



**FLÁVIA MORAIS CAMPOS**

**AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS E ASSISTÊNCIA  
ESTUDANTIL: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE  
MONITORAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
LAVRAS**

**LAVRAS-MG  
2024**

**FLÁVIA MORAIS CAMPOS**

**AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DIAGNÓSTICO E  
PROPOSTA DE MONITORAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, área de concentração em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Campos, Flávia Morais.

Ações Afirmativas, cotas e assistência estudantil: diagnóstico e proposta de monitoramento na Universidade Federal De Lavras / Flávia Morais Campos. - 2024.

60 p.

Orientadora: Vera Simone Schaefer Kalsing.

Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Educação. 2. Cotas. 3. Assistência Estudantil. I. Kalsing, Vera Simone Schaefer. II. Título.

**FLÁVIA MORAIS CAMPOS**

**AÇÕES AFIRMATIVAS, COTAS E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE MONITORAMENTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

**AFFIRMATIVE ACTIONS, QUOTAS AND STUDENT ASSISTANCE: DIAGNOSIS AND PROPOSAL FOR MONITORING AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF LAVRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, área de concentração em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 23 de abril 2024.

Dr. Gasperim Ramalho de Souza	UFLA
Dra. Helga do Nascimento de Almeida	UNIVASF
Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing	UFLA
Dra. Wânia Rezende Silva	UEM

Profa. Dra. Vera Simone Schaefer Kalsing  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2024**

À minha querida Júlia, dedico.

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus.

Aos meus familiares e, muito especialmente, aos meus queridos pais que aceitaram e compreenderam as minhas ausências em momentos que também precisavam da minha presença.

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão PPGDE, pela oportunidade.

Aos colegas do mestrado, Aline, Bruna, Evânio, Gleibson, Tati e Will pela parceria e pelos momentos compartilhados.

Aos professores e professoras do Programa, que tanto ajudaram com seus ensinamentos e discussões.

À Universidade Federal de Lavras por permitir a realização e a dedicação a este curso e por todo o apoio.

À Elisângela Elena Nunes Carvalho pelo apoio, compreensão e ajuda que foram inestimáveis.

Às colegas Paula e Mariana pelo apoio.

À querida Paula, mais uma vez, que, para além do coleguismo, foi uma amiga e tutora neste processo.

Por fim, à minha orientadora Professora Doutora Vera Simone Schaefer Kalsing por acreditar e confiar, mesmo com tantas adversidades enfrentadas no percurso.

Muito obrigada!

Para os que virão

Como sei pouco, e sou pouco, faço o pouco que me cabe me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente para não enganar a ninguém:  
principalmente aos que sofrem na própria vida, a garra da opressão e nem sabem.

Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras.

Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do  
singular - foi deixando, devagar, sofridamente de ser, para transformar-se -  
muito mais sofridamente na primeira e profunda pessoa do plural.

Não importa que doa: é tempo de avançar de mão dada com quem vai no mesmo  
rumo, mesmo que longe ainda esteja de aprender a conjugar o verbo amar.

É tempo sobretudo de deixar de ser apenas a solitária  
vanguarda de nós mesmos. Se trata de ir ao encontro.

(Dura no peito, arde a límpida verdade dos nossos erros.)

Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo, e saber serão, lutando.

(Thiago de Mello)

## RESUMO

Para enfrentar a forte desigualdade existente no acesso ao ensino superior no Brasil, fruto, basicamente, de séculos e séculos de racismo e segregação racial, travestidos de democracia racial, a política de cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas – PPI vem se configurando em grande avanço, no sentido de uma transformação social e, em certa medida, de superação da discriminação racial. O objetivo geral do estudo consiste em identificar a presença dos estudantes ingressantes pelo Grupo 1 de Cotas PPI (Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas), na Universidade Federal de Lavras - UFLA, procurando compreender como esse grupo se insere no programa de assistência estudantil da instituição. Como objetivos específicos, intentamos: fazer uma breve discussão teórica sobre ações afirmativas, cotas PPI, assistência estudantil e permanência no ensino superior, além de identificar fatores presentes entre os grupos de estudantes, inseridos na assistência estudantil da universidade, capazes de impactar na sua permanência na instituição e, por fim, apontar as possibilidades de ações, para o enfrentamento das dificuldades identificadas, além de contribuir com subsídios que sirvam à política institucional de assistência estudantil. A questão central a ser respondida é: em que medida os estudantes cotistas PPI do Grupo 1 estão inseridos na Assistência Estudantil da universidade em comparação com os demais grupos assistidos pelos programas e serviços da instituição? Os referenciais teóricos que embasaram a construção deste trabalho consistem em: o racismo e conceitos, como o colonialismo e o eurocentrismo racial, apresentados como elementos cruciais para a abordagem do tema das cotas raciais nas universidades. Com base em dados secundários obtidos junto ao Sistema Integrado de Gestão da universidade (SIG), realizamos uma pesquisa quantitativa que buscou identificar a presença dos estudantes PPI na instituição, segundo recortes por curso, renda, sexo, cidade de origem, índice de rendimento acadêmico e benefícios acessados. Por fim, apresentamos uma sugestão de monitoramento da assistência estudantil, por meio de um instrumento de avaliação continuada.

**Palavras-chave:** educação; cotas; assistência estudantil; permanência.

## ABSTRACT

To address the severe inequality in access to higher education in Brazil, which is the result of centuries of racism and racial segregation disguised as a racial democracy, the quota policy for black, mixed-race, and Indigenous students (PPI in Portuguese) has been seen as a significant step forward in terms of social transformation and, to a certain extent, overcoming racial discrimination. The general objective of this study is to identify the presence of students admitted through Group 1 of the PPI Quota (candidates who self-declare as black, mixed-race, or Indigenous, with a gross family income per capita equal to or less than 1.5 minimum wages, and who have completed their entire high school education in public schools) at the Universidade Federal de Lavras (UFLA), seeking to understand how this group fits into the institution's student assistance program. As specific objectives, we intend to conduct a brief theoretical discussion on affirmative action, PPI quotas, student assistance, and retention in higher education, identify factors present among the groups of students included in the university's student assistance program, capable of impacting the retention of these students in the institution, and indicate the possibilities of actions to face the difficulties identified, contributing with subsidies that serve the institutional policy of student assistance. The central question to be answered is: to what extent are PPI quota students from Group 1 included in the university's Student Assistance program compared to the other groups assisted by the institution's programs and services? The theoretical references supporting this work's construction consist of racism and concepts such as colonialism and racial Eurocentrism, presented as crucial elements for addressing the issue of racial quotas in universities. Based on secondary data obtained from the university's Integrated Management System (SIG in Portuguese), we conducted a quantitative and qualitative study that sought to identify the presence of PPI students at the institution according to program, income, gender, municipality of origin, academic performance index, and benefits accessed. Finally, we suggest monitoring student assistance through an ongoing assessment instrument.

**Keywords:** education; quotas; student assistance; retention.

## **IMPACTOS SOCIAIS, TECNOLÓGICOS, ECONÔMICOS E CULTURAIS**

A relevância deste trabalho guarda relação com a abrangência que tem o conceito de desenvolvimento sustentável, cujos objetivos incluem, para além de questões ambientais, também aspectos políticos, sociais e econômicos, inserindo-se em alguns dos 17 (dezesete) objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) preconizados pela Organização das Nações Unidas – ONU. Embora tenha sido produzido, no contexto acadêmico, do ponto de vista educacional pode melhorar as condições objetivas e subjetivas de permanência de um grupo expressivo de estudantes na universidade, ampliando as possibilidades de uma formação acadêmica integral, no sentido de garantir, além da frequência acadêmica, condição mínima para a conclusão da graduação, também, condições imateriais. Tais condições, imateriais perpassam o sentido de pertencimento, a participação efetiva no cotidiano universitário, por meio dos grupos de estudos, dos eventos e espaços oferecidos pela universidade e, também, da participação política, apontando para a problematização e a sugestão de caminhos para a universidade. Do ponto de vista social, diz respeito a uma questão que atinge fortemente a sociedade brasileira como um todo e, a partir do fortalecimento da educação superior no interior da universidade, garantida para todos os grupos sociais e raciais, haverá inclusão crescente de profissionais negros no mercado de trabalho. Assim, tem o potencial de contribuir para a melhoria de condições que possibilitem a superação das injustiças sociais e raciais ainda tão presentes em nossa sociedade. Politicamente, impacta na dinâmica da universidade, trazendo à superfície uma questão sensível que poderá refletir na política de assistência estudantil. Os resultados obtidos neste trabalho objetivamente ajudam a construir indicadores que possibilitam o monitoramento quantitativo, junto ao Sistema Integrado de Gestão (SIG), bem como, do ponto de vista qualitativo, o acompanhamento acadêmico e psicossocial dos discentes.

## **SOCIAL, TECHNOLOGICAL, ECONOMIC AND CULTURAL IMPACTS**

The relevance of this work is related to the scope of the concept of sustainable development, whose objectives include, in addition to environmental issues, also political, social and economic aspects, falling within some of the 17 (seventeen) objectives of sustainable development (SDGs) recommended by the United Nations – UN. Although it was produced in the academic context, from an educational point of view it can improve the objective and subjective conditions for the permanence of a significant group of students at the university, expanding the possibilities of a comprehensive academic training, in order to guarantee, in addition to academic attendance, minimum condition for completing the degree, also immaterial conditions. Such immaterial conditions permeate the sense of belonging, effective participation in everyday university life through study groups, events and spaces offered by the university, and also political participation, pointing to the problematization and suggestion of paths for the university. From a social point of view, it concerns an issue that strongly affects Brazilian society as a whole and, based on the strengthening of higher education within the university, guaranteed for all social and racial groups, there will be increasing inclusion of black professionals/ black women in the job market. Thus, it has the potential to contribute to improving conditions that make it possible to overcome the social and racial injustices that are still so present in our society. Politically, it impacts the dynamics of the university, bringing to the surface a sensitive issue that could reflect on student assistance policy. The results obtained in this work objectively help to build indicators that enable quantitative monitoring, together with the Integrated Management System (SIG), as well as, from a qualitative point of view, the academic and psychosocial monitoring of students.

## LISTA DE SIGLAS

AE	Política de Assistência Estudantil
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
DCH/FAELCH	Departamento de Ciências Humanas/ Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEAZ/UFLA/CNPQ	Grupo de Pesquisas em Estudos Amefricanos Zacimba Gaba
GEPGR	Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero e Raça
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino
IPC	Índice de Renda Per Capita
MURA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Raça
NELD/UFLA	Núcleo de Estudos Laboratório da Descolonização
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Preto, pardo e indígena
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIG	Sistema de Informações e Gestão Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UF	Unidade Federativa
UFLA	Universidade Federal de Lavras

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cidade de origem dos estudantes na UFLA dos Grupos 1, demais Grupos e ingressantes por Ampla Concorrência em situação de vulnerabilidade socioeconômica (total e %), no estado de Minas Gerais (2019-2024). .....	43
Tabela 2 - Grupos de cota segundo Unidade da Federação de origem dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024).....	44
Tabela 3 - Grupos de cota segundo curso dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024). .....	45
Tabela 4 – Características sociodemográficas e alunos de graduação em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024). .....	46
Tabela 5 – Médias do CRA, IPC e a Pontuação dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA, segundo os Grupos de Cotas (2019-2024). .....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>A POLÍTICA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, A SUA FUNÇÃO SOCIAL E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....</b>	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>RACISMO, RAÇA, EUROCENTRISMO RACIAL E CULTURAL E COLONIALISMO .....</b>	<b>33</b>
<b>6</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE .....</b>	<b>42</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
	<b>APÊNDICE A - PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA INSERÇÃO DE ESTUDANTES COTISTAS PPI* NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>58</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Sou formada em Serviço Social e, nos últimos anos, atuo na assistência estudantil universitária. Assim, conheço de perto situações como as vivenciadas por muitos estudantes que chegam à universidade. As dificuldades diversas, por vezes envolvendo fome, invisibilidade, cotidiano marcado por violências de todas as ordens, preconceito, racismo, são situações que, de um lado, mobilizam-me e, de outro, paralisam-me. Mobilizam-me, porque me tocam, indignam-me, posto que minha formação profissional me permite conhecer e atuar na perspectiva de superação de tantas injustiças. Paradoxalmente, se minha profissão me permite trabalhar, na perspectiva da emancipação, ela também me provoca um forte e inegável sentimento de impotência, pois conhecer a realidade das pessoas e acessar alguns equipamentos sociais disponíveis não é, nem de longe, o suficiente para possibilitar resultados satisfatórios e dignos para aqueles que estão à margem. As limitações profissionais, a paralisia dos que têm poder de formulação e implementação de políticas públicas, a insensibilidade dos governantes, a busca desenfreada do capitalista pelo lucro, tudo isso dificulta, quando não inviabiliza a inclusão social real.

Diante do contexto profissional e pessoal apresentado, aproveito para ponderar sobre a relevância desta discussão dentro de um Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável e Extensão. Tendo em vista a abrangência que tem o conceito de desenvolvimento sustentável, cujos objetivos incluem, para além de questões ambientais, também aspectos políticos, sociais e econômicos, este trabalho se insere em alguns dos 17 (dezessete) objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS) preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2024), a saber: objetivo nº 1: Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; objetivo nº 4: Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos ; objetivo nº 8: Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos ; objetivo nº 10: Redução das desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e, entre eles; objetivo nº 11: Cidades e comunidades sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, e objetivo nº 16: Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

Partindo-se das premissas acima, que têm como objetivos de desenvolvimento sustentável aspectos que em muito extrapolam as questões ambientais da forma como são compreendidas tradicionalmente, entendemos que não é possível pensar em desenvolvimento sustentável e, ao mesmo tempo, tolerar o racismo, a discriminação de negros e a sua não permanência na universidade.

Assim, para a discussão da permanência estudantil e da assistência estudantil, capaz de viabilizar tal permanência, baseamo-nos na contextualização da política de cotas em geral dentro da concepção ampliada de ações afirmativas e como essa política se insere no âmbito do ensino superior.

De modo geral, são consideradas ações afirmativas as políticas focalizadas com vista a minimizar ou corrigir desigualdades causadas pela discriminação e exclusão de grupos minoritários. São diversas as possibilidades de implementação de ações afirmativas, todavia detivemo-nos, aqui, nas ações afirmativas, no âmbito da educação, especificamente na política de cotas, para acesso ao ensino superior brasileiro, com enfoque nas cotas PPI que envolvem critério de renda.

Cabe mencionar que este estudo foi realizado junto à Universidade Federal de Lavras - UFLA, uma instituição de ensino bastante tradicional, na região Sul de Minas Gerais, com forte prevalência de cursos na área de Ciências Agrárias, tendo, apenas recentemente, ampliado a oferta de cursos para as áreas de ciências humanas, da saúde e engenharias. A abertura da universidade a novos cursos e novo perfil de estudantes, que, em grande medida, deve-se também ao SISU e à política atual de cotas, tem alterado gradativamente o cenário da universidade, mas ainda percebemos que é forte a postura tradicionalista na comunidade universitária. A escolha da instituição considerou a nossa atuação profissional como assistente social, no setor de assistência estudantil desta universidade, bem como na comissão de verificação de renda, para o ingresso de candidatos negros (pretos e pardos) cotistas e as inquietações derivadas do cotidiano profissional.

Importante dizer, ainda, que este trabalho não corresponde à proposta inicial, que pretendia produzir uma pesquisa de campo que mostrasse a percepção dos discentes com relação à permanência dos cotistas na instituição. Entretanto, em razão de atrasos por ajustes solicitados pelo Comitê de Ética da instituição, a aprovação do projeto e liberação da pesquisa somente aconteceu muito próximo do período de férias acadêmicas. Este fato teve forte impacto na adesão dos estudantes na resposta aos questionários, sendo necessário solicitar prorrogação do prazo para a defesa, o que foi autorizado pela Câmara de Legislação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Tendo em vista, entretanto o gozo de licença, para a realização do Mestrado

Profissional, houve uma pressão, em atendimento às normas da instituição, para a apresentação dos resultados do Mestrado Profissional, ainda que o seu atraso fosse justificado, obrigando-nos a readequar o trabalho para a utilização apenas dos dados já disponíveis.

Dito isto, retomamos a contextualização da instituição, que, assim como muitas outras universidades, não possui, até o momento, um volume considerável de produção acadêmica e de iniciativas para a implementação de ações dentro da temática proposta. A despeito de não ser essa, ainda, uma preocupação massivamente presente nas instituições federais de ensino, nota-se que há um movimento crescente de ações realizadas por técnicos e docentes dedicados à temática. Na universidade em questão, está em discussão uma política de assistência estudantil, a qual já contou com a realização de mesas de discussão, seminários e propostas, os quais foram idealizados e realizados principalmente pelo setor de diversidades e diferenças, vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários.

Outros tipos de trabalho também têm contribuído institucionalmente para a compreensão das condições de inserção e permanência estudantil de estudantes negros, como é o caso do Grupo de Pesquisa em Estudos Amefricanos Zacimba Gaba (GEAZ/UFLA/CNPQ), coordenado pelo Professor Gasperim Ramalho de Souza e do Núcleo de Estudos Laboratório da Descolonização (NELD/UFLA), coordenado pela Professora Larissa da Silva Lisboa Souza, que têm ampliado a discussão das relações étnicorraciais, por meio da linguagem e da literatura, envolvendo seus participantes e a comunidade acadêmica, a partir da promoção de eventos institucionais. Ainda, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Raça (MURA), anteriormente denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Raça (GEPGR), criado em 2017 sob a coordenação da Professora Vera Simone Schaefer Kalsing, DCH/FAELCH. O grupo desenvolve atividades de extensão e de pesquisa, como o projeto intitulado “Mulheres no ensino superior”, que teve como objetivo geral observar, por meio de dados quantitativos fornecidos pela PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação), em quais cursos as mulheres estão inseridas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), se há prevalências em áreas distintas ou em cursos com maior ou menor prestígio social ou de maior concorrência em relação ao ingresso dos homens. Participam do grupo estudantes de graduação, pós-graduação, técnicas e professoras da UFLA e de outras instituições de ensino superior. Assim, a proposta deste trabalho é, ainda que modestamente, contribuir com a produção e problematização da questão no interior da instituição, esperando que haja cada vez mais visibilidade e que este trabalho possa fazer parte de um movimento crescente de estudo e discussão deste tema. Por se tratar de um mestrado profissional, em que se espera obter alcance no exercício profissional, esperamos

identificar as questões mais relevantes e possibilitar a proposição de ações de enfrentamento por meio de uma política institucional de assistência estudantil.

Assim, para a discussão da assistência estudantil, capaz de viabilizar a permanência, tivemos como base a contextualização da política de cotas em geral dentro da concepção ampliada de ações afirmativas e como essa política se insere no âmbito do ensino superior.

São diversas as possibilidades de implementação de ações afirmativas, todavia nos detivemos, aqui, nas ações afirmativas no âmbito da educação, especificamente no que se refere às cotas PPI para o acesso ao ensino superior no Brasil. No âmbito nacional, em meio a uma forte discussão, bastante polarizada, com marcado protagonismo dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, a política de cotas PPI passou a ser garantida por lei para o ingresso de estudantes nas Instituições Federais de Ensino Brasileiras (IFES). Esse marco ocorreu, em 2012, por meio da lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012a), que ficou conhecida como a Lei de Cotas. A referida lei que dispõe sobre a reserva de vagas, para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio, foi alterada pela lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016), para dispor também sobre a reserva de vagas para o ingresso de pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Desde 2012, então, as IFES têm utilizado tal mecanismo para admissão dos estudantes nos cursos de graduação, conforme previsto na lei. No caso da pós-graduação, as ações continuam ocorrendo, de forma isolada e fragmentada, não havendo implantação regulamentada nas IFES.

Isso posto, o objetivo geral do estudo é identificar a presença dos estudantes ingressantes pelo Grupo I PPI na Universidade, procurando compreender como esse grupo se insere no programa de assistência estudantil da instituição.

Entre os objetivos específicos, estão: fazer uma breve discussão teórica sobre ações afirmativas, cotas PPI, assistência estudantil e permanência no ensino superior; identificar fatores presentes entre os grupos de estudantes inseridos na assistência estudantil da universidade, capazes de impactar na sua permanência na instituição. Por fim, procuramos apontar as possibilidades de ações, para o enfrentamento das dificuldades identificadas, além de contribuir com subsídios que sirvam à política institucional de assistência estudantil, de forma que seja possível atuar para além do cumprimento das condicionalidades da legislação em vigor.

Esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: em que medida os estudantes cotistas PPI do Grupo 1 estão inseridos na Assistência Estudantil da universidade, em comparação com os demais grupos assistidos pelos programas e serviços da instituição?

Esperando alcançar os objetivos mencionados, este trabalho se estrutura da seguinte forma: no Capítulo 1, apresentamos um breve histórico das ações afirmativas, sobretudo, no Brasil, que tiveram como parâmetro experiências internacionais que as antecederam.

No Capítulo 2, discorremos sobre a política de cotas no ensino superior brasileiro, bem como sobre a sua função social, enfatizando a sua necessidade, importância, impactos e as dificuldades para a sua implementação no contexto brasileiro.

No Capítulo 3, apresentamos as considerações teóricas que embasaram a construção deste trabalho: o racismo, conceitos como o colonialismo e o eurocentrismo racial são apresentados como elementos cruciais, para a abordagem do tema das cotas raciais na universidade, assim como o mito da meritocracia e da democracia racial no Brasil.

No Capítulo 4, apresentamos os dados obtidos por meio da pesquisa documental e também uma proposta de monitoramento da assistência estudantil. O trabalho constitui-se de um levantamento de dados nos registros da universidade em estudo.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentamos as (in)conclusões do trabalho, esperando ter cumprido com a proposta deste estudo.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista de sua inserção, a pesquisa apresenta, em certa medida, um caráter etnográfico, de observação. É também descritiva, exploratória, documental e bibliográfica. Assim, pode ser considerada qualitativa e quantitativa, prestando-se a esclarecer ou buscar pistas de como se dá a inserção de estudantes do Grupo 1 de cotas PPI, na assistência estudantil da instituição, de forma que consigam permanecer na universidade e concluir a sua graduação com êxito. A escolha pelo Grupo 1 levou em consideração o fato de este grupo representar um grande quantitativo de estudantes, entre os grupos de cotas, correspondendo a mais da metade dos ingressantes por cotas que envolvem análise de renda. Apesar disso, no nosso cotidiano profissional, não é possível identificar a presença forte de tais estudantes na prestação de assistência estudantil, o que parece pouco coerente com a proposta de permanência estudantil na universidade.

Para o levantamento dos dados institucionais, a coleta foi realizada junto às Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis e Comunitários, de informações relativas à permanência dos estudantes matriculados, por meio de cotas do Grupo 1 PPI do SISU (que corresponde aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas), nos cursos de graduação presenciais da UFLA.

Apresentamos dados obtidos junto ao Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG). Trata-se de registros acadêmicos da Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD, acessíveis à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC, para fins de acompanhamento dos estudantes da instituição. Foram utilizados os dados dos últimos cinco anos, de 2019 a 2024.

Utilizamos os grupos de cotas que se seguem, mencionando a nomenclatura atualizada pela Lei nº 14.723/2023 (Brasil, 2023), mas descritos, ainda, com a nomenclatura vigente durante o período pesquisado. São eles: LB-PPI (L2 GRUPO 1 VRRIPPI): Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1(um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LB-Q: Candidatos autodeclarados quilombolas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1(um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LB-PcD (L9 GRUPO 6 VRRINPPI-PcD): Candidatos com deficiência (que se enquadrem no Decreto Federal n.º 3.298, de 19/07/2010 e na Recomendação n.º 03 de 01/12/2012) (Brasil, 2010a, 2012b) que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1(um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas

públicas; LB-EP (L1 GRUPO 2 (VRRINPPI)): Candidato com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1(um) salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI-PPI (L6 GRUPO 3 VRRSPPI): Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente de renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI-Q: Candidatos autodeclarados quilombolas, independente de renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; LI-PcD (L13 GRUPO 8 VRRSNPPI-PcD): Candidatos com deficiência (que se enquadrem no Decreto Federal n.º 3.298, de 19/07/2010 e na Recomendação n.º 03 de 01/12/2012) (Brasil, 2010a, 2012b), independente de renda, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e LI-EP (L5 GRUPO 4 VRRSNPPI): Candidatos que, independentemente de renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O foco de estudo neste trabalho é o Grupo L2, aqui denominado Grupo 1 (VRRIPPI), conforme nomenclatura utilizada até a publicação da Lei 14.723/2023 (Brasil, 2023): candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, cursando o primeiro e último ano do curso. Cabe esclarecer que, em dezembro de 2023, foi revista a legislação que regulamenta o ingresso, por meio de cotas, alterando os critérios de inclusão para renda mensal bruta per capita de até um salário-mínimo. Entretanto, tendo em vista que o estudo já se encontrava em andamento e, ainda, que os estudantes alcançados por ele ingressaram antes da modificação da lei, quando a renda mensal para esse grupo de cotas era de 1,5 salário-mínimo mensal, continuaremos considerando a renda vigente até então. Cabe registrar, ainda, que neste trabalho sempre nos referimos apenas ao grupo de pretos e pardos, considerando que os indígenas têm pouca representação entre os estudantes de graduação da instituição em estudo e merecem uma abordagem diferenciada, tendo em vista o contexto diverso. Tenho ciência, ainda, da discussão presente nos estudos contemporâneos das relações raciais no Brasil, quanto ao entendimento de que o uso do termo cotas raciais seria equivocado, já que se entende que cotas raciais não seriam somente para negros, mas para brancos. Nesse caso, no Brasil, os brancos foram beneficiados por cotas desde sempre. Entretanto essa não será uma questão tratada neste texto, dado que seria uma longa discussão.

Assim, considerando os estudantes incluídos no Grupo 1, seguimos com um breve histórico das ações afirmativas no Brasil, especificamente no que se refere à necessidade de cotas e da criação de uma política para esse fim, de forma a se compreender o percurso que levou a sociedade brasileira ao contexto atual.

### 3 BREVE HISTÓRICO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Buscamos trazer um breve histórico da implementação das ações afirmativas, no contexto brasileiro, que tiveram como parâmetro experiências internacionais que as antecederam. As políticas de ações afirmativas têm seu lastro na Índia, na década de 1940, no intuito de se promover o ingresso dos intocáveis (dalits) no ensino superior e na administração pública, já que políticas universalistas não eram capazes de superar a discrepância entre as castas e promover a igualdade de acesso. Como afirma Santos (2020), esse foi um momento histórico impulsionado globalmente por movimentos expressivos pelos direitos civis nos Estados Unidos e pela constituição pós-Apartheid na África do Sul. De acordo com Santos (2020, p. 78),

Naquele país, a ação afirmativa foi fundamental para enfrentar a estrutura social de castas dos séculos XIX e XX. A sociedade indiana estava estruturada em quatro castas; (i) a superior, dos brâmanes, que era composta pelos sacerdotes, e que na tradição indiana era a que emergia da cabeça do deus, (ii) a segunda era conhecida como os xátrias, nascida dos braços de deus, (iii) a terceira originária das pernas, denominada vaisias, e a (iv), dos sudras, que nasceu aos pés de deus. Havia também, uma comunidade nomeada como intocáveis, ou dalits, que não se originaram de deus. Esta última classe era considerada inferior, desprezada e que não ostentava o status de casta.

Nesse contexto, com a independência do país, a nova constituição criminaliza a intocabilidade e instituiu cotas para os intocáveis, como também para outros grupos subalternizados, garantindo acesso ao ensino superior, para os cargos públicos e para legislaturas.

Globalmente, além da Índia, países como África do Sul, Malásia, França e da América Latina também instituíram, ao longo dos anos, políticas de ações afirmativas. No Brasil, a referência que se tem com frequência é o caso estadunidense que consideramos relevante contextualizar, dada a grande tradição na instituição de tais políticas.

Conforme afirma Medeiros (2009), embora a implementação de ações afirmativas no Brasil esteja fortemente associada à experiência dos Estados Unidos (onde se aplica exclusivamente aos negros e por meio da política de cotas), a ideia de dispensar um tratamento de diferenciação positiva a determinados grupos, quanto à discriminação a que são vítimas, está presente há mais tempo na nossa sociedade. Entretanto, de acordo com o autor, uma das virtudes do debate das ações afirmativas no Brasil, ainda no início dos anos 2000, foi obrigar a sociedade brasileira a discutir a questão racial, historicamente considerada desagradável e desnecessária,

dada como resolvida com a emergência da noção de democracia racial apregoada por Gilberto Freyre na década de 1930.

As ações afirmativas são políticas públicas que visam à compensação de desigualdades históricas para pessoas discriminadas, em razão de racismo, preconceito e falta de acesso a bens e serviços públicos diversos, entre os quais, o acesso à educação. Nas palavras de Gomes (2003, p. 23),

as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas 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 [...] com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

De acordo com Medeiros (2009), as sociedades que, por muito tempo, adotaram políticas de subjugação de um ou mais grupos de pessoas precisam não apenas eliminar a discriminação no presente, mas também corrigir os efeitos perversos da discriminação passada, ou seja, promover uma compensação pelas injustiças cometidas aos antepassados dos membros desses grupos. Assim, uma das justificativas possíveis, para a implementação de ações afirmativas, embora existam divergências de entendimentos entre diversos autores, quanto ao que é mais plausível e justificável do ponto de vista legal e ideológico, é sustentada por Gomes (2003). Para ele, as ações afirmativas devem ser pensadas, seguindo-se o princípio da justiça distributiva, considerando-se que os indivíduos são iguais ao nascerem, mas encontram obstáculos, ao longo da vida, em razão da imposição da sociedade, ao negar, aberta ou dissimuladamente, o acesso às oportunidades e benefícios, criando-se, assim, a marginalização de grupos sociais.

Em muitos casos, ainda, podemos considerar que a afirmação de Gomes (2003) de que todos os indivíduos são iguais quando nascem pode ser questionada, uma vez que, em um ambiente, no qual persiste o racismo, muitas pessoas experimentam o preconceito no próprio momento do nascimento, como se pode identificar, por exemplo, pela questão das taxas mais elevadas de violência obstétrica experimentadas por mães negras (Curi; Ribeiro; Marra, 2020).

Além disso, podemos acrescentar também que a simples definição de ação afirmativa não é suficiente para caracterizar uma política de promoção de igualdade de oportunidades. A principal característica das ações afirmativas é o seu caráter reparador, ao buscar “corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou

futuro, por meio da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado” (Moehlecke, 2002, p. 201).

No Brasil, a ideia da democracia racial foi disseminada, a partir da obra de Gilberto Freyre, publicada na década de 1930, que acabou contribuindo, sobretudo, com a negação do reconhecimento do racismo como um problema efetivo de nossa sociedade. De acordo com Nascimento (1977 *apud* Ratts, 2021, p. 59):

Não foi resultado do raciocínio simples do homem comum a emergência do ideal de “democracia racial” entre nós, nem o surgimento, entre outras soluções para o possível conflito, da miscigenação em massa. Sua origem pode remontar aos primeiros séculos da colonização. [...] Cabe a ele (Gilberto Freyre) não só obra pioneira desse tipo de ideologia como grande parte da crença na tolerância racial brasileira.

A autora afirma ainda que:

O Brasil é o inferno dos negros, o purgatório dos brancos e o paraíso dos mulatos”. E a partir dele, desde o marquês de Pombal (que em carta régia aconselhava os portugueses a se cruzarem com os nativos e as mulatas para aumentar o povoamento do Brasil) até o nosso baiano, pensa-se transformar o Brasil num “paraíso” no qual o mais cômodo é o desaparecimento total dos que vivem no “inferno”. Tal raciocínio é o ponto crucial de uma ideologia nacional responsável pelo espaço social degradante em que se encontra a massa de negros no Brasil [...] Acontece que após a abolição da escravatura, nós não temos um negro no centro de decisões do país, quando, às vésperas daquele evento, tínhamos pelo menos três negros de grande poder nas duas casas do Congresso, enquanto nos Estados Unidos deu-se o inverso — hoje há cada vez mais negros atuando nos diversos setores da sociedade. A que se atribui essa defasagem? Seria pertinente perguntarmos qual a cotação do reconhecimento da nossa pessoa moral entre a atual sociedade brasileira? Creio que sim, pois a atitude de complacência, quando não de aversão, em relação à nossa participação no seio da comunidade nacional (condições visíveis na obra de Gilberto Freyre e na ideologia de democracia racial) nos remete ao passado, em que à nódoa da escravidão se vinculou o nosso destino de grupo, como uma nódoa nacional (Nascimento, 1977 *apud* Ratts, 2021, p. 59).

Medeiros (2004) afirma que, já na primeira Constituição da República brasileira, em 1891, não se fez qualquer referência à raça, deixando de dar importância e o devido tratamento à questão que acabou, no decorrer da história, consolidando-se e agravando-se. Conforme esse autor, chegou-se ao ponto de se destruir registros de compra e venda de escravizados e demais documentos que esclarecem como ocorreu o processo de escravidão no Brasil, numa tentativa de apagar a história e adotar uma “cláusula de igual proteção”, negligenciando e negando a realidade dos negros recém- libertos, sem quaisquer perspectivas futuras e garantias legais.

Um ponto a ser destacado, no tratamento da questão racial nesse período, já denota a exclusão do negro brasileiro, entre outros bens e serviços, do acesso à educação. Segundo Silva,

Brandão e Marins (2009), uma das principais características do regime escravocrata, no Brasil, era a proibição do acesso dos negros escravizados ao ensino público, mesmo após serem libertos.

Com o objetivo de assegurar o controle sobre a população escravizada, por um lado e a crença da superioridade intelectual branca, por outro, sempre houve por parte das elites brasileiras uma preocupação em manter estratificada a população, perpetuando, mesmo que dentro da mesma classe social, uma discriminação entre brancos e negros. Entretanto, para se evitar a eclosão de conflitos raciais, cuidou-se, para que se formasse um sistema informal de classificação racial, capaz de hierarquizar os indivíduos pela cor da pele e características fenotípicas, enquanto se mantinha uma atmosfera de harmonia.

Ao mesmo tempo em que as barreiras para acessar bens, serviços e políticas públicas eram de difícil transposição, alimentou-se, também, a noção de igualdade de conquista, por meio do esforço pessoal, ainda que claras as condições de desvantagens econômicas e culturais. Essa noção fortaleceu grandemente a concepção de meritocracia, popularizada mesmo entre os excluídos (Gisi, 2006).

De acordo com Medeiros (2021), somente a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970, por meio da atuação dos movimentos sociais, sobretudo, dos movimentos negros brasileiros, que se organizaram em diferentes aspectos, seja em associações recreativas e culturais, seja na prestação de serviços assistenciais, fortaleceu-se a noção de que as identidades, desigualdades e tensões sociais e raciais não poderiam mais ser inviabilizadas e silenciadas.

Ainda segundo esse autor, a despeito da vigência de um regime autoritário, diferentes grupos sociais, vindos das periferias, insurgiram contra formas de dominação secularmente estabelecidas, obrigando setores das elites a se abrirem a novas interpretações da realidade brasileira. Nesse contexto, cresce o debate sobre a questão da raça, até então vista como uma excepcionalidade em uma sociedade amplamente hegemônica.

A transformação social começou a ser possível com as conquistas progressivas dos movimentos, ampliando as possibilidades de enfrentamento da questão racial no país. Nesse mesmo período, chegavam ao Brasil informações sobre as transformações na realidade das relações de raça nos Estados Unidos, que até então eram marcadas pela segregação e pelo ódio raciais, uma realidade em que se supunha inexistente na sociedade brasileira.

Contudo as mudanças daquela realidade, com as progressivas conquistas e as novas posturas dos afro-americanos, com certeza, contribuíram, em grande medida, para o debate e para os enfrentamentos contra o racismo instalado no Brasil. De acordo com Gomes (2003), as

ações afirmativas têm como meta o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade do convívio humano.

Segundo o autor, não se deve perder de vista o fato de que a história contemporânea não registra nenhum caso de nação que tenha se erguido de uma condição periférica à de potência econômica ou política, no cenário internacional, mantendo, em plano doméstico, uma política de exclusão, aberta ou dissimulada, em relação a uma parcela expressiva de seu povo.

Assim, o autor afirma, ainda, que as ações afirmativas constituem remédio de razoável eficácia para esses males. A marginalização socioeconômica a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais, resulta basicamente da discriminação.

Na mesma perspectiva, Gonçalves e Silva (2012 *apud* Machado, 2020, p. 34) afirmam que:

as ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade.

Em sua análise, Machado (2020, p. 266) segue o seu argumento pontuando que as ações afirmativas:

Quebram privilégios ao tornar evidente a debilidade de políticas públicas e institucionais que, para sua formulação, dispensam a participação de grupos excluídos e/ou que não criam as condições humanas, materiais e financeiras necessárias para efetivamente serem implantadas. Ações afirmativas questionam políticas que se pretendem universais, isto é, que ignoram a diversidade de identidades, condições de vida e de exercício da cidadania, a história e as culturas que constituem a sociedade.

Entretanto não houve no Brasil, até o momento, uma política integral de ações afirmativas, tendo em vista o período relativamente recente em que foram implementadas.

#### **4 A POLÍTICA DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, A SUA FUNÇÃO SOCIAL E O PAPEL DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**

As primeiras iniciativas de ações afirmativas voltadas para a oportunização de jovens pretos e pardos, para o ingresso no ensino superior no Brasil, ocorreram em universidades estaduais do Rio de Janeiro e na Universidade de Brasília, no início dos anos 2000. De forma autônoma e isolada, essas instituições criaram e implementaram mecanismos de ingresso para estudantes nos seus cursos de graduação.

Houve uma forte reação da sociedade civil questionando quanto à legalidade de tais ações, sobretudo, quando o governo do Rio de Janeiro decidiu dedicar 40% das vagas à Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e à Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF para os/as estudantes pretos e pardos. A discussão levou o caso à justiça, chegando a ser julgado pelo Supremo Tribunal Federal.

Na sentença, que posteriormente impactou no cenário nacional como um todo, o ministro do Supremo Marco Aurélio Mello expressou que não é suficiente não discriminar os grupos submetidos à marginalização, sendo necessário que se promovam as mesmas oportunidades para todos. Nessa mesma perspectiva, outros juristas, como Joaquim Barbosa Gomes e Celso Bandeira de Mello, também se posicionaram, fomentando a discussão e argumentação da questão (Medeiros, 2021).

De acordo com Medeiros (2021, p. 55),

a incorporação da questão racial à agenda política brasileira, em dimensão suprapartidária é resultado de um processo que teve início há 30 anos, quando novos atores começaram a entrar em cena tanto no campo das lutas sociais quanto nas áreas da academia a estas relacionadas. O primeiro deles foi o próprio movimento negro contemporâneo, que começou a emergir no Brasil na primeira metade dos anos 1970 e cujos esforços iniciais se concentraram em atacar o mito da "democracia racial", visto como alicerce principal da hegemonia branca, e em denunciar as múltiplas formas de discriminação de que são vítimas os afro-brasileiros.

Numa relação complexa de naturalização e perpetuação do racismo, sob a ilusão de sua superação, em que as relações sociais e raciais seguem num movimento de reprodução das suas condições, geralmente reforçada e incentivada pelas instituições e pelo Estado, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, atuam no sentido de avançar na garantia de direitos e superação das desigualdades raciais, são diversas as dificuldades enfrentadas na efetivação das políticas de ações afirmativas. No Brasil, a implementação da Lei de Cotas acabou de completar 10 anos. Um marco que necessita ser

considerado e analisado, tendo em vista que sua publicação já se deu com a previsão de revisão no período de 10 (dez) anos. Tal revisão, prevista inicialmente para ocorrer até 29 de agosto de 2022, não se concretizou como esperado, em razão do conturbado contexto político em que o país se encontrava naquele momento. Entretanto, ocorreu em novembro de 2023, resultando na publicação da Lei 14.723 de 13 de novembro de 2023 (Brasil, 2023), alterando em vários pontos a legislação vigente até então.

Entre as alterações instituídas pela nova legislação, estão: a renda per capita bruta familiar, que era de um salário-mínimo e meio, foi reduzida para um salário-mínimo; estudantes quilombolas, como beneficiários das cotas PPI, assim como já ocorria com os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PcDs); prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil e extensão das políticas afirmativas para a pós-graduação. Tais alterações são bem-vindas e têm fundamentos que guardam relação direta com os objetivos deste trabalho, uma vez que implicarão mudanças na política de assistência estudantil da maioria das instituições de ensino, visto que os parâmetros vigentes até o momento não contemplam explicitamente estudantes cotistas.

Esse fato torna ainda mais relevante o debate sobre o problema no momento presente, em todas as instâncias da sociedade. É fundamental que a comunidade acadêmica e a sociedade civil, de modo geral, aprofundem esse debate e se valham da oportunidade para aperfeiçoar e garantir de maneira inequívoca a reparação e superação das desigualdades raciais no país.

Conforme o Procurador Federal Enrico Rodrigues Freitas, em discussão acerca da política de cotas no VI Fórum de ações afirmativas das Instituições Federais de Ensino da Região Sul - Outubro/2021, embora seja possível se produzir resultados e mudanças importantes na sociedade, em curtos períodos, uma vez que o tempo médio de formação acadêmica de um estudante gira em torno de cinco anos, serão necessárias algumas gerações para que tais mudanças possam se refletir de forma sistemática na sociedade.

Ademais, uma lacuna, ainda, é a extensão das ações afirmativas para negros também para os cursos de pós-graduação, incentivando-se a formação de docentes e pesquisadores negros, diminuindo a discrepância que hoje ainda existe entre brancos e negros em postos de poder e de produção do conhecimento. A promoção do acesso de estudantes negros e pobres, provenientes de escolas públicas, ao ensino superior reafirma para a sociedade a importância da educação e o devido tratamento das desigualdades raciais. Se, por um lado, como já mencionado aqui, a educação tem o poder de manter o status quo e promover a “paz social”, ela tem, também, a possibilidade de descortinar as desigualdades e romper com a ignorância e a discriminação na sociedade (Gisi, 2006).

De acordo com Freitas (2021)<sup>1</sup>, entretanto a efetividade das ações afirmativas para negros/as somente poderá ser comprovada, em uma escala de tempo geracional, em que os jovens negros, seus filhos e netos tenham tido a possibilidade de acessar a educação superior, ocupar postos de trabalho, antes exclusivos aos brancos e abastados e, assim, terem condições de oferecer aos /seus filhos condições semelhantes de educação às que os brancos possuem majoritariamente.

Carneiro (2018), baseando-se no conceito de Boaventura Souza Santos, apresenta o conceito de epistemicídio, em que a racialidade funciona como um dispositivo para a hierarquização na produção de saberes e poderes. De acordo com a autora, a racialidade é aqui compreendida como uma noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder conformando, portanto saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação constitui um dispositivo de poder.

Assim, não por acaso, o acesso de estudantes negros ao sistema de ensino não foi, por muito tempo, uma preocupação. Ao contrário, houve sistematicamente uma intenção em manter a hegemonia dos brancos, na produção e reprodução de conhecimento e poder, de modo que o poder decisório e de dominação se mantivesse inalterado. Criou-se um entendimento de que, naturalmente, os brancos ocupam os melhores postos e determinam os rumos da sociedade por terem melhores condições e deterem o conhecimento. Segundo Carneiro (2018, p. 113),

Mesmo quando o negro alcança o domínio dos paradigmas da razão ocidental, ele está sujeito ao epistemicídio pela afirmação da incapacidade cognitiva inata dos negros, pela ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela aculturação promovida pelos paradigmas da razão hegemônica e pela destituição de outras formas de conhecimento.

A autora discute essa questão, na perspectiva de um dispositivo de racialidade, o qual parte do suposto da raça como elemento estruturante das sociedades multirraciais e de origens coloniais, capaz de promover o apartheid social e a supremacia do conceito de classe social.

Os pretos e pardos são historicamente pouco representados, nas universidades brasileiras, de tal forma que esse fato justificou a implantação das ações afirmativas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, por meio da Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE, realizou, em 2018, um estudo denominado “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, em que são apresentadas informações e análises de dados, em relação à expressão das desigualdades sociais vivenciadas no Brasil,

---

<sup>1</sup> FREITAS, Enrico Rodrigues. Palestra proferida no VI Fórum de Ações Afirmativas das Instituições Federais de Ensino da Região Sul, realizado em 15 de outubro de 2021.

tendo como recorte as pessoas de cor preta ou parda em comparação às pessoas de cor branca (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2018).

A análise foi focalizada, a partir de um quadro composto por temas essenciais à reprodução das condições de vida da população brasileira: mercado de trabalho, distribuição de rendimento e condições de moradia, educação, violência e representação política, temas que coincidem com os destacados pelo Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), aprovado pela Organização das Nações Unidas em 2013.

Quanto à educação, foram analisados vários quesitos, entre os quais o analfabetismo, o abandono escolar, a taxa de frequência escolar, a conclusão do ensino médio e o acesso ao ensino superior. Embora se reconheça um crescimento, nos resultados de escolaridade acumulada entre os anos de 2016 e 2018, fruto de um acúmulo, ao longo das gerações e de um incremento nas políticas públicas, a desvantagem da população preta e parda se repetiu. Em todos os aspectos, os pretos e pardos estão aquém em escolaridade se comparados aos brancos, desvantagem que é aumentada ao se levar em conta localidades rurais. Quando se analisam os resultados, segundo o gênero, embora as mulheres apresentem melhores indicadores educacionais que os homens da mesma cor ou raça, a taxa de conclusão do ensino médio entre os homens brancos é bem maior que a de mulheres pretas e pardas.

O IBGE aponta um crescimento, no acesso ao ensino superior entre pretos e pardos, justificado por iniciativas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a lei de cotas, o Sistema de Seleção Unificada – SISU, para ingresso nas universidades públicas, o incremento do financiamento estudantil para estudantes de instituições privadas (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Entretanto, em todas as análises realizadas, pretos e pardos ainda apresentam desvantagem, em relação aos brancos, estando as mulheres pretas e pardas, sobretudo pretas, com menor representação.

Fica demonstrado crescimento no acesso à educação, em decorrência da implementação de políticas afirmativas, estando, porém, ainda longe de se alcançar equidade entre brancos e negras (IBGE, 2018).

De acordo com Machado (2020, p. 51),

O combate às desigualdades raciais na educação é incorporado pelo Plano Nacional de Educação, e por isso pode-se dizer que há uma meta nacional de elevar a escolaridade média da população, com enfoque na população negra. Portanto, é nítido como a legislação mais recente da área da educação engloba a temática racial de modo a buscar minimizar desigualdades denunciadas há

décadas por organizações negras e, no início da década de 1990, por acadêmicos. Com a positivação desse déficit em meta no Plano Nacional de Educação, espera-se que existam ações governamentais mais específicas e eficientes no combate a tais desigualdades.

Entretanto a implementação das cotas PPI é, ainda hoje, um grande desafio para as universidades, seja pela incidência, ainda que controlada, de fraudes e tentativas de fraudes, seja pela concepção da sociedade civil que, frequentemente, não compreende a razão de ser, os mecanismos e critérios da política de cotas e entende tal política como favorecimento aos ocupantes das vagas. Há, ainda hoje, a difusão de um discurso encabeçado pelas elites e pela classe média brasileira, que quer sustentar uma noção de meritocracia que não leva em conta a desigualdade de oportunidades e o racismo estrutural presentes na sociedade brasileira.

Nesse sentido, segundo Almeida (2018), cabe analisar o fenômeno do racismo, além de uma perspectiva individualista e entendê-lo como resultado de um processo histórico estrutural e, ao mesmo tempo, estruturante das relações de poder na sociedade. Segundo o autor, esse fenômeno estrutural molda o inconsciente coletivo, ao longo do tempo e, por meio de sua condição institucional, é fomentado nas estruturas estatais, validado pelos sistemas jurídico, político e econômico.

Esse racismo estrutural mantém em condição de desvantagem a população negra que, ainda que numericamente mais expressiva na população, permanece relegada às piores condições de educação, trabalho e renda. As ações afirmativas representam uma esperança de, pelo menos, minorar tamanha desigualdade social e racial.

Segundo Rodrigues e Bonfim (2023, p. 185),

No âmbito do combate às desigualdades raciais, o termo igualdade é muito usado para se referir às lutas do(a) sujeito negro(a). No entanto, igualdade não pressupõe equidade, isto é, reparação/redistribuição social, justiça racial. É aqui que as ações afirmativas atuam como mecanismos que promovem a equidade social em um país marcado pela injustiça racial. E nesse sentido, a luta de negros(as) ao redor (e pela) identidade negra a fim de obter equidade social não se efetiva fora das estruturas, das engrenagens capitalistas, uma vez que o racismo antinegro é estrutural.

De acordo com Souza (2009), o pertencimento de classe é definido na vida do indivíduo ainda na sua infância, no convívio familiar. Além da questão da renda, um fator que influencia preponderantemente na vida e nas condições de existência é o acesso à cultura, ao lazer, a padrões de comportamento, hábitos cotidianos, etc.

São condições de vida não materiais, embora propiciadas por uma condição mínima de renda, que possibilitam que uma pessoa (ou toda uma coletividade, uma vez que a grande

maioria da população está alijada da maioria dos bens mencionados) tenha mais ou menos oportunidades na vida adulta.

Equivocadamente, nomeamos o resultado desses fatores de mérito ou meritocracia quando, na vida adulta, é necessário disputar um lugar na universidade e/ou no mercado de trabalho. Assim, tratamos, com frequência, a exclusão social como uma capacidade individual de acessar bons postos de trabalho ou boa formação escolar e acadêmica.

As ações afirmativas, no âmbito da educação, mais especificamente por meio das cotas, visam à reparação de uma distorção que tem início muito antes do momento do estudante ingressar na vida acadêmica. Todo esse contexto é marcado pelo racismo, presente em toda a estrutura de nossa sociedade, fazendo com que a diferença entre as pessoas seja naturalizada, numa perspectiva de hierarquização entre capazes e não capazes, aptos e não aptos, brancos e não brancos.

Nesse contexto, a assistência estudantil prestada nas instituições federais de ensino busca minimizar os efeitos das desigualdades sociais, na permanência e conclusão do ensino superior, tendo passado por vários estágios em termos de legislação e implementação de ações.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído por meio do Decreto nº 7234/2010 (Brasil, 2010b), criado no contexto de expansão das universidades públicas, estabelece a democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; a minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; a redução das taxas de retenção e evasão; e a contribuição para a promoção da inclusão social pela educação.

Embora haja, ainda nos dias atuais, uma luta pela transformação de tal Decreto em uma Lei Federal, para que a política se torne uma política de Estado e não de governo, esse foi um marco importante na definição de orçamentos que possibilitem o planejamento e a continuidade das ações pelas instituições.

Assim, a assistência estudantil, ao se voltar para a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com vista a reparar desigualdades e possibilitar a conclusão do ensino superior, atua no mesmo sentido das ações afirmativas.

Em 2012, a aprovação da Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012a) implantou o sistema de reservas de vagas, sendo 50% destinadas aos egressos de escolas públicas, definidas da seguinte forma: metade dessas vagas destinadas a estudantes oriundos de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo mensal e percentual de vagas proporcional à distribuição populacional étnico-racial da unidade da federação da Instituição Federal de Ensino - IFES (com

base em dados de autodeclaração de cor, no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE), destinado para candidatos pretos, pardos ou indígenas.

A Lei 12711/2012 consiste em uma política compensatória e representa uma importante mudança no sistema de ingresso às instituições de ensino. Todavia, no âmbito da universidade federal em questão, bem como em outras universidades públicas, não se observa, até o momento, grande preocupação, em termos de implementação de ações, quanto à permanência dos estudantes ingressantes pelo grupo de cotas correspondente ao caso aqui tratado (Grupo 1 PPI do Sistema de Seleção Unificada - SISU).

No contexto atual, quando a Lei de Cotas completou dez anos de vigência, cabe ampliar ainda mais esse debate, o que propomos para a IFES em estudo. Uma década de implementação parece, sem dúvida, suficiente para perceber os impactos alcançados no interior das instituições.

Porém o alcance de uma transformação social somente poderá ser obtido, numa escala em que várias gerações tenham acessado o ensino superior, como também a pós-graduação, para que haja impacto também no mercado de trabalho e nas condições de vida da população negra. Para além do cumprimento de condicionalidades, a universidade possui também um compromisso com a sociedade e deve contribuir para a transformação social e a redução das desigualdades sociais e raciais.

## 5 RACISMO, RAÇA, EUROCENTRISMO RACIAL E CULTURAL E COLONIALISMO

Neste capítulo, discutimos alguns dos principais conceitos que marcam e determinam a instituição das ações afirmativas e o quanto impactam ou não na permanência de jovens negros no ambiente universitário. Para isso, tomamos como ponto de partida os conceitos de classe, raça e colonialidade, bem como as relações entre eles, que são estruturantes das relações sociais no Brasil e responsáveis pelas discrepâncias e desigualdades sociais que atuam na perspectiva da manutenção das relações dominador/dominado.

A primeira categoria é a da raça, em que o próprio conceito é situado e reposicionado, numa busca de compreender o alcance que tem em toda a organização social e política de nossa sociedade. De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (2022), no Brasil, a discussão sobre raça encontra-se ancorada em três argumentos ou linhas de pensamento básicos, que são: primeiro, a da negação da existência de discriminação por raça em nosso país, tendo-se a percepção de uma democracia racial, em que os conflitos raciais não são reconhecidos. Tal teoria tem como eixo central a assimilação da cultura negra à branca e vice-versa, o que produz harmonia e impede a segregação social em razão da raça.

Outra teoria tem como base a primeira, mas reconhece que, no Brasil, há, sim, discriminação; entretanto a discriminação e o preconceito, de acordo com essa linha de pensamento, estão relacionados à classe social, não à cor. Nessa perspectiva, ainda que haja, em alguma medida, algum preconceito contra os negros, expressa-se, por meio de comportamentos, de forma verbal, não repercutindo verdadeiramente no modo de vida e no acesso a bens e recursos.

A terceira linha de pensamento diz respeito a uma análise de classe da questão racial, em que a desagregação do sistema escravista, sem que tenham sido dadas garantias aos recém-libertos, numa espécie de “salve-se quem puder”, ocasionou uma série de desigualdades e preconceitos que se mantiveram por gerações.

Gonzalez e Hasenbalg (2022) enfatizam que, a despeito das divergências entre as linhas de pensamento mencionadas, a perspectiva assimilacionista é recorrente e leva em conta a possibilidade de coexistência entre o racismo, a industrialização e o desenvolvimento capitalista. Ponderam ainda que explicar as desigualdades raciais contemporâneas com o legado deixado pela escravidão é problemático, à medida que, com o passar do tempo, a posição social do negro se distancia daquela vivenciada no período da abolição. Deve ser enfatizada, na visão dos autores, a presente desigualdade das relações estruturais entre brancos e negros.

Gonzalez e Hasenbalg (2022) afirmam ainda que, quanto à estrutura desigual de oportunidades de mobilidade social entre brancos e negros, podem ser determinantes: a desigual distribuição geográfica de brancos e negros e as práticas racistas do grupo racial dominante. Ademais, a disparidade no acesso ao sistema educacional e às oportunidades de escolarização também se constituem uma dimensão das desigualdades raciais no Brasil, em que o grau de desigualdade experimentado por pretos e pardos é notório. Esse cenário contrasta ao conceito de meritocracia, amplamente difundido na sociedade brasileira que, ao desconsiderar tais contextos, apregoa que o acesso à educação e ao sucesso profissional devem depender exclusivamente do empenho pessoal de cada um, resultando, assim, no merecimento individual.

De acordo com Machado (2020, p. 26),

Apesar de biologicamente a raça não existir, a categoria segue presente nas representações e nos imaginários coletivos. Bem como, por razões históricas e políticas, o quesito racial tem determinado o acesso às condições de cidadania e bem-estar social.

Rodrigues e Bonfim (2023, p. 185) asseguram, ainda, que:

A falácia da democracia racial pode ser compreendida como uma narrativa ideológica que se difundiu no pensamento social brasileiro, na literatura, no cinema, na música, enfim, em vários discursos raciais que nega a desigualdade racial entre brancos (as) e negros(as) no Brasil como resultado do racismo antinegro, defendendo que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade.

Moura (2014) também considera a democracia racial como um mito, exercendo a função de um mecanismo de controle ideológico sobre o negro brasileiro. Segundo o autor, esse mito dificulta a percepção do racismo no Brasil e, assim, impede o enfrentamento do preconceito. Trata-se de um componente associado ao ideário do branqueamento progressivo pela miscigenação, endossado pelas classes dominantes, a fim de impedir que os descendentes de africanos escravizados alcancem os mesmos direitos na sociedade de classes.

A partir de uma visão marxista, Moura entende que a raiz do “mito da democracia racial” é a manutenção da dominação de classe no período pós-abolição.

Carneiro (2023) afirma que os meios de comunicação tendem a se valer, para retratar a pobreza, a miséria, a ignorância e o analfabetismo, da imagem de pessoas negras. Entretanto, para sustentar o mito da democracia racial,

promove-se uma integração minoritária e subordinada de negros que não correspondem aos estereótipos consagrados nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa, em especial nas imagens publicitárias; o que pela excepcionalidade reitera a regra discricionária (Carneiro, 2023, p. 54).

A autora discute essa questão, na perspectiva de um dispositivo de racialidade, o qual parte do suposto da raça como elemento estruturante das sociedades multirraciais e de origens coloniais, capaz de promover o *apartheid* social e a supremacia do conceito de classe social.

O dispositivo de racialidade, que tem uma função subalternizadora dos seres humanos segundo a raça, ganha uma dimensão específica ao operar em conjunto com o biopoder e ser por ele instrumentalizado. Na biopolítica, gênero e raça se articulam produzindo efeitos específicos. No que diz respeito ao gênero feminino, evidencia-se, por exemplo, a ênfase em tecnologias de controle sobre a reprodução, as quais se apresentam de maneira diferenciada segundo a racialidade; quanto ao gênero masculino, evidencia-se a simples violência (Carneiro, 2023, p. 61).

Em busca de compreender o papel da classe social, na constituição da sociedade, nos valem mais uma vez de Gonzalez (2020) que foi precursora na abordagem da relação raça-classe-gênero já em 1988. A autora demonstra que tal relação não tem papel secundário na formação social brasileira, sendo, ao contrário, estruturante da organização social hierárquica, capaz de promover a exclusão da população negra desde o período de escravização.

Gonzalez (2020) revela como esses elementos estruturais se manifestam na subjetividade dos indivíduos que compõem a sociedade e nas relações entre as classes, as raças e os gêneros.

Sabemos que as sociedades ibéricas se estruturam a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a construir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. A expressão do humorista Millôr Fernandes, ao afirmar que “não existe racismo no Brasil porque o negro conhece o seu lugar”, sintetiza o que acabamos de expor (Gonzalez, 2020, p. 131).

Munanga (1999), ao analisar os efeitos da mestiçagem e suas consequências para a construção da identidade brasileira, demonstra que o pensamento brasileiro, tomou como referência o pensamento dos cientistas ocidentais, entendidos aqui como europeus e americanos de sua época e da época anterior. No Brasil, o fim do sistema escravista trouxe consigo a ideia da construção de uma nação e de uma identidade nacional, em que a preocupação da elite estava fundamentada nas teorias racistas da época. Havia um temor quanto à influência negativa que a herança “inferior” do negro poderia ocasionar nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. Munanga (1999) discute, ainda, o conceito e a história da mestiçagem,

refletindo como os filósofos do iluminismo viam e definiam o mestiço, considerando como uma anomalia, um ser incapaz e degenerado. Sustentava-se que o desenvolvimento era determinado pela pureza da raça. Alguns autores chegaram a considerar que a desarmonia poderia vir a originar todos os tipos de males sociais e de imoralidade, tais como abuso do álcool e tabaco, falta de religião, pornografia e irritabilidade excessiva.

Munanga (1999) destaca, ainda, que os intelectuais brasileiros da época estavam interessados na formulação de uma teoria quanto ao tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro como povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, nesse debate, era uma forma de transformar essa pluralidade de raças e mistura de culturas, valores e identidades, em uma única coletividade de cidadãos, uma só nação e um só povo. Munanga (1999) demonstra que se desenvolveu no Brasil um modelo racista universalista, com ampla adesão ao mito da democracia racial e ao ideal do branqueamento sustentado pela mestiçagem.

Segundo Hirano e Lotierzo (2023, p. 228),

Já nas mãos de Gilberto Freyre (Casa-Grande & Senzala, 1933), a mestiçagem transforma-se em uma realidade histórica que antecede a chegada dos europeus à América. Para o autor, a miscigenação biológica e cultural dos portugueses com mouros e africanos ocorrera desde tempos imemoriais e explicava o "sucesso" da colonização portuguesa. Miscigenação e mestiçagem surgem como sinônimos e designam uma mistura tanto biológica quanto cultural entre portugueses, africanos e indígenas. Essa mistura não eliminaria por completo as propriedades singulares de cada um desses povos.

Munanga (1999, p. 110) nota que “a mestiçagem, tanto biológica quanto cultural, teria entre outras consequências a destruição da identidade racial e étnica de grupos dominados, ou seja, o etnocídio”.

Na década de 1970, surgem novos pensadores brasileiros, muitos oriundos do movimento negro, propondo a construção de uma democracia plurirracial e pluriétnica, com destaque para o intelectual Abdias Nascimento.

Crítico em relação ao mito da democracia racial no Brasil, Nascimento enfatiza, entre outros aspectos relacionados ao racismo no país, como se utilizam de argumentos para minimizar o que denomina de questão racial. Segundo Nascimento e Nascimento (2001), ao contrário de países como os Estados Unidos ou África do Sul, onde o racismo se apresenta em formas mais explícitas, o que diferencia a situação racial no Brasil da que vive a África do Sul ou os Estados Unidos não é tanto a natureza da injustiça social quanto “essa dança da decepção ideológica” (Nascimento; Nascimento, 2001, p. 124). Tradicionalmente, os analistas permanecem tão enamorados da ideia da harmonia entre as raças no Brasil que ignoram, em grande parte, as desigualdades raciais. Quando reconhecidas, são atribuídas ao que os

intelectuais brasileiros chamam de “a questão social” (Nascimento; Nascimento, 2001, p. 124), em oposição à questão racial. Sendo essa última percebida como pouco relevante no Brasil, as desigualdades de natureza racial são imputadas ao legado histórico da escravidão, considerando-se insignificante na sua composição a discriminação racial atual ou recente. Embora se reconheça a existência do “preconceito” - ao contrário da “discriminação”- ele é visto como apenas um problema estético que exerce pouca influência, talvez nenhuma, sobre a realidade social (Nascimento; Nascimento, 2001, p. 124).

Assim, a raça, socialmente baseada em uma noção construída e perpetuada pelo preconceito e pela crença de valor atribuído à diferença, é um tema elementar para se pensar a realidade educacional e consiste em um sistema de dominação para a distribuição de bens e recursos. No âmbito da educação, a própria universidade, de acordo com Segato (2021), constitui-se em um corredor que dá acesso a cargos e posições que permitem tomadas de decisões. Democratizar o seu acesso é visto pelas elites como uma ameaça, fazendo com que elas atuem em diversos níveis, entre os quais na interposição de argumentos de que a universidade é democrática, de que o acesso a ela é justo e igualitário e de que não existe racismo em nossa sociedade tão miscigenada.

Aqui, portanto o mito da democracia racial encontra uma de suas contradições, dado que o negro brasileiro descobre, ao longo de sua vida, diversos obstáculos, entre os quais aqueles relacionados ao seu acesso à universidade. Segundo Moura (1998, p. 8),

o negro urbano brasileiro, especialmente do Sudeste e Sul do Brasil, tem uma trajetória que bem demonstra os mecanismos de barragem étnica que foram estabelecidos historicamente contra ele na sociedade branca. Nele estão reproduzidas as estratégias de seleção estabelecidas para opor-se a que ele tivesse acesso a patamares privilegiados ou compensadores socialmente, para que as camadas brancas (étnica e/ou socialmente brancas) mantivessem no passado e mantenham no presente o direito de ocupá-los. Bloqueios estratégicos que começam no próprio grupo familiar, passam pela educação primária, a escola de grau médio até a universidade; passam pela restrição no mercado de trabalho, na seleção de empregos, no nível de salários em cada profissão, na discriminação velada (ou manifesta) em certos espaços profissionais; passam também nos contatos entre sexos opostos, nas barreiras aos casamentos interétnicos e também pelas restrições múltiplas durante todos os dias, meses e anos que representam a vida de um negro.

A luta pela garantia de cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas, nas universidades públicas brasileiras, enfrentou grupos poderosos, formadores de opinião, como é o caso de veículos de imprensa hegemônicos do país. Enquanto a política de cotas promove o enegrecimento da universidade, a manutenção das formas “meritocráticas” de acesso, como os

tradicionais vestibulares, exigem que os estudantes tenham acesso às escolas de elite, nos níveis fundamental e médio, estabelecendo-se um filtro “natural” nos processos seletivos.

De modo geral, estudantes negros são provenientes de famílias pouco abastadas que raramente possuem tal privilégio, o que garante a manutenção da universidade como espaço elitizado do ponto de vista da raça e da classe. Esse fenômeno, definido por Segato (2021) como eurocentrismo sociorracial e epistêmico da academia, atua na recusa dos signos ameríndios e afrodescendentes e culminou em um debate que se alastrou de forma generalizada, ao longo de uma década, até que fosse plenamente estabelecido na sociedade brasileira.

A colonialidade se constitui em plano de fundo das discrepâncias vividas pelos negros em nosso país. O embasamento central de tal discussão está na argumentação de Aníbal Quijano, Rita Segato e Lélia Gonzalez, que apontam a colonialidade como questão crucial na consolidação do racismo em nossa sociedade.

De acordo com Segato (2021), a raça é a ideia-eixo da colonialidade, uma vez que somente a raça remete ao horizonte que habitamos, o qual é marcado pelo evento fundacional da conquista. A partir do evento colonial e dentro da ordem da colonialidade, a raça é estruturante do mundo, atuando na atribuição de autoridade, na formulação de ideias, estabelecendo hierarquias e orientando a distribuição de valor e prestígio.

Não é possível falar de colonialidade e de representação dominante no Brasil sem retornar à forma como o racismo se instaurou em nossa sociedade sob o mito da democracia racial, da convivência racial cordial, pois essa imagem baseia-se no fato de que as pessoas convivem e compartilham a mesma cena cultural, diferentemente da forma como o racismo se estabeleceu nos Estados Unidos. Porém esse convívio cultural supostamente democrático, manifesto, sobretudo, nas festas populares, como é o caso do carnaval brasileiro, destoa completamente da rigidez que ocorre nas hierarquias de poder e na distribuição de bens e recursos, que ficam reservados às elites brancas. A ocupação do espaço universitário sempre foi, para as elites, também uma garantia de manutenção da ocupação dos demais espaços de privilégio e poder (Domingues, 2005).

A forte apropriação e enaltecimento da cultura e do valor à branquitude europeia que é reproduzida na América Latina incorre em diversos problemas, entre os quais a dificuldade de nominar a raça, o que necessita ser feito de maneira diferente da que ocorre no Norte global. De acordo com Segato (2021), é necessário que as peculiaridades dos nossos próprios dispositivos racistas sejam confrontadas, de maneira que se perceba o quanto esse tema na universidade afeta, em várias dimensões, a vida acadêmica. Afeta, inclusive, como afirma a autora, no mercado global de ideias, determinando uma divisão do mercado intelectual.

Dessa forma, independentemente do quanto a nossa ancestralidade esteja vinculada ao norte, seremos sempre vistos e classificados por lá pela paisagem geopolítica a que pertencemos. Assim, na separação entre o Sul e o Norte, os que habitam o Sul serão sempre percebidos como não brancos, numa perspectiva biopolítica.

Segato (2021) destaca que há uma crença na aparência, que tem por base o fenótipo dos europeus, que remete à ideia de autoridade de saber, de maior prestígio acadêmico, que impacta nas expectativas de valor atribuído aos conhecimentos produzidos nas diferentes regiões do mundo e organizados pelo padrão da colonialidade. A aparência é um elemento-chave na compreensão do preconceito racial existente no Brasil, o qual difere do preconceito racial de origem que ocorre nos Estados Unidos.

A atribuição de raça aos corpos consiste na leitura da posição que eles ocupam na história colonial, de forma que a racialização é também afetada por essa história. Assim, há variação dessa leitura, justificada pela formação histórica de cada país, também entre os países do chamado Sul global. Cada país opera de uma maneira diferente no estabelecimento de parâmetros classificatórios do que consiste, ou não, em brancura.

Segato (2021) salienta sua crítica à cegueira dos países do Sul, em relação à questão racial, afirmando não se tratar de importar a ideologia do Norte, plasmada, sobretudo, na história norte-americana. Mas existe também uma discriminação entre nós, em que as universidades são brancas e prezam por cursos de elites e brancos. A América Latina busca ficar mais branca, por meio da ascensão aos mais altos escalões da administração pública, o que também se aplica às profissões e empregos.

Nessa perspectiva, Segato (2021) resgata a origem das ações afirmativas, por meio da reserva de cotas como uma iniciativa local, nascida na Índia, para incorporar a casta dos intocáveis, na administração pública e na educação da Índia, que recentemente havia se tornado uma nação independente. No caso brasileiro, a discussão sobre as políticas de cotas PPI foi de fundamental importância, na disseminação do debate por toda a sociedade, alcançando espaços decisivos, como os meios de comunicação de massa e os poderes legislativo e judiciário. Tal amplificação da discussão é necessária no sentido de se romper com o imaginário predominante nas universidades de que o prestígio e a verdade estão diretamente associados. Há uma crença de que é necessário defender o prestígio de quem já detém os espaços de poder, o que se concretiza pelo silenciamento de uma intelectualidade plural e capaz de promover o bem-estar coletivo.

Ainda, na perspectiva de problematizar o papel da educação e da produção de conhecimento, de acordo com Hooks (2017), a educação pode apontar para duas possibilidades:

de um lado, pode se valer de ferramentas educacionais que garantam a hegemonia e a manutenção da produção de um saber ancorado no patriarcado, no capitalismo e na supremacia branca; de outro, há a possibilidade de se estabelecer uma prática educativa sustentada em uma pedagogia engajada que leve ao rompimento com o caráter dominante do processo, em que o objetivo seja a liberdade, ou seja, “a educação como prática da liberdade”, mesma perspectiva vislumbrada pelo educador brasileiro Paulo Freire, cujas obras são pautadas pelos ideais de autonomia, protagonismo e libertação.

Para Quijano (2005), também, a ideia de raça está implicitamente vinculada aos conceitos de conquistadores e conquistados. Segundo esse autor,

a ideia da raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado, como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, temos com espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E, na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizadores e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial (Quijano, 2005, p. 117).

De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (2022), ao abordar a relação raça, classe e gênero, antes mesmo da denominação de tal relação como interseccionalidade, o mito da democracia racial na sociedade brasileira foi estabelecido de forma extremamente eficiente, por meio de dispositivos culturais, que estabelecem o papel da mulher negra, atribuindo-lhe um caráter exótico.

Isso fica evidenciado, sobretudo, no cenário cultural, povoando o imaginário (especialmente o masculino) com o “enaltecimento” das mulatas no carnaval, ao mesmo tempo que subalterniza a mulher negra trabalhadora doméstica, objetificando-a de outra forma, mas, principalmente, invisibilizando-a e inviabilizando o seu acesso a certos postos, já que ela ocupa apenas as áreas de serviço das casas dos patrões. Num potente processo de hierarquização social, que faz parecer natural o lugar ocupado pelo negro, as relações sociais foram se conformando numa falsa perspectiva de que o país vive um processo harmônico, em que somos

todos brancos, desconsiderando a presença e a coexistência dos negros e indígenas na sociedade brasileira (Gonzalez, 1984).

A esse respeito, Nascimento e Nascimento (2001, p. 124) observam que:

central a essa questão são as minúcias do discurso sobre a mulata, cuja imagem como padrão de beleza no retrato rosado de uma sociedade não-racista tem sido redondamente denunciada como cortina de fumaça e racionalização da exploração sexual [...]. O ideal estético de beleza pessoal que prevalece no Brasil é o da loura de olhos azuis, que em contraste com a mulata, não é estereotipada como fácil ou quente. Não é à toa que se diz “Branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar”.

Ainda, Gonzalez e Hasenbalg (2022), ao discorrerem sobre o embranquecimento dos negros, afirmam que existem duas formas de racismo, cujo objetivo é manter a relação dominante/dominado. A primeira delas é o racismo aberto e a segunda é o racismo disfarçado. No racismo aberto, o racismo é exercido contra todo negro que tenha, em sua ancestralidade, a origem africana, independentemente de possuir traços físicos que o aproximem, ou não, de características que os identifiquem como raça negra. No racismo disfarçado, que é o racismo presente na sociedade brasileira, como em outros países latinos, prevalecem as teorias da miscigenação que desencadeiam na dita democracia racial. Ao fazer o negro perder sua identidade, a estratégia de dominação passa pelo embranquecimento e pela assimilação de valores ocidentais, permitindo que até mesmo, dentro do movimento feminista, a mulher negra tenha sido por muito tempo negligenciada, como se a cor fosse questão secundária.

Após essa breve explanação dos referenciais teóricos e do contexto histórico de implementação das políticas de ações afirmativas, nas instituições públicas de ensino superior brasileiras, na próxima seção, trataremos os dados coletados junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC/UFLA para conhecermos um pouco do perfil da nossa universidade.

## **6 CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE**

Neste capítulo, apresentamos algumas das principais características dos estudantes, em situação de vulnerabilidade, participantes do programa de assistência estudantil, com destaque para os estudantes do Grupo 1.

Ao analisarmos a cidade de origem dos estudantes contemplados no programa de assistência estudantil, considerando apenas os ingressantes com origem no estado de Minas Gerais, identificamos que os estudantes ingressantes na UFLA são procedentes de 245 municípios diferentes desse estado (Tabela 1).

No grupo de estudantes ingressantes por ampla concorrência contemplados no programa de assistência estudantil, a grande maioria, de 30,7% dos estudantes, representada por 156 alunos, é proveniente do município de Lavras.

Essa cidade é, também, a origem da maior parte dos estudantes do Grupo 1, representando 22,4%, bem como dos demais grupos, representando 17,1% dos mesmos ou 88 estudantes e 23,4% de todos os estudantes, ou 350 alunos.

Considerando-se ainda esse município de maior representatividade, Lavras, observa-se que os alunos ingressantes pelo sistema de cotas, ou seja, os estudantes dos Grupos 1, somados aos demais Grupos, consistem na maioria dos estudantes originários do município de Lavras (194 alunos) que ingressou no programa de assistência estudantil pelo sistema de cotas, enquanto 156 alunos ingressaram por meio da ampla concorrência.

A maior parte dos estudantes, em geral, provenientes do estado de Minas Gerais, no programa de assistência estudantil entre 2019 e 2024, pertence aos Grupos 01 a 08, sendo 473 apenas do Grupo 1 e 514 dos demais Grupos, de 01 a 08, totalizando 987 alunos ou 66% do total de estudantes.

Os/as estudantes provenientes do estado de Minas Gerais que ingressaram no programa de assistência estudantil e ingressantes pela ampla concorrência se mostraram, no total, em quantidade inferior a esses Grupos, com 511 alunos ou 34% do total.

Tabela 1 – Cidade de origem dos estudantes na UFLA dos Grupos 1, demais Grupos e ingressantes por Ampla Concorrência, em situação de vulnerabilidade socioeconômica (total e %), no estado de Minas Gerais (2019-2024).

Cidade de Origem	Ampla Concorrência		Grupo 1		Demais Grupos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lavras	156	30,7	106	22,4	88	17,1	350	23,4
Bom Sucesso	12	2,4	29	6,1	19	3,7	60	4,0
Campo Belo	16	3,1	22	4,7	22	4,3	60	4,0
Perdões	23	4,5	11	2,3	22	4,3	56	3,7
Nepomuceno	15	3,0	12	2,5	25	4,9	52	3,5
Luminárias	15	3,0	14	3,0	10	1,9	39	2,6
Boa Esperança	8	1,6	13	2,8	12	2,3	33	2,2
Oliveira	9	1,8	12	2,5	8	1,6	29	1,9
Santo Antônio do Amparo	5	1,0	14	3,0	7	1,4	26	1,7
Ijaci	7	1,4	10	2,1	8	1,6	25	1,7
Coqueiral	4	0,8	9	1,9	11	2,1	24	1,6
Itumirim	9	1,8	6	1,3	9	1,8	24	1,6
Três Corações	5	1,0	6	1,3	11	2,1	22	1,5
Varginha	4	0,8	5	1,1	9	1,8	18	1,2
Divinópolis	7	1,4	4	0,9	6	1,2	17	1,1
Itajubá	7	1,4	1	0,2	9	1,8	17	1,1
Belo Horizonte	8	1,6	5	1,1	4	0,8	17	1,1
Ribeirão Vermelho	10	2,0	4	0,9	2	0,4	16	1,1
Barbacena	5	1,0	3	0,6	8	1,6	16	1,1
São Lourenço	7	1,4	5	1,1	2	0,4	14	0,9
Cristais	5	1,0	2	0,4	6	1,2	13	0,9
Nazareno	2	0,4	6	1,3	5	1,0	13	0,9
Lambari	4	0,8	1	0,2	8	1,6	13	0,9
São Gonçalo do Sapucaí	9	1,8	1	0,2	2	0,4	12	0,8
Carrancas	2	0,4	5	1,1	5	1,0	12	0,8
Formiga	5	1,0	4	0,9	3	0,6	12	0,8
Pouso Alegre	4	0,8	3	0,6	3	0,6	11	0,7
Três Pontas	2	0,4	3	0,6	6	1,2	11	0,7
São Tiago	3	0,6	4	0,9	4	0,8	11	0,7
São João del Rei	4	0,8	2	0,4	4	0,8	10	0,7
Contagem	2	0,4	6	1,3	2	0,4	10	0,7
<b>Demais cidades</b>	137	26,6	145	30,7	174	33,9	456	30,3
<b>Total</b>	511	100,0	473	100,0	514	100,00	1.499	100,0

Fonte: Da autora (2024), elaborada a partir de dados do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG) do período 2019-2024. O quesito “demais cidades” contém os resultados de todos os municípios do estado de Minas Gerais que apresentaram frequência inferior a dez.

Os dados indicam que a proximidade geográfica é um fator de grande impacto, no ingresso de estudantes, no programa de assistência estudantil, particularmente para os estudantes dos Grupos de cotas estudantis (Mapa 1). Embora não tenha sido possível fazer um

exame mais apurado dos dados obtidos, esse fato possivelmente se deve à prevalência, na UFLA, de estudantes oriundos da mesma região geográfica.

A unidade da federação (UF) de origem dos estudantes em condições de vulnerabilidade econômica, no período entre 2019 e 2024 de maior participação é, também, Minas Gerais, com 1.499 estudantes, o equivalente a quase 90% do total de 1.669 estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (Tabela 2) entre 2019 e 2024.

A segunda UF mais representativa entre os estudantes, em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA, é São Paulo, porém, com uma quantidade muito inferior a Minas Gerais, um total de 104 alunos, sendo 40 ingressantes por ampla concorrência, 24 pertencentes ao Grupo 1 e 40 pertencentes aos demais Grupos.

Tabela 2 - Grupos de cota segundo Unidade da Federação de origem dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024).

Estado	Ampla Concorrência		Grupo 1		Demais Grupos		Total	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Minas Gerais	510	34,0	474	31,6	515	34,4	1.499	100,0
São Paulo	40	38,5	24	23,1	40	38,5	104	100,0
Bahia	5	33,3	4	26,7	6	40,0	15	100,0
Rio Janeiro	7	46,7	4	26,7	4	26,7	15	100,0
Espírito Santo	4	50,0	0	0,0	4	50,0	8	100,0
Goiás	4	100,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0
Maranhão	2	50,0	1	25,0	1	25,0	4	100,0
Amazonas	0	0,0	0	0,0	2	100,0	2	100,0
Ceará	0	0,0	1	50,0	1	50,0	2	100,0
Pará	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0
Rondônia	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Acre	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Alagoas	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Distrito Federal	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Paraná	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Pernambuco	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Piauí	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Rio Grande do Norte	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Rio Grande do Sul	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Tocantins	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
(Nenhum)	3	100,0	0	0,0	0	0,0	3	100,0
<b>Total</b>	<b>582</b>	<b>34,9</b>	<b>514</b>	<b>30,8</b>	<b>573</b>	<b>34,3</b>	<b>1.669</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Da autora (2024), elaborada a partir de dados do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG) entre 2019-2024. O quesito “nenhum” é decorrente de registros incompletos.

Considerando-se todas as unidades da federação, aproximadamente 35% do total de estudantes, em condições de vulnerabilidade socioeconômica, é ingressante de ampla concorrência, enquanto 30,8% pertencem ao Grupo 1 e 34,3% pertencem aos demais Grupos.

O curso com maior número de estudantes em condições de vulnerabilidade econômica foi o de Agronomia, com 112 estudantes participando do programa de assistência estudantil (Tabela 3).

Esse curso é, também, em que ocorreu a maior incidência de estudantes pertencentes ao Grupo 1, com 43 estudantes, ou 38,4% do total de estudantes do curso de agronomia pertencentes ao Grupo 1. O curso de medicina, entretanto foi no qual ocorreu, proporcionalmente, a maior incidência de estudantes em condições de vulnerabilidade econômica pertencentes ao Grupo 1, um total de 15 alunos ou 62,5% dos estudantes participando do programa de assistência estudantil, enquanto, nesse mesmo curso, apenas quatro estudantes ou 16,7% dos estudantes participando do programa de assistência estudantil são provenientes de ampla concorrência.

Tabela 3 - Grupos de cota segundo curso dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024). (Continua)

Curso	Ampla Concorrência		Grupo 1 (%)		Demais Grupos		Total	%
	n	%	n	%	n	%	n	%
Agronomia	21	18,8	43	38,4	48	42,9	<b>112</b>	100,0
Eng. Florestal	48	48,0	22	22,0	30	30,0	<b>100</b>	100,0
Nutrição	36	37,1	32	33,0	29	29,9	<b>97</b>	100,0
Eng. Ambiental e Sanitária	39	42,4	22	23,9	31	33,7	<b>92</b>	100,0
Zootecnia	46	54,8	15	17,9	23	27,4	<b>84</b>	100,0
Eng. Civil	14	17,3	29	35,8	38	46,9	<b>81</b>	100,0
Letras	24	32,4	24	32,4	26	35,1	<b>74</b>	100,0
Eng. Alimentos	24	34,8	20	29,0	25	36,2	<b>69</b>	100,0
Pedagogia	39	56,5	14	20,3	16	23,2	<b>69</b>	100,0
Direito	21	30,9	22	32,4	25	36,8	<b>68</b>	100,0
Eng. Controle e automação	17	26,2	20	30,8	28	43,1	<b>65</b>	100,0
Química (Licenciatura)	31	50,0	11	17,7	20	32,3	<b>62</b>	100,0
Edu. Física (Licenciatura)	22	37,9	20	34,5	16	27,6	<b>58</b>	100,0
Med. Vet	11	20,0	25	45,5	19	34,5	<b>55</b>	100,0
Adm. Pública	14	27,5	23	45,1	14	27,5	<b>51</b>	100,0
Eng. Química	22	43,1	9	17,6	20	39,2	<b>51</b>	100,0
Administração	8	17,8	19	42,2	18	40,0	<b>45</b>	100,0
ABI Engenharia	8	17,8	15	33,3	22	48,9	<b>45</b>	100,0
Eng. Mecânica	12	27,3	14	31,8	18	40,9	<b>44</b>	100,0
Edu Física (Bacharel)	18	41,9	14	32,6	11	25,6	<b>43</b>	100,0
Ciência Comp.	10	24,4	18	43,9	13	31,7	<b>41</b>	100,0

Tabela 3 - Grupos de cota segundo curso dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024). (Conclusão)

Curso	Ampla Concorrência		Grupo 1 (%)		Demais Grupos		Total %	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Matemática	14	35,9	8	20,5	17	43,6	<b>39</b>	100,0
Eng. Agrícola	15	41,7	12	33,3	9	25,0	<b>36</b>	100,0
Ciência Biolog. (Licenciatura)	12	36,4	11	33,3	10	30,3	<b>33</b>	100,0
Filosofia	15	45,5	5	15,2	13	39,4	<b>33</b>	100,0
Ciência Biolog. (Bacharelado)	10	33,3	10	33,3	10	33,3	<b>30</b>	100,0
Sistema de informação	13	50,0	11	42,3	2	7,7	<b>26</b>	100,0
Física	10	38,5	7	26,9	9	34,6	<b>26</b>	100,0
Medicina	4	16,7	15	62,5	5	20,8	<b>24</b>	100,0
Química (Bacharelado)	3	37,5	1	12,5	4	50,0	<b>8</b>	100,0
Eng. de Materiais	0	0,0	3	50,0	3	50,0	<b>6</b>	100,0
Edu. Física (Bacharelado)	1	100,0	0	0,0	0	0,0	<b>1</b>	100,0
Eng. Física	0	0,0	0	0,0	1	100,0	<b>1</b>	100,0
<b>TOTAL</b>	<b>582</b>	<b>34,9</b>	<b>514</b>	<b>30,8</b>	<b>573</b>	<b>34,3</b>	<b>1669</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Da autora (2024), elaborada a partir de dados do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG) entre 2019 - 2024.

O curso de engenharia florestal também apresentou um dos maiores quantitativos de alunos participantes do programa de assistência estudantil, totalizando 100 estudantes. Sua maior porcentagem, 48% ou 48 alunos, é proveniente de ampla concorrência (Tabela 4).

Tabela 4 – Características sociodemográficas e alunos de graduação em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024). (Continua)

Afirmação pessoal	Ampla Concorrência		Grupo 1		Demais Grupos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Amarelo	3	75	0	0	1	25	<b>4</b>	<b>100</b>
Branco	273	50	2	0,4	275	50	<b>550</b>	<b>100</b>
Indígena	0	0	2	100	0	0	<b>3</b>	<b>100</b>
Não Declarado	117	54	5	2,3	94	44	<b>216</b>	<b>100</b>
Pardo	134	20	399	59	149	22	<b>682</b>	<b>100</b>
Preto	55	26	105	49	54	25	<b>214</b>	<b>100</b>
<b>Sexo</b>								
Feminino	347	37	278	30	289	32	<b>914</b>	<b>100</b>
Masculino	235	32	236	32	257	35	<b>728</b>	<b>100</b>
<b>PCD</b>								
Não	577	35	511	31	559	34	<b>1647</b>	<b>100</b>
Sim	5	23	3	14	14	64	<b>22</b>	<b>100</b>

Tabela 4 – Características sociodemográficas e alunos de graduação em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA (2019-2024). (Conclusão)

Afirmação pessoal	Ampla Concorrência		Grupo 1		Demais Grupos		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Bolsa</b>								
Não	248	40	169	28	198	32	<b>615</b>	<b>100</b>
Sim	334	32	345	33	375	36	<b>1054</b>	<b>100</b>
<b>Alimentação</b>								
Não	145	48	83	27	76	25	<b>304</b>	<b>100</b>
Sim	437	32	431	32	497	36	<b>1365</b>	<b>100</b>
<b>Moradia</b>								
Não	448	36	359	29	423	34	<b>1230</b>	<b>100</b>
Sim	134	31	155	35	150	34	<b>439</b>	<b>100</b>

Fonte: Da autora (2024), elaborada a partir de dados do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG) entre 2019 - 2024.

Os participantes de programa de assistência estudantil são também predominantemente do sexo feminino, sendo 914 alunas, em contraposição a 728 participantes do sexo masculino. No Grupo 1, entretanto a diferença é menos significativa, ocorrendo 278 participantes do sexo feminino e 236 do sexo masculino. Entre os participantes do sexo feminino, a maior incidência, de 37%, é identificada entre as candidatas de ampla concorrência. Já entre os participantes do sexo masculino, a maior incidência encontrada foi nos demais Grupos, com 257 alunos ou 35% do total de participantes do sexo masculino.

Os estudantes do Grupo 1 autodeclararam-se predominantemente como sendo Pardos (399 alunos) ou Pretos (105 alunos), de modo que, entre os estudantes que se autodeclararam Pardos, 59% fazem parte do Grupo 1 e entre aqueles que se autodeclararam Pretos, 105% fazem parte do Grupo 1. Já entre os estudantes que se autodeclararam brancos, a incidência foi homogênea entre os grupos ampla concorrência (50%) e demais grupos (50%), havendo apenas dois registros, ou 0,4% dos registros de alunos declarados brancos, no Grupo 1.

Os estudantes que se declararam PCD, por sua vez, tiveram maior incidência nos Demais Grupos (64% dos alunos), havendo uma pequena quantidade de três estudantes declarados como PCD no Grupo 1, ou 14% dos alunos que se autodeclararam PCD.

Os estudantes que declararam receber bolsa apresentaram uma distribuição bastante homogênea, sendo 32% ou 334 estudantes de ampla concorrência, 345 estudantes ou 33% pertencentes ao Grupo 1 e 375 alunos ou 36% dos demais Grupos.

Semelhante distribuição é identificada entre estudantes que declararam receber auxílio alimentação, sendo 32% ou 437 de ampla concorrência, 431 ou 32% pertencentes ao Grupo 1 e 497 ou 36% dos demais Grupos. No caso do benefício de moradia, a maior participação de 35%, ou 155 estudantes registrada para ingressantes do Grupo 1.

Os estudantes com menor pontuação em condições de vulnerabilidade socioeconômica, ou seja, com maior prioridade na assistência estudantil, foram, respectivamente, os do Grupo 05, com 2,75%, seguidos pelos estudantes do Grupo 1, com pontuação de 3,75%, demonstrando a vulnerabilidade desses grupos significativamente mais acentuada, em relação aos demais, particularmente, os que apresentaram as maiores pontuações, o Grupo 04, com 4,56%, e os Grupos 02, com pontuação de 4,4% em vulnerabilidade socioeconômica e ampla concorrência, com 4,23%.

Tabela 5 – Médias do CRA, IPC e a Pontuação dos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA, segundo os Grupos de Cotas (2019-2024).

%	Ampla Concorrência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 8
<b>CRA Médio</b>	67,9	68,97	68,3	67,72	67,47	72,24	73,74	64,82
<b>IPC</b>	0,46	0,43	0,49	0,51	0,5	0,6	0,65	0,49
<b>Pontuação</b>	4,23	3,75	4,4	4,02	4,56	2,75	4,2	2,4

Fonte: Da autora (2024), elaborada a partir de dados do Sistema de Informações e Gestão Acadêmica (SIG) entre 2019 - 2024.

O Grupo 8, com pontuação de 2,4% no IPC, o Grupo 5, com pontuação de 2,75% e o Grupo 1, com pontuação de 3,75% no IPC, foram os três grupos com menor pontuação, ou seja, menor índice de renda em relação aos demais. Já o Grupo 4, com 4,56%, o Grupo 2, com 4,4% e a ampla concorrência, com 4,23%, foram os que apresentaram os maiores IPC em relação aos demais.

O Grupo 1 caracterizou-se, principalmente, por ser constituído, assim como os dos demais Grupos, por estudantes que são provenientes predominantemente do município de Lavras – MG, e maior ocorrência nos cursos de Agronomia e Engenharia Florestal.

Diferentemente dos demais, entretanto caracterizou-se pela maior participação de estudantes autodeclarados como Pardos e Pretos e uma pontuação no índice de renda entre as mais baixas.

Além dos dados apresentados, propomos a utilização de um instrumento de avaliação da assistência estudantil na universidade em questão. O instrumento apresentado busca atender

a uma necessidade já identificada no Setor de Assistência Estudantil que carece de informações específicas que possam ser tomadas como indicadores para o acompanhamento psicossocial dos estudantes que de alguma forma são atendidos pela PRAEC.

A primeira discussão sobre tal necessidade surgiu, em 2021, quando a PRAEC realizou o II Fórum de Assistência Estudantil, em que se discutiu sobre a necessidade de se estabelecer uma forma de acompanhamento permanente dos estudantes assistidos. Entretanto, a despeito de um grande número de reuniões e discussões, em um momento impactado pela Pandemia de Covid 19, não foi dado andamento ao projeto. Assim, o que proponho, de forma pontual, é a criação de indicadores especificamente para o acompanhamento de estudantes cotistas na instituição, sem prejuízo de que venha a ser utilizado posteriormente e, se viável for, aos demais estudantes atendidos pela assistência estudantil da universidade.

A presente proposta busca avaliar o acesso dos estudantes matriculados, por meio de cotas PPI à Assistência Estudantil e os programas ofertados pela PRAEC, por uma pesquisa quantitativa conforme metodologia expressa abaixo. Os programas avaliados serão: Programa Institucional de Bolsa; Moradia Estudantil; Auxílio Pré-escola; Acessibilidade e Saúde Mental.

Por meio desse instrumento, será possível realizar avaliação referente aos dois últimos anos, tendo em vista ser esse o prazo inicial de validade do acesso dos estudantes aos programas.

Propomos a criação dos seguintes relatórios de aferição/monitoramento (quantitativos) junto ao SIG dos seguintes indicadores: Taxa Geral De Sucesso De Estudantes Ppi Usuários Da Ae (Anual E/Ou Semestral) - (número de estudantes PPI com acesso à assistência estudantil formados, dividido pelo número de estudantes PPI com acesso à AE em curso, a cada semestre letivo), da forma como segue:

$$TGS/AE = \frac{\text{número de estudantes PPI/AE concluíram os requisitos acadêmicos (AE/F)}}{\text{número de estudantes PPI/AE em curso (AE/C)}}$$

Além disso, propõe-se a criação do índice de retenção da AE, nas modalidades anual e semestral, da forma como segue, bem como fornecer também a relação dos nomes dos estudantes retidos:

$$IRet/AE^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE reprovados em disciplinas (pré-requisito forte)}}$$

Além disso, propomos a criação do relatório de Índice De Evasão Da Ae (Anual E Semestral), apurado da forma como segue, bem como fornecer também a relação dos nomes dos estudantes evadidos/as:

$$IEva/AE = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE abandonaram/desistiram do curso}}$$

O Índice De Trancamento Geral Do Curso Dos Estudantes/Ae, a cada semestre letivo, juntamente com a relação dos nomes dos estudantes evadidos, calculado da forma como segue:

$$ITranc/AE^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI que trancaram o curso}}$$

Outro indicador recomendado é o Índice Do Cra Dos Estudantes Ppi/Ae - Suficientes E Insuficientes, a cada semestre letivo. Recomenda-se ainda que o relatório forneça a relação dos nomes dos estudantes evadidos.

$$ISufAE = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI/AE com CRA suficientes}}$$

$$IInsufAE^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI/AE com CRA insuficientes}}$$

Adicionalmente, recomenda-se a criação do Índice do CRA Dos Estudantes PPI Por Programa/Auxílio, a cada semestre/ano, para os seguintes programas: Moradia estudantil, Programa Institucional de Bolsa e Auxílio Pré-escola.

Recomenda-se que o CRA Moradia estudantil (ME) forneça a relação dos nomes dos estudantes da moradia com CRA Insuficiente, da forma como segue:

$$IME (Insuf)^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da moradia estudantil}}{\text{número de estudantes PPI da moradia estudantil com CRA Insuficiente}}$$

Bem como seja também disponibilizado o CRA Moradia estudantil e a relação dos nomes de estudantes da moradia com CRA suficiente, da forma como segue:

$$IME (Suf) = \frac{\text{número total de estudantes PPI da moradia estudantil}}{\text{número de estudantes PPI da moradia estudantil com CRA Suficiente}}$$

Recomenda-se ainda a criação do indicador de CRA, para os alunos pertencentes ao Programa Institucional de Bolsa (PIB) e a disponibilização da relação dos nomes dos estudantes do PIB com CRA Insuficiente, na forma como segue:

$$IPIB (SUF) = \frac{\text{número total de estudantes do PIB/AE}}{\text{número de estudantes do PIB/AE com CRA Suficiente}}$$

$$IPIB (INSUF)* = \frac{\text{número total de estudantes do PIB/AE}}{\text{número de estudantes do PIB/AE com CRA Insuficiente}}$$

Outro indicador recomendado é o de aproveitamento acadêmico para beneficiários do auxílio pré-escola (PE), nas categorias suficiente e insuficiente, da forma como segue:

$$IAC (SUF) = \frac{\text{número total de estudantes PPI do auxílio pré-escola}}{\text{número de estudantes PPI do auxílio pré-escola com CRA Suficiente}}$$

$$IAC (INSUF)* = \frac{\text{número total de estudantes PPI do auxílio creche}}{\text{número de estudantes PPI do auxílio pré-escola com CRA Insuficiente}}$$

Além desses indicadores, propõe-se a criação do relatório Relação De Estudantes Ppi Da Ae Que Não Renovaram Matrícula, nas modalidades desistência e abandono do curso, a cada semestre, da forma como segue, bem como fornecer a relação dos nomes dos estudantes PPI que desistiram e abandonaram o curso:

$$ID = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE que desistiram do curso}}$$

$$IA = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE que abandonaram o curso}}$$

Outros relatórios de apoio, cuja criação é recomendada, são a Relação Do Índice De Renda Per Capita (Irpc) dos Estudantes Ppi Da Ae, A Relação Das Cidades De Origem Dos Estudantes Ppi Da Ae, A Relação De Cor/Raça Dos Estudantes Ppi Da Ae, bem como A Relação Da Identidade De Gênero Dos Estudantes Ppi Da Ae. Para esse fim, estão sendo

chamados Estudantes PPI apenas os pertencentes ao Grupo 1 de Cotas (denominação atualizada para LB-PPI pela Lei nº14.723/2023).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as ações afirmativas enfrentam obstáculos significativos, como o combate constante ao preconceito. Se, durante um longo período, houve um processo de mistificação pela ideia de democracia racial, atualmente se faz necessário realizar um debate aberto a respeito da questão no país.

A despeito das polêmicas, o programa de cotas PPI é um caminho necessário para o enfrentamento da exclusão do negro brasileiro. Enquanto esse processo de exclusão não for revertido, e a questão racial no país seja encaminhada de forma adequada, o sistema de cotas será necessário.

A Lei n. 14.723/2023 é um instrumento para fomentar mudanças estruturais em nossa sociedade, permitindo enfrentar obstáculos historicamente constituídos em nosso país. Minha experiência como assistente social no setor de assistência estudantil proporcionou a gratificação em poder orientar estudantes em situação de vulnerabilidade na UFLA. Em função dessa mesma experiência, busco contribuir, para que a assistência estudantil alcance seu pleno potencial, como mecanismo para beneficiar os estudantes mais necessitados.

Os dados obtidos junto ao SIG indicam que os estudantes beneficiados pelo programa de assistência estudantil na UFLA, particularmente os estudantes que fazem parte do Grupo 1, são um dos grupos em situação de vulnerabilidade econômica mais evidente, como podemos identificar, por exemplo, pela pontuação do índice de renda dos candidatos beneficiados que fazem parte do Grupo 1.

Entretanto a participação no programa de assistência estudantil precisa considerar ainda o fomento à permanência desse grupo na universidade, dadas as necessidades particulares, oriundas de um processo de exclusão social histórico e de uma sociedade que permanece extremamente desigual, até os dias de hoje.

Por esses motivos, propomos a utilização de um instrumento de avaliação da assistência estudantil na universidade em questão. O instrumento apresentado busca atender a uma necessidade já identificada no Setor de Assistência Estudantil, que carece de informações específicas, que possam ser tomadas como indicadores para acompanhamento psicossocial dos estudantes que, de alguma forma, são atendidos pela PRAEC.

Cabe, ainda, esclarecer que a proposta aqui apresentada visa a estabelecer indicadores que permitam acompanhamento continuado dos estudantes, de forma a se promover, para além das ações de permanência material já ofertadas a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tais como moradia, bolsa, alimentação, entre outros. Faz-se necessária a

realização de ações continuadas de acompanhamento e apoio aos estudantes que manifestam dificuldades relacionadas às questões pedagógicas, psicológicas e de (não) pertencimento ao ambiente universitário.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 204 p.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm#:~:text=L13409&text=LEI%20N%C2%BA%2013.409%2C%20DE%2028,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm](https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Recomendação nº 03, de 1º de dezembro de 2012**. Dispõe sobre as pessoas com visão monocular e com perda auditiva unilateral e a não ampliação dos mesmos direitos assegurados àquelas que apresentam deficiência. Brasília, DF: CONADE, 2012b. Disponível em: [https://www.coperves.ufsm.br/documentos/recomendacao\\_03\\_deficiencia\\_fisica.pdf](https://www.coperves.ufsm.br/documentos/recomendacao_03_deficiencia_fisica.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

CARNEIRO, A. S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARNEIRO, A. S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2018.

CURI, P. L.; RIBEIRO, M. T. de A.; MARRA, C. B. A violência obstétrica praticada contra mulheres negras no SUS. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 72, p. 156-169, 2020. Número especial. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672020000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672020000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 maio 2024.

DOMINGUES, P. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889 a 1930). **Diálogos Latinoamericanos**, Aarhus, n. 10, 2005. Disponível em: [www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf). Acesso em: 6 maio 2023.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. *In*: GOMES, J. B. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *In*: RIOS, F.; LIMA, M. (org.). **Por um feminismo afrolatino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 127-138. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/1141>. Acesso em: 6 maio 2023.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

HIRANO, L.; LOTIERZO, T. Mestiçagem. *In*: DICIONÁRIO das relações étnico-raciais contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2023.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 6 maio 2023.

MACHADO, V. **Lei de cotas no ensino superior e racismo institucional: conhecendo o trâmite legislativo da Lei 12711/2012**. Jundiaí: Paco, 2020.

MEDEIROS, C. A. Ação afirmativa e promoção da igualdade: uma visão comparativa. *In*: SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (org.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCAR, 2009. p. 55-76.

- MEDEIROS, C. A. Movimento negro no Brasil: desmentindo uma historiografia enviesada. **Revista Aú**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 17-61, jan. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.degase.rj.gov.br/index.php/revistaau/article/view/171>. Acesso em: 11 maio 2023.
- MEDEIROS, C. A. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, 2002.
- MOURA, C. **Rebeliões da senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2014.
- MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NASCIMENTO, A. do; NASCIMENTO, E. L. Dança da decepção: uma leitura das relações raciais no Brasil. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, 2001, Durban. **Anais [...]**. Durban, 2001. Disponível em: [http://www.beyondracism.org/danca\\_decepcao.htm](http://www.beyondracism.org/danca_decepcao.htm). Acesso em: 6 maio 2023.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (Brasil). **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília, DF: ONU, 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.
- RATTS, A. (org.). **Uma história feita por mãos negras**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- RODRIGUES, V.; BONFIM, M. A. L. do. Identidade. *In*: DICIONÁRIO das relações étnico-raciais contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- SANTOS, A. P. dos. **Gestão universitária e a lei de cotas**. Curitiba: Appris, 2020.
- SEGATO, R. **Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
- SILVA, A. P.; BRANDÃO, A.; MARINS, M. T. A. de. **Educação superior e relações raciais**. Niterói: Editora UFF, 2009.
- SOUZA, J. **A ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

**APÊNDICE A - PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA INSERÇÃO DE ESTUDANTES  
COTISTAS PPI\* NA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE**

**ABRIL/2024**

**INDICADORES DA EFICIÊNCIA DA AE QUANTO À PERMANÊNCIA, RETENÇÃO,  
EVASÃO, TRANCAMENTO E ETC**

**Introdução**

A presente proposta busca avaliar o acesso dos estudantes matriculados, por meio de cotas PPI à Assistência Estudantil e os programas ofertados pela PRAEC por uma pesquisa quantitativa conforme metodologia expressa abaixo. Os programas avaliados serão: Programa Institucional de Bolsa; Moradia Estudantil; Auxílio Pré-escola; Acessibilidade e Saúde Mental.

Por meio desse instrumento, será possível realizar avaliação referente aos dois últimos anos, tendo em vista ser esse o prazo inicial de validade do acesso dos estudantes aos programas.

**Metodologia/parâmetros quantitativos**

Criar relatórios de aferição/monitoramento (quantitativos) junto ao SIG dos seguintes indicadores:

- 1) **TAXA GERAL DE SUCESSO DE ESTUDANTES PPI USUÁRIOS DA AE (ANUAL E/OU SEMESTRAL)** - (número de estudantes PPI com acesso à assistência estudantil formados, dividido pelo número de estudantes PPI com acesso à AE em curso, a cada semestre letivo).

$$TGS/AE = \frac{\text{número de estudantes PPI/AE concluíram os requisitos acadêmicos (AE/F)}}{\text{número de estudantes PPI/AE em curso (AE/C)}}$$

- 2) **ÍNDICE DE RETENÇÃO DA AE (ANUAL E SEMESTRAL)**

$$Ret/AE^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE reprovados em disciplinas (pré-requisito forte)}}$$

\*fornecer também relação dos nomes dos estudantes retidos

- 3) **ÍNDICE DE EVASÃO DA AE (ANUAL E SEMESTRAL)**

$$IEva/AE^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE abandonaram/desistiram do curso}}$$

\*fornecer também relação dos nomes dos estudantes evadidos

**4) ÍNDICE DE TRANCAMENTO GERAL DO CURSO DOS ESTUDANTES/AE, a cada semestre letivo**

$$I_{Tranc/AE}^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI que trancaram o curso}}$$

\*fornecer também relação dos nomes dos estudantes evadidos

**5) ÍNDICE DO CRA DOS ESTUDANTES PPI/AE - SUFICIENTES E INSUFICIENTES, a cada semestre letivo.**

$$I_{SufAE} = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI/AE com CRA suficientes}}$$

$$I_{InsufAE}^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI/AE com CRA insuficientes}}$$

\*fornecer também relação dos nomes dos estudantes evadidos

**6) ÍNDICE DO CRA DOS ESTUDANTES PPI POR PROGRAMA/AUXÍLIO, a cada semestre/ano (?)**

**7.1 Moradia estudantil (ME)**

$$IME (Suf) = \frac{\text{número total de estudantes PPI da moradia estudantil}}{\text{número de estudantes PPI da moradia estudantil com CRA Suficiente}}$$

$$IME (Insuf)^* = \frac{\text{número total de estudantes PPI da moradia estudantil}}{\text{número de estudantes PPI da moradia estudantil com CRA Insuficiente}}$$

\*fornecer também relação dos nomes dos estudantes da moradia com CRA Insuf.

**7.2 Programa Institucional de Bolsa (PIB)**

$$I_{PIB} (SUF) = \frac{\text{número total de estudantes do PIB/AE}}{\text{número de estudantes do PIB/AE com CRA Suficiente}}$$

$$I_{PIB} (INSUF)^* = \frac{\text{número total de estudantes do PIB/AE}}{\text{número de estudantes do PIB/AE com CRA Insuficiente}}$$

\*fornecer também relação dos nomes dos estudantes do PIB com CRA Insuficiente

### 7.3 Auxílio Pré-escola (PE)

$$IAC (SUF) = \frac{\text{número total de estudantes PPI do auxílio pré-escola}}{\text{número de estudantes PPI do auxílio pré-escola com CRA Suficiente}}$$

$$IAC (INSUF)* = \frac{\text{número total de estudantes PPI do auxílio creche}}{\text{número de estudantes PPI do auxílio pré-escola com CRA Insuficiente}}$$

#### 8) RELAÇÃO DE ESTUDANTES PPI DA AE QUE NÃO RENOVARAM MATRÍCULA (DESISTÊNCIA? ABANDONO?) A CADA SEMESTRE

$$ID = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE que desistiram do curso}}$$

$$IA = \frac{\text{número total de estudantes PPI da AE}}{\text{número de estudantes PPI da AE que abandonaram o curso}}$$

- fornecer relação dos nomes dos estudantes PPI que desistiram e abandonaram o curso

#### 9) RELAÇÃO DO ÍNDICE DE RENDA PER CAPITA (IRPC) DOS ESTUDANTES PPI DA AE

#### 10) RELAÇÃO DAS CIDADES DE ORIGEM DOS ESTUDANTES PPI DA AE

#### 11) RELAÇÃO DE COR/RAÇA DOS ESTUDANTES PPI DA AE

#### 12) RELAÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO DOS ESTUDANTES PPI DA AE

\*Para este fim, estão sendo chamados Estudantes PPI apenas os pertencentes ao Grupo 1 de Cotas (denominação atualizada para LB-PPI pela Lei nº14.723/2023).