



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

LENIEZIA CÁSSIA DUARTE DA SILVA FERNANDES

COTISTAS E NÃO COTISTAS: QUAL O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO IFMT?

RECIFE

2016

LENIEZIA CÁSSIA DUARTE DA SILVA FERNANDES

COTISTAS E NÃO COTISTAS: QUAL O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO IFMT?

Dissertação apresentada como requisito indispensável à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob a orientação do Professor Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho.

RECIFE

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário, Jorge Nazareno Martins Costa. CRB2-1013/97

F363c	Fernandes, Leniézia Cássia Duarte da Silva Cotistas e Não Cotistas : Qual o Desempenho dos Alunos do IFMT? / Leniézia Cássia Duarte da Silva Fernandes. – Recife: O autor, 2016. 76 f., il. ; 30 cm. Orientador: Prof.º Dr.º Dalson Britto Figueiredo Filho. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Mestrado Interinstitucional UFPE/IFMT, 2016. Inclui Referências. 1. Políticas Públicas. 2. Costas – Alunos IFMT. 3. Educação IFMT. I. Figueiredo Filho, Dalson Britto. (Orientador). II. Título. 378.4817.2 CDD (22.ed.)
	UFPE (CFCH2013-155)

LENIEZIA CÁSSIA DUARTE DA SILVA FERNANDES

Cotistas e Não Cotistas : Qual o Desempenho dos Alunos do IFMT?

Dissertação apresentada como requisito indispensável à obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob a orientação do Professor Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho.

Aprovada em: 10/10/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Dalson Britto Figueiredo Filho (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr.^a Gabriela da Silva Tarouco (Examinadora Externa)
Universidade Estadual de Campinas

DEDICATÓRIA

À Minha Família: Anézio, Lenir, Larissa e minha pequena Giovanna, pelo amor, dedicação e motivação para que eu pudesse concluir mais essa etapa da minha vida. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao Senhor, meu Deus, pois me foi concedida a oportunidade de alcançar mais essa etapa em minha vida.

A minha colega Silvana de Alencar Silva, maior incentivadora para que eu participasse do processo seletivo do programa.

A minha família pelo apoio dado sempre em que decido me envolver com novos projetos, em especial o mestrado, pois contei muito com a ajuda de cada um.

Aos meus professores de mestrado, em especial, Dalson Britto Figueiredo Filho e Mariana Batista, pelos ensinamentos, e aos colegas pela convivência, a qual pudemos nos conhecer melhor e criar laços de amizades.

Muitos são os planos no coração do homem;
mas o desígnio do Senhor, esse prevalecerá.
Provérbios 19.21

RESUMO

As cotas nas Universidades e Institutos Federais têm causado muita polêmica, mesmo com a sanção da Lei nº 12.711 de 2012 (Lei de Cotas). Diante desta circunstância, este trabalho analisa o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas dos cursos Técnicos Subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Para tanto, apresentamos uma contextualização de aspectos referentes à política de ação afirmativa em outros países e no Brasil, assim como em relação à elaboração e implementação de Políticas Públicas. O banco de dados com resultados de todos os ingressantes no período de 2013 no Campus Cuiabá permitiu análises com o gênero, a raça, a renda e a idade. Alguns dos resultados observados, tais como etnia, mostraram que 64,10 % do total de alunos dos cursos são negros, e em relação a idade constaram em maior predominância os alunos entre 19 a 30 anos. Não houve diferença significativa em relação ao coeficiente de rendimento desses alunos quando comparados, o que mais uma vez descarta a ideia dos críticos em relação ao sistema de cotas.

Palavras Chaves: Ação afirmativa. Desempenho. Cotistas e não cotistas.

ABSTRACT

The quotas in the Universities and Federal Institutes have caused much controversy, even with the sanction of Law n ° 12.711 of 2012 (Law of Quotas). In view of this circumstance, this work analyzes the performance of quota and non-quota students in the Subsequent Technical Courses to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso (IFMT). Therefore, it presents a contextualization of aspects related to affirmative action policy in other countries and in Brazil, as well as to the elaboration and implementation of Public Policies. The database with grades of all the students during 2013 in the Cuiabá Campus allowed analyzes with gender, ethnicity, income and age. Some of the observed results, such as ethnicity, showed that 64.10% of the total number of students in the courses are black, and in relation to age, the predominance of students between 19 and 30 years old. There was no significant difference in relation to the coefficient of income of these students when compared gender, ethnicity, income and age, which again discards the idea of critics to the quota system.

Key Words: Affirmative action. Performance. Quota holders and non-quota holders.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Reserva de Vagas (7)	55
Gráfico 2: Gênero Não Cotistas (7)	56
Gráfico 3: Gênero Cotistas (7)	56
Gráfico 4: Renda Cotistas (7)	56
Gráfico 5: Número de Ocorrências (Idades) (7)	57
Gráfico 6: Número de Ocorrências/ Cotistas (7)	57
Gráfico 7: Número de Ocorrências/ Não Cotistas (7)	57
Gráfico 8: Etnia (7)	58
Figura 1: Boxplot CR dos alunos do Téc. Sub. (8)	60
Figura 2: Boxplot CR dos Cotistas e Não Cotistas (8)	60
Figura 3: Histograma CR Cotistas (8)	61
Figura 4: Histograma CR Não Cotistas (8)	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Estudantes no ensino superior, por cor/raça e acesso a programas de reserva de vagas/ações afirmativas e financiamento estudantil.	37
Tabela 2: Estudantes no ensino superior, por auto declaração de cor/raça e tipo de programa de reserva de vagas/ações afirmativas.	38
Tabela 3: Estudantes no ensino superior, por auto declaração de cor/raça e tipo de programa de reserva de vagas/ações afirmativas.	39
Tabela 4. Distribuição da população geral por cor/raça e variação no período. Brasil, 2000 e 2010.....	40
Tabela 5 – CR dos alunos dos cursos Técnico Subsequente do Campus Cuiabá	58
Tabela 6 – CR dos alunos Cotistas e Não Cotistas dos cursos Técnico Subsequente.....	59
Tabela 7 – Teste de Normalidade (Correlação de Significância de Lilliefors).....	62
Tabela 8 – Amostras de Cotistas e Não Cotistas (Teste U).....	63
Tabela 9 – Amostras de Cotistas e Não Cotistas (Teste Kruskal - Wallis).....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das definições de Ação Afirmativa	18
Quadro 2 – Principais Leis / Regulamentos internacionais que envolvem ações afirmativas.....	23
Quadro 3 – Leis Estaduais que instituem programas de ação afirmativa no ensino superior público e respectivas universidades abrangidas.....	30
Quadro 4 – Comparação entre menor média dos cotistas e não cotistas da UFMG.....	49

LISTA DE SIGLAS

AAA – Associação Norte Americana de Antropologia

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNDR – Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial

DIPES/MEC – Diretoria de Políticas e Programas de Graduação/ Ministério da Educação

EAAMT – Escola de Aprendizizes Artífices de Mato Grosso

EIC – Escola Industrial de Cuiabá

EIFM – Escola Industrial Federal de Mato Grosso

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ETFMT- Escola Técnica Federal de Mato Grosso

EUA – Estados Unidos da América

FIC – Formação Inicial e Continuada

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIMT – Liceu Industrial de Mato Grosso

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

NIREMA – Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente

OBCs – Other Backward Classes and Castes

ONU – Organizações das Nações Unidas

PAA – Políticas de Ações Afirmativas

PBP – Programa de Bolsa e Permanência

PEA - População Economicamente Ativa

PNADs – Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFUNCIONÁRIO – Programa Indutor de Formação Profissional em Serviços dos Funcionários da Educação Básica Pública

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SCs – Scheduled Castes

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SIM/DATASUS – Sistema de Informações sobre Mortalidade / Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde

STs – Scheduled Tribes

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UEAP – Universidade Estadual do Amapá

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte-Fluminense

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UEZO – Centro Universitário Estadual da Zona Oeste

UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas

UNB – Universidade Nacional de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNED – Unidades de Ensino Descentralizadas

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AÇÕES AFIRMATIVAS: DEFINIÇÕES E ORIGEM.....	16
2.1 Conceituando as ações afirmativas	16
2.2 Contextualização Histórica	19
2.3 Ações afirmativas no Brasil	24
3 DISCRIMINAÇÃO RACIAL.....	34
3.1 Gravidades da discriminação da população negra.....	37
4 POLÍTICAS DE COTAS EM UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS.....	43
5 ESTUDOS ACERCA DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE COTISTAS E NÃO COTISTAS ..	47
6 SOBRE O IFMT	51
6.1 O campus Cuiabá	52
7 METODOLOGIA.....	54
7.1 Classificação da Pesquisa	54
7.2 Obtenção dos dados	54
7.3 Organização dos dados	55
7.4 Amostra	56
8 RESULTADOS	61
8.1 Teste de Mann Whitney	65
8.2 Teste de Kruskal – Wallis	66
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

A temática racial ganhou espaço nos últimos dez anos, e vem tomando força na área política em virtude da sua relevância. Em particular, as ações afirmativas no Brasil continuam sendo o alvo de muitas discussões, pesquisas e polêmicas, tendo em vista que vários grupos, gestores e militantes de movimentos sociais, se envolvem no intuito de exporem suas opiniões e sustentá-las.

A Lei nº 12.711/2012¹ instituiu o sistema de cotas sociais e raciais nas universidades e institutos federais de ensino superior estando vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Ela foi criada no intuito de transformar a realidade de negros, indígenas e pessoas menos favorecidas financeiramente, esperando-se como consequência a ascensão social de cada uma delas.

As universidades estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul e posteriormente a UnB (Universidade Nacional de Brasília) iniciaram a implementação de reserva de vagas, sendo que a última adotou a cotas para negros e indígenas. O Instituto Federal de Mato Grosso desde o ano de 2009 utiliza a política de cotas em conformidade com a Resolução CS/006² de 15 de outubro de 2009, oferecendo 50% das vagas aos estudantes que tenham cursado o ensino médio na rede pública de ensino, seja ela: municipal, estadual ou federal.

Dentro do contexto de implementação das ações afirmativas foi analisado as questões sobre a forma de ingresso nos institutos federais levando em consideração os critérios raciais no país. O argumento das cotas gerou e ainda gera discussões sobre quem é branco e quem é negro, deixando essa definição para o candidato que for se autodeclarar. Esse é o grande problema encontrado pelos formuladores da lei.

A falta de mecanismos para definição de cor/raça dificulta a avaliação do candidato conforme os critérios objetivos, já que o próprio desenho da política optou pela autodeclaração. No Brasil alguns estudos já foram realizados no intuito de averiguar o andamento das cotas no país como o realizado por VELLOSO (2009), MATTOS (2006) e QUEIROZ; SANTOS (2006). Por exemplo, segundo o Laboratório de Mensuração³, os

1 Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

2 Ver: http://ifmt.edu.br/media/filer_public/ce/c9/cec9293dc0004190b4cb831a69d7c339/resolucao_06_2009_cotas_escola_publica.pdf

3 Ver <http://www.ufrgs.br/psico-laboratorio/Poster%20Maru.pdf>

resultados iniciais com os cotistas mostram uma adaptação destes similar à dos alunos de ingresso universal.

Com adoção da Lei nº 12.711/12 pelo IFMT no ano de 2013, a realização deste estudo analisou comparativamente o desempenho dos alunos que ingressaram através do sistema de cotas e os alunos não cotistas, nos cursos técnicos subsequentes do IFMT – Campus Cuiabá, os quais tiveram início em 2013 e foram encerrados no ano de 2015.

Verificar como se manifesta o desempenho de cotistas e não cotistas no Campus Cuiabá, após adesão da Lei de Cotas, foi o ponto crucial deste trabalho, o que originou toda essa pesquisa. E para alcance do objetivo geral, foram utilizadas informações como o perfil socioeconômico dos alunos; a média da nota no ingresso ao curso e seus coeficientes de rendimento ao longo deste.

Foi utilizada a estatística descritiva para identificar como estão os dois grupos em termos de coeficientes de rendimento médio. Os dados passaram pelo teste de normalidade da amostra, os quais foram analisados através do método não paramétrico logo após a realização daquele. Como não é possível rastrear os alunos formados até o mercado de trabalho, esta pesquisa não pretende avaliar os retornos salariais dos egressos do IFMT e também não apresenta os dados de evasão ao longo dos cursos.

A intenção deste trabalho é contribuir com dados válidos e confiáveis que poderão posteriormente ser utilizados pela comunidade acadêmica, bem como gestores públicos e cidadãos comuns. Substantivamente, o desenho de pesquisa visa compreender a forma de ingresso dos alunos no IFMT com intuito de promover subsídios para elaboração e gestão de políticas que fomentem a permanência e a conclusão dos cursos escolhidos na instituição. A pesquisa se justifica por traçar o perfil socioeconômico dos alunos, pois não há relatos comparativos no Campus entre cotistas e não cotistas. Essa pesquisa traz auxílio teórico e também de ordem prática, o que poderá auxiliar na organização educacional da instituição.

O trabalho está dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo discute o papel das cotas como mecanismo de inclusão social. O segundo capítulo apresenta toda a contextualização histórica das ações afirmativas no mundo e no Brasil. Depois disso, o terceiro capítulo discorre sobre a discriminação social e suas mazelas, o quarto fala sobre a política de cotas, o quinto sobre estudos acerca do desempenho acadêmico dos alunos, o sexto sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, o sétimo sumariza as principais características do desenho de pesquisa. O oitavo apresenta os principais resultados. Por fim a última seção sumariza as conclusões da pesquisa.

2. AÇÕES AFIRMATIVAS: DEFINIÇÕES E ORIGEM

A ética emancipatória dos direitos humanos demanda transformação social, a fim de que cada pessoa possa exercer, em sua plenitude, suas potencialidades, sem violência e discriminação. É a ética que vê no outro um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito, dotado do direito de desenvolver as potencialidades humanas, de forma livre, autônoma e plena. Enquanto um construído histórico, os direitos humanos não traduzem uma história linear, não compõem uma marcha triunfal, nem tampouco uma causa perdida. Mas refletem, a todo tempo, a história de um combate⁴ mediante processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana⁵.

Pautando nas oportunidades sociais, em especial a educação, a fim de não ferir o princípio constitucional da igualdade, as ações afirmativas tem sido um meio importante de “facilitação” para a vida dos beneficiários, uma vez que auxilia sua conduta na vida privada, bem como o coloca em participação efetiva nas atividades econômicas e políticas.

2.1 Conceituando as ações afirmativas

As ações afirmativas são conceituadas por vários autores. Villas-Bôas (2003) define Ações Afirmativas como sendo um conjunto de medidas especiais e temporárias tomadas ou determinadas pelo Estado com o objetivo específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Similarmente Bergmann (1996) entende que:

“Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente”. (1996, p. 7)

4 Daniele LOCHAK, 2005, p.116 apud Celso LAFER, 2006, p. XXII

5 Joaquín Herrera FLORES, [s. d.], p.7

Também são definidas como sendo medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL. MJ, 1996, p. 10).

Rocha (2003) a coloca como conteúdo jurídico doutrinário onde a definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminadas, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante (LUJÁN ALBERCA, 2011, p.20).

E um destaque para o conceito considerado mais completo, o do ex-ministro Gomes (2001):

“Atualmente, as ações afirmativas, podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitiva, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito” (GOMES, 2001, p. 40-41)

Bernardino (2002) explica que ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as

políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade.

Outra definição João Feres Júnior e Jonas Zoninsein (2006, p.21), colocam no livro “Ação Afirmativa e Universidade: Experiências Nacionais comparadas”, eles ressaltam que Ação Afirmativa é:

“[...] qualquer medida que aloca bens – tais como o ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender terra – com base no pertencimento a um grupo específico, com o propósito de aumentar a proporção de membros desse grupo na força de trabalho, na classe empresarial, na população estudantil universitária e nos demais setores nos quais esses grupos estejam atualmente sub-representados em razão de discriminações passadas ou recentes.” (FERES JÚNIOR e ZONINSEIN, 2006)

Guimarães (1997) salienta que a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito.

A seguir, as principais definições de ação afirmativa exploradas ao longo da seção:

Quadro 1- Resumo das definições de Ação Afirmativa

Ação Afirmativa	• Elimina as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade.
	• Promove a representação de certos tipos de pessoas em determinados empregos ou escolas.
	• Garante igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.
	• É conteúdo jurídico e doutrinário.
	• Trata-se de política e mecanismo de inclusão concebida por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional.
	• Promove equidade entre os grupos que compõem a sociedade.
	• Medida que aloca bens como ingresso em universidades, empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e o direito de comprar e vender a terra, por grupos sub-representados.
	• Tem caráter temporário.

Fonte: Elaboração da autora.

Diante do exposto, nota-se que as ações afirmativas almejam conquistar oportunidades jamais conquistadas se não fosse através da existência delas. Pois sem essa política pública, os grupos sub-representados não teriam direitos e privilégios como os maiores grupos da sociedade. As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo - no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório -, mas também prospectivo - no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade. (PIOVESAN, 2008)

2.2 Contextualização histórica

As ações afirmativas deitam raízes na Índia da década de 1940, país onde foi implementado o primeiro sistema de cotas em benefício de representantes de castas inferiores no parlamento; antes ocupado somente pelos considerados como pertencentes a castas superiores (MENEZES, 2001).

A Índia tem extensa experiência com políticas de ação afirmativa. As primeiras providências acerca do assunto foram introduzidas no início do século XX, sob o domínio colonial britânico. Praticamente os Brâmanes monopolizavam as oportunidades econômicas e educacionais do Raj Britânico. Logo, os Dalits (intocáveis) pressionavam esse governo, a fim de conquistarem reservas de vagas para não-Brâmanes no serviço público e instituições educacionais. A *Indian National Congress*, partido liderado pelos Brâmanes, reconheceu a necessidade de acenar com mudanças em relação às classes inferiores no intuito de obter adesão e legitimidade, tendo em vista o momento em que viviam, a descolonização do país.

O período favoreceu um líder Dalit, Bhimrao Ramji Ambedkar, que estudou na Inglaterra e Estados Unidos, e se tornou o presidente do comitê de elaboração da Constituição do país. Ele também era um dos juristas de renome na Índia.

Ambedkar alcançou garantias constitucionais de cotas de representação nas legislaturas provinciais e nacionais para os Dalits (*Scheduled Castes*) e para os grupos tribais Adivasis, devido ao cargo que ocupou. E ficaram conhecidas essas medidas como “políticas de reserva”.

Segundo o GEMAA⁶, em um primeiro momento, tais políticas não suscitaram grande reação da sociedade. Contudo, em 1990, após um longo processo político iniciado em 1970 com a instauração de uma comissão para estudar as condições de outras minorias indianas capitaneada por B.P. Mandal, o Estado indiano estendeu suas políticas de tratamento preferencial nos postos do governo para as chamadas *Other Backward Classes and Castes*, grupo heterogêneo que inclui diversas castas baixas e que perfaz 52% da população. Diferentemente da primeira fase de implantação de políticas de ação afirmativa, a dos anos 1990 gerou uma onda de protestos por todo o país cuja expressão mais radical foi a imolação pública de jovens brâmanes, além de uma infinidade de processos na Suprema Corte e conflito político agudo no parlamento. Em 2008, a despeito de muitos protestos, as OBCs conquistaram também reservas nas instituições de educação superior do país. Os grupos beneficiários das políticas de reserva em nível nacional somam 76% da população, mas por determinação da Suprema Corte as cotas não podem superar o teto de 50%, cálculo no qual SCs e STs têm prioridade sobre as OBCs.

Já nos EUA, as ações afirmativas surgiram em meados dos anos 60, em um momento de muitas exigências democráticas, onde os norte-americanos se expressavam através dos movimentos em lutas pelos direitos civis, visando à igualdade de oportunidade a todos (MOEHLECKE, 2002).

O movimento negro ganhou força e atuou com destaque nacional, com apoio de brancos progressistas e liberais da época, ampliando a defesa dos direitos e eliminando as leis segregacionistas vigentes no país (MOEHLECKE, 2002). Tais leis foram implementadas pelo sistema *Jim Crow*⁷, as quais excluía os negros do direito a voto e em tudo eles deveriam estar separados dos brancos. Surgem então, as ações afirmativas, as quais assumiram postura ativa em busca de melhores condições para a população negra, exigindo do Estado, acabar com as leis segregacionistas.

6 (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa) é um grupo de pesquisa dedicado ao estudo da ação afirmativa, com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Além de aglutinar um conjunto de projetos de pesquisa acadêmica acerca da ação afirmativa, a partir de uma variedade de abordagens metodológicas e objetivas, o grupo também organiza eventos e discussões sobre o tema das ações afirmativas no Brasil. Ver <<http://gemma.iesp.uerj.br/>> Acesso em 15 de janeiro de 2016.

7 As leis de Jim Crow foram leis estaduais e locais, decretadas nos estados sulistas e limítrofes, nos Estados Unidos da América, em vigor entre 1876 e 1965, que afetaram afro-americanos, asiáticos e outras raças. A “época de Jim Crow” ou a “era de Jim Crow” se refere ao tempo em que esta prática ocorria. As leis mais importantes exigiam que as escolas públicas e a maioria dos locais públicos (incluindo trens e ônibus) tivessem instalações separadas para brancos e negros.

Segundo Leal (2005), coube ao presidente norte americano John Kennedy editar a norma executiva (Decreto nº 10.925)⁸ do qual surgiu a denominação ações afirmativas até hoje utilizada. Menezes (2001) destaca que:

“A *'Executive Order'* n. 10.925, que, afora criar um órgão para fiscalizar e reprimir a discriminação existente no mercado de trabalho (*'President's Committee on Equal Employment Opportunity'*), empregou pela primeira vez em um texto oficial, ainda que com uma conotação restrita, o termo *'affirmative action'*. De acordo com essa *'Executive Order'*, nos contratos celebrados com o governo federal, 'o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante adotará ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, seu credo, sua nacionalidade. Essa ação incluirá, sem limitação, o seguinte: emprego; promoção; rebaixamento ou transferência; recrutamento ou anúncio de recrutamento, dispensa ou término; índice de pagamento ou outras formas de remuneração; e seleção para treinamento, inclusive aprendizado'. (MENEZES, 2001, p.29)”

Segundo Gomes (2001), também nos Estados Unidos “nasceu a mais antiga – e talvez a mais eficaz – modalidade de ação afirmativa: a que foi instituída pelo famoso Decreto Executivo (*Executive Order*) nº 11.246/65, do Presidente Lyndon Johnson”.

O Decreto nº 11.246/65⁹ favorecia a minoria, ainda que de forma indireta. O governo dos EUA em seu poder de barganhar utilizava o repasse de verbas, passando a dar preferência a contratos com instituições privadas, se esses abarcassem políticas de inclusão das minorias. O ex-ministro Joaquim Barbosa Gomes cita em sua obra o famoso discurso do presidente Lyndon Johnson, proferido na *Harvard University* em junho de 1965:

“Você não pega uma pessoa que durante anos foi impedida por estar presa e a liberta, trazendo-a para o começo da linha de uma corrida e então diz: "você está livre para competir com todos os outros" e, ainda acredita que você foi completamente justo. Isto não é o bastante para abrir as portas da oportunidade. Todos os nossos cidadãos têm que ter capacidades para atravessar aquelas portas. Este é o próximo e o mais profundo estágio da batalha pelos direitos civis. Nós não procuramos somente liberdade, mas oportunidades. Nós não procuramos somente por equidade legal, mas por capacidade humana, não somente igualdade como uma teoria e um direito, mas igualdade como um fato e igualdade como um resultado. (GOMES, 2001, p.57).”

⁸ <https://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/eo-10925.html>

⁹ <https://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/eo-11246.html>

Nos EUA, as ações afirmativas tiveram início como forma a amenizar a exclusão da população negra da sociedade, participando esta no acesso a bens jurídicos fundamentais. Posteriormente, essas ações passaram a incluir outros segmentos, tais como mulheres e deficientes, que também eram marginalizados no deleite de certos bens e direitos.

A Malásia foi outro país asiático a adotar as ações afirmativas por meio da instituição de um sistema de cotas, em 1971, para os malaios e determinadas tribos, como os bamiputras ou bumiputeras; a lógica se assemelha ao sistema adotado na Índia. Essas populações se encontravam em uma desigualdade socioeconômica perante os chineses e indianos e necessitavam ser inseridas em posições de poder governamental e em instituições de ensino (CARVALHO, 2006).

Na África do Sul, as ações tiveram início na década de 1990, assim que o *apartheid* teve fim. Com a promulgação da Constituição provisória do país em 1993, o *African National Congress*, abraçou a ação afirmativa como uma forma de materializar o princípio da igualdade a fim de alcançar a justiça social e a democracia.

Com isso incentivou os negros a lutarem por sua formação, através de treinamentos e produtividade e fomentou as instituições a tratarem a população de forma a prestarem ações inclusivas.

Na África do Sul são praticados financiamentos e metas de inclusão em benefício de negros, mulheres e deficientes físicos. Nas universidades públicas e no serviço público trabalha-se com metas de inclusão cujo descumprimento pode resultar em sanções do governo; nas instituições privadas, os empregadores são autorizados pela legislação a desenvolver seus próprios programas de ação afirmativa. Não há metas ou cotas obrigatórias no setor privado, mas através do programa *Black Economic Empowerment* o governo proporciona investimentos, crédito, orientação e apoio a pequenas, médias e micro empresas a fim de incrementar a participação dos negros na economia, segundo o GEMAA.

A Irlanda do Norte adotou a ação afirmativa em 1989 através da promulgação do *Fair Employment Act*. Mais tarde, alterado pela *Fair Employment and Treatment Order* (1998), objetivou assegurar igual participação para católicos e protestantes no mercado de trabalho, uma vez que os católicos são desprestigiados.

A *Equality Commission for Northern Ireland* é um órgão do governo responsável por verificar se as medidas estão sendo cumpridas, medidas estas como treinamento dos empregadores e dos funcionários, oferecendo igualdade de oportunidades e o fomento a candidatura de membros do grupo sub-representado para trabalhar em empresas, sob pena de sanções legais, caso haja descumprimento.

Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão "ação ou discriminação positiva". Em 1982, a "discriminação positiva" foi inserida no primeiro "Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades" da Comunidade Econômica Européia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

O quadro dois traz as principais medidas de ações afirmativas utilizadas em outros países:

Quadro 2 – Principais Leis / Regulamentos internacionais que envolvem ações afirmativas

País	Tipo de Sistema	Beneficiários	Leis/ Regulamentações
Índia	Cotas	Intocáveis (dalits), tribais (adivasis) e outras castas desprivilegiadas ("other backward classes")	Artigo 26 da Constituição Indiana de 1950, que institui as cotas, além dos artigos 330, 331 e 335 que instituem a reserva em cargos públicos e assentos parlamentares.
EUA	Bônus e fundos de estímulo à contratação de negros	Negros	Executive Order N° 10925, Executive Order N° 11.246, The Philadelphia Order (1969), Regents of the University of California v. Bakke (1978), Fullilovev. Klutznick (1980), United States v. Paradise (1987), White House guidelines on affirmative action (1995), University of Michigan's undergrad affirmative action policy (2000), Univ. of Michigan Law School's affirmative action policy (2001), Supreme Court Upholds Affirmative Action in University Admissions (2003).
África do Sul	Cotas, financiamentos e metas de inclusão	Negros (africanos, "coloureds" e índia-nos), mulheres e deficientes físicos.	Public Service Act (1994), Labour Relations Act (1995), Motala v University of Natal (1995), Western Cape Education Department v George (1996), Constituição da África do Sul (1996), Education White Paper 3 (1997), Higher Education Bill (1997), Green Paper on Affirmative Action (1997), Employment Equity Act (1998), Promotion of Equality and Prevention of Unfair Discrimination Act (2000), Broad-based Black Economic Empowerment Act (2003)
Malásia	Cotas, bolsas, financiamentos	Malaaios (bumiputra)	Constituição Federal da Malásia, artigo 153, "Leis de Bumiputra" no contexto da Nova Política Econômica (NEP)
Irlanda do Norte	Metas, ações legais de representação (como interferir na maneira como as empresas contratam e promovem seus trabalhadores, propagandas,	Grupos religiosos sub-representados	Fair Employment and Treatment Order Regulations(2003), Fair Employment and Treatment Order (1998), Fair Employment Act (1989).

	treinamento, punições etc).		
--	--------------------------------	--	--

Fonte: GEMAA 2013.

2.3 Ações afirmativas no Brasil

A UNESCO realizou uma pesquisa utilizando critérios demográficos, e constatou que existem 4 bilhões de pessoas no mundo que não sabem ler e escrever. O quantitativo no Brasil chega a 191,796 milhões de pessoas segundo dados do IBGE, pelo censo demográfico realizado no ano de 2010. (SOUZA 2012)

Devido à forte relação entre políticas de ações afirmativas (PAA) e os direitos humanos fundamentais, a Organizações das Nações Unidas (ONU) recomenda que elas (ações afirmativas) sejam aplicadas em toda situação onde se verifica um quadro de desigualdade, como acontece no Brasil. (SANTIAGO, NORBERTO e RODRIGUES, 2008)

Os que defendem e os que se contrapõem às cotas só chegam ao consenso quando a raiz do problema se trata da péssima formação oferecida pela maioria das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Porém os defensores não veem sentido em esperar para que essa mazela histórica seja solucionada. “As estatísticas são eloquentes. O ingresso ao ensino superior brasileiro é alcançado por apenas 7,1% dos brasileiros entre 18 e 25 anos, mas entre os brancos nessa faixa de idade o acesso à universidade chega a 11,2%, enquanto entre os negros não passa de 2,3%”, diz André Brandão¹⁰.

Krainski (2011) destaca que uma prioridade das políticas públicas deve ser a qualificação dos indivíduos de classes sociais mais vulneráveis, para que, com a inserção no mercado de trabalho, tais indivíduos possam participar, em situação de igualdade, da riqueza social, econômica, política e cultural coletivamente construída. Nesse sentido, a inclusão social se insere entre os temas prioritários do discurso político contemporâneo, como instrumento de constituição da cidadania e de consolidação da democracia em bases justas.

Entre os séculos XVI e XIX, o Brasil recebeu um número expressivo de africanos escravizados, na ocasião, era ex-colônia de Portugal. Com o fim da escravidão, iniciou-se uma era de ordens profundamente estratificadas em termos de cor.

¹⁰André Brandão é professor da Universidade Federal Fluminense e organizador do livro *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*, compilação de artigos com experiências de várias universidades, lançado em 2007.

Porém as primeiras ações afirmativas no Brasil nasceram com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, e as primeiras medidas de ação afirmativa do tipo cotas, foram voltadas para a promoção de entrada de deficientes físicos no mercado de trabalho, destaca Brandão (2005).

Conquistada as cotas para pessoas com deficiências, as questões raciais ainda confrontavam a muitos na sociedade. Diante dessa situação, o deputado Abdias Nascimento propôs o primeiro projeto de lei acerca de ações afirmativas para população negra – Projeto de Lei nº 1.332¹¹ de 1983. Candidato nas primeiras eleições do processo de abertura democrática (para governos estaduais e municipais e para o Congresso Nacional), ele foi o primeiro deputado negro a defender a causa da população de origem africana no parlamento brasileiro.

Em 1984, o governo brasileiro, por decreto, considera a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, patrimônio histórico do país; em 1988, motivado pelas manifestações por ocasião do Centenário da Abolição, cria a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra. No mesmo ano é promulgada a nova Constituição, que traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. O artigo 7º da Constituição Federal estabelece como direito dos trabalhadores, a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei. E o seu artigo 37, estabelece que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão. (MOEHLECKE, 2002)

A política dos anos 1990 e o processo de mobilização social desencadeou um conjunto de 12 encontros preparatórios para a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, organizada pela ONU em Durban, África do Sul, em 2001. Segundo Jacooud (2009):

A conferência de Durban constituiu um efetivo marco para o tratamento das questões raciais no Brasil. Pela primeira vez, o governo brasileiro assumiu, na cena política nacional e internacional, a existência de um problema racial no país e comprometeu-se com seu enfrentamento (JACCOUD, 2009, p. 275).

Nos anos seguintes, houve uma série de iniciativas, tais como a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação Racial (CNDR) e a instauração de programas de ações

11 Ver <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>

afirmativas em diferentes ministérios. Apesar da ampliação das discussões voltadas para tal temática, as ações concretizadas tiveram pouca efetividade no quadro de desigualdades raciais historicamente estabelecidas (JACCOUD, 2009).

Quanto ao prisma racial, importa destacar que o documento oficial brasileiro apresentado à Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban (31 de agosto a 7 de setembro de 2001), defendeu, do mesmo modo, a adoção de medidas afirmativas para a população afrodescendente, nas áreas da educação e trabalho. O documento propôs a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, bem como a utilização, em licitações públicas, de um critério de desempate que considerasse a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes. A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância dos Estados em adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas. (SANTOS, 2005)

Na experiência brasileira a Conferência de Durban teve excelente contribuição no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré-Durban, como especialmente a agenda nacional pós-Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema. Com o pós-Durban houve a intensificação do debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial.

Em relação à educação Francis (1993) relata que o ensino superior, tem sido considerado uma das áreas mais eficientes para combater as desigualdades sociais, visto que ela é considerada uma porta para o mercado de trabalho melhor remunerado ou, ainda, para que haja aumento de salários.

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita (Munanga, 1996).

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação

pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação. (PIOVESAN, 2008)

Por ocasião dos 110 anos da abolição, o deputado Abdias Nascimento proferiu seu discurso no Senado Federal, agora como senador, onde declarou:

“Ação afirmativa ou ação compensatória, é, pois, um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, na educação, no acesso à moradia e no mundo dos negócios. Por meio deles, o Estado, a universidade e as empresas podem não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva, aberta à participação igualitária de todos os cidadãos.” (NASCIMENTO, 1998)

De acordo com Santos (2005), a política de cotas raciais no Brasil foi também uma reivindicação do movimento negro organizado, que surgiu após o fortalecimento do Movimento Negro Unificado (MNU) e a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, com o objetivo de modificar a realidade educacional pelo panorama racial, transformando a condição socioeconômica dos afrodescendentes.

Há uma grave desigualdade no que diz respeito ao acesso ao ensino superior no Brasil, e isso reflete na formação intelectual e profissional de certos grupos sociais. Não se pode duvidar que a maior parte daqueles que negam a necessidade de um programa de política de cotas são pessoas que seguramente não necessitam delas para ingressar em uma boa faculdade. Muitos alunos saem das escolas estaduais preocupados na dificuldade que terão de conseguir uma vaga em qualquer faculdade pública; sabe-se que nesta fase as posições se invertem: os alunos cujos pais ou responsáveis puderam pagar por um bom ensino fundamental, conseguem com menor dificuldade a aprovação na Universidade pública e gratuita, ao passo que aqueles que não tiveram outra alternativa senão estudar nos colégios públicos, com a qualidade de ensino, de longe inferior a dos colégios particulares, ainda que consigam conquistar em universidades particulares a tão sonhada vaga no curso superior, não terão como custeá-la a não ser em alguns casos com grande sacrifício à sua renda e de seus familiares (MOREIRA, 2008).

Os movimentos sociais foram de suma importância, uma vez que exigiram mudança de postura do governo em relação a questões sociais, étnicas, econômicas e religiosas, lutando também pela solução de muitos problemas, como o caso das ações afirmativas. Mello (2001) expõe sua opinião:

“Passou-se, assim, de uma igualização estática negativa – no que se proibia a discriminação -, para uma igualização eficaz, dinâmica, já que os verbos "construir", "garantir", "erradicar" e "promover" denotam ação. Não basta não discriminar. É preciso viabilizar as mesmas oportunidades. Há de ter-se como ultrapassado o sistema simplesmente princípio lógico. A postura, mormente dos legisladores, deve ser, sobretudo afirmativa (...) Falta-nos, então, para afastarmos do cenário as discriminações, uma mudança cultural, uma conscientização maior dos brasileiros; urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de buscar o tratamento igualitário, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas "minorias, ônus que é de toda a sociedade (MELLO, 2001).”

O Governo Federal no intuito de incentivar os estudantes de baixa renda a terem acesso ao ensino superior em universidades privadas criou o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), uma política pública aprovada através da Lei Federal nº 10.260¹² de 12/07/01 destinada à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

O Fies é um empréstimo concedido pela Caixa Econômica Federal e pelo Banco do Brasil para o estudante interessado em financiar suas mensalidades em uma universidade privada. Após dois anos do término do curso, já em posse de seu diploma, o estudante começa a pagar o valor que deve, podendo ser parcelado em até 13 anos e com juros de 6,5% ao ano para todos os cursos.

Em 2001, as universidades estaduais do Rio de Janeiro, da Bahia e Mato Grosso do Sul iniciaram a implementação de reserva de vagas. Mais tarde a UnB (Universidade Nacional de Brasília) adotou a cotas para negros e indígenas, sendo a primeira universidade federal a iniciar essa política.

Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em virtude dos movimentos negros, foi lançado um programa de ação afirmativa para alunos pobres, pretos, pardos e deficientes a terem acesso ao ensino superior privado. Foi lançado o ProUni, um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e

12 Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm

sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Podendo participar do programa os estudantes egressos do ensino médio da rede pública; estudantes egressos da rede particular, na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência e também os professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública. Nesse caso, não é necessário comprovar renda. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa, de acordo com o portal do MEC¹³.

O acesso ao curso superior não é de forma aleatória e exige dos candidatos determinados requisitos, como a pré-seleção através de resultados e perfil sócio-econômico atestado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, como institui o Programa Universidade Para Todos - PROUNI, além do que, faz-se necessário a demonstração do desempenho acadêmico pelo beneficiário do programa para que se mantenha a bolsa de estudos integral ou parcial, de acordo com cada caso. Portanto, não é desregrada essa escolha, embora, ainda assim, necessite de algumas modificações e aperfeiçoamentos em sua elaboração, para que não perpetue essa temida iniquidade social e a imagem de um país paternalista racialmente (Lei Federal nº.11.096 de 13 de janeiro de 2005)¹⁴.

Aos alunos beneficiários do ProUni ou estudantes de instituições federais de ensino superior que tenham baixa renda é oferecida ainda uma ajuda de custo para cobrir despesas com transporte, livros, alimentação etc. O decreto nº 7416¹⁵, de 30 de dezembro de 2010, estabeleceu o auxílio para estudantes hipossuficientes das universidades públicas federais. Já a Portaria Normativa nº 19¹⁶, de 14 de setembro de 2011, estipulou assistência financeira para os bolsistas do ProUni. As bolsas permanência têm como objetivo auxiliar nas despesas educacionais, bem como nos processos de permanência e diplomação dos estudantes. O Programa de Bolsa Permanência (PBP) passou a vigorar com a Portaria nº 389¹⁷ de 9 de maio de 2013 do Ministério da Educação, e estabeleceu de forma mais sistemática os critérios para recebimento, deveres dos participantes do programa e incluiu em seu texto a prioridade dada a

13 Ver <http://portal.mec.gov.br/>

14 Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm

15 Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7416.htm

16 Ver <http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2011/168-portaria-normativa-mec-n-19-de-14-de-setembro-de-2011-texto-compilado?path=legislacao-2011>

17 Ver <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jbTQbxR9b0sgztp.pdf>

indígenas e quilombolas, estabelecendo o recebimento do dobro do valor da bolsa para estes grupos.

Consideradas constitucionais por unanimidade no Superior Tribunal Federal, as ações afirmativas em 2012, tiveram julgamento histórico e com relatoria do ministro Ricardo Lewandowski. O qual lembrou que apenas 2% dos negros, nesse mesmo ano, conquistavam o diploma universitário no Brasil. E o ministro ainda afirmou em seu voto: “Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão, seja de políticas de cunho universalista - que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural - seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares. Assim, restou reconhecido o direito e a constitucionalidade da atuação estatal na busca pela correção e aplicação da justiça distributiva/compensatória em face dos grupos deixados à margem do desenvolvimento social e econômico brasileiro.”.

O princípio das ações afirmativas é perfeitamente compatível com o ordenamento jurídico previsto em nosso país, encontrando respaldo na Constituição Federal, Tratados e Convenções Internacionais, confirmando a legitimidade de seus atos ao disporem o repúdio do legislador constituinte à igualdade formal e a opção pela igualdade de resultados (FERREIRA e CHICANATO, 2010). Assim temos, por exemplo:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...] III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais
Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XX – proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei
Art. 37. [...] VIII – A Lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá critérios de sua admissão
Art. 170. A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] VII – a redução das desigualdades regionais e sociais [...] IX – tratamento favorecido para as empresas de pequeno porte constituídas sob as leis brasileiras e que tenham sua sede e administração no País.

No governo de Dilma Rousseff, foi sancionada a Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida por Lei de Cotas, a qual institui o sistema de cotas sociais e raciais nas universidades e institutos federais de ensino superior estando vinculada ao MEC. Regulamentada pelo Decreto nº

7.824/2012, as vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com a aprovação da Lei de Cotas, muitos gestores de universidades e institutos federais tiveram de adaptar aos novos critérios. Visto que algumas já praticavam alguma modalidade da ação afirmativa, seja ela: cota, bônus, reserva de vagas, e processos seletivos especiais.

Segundo pesquisa realizada pelo NIREMA – Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente, no final de 2006 as seguintes universidades haviam adotado políticas de ação afirmativa:¹⁸ UERJ, UENF, UNEB, UnB, UFAL, UEMS, UFPR, UFPR, UFBA, UNIFESP, UFJF, UEMG, UNIMONTES, UEL, UNEMAT, UEA, UEG, UERGS, UFABC, UEPG, UPE, UFMT, UFPA, UFES, UEZO, UEPA, UFT.

Outras universidades também adotaram o sistema de pontuação adicional para estudantes negros, é o caso da UNICAMP, USP e UFRN. Se tomarmos como referência o fato de que o ensino público hoje é responsável por apenas 25% dos estudantes frequentando o ensino superior no país, observamos que o volume de vagas reservadas para promover esta maior inclusão nas universidades representa ainda um pequeno percentual do estoque de vagas disponíveis. (OLIVEIRA, 2013)

As instituições de ensino superior da rede estadual abarcaram a ideia das cotas e também disponibilizam desta ação afirmativa, como mostra o quadro a seguir:

18 PAIVA & MACHADO, E. A. (coord.).2006. Acompanhamento e Avaliação das AA nas universidades brasileiras. Apresentação em PowerPoint no seminário Memória Viva e Ação Cultural na Escola, realizado no Rio de Janeiro, de 25 a 26 de janeiro de 2007.

Quadro 3 – Leis Estaduais que instituem programas de ação afirmativa no ensino superior público e respectivas universidades abrangidas

Estado	Lei	Universidade
Alagoas	Lei nº 6.542 de 07/12/2004	UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
Amapá	Leis nº 1.022 e nº 1.023 de 30/06/2006 e nº 1.258 de 18/09/2008	UEAP – Universidade Estadual do Amapá
Amazonas	Lei nº 2.894 de 31/05/2004	UEA – Universidade Estadual do Amazonas
Bahia	Resoluções CONSU/BA nº 48/2007 de 16/08/2014 e nº 34/2006 de 20/07/2006 Resolução CONSEPE/BA nº 37/2008 de 14/07/2008	UNEB - Universidade do Estado da Bahia UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Goiás	Lei nº 14.832 de 12/07/2004	UEG – Universidade Estadual de Goiás
Maranhão	Lei nº 9.295 de 17/11/2010	UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
Mato Grosso	Resolução CONSEPE/MT nº 200/2004 de 14/12/2004	UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
Mato Grosso do Sul	Leis nº 2.605 e nº 2.589	UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Minas Gerais	Lei nº 15.259 de 27/07/2004 Resolução nº 104 CEPEX/2004 Lei nº 13.465 de 12/01/2010	UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
Paraná	Lei nº 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, modificada pela Lei Estadual nº 14.995 de 09/01/2006 Lei nº 14.274 de 24/12/2003 Resolução UNIV/PR nº 17/2013 de 09/12/2013	UEL – Universidade estadual de Londrina UEM – Universidade Estadual de Maringá UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rio de Janeiro	Leis nº 6.433 e nº 6.434 de 15/04/2013	UERG – Universidade Estadual do Rio de Janeiro UENF – Universidade Estadual do Norte-Fluminense UEZO – Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
Rio Grande do Norte	Lei nº 8.258 de 27/12/2002	UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Rio Grande do Sul	Lei nº 11.646 de 10/07/2001	UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Santa Catarina	Resolução CONSUNI/SC nº 006/2013 de 16/04/2013	UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
São Paulo	Resolução UNESP nº 28/2014 de 26/03/2014	UNESP – Universidade Estadual Paulista

Fonte: GEMAA 2013.

Pode-se dizer, portanto, que a iniciativa pioneira do Estado do Rio de Janeiro em estabelecer cotas para negros e pardos no vestibular das universidades do Estado teve a virtude de instalar no cenário político-social brasileiro o debate acerca dessa modalidade de

ação afirmativa, bem como de demonstrar, inequivocamente, a maior dificuldade na análise da questão racial e na aplicação de ações afirmativas em benefício da população negra. (GOMES, 2001).

3 DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Segundo o dicionário Aurélio 2001, o racismo pode ser conceituado como: qualidade ou sentimento de indivíduo racista; atitude preconceituosa ou discriminatória em relação a indivíduo(s) considerado(s) de outra raça. Em outras palavras é o ato de colocar uma pessoa em situação de inferioridade, subjugada, por causa de sua cor de pele ou etnia, em detrimento de outra que, por causa de sua situação racial, se autodenomina de “raça superior”.

Martin Luther King tinha o sonho de ver uma sociedade justa onde tratasse todos os cidadãos com igualdade, independente da cor da pele. Extinguindo o racismo e todas as suas consequências cruéis: discriminação, exploração, opressão, exclusão social. Porém a modernidade passou a mostrar que para biologia não existem raças humanas. A Associação Norte Americana de Antropologia (AAA), afirma na sua “Declaração sobre a Raça” que:

Dado o nosso conhecimento a respeito da capacidade de seres humanos normais serem bem-sucedidos e funcionarem dentro de qualquer cultura, concluímos que as desigualdades atuais entre os chamados grupos raciais não são consequências de sua herança biológica, mas produtos de circunstâncias sociais históricas e contemporâneas e de conjunturas econômicas, educacionais e políticas (AAA, 1998).

Ou seja, o que há é uma desigualdade conjuntural, própria do período da escravidão e racismo, já que não existe para a biologia, desigualdade biológica estrutural. Segundo Munanga (2003), existe na sociedade brasileira uma série de desigualdades, que se manifesta especialmente por meio da exclusão socioeconômica de determinados grupos, entre eles o dos negros.

Desde a antiguidade havia a intenção de classificar as pessoas, e as características morfológicas por serem visíveis acabaram por categorizar os indivíduos em grupos reservados, o que passaram a ser chamados de “raças”. As raças eram classificadas com base na origem geográfica e em alguns critérios morfológicos.

Bortolini e Pena (2004) dizem que grande parte da discussão da classificação racial humana e sua importância social gravita em torno do binômio, aparência física/origem geográfica, ou, resumidamente, cor/ancestralidade. A própria expressão "raça" é usada ora em um sentido, ora em outro. No contexto morfológico, fenotípico, classificam-se as pessoas como pertencentes a um certo grupo por meio de um conjunto de caracteres físicos (por exemplo, cor da pele ou textura do cabelo). Assim, fala-se da raça negra, da raça branca etc.

No Brasil, a palavra "cor" é usada como um sinônimo nesse sentido. "Raça" pode também denotar origem em uma região do globo, assumindo o significado de "ancestralidade geográfica" – fala-se então de uma raça africana, raça oriental etc. (PENA, 2002). O termo raça caiu em desuso desde que surgiram os primeiros métodos genéticos para estudar as populações humanas biologicamente.

Pelo menos 77 milhões de pessoas em nosso país apresentam mais de 90% de ancestralidade africana. Obviamente estas estimativas foram feitas por extrapolação de resultados experimentais com amostras relativamente pequenas e, conseqüentemente, têm limites de confiança bastante amplos. Entretanto, elas demonstram veementemente a enorme contribuição africana para a formação da população brasileira. (BORTOLINI; PENA, 2004).

No Brasil, de acordo com Telles (2003), existem três grandes sistemas associados à chamada "classificação racial": (1) os censos do IBGE que distinguem três categorias, (brancos, pardos e pretos, além de amarelos e indígenas); (2) o discurso popular que utiliza uma nomenclatura ampla, inclusive o termo bastante ambíguo 'moreno' e (3) o sistema do movimento negro que distingue apenas duas categorias, reunindo pardos e pretos como "negros". O governo brasileiro parece ter optado por esta última (Telles, 2003). Mais recentemente, a expressão afrodescendente está sendo incorporada a esta etnosemântica (Kabengelê Munanga, comunicação pessoal). O vocábulo afrodescendente é utilizado para se referir aos ancestrais africanos, não dependendo da cor da pele.

Até chegarmos à Constituição de 1988, o Brasil viveu na época da escravidão, leis que não compreendiam a discriminação racial, devido aos negros serem excluídos da sociedade até então. Na constituição de 1891 foram inseridos os direitos civis e políticos dos negros, porém não tinham direito ao voto. Devido às pressões da minoria, o país conseguiu avançar significativamente em relação às ações contra discriminação, usando de instrumentos legais para implantar esses avanços. Com a aprovação da Lei nº 7.437/85¹⁹, a qual inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, mais tarde complementada pela Constituição de 88, acabou por alterar o ponto de vista jurídico formal.

Considerada um importante marco legal para o enfrentamento do racismo no Brasil, a nova constituição reconhece as contribuições culturais de diferentes grupos étnicos (art.215 § 1º - "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional"), e também

19 Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7437.htm

criminaliza o racismo (art 5º, inciso XLII – “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”).

A minoria foi conquistando direitos e ganhando reconhecimento no ordenamento jurídico, o que fez com que se legitimasse a defesa dos interesses dos grupos étnicos e facilitasse o acesso à justiça. Em relação à discriminação racial, era necessário instituir mecanismos que viessem a permitir a inclusão dos negros, dando as estas mesmas condições, ou seja, resultados equânimes que fossem efetivar a igualdade material.

Sobre discriminação temos o conceito no artigo 1º da Convenção Internacional²⁰ sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial:

“Para os fins da presente convenção a expressão ‘discriminação racial’ significa toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural em qualquer outro campo de vida política.”

Logo, com as práticas discriminatórias sendo proibidas entre Estado e indivíduos, nota-se uma realidade tangível, intimamente ligada ao princípio da igualdade. Em 2003, com a mudança de governo foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)²¹, com a finalidade de articular, formular e coordenar ações para a promoção da igualdade racial. Nesse mesmo ano começa a tramitar no Senado Nacional o projeto de lei n. 213 de Paulo Paim, originado de um anterior proposto por ele mesmo em 2000. Esse projeto de lei, já aprovado, na Comissão Especial recebeu o número 6.264²² de 2005.

O Estatuto da Igualdade Racial é promulgado como lei n. 12.288²³, em julho de 2010, após um longo e debatido processo de negociação. Segundo a SEPPIR:

O Estatuto da Igualdade Racial, com seus 65 artigos, é um instrumento legal que possibilitará a correção de desigualdades históricas, no que se refere às oportunidades e direitos ainda não plenamente desfrutados pelos descendentes de escravos do país. Uma parcela da população que representa, atualmente, 50,6% da sociedade. E que se encontra em situação desprivilegiada, tanto no mercado de trabalho, quanto no que diz respeito à escolarização, às condições de moradia, à qualidade de vida e saúde, de segurança e de possibilidades de ascensão social (SEPPIR, 2013).

20 Primeira convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. Resolução 2106-A. Assembleia da ONU de 21/12/1965. Ratificada pelo Brasil em 27/03/1968. DOU de 10/12/1969.

21 Ver <http://www.seppir.gov.br/>

22 http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=359794&filename=PL+6264/2005

23 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm

As cotas para negros, diante do estudo feito por Velloso, parecem ser um dos diferenciais no que se refere à reparação da desigualdade social, mesmo de forma modesta. Isso porque os cotistas por ele estudados tinham uma base ou eram oriundos de extratos socioeconômicos muito semelhantes. Estudos demonstram, no entanto, que a cor da pele é um diferencial quanto ao rendimento escolar, isto é, negros e pardos têm um rendimento inferior aos brancos de mesma posição socioeconômica (VELLOSO; CARDOSO, 2011). Pode-se entender, diante dos estudos empíricos aqui apontados, que a questão do racismo aparece como um dos pontos críticos da produção de desigualdades e, por isso, alvo específico das ações afirmativas, para além das questões socioeconômicas. Ainda, ficou claro que a ideia de que a excelência acadêmica das universidades públicas no Brasil não está ameaçada pela presença de cotistas. A resiliência aparece como um fator fundamental nos estudos sobre desempenho acadêmico dos cotistas. É por meio dela que os cotistas parecem, de forma resignada, superar os obstáculos e déficits registrados em sua vida escolar, motivados pelo desejo de aproveitar a chance de cursar uma universidade pública e de poder acessar um universo até então oferecido apenas a uma elite, branca. Neste artigo, o objetivo é discutir não exatamente o debate que se coloca entre prós e contra as ações afirmativas, especificamente o sistema de cotas para negros como acesso à universidade pública, mas sim discutir a questão do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas.

3.1 Gravidades da discriminação da população negra

Os negros (considerados aqui como sendo pretos e pardos) sofrem com situações de violência, devido às questões socioeconômicas, ideológicas e culturais.

Segundo Severine Carmen Macedo, secretária nacional de juventude, na publicação do mapa da violência do ano de 2013, os homicídios são a causa de morte de jovens de 15 a 24 anos²⁴ no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino.

Preocupado com a questão da violência, o Governo Federal lançou em setembro de 2012, o Plano Juventude Viva, buscando amplificar direitos e precaver a hostilidade que tem

²⁴ Após promulgação do Estatuto da Juventude, o Brasil passou a considerar jovem o indivíduo com idade entre 15 e 29 anos. No entanto, a base de dados utilizada para calcular o elevado índice de violência praticada contra os jovens negros no Mapa da Violência ainda não incorpora essa mudança legislativa, considerando apenas os indivíduos com idade entre 15 e 24 anos.

alcançado os jovens brasileiros. O plano consiste na articulação entre ministérios, municípios, estados e sociedade, a fim de encararem a violência, principalmente envolvendo os jovens negros, no intuito de promover inclusão social de jovens que se encontram em regiões de altos índices de vulnerabilidade.

As Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) do IBGE mostram que em 2013:

- na faixa de 0 a 17 anos de idade, morreram vítimas de homicídio 1.127 crianças e adolescentes brancos e 4.064 negros;
- 703 dos brancos (62,4%) e 2.737 dos negros (67,3%) tinham 16 e 17 anos de idade;
- no conjunto da população de 0 a 17 anos de idade, a taxa de homicídios de brancos foi de 16,0 por 100 mil e a de negros, 17,0 por 100 mil. O índice de vitimização negra foi de 5,7%, isto é, proporcionalmente ao tamanho das respectivas populações, morreram 5,7% mais negros que brancos;
- mas quando se foca nos adolescentes de 16 e 17 anos, objeto da atual controvérsia, a taxa de homicídios de brancos foi de 24,2 por 100 mil. Já a taxa de adolescentes negros foi de 66,3 em 100 mil. A vitimização, neste caso, foi de 173,6%. Proporcionalmente, morreram quase três vezes mais negros que brancos.

A pobreza no Brasil também pode ser encontrada em grupos separados por cor ou raça. Considerando-se os extremamente pobres, a maior parte, 70,8%, são pretos ou pardos. Contudo, dentro dessa categoria há que se levar em conta os indígenas que, embora não sejam a maioria, apresentam um número elevado de pessoas incluídas na classificação de extrema pobreza. No Brasil, há 817.963 indígenas e, desses, 326.375 estão abaixo da linha da pobreza. (BRASIL, 2011b)²⁵.

A Fundação Carlos Chagas realizou uma pesquisa sobre as desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010²⁶. O questionário do Censo do Ensino Superior apresenta um significativo conjunto de quesitos sobre a forma de ingresso (programa de reserva de vagas/ações afirmativas); tipos de programa de reserva de vagas/ações afirmativas (étnico, pessoa com deficiência, estudante procedente de escola pública, social/renda e outros); tipo de financiamento estudantil (FIES, programas de financiamento de governos e outros); tipo de financiamento estudantil não

²⁵http://www.fdc.org.br/hotsites/mail/livro_objetivos_desenvolvimento_sustentavel/objetivo/erradicar-a-pobreza.html

²⁶ <http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/pdf/pesquisa-desigualdades-de-cor-e-sexo.pdf>

reembolsável (Prouni parcial, integral e outros), que auxiliam na caracterização dos estudantes de graduação mesmo com as limitações, pela taxa de não resposta ao quesito cor/raça.

A primeira observação a fazer é que os programas de reserva de vagas atendem a uma pequena parcela dos estudantes que frequentam a graduação, um total de 115 mil estudantes, representando 2,1% dos matriculados em 2010, enquanto o financiamento estudantil abarca 1/5 dos estudantes. Como apontou Feres Jr. (2011), a maior parte dos programas de reserva de vagas atende a alunos oriundos de escolas públicas e, em segundo plano, ampliam o acesso para os negros, que passam de 11,1% do universo geral dos alunos cursando graduação, para 23,4% que tiveram seu ingresso por reserva de vagas.

Tabela 1: Estudantes no ensino superior, por cor/raça e acesso a programas de reserva de vagas/ações afirmativas e financiamento estudantil.

Cor/raça	Cursando		Reserva de vaga		Financiamento estudantil	
	N	%	N	%	N	%
Branca	1.076.860	19,8	18.516	16,1	246.033	23,1
Preta	130.213	2,4	12.290	10,7	27.767	2,6
Parda	470.382	8,7	14.677	12,8	107.872	10,1
Negra	600.595	11,1	26.967	23,4	135.639	12,7
Amarela	50.613	0,9	722	0,6	10.110	1,0
Indígena	7.260	0,1	355	0,3	1.586	0,1
Não declarada	1.908.637	35,2	31.426	27,3	359.081	33,7
Não dispõe	1.783.106	32,9	37.093	32,2	311.552	29,3
Total	5.427.071	100	115.079	2,1	1.064.001	19,6

²⁷Fonte.

A tabela 1 apresenta a taxa de não resposta ao quesito cor/raça que recua no grupo de ingressantes por reserva de vagas em 8,8 pontos, ficando em 59,5% no comparativo com o total de alunos cursando graduação. Os pretos, proporcionalmente, são os que mais utilizaram a condição de reserva de vagas: enquanto 2,4% dos estudantes do cômputo geral se autodeclararam pretos, esta taxa chegou a 10,7% para os da reserva de vagas.

Na tabela 2, o tipo de reserva descrita tem como opção de resposta: étnico, estudante procedente de escola pública e social/renda, não apresentando resultados para pessoas com deficiência e outros.

27 Microdados do Censo da Educação Superior 2010. Nota (1): Definição de reserva de vagas/ações afirmativas: qualquer programa ou ação que tenha por objetivo garantir o acesso de determinados públicos ao ensino superior; Financiamento estudantil: financiamento que o governo (federal, estadual, municipal) ou alguma outra empresa (pública ou privada) oferece a estudantes de graduação do ensino superior que não tenha condições de arcar com os custos de uma formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas. Inclui os financiamentos reembolsáveis (FIES e crédito educativo estadual e municipal) e os não reembolsáveis (Prouni e programas de financiamento da própria instituição de ensino).

Tabela 2²⁸: Estudantes no ensino superior, por auto declaração de cor/raça e tipo de programa de reserva de vagas/ações afirmativas.

Cor/raça	Étnico		Escola pública		Social/renda		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Branca	618	1,9	13.387	17,7	1.647	12,4	18.516	16,1
Preta	9.444	28,4	1.796	2,4	3.058	23,1	12.290	10,7
Parda	3.769	11,3	7.934	10,5	1.487	11,2	14.677	12,8
Negra	13.213	39,7	9.730	12,9	4.545	34,3	26.967	23,4
Amarela	46	0,1	542	0,7	46	0,3	722	0,6
Indígena	217	0,7	77	0,1	15	0,1	355	0,3
Não declarada	10.123	30,4	22.655	30,0	2.217	16,8	31.426	27,3
Não dispõe	9.093	27,3	29.048	38,5	4.763	36,0	37.093	32,2
Total	33.310	100,0	75.439	100,0	13.233	100,0	115.079	100,0

Fonte:

Os brancos ingressaram pela escola pública (17,7%) e os pretos por condição étnica (28,4%). Merecem destaque na análise da tabela, dois outros aspectos: as taxas de autoclassificação dos pardos são próximas, independentes da modalidade de “reserva”: 11,3% étnica; 10,5% escola pública; 11,2% social/renda, e 12,8% total; e o maior índice de não declarada é observada para a categoria étnico, com valor 3,1% acima do total de reserva (30,4% contra 27,3%), indicando que mesmo usufruindo de programas de acesso diferenciado ao ensino superior por sua pertença racial, as pessoas autodeclaradas pretas, aparentemente, preferem não indicar a sua autoclassificação nos registros de matrícula das instituições em que estudam. A pesquisa também revela que a menor taxa de não declarada diz respeito ao grupo que acessa o ensino superior por reserva de vaga na opção social/renda, são 16,8% dos estudantes que decidem não declarar suas classificações por cor/raça.

Para acesso ao ensino superior privado existem outras opções, como os recursos disponibilizados pelo FIES, Prouni e outras formas de financiamento estudantil reembolsável ou não-reembolsável descritos na tabela 3²⁹.

28 Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior 2010. Nota: definições dos tipos étnico: programa destinado a alunos que ingressam na educação superior através de programa de reserva de vagas a estudantes pertencentes a determinadas etnias; Escola pública: programa destinado a alunos que ingressam na educação superior através de programa de reserva de vagas a estudantes pertencentes a determinadas etnias; Social/renda: Programa destinado a alunos cuja renda familiar per capita não ultrapasse determinado valor. (INEP, Manual do usuário, 2010).

29 Não se apresentam os resultados para programa de financiamento do governo estadual, programa de financiamento do governo municipal, programa de financiamento de entidades externas, e outros (para bolsas reembolsáveis) e programa do governo estadual, programa do governo municipal, programa de financiamento de entidades externas e outros (para bolsas não reembolsáveis).

Tabela 3³⁰: Estudantes no ensino superior, por auto declaração de cor/raça e tipo de programa de reserva de vagas/ações afirmativas.

Cor/raça	FIES		Prouni parcial		Prouni integral		Financiamento IES		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Branca	25.697	19,7	19.074	23,9	34.595	16,7	123.522	25,2	246.033	3,1
Preta	2.609	2,0	2.657	3,3	6.957	3,4	11.971	2,4	27.767	2,6
Parda	13.305	10,2	10.535	3,2	23.277	11,2	44.474	9,1	107.872	10,1
Negra	15.914	12,2	13.192	16,5	30.234	14,6	56.445	1,5	135.639	2,7
Amarela	1.530	1,2	873	1,1	1.216	0,6	5.160	1,1	10.110	1,0
Indígena	163	0,1	73	0,1	191	0,1	872	0,2	1.586	0,1
Não declarada	49.758	8,1	8.044	35,2	70.010	33,7	174.994	5,8	359.081	3,7
Não dispõe	37.578	8,8	8.516	3,2	71.235	4,3	128.293	6,2	311.552	9,3
Total	130.640	100,0	9.772	00,0	207.481	100,0	489.286	00,0	1.064.001	100,0

A maior presença dos brancos ocorre nas bolsas parciais no Prouni (23,9%) e financiamento da própria instituição (25,2%). A maior participação dos pretos é via Prouni parcial (3,3%) e integral (3,4%). Um desempenho semelhante é observado para os pardos, com valores entre 13,2% no Prouni parcial a 9,1% para financiamento da própria instituição.

A configuração racial entre os anos de 2000 e 2010, conta com maior presença de negros em relação a brancos no total da população. Para Silva (2013): pode-se falar na recuperação da participação da população negra, maioria no séc. XIX e que, no início do século passado, especialmente com o grande fluxo de imigração europeia, perdeu representatividade no contexto demográfico nacional (SILVA, 2013, p. 114).

Tabela 4. Distribuição da população geral por cor/raça e variação no período.

Cor/raça	População Geral				Variação %
	2000		2010		
	N	%	N	%	
Branca	91.298.042	53,7	90.621.075	47,5	-0,7
Preta	10.554.325	6,2	14.351.135	7,5	36,0
Amarela	761.583	0,4	2.105.353	1,1	176,4
Parda	65.318.092	38,4	82.820.049	43,4	26,8
Indígena	734.127	0,4	821.501	0,7	11,9
Negros*	75.872.417	44,6	97.171.184	50,9	28,0

30 Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior 2010. Nota: definições. Financiamento estudantil: financiamento que o governo (federal, estadual, municipal) ou alguma outra empresa (pública ou privada) oferece a estudantes de graduação do ensino superior que não tenha condições de arcar com os custos de uma formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas. Inclui os financiamentos reembolsáveis (FIES e crédito educativo estadual e municipal) e os não reembolsáveis (Prouni e programas de financiamento da própria instituição de ensino); FIES: programa de financiamento federal destinado a estudantes brasileiros da educação superior que necessitam de apoio para arcar com os custos de sua formação (Lei 10.260/2001); Prouni (parcial ou integral): programa destinado a concessão de bolsas de estudo integral ou parcial (50%) para alunos matriculados na educação superior, em instituições privadas de ensino superior (Lei 11.180/2005); financiamento IES: tipo de financiamento não reembolsável concedido ao estudante para custeio de seus estudos, administrado pela própria IES (INEP, Manual do usuário, 2010).

Ignorado	1.206.675		36.051		
Total	169.872.844	100,0	190.755.164	100,0	12,3

Fonte: IBGE, microdados do Censo Demográfico 2000 e 2010.

Houve diminuição dos que se autodeclararam brancos na população geral entre os censos de 2000 e 2010, a qual se justifica pela ampliação dos que se declararam pretos e pardos, com um índice pouco maior para pretos (variação de 36,0%) do que para pardos (variação de 26,8%). Em 2000, os pretos e pardos representavam 44,7% e em 2010, 50,9% do universo. Esta alteração já foi detectada por outros autores a partir de resultados das PNADs, realizadas na última década.

O Censo 2010 detectou mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%). (IBGE, 2010)

Sergei Soares (2008) reflete ao discutir a mudança na autoclassificação racial da população brasileira na última década, que não se justifica pelas alterações nas taxas de fecundidade, mas que encontraria explicação, principalmente, na alteração da autoclassificação da população de brasileiros: Pode-se dizer que o que está acontecendo não é que o Brasil esteja tornando-se uma nação de negros, mas, sim, que esta se assumindo como tal (SOARES, 2008, p. 116).

4 POLÍTICA DE COTAS EM UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS

O sistema de cotas procura reduzir as desigualdades de acesso à educação superior. Como meio de tornar igual o que é desigual, as cotas fazem esse papel, tratando a população desprestigiada de forma desigual para terem uma oportunidade igual. Fazendo então, cumprir o princípio da igualdade.

A [Constituição Federal](#) de 1988 dispõe em seu artigo [5º](#), *caput*, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei, nos seguintes termos:

Artigo 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

Conclui-se, portanto, que o princípio da igualdade, traduz-se em norma de eficácia plena, cuja exigência de indefectível cumprimento independe de qualquer norma regulamentadora, assegurando a todos, indistintamente, independentemente de raça, cor, sexo, classe social, situação econômica, orientação sexual, convicções políticas e religiosas, igual tratamento perante a lei, mas, também e principalmente, igualdade material ou substancial. (BARRETO, 2010).

Falar sobre cotas em universidades e institutos federais nos remete não só à dívida histórica vivenciada pelos negros e indígenas no país, mas também ao ensino público. Segundo dados da Revista Brasileira de Educação (2014), antes da implantação das cotas, em 2005, os comentários eram que o preconceito contra os negros aumentaria em virtude dessa política. Porém em 2010, a preocupação era totalmente o contrário, partindo de um caráter discriminatório das cotas em relação aos que não são negros.

Blumer (1958) diz que, as ideias de mérito individual e de igualdade formal são a base ideológica desse argumento, mas nele a preocupação central é a discriminação, ou a sensação de ameaça de perda de privilégio de um grupo pela ascensão do outro.

Um argumento comumente usado pelos especialistas de Direito, alguns advogados, e até mesmo procuradores, é o de que a cota é inconstitucional, tendo em vista que somos todos iguais perante a lei. Sustentam a ideia de que a cota levaria à discriminação proibida pela própria Constituição brasileira. Não conseguem enxergar nas cotas um meio de correção das

desigualdades geradas pela discriminação, que é efetiva e não entender como uma nova injustiça social. Munanga (2007) cita o questionamento do filósofo Habermas: Não está na hora de rever os paradigmas deste direito que nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais?

Porém é salutar esclarecer que as cotas raciais não são para educar o negro e o índio. Elas são para educar a sociedade. Ghiraldelli (2015) argumenta que a melhoria da escola pública básica seria a política correta, possibilitando assim o melhor ensino universitário a todos. As cotas raciais têm como premissa fazer com que o preconceito seja diminuído não só em universidades, mas em qualquer setor, e deveria possibilitar o mais rápido possível a presença de negros e índios em lugares onde esses brasileiros não estão.

Devido a esse pensamento, as cotas raciais não devem investigar a ascendência ou grau de parentesco que os candidatos tenham com pessoas pertencentes àquele grupo, pois a desigualdade e discriminação racial na sociedade se dão pelo fenótipo do indivíduo, o qual o identifica como sendo de tal grupo.

Antes da implantação, surgiram vários comentários a respeito do sistema de cotas, o que gerou um grande debate. Alguns queixavam a política ser ineficaz, por dizer que ela atacaria os sintomas e não as causas, colocando a culpa na falta de qualidade do ensino público. Ou que esta contraria o princípio da igualdade, a questão da meritocracia, violando o princípio da autonomia universitária e que os seus beneficiários acabariam por ser discriminados, já que seriam taxados de incapazes e não dignos de uma vaga na universidade.

O ex-ministro Joaquim Barbosa Gomes se mostrou preocupado com o rumo das ações afirmativas no Brasil, tendo em vista que seus colegas ministros (da época) não aceitavam plenamente a política de cotas. Em seu texto “O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e ações civis públicas” ele diz:

Dada a avassaladora predominância de uma visão conservadora nos meios jurídicos brasileiros, não constituiria nenhuma surpresa o eventual surgimento de corrente de pensamento tendente a desqualificar o fator étnico-racial como elemento determinante de legitimação para efeitos da ação civil pública. Aliás, uma tal corrente de pensamento não seria estranha às tradições jurídicas brasileiras, que tendem sempre a deixar de lado a discussão da essência das coisas para privilegiar a abordagem de aspectos secundários, periféricos, processuais. (GOMES, 2000, p. 395).

Diante do estudo de Velloso, as cotas para negros, demonstram ser o diferencial no tocante à reparação da desigualdade social, ainda que de forma comedida. Os cotistas por ele

estudados tinham a mesma base ou eram de extratos socioeconômicos parecidos. Estudos demonstram, no entanto, que a cor da pele é um diferencial quanto ao rendimento escolar, isto é, negros e pardos têm um rendimento inferior aos brancos de mesma posição socioeconômica (VELLOSO; CARDOSO, 2011). Diante dos apontamentos feitos mediante estudos, pode-se entender que o racismo é um dos pontos críticos que produzem desigualdades sociais, portanto alvo específico das AA. Ainda, ficou claro que a ideia de que a excelência acadêmica das universidades públicas no Brasil não está ameaçada pela presença de cotistas. O fator crucial nos estudos em relação ao desempenho acadêmico dos cotistas está pautado na resiliência. O desejo de aproveitar a chance de cursar em uma universidade pública, e ter acesso a um universo oferecido apenas a uma elite (branca), faz com que os cotistas superem os obstáculos e déficits registrados em sua vida escolar.

Antes das cotas, o poder público brasileiro jamais havia realizado políticas de mecanismos que reparassem e/ou atendessem a todas as necessidades da população negra. Nosso país saiu do racismo vivenciado na escravidão, para um novo status no século XX, o chamado “convivência harmônica”, o qual somente serviu para mascarar a realidade. Realidade esta que se diz mostrar a chamada “democracia racial”, a qual deveria diferenciar o Brasil de outras nações.

Notamos claramente a diferença social e racial na área da educação. A constituição do país assegura diversos direitos ao cidadão, porém a realidade é completamente o oposto do que a lei diz. Em se tratando de ensino superior, fica mais trágica a situação. Segundo Gomes (2000):

Contudo, o acesso à universidade pública é ultralimitado: a seleção dos alunos se faz através de um exame classificatório (vestibular) no qual são aprovados, em sua maioria esmagadora, apenas os alunos egressos das escolas privadas da elite, que além de terem tido o privilégio de frequentar boas escolas indiretamente subvencionadas pelo poder público, dispõem de recursos financeiros para frequentar cursos específicos de preparação para tal exame de admissão ao curso superior. (GOMES, 2000, p. 401).

A política de cotas não corrompe o mérito acadêmico, e sim o aperfeiçoa, visto que os candidatos tiveram as mesmas condições e oportunidade para concorrer às vagas entre si. Logo, quem tem mais mérito? A respeito do assunto indaga Santos (2001): “Serão os estudantes que tiveram todas as condições normais para cursar os ensinos fundamental e médio e passaram no vestibular ou aqueles que apesar das barreiras raciais e de outras

adversidades em sua trajetória, conseguiram concluir o ensino médio e também estão aptos para cursar uma universidade?”

Por ser a população negra a maior população pobre do país, com histórico vasto de discriminação institucional, se faz pertinente a implantação das cotas nas universidades. Produzindo assim, o mínimo de diversificação favorável. Em seu artigo “Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras”, Grisa (2010) destaca que:

A ciência é divorciada da busca das soluções dos problemas fundamentais das populações que estão mais suscetíveis sem o atendimento das suas necessidades básicas. A universidade pública precisa dos alunos afrodescendentes, tanto quanto esses precisam dela, novos projetos, novas ideias e um redirecionamento da curiosidade epistemológica, que foi sempre guiada pelo olhar da elite branca brasileira, são ingredientes fundamentais para a promoção das mudanças científicas necessárias. (GRISA, 2010)

“[...] Em todo o mundo minorias étnicas continuam a ser desproporcionalmente pobres, desproporcionalmente afetadas pelo desemprego e desproporcionalmente menos escolarizadas que os grupos dominantes. Estão sub-representadas nas estruturas políticas e super-representadas nas prisões. Têm menos acesso a serviços de saúde de qualidade e, conseqüentemente, menor expectativa de vida. Estas, e outras formas de injustiça racial, são a cruel realidade do nosso tempo; mas não precisam ser inevitáveis no nosso futuro.” (Kofi Annan, Secretário Geral da ONU, março, 2001.)

Segundo o MEC³¹, em 1997 o percentual de jovens pretos entre 18 e 24 anos, que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 18%, o de pardos, 2,2%. Com a adoção da lei por parte de diversas instituições em 2013, os percentuais subiram para 8,8% e 11% respectivamente. As vagas para cotistas em 2013 foi 33% e no ano seguinte, essa porcentagem aumentou para 40%. O número de jovens negros que ingressaram no ensino superior saltou de 50.937 em 2013 para 60.731, em 2014.

31 Ver: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/11/cotas-elevam-presenca-de-negros-nas-universidades-federais>

5 ESTUDOS ACERCA DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE COTISTAS E NÃO COTISTAS

A diferenciação do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas configura um dos motivos apontados pelos que se opõem à política de cotas para oriundos de escolas públicas juntamente com os negros e indígenas, ou seja, os cotistas apresentariam desempenho inferior em relação aos não cotistas fazendo com que houvesse uma queda na excelência da qualidade de ensino e pesquisa na universidade pública e instituições federais de ensino técnico.

Munanga (2003) parece corroborar com essa idéia:

“... se por milagre o ensino básico e fundamental melhorar seus níveis para que os alunos desses níveis de ensino possam competir igualmente no vestibular com os alunos oriundos dos colégios particulares bem abastecidos, os alunos negros levariam cerca de 32 anos para atingir o atual nível dos alunos brancos”. (MUNANGA, 2003, s/p).

Porém, estudos empíricos em universidades que adotaram o sistema de cotas demonstram não haver tanta diferença no desempenho de cotistas e não cotistas como normalmente se imagina, e alguns aspectos devem ser considerados no decorrer da trajetória desses alunos cotistas na universidade.

Um estudo de caso realizado na UFBA (Universidade Federal da Bahia), sobre o desempenho dos cotistas nos anos de 2002 a 2008 aponta para o melhoramento contínuo do desempenho, ou seja, o Coeficiente de Rendimento (CR) foi recuperado no decorrer do curso em que os cotistas estavam matriculados. Portanto, constatou-se que quanto maior o tempo na universidade, maior será o CR do cotista, o qual se mostra praticamente no mesmo patamar dos não beneficiários.

“Verifica-se que [no caso específico da UFBA] não existe diferença significativa entre o CR médio dos estudantes não-beneficiários dos estudantes beneficiários não-efetivos”³² (GUIMARÃES; COSTA; FILHO, 2011).

Velloso (2006) argumenta que os cotistas carregando em sua história, deficiências educacionais, apresentariam um desempenho ruim que provocariam a queda da qualidade do

32 Os autores dividiram os discentes em três grupos: não-beneficiários (estudantes que não tiveram direito às vagas do sistema de cotas); beneficiários não-efetivos (estudantes que, embora tendo direito às cotas, seriam aprovados mesmo na ausência dessa política, por seu desempenho no processo seletivo) e beneficiários efetivos, ou seja, estudantes que foram aprovados apenas porque existe o sistema de cotas).

ensino nas instituições públicas de ensino que adotaram o sistema de cotas. E isso poderia ser evidenciado através dos resultados no vestibular, como o que foi apresentado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) depois da implantação do sistema. O primeiro resultado do vestibular com cotas, na UERJ, em 2003, apresentou o desempenho dos cotistas bem inferior ao dos não cotistas: os cotistas fizeram entre 4 e 7 pontos num total de 110 possíveis. Porém, Velloso (2009), aponta que estudos empíricos a respeito do rendimento dos cotistas em outras universidades que adotaram o sistema de cotas exibem outra realidade. Na Universidade Estadual da Bahia (Uneb), as médias de rendimento dos alunos que haviam concorrido pela reserva de vagas para negros, em uma amostra de 11 departamentos, geralmente se situavam apenas alguns décimos de pontos abaixo das obtidas pelos demais estudantes; em dois departamentos, foram superiores – também por alguns décimos – às dos outros alunos (MATTOS, 2006).

Noutra universidade do mesmo estado, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), os estudantes que ingressaram pelas cotas (para egressos da escola pública e, dentro destas, para negros) tiveram rendimento igual ou superior ao dos demais alunos em 61% dos 18 cursos mais valorizados (QUEIROZ; SANTOS, 2006). Sobre a UnB a evidência preliminar não sustenta esse argumento, devido aos rumores da grandiosa queda na qualidade de ensino em função das cotas para negros.

Os resultados do primeiro semestre de estudos dos aprovados na UnB em 2004 revelaram que, no conjunto de todos os alunos, mais de 1/3 dos cotistas se situavam na metade superior da distribuição do índice de rendimento acadêmico em seus respectivos cursos, ao lado dos melhores estudantes aprovados pelo sistema universal (VELLOSO, 2006, p.623). Depois foi realizado um estudo sobre a comparação de rendimento de alunos cotistas e não cotistas de extratos sociais similares analisando os rendimentos médios de três turmas de alunos cotistas e não cotistas, da Universidade de Brasília (UnB), ingressantes pelo vestibular nos anos de 2004, 2005 e 2006. “Desejava-se saber se, em cada coorte de estudantes, os que concorreram pelas cotas tinham rendimento diverso dos que se candidataram pelo sistema de ingresso tradicional, e se havia diferenças de desempenho entre elas” (VELLOSO, 2009, p. 624). Foi considerado o nível de prestígio social do curso e sua área do conhecimento do vestibular – Humanidades, Ciências e Saúde. Em linhas gerais, no conjunto das três turmas de cada área, os resultados mostraram que em aproximadamente dois terços ou mais das carreiras (cotistas/ não cotistas) não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas – apesar de exceção num único ano, nas Ciências. As evidências empíricas de outras instituições, constatou a ausência de diferenças sistemáticas de

rendimento a favor dos não cotistas, contrariando previsões de críticos do sistema de cotas, por pensarem que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade.

³³Em pesquisa realizada pelo DIPES/MEC em 2009 acerca das consequências do regime de cotas quanto ao desempenho acadêmico e igualdade de oportunidades nas IES que adotaram essas políticas, foram obtidas informações das principais instituições públicas do país, como podemos vislumbrar a seguir:

- a) O Instituto Federal do Rio Grande do Norte percebeu que alunos oriundos de cotas tem desempenho abaixo daqueles oriundos de escolas privadas no primeiro ano dos cursos, mas essa diferença diminui consideravelmente ao longo do curso, até que, no final, os alunos tem desempenho praticamente uniforme, independente da forma de ingresso.
- b) A Universidade de São Paulo, em comparação do desempenho acadêmico dos alunos beneficiados pela política de bônus pela média semestral (ou anual) e com a média da USP, verificou que os ingressantes beneficiados têm obtido média igual ou superior à média da USP.
- c) A Universidade Federal do Paraná conferiu que os cotistas sociais (alunos oriundos de escolas públicas) e raciais tem desempenho médio superior aos estudantes gerais, e no que tange o índice de evasão, os cotistas sociais representam a metade do índice de evasão dos estudantes gerais, e os cotistas raciais, apenas um terço em relação aos estudantes gerais.
- d) Por fim, a Universidade Federal do Espírito Santo vislumbrou que o desempenho dos cotistas é, em média, igual aos demais, e que, em mais da metade dos cursos (entre eles medicina e direito) não houve nenhuma reprovação de alunos cotistas no primeiro semestre de 2008, período de ingresso da primeira turma sob o regime de cotas.

Outra pesquisa revela que os cotistas obtiveram notas superiores às dos não cotistas, comparando a nota de ingresso no ano de 2013 com a do ingresso em 2016. A UFMG, em 2016 aplicou a reserva de cotas em sua totalidade – 50% das vagas conforme prevê a lei 12.711/2012 e os cotistas acabaram por enfrentar maior concorrência entre eles. Segundo o pró-reitor de Graduação, Ricardo Takahashi, os cotistas entram na UFMG bem mais preparados que os não cotistas de anos atrás. Em sua avaliação, o aumento da nota de corte do

33 Ação Afirmativa: um retrato atual de sua implementação no Estado Democrático de Direito. Júlio Lira Siqueira e Mariana de Araújo Barbosa, Artigo científico apresentado para o VI Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica promovido pela Faculdade 7 de setembro, Artigo científico apresentado por Graduandos do curso de Direito da Faculdade Sete de Setembro (FA7).

aluno está relacionado à adoção do Sistema de Seleção Unificado (SISU), pois acredita que o sistema tem o efeito de facilitar o acesso à disputa pelas vagas nas universidades. Os dados expostos no quadro quatro demonstram que não há diferença no desempenho de cotistas e não cotistas, ou seja, a universidade no que diz respeito à qualidade, não há motivos de extrema preocupação.

Quadro 4 – Comparação entre menor média dos cotistas e não cotistas da UFMG

Cursos Mais Concorridos	Menor nota observada entre os Cotistas		Menor nota observada entre os Não Cotistas	
	Vestibular	SISU	Vestibular	SISU
	2013	2016	2013	2016
Medicina	709,04	750,02	685,3	805,74
Engenharia Aeroespacial	79,04	713,32	681,1	793,58
Engenharia Mecânica diurno	655,84	702,2	676,82	780,38
Engenharia Química	706,92	723,34	705,34	784,78
Engenharia de Controle Automação diurno	644,22	682,88	655,62	747,68
Engenharia Mecânica noturno	670,16	673,9	660,46	759,52
Arquitetura e Urbanismo noturno	645,76	680,96	631,1	748,86
Ciência da Computação	639,32	687,34	627,96	741,88
Odontologia	624,68	690,44	588,02	744,54
Relações Econômicas Internacionais	625,8	667,06	643,88	743,22
Medicina Veterinária	614,6	680,28	595,58	734,56

Fonte: UFMG

Apesar de alguns acreditarem que as cotas e bônus estão longe de tocar no problema principal e que justiça se faz melhorando a qualidade de ensino e dando oportunidades igualitárias para todos, não só para alguns, os resultados indicam que as ações afirmativas não afastam e nem tampouco prejudicam o mérito estudantil e acadêmico, pelo contrário, como mostram através das pesquisas, incentivam a busca pela capacitação daqueles beneficiados com tais políticas, promovendo a longo prazo, a efetividade da igualdade material.

6. SOBRE O IFMT

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, criado nos termos da Lei nº. 11.892³⁴, de 29 de dezembro de 2008, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. É uma instituição vinculada ao Ministério da Educação, possui natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

O IFMT tem no Estado de Mato Grosso a sua área de atuação geográfica, e conta com 14 campi em funcionamento (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande). Possui ainda quatro campi avançado, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio verde, Tangará da Serra e Guarantã do Norte.

Atualmente, possui aproximadamente 25 mil alunos, nos mais de 100 cursos distribuídos nos níveis: Superior (bacharelado, licenciatura e tecnologias), Pós-graduação (especializações e mestrados), Técnico (com ensino médio integrado, subsequente, concomitante e Proeja), Educação a Distância (UAB e Profucionário), além de cursos de curta duração, como FIC (Formação Inicial e Continuada), Mulheres Mil e PRONATEC.

A história do Instituto Federal de Mato Grosso inicia-se no ano de 1909, quando iniciaram-se as primeiras experiências em educação profissional e tecnológica no País. Neste ano, foi criada a Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso, onde atualmente funciona o Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva deste IFMT.

Depois disso, no ano de 1943, foi criada o Aprendizado Agrícola de Mato Grosso, em Santo Antônio do Leverger, onde atualmente funciona o Campus São Vicente. Já no ano de 1980, foi criada a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, atualmente Campus Cáceres. Após algumas mudanças de nomenclatura, chegamos ao ano de 2008, com três centros de referência em educação profissional no estado: o Cefet Mato Grosso (em Cuiabá), o Cefet Cuiabá (em São Vicente) e a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Neste período, já estavam em funcionamento ou em fase de implantação as unidades de ensino descentralizadas (Uned), no

34 Ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

bairro do Bela Vista (Cuiabá) e nos municípios de Pontes e Lacerda, Campo Novo do Parecis, Juína, Confresa, Barra do Garças e Rondonópolis.

Até que na data de 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892 cria os Institutos Federais em todo o País. Em Mato Grosso, a junção das três autarquias - Cefet Mato Grosso (em Cuiabá), o Cefet Cuiabá (em São Vicente) e Escola Agrotécnica Federal de Cáceres - cria o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), que desde então, em um processo de expansão e interiorização, alcançou diversas outras localidades, tais como Primavera do Leste, Várzea Grande, Alta Floresta, Diamantino, Lucas do Rio Verde e Tangará da Serra.

6.1 O Campus Cuiabá

O IFMT - Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva foi fundado em 23 de setembro de 1909, através do decreto n.º 7.566³⁵, de 23/09/1909, de autoria do Presidente da República Nilo Peçanha. Inaugurado em 1º de janeiro de 1910 como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), tinha como objetivo munir o aluno de uma arte que o habilitasse a exercer uma profissão e a se manter como artífice. Em 1930, a EAAMT vinculou-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 13 de janeiro de 1937, através da Lei n.º 378³⁶, as Escolas de Aprendizes Artífices receberam a denominação de Liceus Industriais. No entanto, somente em cinco de setembro de 1941, via Circular n.º 1.971, a EAAMT assumiu oficialmente a denominação de Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT).

A partir da década de 1940, o ensino nacional passou por uma reforma denominada Reforma Capanema. Por meio dela, o LIMT transformou-se em Escola Industrial de Cuiabá (EIC), em função do Decreto-Lei n.º 4.127³⁷, de 25 de fevereiro de 1942.

A escola passou, assim, a oferecer o ensino profissional com cursos industriais básicos e de mestria de alfaiataria, sapataria, artes do couro, marcenaria, serralheria, tipografia e encadernamento.

Através da Lei n.º 3.552³⁸, de 16 de fevereiro de 1959, a EIC adquiriu personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Com a expedição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024³⁹, de 20 de

35 http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

36 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>

37 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>

38 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm

39 http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm

dezembro de 1961, passou a oferecer o ensino profissional com cursos ginasiais industriais equiparados aos de 1º grau do ensino médio.

Em 20 de agosto de 1965, transformou-se em Escola Industrial Federal de Mato Grosso (EIFMT), em função da Lei n.º 4.759⁴⁰. Três anos depois, a Portaria Ministerial n.º 331, de 17 de junho de 1968, alterou a lei anterior e a escola industrial passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT).

Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (antigos ginasial e colegial), introduzida pela Lei 5.692⁴¹, de 11 de agosto de 1971, a ETFMT acabou de vez com os antigos cursos ginasiais industriais (1º grau), e passou a oferecer o ensino técnico de 2º grau integrado ao propedêutico. Além disso, deixou de atender, especificamente, alunos do sexo masculino, com a aceitação de mulheres nos referidos cursos. Com o advento da Nova LDB nº 9.394⁴², de 20 de dezembro de 1996, o ensino profissional deixou de ser integrado ao propedêutico e a ETF passou a oferecer, separadamente, o ensino médio (antigo propedêutico) e o ensino profissional de nível técnico e nível básico. Pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 19 de agosto de 2002, a ETFMT transformou-se em Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, nos termos da Lei n.º 8948/94⁴³. A partir daí, além do ensino médio e do ensino profissional de nível técnico e básico, a Instituição passou a oferecer o ensino profissional de nível tecnológico e a pós-graduação em nível Lato Sensu.

Através da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, publicada no DOU de 30/12/2008, é criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

Atualmente o IFMT *Campus* Cuiabá conta com aproximadamente 3.900 alunos matriculados e estudando na instituição.

40 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>

41 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

42 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

43 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm

7 METODOLOGIA

7.1 Classificação da Pesquisa

Esta pesquisa usou métodos quantitativos para comparar o desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas através do coeficiente de rendimento geral dos alunos nos cursos analisados. A pesquisa utilizou do caráter confirmatório para testar a hipótese de diferença de rendimento entre os dois grupos (cotistas e não cotistas), a fim de testar as hipóteses:

H_0 = Não há diferença entre as médias dos alunos cotistas e dos alunos não cotistas.

H_1 = A média dos alunos não cotistas é superior a dos alunos cotistas.

O estudo ocorreu no IFMT Campus Cuiabá em virtude da facilidade de acesso aos dados pela pesquisadora. Não foram analisados nesse estudo os fatores que ocasionou evasão por parte dos alunos dos cursos em questão.

7.2 Obtenção dos Dados

A pesquisa investiga os cursos técnicos subsequentes do Campus Cuiabá. São eles: Técnico em Edificações, Técnico em Agrimensura, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Eletrônica, Técnico em Telecomunicações, Técnico em Guia de Turismo, Técnico em Eventos, Técnico em Secretariado e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

Os dados utilizados para a análise foram fornecidos pela Pró – Reitoria de Ensino e Gerência de Política de Ingresso do IFMT, os quais são armazenados no sistema da instituição denominado Q- acadêmico.

A escolha pelos cursos técnicos subsequentes ocorreu devido ao vigor da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas). Esses cursos tiveram início no ano de 2013 com o término em 2015, podendo assim contribuir com dados sólidos para a nossa pesquisa.

Foram utilizados na análise de dados: a matrícula, o sexo, a data de nascimento, a etnia, o estado civil, o ano de ingresso e o coeficiente de rendimento dos alunos (CR), onde este significa a média ponderada dos pontos obtidos em todas as disciplinas cursadas, seja com aprovação, reprovação ou como aproveitamento. Considera-se o aluno aprovado aquele que obteve coeficiente de rendimento final igual ou superior a 6 (seis).

7.3 Organização dos Dados

Nesta seção são apresentadas a organização dos dados obtidos mais os procedimentos para a realização da pesquisa.

Os dados foram selecionados de acordo com os critérios: alunos matriculados nos cursos técnicos subsequentes do Campus Cuiabá. O ano de 2013 foi escolhido para o início da análise por ser o ano da implantação do regime de reserva de vagas no IFMT, em concordância com a Lei 12.711/ 2012.

A base de dados inicial é composta pelos seguintes dados: Código da instituição; Campus; Código do Curso; Curso; Código da Matrícula; Matrícula; Aluno; Situação da Matrícula; Descrição da Matrícula; Situação da Matrícula por Período; Descrição da Matrícula por Período; Ano Letivo; Período Letivo; Progressão do Coeficiente de Rendimento; Coeficiente de Rendimento por Período; Coeficiente de Rendimento; Email; Telefone residencial; CPF; Data de Nascimento; Ano Letivo Inicial; Período Letivo inicial; Reserva de Vagas Selecionadas; Descrição da Reserva de Vaga Aprovação; Classificação do Curso Final; Código do Curso no Processo Seletivo; Nome do Pai; Nome da Mãe; Etnia; Descrição da Etnia; Código do Modelo de Questionário; Código do Candidato; Sexo; Estado Civil; Definição da raça pelo candidato; Religião; Trabalho; Quantas Pessoas Residem na Casa; Renda Familiar Mensal; Meio de Transporte Utilizado para ir à Escola; Serviço Médico que Recorre ao Adoecer; Tem Problema de Saúde; Portador de Necessidade Especial; Usa Medicamento Controlado; Onde Fez o Ensino Fundamental e Médio; Qual o grau de Escolaridade; Grau de Escolaridade do Pai; Grau de Escolaridade da Mãe; Tem Computador em Casa; Como se Mantém Informado (a) Sobre os Acontecimentos; Por que escolheu o IFMT – Campus Cuiabá; Sua Procedência (Rural ou Urbana); Como soube do Curso.

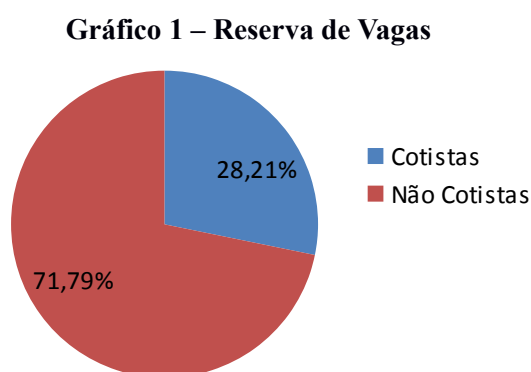
Os dados foram tratados a fim de separar apenas o que atenderia a proposta desta pesquisa: Verificar o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas e assim testar a hipótese de trabalho a qual diz que o desempenho, no caso, o rendimento dos alunos cotistas é inferior ao dos alunos não cotistas.

Para otimizar a análise estatística dos dados foram adotadas as seguintes medidas: Foram consideradas as médias dos alunos concluintes, desta forma os demais registros de alunos foram retirados do conjunto de dados, assim o tamanho da amostra passou a conter 234 alunos concluintes, uma vez que a base de dados constando 1237 registros continha repetições referente a um mesmo aluno por cinco ou seis vezes.

Foi transformada e recodificada a variável Desc_Reserva_Vaga_Aprovação em variável “cota”, onde os valores foram recodificados em “1” para cotista e “2” para não cotista. O mesmo ocorreu com a variável Q8, correspondente a Renda Familiar Mensal. Foi transformada e recodificada em variável “Nivrenda”, onde os valores foram recodificados em Renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo em “1” e Renda maior que 1,5 salário mínimo em “2”. A pesquisa aderiu por diferença significativa, às diferenças entre as proporções baseado no p-valor inferior a 0,05 (5%).

7.4 Amostra

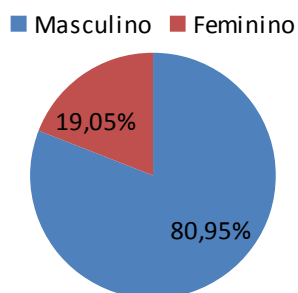
Os dados após serem tratados, passaram a conter 234 alunos na amostra, e como mostra o gráfico 1, 72 % dos alunos ingressaram na instituição por meio do acesso universal e apenas 28% deles por meio do sistema de cotas.



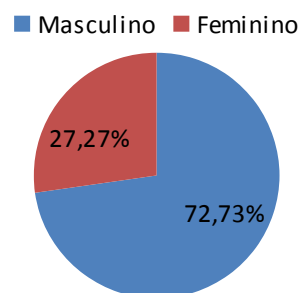
Fonte: Dados da Pesquisa

O gênero dos alunos cotistas se apresentou com 73% do gênero masculino e 27% do gênero feminino. Já o gênero dos alunos não cotistas se mostra com 81% do gênero masculino e com apenas 19% do gênero feminino.

Ao que demonstram os dados, os cursos técnicos subsequentes tem uma procura maior pelos alunos do gênero masculino, porém não é o foco desta análise de pesquisa o porquê dessa grande diferença de demandas.

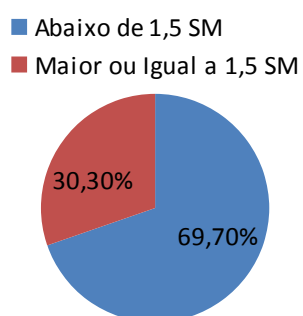
Gráfico 2 – Gênero Não Cotista

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 3 – Gênero Cotista

Fonte: Dados da Pesquisa

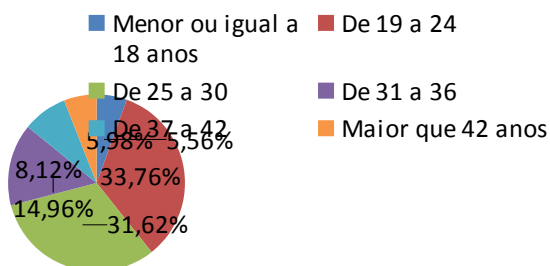
Analisando a renda dos cotistas, nota-se que 70% dos alunos possuem família com renda abaixo de 1,5 salário mínimo e 30% dos alunos possuem família com renda maior ou igual a 1,5 salário mínimo.

Gráfico 4 – Renda Cotistas

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à idade com que ingressaram no curso, a análise demonstra que 5% dos alunos tinham idade menor ou igual a 18 anos, 34% 19 a 24 anos, 32% 25 a 30 anos, 15% 31 a 26 anos, 8% 37 a 42 anos e 6% maior que 42 anos. Nota-se que a procura pelos cursos subsequentes do Campus Cuiabá, se deu entre os jovens de 19 a 30 anos.

Gráfico 5 – Número de Ocorrências (Idades)

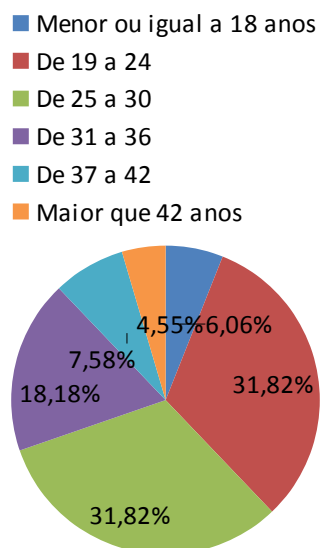


Fonte: Dados da Pesquisa

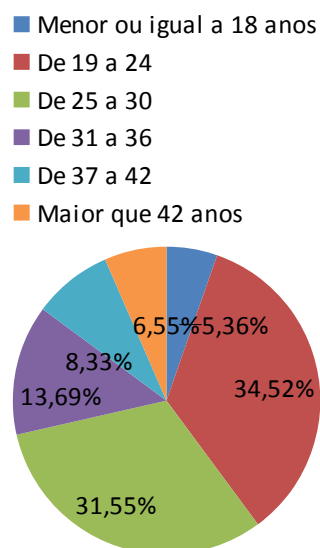
As ocorrências em relação à idade dos cotistas no início do curso mostram que 6% dos alunos tinham idade menor ou igual a 18 anos. 32% tinham de 19 a 24 anos, 32% tinham de 25 a 30 anos, 18% tinham de 31 a 36 anos, 8% tinham de 37 a 42 anos e 4% tinham idade maior que 42 anos.

Gráfico 6 – Número de Ocorrências/ Cotistas

Gráfico 7 – Número de Ocorrências /Não Cotistas



Fonte: Dados da Pesquisa

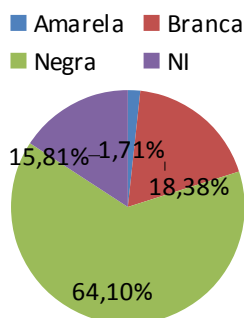


Fonte: Dados da Pesquisa

A idade dos não cotistas ao ingressarem no curso era 5% menor ou igual a 18 anos, 34% de 19 a 24 anos, 32% de 25 a 30 anos, 14% de 31 a 36 anos, 8% de 37 a 42 anos e 7% maior que 42 anos.

Quanto à etnia, 64% dos alunos se declararam negros, 18% se declararam brancos, 2% se declararam amarelos e 18% não informaram sua etnia. Nesta análise, “negros” engloba pretos e pardos.

Gráfico – 8 Etnia



Fonte: Dados da Pesquisa

Foram analisados 234 alunos, os quais cursaram os cursos subsequentes com início no ano de 2013, ano em que o IFMT aderiu ao sistema de reserva de vagas por cotas, conforme a lei 12.711/ 2012.

Essa diferença expressiva da etnia negra no campus Cuiabá, é um reflexo da população mato-grossense, tendo em vista que o estado possui 3.035.122 habitantes, e destes 1.820.597 são pretos e pardos. E Cuiabá conta com aproximadamente 551.098 habitantes e desses, 359.770 são negros (pretos e pardos), segundo o censo realizado pelo IBGE em 2010.

8 RESULTADOS

Inicialmente obteve-se um resumo descritivo contendo as estatísticas: menor valor, amplitude, mediana, média, amplitude interquartil, maior valor e desvio padrão, do CR dos estudantes dos cursos Técnico Subsequente do campus Cuiabá (Tabela 5).

Tabela 5 – CR dos alunos dos cursos Técnico Subsequente do Campus Cuiabá

	Min.	Amplitude	Mediana	Média	Amplitude interquartil	Máx.	Desvio Padrão
Técnico Subsequente	1,07	8,43	7,20	6,30	2,87	9,50	2,18

Fonte: Dados da Pesquisa

Na análise descritiva, conforme a tabela acima observa-se que a média dos coeficientes de rendimento acadêmico dos alunos dos cursos subsequentes é 6,30. O que se encontra dentro da média permitida na instituição, já que esta é 6,0. Já a mediana que é o valor que ocupa a posição central da série de observações de uma variável, dividindo o conjunto em duas partes iguais, compreende o valor de 7,20 nesta análise.

O desvio padrão é a raiz quadrada da variância e seu valor é igual a 2,18. O desvio padrão aparece junto à média aritmética para demonstrar o quanto esse valor é confiável, nesse caso, apenas 2,18. Valores mínimos e valores máximos são medidas de posição, onde o máximo é a maior observação e o mínimo observado foi o coeficiente de rendimento igual a 1,07 e o máximo observado foi 9,50. A amplitude total dos coeficientes dos alunos cotistas e não cotistas é de 8,43. Visto que a diferença entre o maior e o menor valor observado dos coeficientes dos alunos, ou seja, os coeficientes dos alunos diferem em 8,43. A amplitude interquartil é a diferença entre o primeiro e o terceiro quartil. Ela é uma medida estável em relação a amplitude, pois não considera os valores extremos. Amplitude interquartil é uma medida que contém 50% dos dados e serve para detectar valores discrepantes. Neste caso, o valor em questão é o de 2,87.

O próximo resumo descritivo contém as estatísticas: menor valor, amplitude, mediana, média, amplitude interquartil, maior valor e desvio padrão, do CR dos cotistas e não cotistas dos cursos Técnico Subsequente do campus Cuiabá (Tabela 6).

Tabela 6 – CR dos alunos Cotistas e Não Cotistas dos cursos Técnico Subsequente

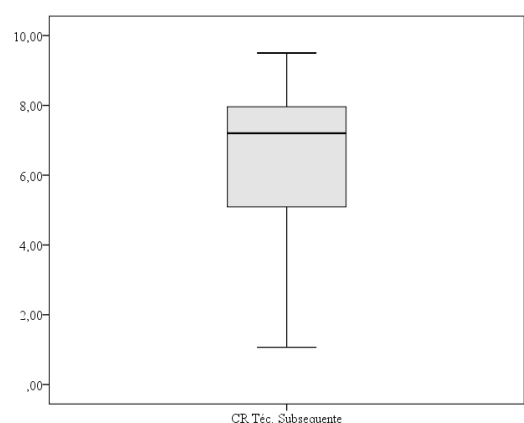
	Min.	Amplitude	Mediana	Média	Amplitude interquartil	Máx.	Desvio Padrão
Cotistas	1,13	7,62	6,9850	6,2155	2,36	8,75	2,24646
Não Cotistas	1,07	8,43	7,2300	6,3469	2,93	9,50	2,16374

Fonte: Dados da Pesquisa

Nesta outra análise descritiva, estão os dois coeficientes descritos separadamente, onde evidencia a proximidade dos resultados. A média do coeficiente dos cotistas é de 6,21, enquanto que a dos alunos não cotistas é 6,34. Os valores mínimos e máximos de ambos os grupos estão muito próximos. O mínimo coeficiente de cotista foi 1,13, enquanto que o do não cotista foi 1,07. E o máximo coeficiente do cotista foi 8,75, e o do não cotista foi 9,50.

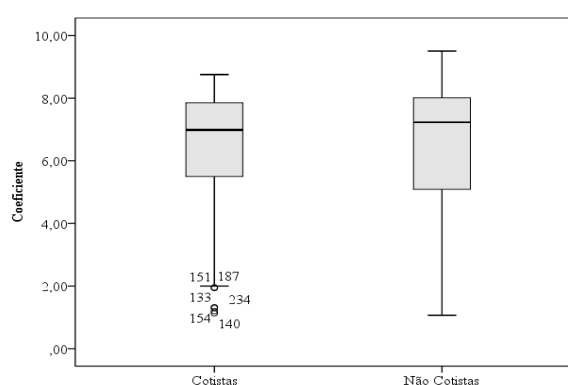
Para demonstração dessas informações apresenta-se, também, um gráfico (Boxplot) cuja leitura, de baixo para cima, consiste no limite inferior do intervalo interquartil, o primeiro quartil (menor haste da caixa), mediana (haste do centro da caixa), terceiro quartil (maior haste da caixa) e, por fim, o limite superior do intervalo interquartil (Figura 1). Pode-se dizer que dentro das caixas da Figura 1 encontra-se os CRs dos alunos (234) e da Figura 2 encontram-se 50% dos CRs dos estudantes cotistas e não cotistas do campus Cuiabá.

Figura 1: Boxplot CR dos alunos do Téc. Sub.



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 2: Boxplot CR dos Cotistas e Não Cotistas



Fonte: Dados da Pesquisa

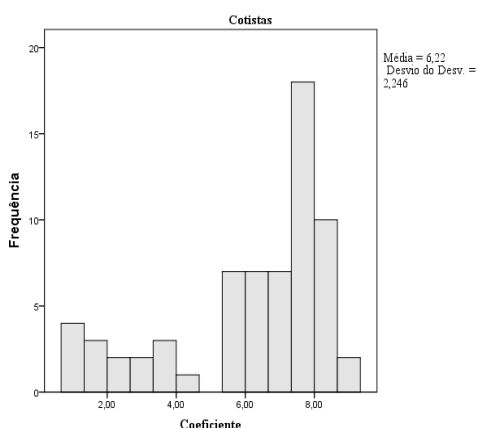
Os gráficos boxplot (gráfico de caixa), normalmente são utilizados para realizar avaliação da distribuição empírica dos dados. E como mostra os gráficos, a figura 1 se refere ao coeficiente dos rendimentos dos alunos dos cursos técnicos subsequentes, onde encontra-se o limite inferior/mínimo 1,07; 1º quartil compreendido na 59ª posição dos rendimentos de um

total de 234; o 3º quartil compreendido na 176ª posição; a mediana é 6,98 e o limite superior/máximo é 9,50.

Analizando o segundo gráfico, ou seja, a figura 2, se refere ao coeficiente de rendimento dos cotistas, onde o limite inferior/mínimo é 1,13; 1º quartil está compreendido na 17ª posição dos rendimentos de um total de 66; o 3º quartil compreendido na 50ª posição; a mediana é 6,98 e o limite superior/máximo é 8,75. O boxplot de coeficientes de rendimento dos cotistas houve alguns outliers, porém estes não foram retirados da amostra, em virtude de termos um número reduzido para ser analisado. Já o referente ao coeficiente de rendimento dos não cotistas, encontra-se o limite inferior/mínimo 1,07; 1º quartil compreendido na 42ª posição dos rendimentos de um total de 168; o 3º quartil compreendido na 127ª posição; a mediana é 7,23 e o limite superior/máximo é 9,50.

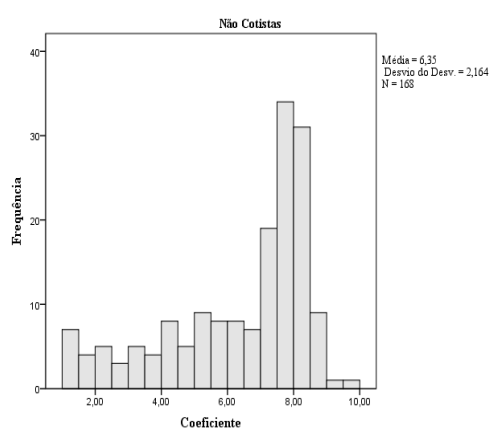
O gráfico a seguir se trata de um histograma⁴⁴:

Figura 3: Histograma CR Cotistas



Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 4: Histograma CR Não Cotistas



Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico de histograma tem caráter preliminar em qualquer estudo e é um importante indicador da distribuição de dados. Podem indicar se uma distribuição aproxima-se de uma função normal, como pode indicar mistura de populações quando se apresentam bimodais. A figura 3 se refere à distribuição da frequência dos coeficientes dos alunos cotistas. Ela demonstra a anormalidade ocorrida no processo, evidenciando um possível erro no registro do

44 O primeiro método para verificação do formato da distribuição de uma variável contínua é a construção do histograma. O histograma é um gráfico de barras justapostas em que no eixo horizontal está a variável de interesse dividida em classes e no eixo vertical a frequência da classe correspondente. Este gráfico está disponível na maioria dos programas estatísticos. No SPSS versão 18.0, uma das maneiras de obter esse gráfico é através do menu Analyze -> Descriptive Statistics -> Explore -> Plots marcando-se Histogram. Através do histograma, buscamos verificar se a forma de sino da distribuição Normal está presente. (TORMAN et al, 2012, p. 228).

banco de dados em relação ao coeficiente de rendimento dos alunos cotistas, o qual produziu um resultado muito diferente. A figura 4 se refere à distribuição da frequência dos coeficientes dos alunos não cotistas. Ela demonstra que a frequência decresce em um dos lados e de forma gradual no outro. A média localiza-se fora do meio da faixa de variação, apresentando assimetria à esquerda (Distribuição assimétrica Negativa), visto que a mediana é superior à média.

A inferência estatística preocupa-se em estimar o verdadeiro valor desconhecido dos parâmetros de uma população e testar hipóteses com respeito aos parâmetros estimados, ou a natureza da distribuição da população. Em outras palavras “Este tipo de inferência estatística é particularmente útil para atestar a significância de tratamentos ou factores que são capazes de influenciar a resposta da variável na medida e, em que se pretende testar se o tratamento teve ou não um efeito significativo” (MAROCO, 2007, p. 133).

Existem duas classificações dos testes de hipóteses: os paramétricos (conhece a distribuição dos dados) e os não paramétricos (não se conhece a distribuição dos dados). O pesquisador em sua tarefa de analisar os dados necessita identificar quais testes serão utilizados e, antes de tudo, identificar sua hipótese na pesquisa e escolher a técnica de coleta de dados (CARVALHO, 2007).

Um dos pressupostos de testes estatísticos paramétricos diz respeito à distribuição normal dos dados nas variáveis das populações. Quando se retira uma amostra para esses modelos de testes, deve-se supor que as unidades do universo em questão apresentem distribuição normal. Será apresentado o teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov para uma amostra, (SIEGEL & CASTELLAN JR, 2006). É um teste de aderência, para verificar o grau de concordância entre distribuição de um grupo de valores e distribuição teórica, a fim de observar se a distribuição é normal. Esse teste admite que a distribuição da variável que está sendo testada seja contínua.

O teste Shapiro-Wilk, executa uma variável estatística (W) que apura se uma amostra aleatória provém de uma distribuição normal.

A amostra foi submetida aos testes de normalidade.

Tabela 7 – Teste de Normalidade (Correlação de Significância de Lilliefors)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro – Wilk		
	Estatística	Gl	Sig.	Estatística	Gl	Sig.
Cotista	0,159	66	0,000	0,846	66	0,000
Não Cotista	0,189	168	0,000	0,872	168	0,000

Fonte: Dados da Pesquisa

Nesse caso, ao efetuar um ajustamento de uma distribuição normal, sem especificar a média e o desvio padrão, deve-se recorrer a outro teste, neste caso o teste desenvolvido por Lilliefors (teste de normalidade de Lilliefors). Estando em correlação com o teste de Lilliefors, os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, a um nível de significância de 5% não aderem à normalidade.

Realizando o teste de normalidade e estatística descritiva, considerando a variável que define os grupos, foram analisados cotistas e os dados não foram normais e também os não cotistas e os dados não foram normais. Logo, a distribuição não aderiu à normalidade, o que inviabilizou a aplicação de testes paramétricos, ou seja, a aplicação do teste t-student.

Assim, a aplicação do Teste U de Mann-Whitney se tornou viável:

8.1 Teste Mann-Whitney

Para comparar dois grupos não pareados é indicado o teste de Mann-Whitney (Wilcoxon rank-sum test), pois este verifica se pertencem ou não à mesma população, uma vez que os requisitos para aplicação do teste t de Student não foram cumpridos. O teste de Mann-Whitney é a alternativa não paramétrica ao teste t para amostras independentes. Com esse teste, verifica-se se há evidências para acreditar que valores de um grupo A são superiores aos valores do grupo B. Ao contrário do teste t, que testa a igualdade das médias, o teste de Mann-Whitney (U) testa a igualdade das medianas. Os valores de U calculados pelo teste avaliam o grau de entrelaçamento dos dados dos dois grupos após a ordenação. A maior separação dos dados em conjunto indica que as amostras são distintas, rejeitando-se a hipótese de igualdade das medianas.

Tabela 8 – Amostras de Cotistas e Não Cotistas (Teste U)

		Número de Casos	Posto Médio	Posto
Coefficiente	Cotistas	66	114,18	7536,00
	Não Cotistas	168	118,80	19959,00
	Total	234		

Estatística de Teste (Teste U)

	Coefficiente
U de Mann – Whitney	5325,000
Z	-0,470
P – valor	0,638

Fonte: Dados da Pesquisa

O teste apresentou um p-valor de 0,638, não rejeitando a hipótese nula, ou seja, não há diferença, estatisticamente significativa, a um nível de significância de 5%, entre os coeficientes de rendimento dos cotistas e não cotistas.

8.2 Teste Kruskal-Wallis

O teste de Kruskal-Wallis se assemelha ao teste ANOVA, mas na forma não paramétrica. Assim como o teste de Mann-Whitney é calculado, ele conta com a diferença de que podem existir mais grupos. Os critérios do Kruskal-Wallis são que os grupos tenham a mesma distribuição (não necessariamente normal) e a hipótese nula, que as médias da população sejam as mesmas para os dois grupos.

Tabela 9 – Amostras de Cotistas e Não Cotistas (Teste Kruskal - Wallis)

		Número de Casos	Posto Médio
Coefficiente	Cotistas	66	114,18
	Não Cotistas	168	118,80
	Total	234	

Estatística de Teste (Teste Kruskal - Wallis)

	Coefficiente
Qui – Quadrado	0,221
Gl	1
Significância Assint.	0,638

Fonte: Dados da Pesquisa

Como mostra o quadro acima, o qui-quadrado apresenta o valor de 0,221, o grau de liberdade 1 e o nível de significância 0,638. Uma vez que o p-valor é maior que 0,05 não podemos rejeitar a hipótese nula de igualdade das médias. Assim, o teste permitiu concluir que para qualquer nível de significância, as médias dos dois grupos são praticamente iguais, o que quer dizer que não existem diferenças significativas no desempenho da aprendizagem dos alunos cotistas e não cotistas.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de muitas polêmicas acerca das ações afirmativas, precisamente sobre a política de cotas, costumeiramente apontada como sendo algo prejudicial para a qualidade e credibilidade do ensino nas universidades públicas, a literatura mostra que houve surpresas em relação a sua utilização em instituições federais de ensino superior.

O MEC apontou que o número de jovens negros que ingressaram no ensino superior foi 50.937 no ano de 2013 e em 2014 foi 60.731. Um aumento considerável para a diferença de um ano. Além das cotas, o governo no intuito de facilitar o acesso ao nível superior para as pessoas de baixa renda, criou meios através de recursos como o FIES, PROUNI e outras formas de ingresso ao ensino superior, embora privado. Porém oportunizou também o ingresso de negros nessas instituições.

Este trabalho teve como pressuposto testar a hipótese de que havia diferença entre as médias dos alunos cotistas e não cotistas dos cursos técnicos subsequentes do Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, com início no ano de 2013, ou seja, após a aprovação da Lei nº 12.711/2012. A base de dados foi disponibilizada pela Pró-Reitoria de Ensino do IFMT através do sistema utilizado no setor conhecido como Q-Acadêmico.

Algumas conclusões interessantes foram alcançadas com este trabalho, as quais demonstram certa eficiência em relação à análise da política de ação afirmativa no Campus Cuiabá. Os dados da análise descritiva mostraram que os cursos técnicos subsequentes do Campus com ingresso no ano de 2013 teve 28% dos alunos ingressantes pela reserva de vagas e 72% dos alunos pelo ingresso universal. Dessas porcentagens de alunos a maioria são homens. Como mostrou o resultado da análise, do gênero não cotista, 81% dos alunos eram homens e 19% mulheres. Em relação ao gênero dos alunos cotistas manteve praticamente a mesma proporção, já que 73% eram homens e 27% mulheres. A renda dos alunos cotistas foi analisada e a pesquisa mostrou que 70% dos alunos apresentaram renda abaixo de 1,5 salário mínimo e apenas 30% com renda maior que 1,5 salário mínimo.

A análise demonstrou ainda que 5% dos alunos tinham idade menor ou igual a 18 anos, 34% 19 a 24 anos, 32% 25 a 30 anos, 15% 31 a 26 anos, 8% 37 a 42 anos e 6% maior que 42 anos. Logo, a procura pelos cursos subsequentes do Campus Cuiabá, se deu entre os jovens de 19 a 30 anos. Observando os alunos cotistas, a maior procura pelos cursos se deu entre os alunos com idade de 19 a 30 anos. E pelos alunos não cotistas a procura foi entre 19 a 24 anos.

Comparando as etnias presente no campus em relação aos cursos técnicos subsequentes, notamos a forte presença dos negros, devido ao reflexo da população mato-grossense que conta com 60% dos negros do país.

Para testar a hipótese os dados foram submetidos ao teste de normalidade, os quais não aderiram, passando assim pelos testes não paramétricos, sendo eles: Teste Mann-Whitney e Kruskal-Wallis.

Passando pelos testes, verificou-se que as médias dos alunos cotistas e não cotistas são semelhantes, ou seja, não há diferença significativa entre os coeficientes de rendimento.

Por fim, os cursos técnicos subsequentes do Campus Cuiabá reagiram bem à política de cotas, se não levarmos em consideração o fator evasão. Pois conforme mostra o gráfico 1, os ingressantes pela reserva de vagas são apenas 28%, porcentagem que deveria contar com 50% das vagas utilizadas pelos cotistas. Em partes, a política cumpriu o seu papel social, uma vez que a pesquisa mostrou que 70% dos alunos apresentaram renda abaixo de 1,5 salário mínimo, 34% dos jovens com idade entre 19 a 24 anos, 32% de 25 a 30 anos, ou seja, grande maioria em idade produtiva na PEA (População Economicamente Ativa).

Com esse trabalho, espera-se que haja mais pesquisas na área, com as demais modalidades de cursos oferecidos pelo campus, a fim de aprimorar o acolhimento dos acadêmicos de origens tão diversas, em instituições ainda tão elitistas. O IFMT em 2016 instituiu a Comissão de Permanência e Êxito, a fim de apurar os casos de evasão na instituição e consequentemente adotar medidas que auxiliem os alunos em suas dificuldades enquanto estiverem nos cursos. Pois assim, além de ampliar o acesso, possibilitará a diplomação desses acadêmicos que tornarão nosso mercado de trabalho mais diversificado. Dessa forma, as instituições públicas de ensino superior devem cumprir a sua função social aplicando a democracia e a inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION. Statement on "Race". 1988.
<http://www.aaanet.org/stmts/racepp.htm>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. De Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

BARRETO, A. C. T. **Carta de 1988 é um marco contra discriminação**. Consultor Jurídico. 5 de novembro de 2010. Disponível em: < <http://www.conjur.com.br/2010-nov-05/constituicao-1988-marco-discriminacaofamilia-contemporanea>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

BERGMANN, B. *In defense of affirmative action*. New York: *BasicBooks*, 1996.

BERNARDINO, J. **Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, 2002, p. 247-273.

BLUMER, H. Race prejudice as a sense of group position. **The pacific Sociological Review**, Califórnia: UCLA. Press, v.1, n. 1, p.3-7, 1958.

BRANDÃO, A. A. (org.). **Cotas raciais no Brasil**: a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Políticas da Cor, 2007. p. 81- 114.

BRANDÃO, C. da F. As cotas na universidade pública brasileira: será esse o caminho? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP): Autores Associados, 2005. (coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 92). v. 19 n. 56

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra. Brasília, DF: MJ/SEDH, 1996.

BRITO FILHO, J. C. M. de. [Ações afirmativas à luz da Constituição](#). **Revista Jus Navigandi**, Teresina, [ano 19](#), [n. 3915](#), [21 mar. 2014](#). Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/27001>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**. São Paulo: Attar, 2006.

CARVALHO, R. L. **Apresentação e Descrição dos Testes Paramétricos e Não-paramétricos Aplicados as Ciências Humanas e Sociais**. Monografia de Licenciatura em Matemática, UFRRJ, 2007.

CAPPELLIN, P. Ações afirmativas: uma estratégia para corrigir as desigualdades entre homens e mulheres. In: CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA.: **Discriminação positiva, ação afirmativa: em busca da igualdade**. Brasília: CFEMEA, p.13-31, 1995.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação Afirmativa e Universidade**: Experiências Nacionais Comparadas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006. p. 9-45.

FERES JR, J. (org). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje**: análise de desenho institucional 2011. GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa IESP/UERJ, 2011.

FERREIRA, D. S. I.; CHICANATO, D. de J. Ações afirmativas e a política de cotas raciais dentro do sistema educacional brasileiro. **Revista Processus**, Ano 1, Edição n. 02, abril/junho, 2010.

FLORES, J. H. **Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência**. [s.d.] Mimeo.

FRANCIS, L. P. In defense of affirmative action. In: CAHN, S.M. (Ed.). **Affirmative Action and University: a philosophical inquiry**. Philadelphia: Tempe University Press, 1993. p. 9-47

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "**Ações afirmativas**". Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>

GHIRALDELLI, P. **Cota social e cota étnica**. Blog do Filósofo. 21/03/15. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/cota-social-e-cota-etnica/> acesso em: 29/03/15.

GOMES, J. B. B. "O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e ações civis públicas", in Antonio Sergio Alfredo Guimarães e Lynn Huntley (orgs): **Tirando a Máscara**: Ensaio sobre o Racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____, B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade** (O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA) Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____, B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 38, n. 151, jul./set., 2001.

GRISA, G. D. Pensando o significado das cotas sociais e raciais nas universidades públicas brasileiras. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/PENSANDO-O-SIGNIFICADO-DAS-COTAS-SOCIAIS-E-RACIAIS.pdf> Acesso em: 03 de agosto de 2015.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil - Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

GUIMARÃES, A. S. A; COSTA, L.C.; FILHO, N.A. (2011). “**Inclusão social e rendimento escolar**: O caso da UFBA”, apresentado no 35º Encontro Anual da ANPOCS.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese dos Indicadores de 2009. Rio de Janeiro: IBGE; 2010 [acesso em 07 nov 2016]. Disponível em: <http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>

JACCOUD, L.; SILVA, A.; ROSA, W. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988 – 2008). In: Jaccoud (org), **A construção de uma política de promoção da igualdade racial**. Brasília, Ipea, 2009.

KRAINSKI, L. B. Democratização da Universidade Pública: Uma análise a partir do acesso e permanência dos estudantes. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. Anais Eletrônicos... Disponível em <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306942013_ARQUIVO_CONLABDemocratizacaodaUniversidadePublicaUmaanaliseapartirdoacessoepermanenciadosesstudantes.pdf> 10 ago 2013.

LAFER, C. "Prefácio". In: PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e justiça internacional**. São Paulo: Saraiva, 2006, p. XXII.

LEAL, A. B. **Ações Afirmativas no Brasil** - Breve análise sobre suas origens e constitucionalidade. Fortaleza: [s.n.], 2005.

LOCHAK, D. *Les droits de l'homme*. Paris: La Découverte, 2005.

LUJÁN ALBERCA, J. F. **Princípio da igualdade e política de cotas na universidade**. 2011. 46 f. Monografia (Bacharelado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011, p. 20.

MAROCO, J. **Análise Estatística**: Com utilização do SPSS. Edições Sílado, Lda. 3ª ed. Lisboa, 2007.

MELLO, M. A. **Ótica constitucional**: a igualdade e as ações afirmativas. In Tribunal Superior do Trabalho, Discriminação e Sistema Legal Brasileiro – Seminário Nacional. Brasília: TST, 2001.

MENEZES, P. L. de. A ação afirmativa (Affirmative action) no direito norte-americano. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MOEHLECKE, S. Ação **afirmativa**: história e debates no Brasil, Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 117, novembro. 2002.

MOREIRA, G. C. O princípio da igualdade nas ações afirmativas e a política de quotas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XI, n. 58, out 2008. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3166>. Acesso em jan 2016.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, p.79-111, 1996.

_____, K. "Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas". **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá: UEM, ano II, n. mar. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>.

_____, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: Pacheco, Jairo Queiroz e Silva, Maria Nilza (Orgs). **O negro na universidade**: o direito de inclusão – Brasília/ DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.
<http://gema.iesp.uerj.br/dados/experiencias-internacionais/item/86-india.html>

OLIVEIRA, R. N. de. **Ações afirmativas no mercado de trabalho**. 2013. 11 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas no Brasil**: Desafios e perspectivas. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro – dezembro/2008.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. (2006). “Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder”. **Educação e Sociedade**, 27(96). Campinas, Ed. Especial, pp. 717-737. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ROCHA, C. L. A. Os princípios constitucionais e o novo Código Civil. **Revista da EMERJ**, v. 6, p. 73-93, 2003.

SANTIAGO, N. E. A.; NORBERTO, A. P.; RODRIGUES, S. M. C. **O direito à inclusão: implantação de política de ações afirmativas nas IES públicas brasileiras: experiência na UFC.** Pensar, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 136 - 147, jan./jun. 2008.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: A trilha do círculo vicioso.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

SANTOS, J. P. de F. **Ações Afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso.** São Paulo: Loyola, 2005.

SANTOS, L. L. V. B. **O Princípio da Igualdade.** In: **Âmbito Jurídico, Rio Grande**, XIII, n. 72, jan 2010. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7039>

SANTOS, S. A. dos. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento; [Tradução: CARMONA, S. I. C.], 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, T. D. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. MARCONDES, M. (Org.) **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**, IPEA 2013.

SOARES, S. A **Demografia** da cor: a composição da população brasileira de 1890 – 2007. In: THEODORO, M. (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**, IPEA, 2008.

SOUSA, J.P.A.de. **Analfabetismo no Brasil: História Realidade de Preconceito.** IN XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Águas de Lindóia SP, 2012.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2003. 347p.

TORMAN, V. B. L.; COSTER, R.; RIBOLDI, J. Normalidade de variáveis: Métodos de verificação e comparação de alguns testes não paramétricos por simulação. **Revista HCPA**. 2012;32(2):227-234. Disponível em: acesso em 10.11.2014.

VELLOSO, J. **Curso e concurso**: rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB. Brasília: Nesub, Universidade de Brasília, jul. 2006.

_____. (2009). “Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília”. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), pp.621-644. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>.

VILAS-BÔAS, R. M. Ações Afirmativas. **Revista Jurídica Consulex**. n.163, Out. 2003. p.57-59.

WASELFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2013**: Homicídios e Juventude no Brasil. Brasília, FLACSO/CEBELA, 2013.