre 2013 e 2018. Este número significa mais da metade dos 1,1 milhão de universitários graduados em instituições públicas e privadas em 2016 – e a grande maioria se reconhece como a primeira geração de suas famílias a frequentar uma universidade (GEMAA, 2020).

Outro aspecto relevante da política de cotas são as mudanças ocorridas durante seu processo de implementação. Preconiza a Lei nº 12.711/2012 que um estudante pode se beneficiar desta política se aprovado em três critérios sequenciados: 1. Haver estudado em escola pública; 2. Ter renda *per capita* que caracteriza a família como socialmente vulnerável, com valores de referência definidos conforme cada região; e 3. Ter a identidade étnica autodeclarada no ato da inscrição. Apenas os estudantes aprovados nesta sequência podem ingressar no ensino superior como cotistas. Além disso, as universidades podem definir outros critérios para selecioná-los: porcentagem de vagas proporcional à porcentagem de negros e indígenas da região; cotas para estudantes egressos de escolas públicas; vagas reservadas para pessoas com deficiência; definição do número de vagas para cotistas após encerradas as inscrições para o vestibular tradicional; ou constituir uma comissão responsável pela seleção dos candidatos, prática adotada há algum tempo pela Universidade de Brasília. Muitas universidades públicas agregaram iniciativas complementares à política de cotas, tais como atividades de apoio e complementação acadêmica para estudantes com déficits de aprendizagem; estágios opcionais ou obrigatórios

para os cotistas; ajuda financeira para material didático e transporte; e parcerias e convênios com empresas e órgãos públicos para facilitar aos cotistas oportunidades de emprego e inserção no mercado de trabalho.

Frente ao exposto e retomando as perguntas iniciais, a política de cotas produziu os resultados esperados? Os argumentos contrários comprovaram sua fundamentação? Estas questões podem ser respondidas pela análise de dados dos últimos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (ENADE)<sup>8</sup>, aplicados desde 2004 pelo Inep para mensurar o aproveitamento acadêmico dos estudantes ao final da graduação, considerando os conteúdos programáticos de cada curso e as habilidades e competências adquiridas em sua formação. Segundo Vilela et al (2017), a nota de corte, média exigida para o ingresso nas universidades públicas, varia cerca de 5% entre alunos cotistas e não cotistas. Ou seja, o acesso ao ensino superior continua competitivo, e os autores esmiúçam as variações decimais nas notas de corte de cada curso que representam a diferença entre ser ou não aprovado no processo seletivo. Quanto ao receio de que os cotistas não conseguissem acompanhar o ritmo de estudo dos colegas aprovados pelo sistema de ampla concorrência, as notas médias variam entre 5% e 10%, um valor estatisticamente próximo. Entre os cursos avaliados, os cotistas tiveram resultado final até 10% mais baixo que outros estudantes em áreas como engenharia, matemática, direito e filosofia (idem), provavelmente por causa de déficits de aprendizagem na educação básica, em especial no tocante a habilidades de cálculo, leitura, escrita e interpretação de texto. Por outro lado, Takahashi, Saldaña e Soares (2017) identificam cotistas com notas 5% superiores aos outros estudantes em cursos como medicina, administração, pedagogia, ciências biológicas e publicidade. Luiz Cláudio Costa, ex-reitor da Universidade de Viçosa e ex-secretário executivo do Ministério da Educação no período 2014-2016, aponta uma explicação plausível para esta diferença: “Uma vez que o aluno desfavorecido ingressa em uma universidade pública, vai fazer de tudo para aproveitar esta oportunidade” (idem).

Dados da Associação de Reitores de Instituições Federais (Andife) apontam que o acesso de negros e pardos ao ensino superior público passou de 34,4% em 2003 para 47,6% em 2014 e 50,3% em 2018 (FONAPRACE, 2018) – uma evolução significativa, tanto considerando-se o período de 15 anos quanto as décadas anteriores, em que o acesso ao ensino superior se mantinha estagnado. Segundo a pesquisa [Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil](#), publicada pelo IBGE em 2019, a melhoria dos índices educacionais entre a população negra e parda se deve não apenas ao acesso, mas também à permanência dos cotistas na universidade: o abandono escolar diminuiu de 30,8% em 2016 para 28,8% em 2018, enquanto o percentual de universitários entre os estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos aumentou de 50,5% em 2016 para 55,6% em 2018 (MENDONÇA, 2019). Ainda que 78,8% dos estudantes brancos da mesma faixa etária esteja no ensino superior, estes números são animadores, pois confirmam uma transformação significativa em “nossa infame pirâmide educacional, à qual tantas vezes se referiu em seus escritos o Mestre Anísio

---

<sup>8</sup> O Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional.

Teixeira<sup>9</sup> durante as décadas de [19]40, 50 e 60” (SGUISSARDI, 2009, p. 172). Além de ser uma pirâmide – ou seja, o cume é para poucos –, está invertida em relação à educação básica: desde os anos 2000, 88% dos estudantes da educação básica estão nas escolas públicas, enquanto a maioria dos graduandos das universidades federais, antes da implementação da política de cotas, provinha de escolas privadas: 62,5% em 2003, 50% em 2009 e 35% em 2015 (FONAPRACE, 2018). Vale lembrar que a Lei nº 12.711/2012 estabeleceu o ano de 2016 como prazo final para que as instituições de ensino superior públicas dedicassem 50% de suas vagas a estudantes provenientes de escolas públicas. Estes dados confirmam a relação entre o aumento da presença de pretos e pardos nas universidades e a implementação da política de cotas.

E quanto à evasão dos cotistas, outro argumento defendido por grupos contrários à implementação das cotas? Segundo o Gemaa (2020), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro acolheu, em duas décadas, 21.300 estudantes cotistas, dos quais 26% desistiram antes do final do curso, número inferior aos 37% de estudantes não cotistas que deixaram a graduação. A Universidade de Brasília apresenta índices de evasão similares entre cotistas e não cotistas: 3,4% e 3,1%, respectivamente. Como ler estes números? Um levantamento realizado pelo Gemaa (2020) com 124 mil estudantes de 65 instituições federais de ensino superior no país, abordando o tema “Raça, gênero e saúde mental”, afirma que 37% dos homens pretos e pardos e 36% das mulheres pretas e pardas abandonaram a universidade devido a problemas financeiros, o que se explica por outro dado: 58% destes estudantes declararam renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo, faixa declarada por 36,5% dos estudantes brancos. Além disso, muitos cotistas afirmaram ter que trabalhar para contribuir na renda familiar, situação bem menos comum entre estudantes não cotistas (CARDOSO, 2020). Sobre a qualidade profissional dos estudantes e índices de empregabilidade, os dados foram iguais: 75% para ambos, mas com diferenças salariais entre cotistas e não cotistas, provavelmente devido à variedade de territórios, áreas profissionais e empresas em que uns e outros passam a trabalhar, após a graduação; ao suporte de renda, infraestrutura, bens culturais e apoio familiar, entre outros, com que os não cotistas já contavam; e aos distintos perfis sociais dos públicos, grupos e ambientes com os quais os graduados vão interagir em suas áreas profissionais.

Portanto, ainda que facilitar o acesso de pretos e pardos ao ensino superior contribua para mudar trajetórias individuais, esta política mostra-se insuficiente para reverter o histórico de desigualdades sociais, exclusão e condições de vida deste grupo. Apesar desta evidente limitação, são significativos os ganhos obtidos a partir das políticas de afirmação, cujo objetivo central, segundo Aguiar Villanueva (apud CHIROLEU, 2012, p. 14-15), “deve ser resolver problemas, isto é, produzir situações reais diferentes (e, nesse sentido, superadoras) às qualificadas como ‘problemáticas’”. Logo, tais políticas devem ser reconhecidas “como um ‘constructo social’ e não como um fato que tem existência material e objetiva” (idem). Alencastro (2010, p. 4) referenda: as políticas afirmativas, como a política de cotas, não seguem “uma lógica indenizatória, destinada a garantir

---

<sup>9</sup> Anísio Teixeira (1900-1971), educador e escritor, pioneiro do movimento Escola Nova, conhecido como o criador da escola pública brasileira e defensor da democratização do ensino no país.

direitos usurpados de uma comunidade específica”, como negros e indígenas, pois “se trata, sobretudo, de inscrever a discussão sobre as cotas no aperfeiçoamento da democracia, no vir a ser da nação”.

Mais que um olhar sobre o passado – sem obviamente desconsiderar a história –, as ações afirmativas focam o presente para projetar outras perspectivas de futuro. Nesse sentido, continua necessária a demanda por ações afirmativas pautadas em opções políticas que foquem na urgência de transpor o abismo social e superar as violências e desigualdades dele decorrentes. Além disso, a experiência da política de cotas pode iluminar as pautas sociais defendidas por grupos e organizações da sociedade civil e inspirar o desenvolvimento de iniciativas destinadas a mudar trajetórias de exclusão. Afinal, pretos e pardos viabilizaram sua presença nas universidades públicas a partir de uma opção política – dos governos petistas e de organizações da sociedade civil – que inverteu a relação de forças até então norteadora das iniciativas governamentais, e este deve ser o caminho para o atendimento a outras pautas igualmente justas, relevantes e transformadoras.

No que se refere especificamente à política de cotas, sua implementação representou um ponto de inflexão na história dos pretos e pardos do Brasil, apesar dos argumentos contrários – ou, talvez, exatamente por causa deles. O acesso dos cotistas ao ensino superior não tem prejudicado os estudantes que contaram com educação básica de qualidade nem beneficiado somente os pobres que finalmente podem fazer parte das universidades públicas. Como sintetiza Djamilia Ribeiro (2020a): “Por mais que tenha críticas e as tenho a esses governos [petistas], não há como negar que, ao adotar reivindicações históricas do movimento negro para a educação superior, foram oportunizados avanços e transformações sociais que estão postas”. Não se entra aqui no debate sobre as perspectivas futuras para esta e outras ações afirmativas, o que exigiria uma análise das políticas educacionais dos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019...), o que extrapola o objetivo deste artigo. Pode-se reconhecer, entretanto, que esta ação afirmativa problematiza qual projeto de país se defende e quais processos de inclusão devem ser desenvolvidos em vista do aperfeiçoamento da democracia brasileira. Ao reconhecer a dívida histórica com os pretos e pardos, mas apontando perspectivas de transformação social, a política de cotas se afirma como uma estratégia política de inclusão necessária à diminuição das desigualdades que sempre caracterizaram a história do Brasil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política de cotas raciais não se fundamenta em supostas diferenças na capacidade intelectual de negros e brancos, mas reconhece a desigualdade de acesso aos bens sociais relacionada a questões históricas, políticas e raciais; desta forma, se inscreve no contexto mais amplo das ações afirmativas focadas em parcelas da população excluídas das políticas de Estado, especialmente no que se refere à escolarização. Focada inicialmente na população preta e parda, confirmou-a também como maioria dos pobres no Brasil e, por isso, reconheceu e adotou mudanças necessárias em seu processo de implementação nas universidades públicas. Vinte anos após a primeira experiência e estabelecidas há menos de uma década como política governamental, as cotas promoveram o

aumento substancial do número de estudantes universitários oriundos das escolas públicas – pretos e pardos em sua maioria – e evidenciaram uma mudança na lógica político-social que sempre privilegiou as elites econômicas do país. Vistas inicialmente como uma forma de pagamento da dívida histórica para com os brasileiros pretos e pobres, as cotas representam uma estratégia de inclusão social fundamental ao aperfeiçoamento da cidadania e da democracia. É impossível avançar como país sem buscar formas de reduzir a desigualdade e a injustiça que ainda hoje esgarçam o tecido social do Brasil.

Ao contrário do que se supunha, a presença dos estudantes provenientes de escolas públicas nas universidades públicas não significou perda da qualidade do ensino, o que se comprova pela média de notas, por si só insuficientes para auferir a excelência acadêmica, mas ainda adotadas como maior critério de mensuração de desempenho. Há certamente desafios postos às universidades públicas, seja no âmbito de gestão, infraestrutura, parcerias, investimento governamental ou sustentabilidade financeira, mas a política de cotas não constitui um problema a mais, pelo contrário: além de contribuir para a democratização do ensino superior, potencializa a função social da academia, pois mais diversidade entre os estudantes significa benefícios para um corpus social mais representativo da população brasileira.

O processo de implementação desta política evidencia ainda a oposição entre grupos sociais distintos, uns beneficiados desde sempre pelas opções políticas dos governos – e, portanto, interessados na manutenção da desigualdade; outros, vítimas históricas da exploração e exclusão social, pautando hoje a necessidade de políticas afirmativas para viabilizar sua inclusão na sociedade; e outros ainda que reivindicam o direito de maior participação na vida do país afirmando sua identidade individual e coletiva. Essa disputa questiona o mito da democracia racial e os discursos que negam a existência do racismo no Brasil: os maiores beneficiários das cotas têm sido simultaneamente os pobres e negros, com destaque também para as mulheres. As reações contrárias às cotas corroboram as raízes históricas e a intencionalidade política da exclusão social; assim, é inconcebível que se sobreponham ao reconhecimento e defesa dos direitos destas populações.

Finalmente, a política de cotas apresenta ganhos sociais e acadêmicos tangíveis e relevantes, mas tem caráter compensatório e afirmativo e, logo, não representa uma solução permanente nem definitiva, como comprovam as mudanças adotadas ao longo do processo de implementação. Resultado de uma opção política bem definida, fundamentada em uma visão prospectiva a médio e longo prazo, não é suficiente para mudar toda uma história de exclusão e injustiça social, mas acentua a urgência de ações afirmativas focadas nas necessidades dos diferentes segmentos da população. Segue prioritário o investimento governamental em educação pública de qualidade, pois a democratização do ensino, seja para universitários, crianças, adolescentes ou jovens, é fundamental para a superação progressiva das desigualdades sociais e a igualdade de acesso aos bens sociais, econômicos e culturais inerentes à cidadania ativa. A política de cotas confirma o quanto a educação é um direito fundamental que abre portas para outros direitos igualmente fundamentais.

## REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **Parecer sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADPF/186, apresentada ao Supremo Tribunal Federal.** Brasília, 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/03/24/cotas-parecer-de-luis-felipe-de-alencastro/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

ALMEIDA, Silvio; ROSSI, Pedro. Racismo precisa ser tratado como tema fundamental da economia. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 ago. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/08/racismo-precisa-ser-tratado-como-tema-fundamental-da-economia.shtml>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CARDOSO, Monise. Problema financeiro é maior barreira para universitários negros, diz estudo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 ago. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/09/problema-financeiro-e-maior-barreira-para-universitarios-negros-diz-estudo.htm>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; BALDINO, José Maria; HAMÚ, Daura Rios Pedroso. Política de cotas nas universidades públicas brasileiras: Deslocamento discursivo afirmativo para compensatório em tempos de universalização de cotas para quase todos? **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, XI.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7726\\_4834.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7726_4834.pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

CHIROLEU, Adriana; SUASNÁBAR, Claudio; ROVELLI, Laura. **Política universitária en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes.** 1ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU, 2012.

CIEGLINSKI, Amanda. Desigualdade no acesso de negros às faculdades permanece. **Exame**, São Paulo, 10 ago. 2012. Disponível em: <https://exame.com/brasil/desigualdade-no-acesso-de-negros-ao-ensino-superior-permanece/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – FONAPRACE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe GEMAA 2020.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), 2020. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/infografico/relatorio2020/>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 1991: Crianças & adolescentes. Indicadores sócio-demográficos.** Brasília: IBGE, 1994. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv83476.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: Dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade.** Rio de Janeiro: IBGE, 1983. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd\\_1980\\_v1\\_t4\\_n1\\_br.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil – População cor ou raça.** Brasília; Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil.** Em: Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD**: Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, v. 1. Brasília: Ipea, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901/27067>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, v. 5. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901/27067>. Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, v. 27. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/201007\\_bps\\_book.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/201007_bps_book.pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Notas estatísticas 2019. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 3 jan. 2022.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: O caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Campinas: Unicamp, n. 12, p. 3-11, jul-dez 2012.

MENDONÇA, Heloisa. Negros são maioria nas universidades públicas do Brasil pela primeira vez. **El País Brasil**, São Paulo, 13 nov 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039\\_261472.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/13/politica/1573643039_261472.html). Acesso em: 3 jan. 2022.

MORIN, Edgar. **Articular los saberes**: ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador, 2007.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da. (comp). **O racismo e o negro no Brasil**: Questões para a psicanálise. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Cotas fizeram borbulhar demanda sufocada dos negros e pobres. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 mai. 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2020/05/cotas-fizeram-borbulhar-demanda-sufocada-dos-negros-e-pobres.shtml>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RIBEIRO, Djamila. Racismo brasileiro foi genialmente concebido a ponto de ser negado até hoje. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 11 jun. 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/djamila-ribeiro/2020/06/racismo-brasileiro-foi-genialmente-concebido-a-ponto-de-ser-negado-ate-hoje.shtml>. Acesso em: 3 jan. 2022.

RODRIGUES, Neidson. Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 76, pp. 232-257, 2001. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso&tng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013&lng=pt&nrm=iso&tng=pt). Acesso em: 3 jan. 2022.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Curitiba, v. 1, n. 1, 2016, pp. 75-89. ReLePe. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324907560\\_A\\_politica\\_educacional\\_e\\_seus\\_objetos\\_de\\_estudo](https://www.researchgate.net/publication/324907560_A_politica_educacional_e_seus_objetos_de_estudo). Acesso em: 3 jan. 2022.

TAKAHASHI, Fábio; SALDAÑA, Paulo; SOARES, Marcelo. Cotista tem nota boa na universidade, mas recua em cursos com matemática. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 dez. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942100-cotista-tem->

[nota-boa-na-universidade-mas-recua-em-cursos-com-matematica.shtml](#)>. Acesso em: 3 jan. 2022.

VILELA, Lara; TACHIBANA, Thiago Yudi; FILHO, Naercio Menezes; KOMATSU, Bruno. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? In: **Estudos em Avaliação Educacional**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 28, pp. 652-684, set-dez 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Eder/Downloads/4427-Texto%20do%20Artigo-22913-1-10-20171214.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

**Data da submissão: 08/01/2022**

**Data da aprovação: 03/12/2020**