

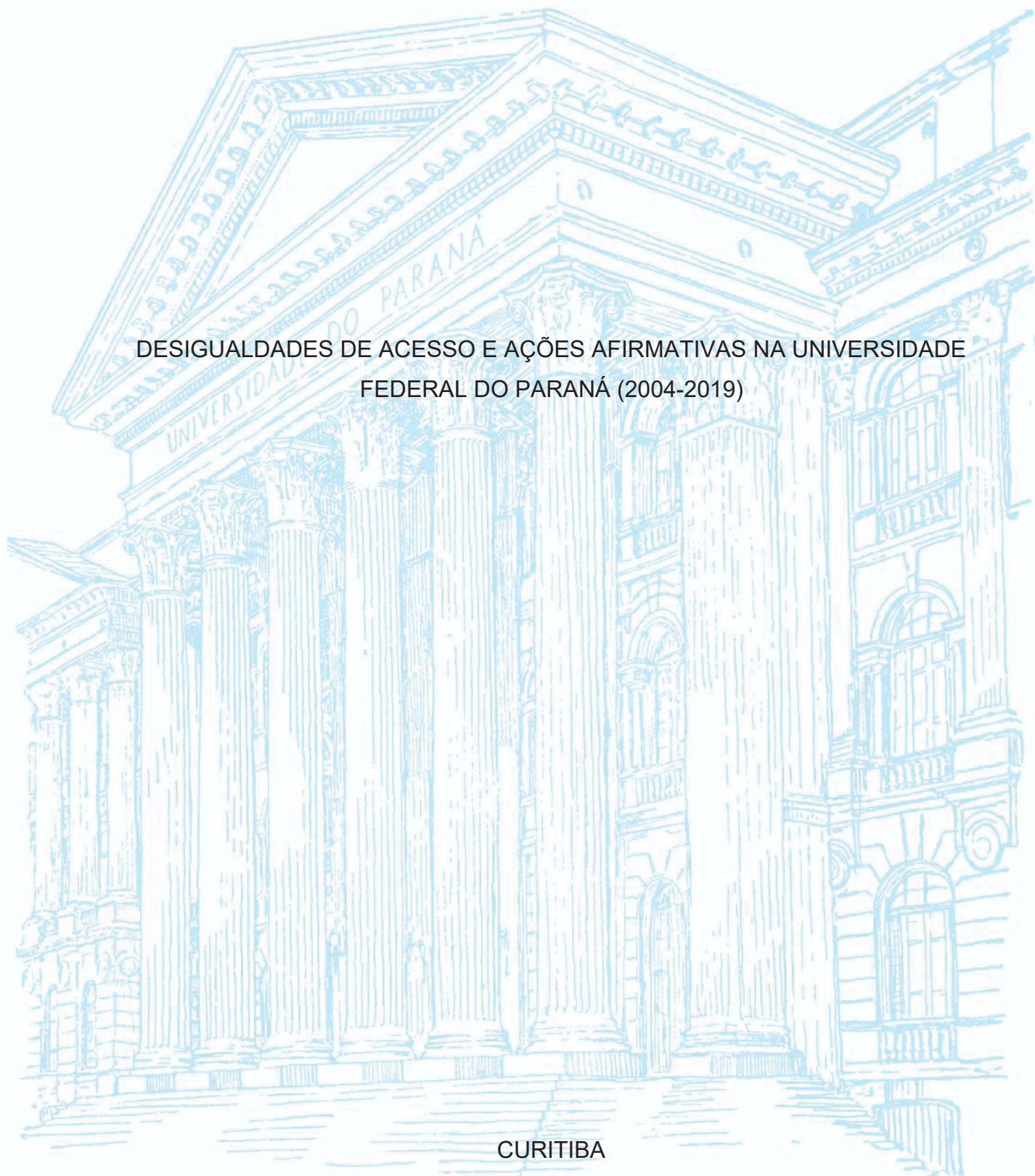
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VIVIANE VIDAL PEREIRA DOS SANTOS

DESIGUALDADES DE ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ (2004-2019)

CURITIBA

2023



VIVIANE VIDAL PEREIRA DOS SANTOS

DESIGUALDADES DE ACESSO E AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ (2004-2019)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tarcisa Silva Bega

Coorientador: Prof. Dr. Tommaso Lilli

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Santos, Viviane Vidal Pereira dos
Desigualdades de acesso e ações afirmativas na Universidade
Federal do Paraná (2004-2019) / Viviane Vidal Pereira dos Santos. –
Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Doutorado (Tese) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Tarcisa Silva Bega.

Coorientador: Prof. Dr. Tommaso Lilli

1. Ensino Superior - Brasil. 2. Igualdade na educação. 3. Programas
de ação educativa na educação. 4. Universidades e faculdades públicas
- Ingresso. I. Bega, Maria Tarcisa Silva, 1953-. II. Lilli, Tommaso.
III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em
Sociologia. III. Título.

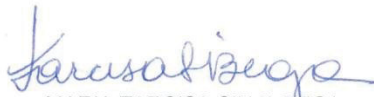
Bibliotecária : Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

TERMO DE APROVAÇÃO

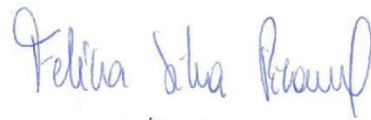
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação SOCIOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **VIVIANE VIDAL PEREIRA DOS SANTOS** intitulada: **Desigualdades de acesso e ações afirmativas na Universidade Federal do Paraná (2004-2019)**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA TARCISA SILVA BEGA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 11 de Dezembro de 2023.



MARIA TARCISA SILVA BEGA
Presidente da Banca Examinadora



FELÍCIA SILVA PICANÇO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)



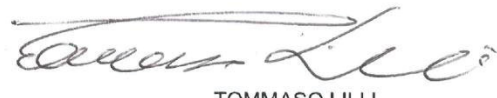
EMERSON URIZZI CERVI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR)



JOSE MIGUEL RASIA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



TOMMASO LILLI
Coorientador(a) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

A pesquisa acadêmica tem fases bastante solitárias. A escrita deste texto, propriamente dita, ocorreu em um período de duplo isolamento, tanto pela pandemia da Covid-19 quanto pelo afastamento do trabalho, que pude usufruir para me dedicar exclusivamente à pesquisa. Ainda assim, pude contar, ao longo desta trajetória, com pessoas que foram fundamentais para que este trabalho fosse construído e concluído.

Agradeço a minha orientadora, Professora Maria Tarcisa Silva Bega, que me acompanha desde à graduação, quando me tornei sua bolsista de extensão, por sua compreensão, apoio e inspiração.

Ao meu coorientador, Professor Tommaso Lilli, pelo suporte, paciência e rigor metodológico.

Aos Professores José Miguel Rasia, Emerson Urizzi Cervi, Paulo Vinícius Baptista da Silva e Felícia Silva Picanço, pela leitura atenta do trabalho e contribuição na banca de defesa.

À Valesca Daiana Both Ames pelos conselhos.

Aos colegas de trabalho da Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), os Professores Júlio Gomes e Maria Tereza, os Técnicos Madlaine, Márcia, Débora, Thaís, Grazielle, Carla, Luana, Letícia, Edmar, Eliane e Paulo. A vocês agradeço pelos conselhos nos momentos de ansiedade e angústia, e pelo suporte durante as minhas ausências.

Aos Professores Eduardo Barra, quando Pró-reitor de Graduação, e Altair Pivovar, quando Coordenador do Núcleo de Concursos da UFPR, por disponibilizarem os dados para a pesquisa.

Às amigas que a PROGRAD me proporcionou Laysla, Rafaela e Suzane, pelas conversas e acolhimento.

Ao meu companheiro de vida, Elisson Mildemberg, pela parceria, apoio e incentivo.

Aos meus pais por tudo que, dentro dos limites socioeconômicos, puderam me proporcionar.

Aos professores de Artes, Filosofia e Sociologia os quais tive a oportunidade de conhecer durante a minha trajetória escolar no Colégio Estadual Antônio Lacerda Braga, em Colombo, que certamente contribuíram para o desenvolvimento de um pensamento crítico e o interesse pelas Ciências Humanas.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma avaliação de natureza sociológica das políticas de ação afirmativa para a redução das desigualdades de acesso à Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entre 2005 e 2014, esteve vigente na UFPR o Plano de Metas para a Inclusão Racial e Social (Plano de Metas) que reservava 20% de vagas para candidatos pretos e pardos, 20% para egressos de escolas públicas e criava vagas suplementares para indígenas. Em 2012, foi aprovada a Lei Federal 12.711 (Lei de Cotas) estabelecendo a reserva de 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, metade destas vagas para estudantes de baixa renda e percentuais para pretos, pardos e indígenas, com base na representação demográfica do estado. Esta lei foi progressivamente implantada na UFPR entre 2013 e 2015 e aplicada integralmente desde 2016. Trata-se de uma pesquisa quantitativa a partir de dados secundários, coletados e disponibilizados pela própria instituição, referente às informações socioeducacionais dos candidatos dos processos seletivos de 2004, antes das cotas, até 2019. Lançamos mão de análises estatísticas uni e multivariadas para identificar os alcances e limites de ambas as políticas na inclusão de candidatos que apresentavam desvantagens no acesso à UFPR antes das cotas. Analisamos os efeitos sobre a distribuição e a ocupação de vagas de cotas e em que medida estas políticas tornaram o perfil dos candidatos aprovados no vestibular mais diverso quanto à raça, percurso escolar (tipo de escola cursada nos níveis fundamental e médio) e outras variáveis de origem social, como capital cultural familiar (nível de escolaridade dos pais), *status* socioeconômico (capital cultural familiar e renda familiar) e sociodemográficas (sexo e faixa etária). A pesquisa mostrou que as cotas, a depender da política e das suas formas de implementação, ampliaram em maior ou menor medida a presença de candidatos negros e de escolas públicas. Durante a vigência do Plano de Metas, as cotas eram aplicadas na segunda fase do vestibular, etapa menos acirrada, limitando o alcance da política. Com a Lei Federal, além dos novos critérios implementados, as cotas passaram a valer desde o início do processo seletivo, resultando em maior inclusão racial e social. Outras variáveis consideradas, tais como sexo e faixa etária, mostraram-se mais refratárias às cotas. Para aqueles estudantes cujos pais não completaram a educação básica (considerado um indicador de capital cultural familiar baixo) a ampliação de suas chances de acesso foi mais efetiva no período relativo à Lei de Cotas. No entanto, o capital cultural familiar tem perdido a força como indicador de classe social, visto que o ensino superior se tornou mais acessível nas últimas décadas. Em linhas gerais, o quadro da desigualdade de acesso é, na maioria das variáveis consideradas, menos intenso do que era em 2004, antes da implementação das políticas de ação afirmativa.

Palavras-chave: Desigualdade de acesso; Ensino superior; Ações afirmativas; Cotas; UFPR.

ABSTRACT

This work consists of a sociological evaluation of affirmative action policies aimed at reducing inequalities in access to the Federal University of Paraná (UFPR). Between 2005 and 2014, the Target Plan for Racial and Social Inclusion (Target Plan) was in force at UFPR, which reserved 20% of slots for black and brown candidates, 20% for graduates from public schools and created supplementary slots for indigenous students. In 2012, Federal Law 12,711 (Quota Law) was approved, establishing the reservation of 50% of slots for students who completed high school in public schools, half of these slots for low-income students and percentages for black, brown and indigenous students, based on the demographic representation of the state. This law was progressively implemented at UFPR between 2013 and 2015 and fully applied since 2016. It is a quantitative research based on secondary data, collected and provide by the institution itself, referring to the socio-educational information of candidates from the 2004 selection processes, before the quotas, until 2019. We employed univariate and multivariate statistical analyzes to identify the achievements and limitations of both policies in including candidates who faced disadvantages in accessing UFPR before the quotas. We analyzed the effects on the distribution and occupancy of quota slots and to what extent they made the incoming student body more diverse in terms of race, educational background (type of school attended at primary and secondary levels) and other social origin variables, such as family cultural capital (parents' education level), socioeconomic *status* (family cultural capital and family income) and sociodemographic (gender and age group) that complement the students' profile. The research showed that quotas, depending on the policy and its forms of implementation, increased to a greater or lesser extent the presence of black candidates and public schools. During the term of the Target Plan, quotas were applied in the second phase of the entrance exam, a less competitive stage, limiting the scope of the policy. With the Federal Law, in addition to the new criteria implemented, quotas came into effect from the beginning of the selection process, resulting in greater racial and social inclusion. Other considered variables, such as gender and age group, proved to be more refractory to quotas. For those students whose parents did not complete basic education (considered as low family cultural capital), the expansion of their access opportunities was more effective during the period related to the Quota Law. However, family cultural capital has lost its strength as an indicator of social class, as higher education has become more accessible in recent decades. In general terms, the situation of inequality of access is, in most variables considered, less intense than it was in 2004, before the implementation of affirmative action policies.

Key words: Inequality of access; Higher Education; Affirmative Action; Quotas; UFPR.

RESUMEN

Este trabajo consiste en una evaluación sociológica de las políticas de acción afirmativa para reducir las desigualdades en el acceso a la Universidad Federal de Paraná (UFPR).. Entre 2005 y 2014 estuvo vigente en la UFPR el Plan Metas para la Inclusión Racial y Social (Plan de Metas), que reservaba el 20% de las plazas para candidatos negros y mestizos, el 20% para egresados de escuelas públicas y creaba plazas suplementarias para indígenas. . En 2012 se aprobó la Ley Federal 12.711 (Ley de Cuotas), que establece la reserva del 50% de las plazas para estudiantes que cursaron la educación media en escuelas públicas, la mitad de estas plazas para estudiantes de bajos ingresos y porcentajes para negros, mestizos e indígenas, basado en la representación demográfica del estado. Esta ley fue implementada progresivamente en la UFPR entre 2013 y 2015 y aplicada plenamente desde 2016. Se trata de una investigación cuantitativa basada en datos secundarios, recopilados y puestos a disposición por la propia institución, referentes a la información socioeducativa de los candidatos de los procesos de selección de 2004. , antes de las cuotas, hasta 2019. Utilizamos análisis estadísticos univariados y multivariados para identificar los alcances y límites de ambas políticas en la inclusión de candidatos que presentaban desventajas en el acceso a la UFPR antes de las cuotas. Analizamos los efectos sobre la distribución y ocupación de las plazas de cuota y en qué medida hicieron más diverso el cuerpo estudiantil ingresante en cuanto a la raza, trayectoria escolar (tipo de escuela a la que asistía en los niveles primario y secundario) y otras variables de origen social, como como capital cultural familiar (nivel educativo de los padres), *estatus* socioeconómico (capital cultural familiar e ingreso familiar) y sociodemográficos (sexo y grupo de edad) que complementan el perfil de los estudiantes. La investigación mostró que las cuotas, dependiendo de la política y sus formas de implementación, aumentaron en mayor o menor medida la presencia de candidatos negros y de escuelas públicas. Durante la vigencia del Plan de Metas, se aplicaron cuotas en la segunda fase del examen de ingreso, etapa menos competitiva, limitando el alcance de la política. Con la Ley Federal, además de los nuevos criterios implementados, las cuotas entraron en vigor desde el inicio del proceso de selección, lo que resultó en una mayor inclusión racial y social. Otras variables consideradas, como el género y el grupo de edad, resultaron más refractarias a las cuotas. Para aquellos estudiantes cuyos padres no completaron la educación básica (considerado como capital cultural familiar bajo), la ampliación de sus posibilidades de acceso fue más efectiva durante el período correspondiente a la Ley de Cuotas. Sin embargo, el capital cultural familiar ha perdido su fuerza como indicador de clase social, a medida que la educación superior se ha vuelto más accesible en las últimas décadas. En términos generales, el panorama de la desigualdad de acceso es, en la mayoría de las variables consideradas, menos intenso que en 2004, antes de la implementación de políticas de acción afirmativa.

Palabras clave: Desigualdad de acceso; Enseñanza Superior; Acciones Afirmativas; Cuotas; UFPR.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – OS DADOS DA PESQUISA E AS POLÍTICAS VIGENTES.....	31
FIGURA 2 - EXEMPLO DA DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS PELA UFPR COM BASE NA LEI DE COTAS.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERCENTUAIS ESTABELECIDOS PARA RESERVA DE VAGAS NO PLANO DE METAS E NA LEI DE COTAS DE 2005 A 2019	124
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS PELO VESTIBULAR E PELO SISU DE 2005 A 2019	133
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS DO PROCESSO SELETIVO POR REGIÃO DE LOCALIZAÇÃO DO CAMPUS.....	135
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS VAGAS EFETIVAMENTE RESERVADAS DO PLANO DE METAS À LEI DE COTAS DE 2005 A 2019	137
GRÁFICO 5 - PERCENTUAL DE VAGAS RESERVADAS NO SISU ENTRE 2011 E 2019	138
GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS VAGAS EFETIVAMENTE RESERVADAS POR GRUPO ATENDIDO DE 2005 E 2019	141
GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS POR GRUPO ATENDIDO ENTRE 2011 E 2019 NO SISU	143
GRÁFICO 8 - RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA E PROCESSO SELETIVO (2005-2019).....	149
GRÁFICO 9 - TAXA DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS DO PLANO DE METAS E DA LEI DE COTAS, DE 2005 A 2019	154
GRÁFICO 10 - TAXA DE APROVAÇÃO POR COR OU RAÇA E PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	170
GRÁFICO 11 - DISTRIBUIÇÃO NUMÉRICA E PERCENTUAL DOS CANDIDATOS NEGROS APROVADOS POR PROCESSO SELETIVO (2004-2019)	171
GRÁFICO 12 - TAXA DE APROVAÇÃO POR SEXO E PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	177
GRÁFICO 13 - TAXA DE APROVAÇÃO POR COR OU RAÇA, SEXO E PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	180
GRÁFICO 14 - TAXA DE APROVAÇÃO POR FAIXA ETÁRIA E PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	183
GRÁFICO 15 - TAXA DE APROVAÇÃO POR PERCURSO ESCOLAR E PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	189

GRÁFICO 16 - TAXA DE APROVAÇÃO POR CAPITAL CULTURAL FAMILIAR E PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	198
GRÁFICO 17 - TAXA DE APROVAÇÃO POR <i>STATUS</i> SOCIOECONÔMICO E PROCESSO SELETIVO (2004, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015)	206

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – <i>CAMPI</i> UFPR	40
----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE INSTITUIÇÕES QUE CRIAÇÃO POLÍTICAS AFIRMATIVAS 2002-2011	97
QUADRO 2 - VARIÁVEIS.....	130
QUADRO 3 - VARIÁVEIS.....	161
QUADRO 4 - RECLASSIFICAÇÃO DOS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE PARA O CAPITAL CULTURAL FAMILIAR.....	192
QUADRO 5 - VARIÁVEIS DO MODELO DO PERFIL PADRÃO	213
QUADRO 6 - QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL (VERSÃO 2019)	267
QUADRO 7 - VARIÁVEIS DISPONÍVEIS (FICHA DE INSCRIÇÃO/RESULTADO DO PROCESSO SELETIVO)	274
QUADRO 8 - VARIÁVEIS DISPONÍVEIS (QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL)	275
QUADRO 9 - QUESTÕES RETIRADAS DO QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL AO LONGO DO TEMPO.....	277
QUADRO 10 - VARIÁVEIS CRIADAS A PARTIR DA FICHA DE INSCRIÇÃO E DO QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL	278
QUADRO 11 - RECLASSIFICAÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE PARA CAPITAL CULTURAL	289
QUADRO 12 - ESQUEMA DE SÍNTESE DO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR.....	292
QUADRO 13 - CLASSES ECONÔMICAS A PARTIR DA RENDA FAMILIAR, CONSIDERADAS POR NERI (2008).....	295
QUADRO 14 - CLASSES ECONÔMICAS, A PARTIR DA RENDA FAMILIAR, CONSIDERADAS POR SALATA (2015).....	295
QUADRO 15 – TESTE DE RECLASSIFICAÇÃO DA RENDA FAMILIAR INFORMADA NO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO PROCESSO SELETIVO 2003/2004	295
QUADRO 16 - EXEMPLOS DA RECLASSIFICAÇÃO DA RENDA FAMILIAR COM PS 2004 E PS 2008	296
QUADRO 17 - ESQUEMA DE SÍNTESE DO ÍNDICE DE <i>STATUS</i> SOCIOECONÔMICO	16

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS ENTRE 2004 E 2019	132
TABELA 2 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS POR PROCESSO SELETIVO E POR CAMPUS	134
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS E RESERVADAS DE 2005 A 2019 PELO VESTIBULAR.....	136
TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS RESERVADAS PELO SISU DE 2011 A 2019	138
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS DO PLANO DE METAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DE 2005 A 2014	139
TABELA 6 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS E RESERVADAS PELA LEI DE COTAS NOS PROCESSOS SELETIVOS DE 2013 A 2019	140
TABELA 7 - DISTRIBUIÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS E RESERVADAS PELO SISU ENTRE 2011 E 2019	142
TABELA 8 - RELAÇÃO ENTRE NÚMERO DE INSCRITOS E NÚMERO DE VAGAS OFERTADAS DE 2005 A 2019	146
TABELA 9 - RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NO PLANO DE METAS DE 2005 A 2014	147
TABELA 10 - RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA NA LEI DE COTAS DE 2013 A 2019	148
TABELA 11 - TAXA DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS DA CONCORRÊNCIA GERAL E DAS AÇÕES AFIRMATIVAS DE 2005 A 2019	151
TABELA 12 - TAXA DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS DO PLANO DE METAS, DE 2005 A 2014.....	153
TABELA 13 - TAXA DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS DA LEI DE COTAS DE 2013 A 2019	153
TABELA 14 - NÚMERO DE CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS, POR PROCESSO SELETIVO (2004-2019).....	159
TABELA 15 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS POR COR OU RAÇA (2004 A 2019)	165
TABELA 16 – COMPOSIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS, POR COR OU RAÇA DECLARADA E MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA.....	167

TABELA 17 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS POR SEXO (2004 A 2019).....	174
TABELA 18 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS POR FAIXA ETÁRIA (2004 A 2019)	182
TABELA 19 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS POR PERCURSO ESCOLAR (2004 A 2019)	187
TABELA 20 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS POR CAPITAL CULTURAL FAMILIAR (2004 A 2019)	195
TABELA 21 - PERCENTUAL DE PESSOAS COM 25 OU MAIS COM POR NÍVEL DE CAPITAL CULTURAL NO BRASIL E NO PARANÁ (2000, 2010, 2019).....	196
TABELA 22 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS POR <i>STATUS</i> SOCIOECONÔMICO (2004, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015).....	204
TABELA 23 - RESULTADOS DO MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA DO PERFIL PADRÃO, CONSIDERANDO O CAPITAL CULTURAL FAMILIAR.....	219
TABELA 24 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR FAIXA ETÁRIA..	280
TABELA 25 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR SEXO	281
TABELA 26 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR COR/RAÇA	282
TABELA 27 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS DO SEXO MASCULINO POR COR/RAÇA	283
TABELA 28 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS DO SEXO FEMININO POR COR/RAÇA	284
TABELA 29 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR PERCURSO ESCOLAR.....	285
TABELA 30 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR CAPITAL CULTURAL FAMILIAR.....	286
TABELA 31 - DISTRIBUIÇÃO DOS CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR NÍVEL DE <i>STATUS</i> SOCIOECONÔMICO	287
TABELA 32 - RESULTADOS DO MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA DO PERFIL PADRÃO FIXADO (2004-2019).....	288
TABELA 33 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR CAPITAL CULTURAL DO PAI	290

TABELA 34 - CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS POR CAPITAL CULTURAL DA MÃE	291
TABELA 35 - COMPOSIÇÃO DO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR ENTRE OS CANDIDATOS INSCRITOS	293
TABELA 36 - COMPOSIÇÃO DO CAPITAL CULTURAL FAMILIAR ENTRE OS CANDIDATOS APROVADOS	293
TABELA 37 - FAIXAS DE RENDA SALARIAL INFORMADAS NO QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL.....	294
TABELA 38 - DISTRIBUIÇÃO DOS CANDIDATOS INSCRITOS POR FAIXAS SALARIAIS NOS ANOS COMPARÁVEIS	297
TABELA 39 - DISTRIBUIÇÃO DOS CANDIDATOS APROVADOS POR FAIXAS SALARIAIS NOS ANOS COMPARÁVEIS	297
TABELA 40 - RELAÇÃO DE CANDIDATOS INSCRITOS POR CAPITAL CULTURAL E FAIXAS SALARIAIS NOS ANOS COMPARÁVEIS	17

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEFET-PR	- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPE	- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COPLAD	- Conselho de Planejamento e Administração
COUN	- Conselho Universitário
DEM	- Partido Democratas
EaD	- Educação a Distância
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	- Estados Unidos da América
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FIES	- Programa de Financiamento Estudantil
FUNAI	- Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	- Instituições Federais de Ensino Superior
IFETs	- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	- Instituto Federal do Paraná
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBD	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNU	- Movimento Negro Unificado
NC-UFPR	- Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDUR	- Programa de Extensão em Desenvolvimento Urbano e Regional
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PFL	- Partido da Frente Liberal
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	- Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	- Plano Nacional da Educação
PPI	- Pretos, pardos e indígenas
PROGRAD	- Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PS	- Processo Seletivo
PT	- Partido dos Trabalhadores
REUNI	- Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais

SISU	- Sistema de Seleção Unificada
STF	- Supremo Tribunal Federal
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	- Universidade Estadual do Amapá
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	- Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENF	- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	- Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPB	- Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	- Universidade Estadual de Santa Cruz
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí
UFABC	- Universidade Federal do ABC
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFAL	- Universidade Federal de Alagoas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFFS	- Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	- Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
Ufopa	- Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRA	- Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	- Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	- Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	- Universidade Federal de Sergipe
UFS	- Universidade Federal de Sergipe
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	- Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	- Universidade Federal São João Del Rei
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UFT	- Universidade Federal do Tocantins
UFTM	- Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	- Universidade de Brasília
UNCISAL	- Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNEAL	- Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	- Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNICAMPI	- Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIFESP	- Universidade Federal de São Paulo
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIMONTES	- Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	- Universidade Federal do Pampa
UPE	- Universidade de Pernambuco
USP	- Universidade de São Paulo
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	- Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE SÍMBOLOS

© - copyright

@ - arroba

® - marca registrada

Σ - somatório de números

Π - produtório de números

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1.	A PESQUISADORA NA PESQUISA	33
1.2.	SOBRE A UFPR.....	37
1.3	A ESTRUTURA DA TESE	40
	PARTE 1	42
2	EXPANSÃO EDUCACIONAL E AS DESIGUALDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	43
2.1.	EXPANSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	43
2.2.	POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI	48
2.2.1	O novo perfil do/no ensino superior	54
2.3	ANÁLISES SOCIOLÓGICAS DA DESIGUALDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO	59
2.3.1	Análises sociológicas da desigualdade de acesso à educação no Brasil.....	65
2.4	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	77
3	AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS .	79
3.1	AS AÇÕES AFIRMATIVAS	79
3.2	JUSTIFICATIVAS E EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	81
3.2	AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	85
3.3	AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	90
3.4	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	102
	PARTE 2	104
4	AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO NA UFPR: DO PLANO DE METAS À LEI DE COTAS	105
4.1	A GÊNESE DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFPR	106
4.2	A APROVAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE METAS	110
4.3	O PLANO DE METAS	116
4.3.1	As Alterações no Plano de Metas.....	118
4.4	A TRANSIÇÃO DO PLANO DE METAS PARA A LEI DE COTAS	122
4.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	127

5	AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO À UFPR: OS EFEITOS DO PLANO DE METAS E DA LEI DE COTAS SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS	129
5.1	AS VAGAS OFERTADAS PELA UFPR ENTRE 2004 E 2019	131
5.2	OS NÚMEROS E PERCENTUAIS DE VAGAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	135
5.3	A RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA (2005-2019)	144
5.4	A TAXA DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA	150
5.5	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	155
	PARTE 3	158
6	OS EFEITOS DAS COTAS SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS APROVADOS (2004-2019)	163
6.1	A COMPOSIÇÃO, POR COR/RAÇA, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS	164
6.2	A COMPOSIÇÃO, POR SEXO, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS	172
6.2.1	A composição, por cor/raça e sexo, dos candidatos aprovados antes e depois das cotas	178
6.3	A COMPOSIÇÃO, POR FAIXA ETÁRIA, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS	180
6.4	A COMPOSIÇÃO, POR PERCURSO ESCOLAR, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS	184
6.5	A COMPOSIÇÃO, POR CAPITAL CULTURAL FAMILIAR, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS	190
6.6	A COMPOSIÇÃO, POR STATUS SOCIOECONÔMICO, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS	199
6.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	207
7	TIPOS DE CANDIDATOS E AS RELATIVAS CHANCES DE ACESSO À UFPR ANTES E DEPOIS DAS COTAS	210
7.1	A REGRESSÃO LOGÍSTICA NOS ESTUDOS DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	211
7.2	O MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA UTILIZADO	213

7.3	DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS	216
7.4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	222
7.5	DESIGUALDADES PARA ALÉM DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	230
7.6	E O FUTURO DAS COTAS?	235
7.7	CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	236
8	CONCLUSÕES	238
	REFERÊNCIAS	249
	APÊNDICE 1 – O QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL E AS VARIÁVEIS DISPONÍVEIS	267
	APÊNDICE 2 – TABELAS COMPLETAS DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO.....	280
	APÊNDICE 3 – QUADROS EXPLICATIVOS E TABELAS DO ÍNDICE DE CAPITAL CULTURAL FAMILIAR.....	289
	APÊNDICE 4 – QUADROS EXPLICATIVOS E TABELAS DO ÍNDICE DE STATUS SOCIOECONÔMICO	294

1 INTRODUÇÃO

Na presente tese, analisamos as políticas de ação afirmativa para a redução da desigualdade de acesso ao ensino superior nas universidades públicas. A partir de um estudo empírico, realizamos uma avaliação dos resultados das políticas de cotas para a redução das desigualdades raciais e sociais no acesso à Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Nas últimas três décadas no Brasil, assistimos a um processo de expansão educacional em todos os níveis de ensino. Tal processo, caracterizado como um fenômeno da modernidade, ocorreu mais intensamente em outros países ao longo do século XX, na medida em que a escolaridade se tornava um dos principais elementos para distribuição de posições ocupacionais na estrutura social (BARBOSA, 2014).

Nas sociedades tradicionais, ou pré-modernas, as posições e hierarquias da estrutura social eram determinadas por características herdadas que definiam, desde o nascimento, o destino de um indivíduo ao longo de sua vida. Ou seja, filhos de escravizados não se tornavam donos de terras ou nobres (RIBEIRO, 2019). Com o emergir da sociedade moderna, novos princípios de organização e hierarquização das posições sociais foram sendo estabelecidos, permitindo, em tese, abertura das barreiras à mobilidade social. A partir do princípio da igualdade, espera-se que a ocupação de posições na estrutura social ocorra de acordo com as características adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida e não que seja determinada pela sua origem familiar ou outras características adscritas. As desigualdades justas, neste contexto, resultariam da competição entre indivíduos em posições iguais (RIBEIRO, 2007; BARBOSA, 2014). No entanto,

Os indivíduos não são seres isolados competindo livremente uns com os outros para alcançar melhores posições no sistema de estratificação social. Pelo contrário, pertencem a grupos, organizações e vivem em contextos que contribuem para moldar as oportunidades e chances que encontram para alcançar diversos bens e posições sociais ao longo da vida. O grupo mais elementar é o da família, mas há outros igualmente importantes, como a escola, a classe social, a região de residência, a raça ou cor, o gênero, a coorte de nascimento, etc. O processo de estratificação social se dá por meio da participação em diversos grupos que moldam as oportunidades que as pessoas encontram ao longo da vida, e culmina, por assim dizer, com a facilidade ou dificuldade de acesso a diversos bens e posições sociais (RIBEIRO, 2019, p. 11).

Isto é, para além das disparidades observadas entre os indivíduos, existem desigualdades duradouras e persistentes entre as categorias sociais que perpassam períodos históricos, inscritas na distribuição dos bens econômicos, políticos e sociais (TILLY, 1998).

Os estudos sociológicos realizados sobre a expansão educacional em países da América, da Europa e da Ásia, chegaram a conclusões bastante parecidas. Embora a escolarização da população tenha sido ampliada, o aproveitamento não se deu igualmente entre as categorias sociais, e as características de origem social do indivíduo permaneceram exercendo forte influência sobre o nível de escolaridade alcançado, o que, dentre outras coisas, pode interferir nas posições sociais alcançadas por ele. Uma vez que os sistemas educacionais são estratificados, a expansão faz com que eles se abram aos poucos, da base para o topo, e que a desigualdade diminua ou seja anulada nas etapas mais elementares, mas tende a permanecer nos níveis mais altos, como no ensino superior, em que permanece restrito. Quanto maiores os níveis socioeconômicos dos indivíduos e de suas famílias - e/ou pertencer a determinadas categorias sociais -, maiores são suas chances de acessar as etapas mais altas. Em linhas gerais, tais estudos demonstram o limite de políticas de expansão do serviço educacional e que há uma estrutura desigual de oportunidades educacionais (BOURDIEU; PASSERON, 2014a; 2014b; BOUDON, 1981; RAFTERY; HAUT, 1993; LUCAS, 2001; DUBET, 2015).

No Brasil, os resultados são parecidos, no entanto, as variáveis de localização geográfica e raça apresentam contornos mais intensos. Quanto à localização geográfica, o nível de escolaridade da população que vive nas regiões Norte e Nordeste, é relativamente menor em comparação com as regiões Sul e Sudeste. Quanto à desigualdade racial, pretos, pardos e indígenas apresentam escolaridade média inferior à de brancos e amarelos. Em estudos realizados sobre a sociedade brasileira entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, foram apontados os limites das políticas expansionistas de redução das desigualdades de acesso à educação de forma geral, e evidenciaram a necessidade de políticas específicas para ampliação das chances de acesso ao ensino superior por grupos historicamente desfavorecidos em suas trajetórias educacionais (SILVA; HASENBALG, 2000; HENRIQUES, 2001).

Ao longo do século XX, em meio à globalização, às mudanças no processo produtivo e aos avanços tecnológicos, a educação superior ganhou destaque tanto

para a formação profissional, como também para a produção científica e para o desenvolvimento das nações. Logo, a expansão deste nível de ensino entrou na agenda dos governos como investimento em capital humano e desenvolvimento econômico.

Concomitantemente, em sociedades democráticas, ou em processo de reconstrução institucional, os mais diversos movimentos sociais passam a demandar condições de acesso, não apenas no ensino superior, mas também em outros espaços de poder e prestígio para torná-los mais representativos para com os diversos conjuntos das sociedades. É neste contexto que, em países como Estados Unidos, África do Sul e Brasil, emergem as primeiras ações afirmativas (PAIVA, 2015; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Essas ações, em geral, visam promover aos grupos sociais discriminados o acesso a bens valorizados na sociedade (MOEHLECKE, 2002). No Brasil, estas ações se tornaram mais consistentes na forma de reserva de vagas no ensino superior, carregando a complexidade de articular redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2006). Quanto à redistribuição, as ações afirmativas visam redistribuir de forma mais justa o acesso aos bens e recursos valorizados na sociedade, no caso o acesso às universidades públicas, tendo em vista seu prestígio e os retornos econômicos e sociais do diploma de nível superior no Brasil (Barbosa, 2014). Já ao reconhecimento, tais ações se referem ao reconhecimento das identidades promovendo sua valorização e inclusão dos grupos sub representados no ambiente universitário (AVRITZER; GOMES, 2013).

A partir da confluência de atores e de fatores conjunturais do final do século XX, dentre elas, a redemocratização política, a organização dos movimentos negros, o gargalo de vagas do ensino médio para o ensino superior, somados à produção de dados que apontavam a alarmante distância de escolaridade entre grupos étnico-raciais, de renda e de localização geográfica, criou-se, dentre um conjunto de políticas sociais, políticas de ação afirmativa no ensino superior para negros, indígenas e egressos da escola pública, principalmente, nas primeiras décadas do século XXI (PAIVA, 2010; 2013).

As primeiras iniciativas desta natureza foram tomadas pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia, e, posteriormente, pela Universidade de Brasília (UnB), as quais adotaram tais políticas por meio de decisões de conselhos universitários ou de assembleias legislativas (PAIVA, 2010; 2013).

Além das políticas afirmativas adotadas, em grande parte das universidades públicas, foram criados pelo Poder Executivo Federal, os programas voltados ao setor privado, como: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com bolsas de até 100% de desconto nas mensalidades; e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES). Além destes, as universidades federais puderam expandir sua oferta e estrutura com o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) – que, em particular, incentivava a criação de políticas de inclusão social (PAIVA, 2013).

Tais iniciativas eram respaldadas na Constituição de 1988, a qual contempla a promoção de uma igualdade substancial, possibilitando e incentivando a adoção de medidas ativas por parte do Estado, na busca da concretização do princípio de igualdade. No entanto, apesar do ditado constitucional, as políticas de cotas nas universidades públicas, especialmente as cotas raciais, enfrentaram grande resistência, afinal, tensionavam valores da identidade nacional construída (democracia racial), e de que o acesso a um lugar de prestígio é o resultado da competição entre os melhores (meritocracia) (PAIVA, 2013). Dentre os diversos argumentos contrários, destacava-se o receio de que houvesse uma racialização da sociedade e uma queda da qualidade das universidades. E, dentre outras justificativas, destacava-se a de que o problema da desigualdade no Brasil seria unicamente econômico e que deveria ser investido, antes de tudo, na qualidade da educação básica (FERES JUNIOR, 2010).

A decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a constitucionalidade das cotas implementadas pela UnB, após a contestação feita pelo partido Democratas (DEM), foi fundamental para a aprovação da Lei 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) (Machado, 2013). Desde 2013, então, as instituições federais de ensino superior passaram a reservar 50% de suas vagas para egressos do ensino médio público, sendo: 25% para pessoas com renda familiar mensal de um salário-mínimo e meio *per capita* e um percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a representação demográfica do estado.

As experiências ao longo do tempo permitiram rebater os argumentos contrários sobre as cotas e mudar o quadro do ensino superior no Brasil, especialmente quanto à qualidade das universidades e ao desempenho dos cotistas (PEIXOTO *et al.*, 2015; SILAME; MARTINS JÚNIOR; FONSECA, 2020; GALHARDO *et al.*, 2020).

Dessa forma, saímos de 15% para 46% dos estudantes universitários de 18 a 24 anos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, nos anos de 1999 a 2019. E o aumento de 1,1% para 6% de estudantes, na mesma faixa etária, que pertencem aos 20% mais pobres da população brasileira (SENKEVICS, 2021). Embora ainda haja limitações, este conjunto de esforços e políticas públicas possibilitaram tornar o ensino superior mais diversificado.

A conjuntura política local e da UFPR também foram favoráveis para colocar em debate, junto ao movimento negro e de intelectuais da temática racial, uma política institucional de ações afirmativas (BEVILAQUA, 2005; SILVA, 2008; BEGA, 2013). Em 2004, a exemplo de outras universidades estaduais e federais, a UFPR aprovou, pela Resolução 34 do Conselho Universitário, o Plano de Metas para Inclusão Racial e Social (Plano de Metas), que reservava, a partir do processo seletivo de 2005, 20% das vagas para negros, 20% para pessoas que cursaram todos os anos do ensino fundamental e médio em escolas públicas, além de instituir vagas suplementares para indígenas. As justificativas eram ampliar a participação de negros e de alunos de escola pública (estes como indicador de vulnerabilidade socioeconômica), uma vez que, embora já estivessem presentes na instituição, a sua participação não se dava em uma proporção justa, especialmente nos cursos mais prestigiados. Assim, a UFPR foi a primeira universidade federal do Sul do Brasil a implantar um sistema de cotas, fato este que a tornou alvo de críticas pela imprensa local, a qual considerou, em geral, que essa decisão foi precipitada, visto que naquela época eram poucas as universidades públicas com programas de ação afirmativa (BEVILAQUA, 2005).

O Plano de Metas teve vigência por 10 anos (sobre os processos seletivos de 2005 até 2014). A Lei de Cotas, por sua vez, começou a ser parcialmente implementada entre 2013 e 2015 e, desde 2016, é aplicada integralmente nos processos seletivos da UFPR.

Pesquisadores da UFPR que avaliaram o Plano de Metas demonstraram que a inclusão racial ficou abaixo do esperado (PORTO, 2011; CERVI, 2013), e pesquisas realizadas sobre alguns anos da Lei de Cotas, também obtiveram dados que apresentam limites na ocupação das vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas (MOREIRA; SILVA, 2020; SILVA *et al.*, 2022). Ainda assim, verificou-se que por meio destas políticas de incentivo, o percentual de candidatos negros aprovados cresceu de 10%, em 2004 (antes das cotas), para 23% em 2019. Além do mais, candidatos aprovados que estudaram integralmente o ensino fundamental e o médio em escolas

públicas aumentaram de 23,9% para 47,4% nos mesmos anos (NC-UFPR). Isto é, as políticas foram importantes para tornar essa universidade mais inclusiva.

A Lei Federal nº 12.711, prevê em seu texto que o sistema de cotas seja revisado após 10 anos de sua aprovação (no ano de 2022). Assim sendo, são necessárias pesquisas institucionais e/ou acadêmicas que avaliem os efeitos produzidos na inclusão social e racial nas universidades públicas. Esta pesquisa se inscreve neste quadro de análises ao avaliar em que medida as desigualdades de acesso foram reduzidas para as categorias raciais e sociais para as quais foram criadas as ações afirmativas, e contribuir para o aprimoramento delas.

Tomando a UFPR como um caso particular e empírico, no qual, além da Lei de Cotas em vigência, operou uma política institucional durante 10 anos, mostra-se necessária uma avaliação de ambas as políticas nela adotadas ao longo do tempo. Bem como considerar a articulação do processo vivenciado por esta instituição às demais políticas para a democratização do ensino superior no Brasil. Logo, partimos do quadro geral brasileiro de desigualdade de acesso ao ensino superior, da emergência do debate e da implementação de ações afirmativas para reduzir desigualdades sociais e raciais nesta etapa educacional.

A tese defendida é de que as ações afirmativas, por meio das cotas raciais e sociais, operam em prol da justiça social, reequilibrando as oportunidades de acesso à universidade pública, mas colidem com uma realidade social estruturalmente desigual, a qual acaba inevitavelmente por limitar o alcance dessas medidas. Assim dizendo, num contexto de notórias desigualdades sociais e raciais, qual é o Brasil, as políticas de cotas no ensino superior, isoladamente, não resolvem desigualdades estruturais.

O objetivo desta pesquisa, portanto, é avaliar em que medida estas políticas avançaram na inclusão de estudantes com perfis socioeconômico e educacional não tradicionais no meio acadêmico até então, utilizando a Universidade Federal do Paraná como *lócus* de pesquisa.

Para cumprir o objetivo da pesquisa, mostrou-se necessário percorrer não somente a literatura acerca das ações afirmativas, mas também a da desigualdade de acesso à educação superior. Isto nos fez chegar à literatura sociológica (nacional e

internacional), sobre a educação, tanto do campo da estratificação social¹ – que passou a olhar para a educação como fator de mobilidade social na sociedade moderna –, quanto da sociologia da educação² – que olha a educação como reprodutora e produtora de desigualdades sociais.

Ademais, para localizar a UFPR no contexto nacional de adoção de políticas de ação afirmativa, encontramos na produção local (de professores que participaram em maior ou menor medida da formulação, implementação e avaliação do Plano de Metas e de alguns anos da Lei de Cotas) instrumentos para a reconstrução e compreensão do processo vivenciado por esta instituição (BEVILAQUA, 2005; SILVA, 2008; PORTO 2011; CERVI 2013; 2014; 2015; MOREIRA; SILVA, 2020; SILVA *et al.*, 2022).

Neste estudo, optamos pelo método de análise quantitativa que permite, por meio de dados estatísticos, descrever e analisar séries temporais, bem como mensurar determinadas variáveis caras à sociologia (classe social e capital cultural). No tema da pesquisa em questão, é possível identificar a redução da desigualdade de acesso ao ensino superior na medida em que foram adotadas ações afirmativas.

Propomos então, realizar uma pesquisa sobre a desigualdade de acesso à UFPR e a efetividade das ações afirmativas na redução dessa desigualdade ao longo do tempo. Esta pesquisa foi possível graças à disponibilidade de um conjunto de dados secundários coletados pela própria instituição. Trata-se de dados

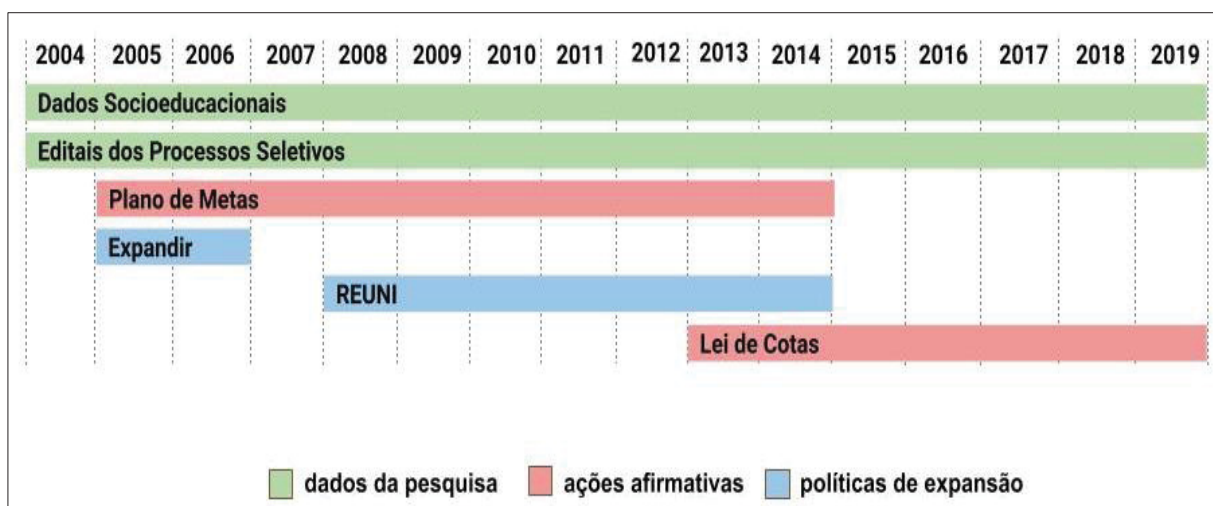
¹ A estratificação social é o sistema de desigualdade que classifica hierarquicamente grupos e indivíduos em estratos ou camadas. Na modernidade, diz respeito principalmente à desigualdade entre as classes sociais, mas há outras formas de estratificação social, como gênero e raça. Em comparação a outros sistemas de estratificação social identificáveis na história da humanidade, duas das principais diferenças ao que se procede na sociedade moderna é que a posição de classe é alcançada e não atribuída, e que o sistema de classes sociais apresenta maior fluidez entre os estratos, a chamada mobilidade social, tanto ascendente quanto descendente. O que basicamente divide as classes nos estratos é a maior ou menor posse dos recursos econômicos e materiais, e a ocupação profissional, mas são identificáveis diferenças nos padrões de consumo e estilos de vida. (GIDDENS, 2005). De acordo com Ribeiro e Carvalhaes (2020, p. 1), a pesquisa sociológica sobre mobilidade e estratificação social desenvolve “análises empíricas e quantitativas sobre os processos que geram desigualdades sociais e suas consequências”. Dentre os objetivos deste campo de estudos, sistematizados pelos autores, destaca-se o estudo da distribuição dos bens socialmente valorizados em uma sociedade, e das diversas formas de desigualdade de oportunidades e de resultados ao longo da vida dos indivíduos.

² Campo de estudo que se desenvolveu no início do século XX, tomando a educação enquanto fenômeno social fundamental para a socialização dos indivíduos (FOURQIN, 1996). A partir dos anos 1950, em países industrializados, a expansão dos sistemas educacionais promoveu a massificação escolar, com vistas ao desenvolvimento social e econômico. Tal processo trouxe novos contornos para a Sociologia da Educação, mostrando que tanto as desigualdades sociais se manifestavam no interior do sistema escolar, assim como a escola desempenhava um papel próprio na produção de desigualdades ao classificar os estudantes (DUBET, 2003).

administrativos, com consistência histórica e que permitem identificar padrões, regularidades e tendências, bem como mudanças a partir da adoção de determinados sistemas de cotas e formas de implementação. Em particular, a presente pesquisa contou com duas bases de dados: a primeira, contendo informações socioeconômicas dos candidatos coletadas por meio do “Questionário Socioeducacional”, respondido por todos os concorrentes ao vestibular da UFPR no ato da inscrição no processo seletivo; a segunda, com informações institucionais sobre vagas e regras dos processos seletivos a partir dos editais e guias do candidato publicizados no *site* do Núcleo de Concursos (NC-UFPR).

Nosso recorte temporal é de 2004 – último processo seletivo antes da implantação das cotas –, até 2019, na vigência da Lei de Cotas. Cumpre destacar que ao longo destes anos, a UFPR, assim como outras instituições, passou por um processo de expansão de sua estrutura, com a adesão aos programas do Governo Federal como Expandir, REUNI e SISU (Sistema de Seleção Unificada). A Figura 1 ilustra a série histórica, os dados disponíveis e as políticas vigentes no período pesquisado.

FIGURA 1 – Os dados da pesquisa e as políticas vigentes



FONTE: Elaborado pela autora (2022).

O período escolhido possibilita realizar um balanço de 15 anos de ações afirmativas que contribua para o aprimoramento e fortalecimento de políticas futuras.

Ademais, a literatura sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior, especialmente, permitiu-nos ampliar as variáveis tradicionalmente consideradas –

além das variáveis diretamente relacionadas às cotas, como raça e tipo de escola, a inclusão de características socioeconômicas e demográficas relativas à desigualdade de acesso, como sexo, faixa etária, escolaridade dos pais e renda familiar. Ademais, além da análise uni variada de tais características, lançar mão de uma análise multivariada das chances de aprovação no vestibular antes e depois das cotas relativas aos diversos perfis estudantis, por meio da regressão logística binária (HASENBALG; SILVA; 2001; 2003; RIBEIRO, 2007; 2011; 2015; MONT'ALVÃO, 2011; 2015; 2015; BRITO, 2015; 2017; PICANÇO, 2015; SALATA, 2018; BARBOSA, 2015; 2019).

A pesquisa quantitativa teve quatro etapas, e aparece neste trabalho em três capítulos. A primeira etapa faz um levantamento do número de vagas ofertadas e candidatos inscritos pelo processo seletivo tradicional (vestibular) e pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), entre os anos de 2004 e 2019, por modalidade de concorrência – geral ou cota –, bem como as taxas de ocupação. A segunda etapa, por sua vez, faz uma identificação das variáveis indicadoras de origem social e a construção de índices a partir dos dados do Questionário Socioeducacional do NC-UFPR. A terceira etapa identifica os perfis socioeconômicos e educacionais dos candidatos aprovados nos vestibulares. Por fim, a quarta etapa analisa as razões de chance de aprovação no vestibular dos diferentes perfis encontrados, por meio do teste estatístico de regressão logística binária.

Assim sendo, nossos objetivos específicos foram: identificar o cenário da desigualdade de acesso ao ensino superior no Brasil, à luz das teorias sociológicas da estratificação social e da educação, e sua aplicação na realidade brasileira; contextualizar a emergência do debate das ações afirmativas no Brasil, tendo como foco as políticas implantadas para o ingresso no ensino superior; contextualizar a emergência das ações afirmativas na UFPR, à luz das pesquisas realizadas de avaliação do Plano de Metas e da Lei de Cotas; levantar dados socioeducacionais dos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos antes e depois das ações afirmativas; identificar os efeitos produzidos pelas políticas sobre a forma de distribuição das vagas, bem como as taxas de concorrência e ocupação das modalidades de cota; identificar os diferentes perfis socioeconômicos, ou de origem social, dos candidatos; analisar as chances de aprovação dos diferentes perfis encontrados antes e depois das ações afirmativas; avaliar em que medida as ações afirmativas reduziram a desigualdade de acesso à UFPR para aqueles perfis

considerados não tradicionais, cuja desvantagem anterior justificou a adoção de ações afirmativas.

1.1. A PESQUISADORA NA PESQUISA

O interesse pelo tema de pesquisa “desigualdade de acesso ao ensino superior” e as “ações afirmativas” vem de um conjunto de fatores. Difícil é a tarefa de organizar as ideias cronologicamente, pois como coloca Bourdieu (2006), a biografia não é linear. Então, tentando escrever a biografia da ideia, relato livremente, ora em primeira pessoa do singular ora em primeira pessoa do plural, na medida em que vem a memória, neste processo de recuperar e me localizar enquanto sujeito e objeto desta pesquisa.

A partir das pesquisas realizadas durante o mestrado, quando estudava a trajetória das famílias atendidas pelo Programa Minha Casa Minha Vida em um conjunto habitacional da periferia de Curitiba, constantemente ouvia de mulheres mães, a maioria das entrevistadas, quando perguntadas sobre sonhos e expectativas de futuro, o desejo de que seus filhos trabalhassem e conseguissem pagar uma faculdade era uma resposta padrão. Porém, nos discursos, o ingresso em uma universidade pública pouco aparecia, com exceção da síndica do condomínio, formada em Pedagogia, ao falar sobre as expectativas de futuro para a sua filha que, como investimento educacional, estudava em uma escola pública mais conceituada fora do bairro em que viviam, ao contrário da maioria dos filhos adolescentes daquelas mulheres entrevistadas.

Partindo da minha trajetória pessoal, muito antes de ingressar na UFPR, eu percebia esta instituição como algo possível somente para aqueles que “se esforçavam muito” ou para os “filhos dos patrões”. Pois esta foi a forma como a instituição fora apresentada a mim ainda na infância pela minha mãe, ao visitar a Praça Santos Andrade, no centro de Curitiba, onde se localiza o Prédio Histórico da Universidade. A conclusão era a que não sendo eu “filha de patrão”, para ingressar ali, seria necessário um “esforço pessoal”.

Mesmo tendo um bom desempenho ao longo de minha trajetória escolar, a universidade pública parecia cada vez mais distante a cada etapa dada no sistema

educacional. Visando uma melhor estrutura escolar, diversas vezes tentei ingressar no Colégio Estadual do Paraná – a mais antiga e tradicional escola pública do estado – e nos cursinhos pré-vestibular populares divulgados na mídia. No entanto, todas as tentativas foram frustradas. Aos poucos fui entendendo que eu era uma “boa aluna” naquele meio social, mas não “boa o suficiente” para ingressar em um espaço mais prestigiado.

Em algum momento do ensino médio, tive contato com um professor de Filosofia que, um dia, em sala de aula, disse aos alunos que a UFPR havia criado cotas para escola pública, ação que aumentaria as chances de ingresso para alunos como nós, que não tinham condições de concorrer com os alunos das escolas particulares (os “filhos dos patrões”).

Mesmo com a possibilidade aparente, eu sabia que não teria condições de concorrer com os alunos de determinadas escolas públicas de maior prestígio como: Colégio Militar de Curitiba, Colégio Estadual do Paraná, Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). O meu “esforço” possível, seria trabalhar para pagar um cursinho preparatório e aí sim, tentar o vestibular da UFPR. Foi o que fiz, ao terminar o ensino médio, no ano de 2008, não tentei imediatamente o vestibular, mas fui trabalhar em uma loja de departamentos. O adiamento da entrada no ensino superior se deu, não só da necessidade de melhor preparo, mas, especialmente as dúvidas sobre o curso e o valor da taxa de inscrição para o vestibular – mesmo existindo a possibilidade de solicitar a isenção, na época, considerei o edital e a lista de documentação necessária imensos e de linguagem inacessível. Então, em 2010, prestei o vestibular da UFPR para curso de Ciências Sociais, inscrevendo-me como cotista social, e ingressei em 2011.

Voltando à pesquisa de mestrado, o fato de eu ter sido cotista social, fruto da política institucional criada na UFPR, pertencer à classe baixa, com pais que não chegaram a completar a educação básica, colocava-me como alguém que, mesmo sendo aluna da “Federal” e me apresentando como tal na pesquisa de campo, sentia-me próxima daquelas famílias as quais pude conhecer a trajetória nas entrevistas. Contudo, inquietou-me o fato de a possibilidade de acesso à universidade pública aparecer apenas na fala de uma das tantas famílias entrevistadas. E que, anos depois da UFPR implantar cotas, as famílias desconhecem o programa e afirmarem que seus filhos ingressariam em instituições particulares, pagas com o próprio trabalho.

Além destes fatores, entre o término da graduação e o ingresso no mestrado, no ano de 2014, fui aprovada como Assistente em Administração no concurso público da UFPR. Imediatamente, fui trabalhar na Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissional, setor onde estou lotada até hoje. Desde o meu primeiro ano, pude participar dos processos de registro acadêmico dos calouros do *Campus* Curitiba, recebendo e analisando a documentação dos candidatos cotistas de escola pública e de baixa renda. Quando ingressei como servidora, os dois sistemas de cotas estavam vigentes. Neste trabalho, observava que poucos eram os calouros de escolas públicas não tradicionais de Curitiba e Região Metropolitana. A maioria dos históricos escolares que recebia eram de egressos do Colégio Estadual do Paraná, Colégio Militar de Curitiba e CEFET-PR (depois IFPR). Em conversa com colegas, eles comentavam observar o mesmo. Inclusive, uma vez um calouro me entregou dois históricos: um do ensino fundamental todo cursado em um colégio particular de um município da Região Metropolitana e o do ensino médio cursado no IFPR. Ele havia concorrido na modalidade da Lei de Cotas “ensino médio público, independente de renda”.

Esses fatores me instigaram a estudar os efeitos das cotas sobre o perfil de estudantes que ingressavam na instituição. Minha impressão pessoal inicial era a de que mesmo aumentando os números de estudantes de escolas públicas na instituição, pouco havia mudado sobre o perfil socioeconômico, parecia-me que havia uma maior representação da classe média proveniente das escolas públicas, e que eram poucos os estudantes que, como eu, vinham de escolas periféricas. A impressão era a de que os estudantes das classes mais baixas não tinham acesso à informação sobre cotas, e dependeriam uma pessoa informada sobre os processos de entrada em uma universidade pública. E, que, em escolas públicas mais tradicionais, seja pelo perfil dos estudantes ou pelo corpo docente, a entrada no ensino superior público era algo mais difundido, e os estudantes conseguiam assim, aproveitar melhor as oportunidades da democratização do ensino superior.

Muitas eram as possibilidades de execução da pesquisa, pois como servidora lotada na PROGRAD, tinha conhecimento de uma rica fonte de informações que eram os dados socioeducacionais dos candidatos inscritos nos processos seletivos. Sabendo que a instituição tinha um longo histórico de coleta, entendi que seria possível identificar tendências e mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes aprovados antes e depois das cotas.

Em 2019, quando ingressei no doutorado, o professor Eduardo Salles de Oliveira Barra, na época Pró-reitor de Graduação, abriu a possibilidade de análise dos dados produzidos, visando o aprimoramento tanto dos instrumentos de coleta de informações, quanto das políticas de graduação.

Ao longo dessa trajetória, tive a oportunidade de conhecer o pesquisador de pós-doutorado, Tommaso Lilli. Com interesse similar de pesquisa, visto que havia estudado as cotas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e amplo conhecimento no tratamento e análise de dados quantitativos. Posteriormente, Lilli se tornou coorientador desta pesquisa e, na PROGRAD, colaborou na consultoria para a elaboração de pesquisas sobre a evasão no ensino superior e sobre os destinos acadêmicos e profissionais dos egressos da UFPR.

Enquanto aluna, servidora, pesquisadora e fruto do objeto que estudo, não posso terminar este relato sem citar a professora Maria Tarcisa Silva Bega orientadora desta tese, que me orienta desde a graduação, quando ingressei no Programa de Extensão em Desenvolvimento Urbano e Regional (PDUR). Bega foi uma das pessoas responsáveis pelas ações afirmativas na UFPR, quando fora Pró-reitora de Extensão e Cultura e, depois, Vice-reitora da universidade.

Embora a possibilidade de acesso à UFPR tenha sido colocada como resultado do esforço pessoal, na realidade, o meu ingresso nesta instituição, assim como o de uma geração de cotistas, é, antes de tudo, resultado de um conjunto de esforços e circunstâncias, especialmente, de agentes engajados que possibilitaram a mudança no quadro da desigualdade no ensino superior.

Bem, quanto a pesquisa, inicialmente, a ideia era analisar em que medida as cotas ampliaram a participação de estudantes da periferia de Curitiba e Região Metropolitana, a partir dos dados sobre a cidade/bairro de residência dos candidatos. Paralelo a isso, seriam analisadas a origem escolar dos estudantes, classificando as escolas, para além do público *versus* privado, a partir de indicadores educacionais. No entanto, deparamo-nos com a dificuldade para padronizar e classificar as informações, visto que estas das quais mais necessitávamos eram preenchidas manualmente pelo candidato. Logo, seria muito difícil padronizar todas as informações, visto que uma mesma cidade, bairro ou escola, tinha diversas nomenclaturas, em um banco de dados com cerca de 50 mil candidatos por processo seletivo.

Tendo em vista que este banco de dados contém importantes informações socioeconômicas e educacionais, e o contexto de avaliação dos efeitos da Lei de Cotas, optamos por realizar uma análise sociológica dos alcances e limites das políticas adotadas na UFPR na inclusão de perfis não tradicionais no meio acadêmico.

Com isso, espero contribuir na tripla função de pesquisadora, servidora e, como cotista social, que me permitiu acessar o meio acadêmico.

1.2. SOBRE A UFPR

A UFPR nos permite exemplificar, com um caso empírico e particular, um processo comum às diversas universidades públicas pelo Brasil. Sendo, então, o lócus da pesquisa, cumpre apresentar sua história, ainda que resumidamente, e contextualizá-la no processo recente de democratização do ensino superior.

A Universidade Federal do Paraná origina-se de um movimento das elites ervateiras que perderam poder com o fim do Império e que no início do século XX focaram na formação de uma elite letrada (Bega, 2013).

Em 1912, foi fundada a Universidade do Paraná, uma instituição privada³ que da início as suas atividades no ano seguinte com os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia, Medicina e Cirurgia, Comércio, Odontologia, Farmácia e Obstetrícia. As atividades tiveram início em um prédio na Rua Comendador Araújo, no centro de Curitiba e no ano seguinte foi iniciada a construção do que viria a ser, posteriormente, o Prédio Histórico da UFPR, símbolo da capital do estado, em um terreno cedido pela prefeitura da cidade.

Pouco tempo depois, um novo decreto do governo federal⁴ impõe exigências para o funcionamento de universidades, como: a cidade sede da instituição tivesse mais de cem mil habitantes; que as instituições deveriam ser equiparadas aos estabelecimentos da União; e que para funcionarem enquanto instituições universitárias deveriam ter mais de cinco anos de existência. Desta forma, para que

³ Fundação permitida pelo Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911 (Reforma Rivadávia), que retirava da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior, permitindo a criação de universidades pela iniciativa privada, desobrigando também que as instituições criadas fossem equiparadas as instituições do modelo federal.

⁴ Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (Reforma de Carlos Maximiliano).

os cursos continuassem em funcionamento, a Universidade do Paraná foi desmembrada em faculdades isoladas.

Assim, na década de 1940, a instituição retomou sua reintegração e foi reconhecida como Universidade pelo Decreto nº 9.323 de 1946. Já na década de 1950, o projeto de expansão e federalização das instituições de ensino superior, levado a efeito pelo governo federal, com a criação de um sistema nacional de educação superior, definiu que as instituições com pelo menos três áreas seriam federalizadas. Neste novo desenho institucional, a Universidade do Paraná se tornou a Universidade Federal do Paraná, a única universidade no estado até a década de 1960, quando foram criadas as primeiras universidades estaduais do Paraná⁵.

A UFPR se localiza no quadro geral de expansão da educação superior em dois ciclos, entre as décadas de 1960 e 1980, e depois se expande expressivamente ao longo dos anos 2000 e 2010. Entre os anos 1950 e 1960, a UFPR passou por um processo de ampliação de sua estrutura em Curitiba: construção do Hospital de Clínicas, ampliação do Prédio Central, construção do complexo da Reitoria e a criação do Centro Politécnico. Entre os anos 1980 e 1990, podemos dizer que deu início a sua interiorização, quando foram instalados o Centro de Estudos do Mar, no município de Pontal do Paraná, localizado no litoral, e o *Campus* Palotina, no município homônimo localizado no interior do estado.

A expansão e a interiorização do século XXI ocorreram a partir da adesão os programas federais Expandir e REUNI. Além da ampliação de unidades em Curitiba (criação do *campus* Rebouças e ampliação do *campus* Cabral), Palotina⁶ e Pontal do Paraná⁷ (criação de novos cursos). Foram criados *campi* avançados, unidades

⁵ Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Ponta Grossa, fundadas no final dos anos 1960 e reconhecidas no início dos anos 1970.

⁶ Já ofertava o curso de Medicina Veterinária, passou a ofertar os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia, Engenharia de Energia, Licenciatura em Ciências Exatas e Licenciatura em Ciências da Computação.

⁷ Já ofertava o curso de Oceanografia e passou a ofertar, Tecnologia em Aquicultura, Ciências Exatas, Engenharia Civil e Engenharia Ambiental e Sanitária.

localizadas fora do município de Curitiba: *Campus Matinhos* (2005)⁸, *Campus Jandaia do Sul*⁹ (2015) e *Campus Toledo* (2016)¹⁰.

No ano de 2004, antes da implementação das cotas e da expansão das vagas pelo REUNI, a UFPR ofertava pouco mais de 4 mil vagas em 2004, e em 2019 a oferta era de quase 7 mil vagas, sendo 80% delas por meio do vestibular próprio e os demais 20% por meio do SISU. Com a expansão e interiorização, passou a ofertar cerca de 10% de suas vagas no Litoral do Estado e 13% no Interior.

No ano de 2019, a UFPR contava com mais de 27 mil alunos matriculados nos 119 cursos de graduação ofertados. Na pós-graduação, havia 4306 alunos matriculados em cursos de especialização, sendo: 511 em cursos de mestrado profissional; 2689 em cursos de mestrado acadêmico; e 2682 em cursos de doutorado. A instituição contava, também, com 2537 servidores docentes e 3450 servidores técnico-administrativos (LILLI; BOTH; SANTOS, 2022).

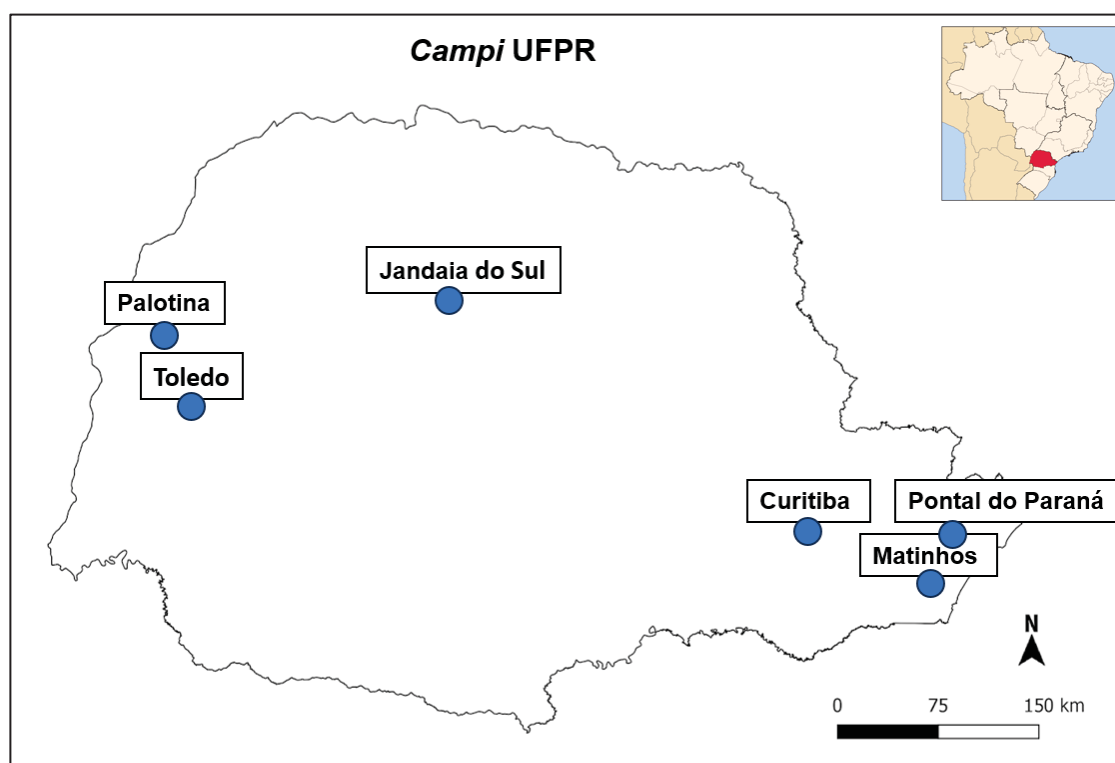
Como mostra o Mapa 1, a UFPR possui seis *campi*/unidades acadêmicas nos municípios de Curitiba, Matinhos, Pontal do Paraná, Palotina, Jandaia do Sul e Toledo. Além disso, a instituição conta com unidades administrativas e atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura em outros municípios do estado do Paraná.

⁸ Cursos de Fisioterapia, Gestão Ambiental, Serviço Social, Gestão e Empreendedorismo, Tecnologia em Agroecologia, Licenciatura em Artes, Licenciatura em Ciências, Gestão Pública, Gestão Desportiva e do Lazer, Bacharelado em Informática e Cidadania, Licenciatura em Linguagem e Comunicação, Bacharelado em Saúde Coletiva, Tecnologia em Gestão Imobiliária, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Orientação Comunitária.

⁹ Cursos de Licenciatura em Ciências Exatas, Computação, Engenharia Agrícola, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção.

¹⁰ Curso de Medicina.

MAPA 1 - CAMPI UFPR



FONTE: UFPR. Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o ranking feito pela Times Higher Education, em 2019 a UFPR figurava na 26ª posição das melhores universidades da América Latina, 15º dentre as melhores do Brasil e a primeira do Paraná¹¹.

Esta conceituada universidade, conservadora em sua origem, teve uma janela favorável no início dos anos 2000 para questionar sua história e sua representação diante da sociedade paranaense¹².

1.3 A ESTRUTURA DA TESE

¹¹ O ranking avaliou 150 instituições nos âmbitos do ensino – considerando o ambiente pedagógico, a reputação e a proporção de professores doutores -, da pesquisa – considerando o volume, o financiamento e a reputação das pesquisas realizadas na instituição – e transferência de conhecimento – considerando a capacidade da instituição na produção de inovação e consultoria. (UFPR, 2019) <https://ufpr.br/ufpr-sobe-dez-posicoes-no-the-latin-america-university-rankings-e-a-26a-do-continent-e-a-melhor-nota-do-parana/>

¹² O Paraná é um estado que teve grande migração europeia do final do século XIX e início do século XX, migrações vindas do Sudeste e Nordeste ao longo do século XX e, mais para o final deste século, migrações internas, de residentes do interior do estado para a capital, em função da industrialização na região. Possui cerca de 70% de sua população autodeclarada branca, 25% parda, 3% preta, 1% amarela e 0,25% de indígena. É, proporcionalmente, o estado mais negro da Região Sul do Brasil.

Além da introdução e das conclusões, este trabalho é dividido em três partes, subdivididas em seis capítulos. A primeira parte consiste em um enquadramento histórico e conceitual do objeto da tese. Assim, no primeiro capítulo, é abordada a expansão educacional vivenciada no Brasil nas últimas décadas, especialmente do ensino superior. Identificando o cenário da desigualdade de acesso à luz das teorias sociológicas da estratificação social e da educação e sua aplicação na realidade brasileira. Já no segundo capítulo, é definido o conceito de ação afirmativa e identificadas as justificativas e as experiências internacionais de implementação dessas políticas e, enfim, tratamos da emergência do debate acerca delas no Brasil, mantendo como foco as políticas implantadas para o ingresso no ensino superior.

A segunda parte aborda, especificamente, a implementação das políticas de ação afirmativas na UFPR. No primeiro capítulo dessa parte, reconstruímos os debates e os processos decisórios e de implementação que levaram à adoção de ações afirmativas de acesso à UFPR. Enquanto, no capítulo seguinte, tratamos de como se deu a distribuição das vagas ofertadas por essa Instituição em função dos diversos sistemas de cotas adotados e de como isso incidiu sobre a demanda e as taxas de ocupação das modalidades de cotas.

A terceira parte, consiste numa avaliação dos efeitos da implementação de políticas de ações afirmativas no acesso à UFPR. Em particular, no primeiro capítulo desta parte, por meio de uma análise univariada, mostramos os efeitos das cotas sobre a aprovação de candidatos por cor/raça, sexo, faixa etária, percurso escolar, capital cultural familiar e *status* socioeconômico. Enquanto, no capítulo seguinte, último da tese, antes das conclusões, analisamos a partir de uma análise multivariada, as chances de aprovação dos diferentes perfis socioeconômicos dos candidatos ao longo dos anos, antes e depois das cotas. Destarte, inferimos o quanto as cotas e suas diferentes formas de implementação possibilitaram o aumento das chances de aprovação de candidatos que agregam características não tradicionais no meio acadêmico.

Com esta pesquisa, mostramos os alcances e limites das diferentes políticas de cotas no acesso à UFPR, e o quanto as formas de implementação interferiram, em maior ou menor medida, para tornar esta universidade mais inclusiva. Esperamos que os resultados encontrados possam contribuir com as análises das ações afirmativas, para a UFPR e seu compromisso com a inclusão.

PARTE 1

Esta parte da tese, de caráter teórico e histórico, é composta pelos Capítulo 2 “Expansão Educacional e as Desigualdades de Acesso ao Ensino Superior” e Capítulo 3 “Ações Afirmativas no Acesso às Universidades Públicas”. Neles, apresentamos o histórico da expansão educacional no Brasil ao longo do século XX, e os fatores convergentes para a formulação e implementação de políticas de ação afirmativa no ensino superior no século XXI.

2 EXPANSÃO EDUCACIONAL E AS DESIGUALDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Após décadas de expansão do sistema educativo, em seus diversos níveis de ensino, o Brasil chegou ao final do século XX com melhores taxas de escolarização do que em períodos anteriores. No entanto, a diferença do alcance educacional entre os grupos de renda, raça e localização geográfica, evidenciavam as limitações das políticas universais adotadas até então. A expansão educacional, associada às mudanças econômicas e demográficas, proporcionou a melhora na escolarização da população em todos os níveis, entretanto, ainda existem desigualdades persistentes no acesso ao ensino superior. É neste contexto que políticas específicas, como ações afirmativas, serão demandadas para mudar o quadro da desigualdade de acesso às universidades.

2.1. EXPANSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Ao longo da segunda metade do século XX, o Brasil passou por mudanças estruturais. A industrialização do país passou a demandar escolarização básica da população, na medida em que os postos de trabalho, cujo ensinamento não dependia das instituições formais, como o trabalho agrícola e artesanal, foram reduzidos e os setores da indústria e de serviços cresceram. Embora a maior parte da população que migrou para as áreas urbanas tivesse absorvido vagas de trabalho informal com baixa ou nula qualificação profissional, a classe média, que via na escolarização um recurso para a aquisição de uma posição social, começou a crescer e a demandar a expansão educacional para além das etapas elementares (BARBOSA, 2019). Mesmo com taxas gerais de escolarização da população bastante baixas, entre os anos 1960 e 1980 o ensino superior teve um primeiro ciclo de expansão, especialmente no setor privado, para absorver esta demanda (DURHAM, 2003; RIBEIRO, 2009).

As etapas primária e secundária da educação tiveram reformas importantes nas décadas de 1960 e 1970¹³ que, em resumo, significaram a expansão da escolarização

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, ensino primário de 4 anos, ginásio de 4 anos, colegial de 3 anos e o ensino superior, sendo o ginásio e o colegial subdivididas em diferentes ramos de ensino; LDB 1971, unifica o primário e o ginásio em ensino de primeiro grau com 8 anos, que se torna obrigatório, o colegial passa a ser o segundo grau com três anos, podendo nos casos de ensino

obrigatória de 1^a a 4^a série para 1^a a 8^a série, etapa equivalente ao ensino fundamental, e unificou os currículos da etapa equivalente ao ensino médio para a concorrência no vestibular. Contudo, foi a partir dos anos 1980 que o ensino fundamental começou a expandir, quando os governos estaduais passaram a investir mais fortemente nas escolas públicas de ensino fundamental, e nos 1990, quando políticas, mais decididas, de expansão da educação básica, articuladas em nível federal, estadual e municipal, foram implementadas (RIBEIRO, 2007; PICANÇO, 2015).

Em relação ao ensino superior, desde o início de sua história¹⁴, teve dois momentos de expansão: um primeiro ciclo entre os anos de 1960 e 1980, e um segundo ciclo entre os anos de 1990 e 2010. No primeiro ciclo, o Brasil já vinha de um processo de industrialização no qual a formação profissional entrou na agenda do projeto de desenvolvimento econômico do país. Assim, entre 1950 e 1960, foi criada uma rede de universidades federais em quase todas as unidades federativas. As reformas na educação básica, relatadas anteriormente, refletiram na demanda por ensino superior, sobretudo de uma classe média urbana que buscava colocação em áreas da administração pública e privada (RIBEIRO, 2007). Havia, naquele momento, uma demanda represada apta para ingresso no ensino superior, que mesmo aprovada em processos seletivos das instituições públicas, mas não se classificavam pois não havia vagas suficientes, formando um excedente (DURHAM, 2003).

Em 1968, em um contexto político de repressão, houve uma reforma que reestruturou o ensino superior, em especial as universidades públicas. O modelo universitário com articulação entre ensino e pesquisa, organizada em departamentos, extinguido as cátedras, com professores mestres e doutores, passou a ser considerado o modelo para a expansão sistema. As demais instituições de ensino

profissionalizante serem quatro anos. LDB 1996, atualizada em 2009, separa educação básica e superior, sendo a educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹⁴ Ao contrário dos países de colonização hispânica como o Peru, a Argentina e o Chile, que tiveram suas primeiras universidades criadas nos séculos XVI e XVII, no Brasil as primeiras universidades foram criadas apenas no século XX. Com a vinda da Coroa Portuguesa, foram criadas escolas superiores com o intuito de fornecer quadros profissionais ao Império nas áreas da Medicina, Engenharia e Direito, consideradas profissões imperiais (COELHO, 1999). Nas primeiras décadas do século XX, o setor privado, sobretudo a iniciativa confessional católica, foi responsável pela criação das primeiras instituições de ensino superior, embora fossem de cunho profissionalizante, muito diferente do escopo de universidade com integração entre ensino e pesquisa. As pesquisas naquela época eram realizadas em institutos gerais, sem laços acadêmicos com estas instituições de ensino superior (NEVES; MARTINS, 2016).

superior, não universitárias, foram menos atingidas pela reforma. Em 1971, foi instituído o vestibular classificatório, visando acabar com o excedente de candidatos que pontuavam nas provas, mas não conseguiam ingressar nas universidades públicas por falta de vagas. O modelo universitário aprovado na reforma, mais complexo e com maior custo por aluno, ficou contido, e a demanda por vagas foi absorvida pelo setor privado, que expandiu as instituições não universitárias, com a oferta de cursos de baixo custo em horários mais flexíveis e com processos seletivos menos concorridos. Desde então, o ensino superior que antes concentrava a maior parte das matrículas na rede pública, passou a se caracterizar pela forte presença do setor privado e de instituições de baixa complexidade¹⁵. Entre 1965 e 1980, as matrículas no setor público cresceram cerca de 260% – de pouco mais de 180 mil para quase 500 mil –, enquanto no setor privado as matrículas cresceram 512% – de aproximadamente 140 mil para mais de 800 mil matrículas (DURHAM; SAMPAIO, 2000; DURHAM, 2003; NEVES; MARTINS, 2016).

Com a redemocratização política nos anos 1980, inicia a entrada de novos atores no cenário político que pautaram demandas pela ampliação da oferta educacional, numa concepção de cidadania e justiça social. No ensino fundamental, em especial em 1982, com as primeiras eleições gerais após 1964, governadores de oposição ao governo militar investiram na construção de escolas públicas. Por outro lado, o período de instabilidade econômica vivenciado nos anos 1980 contribuiu para a estagnação das matrículas em cursos de graduação. As baixas taxas de escolarização básica, com altos índices de abandono no ensino médio, faziam com que a proporção de jovens aptos a ingressarem no ensino superior fosse muito baixa. Parte da nova demanda por vagas no ensino superior vinha de pessoas mais velhas, já inseridas no mercado de trabalho que buscavam qualificação com a promessa de ascensão ocupacional, motivo pelo qual grande parte dos cursos criados no setor privado eram noturnos. Em 1986, 76,5% das matrículas do setor privado eram de cursos noturnos, enquanto no setor público eram apenas 16% (DURHAM, 2003).

¹⁵ Antes da Reforma de 1968, a maioria das instituições privadas eram universidades confessionais católicas. A partir de 1969, o Conselho Federal de Educação, órgão deliberativo e de assessoramento do Ministério da Educação, composto principalmente por representantes do setor privado na época, autorizou a criação de instituições privadas com fins lucrativos. Grande parte das instituições criadas pertenciam a empresários de escolas secundárias com capital para investir no ensino superior (DURHAM, 2003).

Os anos 1990, em especial o período do governo de Fernando Henrique Cardoso (Governo FHC), foram marcados por uma reforma estatal com redução dos gastos sociais, gerenciamento das contas públicas e elevação de indicadores educacionais, visando atender às condicionalidades impostas por agências internacionais de financiamento¹⁶. Na educação, visando ampliar as taxas de escolarização, passa-se a adotar um sistema de avaliação com indicadores em todos os níveis. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 descentralizaram as responsabilidades orçamentárias da educação, e em 1998 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com isso, ampliaram-se os investimentos para a construção de escolas, oferta de merenda e uniformes e as políticas para correção do fluxo escolar. Além das políticas educacionais, programas sociais criados nos anos 1990, ao longo dos governos FHC, estabeleceram como condicionalidades a matrícula das crianças na escola, o que também contribuiu para a melhora dos indicadores educacionais, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Bolsa Escola (PICANÇO, 2015).

Já em relação à educação superior, a LDB de 1996 e as políticas governamentais incentivaram a expansão do setor privado, sobretudo a criação de instituições com fins lucrativos, sendo universitárias ou não¹⁷. Além da criação de cursos de nível superior mais dinâmicos capazes de atender a variação da demanda no mercado de trabalho. No setor público, determinou-se a racionalização dos recursos das instituições para que qualquer expansão ocorresse a custo zero (PINTO, 2004; CATANI; HEY, 2007; MONT'ALVÃO, 2015).

É preciso destacar a criação do Plano Nacional da Educação (PNE), previsto na Constituição de 1988 e na LDB/96, elaborado com a participação da sociedade

¹⁶ Consenso de Washington, relatórios do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros.

¹⁷ Desde a LDB de 1996, o sistema de ensino superior no Brasil oferta cursos de bacharelado, licenciatura e tecnologia, e apresenta uma estrutura de diferenciação entre as instituições universitárias e não universitárias. Dentre as universitárias estão presentes as universidades e os centros universitários. As universidades são aquelas possuem as funções de ensino, pesquisa e extensão; um terço do corpo docente com títulos de mestre ou doutor e um terço do corpo docente em dedicação exclusiva. Os centros universitários, por sua vez, não são obrigados a realizarem pesquisas, mas possuem autonomia para criação de cursos. Dentre as instituições não universitárias, encontram-se as faculdades, que exercem a função de ensino em diversas áreas do conhecimento, os institutos superiores, voltados ao ensino de magistério, e os centros de educação tecnológica, que ofertam educação técnica, com cursos dinâmicos, voltados para a inserção rápida no mercado de trabalho (NEVES; MARTINS, 2016).

civil. O PNE, aprovado em 2001, estabelecia metas para todos os níveis educacionais a serem cumpridas ao longo de 10 anos. A ideia principal, mesmo com todos os conflitos travados na sua elaboração e aprovação, era que a política educacional fosse tomada como política de Estado e não de governo (SGUISSARDI, 2006; VIEIRA; MACEDO, 2022).

Para a educação básica, em síntese, as metas relacionavam-se à ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove séries, desde os seis anos de idade, do ensino médio para atender 50% da população com idade entre 15 e 17 anos, num prazo de cinco anos, e atingir 100% deste público dentro de dez anos. Entre as metas, estavam a melhoria da infraestrutura e da carreira docente. Em relação à educação superior, as metas do PNE tiveram como um dos pontos de partida a baixa taxa líquida¹⁸ de participação dos jovens de 18 a 24 anos matriculados nesta etapa da educação, que em 2000 era de apenas 12%. Assim, estabeleceu-se como meta ampliar o percentual para 30% até 2010, ou seja, massificar a etapa¹⁹. Outros pontos importantes foram a constatação das desigualdades regionais na oferta do ensino superior e a predominância do setor privado. Esses pontos, na educação básica e superior, orientaram o sentido dos instrumentos adotados para a expansão do educacional no século XXI.

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (Governo Lula), ao longo dos anos 2000, o programa de transferência de renda Bolsa Família integrou um conjunto de programas sociais mantendo a condicionalidade da matrícula escolar. O FUNDEF esteve vigente até 2006 quando fora substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

¹⁸ A taxa líquida diz respeito à proporção de pessoas com idade entre 18 e 24 anos que estão matriculadas em cursos de graduação, idade teórica esperada para cursar essa etapa educacional. Outro indicador é a taxa bruta, referente ao percentual da população geral que está matriculada no ensino superior, independentemente da idade (INEP, [s.d.]).

¹⁹ Baseando-se na teoria do sociólogo estadunidense Martin Trow (2005) de que a massificação da educação superior é atingida quando a taxa líquida de matrículas atinge de 16 a 50%, estando consolidado o sistema de massas quando ultrapassa 30%. Trow (2005) define três fases do ensino superior: o sistema de elite; o sistema de massas; e o sistema universal. O sistema de elite é aquele que atende até 15% da população entre 18 a 24 anos do país. De forma bastante resumida, neste sistema o acesso ao ensino superior se constitui como um privilégio social para a formação das elites. O sistema de massas atende entre 16 e 50% da população entre 18 e 24 anos. Neste modelo, não apenas estudantes de uma elite econômica, política e social acessam o ensino superior, mas um público mais amplo, estando o ensino superior vinculado à estrutura produtiva e a formação de quadros profissionais da sociedade capitalista contemporânea. Para seu acesso são incorporados critérios políticos aos critérios meritocráticos. Já o sistema universal atende 50% ou mais dos jovens de 18 a 24 anos. Seu acesso passa a ser uma obrigação para as classes média e alta, associado à justiça social, de conquista da igualdade de grupos e classes sociais.

Educação), que passou a incluir a educação infantil e o ensino médio. Em 2009, foi aprovada a Emenda Constitucional 59, que ampliou a obrigatoriedade da escolarização básica, considerando desde a educação infantil até o ensino médio, para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, ampliando o ensino fundamental para 9 anos, obrigatório desde os seis anos de idade, como previsto no PNE (RIBEIRO, 2009; PICANÇO, 2015).

Ao longo destes 50 anos, rapidamente relatados, o Brasil passou por mudanças estruturais, foi de uma economia agrária para a industrial, de população rural para urbana, além das mudanças nos padrões de família, com a redução do número de filhos, ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho. Neste contexto, a escolarização da população foi ampliada. Se nos anos 1960, a média da escolaridade era equivalente a 2 anos de estudo, em 2010 chegou à média de 8 anos (dados de 2020 mostram que a escolaridade média atualmente é de 11 anos de estudo). A ampliação da capacidade de absorção do sistema escolar, juntamente com as mudanças sociais e econômicas, resultou no aumento da escolarização média do brasileiro.

A expansão da educação básica entre os anos 1990 e meados de 2000 gerou uma pressão para o aumento da oferta na etapa superior. Como veremos adiante, a melhora nas condições de vida da população e o aumento da escolarização ampliaram as oportunidades de acesso e de conclusão da educação básica, reduzindo os efeitos da origem social e de determinadas características demográficas sobre as chances de acesso e conclusão nas etapas mais elementares. Assim, cada vez mais pessoas de baixa renda e pertencentes a grupos sociais em desvantagem conseguiram prosseguir no sistema educacional, tornando a disputa pelas vagas no ensino superior cada vez mais acirrada.

2.2. POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

Desde o final do século XX, há uma discussão realizada em organismos internacionais sobre o papel do ensino superior, das universidades e da pesquisa científica para o desenvolvimento social e econômico dos países, sobretudo daqueles

considerados em desenvolvimento²⁰. Além das questões internacionais, em nível nacional, com a redemocratização, houve a entrada de novos atores no cenário político que pautaram demandas pela ampliação da oferta educacional. Entraram na agenda, também, as pautas da inclusão e da democratização do acesso ao ensino superior, com a criação de políticas e programas focalizados, ou de ações afirmativas, visto que, as políticas universais apresentavam limitações em relação a redução da desigualdade de acesso à educação nas etapas mais elevadas.

Nesta seção, descreveremos as políticas e os programas criados para expandir e democratizar a educação superior. As ações afirmativas nas universidades públicas, em particular, serão apresentadas no capítulo seguinte.

Na década de 2000, sobretudo nos Governos Lula, foram articuladas as demandas para a expansão e democratização do ensino superior, resultando em um conjunto de políticas e programas²¹.

Desde o início dos anos 2000, algumas universidades públicas já vinham implementando programas institucionais de ações afirmativas. Posteriormente, programas de expansão do número de universidades federais e de vagas públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), incentivaram a adoção de ações afirmativas para a ampliação dos recursos. Como veremos no capítulo seguinte, o sistema de cotas nas universidades federais foi aprovado em 2012. Um pouco antes, em 2009, foi criado o

²⁰ Pode-se observar o conjunto de debates realizados ao longo dos anos 1990, tendo como marco a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada pela UNESCO, no ano de 1998 em Paris. Tal evento, que resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - 1998, colocou aos países signatários o desafio de promover uma profunda reforma no ensino superior em nível mundial. A Declaração traz 17 pontos sobre as missões e funções da universidade do século XXI. Destaca-se aqui os pontos que podem indicar o tom das políticas implementadas no Brasil: igualdade de acesso; fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres; reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e previsão das necessidades da sociedade; a diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades; os professores e estudantes são os principais protagonistas da educação superior; a avaliação da qualidade; o potencial e os desafios da tecnologia; o reforço à gestão e ao financiamento da educação superior; o financiamento da educação superior como serviço público; do “êxodo de competências” ao seu retorno (Programas de cooperação internacional); parcerias e alianças (comunidade acadêmica, setores da sociedade)

²¹ De forma resumida, democratizar o acesso diz respeito a proporcionar igualdade de oportunidades a todos os grupos sociais de ingressarem no ensino superior e se difere da massificação que, por sua vez, diz respeito ao aumento do acesso às massas, mesmo que os diferentes grupos sociais se beneficiem de forma desigual (DUBET, 2015). A democratização, portanto, é mais complexa, pois diz respeito não apenas ao acesso ao ensino superior, especificamente, e demanda reflexão sobre fatores econômicos, culturais e institucionais, bem como desigualdades produzidas e reproduzidas dentro e fora dos sistemas escolares que vão interferir nas possibilidades de acesso, permanência, conclusão e os distintos valores dados aos diversos diplomas e instituições.

Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema pelo qual candidatos que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) podem concorrer às vagas em instituições públicas. No setor privado, os programas de financiamento estudantil e de bolsas de estudos contribuíram não só para a expansão, mas também, configuram-se enquanto programas de ação afirmativa, ao delimitar os beneficiários por critérios econômicos e étnico-raciais. O número de matrículas na educação superior saltou de 2,6 milhões em 2000 para 5,5 milhões em 2010 (SENKEVICS, 2021).

O governo Lula iniciou em 2003 – na vigência do PNE 2001-2010 – esforçando-se para estabelecer um plano de ação para a Reforma Universitária, visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No decorrer de um ano diversas foram as discussões, além de alterações dos representantes do Ministério da Educação (MEC), almejando mudanças na proposta de reforma. A ideia da reforma foi rejeitada por movimentos sociais, estudantes, professores e pesquisadores da área, uma vez que parecia pender, mais uma vez, à expansão do setor privado sem democratizar de fato o acesso ao ensino superior público. A reforma em si não foi aprovada, mas não impediu o MEC de empreender uma série de ações e programas desde 2004 (MANCEBO; MARTINS; VALE, 2015).

Em relação à rede pública federal, foi observada uma mudança no teor das políticas adotadas no ensino superior no Governo Lula, em comparação ao Governo FHC, sobretudo pela expansão do setor ao longo das décadas de 2000. Por outro lado, manteve-se investimentos no setor privado, inclusive, a rede privada experimentou um crescimento sem precedentes, no mesmo período. Os processos de avaliação e regulação das instituições e cursos também foram intensificados (MANCEBO; MARTINS; VALE, 2015).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, trouxe um balanço dos instrumentos utilizados para a expansão da oferta e melhora da qualidade da educação no Brasil. Em relação ao ensino superior, são apontadas ações para os setores público e privado, bem como, para o sistema de ensino superior em geral.

No setor público, identificam-se políticas para expansão da rede federal como REUNI, e para a melhora nas condições de permanência dos estudantes a partir do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O REUNI foi criado em 2007 e vigorou até 2014²². Tinha como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007). Como diretrizes era previsto a redução das taxas de evasão; a ampliação da mobilidade estudantil nacional; revisão da estrutura acadêmica visando aumentar a oferta de cursos e a proporção professor/aluno; ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil – já existentes em muitas universidades naquele momento –; articulação da graduação com a pós-graduação (Paiva, 2013). Tratava-se de um contrato de gestão com o MEC, de forma que a partir da adesão das universidades o executivo federal poderia aumentar os recursos em até 20% para as despesas de custeio e pessoal (Mancebo; Martins; Vale, 2015). A partir de 2012, já no Governo de Dilma Rousseff, o REUNI se caracterizou pela integração regional, com a criação de universidades regionais, e pela internacionalização do conhecimento, com investimentos na mobilidade internacional dos estudantes (COSTA FILHO, 2016).

Ainda no setor público, é preciso destacar que foi estabelecido para a educação profissional e tecnológica, por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs)²³. Desde então, reconstituiu-se a rede federal de educação profissional e tecnológica unificando o conjunto de Escolas Agrícolas, Escolas Técnicas – vinculadas às universidades federais – e os Centros Federais de Educação Tecnológica espalhados pelo território brasileiro em Institutos Federais. A título informativo, o número de *campi* aumentou consideravelmente de 356 unidades em 2010, para 644 em 2016. Algumas destas instituições já ofertavam, além do ensino médio-técnico, alguns cursos de graduação, porém, com a criação dos IFETs, a oferta de cursos deste nível foi ampliada, enfatizando os cursos de tecnologia de nível superior e de formação de professores, além da oferta de cursos de bacharelado e pós-graduação (MORAES; KIPNIS, 2017).

Para ampliar as condições de permanência nos cursos de graduação de instituições federais – universidades e institutos –, tendo em vista o acesso aos

²² Decreto nº 6.096/2007. Antes do REUNI existiu o Programa Expandir (2003-2006), chamado “pré-REUNI”, cujo objetivo era fomentar a expansão das universidades com a criação de campi em regiões do interior do país, além da criação novas universidades federais como forma de atender as demandas de ensino e reduzir a desigualdade regional na oferta do ensino superior público, visto que as universidades se concentravam nas capitais dos estados (Costa Filho, 2016).

²³ Lei nº 11.892/2008.

estudantes de baixa renda e a intensa reivindicação da comunidade universitária, em 2008²⁴, começou a ser implementado o PNAES, que se tornou um programa efetivamente em 2010²⁵. Por meio dele foi estruturada a política de assistência estudantil sobre os serviços de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010).

Para o setor privado, a democratização do acesso ao ensino superior ocorreu via Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a reformulação do já existente Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Ambos os programas se encaixam em um pacote de ações afirmativas, pois atingem especificamente candidatos que apresentam determinadas características socioeconômicas e/ou étnico-raciais (SENKEVICS, 2021).

No caso do PROUNI²⁶, são definidos critérios de renda familiar, cor/raça e trajetória escolar para concessão de bolsas parciais ou integrais referentes às mensalidades de instituições privadas. Para ter acesso às bolsas, os candidatos precisam ter obtido nota satisfatória no ENEM, terem cursado o ensino médio em escolas públicas ou em escolas particulares com bolsa integral. Para bolsas parciais, é preciso comprovação de renda familiar *per capita* de até 3 salários-mínimos. Já nas bolsas integrais, a renda familiar *per capita* é de até 1,5 salário-mínimo. Em relação às características étnico-raciais, o percentual de bolsas ofertadas pelas instituições deve respeitar a representação demográfica da unidade federativa, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE. O PROUNI veio como uma estratégia de redução do número de vagas ociosas e da sonegação de impostos de instituições privadas, que estagnaram no final dos anos 1990. Trata-se da “aplicação indireta de recursos públicos no setor privado com fins lucrativos, trocando isenções fiscais por bolsas estudantis” (Almeida, 2015, p. 39). Em 2005, no ano de sua implementação, foram ofertadas 112 mil novas bolsas. Em 2019, este número chegou a 413 mil (SENKEVICS, 2021).

Já o FIES²⁷ foi criado em 1999 e institucionalizado em 2001, ainda no governo FHC, com o objetivo de conceder financiamento a estudantes matriculados em cursos

²⁴ Portaria normativa nº 39/2007

²⁵ Decreto nº 7.234/2010.

²⁶ Medida Provisória nº 213/2004, institucionalizada pela Lei nº 11.096/2005.

²⁷ Medida Provisória nº 1.827/99 e Lei nº 10.260/01. Veio em substituição ao Programa de Crédito Estudantil (CREDUC) criado em 1976, período de expansão do setor privado na Ditadura Militar. O CREDUC entrou em crise em 1991 e foi descontinuado em 1997.

de graduação de instituições privadas com avaliação positiva. Entre 1999 e 2010, o FIES tinha uma média anual de 50 mil novos alunos (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2018). Em 2010, quando havia um total de 200 mil contratos de financiamento ativos, o programa passou por uma reformulação, com a implantação de um fundo que garantiria praticamente a totalidade do financiamento dos contratos, tendo a União como única cotista. Essa tática elevou os números de novos contratos a 733 mil em 2014, totalizando no mesmo ano cerca de 2 milhões de contratos ativos (SENKEVICS, 2021). O risco de crédito, colocado quase integralmente para a União, fez com que as instituições ampliassem a oferta de vagas independentemente da demanda real. Contudo, essa nova prática fez com que aumentasse também o número de contratos inadimplentes. A instabilidade fiscal do programa levou a uma nova reformulação em 2017, que manteve a modalidade de crédito com fundo garantidor para os candidatos com renda familiar *per capita* de até 3 salários-mínimos. Por outro lado, elevou a participação das instituições de ensino superior no risco. Criaram-se mais duas modalidades de crédito para faixas de maior renda. O pagamento das mensalidades, anteriormente calculado com base na duração do curso, passou a ser variável de acordo com a renda futura do egresso, retida na fonte de pagamento pelo empregador. Fora criado também um Comitê Gestor do FIES, aprimorando a governança do programa (ALMEIDA JUNIOR *et al.*, 2018). Tais mudanças refletiram no número médio de novos contratos anuais a partir de 2018, que caiu para 85 mil (SENKEVICS, 2021).

Estes programas se mostram, não apenas como importante ferramenta para a democratização do acesso ao ensino superior, mas também como uma forma encontrada para gerenciar a crise do setor privado, que estagnou nos anos 1990 e apresentou crescimento vertiginoso entre as décadas de 2000 e 2010. O setor privado cresceu em números de instituições, vagas ofertadas e matrículas. Em relação às instituições, são majoritariamente ligadas às atividades de ensino – faculdades isoladas ou integradas –, sem exercerem atividades de pesquisa e extensão – universidades. Caracterizando-se pela ampliação da oferta de cursos como Administração, Pedagogia e cursos de tecnologia, de menor duração. Disso resulta a inflação de diplomados nestas áreas, mantendo restrito o número de instituições de maior complexidade, cursos de maior prestígio e retorno econômico (SENKEVICS, 2021; TAGLIARI; 2021).

É preciso destacar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), existente desde 1998, como ferramenta de avaliação da qualidade do ensino médio, e que se tornou, ao longo da década de 2000, o principal instrumento de acesso ao ensino superior público e privado. Em 2004, o ENEM passou a ser obrigatório para acessar bolsas parciais e integrais do PROUNI. Em 2009 ele foi reformulado e ampliado e, com a criação do SISU, utilizado como forma única ou parcial de ingresso em instituições públicas²⁸. No mesmo ano de reformulação, passou a certificar a conclusão do ensino médio para pessoas com mais de 18 anos. E, em 2010, tornou-se obrigatório para realizar os contratos do FIES. Desde 2001, a inscrição é gratuita para estudantes das séries finais do ensino médio de escolas públicas, estudantes da educação de jovens e adultos e pessoas que declaravam baixa renda (CORTI, 2013).

Aplicado em todo o território nacional, o ENEM passou a possibilitar, por meio de um mesmo instrumento, o acesso a diversas políticas e instituições. Ainda assim, é preciso destacar as críticas, tanto sobre o princípio do ENEM enquanto instrumento avaliador e de melhora da qualidade educacional, que não logrou estes objetivos, quanto sobre ter se tornado um vestibular nacional, e, pela notoriedade que ganhou, passou a definir conteúdos programáticos em cursos preparatórios, ampliando as já existentes oportunidades de estudantes com alto perfil socioeconômico e intensificando desigualdades (CORTI, 2013).

2.2.1 O novo perfil do/no ensino superior

O conjunto de políticas e programas apresentados até aqui possibilitaram uma mudança no ensino superior, tanto na estrutura de oferta quanto no perfil discente.

Retomando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente desde 2014²⁹ para a educação superior, espera-se alcançar em 2024 uma taxa líquida de matrículas de 33% e uma participação de 40% de matrículas no setor público. Em 2000, a taxa líquida de matrículas era de 12%. Naquele momento, havia cerca de 3 milhões de matrículas em cursos de graduação (SENKEVICS, 2021). Após duas

²⁸ A título informativo, algumas instituições federais passaram a utilizá-lo com único processo seletivo, como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ou a ofertarem vagas adicionais pelo SISU, que é o caso da UFPR.

²⁹ Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

décadas de intensas políticas de democratização, chegamos a 2019 com uma taxa líquida de 25,5%% e mais de 8,6 milhões de matrículas (INEP, 2019).

Em relação à participação do setor público, que é medida pelo número de matrículas em cursos presenciais, a taxa já era equivalente a 40% nos anos 1990, quando o segundo ciclo de expansão teve início, e reduziu para 30% em 2019. Estes números evidenciam os resultados das políticas de incentivo ao setor privado (FIES e PROUNI), mesmo com os investimentos no setor público (REUNI).

De acordo com Vieira e Macedo (2022), o financiamento público da expansão privada gerou uma capacidade de atendimento dos programas FIES e PROUNI superior ao total da rede federal. As matrículas em cursos presenciais da rede privada vinculadas aos referidos programas somavam 448.220 em 2010 e atingiram 1.396.221 em 2018. Já a rede federal, que somava em 1999 aproximadamente 447 mil matrículas, foi responsável em 2018 por 1.231.951. Ou seja, em oito anos os programas de financiamento e de bolsas cresceram, em número de matrículas, o equivalente ao que toda a rede federal cresceu em quase vinte anos (VIEIRA; MACEDO, 2022).

No setor público, houve a criação e a ampliação de instituições complexas, com atividades de ensino, pesquisa e extensão (universidades e Institutos Federais). Em 1999, havia 56 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com unidades localizadas em 87 municípios. Em 2018, já havia 110 IFES (incluindo os Institutos Federais), com unidades em 560 municípios (VIEIRA; MACEDO, 2022).

Um dos objetivos intrínsecos ao projeto de expansão da educação superior é a interiorização, ou seja, descentralizar a oferta de ensino superior das regiões Sudeste e Sul, bem como das capitais dos estados para outras regiões interioranas (PDE, 2007). As políticas de expansão, tanto no setor público quanto no privado, foram importantes para reduzir as assimetrias regionais na oferta de ensino superior. Embora a oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste tenham crescido, as regiões já consolidadas como Sudeste e Sul, também continuaram crescendo, mesmo em um ritmo menor (VIEIRA; MACEDO, 2022).

O setor público federal protagonizou uma expansão em ritmo de crescimento de matrículas, principalmente na primeira década do século XXI. Porém, o crescimento foi indiferenciado, “dotando tanto a *periferia* quanto as áreas mais desenvolvidas do país de estruturas mais robustas e acesso mais efetivo praticamente em igualdade de condições.” (VIEIRA; MACEDO, 2022, p. 78 – grifo dos autores).

Nesse sentido, houve reforço nas assimetrias regionais de oferta de ensino superior federal. Já o setor privado, que se manteve concentrando a maior parte das matrículas, foi o que apresentou maior abrangência nacional, sobretudo em áreas deficitárias de oferta de ensino superior, retraindo em polos já consolidados na oferta educacional e explorando novas demandas educacionais regionais. Novamente, é preciso pontuar o investimento do Estado por meio de incentivos fiscais e financiamento, o que possibilitou a expansão e a ocupação regional das instituições privadas (VIEIRA; MACEDO, 2022). Nesse cenário, a educação a distância (EaD) foi fundamental, e falaremos disso adiante.

De acordo com Senkevics (2021), a financeirização do serviço educacional com subsídio público caracteriza a expansão do setor privado no século XXI. Se nos anos 1960 havia maior participação do setor público, sendo o setor privado composto principalmente por universidades confessionais e sem fins lucrativos, o cenário foi bastante distinto dos anos 1990³⁰. A recente expansão do setor privado se caracterizou pela criação de instituições de baixa complexidade, que se limitam às atividades de ensino. Outra característica, foi a constituição de conglomerados educacionais com capital aberto na bolsa de valores. Em 2014, por exemplo, 30% das matrículas vinculadas ao PROUNI e ao FIES, concentravam-se em quatro grupos empresariais educacionais³¹ (IDADOS, 2016; SENKEVICS, 2021).

O setor privado chegou a concentrar 75% das matrículas em cursos presenciais em 2008. Mas entre 2009 e 2013, com o REUNI, o setor público apresentou altas taxas de crescimento. O cenário de 2015 em diante apresentou alguns desafios com a crise econômica para ambos os setores. O setor público não teve redução de matrículas, mas teve seu crescimento desacelerado. Já o setor privado vem reduzindo o número de matrículas em cursos presenciais ao passo que amplia, desde 2015, as matrículas em cursos EaD. Essa é outra característica importante da expansão privada. Com a criação da Universidade Aberta do Brasil, em 2006, objetivava-se a criação e a oferta de cursos de formação de professores em regiões de menor acesso

³⁰ A partir do Decreto 2306/1997, o qual regulou a expansão de instituições privadas com fins lucrativos, houve uma distinção entre instituições sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas) e instituições com fins lucrativos. Mercado desenvolvido a partir do crescimento da demanda de ensino superior, visto a expansão da educação básica e melhora dos índices de progressão e de conclusão do ensino médio.

³¹ Estácio, Kroton-Anhanguera, Unip e Laureate. (IDADOS, 2016)

ou sem infraestrutura de ensino superior. No entanto, esta modalidade foi absorvida principalmente pelo setor privado (SENKEVICS, 2021).

Dados de 2019 mostram que do total das matrículas em cursos EaD – mais de 2,4 milhões – 93,6% estão no setor privado. Em 2012 já eram 83,7% – pouco mais de 1,1 milhão de matrículas. Do total de matrículas no ensino superior – mais 8,6 milhões –, 28,5% referem-se a cursos ofertados à distância em 2019. Em 2012, quando havia pouco mais de 7 milhões de matrículas, 15,8% eram EaD. Em função da expansão da oferta EaD no setor privado, sobretudo a partir de 2015, a taxa de participação do setor público, considerando o total das matrículas, em cursos presenciais e à distância, fica em apenas 11,7% (INEP, 2019). Alguns dos motores para o crescimento do EaD seriam: flexibilização das regras para abertura de polos e de cursos EaD, devido ao Decreto 9057/2017³²; o avanço tecnológico; e a crise econômica de 2015³³ (SENKEVICS, 2021).

Em linhas gerais, é preciso destacar que a expansão da oferta combinada com as ações afirmativas – tanto aquelas aplicadas em instituições públicas quanto os programas aplicados em instituições privadas, foram responsáveis por mudanças significativas no perfil discente do ensino superior.

Tomando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), referentes ao acesso ao ensino superior de jovens brasileiros entre 18 a 24 anos, matriculados ou com curso de graduação concluído, em 2000, 75% deles pertenciam ao quintil mais rico da população – os 20% mais ricos. Os pertencentes ao quintil mais pobre representavam apenas 1% - os 20% mais pobres. Porém, em 2019, a proporção de pessoas com maior poder aquisitivo caiu para 40% enquanto a de pessoas mais pobres elevou a 6%. Enquanto o grupo dos mais ricos “perdeu” representação, os demais elevaram a participação, especialmente o terceiro e o quarto, que equivalem às classes médias. Mesmo em um cenário de crescimento, os quintis mais baixos (primeiro e segundo), os quais equivalem às classes mais baixas, ainda são minoria. Em relação à cor/raça, em 2000, 15% destes jovens eram pretos, pardos ou indígenas, já em 2019, a proporção era de 45% (SENKEVICS, 2021).

³² Flexibiliza a abertura de polos e cursos, não sendo mais necessária a oferta de curso equivalente e com nota satisfatória presencialmente, dentre outras. (MEC, 2017)

³³ Senkevics (2021) coloca a pandemia da Covid-19 como um quarto fator, em função das medidas tomadas durante o período, com a adoção do ensino remoto e uso das plataformas digitais.

Podemos dizer que há desigualdades persistentes, mesmo em meio a um cenário de redução das disparidades. Como vimos, o quintil mais pobre ainda é minoria com acesso ao ensino superior; pretos pardos e indígenas, que são mais de 50% da população brasileira, ainda não são maioria no ensino superior. Além disso, embora não sejam objeto direto de políticas para o acesso ao ensino superior, as mulheres, que mais se beneficiaram da expansão educacional – são a maioria da população, maioria nas instituições de ensino superior e apresentam maior escolarização do que homens –, ainda estão mais presentes em cursos com menor prestígio e retorno econômico. Se pensarmos que o setor privado expandiu a partir da oferta de determinados cursos, inflacionando determinados diplomas – Administração, Pedagogia e cursos de tecnologia, por exemplo, os beneficiários de políticas como o PROUNI e FIES também ficaram condicionados a maiores oportunidades em cursos com menor prestígio e menor retorno econômico. No setor público, o perfil discente está mais plural. Cursos de menor concorrência já contavam com a presença de estudantes negros, egressos da escola pública e de baixa renda, ainda que não em proporção justa. As políticas de democratização propiciaram maiores chances de acesso aos cursos mais concorridos, embora a permanência em tais cursos apresente maiores desafios, visto que são em geral cursos que demandam dedicação exclusiva – cursos integrais, além da compra de materiais didáticos e técnicos específicos – cursos de Odontologia, Arquitetura e Urbanismo e Direito, por exemplo. Nesse sentido, a política de permanência é ao mesmo tempo indispensável e insuficiente, pois ao estudante que trabalha – ou o trabalhador que estuda, a bolsa permanência não garante que ele possa se dedicar exclusivamente aos estudos (SENKEVICS; MELLO, 2019; SENKEVICS, 2021; MACEDO; VIERA, 2022).

Descrito o conjunto de políticas e programas para a expansão e democratização da educação superior, bem como as mudanças observadas nesta, a seguir apresentaremos as análises sociológicas desenvolvidas a respeito da desigualdade de acesso à educação, especialmente a educação superior. Essas análises evidenciam, por um lado, que a ampliação da escolarização não se deu de forma equânime para todos os grupos sociais. Ainda são observadas a forte relação entre origem social e alcance educacional, e outras facetas da desigualdade tais como raça, sexo e localização geográfica. Embora as etapas mais elementares do sistema educacional tenham se expandido e estejam praticamente universalizadas, a desigualdade de acesso se intensifica nas etapas mais elevadas, como ensino médio

e superior. Mesmo em contextos mais recentes de implementação de políticas para democratização do acesso ao ensino superior, apresentam-se desigualdades qualitativas sobre a qualidade dos percursos educacionais realizados e sua forte relação com a origem social e determinadas características demográficas.

2.3 ANÁLISES SOCIOLÓGICAS DA DESIGUALDADE DE ACESSO À EDUCAÇÃO

A literatura sociológica aponta que a expansão dos sistemas educacionais ao longo do século XX não reverteu necessariamente a desigualdade de acesso à educação, tampouco reduziu as desigualdades de oportunidades sociais (FORQUIN, 1996; MONT'ALVÃO, 2016). No Brasil não foi diferente, como veremos adiante.

Nas sociedades tradicionais, as posições ocupadas em uma estrutura social eram pautadas nas características herdadas por um indivíduo. No contexto da modernidade, do avanço do capitalismo e das sociedades democráticas, a ocupação dessas posições passou a ser pautada pelas características adquiridas no processo educacional (BENDIX, 1996). Desta maneira, a educação, de forma geral, ganha centralidade na modernidade como um dos princípios de organização e hierarquização social. Ela é um direito básico para ampliação da cidadania, para que o indivíduo tenha condições de participar da vida política, econômica e social, e assim, poder ter acesso aos bens coletivos produzidos pela humanidade (MARSHALL, 1967).

Estudos sobre estratificação social se debruçaram, ao longo do século XX, sobre a expansão dos sistemas educacionais para avaliar se este processo resultaria na redução das desigualdades de oportunidades na sociedade. Em um primeiro momento, teóricos da perspectiva funcionalista e da teoria da modernização esperavam que o desenvolvimento econômico, de instituições da sociedade – como o sistema educacional, e as transições demográficas, ampliariam as oportunidades educacionais e reduziria as desigualdades sociais e econômicas. Era esperado que a escolarização substituísse os critérios para a ocupação das posições, que deixariam de ser as características adscritas – origem social, gênero, raça, por exemplo, e seriam substituídos pelas características adquiridas no processo educativo – conhecimento técnico. A população mais escolarizada resultaria em ganhos econômicos e sociais individuais e coletivos.

As experiências de expansão da educação, sobretudo em países da Europa e nos Estados Unidos, evidenciaram que, mesmo a escolarização média da população

tendo aumentado, não foi revertida em melhoria da situação econômica dos indivíduos. Os relatórios produzidos³⁴ apontaram que a origem social, medida pela ocupação profissional e pela escolaridade do pai, era um fator determinante para a quantidade de anos completos de estudo, ou para o alcance educacional de um indivíduo, refletindo em suas oportunidades econômicas e sociais.

A partir deste quadro, não apenas os estudos no campo da estratificação social, mas também da sociologia da educação buscaram respostas do porquê diferentes sociedades apresentavam estruturas de desigualdade social e educacional parecidas. A sociologia da educação, em especial, a partir das abordagens da teoria da reprodução e da escolha racional, trouxe grandes contribuições que apresentaremos a seguir.

As teorias da reprodução abarcam os trabalhos de Bourdieu e Passeron (2014a; 2014b)³⁵, Bowles e Gintis (1972) e Randal Collins (1974), por exemplo. Em linhas gerais, estes autores identificaram no sistema de ensino a reprodução de desigualdades sociais do capitalismo, e enfatizaram que o sucesso escolar seria resultado das diferenças de classe de origem, em termos de capital econômico, cultural e social, e não do mérito ou do talento de um indivíduo.

Bourdieu e Passeron (2014a; 2014b) analisaram os efeitos da expansão do sistema francês e a desigualdade de classe no êxito escolar. Para os autores, a escola reproduzia e reforçava a cultura da classe dominante, enquanto a classe trabalhadora, que dependia exclusivamente da escola para aquisição da linguagem e da cultura socialmente valorizada, passaria por um processo de aculturação. O sistema escolar acabava valorizando os filhos das classes dominantes ao passo que aqueles que não possuíam capital cultural nem capital econômico eram expelidos ao longo da trajetória. Um conceito importante é o de “causalidade do provável”: a partir da condição objetiva observada no seu meio social e em sua família, os indivíduos constroem uma expectativa subjetiva de chance de acesso a um bem, seja ele material ou simbólico. No caso da educação, ao observar em seu contexto baixas chances de progredir em

³⁴ Pesquisas realizadas entre 1960 e 1970, muitas por orientação governamental, mais do que recenseamentos, serviram de base explicativa para compreender a desigualdade de acesso à educação, um fato estatisticamente evidente, mesmo em contextos de expansão dos sistemas educacionais (Relatório Coleman, Estados Unidos, 1966; Relatório Plowden, Grã-Bretanha, 1967; Relatório com países da OCDE, 1971; Pesquisa do INED, França, 1962-1972; pesquisas com dados disponíveis de países socialistas; dentre outras pesquisas não governamentais).

³⁵ Originalmente publicados em 1964 e 1970, respectivamente.

etapas mais elevadas, os indivíduos constroem uma baixa expectativa subjetiva sobre seu sucesso (BOURDIEU, 1998).

Em relação às teorias da escolha racional, Boudon (1981), por exemplo, contribuiu ao colocar que a expansão educacional, por si só, não reduz as desigualdades de oportunidades, pois além dos fatores estruturais – conjuntura econômica, demográfica e política, por exemplo – há um ambiente de escolha dos indivíduos sobre prosseguir ou não nas etapas educacionais. O espaço decisório tem como referência a posição social de origem do indivíduo. A partir desse lugar, o indivíduo e sua família avaliam as possibilidades em relação à educação e à manutenção ou mudança de posição social. As alternativas possíveis implicam em custos, riscos e benefícios que serão avaliados pelo indivíduo e sua família. Quanto mais distante ele está da posição que almeja, maior será o custo e o risco de se investir na educação. Ao mesmo tempo, o benefício será mudar de posição, visto que para aqueles que se encontram nas posições sociais baixas, a aspiração é de galgar uma posição melhor e, tratando-se de uma sociedade industrial e liberal, aposta-se na certificação escolar para disputar posições sociais. Em linhas gerais, para Boudon (1981), partindo de uma sociedade hierarquizada, se não houver mudanças no sistema de estratificação social, ampliando as posições médias e altas, a expansão educacional por si só não dará conta de reduzir desigualdades, muito menos de proporcionar ascensão social.

Os avanços estatísticos e metodológicos dos anos 1980 possibilitaram uma tradução empírica do que Boudon (1981) formulou teoricamente acerca dos percursos educacionais serem constituídos de uma série de etapas as quais os indivíduos prosseguem ou não em função de sua origem social. Passou a ser possível, para além dos indicadores sobre o número de anos completos de estudos, considerar as transições educacionais.

Neste sentido, o estudo realizado por Mare (1980 *apud* Mont'Alvão, 2016) se tornou referência ao analisar o sistema educacional estadunidense e tomar a escolarização, não como a simples contagem de anos, mas como um processo que se divide em diferentes estágios. O autor criou o modelo de decisões sequenciais para avaliar as chances de prosseguimento nas etapas do sistema escolar entre as diferentes classes de origem socioeconômica. Embora a escolarização nos Estados Unidos tivesse aumentado, em função da expansão do sistema e do crescimento populacional, as chances de progressão dos estratos superiores eram muito maiores

e o aumento da escolarização era menos evidente nestes estratos, pois estes grupos experimentavam um “efeito de teto”, ou seja, já partem de taxas altas de escolarização que tendem a saturar – quando atingir 100%.

Partindo da contribuição de Mare (1980) e da teoria da escolha racional, Raftery e Hout (1993), analisaram as reformas do sistema de ensino da Irlanda, ocorridas nos anos 1960. As reformas neste país se caracterizaram pela expansão do ensino secundário e a retirada das mensalidades nesta mesma etapa. Os autores observaram que os padrões de desigualdade se mantiveram entre as diferentes gerações analisadas antes e depois das reformas. A partir daí, postularam a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality – MMI*). De acordo com Raftery e Hout (1993), a expansão de um nível educacional para as classes populares só ocorre quando a classe mais elevada atinge o “efeito de teto”, ou seja, quando aquele nível educacional se torna comum/trivial aos membros da classe social mais elevada. Quando isso ocorre, a competição educacional é transferida para um nível mais elevado, enquanto as classes populares têm o acesso ampliado aos níveis elementares do sistema educacional. Estudantes de origem popular que completam as etapas elementares do sistema e que almejam prosseguir seus estudos encontram barreiras na etapa superior, pois o “custo da competição” é alto. O gargalo criado entre a etapa elementar e a etapa superior é uma forma de manter vantagens de acesso aos estudantes de origem social alta, pois estes possuem as condições necessárias para a competição. Esta forma de desigualdade mantida ao máximo só seria alterada caso a expansão fosse direcionada às classes sociais em desvantagem (RAFTERY; HOUT, 1993)

Shavit e Blossfeld (1993) testaram a hipótese de Raftery e Hout (1993), analisando treze países considerados de industrialização avançada. Os autores observaram que na maioria dos países houve redução dos efeitos da origem social sobre as chances de transição educacional. A expansão educacional permitiu que a participação de estudantes de todas as classes sociais aumentasse em todos os níveis. Porém, as classes altas permaneceram com vantagens em quase todos os países. Os achados permitiram considerar um padrão universal sobre a estratificação educacional no qual os sistemas se abrem da base para cima e cada geração vai avançando na hierarquia educacional. No entanto, os níveis educacionais mais altos permanecem restritos, gerando um gargalo na transição para a etapa superior, a qual as vantagens de ingresso são maiores para as classes altas. Com isso, configura-se

um padrão de desigualdade persistente (SHAVIT; BLOSFEELD, 1993, *apud*. MONT'ALVÃO, 2011).

Para Breen e Goldthorpe (1997), por exemplo, a expansão escolar reduziu os custos educacionais para a continuidade dos estudos para todas as classes, ou seja, as diferenças entre as classes se mantiveram constantes, na medida em que aqueles com maiores condições podem arcar com as etapas ou percursos educativos mais caros. Os autores também partem da tese da aversão relativa ao risco: as classes procuram maximizar as chances de os filhos alcançarem, no mínimo, a classe social da qual originam. Assim, as escolhas educacionais são afetadas pela percepção das chances de falha ou sucesso em cada opção/etapa, e as motivações para evitar a mobilidade descendente. Assim, os patamares “mínimos” se diferenciam de acordo com a origem social e as probabilidades de escolha também (BREEN; GOLDTHORPE, 1997, *apud*. MONT'ALVÃO, 2011).

Lucas (2001) mostrou ser possível que, na medida em que as desigualdades de acesso a uma etapa reduzam, as classes mais altas busquem instituições de ensino e cursos de maior prestígio que diferenciem, qualitativamente, suas trajetórias educacionais. É o que o autor conceituou como Desigualdade Efetivamente Mantida (*Effective Maintained Inequality*). Ele analisou a experiência do caso estadunidense e os efeitos das reformas educacionais dos anos 1980 sobre as trajetórias escolares e a manifestação das desigualdades qualitativas. Lucas (2001) avaliou as probabilidades de prosseguimento dos estudos pós-secundários – entrada em universidades ou em faculdades comunitárias –, a partir de trajetórias escolares e curriculares do ensino secundário, entre os estratos de renda e outras características socioeconômicas. Uma vez que o ensino secundário já era praticamente universalizado nos Estados Unidos, ficou evidente que, embora a origem social não configurasse um fator determinante para ingresso, permanência e conclusão dos estudos secundários, esta variável pesava sobre o tipo de educação recebida e os caminhos futuros no ensino superior. As chances de seguir caminhos prestigiados eram menores para estudantes de origem popular, enquanto para famílias de origem social alta, eram maiores. Para Lucas (2001), isto ocorria, pois as famílias em posições socioeconômicas altas tendiam a assegurar para seus filhos um grau de vantagem sempre que possível. Tratando-se de uma etapa educacional ainda não universalizada, essas famílias buscavam utilizar de suas vantagens para conseguir acessá-la. Contudo, caso se trate de uma etapa já universalizada, quaisquer

diferenças qualitativas serão buscadas para que o curso na etapa educacional seja qualitativamente superior. Sendo assim, o efeito da origem social pesará sobre diferenças qualitativas de escolarização.

Dubet (2015), ao realizar um balanço do processo de massificação dos sistemas educativos, em especial o ensino superior, coloca que as categorias sociais não se beneficiaram igualmente da expansão. Além da desigualdade do sistema educativo, há também desigualdades culturais e econômicas. Embora a massificação do ensino superior tenha resultado na melhora das condições de acesso, a desigualdade se descolou para dentro do sistema, de forma que, a depender das características de origem social, raça, gênero, localização geográfica, os estudantes se orientam para formações com menor prestígio e retorno financeiro.

Em síntese, o incremento educacional não leva necessariamente à redução de desigualdades sociais. Há, no entanto, uma redução da desigualdade de acesso à educação, especialmente nas etapas elementares, mas o acesso a etapas superiores ainda permanece restrito, além disso, a ocupação de posições na estrutura social pode não ser automática. A redução das desigualdades sociais pode se dar no início do processo de expansão educacional, quando há um estoque de posições sociais para serem ocupadas e aqueles primeiros a aproveitarem as oportunidades educacionais serão absorvidos, e depois, na medida em que há uma massificação ou inflação de diplomas, outros elementos são mobilizados para distinguir e aumentar as chances de acesso às posições sociais superiores. Os estudos vão mostrar, em síntese, que os primeiros a aproveitarem as oportunidades educacionais são as classes altas e médias, especialmente a classe média como um investimento para subir de posição. E, na medida em que as classes baixas passam a ter maior acesso, classes superiores encontram meios de distinção para garantir a manutenção de suas posições. Além das características de origem social, pode haver uma variação sobre o peso de outras características como as sociodemográficas e a organização dos sistemas de ensino.

As correntes interpretativas e os modelos de análise das desigualdades educacionais, sejam elas quantitativas ou qualitativas, foram testadas no caso brasileiro, sobretudo, na educação básica nos anos 1990 e, mais recentemente, na educação superior. Na seção seguinte apresentaremos algumas das contribuições.

2.3.1 Análises sociológicas da desigualdade de acesso à educação no Brasil

A escolarização da população brasileira aumentou ao longo da segunda metade do século XX, mas os indicadores educacionais, ao final deste século, ainda eram muito baixos, principalmente em comparação aos países da América Latina³⁶. Ademais, quando as taxas de escolarização passaram a ser analisadas intragrupos: de renda, cor/raça, gênero e localização geográfica, notou-se que a realidade educacional no Brasil era ainda mais desafiadora.

Dados trabalhados por Hasenbalg e Silva (2000), mostraram que a média de anos de estudo da população brasileira com 15 anos ou mais subiu de 3,8 anos na década 1970 para 5,9 anos em 1998. Ou seja, um aumento de apenas dois anos ao longo de quase três décadas, saindo da educação primária incompleta para o ensino fundamental incompleto.

Em relação à renda, os 20% mais pobres da população com 15 anos ou mais, completavam cerca de 1,4 ano de estudo na década de 1970, enquanto os 20% mais ricos já apresentavam, em média, 6,8 anos de estudo. Na década de 1990, os mais pobres alcançaram a média de 3 anos, enquanto os mais ricos chegaram à escolarização média de 9,4 anos de estudo (HASENBALG, SILVA, 2000).

Na dimensão racial, a escolarização média da população branca com 15 anos ou mais, subiu de 4,5 para 6,8 anos, e a da população negra, nas mesmas condições etárias, subiu de 2,7 para 4,7 anos no mesmo período. Embora o crescimento para os negros tenha sido maior – quase dobrando –, eles apresentavam uma média muito mais baixa em relação aos brancos, e somente quase 30 anos depois, chegaram à média que brancos apresentavam já nos anos 1970 (HASENBALG, SILVA, 2000).

Na dimensão geográfica, mesmo com a melhora nos resultados da região Nordeste entre 1970 e 1990, a escolaridade da população permaneceu abaixo da média das demais regiões (HASENBALG, SILVA, 2000).

Por outro lado, a desigualdade de gênero no acesso à educação inverteu na medida em que mulheres nos 1970 apresentavam média de anos de estudo inferior à média dos homens. Desde então, as mulheres apresentam índices superiores de

³⁶ A título ilustrativo, o indicador educacional do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, em 1995, estava à frente somente de países como República Dominicana, Bolívia, Honduras, Nicarágua e Guatemala. (Silva; Hasenbalg, 2000; Silva, 2003; Mont'Alvão, 2015)

aproveitamento educacional em comparação aos homens (HASENBALG, SILVA, 2000).

Uma das grandes contribuições dos trabalhos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, foi permitir questionar explicações exclusivamente socioeconômicas para a desigualdade de acesso à educação no Brasil, em suas diversas etapas. Estes autores, em suas diversas publicações, mostraram que negros obtinham níveis de escolaridade inferiores ao alcançado por brancos, mesmo quando partiam da mesma origem social; além do retorno econômico sobre a escolaridade adquirida ser menor para negros em comparação aos brancos. Para Hasenbalg e Silva (1990, p. 6), isso ocorria porque “[...] ao longo de suas trajetórias educacionais, pretos e pardos estão expostos a desvantagens vinculadas especificamente a sua adscrição racial”. No caso de crianças e adolescentes negros matriculados na escola, Hasenbalg e Silva (1990) chamaram atenção para os processos de discriminação ocorridos dentro das escolas, além da reprodução de estereótipos nos livros didáticos, o que desafiava não apenas a inclusão de negros no sistema educacional, mas também a necessidade de um corpo docente formado em relações étnico-raciais.

Além da expansão educacional, as mudanças demográficas ocorridas no Brasil entre 1970 e 1990, também contribuíram para o aumento das chances de escolarização das gerações mais novas. Silva e Hasenbalg (2000) estimaram que a melhora de 60% dos indicadores educacionais observados se deu pela melhoria nas condições de vida da população, com a urbanização e a transição demográfica, ficando os demais 40% a cargo da expansão do sistema educacional. A melhoria nas condições de vida representa o aumento da população vivendo em áreas urbanizadas, com acesso aos serviços básicos de saúde, saneamento e educação. O aumento da escolarização das mulheres e a ampliação de sua participação no mercado de trabalho, também refletiram sobre as taxas de fecundidade, que apresentaram queda. Já a expansão do sistema escolar se refere ao aumento da escolaridade obrigatória – que na prática, significa a capacidade do sistema em garantir vagas, construção de escolas em periferias urbanas e áreas rurais, além da ampliação de sua estrutura, como a oferta de refeições e materiais escolares, em determinadas etapas escolares (SILVA, HASENBALG, 2000).

Com todas essas mudanças, o cenário pós 1980 foi muito mais profícuo para as políticas educacionais do que os anos 1960/70, quando o crescimento populacional e o aumento do número de pessoas vivendo em cidades, eram um desafio para a

cobertura escolar. A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais caiu de 33% nos anos 1970, para 14% nos anos 1990. E a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos – matriculadas no ensino fundamental – subiu de 67% nos anos 1970, para 95% em 1998. Melhoraram também os indicadores de fluxo, como a distorção entre idade e série, que caiu de 76% nos anos 1980 para 47% em 1996 (SILVA; HASENBALG, 2000; SILVA, 2003).

Para além do número de anos de estudos da população brasileira, Silva (2003) contribuiu ao analisar as chances de completar as transições educacionais entre diferentes coortes de idade entre os anos 1980 e 1999. Partindo dos estudos de Mare (1980) e de Breen e Goldthorpe (1997), Silva (2003) destaca a importância desse tipo de estudo, afinal, o peso das variáveis de origem social podem variar de acordo com a etapa educacional considerada. A partir de dados das PNADs de 1980, 1991 e 1999, o autor analisa as chances de completar a 1ª, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental – ou primário e secundário – de jovens de 6 a 19 anos. Ele considerou, além da origem social – medida por variáveis de capital econômico, cultural e social –, as características demográficas de gênero, cor/raça, região e área de residência.

Em linhas gerais, Silva (2003) mostrou que a expansão educacional – construção de escolas, implantação de merenda escolar e uniforme, em determinados casos – e as políticas de correção de fluxo – “promoção automática” e “classes de aceleração” – resultaram na redução dos efeitos da maioria das variáveis analisadas³⁷. Para o ano de 1981, houve um declínio generalizado dos efeitos de origem social na realização das três transições. De acordo com os autores, isso ocorre devido à seletividade do sistema educacional, que faz com que a cada transição o perfil discente fique mais homogêneo, pois os perfis em desvantagem são eliminados do processo. A expansão educacional ocorre quando as transições educacionais passam a incluir cada vez mais pessoas (SILVA, 2003).

A renda *per capita* foi única variável de origem socioeconômica cujo efeito aumentou ao longo das transições escolares consideradas em 1981, também nos demais anos analisados (1990 e 1999). A explicação possível seria, de acordo com

³⁷ Há também efeitos da transição demográfica evidenciados nas variáveis relativas ao capital social da família, da chefia familiar feminina e o tamanho da família. O efeito destas variáveis cresceu ao longo do tempo. Com mudanças demográficas, o tamanho das famílias tende a reduzir, ao passo que crescem a participação das mulheres do mercado de trabalho e as famílias chefiadas por elas. Quanto maior o número de filhos e quanto menor o número de contribuintes para a renda familiar, menores serão os recursos para manter os filhos no sistema escolar (Silva, 2003).

Silva (2003), que o sistema educacional brasileiro apresentava maior dependência do setor privado na oferta de vagas nos níveis mais elevados. Com isso, as chances de permanência e conclusão das etapas no sistema educacional ficam mais dependentes da capacidade financeira das famílias. Em 1981, o peso desta variável para se completar a 1ª série do ensino fundamental era muito maior do que nos anos posteriores, quando além da expansão foram adotadas políticas de correção de fluxo (SILVA, 2003).

Nos anos 1980, as desvantagens relativas à região Nordeste em comparação às demais foram amenizadas com a expansão do ensino fundamental. No entanto, a aplicação de políticas de correção de fluxo ao longo dos anos 1990 foi maior em outras regiões, intensificando as desvantagens relativas à região Nordeste no período. As diferenças entre residir em áreas rurais ou urbanas reduziram ao longo do tempo, pois a expansão resultou na redução dos custos diretos e de acessibilidade à escola em áreas rurais e de periferia (SILVA, 2003).

Em relação às diferenças de gênero, as mulheres ampliaram as chances de transição escolar ao longo dos anos analisados, consolidando uma tendência de aumento de sua vantagem em relação aos homens, como Hasenbalg e Silva (2000) já haviam mostrado (SILVA, 2003).

Já em relação às diferenças de cor/raça examinadas em 1990 e 1999, houve redução da desigualdade entre brancos e negros na conclusão da 1ª série, porém, ainda com maior vantagem aos brancos, contudo, a desigualdade entre eles se intensificou ao longo das transições seguintes – conclusão da 4ª e 8ª séries –, indicando uma seletividade racial perversa (SILVA, 2003).

Ao longo dos anos 1990 as chances de finalização da 1ª série atingiram a universalização, o que para Silva (2003) corrobora com a teoria da desigualdade maximamente mantida, afinal, os grupos em vantagem já tinham saturado suas necessidades. Nas demais transições – conclusão da 4ª e 8ª séries –, os efeitos das variáveis, ou permaneceram estáveis ou aumentaram a desigualdade, sugerindo o deslocamento da seletividade para os níveis mais elevados. A expansão da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio, nas conclusões de Silva (2003), puderam ser aproveitadas mais intensamente por aqueles grupos com relativa vantagem, como mulheres brancas não residentes do Nordeste e com maior renda.

Ribeiro (2011) por sua vez, analisou as chances de transição escolar das pessoas que nasceram entre 1944 e 1983, que ingressaram no sistema escolar entre

1950 e 2005 – período de ocorrência das reformas de 1961, 1971 e 1996. Foram consideradas as transições educacionais desde a entrada no sistema escolar, até a conclusão do ensino superior. Os dados gerais de Ribeiro (2011) mostram que, ao longo de quase 50 anos houve um aumento da escolarização em todas as coortes nos ciclos do ensino fundamental e no ensino médio. O autor mostra que o percentual de pessoas com 25 ou mais, que tinham menos de quatro anos de escolarização, reduziu de 75% para 28% entre 1960 e 2005, ao passo que aqueles na mesma faixa etária, com ensino médio completo, subiu de 1,1% para 12,3% no mesmo período. Este ganho na escolarização básica, no entanto, não resultou no aumento considerável de pessoas ingressando e concluindo o ensino superior entre as coortes analisadas, resultando em um acirramento na concorrência de acesso ao ensino superior. Entre as coortes de nascimento, um número cada vez maior de pessoas ingressou e completou o ensino fundamental.

Ribeiro (2011), a partir de dados de uma pesquisa própria, também analisou as transições educacionais de quatro coortes de nascimento de pessoas que tinham entre 25 e 64 anos em 2008. Neste caso, além das desigualdades de classe na escolarização, o autor também investigou o quanto as características do sistema educacional podem influenciar as chances de progressão dos alunos. Os egressos de escolas privadas e públicas federais de ensino médio apresentaram chances muito maiores de conclusão desta etapa e de ingresso no ensino superior do que egressos da escola pública geral. Isto, para Ribeiro (2011), evidencia que as características do sistema educacional brasileiro também promovem desigualdades de oportunidades, para além daquelas socioeconômicas e de contexto familiar de origem, corroborando com as teorias da desigualdade maximamente mantida (RAFTERY E HOUT, 1993) e da desigualdade efetivamente mantida (LUCAS, 2001). Na medida em que a concorrência é deslocada para a etapa mais concorrida do sistema educacional, as vantagens encontradas em sua diversificação se tornam mais relevantes para garantir o acesso ao ensino superior às classes mais altas. De acordo com o autor, as famílias com maiores recursos tendem a investir na qualidade da educação de ensino fundamental e médio para aumentar as chances de ingresso ao ensino superior, sendo a variável “tipo de escola” uma característica intermediária entre as condições socioeconômicas e o sucesso educacional (RIBEIRO, 2011).

Para Ribeiro (2011), este quadro de desigualdade é perverso, visto que promove estudantes das classes mais altas para a entrada no ensino superior,

geralmente em universidades públicas. Assim sendo, o autor destaca a necessidade de investimento no ensino público, nos níveis fundamental e médio, para diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais. Além de promover a expansão do sistema, ampliando as taxas de ingresso, seria necessário melhorar as taxas de conclusão do ensino fundamental e médio. Para isso, além da redução da desigualdade socioeconômica no país, é necessário investir na qualidade das escolas públicas (RIBEIRO, 2011).

A partir de dados do MEC, Mont'Alvão (2011) mostra o avanço na escolarização da população ao longo de décadas e a manutenção das desigualdades. Segundo o autor, a cada mil alunos que ingressavam na primeira série do ensino fundamental na década de 1970, apenas 5,6% continuavam até o ensino superior. Em 2007, esse percentual havia subido para 14,6%. Em 2006, 50% dos jovens entre 18 a 24 anos, das classes mais altas, estavam matriculados no ensino superior, enquanto jovens da mesma faixa etária, com renda familiar inferior a três salários-mínimos, eram apenas 12%. No começo dos anos 2000, cerca de 70% dos matriculados no ensino superior pertenciam à camada dos 20% mais ricos.

Mont'Alvão (2011) analisa a influência das origens sociais para a transição educacional de conclusão do ensino médio e de acesso ao ensino superior, seja na rede pública ou privada. O autor utilizou dados das PNADs de 2001, 2004 e 2007 de pessoas entre 17 e 25 anos. Em geral, as desigualdades são altas para completar estas duas transições, tanto em redes públicas quanto em redes privadas. As variáveis de origem familiar, como baixa escolaridade do chefe de família e número de filhos por família, apresentam forte efeito nas chances de conclusão do ensino médio e de ingresso ao ensino superior. Famílias cujo chefe possua escolaridade baixa e/ ou famílias com muitos filhos apresentam, apresentam chances menores para realizar tais transições.

Ao longo dos anos considerados por Mont'Alvão (2011), houve redução nas desigualdades de localização geográfica. Ainda que houvesse vantagem para estudantes que moram em áreas urbanas e metropolitanas, as diferenças em relação aos estudantes de áreas rurais eram muito menores em 2007 do que eram em 2001, sendo resultado da expansão de cursos à distância. O autor também mostra que morar no Nordeste ainda implica em uma desvantagem em relação às demais regiões, independentemente da renda e do nível educacional dos pais.

Quanto às desigualdades raciais, embora tenha havido redução, elas ainda persistem, com vantagens para brancos em relação a pretos e pardos. Muito do declínio das desigualdades de raça são em função das políticas de ação afirmativa e expansão das universidades, políticas implementadas ao longo do período considerado (MONT'ALVÃO, 2011).

Indo ao encontro dos achados de Ribeiro (2011) sobre o peso da variável “tipo de escola”, Mont'Alvão (2011) mostrou que completar o ensino médio em escolas particulares assegura maior vantagem de ingresso em universidades públicas.

Citando estudos realizados em outros países, e contrariando a teoria da modernização, Mont'Alvão (2011) afirma que o crescimento econômico, o aumento no nível de consumo e a expansão do sistema não refletem necessariamente em maior igualdade educacional. Corroborando com a interpretação da teoria da desigualdade maximamente mantida de Raftery e Hout (1993) e dos achados de Shavit e Blossfeld (1993) sobre padrões persistentes de desigualdade, Mont'Alvão (2011) considera que os sistemas educacionais se abrem da base para cima, e as coortes de nascimento avançam na hierarquia educacional. No entanto, os níveis mais altos permanecem restritos, criando-se um gargalo entre a conclusão do ensino secundário e o ingresso no ensino superior. Nesta etapa mais elevada, em que a concorrência é acirrada, grupos socioeconômicos mais bem sucedidos e com maior capital cultural conseguem acessar espaços, corroborando com a teoria da reprodução e da desigualdade maximamente mantida (MONT'ALVÃO, 2011).

Já em relação à teoria da desigualdade efetivamente mantida proposta por Lucas (2001), Mont'Alvão (2011) mostra que ela pode ser aceita em partes. Existem caminhos no sistema educacional brasileiro nos quais as classes sociais buscam ampliar suas vantagens na competição pelas vagas mais prestigiosas. Assim, estudar em escolas privadas tem um forte efeito da renda familiar e amplia as vantagens de acesso ao ensino superior. Por outro lado, a escolaridade dos pais apresenta forte efeito no acesso ao ensino superior, tendo o estudante estudado em escolas privadas ou não. Os dados mostram que os estratos socioeconômicos mais altos não seguem necessariamente um caminho específico, mas sim monopolizam o acesso ao ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas. Na expansão educacional, quando um efeito de origem social desaparece ou diminui, não ocorre uma equalização das chances, mas sim, outro mecanismo de reprodução social aparece ou se intensifica (MONT'ALVÃO, 2011).

Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) analisaram os avanços da escolarização entre os anos 1960 e 2010. Os autores mostraram que o Brasil chegou em 2010 com o acesso ao sistema de ensino universalizado, ou seja, quase 100% das pessoas de 12 a 25 anos ingressaram no ensino fundamental. Entre as pessoas com 12 e 15 anos, 90% completaram quatro anos de estudo em 2010, enquanto nos anos 1960 eram apenas 20%. Quanto à população entre 16 e 18 anos que completou oito anos de estudo, houve aumento do percentual, passando de 10% nos anos 1960 para 70% em 2010. Embora a proporção de jovens que concluem o ensino fundamental e prosseguem para o ensino médio tenha ampliado, assim como daqueles que concluem o ensino médio e ingressam no ensino superior, a conclusão do ensino médio permanece sendo uma barreira na escolarização dos jovens de 19 a 25 anos.

De acordo com Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), as barreiras para a entrada no sistema de ensino e para a conclusão do ensino fundamental, que eram mais proeminentes entre 1960 e 1980, foram aos poucos sendo empurradas para a conclusão do ensino médio e para a entrada no ensino superior a partir dos anos 1990. As desigualdades educacionais – racial, econômica, regional e de gênero – reduziram nos níveis mais básicos, mas algumas delas tiveram reduções menos evidentes nos níveis mais altos. A origem social, medida pela escolaridade da mãe e pela renda familiar *per capita*, interfere significativamente nas chances de jovens prosseguirem no sistema educacional, dependendo do nível e do período analisado. A expansão educacional abrandou os efeitos da origem social para ingressar no sistema e concluir o ensino fundamental, sobretudo entre 2000 e 2010, mas para a entrada no ensino médio até a conclusão do ensino superior, não houve redução significativa (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015).

Os autores mostram que nos últimos 50 anos a origem social teve forte impacto sobre as chances de acesso e de progressão no sistema educacional, tendo maiores vantagens os indivíduos de famílias com maiores recursos econômicos. Se antes as barreiras eram mais evidentes no início da trajetória escolar, ao longo dos anos elas foram se deslocando para pontos mais avançados do sistema educacional. Na década de 2010, completar o ensino fundamental estava menos condicionado à origem social do que era em décadas anteriores. Já nas etapas mais altas, o efeito da origem social tende a ficar estável para ingresso e conclusão do ensino médio e se tornar mais evidente tanto no ingresso ao ensino superior e quanto em sua conclusão. Logo, os autores concluem que no Brasil o padrão de desigualdade educacional é misto, pois

as desigualdades se reduziram na etapa fundamental, mas é persistente no ensino médio e tende a aumentar no ensino superior (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015).

Brito (2017) analisa as três transições entre completar o ensino fundamental, completar o ensino médio e ingressar na universidade, considerando as coortes de nascimento de 16 a 25 anos ao longo das décadas de 1960 e 2010. Até 1991, nos dados analisados por Brito (2017), a conclusão do ensino fundamental era uma barreira para a continuidade dos estudos, quando menos da metade dos jovens que completavam quatro anos de estudo chegavam a concluir o ensino fundamental, tendo os estratos sociais mais altos, maior acesso. Entre os anos 1990 e 2000, o acesso ao ensino fundamental foi ampliado para todos os estratos sociais, porém a estrutura da desigualdade de classes se manteve. Em 2010, as chances de conclusão do ensino fundamental continuavam desiguais entre as classes, mesmo com o aumento do nível de acesso. Tal quadro, para Brito (2017), corrobora com a teoria da desigualdade maximamente mantida (RAFTERY E HOUT, 1993), uma vez que, ao longo do tempo, o aumento do acesso foi identificado primeiro nas classes mais altas e depois nas mais baixas. Logo, mesmo que a taxa de conclusão fique próxima a 100% nos anos 2000 e 2010, são os estudantes das classes mais baixas que apresentam maiores dificuldades de permanência no sistema. Para o autor, o ensino fundamental “é marcado por um aumento na acessibilidade com diminuição limitada das desigualdades [...]” (BRITO, 2017, p. 253).

Para Brito (2017), o ensino médio é um ponto da progressão educacional no qual as desigualdades são persistentes ou crescentes. Nos anos 1960, concluir o ensino médio era uma transição educacional considerada rara, até mesmo para os estratos sociais mais altos. É entre 1970 e 1990 que as desigualdades de classe ficam mais evidentes. Nos anos 1990, os custos para permanecer no sistema escolar eram altos, afinal havia um contexto econômico pouco favorável para a permanência na escola, o que resultava na inserção precoce dos jovens com baixo nível socioeconômico no mercado de trabalho. As gerações mais jovens apresentam maiores taxas de conclusão, pois ingressaram no sistema escolar depois dos anos 1990. Entre 2000 e 2010, em um contexto econômico mais favorável, com legislações e políticas para a diminuição do trabalho de crianças e adolescentes, também contribuíram para o aumento de jovens que concluíram o ensino fundamental na idade

esperada, aumentando a população elegível para o ensino médio³⁸. Mesmo com a evolução do nível de acessibilidade nesta etapa, entre 2000 e 2010 – aumento do número de pessoas elegíveis e aumento da capacidade do sistema em absorvê-los – , notou-se a permanência ou o aprofundamento da desigualdade de origem social. Para Brito (2017), o ensino médio apenas acomodou a pressão demográfica, mas manteve um “padrão de persistência notável” da desigualdade de classe, na medida em que a ampliação do acesso foi aproveitada “diferencialmente pelos estratos sociais” (p. 253).

No ensino superior, a desigualdade tende a crescer na medida em que o sistema educacional expande e a seletividade das etapas básicas reduz. Enquanto nos anos 1960 as chances de ingresso no ensino superior eram baixas para todas as classes de origem, nos anos 1970 e 1980, classes mais altas ampliaram os níveis de acesso. Entre 1980 e 1991 as desigualdades de classe ficam mais evidentes quando fora criado um gargalo entre jovens concluindo o ensino médio e as vagas no ensino superior. Havia, naquele momento, mais jovens de classe baixa elegíveis para o ensino superior, mas que não conseguiram ingressar nesta etapa. De 1991 para 2000, estratos sociais intermediários ampliaram as chances de acesso, devido a uma expansão no setor privado, enquanto as barreiras de acesso se ampliaram para os estratos mais baixos. Somente em 2010 que os estratos sociais mais baixos passaram a ter mais chances de progressão do que nos anos anteriores, entretanto, ainda menores do que as demais classes sociais, e os estratos mais altos ampliam ainda mais a proporção de jovens ingressando no ensino superior. Entre 2000 e 2010, as chances de acesso para todos os estratos ampliaram (BRITO, 2017).

Neste período houve a expansão das vagas nas redes pública e privada, programas de ações afirmativas, de bolsas de estudo e de financiamento estudantil. Além disso, o cenário econômico e de implementação de políticas sociais era mais favorável do que em décadas anteriores. Mas Brito (2017) chama a atenção para o fato de que a relação entre origem social e ingresso no ensino superior permaneceu forte, não havendo declínio da desigualdade.

³⁸ Como o Estatuto da Criança e do Adolescente que, por meio do Conselho Tutelar, fiscaliza a permanência das crianças no Ensino Fundamental, com a penalização das famílias que descumpram este preceito. Passa a haver também, por meio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, a proibição do trabalho de crianças e a regulamentação do trabalho do jovem aprendiz.

Salata (2018) destaca que nas duas últimas décadas três processos interrelacionados marcaram o ensino superior: expansão, políticas para democratização do acesso para grupos sociais em desvantagem e a crescente participação do setor privado. O autor questiona se este processo estaria de fato reduzindo desigualdades de acesso ou direcionando alunos – a depender de sua origem social e de características raciais, gênero e localização geográfica – às instituições e cursos de segundo escalão.

Salata (2018) investigou se houve uma redução da desigualdade de acesso ao ensino superior entre 1995 e 2015. Em outras palavras, se a expansão do ensino superior, por si só, reduziu as desigualdades, ou se no período de implementação de políticas para democratização do acesso a redução foi mais significativa. Outro ponto investigado pelo autor é se houve redução da desigualdade de ingresso em instituições públicas, visto que a concorrência é mais acirrada do que nas instituições privadas. Ou seja, se a diversidade institucional existente no interior do sistema – instituições públicas ou privadas – interfere na desigualdade de acesso.

O autor trabalha com dados da PNAD, de jovens entre 18 e 24 anos, considerada idade ideal para cursar o ensino superior, que eram filhos no domicílio entrevistado, de todas as regiões, exceto a região Norte que, só passou a ser coletado a partir de 2004. Além das características sociodemográficas, o autor compara as chances de acesso entre diferentes classes sociais, medidas pela ocupação do chefe do domicílio. Considerando os jovens que completaram ensino médio, Salata (2018) compara os períodos de 1995 a 2005 e 2005 a 2015, tendo em vista que é neste último período que as políticas de expansão e democratização foram implementadas.

Tomando a teoria da desigualdade maximamente mantida (RAFTERY E HOUT, 1993), Salata (2018) entende que a expansão em um determinado nível de ensino acarreta mais desigualdade de acesso no nível seguinte. Este foi o caso do período de 1995 a 2005, quando a expansão da educação superior não acompanhou o crescimento da demanda daqueles que concluíram o ensino médio. Somente entre 2005 e 2015 que a redução das desigualdades foi mais significativa, devido às políticas para democratização, e porque o crescimento da demanda do ensino médio não foi tão intenso quanto no período anterior. Embora Salata (2018) não traga este elemento para a discussão, é preciso destacar que, conforme já apontavam

Hasenbalg e Silva (2000), as mudanças demográficas também contribuem para a redução das desigualdades de acesso a determinada etapa³⁹.

Para Salata (2018), além da expansão ter sido maior entre 2005 e 2015, somada às políticas de democratização, houve também no período 2005-2015 redução de desigualdades econômicas, o que contribui na redução dos custos com educação, ampliando as chances de os jovens permanecerem no sistema educacional. Por outro lado, a expansão das etapas elementares, também é um fator que contribui para a democratização do acesso, ao reduzir a seletividade fazendo com que mais estudantes de diferentes perfis avancem para as etapas mais elevadas.

Em linhas gerais, Salata (2018) mostra que o período 2005-2015 foi mais democrático para o acesso ao ensino superior do que o período 1995-2005, mas o peso das variáveis de origem social ainda é marcante, uma vez que os jovens das classes mais altas, com maior capital econômico e cultural possuem mais chances de ingressar ao ensino superior do que os jovens da classe mais baixas. Então, de um lado, a expansão reduz desigualdades – teorias mais otimistas –, por outro, a origem social permanece relevante – teorias da reprodução social e da escolha racional. Também é preciso considerar que o crescimento do setor privado poderia direcionar jovens de origem social baixa para as instituições privadas de qualidade inferior às instituições públicas. A elevação dos efeitos de classe para o ingresso em instituições públicas seria um indício de incremento das desigualdades qualitativas, conforme a hipótese da desigualdade efetivamente mantida de Lucas (2001) (SALATA, 2018).

As últimas décadas se caracterizaram por uma maior estabilidade econômica e mudanças demográficas, mas como vimos, foi preciso um conjunto de políticas sociais para a redução das desigualdades econômicas e de ampliação de oportunidades educacionais. E, como veremos adiante, o contexto de redemocratização foi fundamental para a articulação de movimentos sociais de luta pela educação e por igualdade racial. Além disso, os avanços nas pesquisas sociais que passaram a desagregar informações por categoria de cor ou raça, evidenciaram a desigualdade de oportunidades educacionais e econômicas entre negros e brancos.

³⁹ A queda de fecundidade, já aparente na década de 1970, produziu famílias com menor número de filhos em idade escolar já na década de 1980. Com isso houve uma descompressão demográfica sobre o ensino médio. A universalização do ensino fundamental não impactou tão profundamente, pois houve, em termos proporcionais, menos jovens para o ensino médio.

Os limites das políticas universalistas, como é o caso da expansão do sistema educacional, mostrou que os diferentes grupos sociais tiveram um aproveitamento diferencial das novas oportunidades educacionais. Com isso, ficou evidente a necessidade de implementação de políticas mais específicas, focalizadas, como é o caso das ações afirmativas.

2.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A expansão dos sistemas educacionais é um fenômeno vivenciado por sociedades culturalmente diversas e que apresentam estruturas de desigualdade de acesso à educação bastante similares. O Brasil experimentou um processo intenso de expansão educacional nas últimas décadas, universalizando o ensino fundamental e massificando o ensino médio e o ensino superior. Corroborando com as pesquisas sociológicas no campo da estratificação social e da sociologia da educação, em linhas gerais, as pesquisas realizadas sobre a realidade brasileira mostraram que as características de origem social permanecem exercendo peso, seja sobre o progresso nas etapas educacionais – quantitativo – seja sobre a qualidade do ensino ao longo do percurso educacional. Ademais, características demográficas também interferem nas chances educacionais, especialmente as de raça e sexo, tendo as mulheres e brancos, maiores oportunidades.

Os estudos mostraram que a expansão educacional reduziu desigualdades nas etapas mais elementares, nas quais há uma maior capacidade do Estado em atender a demanda, enquanto a concorrência se desloca para as etapas mais elevadas do sistema, e mais dependentes da rede privada. Enquanto na educação básica cerca de 80% das matrículas são da rede pública – seja na esfera municipal, estadual ou federal –, o ensino superior é mais dependente da rede privada, concentrando cerca de 70% das matrículas. Assim, entre a conclusão do ensino médio e o acesso ao ensino superior, as características demográficas e de origem social pesam mais sobre as chances educacionais dos indivíduos. A massificação do ensino médio aumentou as chances de ingresso, mas não produziu efeitos satisfatórios sobre as chances de conclusão desta etapa, afinal, neste momento as condições de permanência dos jovens das classes mais baixas são mais sensíveis à desigualdade econômica. A expansão da educação superior absorveu a demanda das classes médias e foi

somente com a combinação da ampliação de vagas e de políticas de democratização, que houve redução da desigualdade de acesso para classes mais baixas.

O panorama geral apresentado sobre a expansão educacional, em especial da educação superior, mostrou que a ampliação da oferta educacional é uma ferramenta importante para a redução das desigualdades de acesso à educação em todos os seus níveis, mas ainda possui limitações, na medida em que há um aproveitamento diferencial entre os grupos e classes sociais, afinal, os grupos partem de pontos distintos. Neste sentido, apenas políticas que focalizem grupos específicos são capazes de alterar essa relação desigual.

No capítulo seguinte, daremos atenção especial às ações afirmativas. Dentro do conjunto de políticas até aqui apresentadas, tais ações adotadas nas instituições públicas de ensino superior flexibilizaram a lógica do mérito e promoveram um tratamento desigual necessário ao lidar com indivíduos e grupos que partem de posições desiguais em relação ao acesso ao ensino superior. Afinal, como vimos ao longo do capítulo, a educação é um dos princípios de organização e hierarquização social e, no Brasil, completar a etapa básica da educação já se configura em um processo seletivo.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

Este capítulo tem como objetivo apresentar a definição geral de ações afirmativas, suas justificativas e alguns dos exemplos de países onde elas foram aplicadas. Também contextualizamos a emergência do debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil e o processo pelo qual elas ganham centralidade como forma de lidar com as desigualdades raciais e sociais no acesso ao ensino superior, especialmente nas universidades públicas.

3.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Ações afirmativas dizem respeito a toda ação que visa promover, por meio de direitos, recursos e serviços, os membros de grupos sociais desfavorecidos em uma sociedade. Esse desfavorecimento se dá na forma da exclusão, discriminação ou sub-representação em posições e lugares de prestígio – arena política, universidades, quadros profissionais públicos e privados –, e no acesso a bens e recursos importantes para a vida social – educação, saúde, emprego, proteção social (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As ações afirmativas têm como objetivo corrigir injustiças cometidas no passado e/ou observadas no presente, bem como prevenir injustiças futuras, promovendo uma maior condição de igualdade entre os grupos visando um bem coletivo e uma sociedade mais justa. São medidas de caráter temporário, devendo existir até que sejam corrigidas as distorções identificadas (MOEHLECKE, 2002).

Os grupos aos quais as ações afirmativas são destinadas variam de acordo com o contexto e a realidade da sociedade na qual são aplicadas, levando-se em consideração processos históricos de rebaixamento de determinados grupos sociais em favor de outros. Neste sentido, podem ser destinadas a grupos étnicos, raciais, religiosos, econômicos, de gênero, dentre outros, cuja característica ou condição de vida seja um fator de diferenciação social e discriminação sistemática (MOEHLECKE, 2002; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As ações podem ser empreendidas pelo setor público, empresas ou por organizações da sociedade civil. Quando tais ações são realizadas pelo Estado, trata-se de políticas de ação afirmativa para compensação e/ou proteção de partes específicas da população. As políticas implementadas pelo Estado podem incentivar

as empresas a adotarem ações afirmativas, por meio de benefícios fiscais ou como prerrogativa para a celebração de contratos com o poder público (MOEHLECKE, 2002; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As medidas adotadas na forma de ações afirmativas podem variar, sendo as mais difundidas: as cotas ou reserva de vagas em instituições de educação, empresas públicas ou privadas, espaços e entidades políticas aos membros de determinados grupos sociais. Há também o bônus quando são acrescidos pontos nos processos seletivos ao indivíduo que é membro de um determinado grupo a ser promovido. Ou seja, a característica biológica ou social anteriormente rebaixada representa um acréscimo dentre outros critérios considerados na seleção. Contudo, vale destacar que nestes casos, pertencer ao grupo não é suficiente, pois há critérios iniciais de mérito para tal (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As ações afirmativas também podem ocorrer na forma de reconhecimento, distribuição ou isenção fiscal de bens socialmente valorizados aos quais os membros de determinados grupos tiveram acesso impedido ou dificultado, como títulos de terra (MOEHLECKE, 2002; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Observa-se que a reprodução da desigualdade escapa ao alcance das políticas universais, pois determinados grupos são impedidos de gozarem da vida em sociedade por estarem expostos à discriminação e à exclusão. Por outro lado, as leis antidiscriminação, que visam coibir ou punir práticas discriminatórias, não são suficientes para promover e incluir os membros dos grupos discriminados. Por isso, as ações afirmativas podem ser lidas como ações de discriminação positiva, pois visam cuidar e promover indivíduos e grupos discriminados, tentando reparar erros do passado e prevenir erros futuros (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Assim sendo, as políticas de ação afirmativa podem ser interpretadas como políticas do Estado de Bem-Estar Social. Neste, os princípios modernos de igualdade e mérito são flexibilizados ao se entender que, sem que haja um mínimo de garantias materiais, parte da população é incapacitada de gozar de direitos estabelecidos por lei. Por isso, o Estado, por meio de taxas e impostos, recolhe parte da riqueza do mercado e distribui a essa população. Em outras palavras, é preciso reduzir a atuação do mérito, tratando desigualmente os desiguais, a fim de alcançar maior igualdade (FERES JÚNIOR, 2004).

As políticas de ação afirmativa emergiram a partir da segunda metade do século XX, em resposta às demandas colocadas por movimentos sociais

representantes de grupos prejudicados ao longo da história em seus países. Tais prejuízos não se reduziam às questões econômicas e de classe, tampouco haviam sido resolvidos ou mitigados pelas políticas universalistas adotadas em muitos países no contexto do Estado de Bem-Estar Social. Com isso, foram trazidos à tona nessas reivindicações, aspectos do ser humano, como raça e sexo, e aspectos culturais e identitários que pesavam sobre a desigualdade entre grupos sociais (FERES JÚNIOR, 2004; DAFLON; FERES JÚNIOR, 2015).

Essas novas demandas são interpretadas à luz das teorias do reconhecimento, debate que emerge no final do século XX, no contexto de decadência das experiências socialistas e de globalização, quando a discussão sobre a justiça social, pautada historicamente pela redistribuição econômica – demandas salariais e redistributivas da riqueza –, passa a conter, no interior dos movimentos sociais, no debate público e intelectual, às demandas referentes ao reconhecimento das diferenças identitárias étnicas e culturais (FRASER, 2003; 2006).

Nesse quadro, as ações afirmativas, na forma de promoção ou inclusão em universidades e em postos de trabalho, por exemplo, são interpretadas como políticas que articulam a redistribuição e o reconhecimento, considerando a redistribuição de oportunidades para membros de grupos reconhecidos como subordinados em um determinado regime de desigualdade (COSTA, 2012).

Ademais, destaca-se no contexto de globalização, as agências internacionais e sua forte influência para a difusão de valores de igualdade e de direitos humanos. Tais organizações tiveram um papel importante ao passarem a tratar a diversidade cultural como um recurso para o desenvolvimento econômico e social e não como um problema. A acomodação da diversidade étnica, na forma de direitos de grupos minorizados, passam a ser vistos como necessários para a manutenção de uma ordem internacional (COSTA, 2012).

3.2 JUSTIFICATIVAS E EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

De modo geral, são três as principais justificativas apresentadas no debate público para aprovação e implementação políticas de tratamento diferencial para determinados grupos sociais: reparação, justiça distributiva e diversidade (SILVA, 2006; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A **reparação** leva em consideração o processo histórico. As políticas aprovadas e implementadas sob tal justificativa buscam a compensação de prejuízos causados a determinados grupos sociais no passado. As injustiças cometidas no passado tendem a serem transmitidas pelas gerações, constituindo um ônus social, econômico e cultural. A limitação desta justificativa se concentra na identificação da pessoa que sofreu diretamente a injustiça, a qual teria legitimidade para reivindicar uma compensação, e daquele que cometeu a injustiça, o responsável em compensar a vítima (GOMES; SILVA, 2003; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A **justiça distributiva** ou **justiça social**, por sua vez, refere-se às desigualdades atuais, observadas entre grupos. Aqueles em condição desfavorável devem receber tratamento especial afim de proporcionar oportunidades de inclusão e de mobilidade social. Tal justificativa se orienta no sentido de promover a igualdade material e proporcional de oportunidades entre os membros de uma sociedade (GOMES; SILVA, 2003; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Por fim, a **diversidade** demanda que os diferentes grupos sejam representados em todas as instâncias da sociedade, contribuindo para o enriquecimento cultural e para a quebra de estereótipos (SILVA, 2006; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As políticas de ação afirmativa foram aplicadas em países como Índia, Estados Unidos, África do Sul e Brasil. O mesmo ocorreu em outros países, porém, os citados anteriormente, apresentaram algumas condições similares de implementação. Ambos foram, em algum momento de sua história, colônias de metrópoles europeias. E quando as ações afirmativas foram implementadas, estavam em um cenário democrático com maior intervenção do Estado em áreas sociais, permitindo, de um lado, que novos atores adentrassem ao cenário político para contestar e reivindicar medidas por igualdade substantiva, de outro, que fossem flexibilizados alguns critérios de igualdade universal em prol de um bem comum (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A seguir, será abordado de forma sucinta os casos de adoção de ações afirmativas na Índia, nos EUA e na África do Sul, buscando ilustrar como as justificativas se constituíram em cada caso.

Os programas voltados para a promoção de grupos sociais desfavorecidos na Índia não levaram o nome de “ação afirmativa”, mas sim de “política de reserva”. É importante destacar que a complexidade da sociedade indiana não permite uma tradução direta para os conceitos de raça/etnia, porém trata-se de programas voltados à promoção de grupos subordinados. Tais programas foram instituídos quando o país

se encontrava sob domínio Inglês e ratificados pela Constituição de 1950, três anos após o país se tornar independente. As políticas de reserva se aplicavam aos grupos de baixo *status* na hierarquia social indiana (*dalits e scheduled tribes*), orientada pelo sistema *hindu*. (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As justificações se centravam na ideia da necessidade de reparação de injustiças cometidas no passado contra um determinado grupo social. Além disso, em relação à justiça social, eram necessárias políticas específicas, uma vez que havia a constatação da desigualdade mais expressa em grupos específicos. A diversidade consistia na promoção dos grupos rebaixados na hierarquia social, e da distribuição de oportunidades de educação e de emprego de acordo com o tamanho de cada um desses grupos na sociedade como um todo (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Nos Estados Unidos, após a abolição do sistema escravocrata, houve a ascensão da supremacia racial, sendo implementadas leis de segregação contra os afro-americanos, que vigoraram por aproximadamente cem anos. A mobilização política e social do Movimento pelos Direitos Civis na década de 1960, teve um papel importante para o fim da segregação racial, com a Lei dos Direitos Civis de 1964, e com a Lei dos Direitos ao Voto em 1965, proclamadas pelo presidente Lyndon Johnson. Um pouco antes, em 1961, as ações afirmativas começaram a ser adotadas, especialmente nas relações de trabalho, a partir da Ordem Executiva nº 10.925, proclamada pelo então presidente John Kennedy. Tal ordem visava garantir igualdade de oportunidades de emprego nas empresas que tivessem contrato com o governo federal, o que acabou se estendendo às universidades estadunidenses (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

As justificativas do contexto acima referenciado, concentraram-se inicialmente na reparação histórica do sistema de segregação racial. Era necessário reconhecer que o racismo e a discriminação eram produtores de desigualdades, que as políticas universalistas não dariam conta de mitigar os problemas decorrentes, e que políticas punitivistas sobre o racismo não promoviam o bem-estar das vítimas. A justificativa sobre a justiça social se apoiou na ideia de igualdade substantiva, ou seja, de que o Estado, diferentemente do contexto liberal clássico, deveria atuar subtraindo recursos do mercado e redistribuí-los em forma de políticas centradas nos grupos sociais para promover uma maior igualdade. No sentido de uma discriminação positiva, promover maior bem-estar aos grupos discriminados. Já a justificativa da diversidade, mais difundida nas universidades que adotaram ações afirmativas em seus sistemas de

seleção, levava em consideração que a troca de experiências entre indivíduos pertencentes a grupos diversos da sociedade aumentaria a qualidade da educação (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Ainda sobre os EUA, apesar das demandas de ações afirmativas pressionarem por uma reparação histórica de grupos discriminados, com o passar do tempo, primeiro, as ações implementadas se voltaram para a justiça social, e, em seguida, para a diversidade. As justificativas de reparação e de justiça social sofreram um esvaziamento, deixando de serem mencionados nos textos de políticas implementadas, e em decisões levadas à Corte estadunidense sobre as formas de admissão nas universidades. Ao passo em que o argumento da diversidade começou a ser difundido, especialmente por ideais multiculturalistas (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Na África do Sul, as ações afirmativas foram implantadas na década de 1990, após o fim do regime de *apartheid*, legalizado em 1948. Este regime reservava espaços e posições de maior *status* social a uma minoria de brancos, comparados à maioria da população de origem africana, além de indianos e *coloured* (miscigenados). Com o fim do regime de exclusão em 1992, foi instaurada uma democracia multirracial no país, elegendo Nelson Mandela como presidente em 1994. As ações afirmativas foram planejadas dentro de um Programa de Reconstrução e Desenvolvimento, apoiado na Constituição de 1994, com o objetivo direto de investir no capital humano para a transformação econômica e social da África do Sul. Considerou-se que a discriminação racial e socioeconômica representava desperdício de capital humano, o que dificultaria a identificação de talentos e o desenvolvimento econômico (Silva, 2006). Desta forma, as áreas privilegiadas foram a educação superior, o serviço público e o mercado de trabalho. Além da raça, os temas de gênero e de deficiências também entraram no rol das ações afirmativas. As justificativas mobilizadas foram: a reparação, visando proteger e promover as vítimas de discriminação no passado; a justiça social, na criação de medidas para promover a igualdade de oportunidades; e a diversidade ligada ao aproveitamento de capital humano, especialmente no que diz respeito à representação equitativa dos grupos no mercado de trabalho (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Tendo apresentado, ainda que resumidamente, as principais experiências em ações afirmativas na Índia, EUA e África do Sul, destacaremos a seguir a experiência brasileira.

3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Como visto, as ações afirmativas podem ser apresentadas de diversas formas e atuar sobre diversos grupos, a depender das condições históricas das sociedades. No Brasil, a concessão de direitos a membros de determinados grupos não é recente, se levada em consideração a Lei do Boi (Lei nº 5465 de 1968), que reservava vagas nas universidades para filhos de fazendeiros e agricultores. Contudo, o principal marco legal para a emergência de políticas de ação afirmativa foi a Constituição de 1988. Nela, ao menos dois artigos orientam que ações devem ser tomadas para promover maior igualdade (Art. 170 da Ordem Econômica e Art. 193 da Ordem Social). A partir daí foram criadas, por exemplo, leis que instituíam cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho (Lei nº 8213 de 1991) e para mulheres em chapas partidárias (Lei nº 9100 de 1995).

Na esfera pública, a reconstrução democrática abriu espaço para novos atores e novas formas de organização e mobilização. Os diversos movimentos sociais se organizaram em torno do reconhecimento de suas identidades invisibilizadas ao longo da história e em torno da redistribuição de bens sociais subtraídos historicamente (PAIVA, 2015).

No Brasil, o debate sobre ações afirmativas ganhou força entre o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tendo como foco principal as cotas raciais nas universidades. Nesta seção e na seguinte buscaremos dar atenção a este processo e a como ele culmina na Lei 12.711 de 2012, a Lei de Cotas nas instituições federais de ensino superior.

Ao longo do século XX, mesmo sem haver um sistema de segregação que impedisse explicitamente que negros e afrodescendentes ocupassem determinadas posições sociais e econômicas - como nos Estados Unidos e na África do Sul -, a estrutura do racismo no Brasil pesou sobre eles na forma de um acúmulo de desvantagens (Hasenbalg, 2003). Além de ser o último país do continente americano a abolir o sistema escravocrata, as formas de ação do Estado e das elites brasileiras sobre as relações raciais pós-abolição deram os contornos para a estruturação de uma hierarquia social e econômica baseada na raça: a partir de teses racistas difundidas pelo pensamento social brasileiro, que interpretavam o negro como símbolo do atraso, foram adotadas políticas de embranquecimento populacional, primeiro com o incentivo à imigração europeia para a ocupação de postos de trabalho na sociedade

competitiva nascente, depois com a difusão do ideal da mestiçagem para produção de um tipo específico brasileiro, como símbolo da democracia racial⁴⁰ (MUNANGA, 2004; VIEIRA, 2016).

Alguns trabalhos apontavam a desigualdade racial entre os anos 1950 e 1960 em regiões e unidades federativas do Brasil⁴¹. Porém, apenas a partir dos anos 1980, com os estudos de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, a partir de dados nacionais do IBGE desagregados por “cor/raça”, foi possível evidenciar a desigualdade racial no país, tanto a dimensão econômica entre negros e brancos, como também um acúmulo de desvantagens sociais e educacionais ao longo da vida, refletindo nas chances de inclusão e mobilidade social dos negros (HASENBALG, SILVA, 1988; 2003).

Tal desagregação se mostrou necessária não pela retomada da noção biológica da raça, mas sim pelo ponto de vista sociológico, isto é, os efeitos sociais, culturais e econômicos que esta categoria produziu sobre a população negra. A raça é um construto social, mesmo quando era apoiada em teses biológicas no século XIX, ao partir de intenções e representações construídas sobre o “diferente”, o “outro”. No processo histórico das relações raciais no Brasil, a raça foi subsumida à noção de cor como forma de identificação e de demarcação entre indivíduos e grupos, também em função de intenções e decisões políticas. Com isso, diferentemente de outras sociedades, não há uma identificação forte o suficiente que possa enquadrar indivíduos em grupos raciais enquanto comunidades. A identificação maior se dá a partir da cor da pele – razão pela qual as pesquisas e políticas públicas utilizam as duas terminologias nas perguntas de identificação: “Qual sua raça ou cor?”⁴² (GUIMARÃES, 2003).

⁴⁰ Em síntese, entre o final do século XIX e início do século XX, o primeiro momento foi mais marcado pelos trabalhos de pensadores sociais como Nina Rodrigues e Oliveira Viana, e o segundo momento difundido pelos trabalhos de Gilberto Freyre, em um contexto de construção da identidade nacional brasileira na primeira metade do século XX. O mito da democracia racial, especialmente, difundiu-se de tal maneira que impedia, durante muito tempo, o avanço do debate sobre a questão racial no Brasil, levando intelectuais a buscarem espaços de discussão em outros países.

⁴¹ Por exemplo, o trabalho de Florestan Fernandes que analisou a situação dos negros em São Paulo, e o estudo de Fernando Henrique Cardoso sobre desigualdade racial no Sul do Brasil, orientado por Florestan Fernandes.

⁴² E as categorias sintetizadas “branco”, “preto”, “amarelo”, “pardo” e “indígena”. Essas categorias foram padronizadas pelo IBGE ao longo de um processo histórico dos Censos populacionais. Refletem, portanto, a história das relações raciais no Brasil desde o século XIX (OSÓRIO, 2013). Pretos e pardos compõem o grupo de “negros”, sendo “pardos” os mestiços com predominância afrodescendente. Foram agregados por serem, em maior ou menor medida, vítimas do processo de

A desigualdade racial no Brasil não é somente dicotômica, ou necessariamente em relação a um grupo racial fechado, ela também é contínua, de acordo com o gradiente de cor de pele, assim, quanto mais escura a cor da pele, maiores serão as chances de uma pessoa sofrer discriminação (OSÓRIO, 2013; MUNIZ, BASTOS, 2017).

Além desses fatores, é importante destacar que, enquanto construto social e forma de identificação, “raça-cor” não é uma característica fixa dos indivíduos, ou seja, a classificação racial pode mudar ao longo da vida a depender de múltiplos fatores como: localização geográfica, *status* social e processos de reconhecimento ou pertencimento (OSÓRIO, 2013; MUNIZ, BASTOS, 2017).

Desta maneira, as evidências científicas produzidas no campo sociológico no final do século XX permitiram escancarar a desigualdade socioeconômica e educacional denunciada pelos movimentos negros ao longo da história. Tais movimentos, com divergências e tensões entre si, unificaram-se em 1978, quando fora criado o Movimento Negro Unificado (MNU), com luta em três frentes: a denúncia ao racismo e à discriminação; a ressignificação da identidade negra; e a demanda de acesso aos bens sociais como educação, trabalho e justiça (MUNANGA, 2004; PAIVA, 2015).

Em 1995, houve grande mobilização com a Marcha para Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, com o intuito de pressionar o poder público por medidas concretas. Um documento foi elaborado e entregue à Presidência da República com um conjunto de propostas de inclusão nos âmbitos educacional, ocupacional e político (MOEHLECKE, 2002).

No final do século XX foram conquistados avanços como: o reconhecimento da Presidência da República da existência de racismo no Brasil, a tipificação do racismo enquanto crime inafiançável, a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos e do Plano Nacional de Direitos Humanos (MOEHLECKE, 2002; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

discriminação e apresentarem indicadores sociais e econômicos muito próximos e consideravelmente inferiores aos brancos e amarelos (MUNANGA, 2004).

A redemocratização possibilitou a entrada de novos atores no cenário político após décadas de supressão de demandas sociais⁴³. Ademais, no contexto internacional, as agências multilaterais pautadas na discussão sobre direitos humanos e multiculturalismo, passaram a pressionar o Estado brasileiro por ações que minimizassem a desigualdade escancarada (COSTA, 2012; 2015).

Neste sentido, alguns eventos internacionais marcaram a emergência e a difusão do debate racial e das ações afirmativas. Um deles foi a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1993 em Viena. Dentre as recomendações dadas aos países estava a elaboração de planos nacionais de atuação para a proteção e para a promoção de grupos tidos como minoritários⁴⁴: mulheres, crianças, pessoas com deficiência, povos indígenas, afrodescendentes, demais grupos vítimas de discriminação e racismo.

Outro evento foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, também da ONU, conhecida como Conferência de Durban, ocorrida na África do Sul. Tal conferência aconteceu em 2001 com o objetivo discutir o racismo e os problemas gerados na contemporaneidade. Até sua realização, foram três anos de preparação e debates que envolveram diversos atores nacionais e internacionais que estavam à frente das discussões em torno do racismo. A delegação brasileira era a mais numerosa, contendo mais de 200 membros, entre representantes de organizações não governamentais e do movimento negro, mobilizando a atenção do governo federal e da imprensa brasileira. (PAIVA, 2013; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018)

Em 2001, o IPEA produziu um relatório, posteriormente apresentado em Durban, apontando os limites das políticas universalistas, destacando que a desigualdade econômica estava entrelaçada às variáveis de gênero e raça, penalizando mulheres e negros. Com isso, evidenciava-se a necessidade de políticas focalizadas e de ações afirmativas, na tentativa de mudança do cenário após de quase

⁴³ Atores políticos como os movimentos sociais e parlamentares, que no Legislativo mobilizaram importantes projetos de lei contra o racismo e propuseram ações afirmativas. Dentre os diversos atores podemos destacar a contribuição do sociólogo Florestan Fernandes, quando Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT), do Deputado Federal e Senador Abdias do Nascimento (PDT), da Deputada Federal, Senadora, Vice-Governadora do Rio de Janeiro Benedita da Silva (PT), e do Deputado Federal e Senador Paulo Renato Paim (PT).

⁴⁴ Minoritários ou minorizados. No caso do Brasil, mulheres e negros são maioria numérica, mas são minorizados social, cultural e economicamente.

um século de *não* atuação do Estado brasileiro na integração da população negra (HENRIQUES, 2001).

Ficou definido em Durban que caberia aos Estados reverterem as consequências da escravização, sistemas de segregação e genocídios.

Ao final do seu governo, em 2002, FHC criou o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que previa políticas de aumento à diversidade nos Ministérios e a distribuição de bolsas de estudos em instituições de ensino superior. Contudo, tais ações não saíram do papel (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

A partir de 2002, as ações mais efetivas foram tomadas em nível local, em assembleias estaduais e em conselhos de universidades públicas, devido a sua autonomia administrativa, como veremos na seção seguinte.

Quanto às justificativas para a adoção de políticas afirmativas, as três podem ser observadas. No que diz respeito à **reparação**, é necessária a compensação dos dois grupos inferiorizados na história brasileira: descendentes de africanos trazidos à força para o Brasil e escravizados ao longo de três séculos e indígenas e seus descendentes, que foram em grande parte dizimados, além de escravizados no processo de colonização. Ainda que essa justificativa tenha grande apelo moral, ela enfrenta dificuldades de operação prática, uma vez que os crimes do passado se distanciam cada vez mais do presente, e estabelecer quem são os afrodescendentes brasileiros, após um processo de miscigenação, é uma tarefa complexa. A reparação se configura, então, como um direito difuso (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

O argumento da **diversidade** é tomado como meio de valorização e reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que constituem a sociedade brasileira, decorrente da teoria multiculturalista e do debate em torno dos direitos humanos. A dificuldade estaria, assim como na reparação, em identificar a quem se destinariam as políticas, tendo em vista que nem todas as pessoas que pertencem a um mesmo grupo racial no Brasil possuem uma identidade étnica bem definida (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Em relação à **justiça social**, além da Constituição Federal já prever medidas para a promoção da igualdade substantiva, os dados produzidos pelos pesquisadores e institutos brasileiros evidenciam a distância econômica e educacional entre negros e brancos, ou seja, desigualdades observadas no presente. Essas desigualdades têm um fator histórico de discriminação e exclusão e as políticas de ação afirmativa permitem promover maior diversidade em posições de poder e prestígio (FERES

JÚNIOR *et al.*, 2018). Assim sendo, a justificativa da justiça social permite articular o passado, o presente e o futuro.

No campo da justiça social contemporânea, que abarca os paradigmas de reconhecimento e de redistribuição (FRASER, 2006), as políticas de ação afirmativa no Brasil, em vista da imensa desigualdade social, possibilitam reconhecer identidades e redistribuir oportunidades e bens socialmente valorizados. De um lado, para que se constitua o sujeito de luta pelo reconhecimento de sua identidade, é necessário que sejam supridas suas necessidades básicas. De outro, a simples redistribuição material e econômica não dá conta de alterar os padrões discriminatórios (PINTO, 2008).

As décadas de 1980 e 1990 foram fundamentais para a emergência do debate e da organização das pautas em torno das ações afirmativas. Mas foi nas décadas de 2000 e 2010 que ações mais concretas foram implementadas, tanto por eleição de um governo “mais poroso às reivindicações dos movimentos sociais” no Executivo Federal, (PAIVA, 2013, p. 49), quanto pela articulação dos atores em nível estadual nas assembleias legislativas e nas instituições públicas de ensino superior. Sobre isso nos atentaremos na seção seguinte.

3.3 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Como vimos no capítulo anterior, a década de 1990 foi particularmente importante para o avanço nas políticas educacionais em um quadro social e econômico de grande desigualdade, que desafiava o avanço da cidadania no contexto da recente redemocratização. O quadro da desigualdade educacional era mais complexo: a escolarização da população brasileira era baixa e as desvantagens se mostravam maiores para os negros, em comparação aos brancos. E, dentre os negros, os homens apresentavam maiores taxas de abandono escolar. Os dados do Censo de 2000 mostraram que a expansão educacional vivenciada nos anos 1990 pouco mudou a estrutura da desigualdade racial no acesso à educação: os grupos avançaram nos indicadores, mas a distância entre eles se manteve (HASENBALG, SILVA, 2003; PAIVA, 2013).

De maneira geral, o acesso à educação era uma das principais pautas do movimento negro como forma de emancipação, de desconstrução do mito da democracia racial e de ressignificação da identidade negra (MUNANGA, 2004). Tendo

em vista que a expansão educacional pouco afetou as possibilidades de ingresso no ensino superior, o acesso às universidades se tornou uma das demandas mais importantes, formada pelo consenso entre os atores do movimento negro de que era necessário acelerar a formação de quadros profissionais para a população negra, criando possibilidades de acesso a espaços de prestígio e poder, bem como impulsionar a mobilidade social (PAIVA, 2013). Além da centralidade da educação superior para a aquisição de posições ocupacionais, é nas universidades, especialmente, que são produzidas e compartilhadas as principais pesquisas científicas, bem como onde são historicamente formadas as elites intelectuais e políticas do país (FONSECA, 2009).

Aliada à pauta por ações afirmativas nas universidades, outra ação importante articulada por organizações da sociedade civil foram cursos comunitários preparatórios para vestibulares voltados para negros e pessoas de baixa renda nos centros urbanos, possibilitando um treinamento para os processos seletivos, até então restrito às condições econômicas das famílias (PAIVA, 2010; PAIVA, 2013).

Além da demanda pelo movimento negro, o ensino superior ganhou centralidade no final do século XX pela revisão do papel da universidade pública, como promotor de justiça social e de desenvolvimento econômico das nações. Neste sentido, as desigualdades observadas no acesso ao ensino superior não diziam respeito somente à raça, mas também à questão econômica, considerando a má distribuição de renda e seus efeitos no acesso à educação. Na emergência do debate e da demanda por ações afirmativas, era também o momento de promover justiça social democratizando o acesso às universidades para as classes baixas (PAIVA, 2013; FERES JÚNIOR, 2018).

Em linhas gerais, para as classes baixas, a escola pública é a condição de acesso à educação, enquanto as classes altas se mantêm em escolas particulares e as classes médias transitam entre escolas particulares e públicas, dependendo da situação econômica e do investimento feito em serviços educacionais (AKKARI, 2001; ALVES *et al.*, 2013). O tipo de escola é uma característica intermediária entre as condições socioeconômicas da família e o sucesso educacional ou aprovação nos vestibulares, uma vez que as famílias com mais recursos tendem a investir na qualidade da educação de ensino fundamental e médio para aumentar as chances de ingresso no ensino superior (RIBEIRO, 2011).

Existem diferenças fundamentais na experiência de ensino e no perfil socioeconômico entre estudantes de escola pública e de escola particular, de forma que não há concorrência por vagas no ensino superior em condição de igualdade⁴⁵. Embora a educação pública seja um direito constitucional de acesso de todos os cidadãos, o sistema educacional é marcado por uma estrutura perversa na qual a rede pública da etapa básica abriga mais de 80% das matrículas, enquanto a rede pública de ensino superior abriga menos de 12%. Enquanto as escolas públicas, com exceção das poucas escolas e institutos federais, são socialmente desvalorizadas, em comparação às escolas particulares, o ensino superior público é mais prestigiado do que o privado e ocupado majoritariamente pela parcela pequena daqueles que estudaram em escolas particulares ao longo da vida (AKKARI, 2001; PAIVA, 2013, FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

Este perfil de estudante egresso das escolas particulares regulares e preparatórias para o vestibular, característico das universidades públicas, estruturou-se no período da Ditadura Militar. Na década de 1970, emergiu um processo de massificação do sistema escolar público, culminando na universalização do ensino fundamental nos anos 1990. Tal processo se caracterizou pelo aumento da entrada dos filhos da classe baixa nas escolas públicas. Assim, as classes altas e médias migraram para o ensino particular, conferindo à escola pública o atributo de formação dos pobres. A expansão do ensino básico, naquela época, pressionou as oportunidades no ensino superior, cuja entrada passou a ser feita por meio do exame vestibular, de forma classificatória. A partir de então, emergiram as escolas preparatórias, como uma forma das classes médias e altas se distinguirem e ampliarem as chances de acesso às universidades públicas (PAIVA, 2013).

⁴⁵ Sabemos que o tema da educação é complexo e que o desenvolvimento do sistema educacional envolveu e ainda envolve disputas entre grupos econômicos, religiosos e intelectuais. Destacamos que além da separação entre escola pública e escola privada há distinções internas em relação aos tipos de escolas. Em relação às escolas públicas, por exemplo, há escolas federais, estaduais e municipais. As escolas ou institutos federais de educação existem em menor número, atuam principalmente na oferta de ensino médio regular e técnico. Geralmente o acesso as suas vagas dependem de processos seletivos. Ou seja, há uma seleção prévia de competências dos estudantes. Já as escolas estaduais são mais numerosas, de gestão das unidades federativas na oferta do ensino fundamental e/ou médio. A qualidade ou a situação de vulnerabilidade da escola dependem de uma série de fatores, como as condições da unidade federativa ou a localização geográfica. Já as escolas municipais ofertam o ensino fundamental em sua primeira etapa e também dependem de como é estruturada a rede de ensino no município e as condições regionais de sua localização. O setor privado também apresenta distinções. Há instituições privadas com fins lucrativos, internacionais ou não, e instituições sem fins lucrativos (escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais), geridas por instituições religiosas ou por empresas (AKKARI, 2001).

A partir deste quadro, estruturou-se uma desigualdade de acesso com base no tipo de escola, justificando a necessidade de ações afirmativas para egressos da escola pública, como um indicador de classe social⁴⁶ (PAIVA, 2013; FERES JÚNIOR *et al.* 2018).

O contexto de demandas por ações para a redução de desigualdades raciais e sociais no acesso ao ensino superior público, possibilitou um amplo sistema de ações afirmativas. Embora tenham sido amplamente demandadas pelo movimento negro, as cotas exclusivamente raciais dificilmente seriam aprovadas, em vista da ideia da democracia racial e dos princípios de mérito e de igualdade formal. Já políticas para egressos das escolas públicas e para pessoas de baixa renda, embora mais assimiladas como medidas de justiça, em vista da alta desigualdade econômica no país, não tinham uma mobilização social da forma como se organizou o movimento negro, e cotas para a escola pública já haviam sido vetadas no Congresso Nacional⁴⁷. (SILVA, 2006; PINTO, 2008).

Como dissemos, a nível federal, medidas importantes foram conquistadas contra o racismo e algumas ações afirmativas para mulheres e deficientes foram aprovadas na década de 1990. Porém, as medidas mais impactantes foram tomadas a nível local, em assembleias estaduais e em conselhos universitários no início dos anos 2000⁴⁸. Nas universidades, além de parte da comunidade acadêmica constatar a sub-representação de determinados grupos étnico-raciais no ambiente universitário, é preciso citar, também, que a presença dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEABs, criados a partir dos anos 1960 – em determinadas instituições contribuíram para o avanço dos debates nesses espaços (PAIVA, 2013). As políticas encontradas em universidades resultaram de intensos debates em conselhos universitários, na

⁴⁶ Feres Júnior e Daflon (2015) colocam que a comprovação de renda como critério para políticas públicas é um limitador, pois há muitos trabalhadores informais, sem comprovação de renda, e que a proporção de pessoas que declaram imposto de renda, especialmente nas classes mais baixas, é muito pequena. Por isso, a escola pública se constituiu como critério, visto que a comprovação depende do certificado escolar.

⁴⁷ Projeto de Lei nº13 da Senadora Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores, que instituía o mínimo de 20% das vagas das instituições públicas de ensino superior para alunos carentes.

⁴⁸ Em nível federal foram criadas a Secretaria de Igualdade Racial, aprovada pela Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas e o Estatuto da Igualdade Racial em 2010, Lei 12.288.

forma de um *experimentalismo institucional*, sem uma diretriz nacional (AVRITZER; GOMES, 2013)⁴⁹.

Embora os tipos de políticas de ação afirmativa tenham sido diversos nas instituições, como veremos na seção seguinte, foram adotadas principalmente cotas sociais e raciais, sendo a racial aquela com maior repercussão e questionamento, seja de intelectuais, da imprensa e/ou de parte da sociedade (SILVA, 2006; FERES JÚNIOR, 2010; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2013).

Diversos foram os argumentos contrários à adoção de cotas raciais. Em resumo, estes argumentos diziam respeito: à racialização da sociedade brasileira ao criar políticas cunhadas na raça; à inconstitucionalidade ao violar o princípio da igualdade e por criar uma forma de discriminação; à criação de conflitos raciais entre negros e brancos; à estigmatização dos negros; ao imperialismo científico dos Estados Unidos, impondo categorias raciais e categorias de ação política sobre a questão racial no Brasil; à negação da questão racial, de que a desigualdade no Brasil era, antes de tudo, econômica; ao detrimento do mérito; à diminuição da qualidade na educação; ao benefício de uma classe média negra e à exclusão dos brancos pobres; à necessidade de investir na educação básica antes de criar políticas para o ensino superior; dentre outros (SILVA, 2006; FERES JÚNIOR, 2010; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2013)

E mesmo no processo de implementação das políticas nas universidades, os debates foram intensos nos conselhos universitários, tendo as cotas sociais, relativas à origem escolar e à renda, maior aceitação (SANTOS, 2012; PAIVA, 2013). Em pesquisa com dirigentes de instituições, Silva (2006) mostrou que aqueles contrários às cotas raciais, exclusivamente, ou que defendiam que elas fossem associadas à questão econômica, entendiam a exclusão de negros como um problema socioeconômico. Ou seja, excluídos por sua condição econômica e pouco acesso educacional. Sendo assim, cotas sociais resolveriam a questão dos negros e atenderiam brancos pobres. A justificativa daqueles que defendiam a adoção de cotas raciais, independentemente da questão econômica, era de que “negros são excluídos porque são negros, não porque são pobres [...] são mais excluídos do que brancos

⁴⁹ Embora referenciado em Avritzer e Gomes (2013), como forma de constituição das ações afirmativas nas universidades brasileiras, o conceito é trabalhado em Avritzer (2009), no qual o autor trata do processo pós-Constituição de 1988 e as formas de participação da sociedade civil na produção de políticas públicas, como novas formas de mediação entre o Estado e sociedade.

por serem discriminados, independentemente de sua origem social” (SILVA, 2006, p. 146-147). Ademais, “a meta da ação afirmativa não seria apenas melhorar os índices socioeconômicos da população negra, mas também reforçar a identidade negra e aumentar a consciência da discriminação e da desigualdade raciais (*Ibidem*, p. 147-148).

A experiência das ações afirmativas nas universidades públicas pode ser dividida em duas fases: a primeira, de 2002 a 2011, diz respeito às políticas, planos e programas adotados pelas universidades públicas, estaduais e federais, individualmente; a segunda fase, a partir de 2012, quando foi aprovada a Lei 12.711 (Lei de Cotas) em nível nacional, devendo ser aplicada às instituições públicas de ensino superior. Na seção seguinte trataremos de ambas as fases.

As ações afirmativas, em forma sistema de cotas, avançaram primeiro nas Universidades Estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), do Mato Grosso do Sul (UEMS), do Rio Grande do Norte (UERN) e da Bahia (UNEB)⁵⁰.

A primeira universidade federal a adotar cotas foi a Universidade de Brasília (UNB), seguida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ambas em 2003⁵¹.

Embora algumas universidades federais tenham criado suas políticas institucionais influenciadas pela repercussão do processo da UNB (entre 2004 e 2006), somente a partir de 2007, com a criação do REUNI, é que as políticas afirmativas nas universidades federais se expandiram, pois o programa federal incentivava a criação de planos para a inclusão social e racial para a ampliação dos recursos destinados a elas⁵².

Machado (2013) e Paiva (2013) sistematizaram as modalidades, os grupos de atendimento e os âmbitos de aprovação recorrentes das 71 universidades estaduais e federais que adotaram ações afirmativas entre os anos de 2002 e 2011 (Quadro 1).

⁵⁰ Primeiro, a UERJ e a UENF, por meio de leis estaduais aprovadas entre 2000 e 2001. Em 2002, também por legislações estaduais, UEMS e UERN. No mesmo ano, a UNEB, mas por decisão interna (PAIVA, 2010).

⁵¹ Proposta que começou a ser desenhada em 1999, pelo Professor José Jorge de Carvalho, após seu aluno, o primeiro ingressante negro na história do Programa de Pós-graduação em Antropologia, sofrer racismo (Paiva, 2013). O sistema da UNB adotou, além de cotas para negros, um acréscimo de notas para estudantes de escolas públicas e acréscimo de vagas para indígenas. Enquanto o sistema de UFAL continha cotas para negros de escolas públicas e um acréscimo de notas para egressos de escolas públicas que moravam no interior do estado (PAIVA, 2010).

⁵² As universidades criadas durante a vigência do REUNI já “nasceram” com políticas inclusivas ou eram em si mesmas fruto de projetos inclusivos, afinal uma das frentes de atuação do programa era a interiorização, visando atender populações com acesso dificultado à educação superior pública (VIEIRA; MACEDO, 2022).

A aprovação das medidas se deu por legislação estadual ou decisão dos conselhos superiores das universidades. A legislação estadual atua sobre as instituições estaduais, que também podem criar ações afirmativas por decisão interna. Instituições como as universidades estaduais do Paraná iniciaram suas medidas a partir da legislação estadual⁵³ e, nos anos seguintes, aprovaram internamente outras medidas para atender novos grupos, com novas modalidades de ação afirmativa. Assim como instituições estaduais de outras unidades federativas iniciaram suas políticas diretamente por decisão interna. Já as universidades federais tomaram decisões internamente, visto que apenas em 2012 uma lei federal regulamentou e criou critérios para as medidas tomadas. No conjunto das instituições, 77% das universidades estaduais e federais implementaram suas ações afirmativas por decisão interna (MACHADO, 2013; PAIVA, 2013; FERES JÚNIOR *et al.*, 2018).

⁵³ Em termos de ações afirmativas com recorte étnico-racial no ensino superior, as primeiras universidades a contarem com uma legislação específica foram as estaduais paranaenses: Universidades Estaduais de Maringá, Londrina, Ponta Grossa, do Norte do Paraná, do Oeste do Paraná e Universidade Estadual do Centro-Oeste. Tratava-se da criação de três vagas suplementares para indígenas das sociedades paranaenses, instituída pela Lei Estadual 1314/2001, decorrente do Projeto de Lei nº 232/00 do Deputado Estadual Cesar Silvestri com a participação do Assessor para Assuntos Indígenas do Governo do Estado, o agrônomo Edívio Battistelli. Mais detalhes do trâmite da Lei e da criação do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná podem ser consultados em Paulino (2008), disponível em: <<https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/953.pdf>>

QUADRO 1 - Relação de instituições que criação políticas afirmativas 2002-2011

Ano de implementação	Instituição - Unidade Federativa		Nº de instituições
	Estaduais	Federais	
2002	UEM – PR; UEPG – PR; UEL – PR; UENP – PR; UNESPAR – PR; UNIOESTE – PR; UNICENTRO – PR		7
2003	UNEB – BA; UEMS – MS; UERJ – RJ; UENF – RJ; UERN – RN		5
2004		UFAL – AL; UnB – DF	2
2005	UEA – AM; UEG – GO; UNEMAT – MT; UEMG – MG; UNIMONTES – MG; UNICAMP – SP;	UFT – TO; UFES – ES; UFPR – PR; UFRN – RN; UFBA – BA; UFRB – BA; UNIFESP – SP	13
2006	UESC – BA; UEMA – MA; UPE – PE; UERGS – RS	UFJF – MG;	5
2007	UEFS – BA; UEPB – PB; USP – SP	UFG – GO; UFMA – MA; UFMT – MT; UFRA – PA; UFRPE – PE; UFPE – PE; UFPI – PI; UFRR – RR; UFABC – SP;	12
2008	UVA – CE; UNEAL – AL	UFOP – MG; UFPA – PA; UTFPR – PR; UFF – RJ; UFRGS – RS; UFSM – RS; UFSC – SC; UFSCAR – SP; UNIPAMPA – RS	11
2009	UNCISAL – AL; UEAP – AP; UESB – BA; UESPI – PI	UFMG – MG	5
2010	UDESC-SC	UFS – SE; UFRRJ – RJ; UFTM – MG; UFV – MG	5
2011		UFU – MG; UFPB – PB; UFRJ – RJ; UFFS – RS; UNILA – PR; UFVJM – MG	6

FONTE: Adaptado de Machado (2013) e Paiva (2013).

No que diz respeito às modalidades de ações afirmativas, foram identificados três tipos: cotas; acréscimo de vagas; acréscimo de nota (bônus) (MACHADO, 2013; PAIVA, 2013). Em termos gerais, as cotas significam a reserva de um número ou de um percentual de vagas aos membros dos grupos beneficiários. O acréscimo de vagas implica na criação de novas vagas que devem ser preenchidas exclusivamente pelos membros dos grupos beneficiários. Já o acréscimo de nota (bônus) significa a adição de nota no resultado quantitativo do processo seletivo para os membros dos grupos beneficiários, aumentando, em tese, a possibilidade de aprovação desses membros.

No geral, a maioria das instituições adotou o sistema de cotas, seguido do acréscimo de vagas e do acréscimo de notas, respectivamente. É importante colocar que uma mesma instituição pode ter adotado mais de uma modalidade, como é o exemplo da UFPR que adotou em conjunto o sistema de cotas – para negros e

egressos da escola pública – e o acréscimo de vagas – para indígenas. Porém, há instituições como a UERJ, que adotou apenas o sistema de cotas, enquanto a USP adotou o acréscimo de notas (MACHADO, 2013; PAIVA, 2013).

Sobre os grupos beneficiários, foram identificados: negros; indígenas, quilombolas; pessoas com deficiência; egressos de escolas públicas; pessoas de baixa renda; e pessoas oriundas do interior do estado. No conjunto das instituições, o grupo beneficiário mais atendido foi o de egressos da escola pública, seguido de indígenas, negros, pessoas com deficiência; pessoas de baixa renda, quilombolas e pessoas oriundas do interior do estado, respectivamente. Em boa parte das instituições havia condicionantes, como ser proveniente de escola pública, para acessar às demais modalidades (MACHADO, 2013; PAIVA, 2013).

Paiva (2010; 2013), analisando entrevistas realizadas com 57 professores e gestores responsáveis pela implantação das ações, identificou que alguns pontos foram cruciais para a criação e difusão das ações afirmativas nessa primeira fase. Um desses pontos foi a *confluência*. Além do que já foi apontado, a respeito da emergência do debate racial entre os anos 1980 e 2000, o incômodo gerado em alguns docentes com a falta de diversidade social nas universidades e as reitorias favoráveis à implementação de ações afirmativas permitiram, em grande parte, a aprovação de medidas individualmente em cada instituição. Outro ponto é a *pedagogia do processo*. Os pressupostos que orientavam posicionamentos iniciais contrários às ações afirmativas foram derrotados, tais como o baixo desempenho esperado dos cotistas, a possível racialização das relações nas universidades e o aumento da evasão. Assim, associado ao terceiro ponto, que é a *relevância das medidas*, os resultados alcançados mostraram o aumento da diversidade e o início da democratização da universidade. Inclusive, o processo de seleção tradicional das universidades brasileiras passou a ser questionado por se tratar de um instrumento que avalia mais o treinamento para o vestibular do que identifica os potenciais talentos ao ensino superior (PAIVA, 2010; 2013).

Ademais, novas demandas foram colocadas em relação à permanência e à assistência dos estudantes de ações afirmativas: moradia, alimentação e bolsas. De acordo com Paiva (2013), eram questões anteriormente colocadas às famílias dos estudantes, mas passaram a adentrar à própria função social da universidade pública. Em resposta às mobilizações estudantis e da comunidade acadêmica, como relatamos no Capítulo 2, em nível federal foi criado o Plano Nacional de Assistência

Estudantil (PNAES) em 2007, e implementado oficialmente em 2010, configurando-se uma importante ferramenta para a efetivação do acesso e da permanência dos estudantes vulneráveis nas universidades, ainda que os recursos disponibilizados não sejam suficientes para atender todas as demandas. Além disso, como atenta Paiva (2013), como as universidades estaduais dependem de negociações no legislativo e executivo de cada estado, elas apresentam orçamento e investimentos incertos para a adoção de medidas de permanência estudantil estaduais.

Com a criação do REUNI, em 2007, as universidades federais foram incentivadas a adotar ações de inclusão para receber recursos para a expansão de sua estrutura. No entanto, as diretrizes do programa federal eram vagas em relação ao tipo de política afirmativa a ser implementada. O que, de um lado, possibilitou que cada instituição tivesse autonomia na criação de suas normas, por outro, a adesão às ações afirmativas nas universidades se deu principalmente pela questão social, vinculada à escola pública, muito pautado na ideia de que lidar com a desigualdade social no acesso ao ensino superior resolveria a desigualdade racial, trazendo incertezas quanto a continuidade das cotas raciais (PAIVA, 2013; FERES JÚNIOR, 2018).

De maneira geral, às ações afirmativas nas universidades públicas tensionam duas questões até então incontestáveis: mérito e democracia racial (Paiva, 2013). O debate provocado em torno das primeiras ações tomadas possibilitou o amadurecimento dos argumentos que circularam pela opinião pública e culminaram na aprovação da Lei de Cotas em 2012.

A segunda fase das ações afirmativas no ensino superior tem como marco a aprovação da Lei 12.711, em 2012. O que antecedeu a aprovação desta lei, além de todo processo histórico apresentado até aqui, foi a representação do Partido Democratas (DEM), que ajuizou no Supremo Tribunal Federal (STF) em 2010, que o sistema de cotas adotado na UnB descumpria o preceito fundamental constitucional da igualdade – Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 186. Entre os dias 3 e 5 de março de 2010, o STF convocou uma Audiência Pública sobre a Constitucionalidade das Políticas de Ação Afirmativa no Acesso ao Ensino Superior. Nesta audiência foram apresentados argumentos favoráveis e contrários às cotas.

No dia 9 de maio de 2012, os ministros do STF, por unanimidade, consideram o questionamento improcedente e, em seus discursos, citaram a necessidade,

fundamentada na Constituição de 1988, de criar medidas para superar distorções sociais históricas e para promover grupos historicamente discriminados.

Em agosto de 2012, foi aprovado no Congresso Nacional o Projeto de Lei de Cotas, que tramitava desde 1999⁵⁴. Em 29 de agosto do mesmo ano, foi sancionada a Lei nº 12.711, pela então presidente Dilma Roussef, com diretrizes para o ingresso em universidades federais e institutos federais de ensino médio e técnico. A medida estabeleceu para as instituições federais de ensino superior a reserva de 50% das vagas por curso e por turno para estudantes egressos do ensino médio público – Artigo 1º⁵⁵. Dentro desse percentual, 50% eram reservados para estudantes cuja renda familiar fosse inferior a um salário-mínimo e meio por pessoa – Artigo 4º. E, as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas deveriam ser preenchidas em proporção no mínimo igual à unidade da federação onde a instituição estivesse instalada, segundo o Censo do IBGE – Artigo 3º⁵⁶.

O texto da lei também determina que as vagas não ocupadas em uma das modalidades – étnico-racial ou econômica –, devem ser preenchidas por candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, ou seja, remanejadas dentro das modalidades de cotas. Além disso, as instituições deveriam, a partir da data de publicação da lei, implementar no mínimo 25% da reserva de vagas a cada ano e teriam ao todo quatro anos para cumpri-la integralmente – até 2016.

O Decreto nº 7824 de 11 de outubro de 2012 regulamentou a Lei de Cotas. Alguns pontos a serem destacados são: todas as modalidades estabelecidas pela lei orientavam os percentuais mínimos a serem cumpridos, ou seja, as instituições poderiam reservar percentual igual ou superior ao determinado, dependendo das suas

⁵⁴ Projeto de Lei nº73/1999 de autoria da Deputada Federal Nice Lobão (PFL-MA). O projeto inicial dispunha sobre a reserva de 50% das vagas das universidades federais e estaduais para preenchimento por meio do Coeficiente de Rendimento – CR, “obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando o *currículum* comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.” (DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1999, p. 9546). Entre 2005 e 2006 o Projeto teve alterações substituindo o CR como forma de preenchimento para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, no caso das instituições de ensino superior, e do ensino fundamental integralmente em escolas públicas, no caso das instituições de ensino técnico. Outra alteração foi de “universidades federais e estaduais” para “Instituições Públicas Federais [...] vinculadas ao Ministério da Educação”.

⁵⁵ No caso das instituições federais de ensino técnico de nível médio, que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

⁵⁶ Em 2016 foi aprovada a Lei 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência, devendo ser assegurada uma reserva mínima de vagas de ação afirmativa com base representativa demográfica da unidade federativa com base no censo do IBGE.

demandas locais; para acompanhar e avaliar a lei, o decreto instituiu o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, composto por representantes do Ministério da Educação, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Fundação Nacional do Índio; foram definidas as formas de apuração e comprovação de renda.

O texto da lei prevê sua revisão após 10 anos, isto é, em 2022. A lei permanece em vigência e o atual sistema de cotas só se encerra em caso de revogação da mesma. Pesquisadores apontam como limitação a inexistência de um acompanhamento nacional dos efeitos da lei, para uma avaliação mais efetiva. O que há são consórcios entre instituições e pesquisas, como a que estamos realizando, a partir de dados institucionais. Não são todas as instituições que possuem dados consistentes e muitas passaram a coletar informações de acesso e acompanhamento dos cotistas apenas com a implementação da Lei de Cotas. Inclusive, a própria coleta de informação sobre cor/raça é um fenômeno recente em boa parte das instituições, fruto da emergência das políticas de ação afirmativa (FERES JUNIOR *et al.*, 2018; SENKEVICS; MELLO, 2019).

Para Feres Júnior *et al.* (2018), esse segundo momento, marcado pela aprovação da lei federal, mais do que regulamentar as ações no território nacional, impôs um modelo de aplicação de ações afirmativas por meio de cotas nas instituições federais e acabou sendo replicado em algumas instituições estaduais. Na concepção da ação afirmativa como uma política pública, passa de ações descentralizadas para a centralização da modalidade de ação afirmativa e da definição dos grupos prioritários:

Entre as vantagens do caráter descentralizado de uma política pública, costuma-se enumerar a contribuição dos membros dessas instâncias locais com uma experiência técnica de primeira mão e a não sujeição das políticas públicas a regras que ignoram as particularidades locais. Podemos, por outro lado, ressaltar algumas desvantagens da falta de integração entre essas iniciativas, que vão desde a dificuldade de publicizar essas medidas para os potenciais beneficiários, bem como a ausência de critérios claros e de comum conhecimento para a fruição do benefício, até problemas concernentes à concepção, ao planejamento e à execução das políticas. Os desenhos prévios à aprovação da Lei 12.711/2012 eram muito mais plurais, o que produziu, por vezes, políticas mais adaptadas aos contextos locais e, por outras, medidas bastante controversas. A uniformização dos procedimentos após a Lei de Cotas suprimiu os desenhos institucionais mais heterodoxos, mas também impôs a todo o território nacional um padrão específico (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018, p. 96).

Vale destacar, que, embora os embates sobre as cotas raciais não estejam atualmente na mesma intensidade do que no início dos anos 2000, devido à decisão do STF sobre sua constitucionalidade, a Lei de Cotas instituiu um sistema de cotas para estudantes do ensino médio público, ou seja, cotas sociais, e, partindo desta condicionalidade, “subcotas” para negros, indígenas e pessoas de baixa renda. De um lado, garantiu a existência de cotas raciais em todas as instituições, o que era uma incerteza na primeira fase. De outro, ao determinar o ensino médio público como condicionalidade para o acesso à política, apresenta uma limitação em consideração à desigualdade própria do sistema de ensino, que contém na rede pública algumas escolas de ensino médio de excelência, como os institutos e colégios militares, cujas oportunidades e experiências educacionais de seus egressos são bastante distintas das escolas estaduais em geral.

Em pesquisa recente, Honorato et al. (2022) mostram, a partir de dados nacionais, a mudança no perfil nas universidades federais com a instituição da Lei de Cotas. Percebeu-se um aumento de 10% em 2010 para 40% em 2019 de ingressantes cotistas nas universidades federais. Se antes o maior grupo beneficiário eram os egressos de escolas públicas, sem critério de renda ou raça, em 2019, a modalidade que agrega as três categorias – escola pública, renda e raça – compõe a maioria dos ingressantes por cotas, indicando um aspecto positivo da lei federal, que é a intersecção das dimensões da desigualdade de acesso às instituições públicas e a inclusão dos grupos mais vulneráveis.

3.4 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao longo deste capítulo, buscamos trazer a definição de ações afirmativas, especialmente das políticas formuladas e implementadas no Brasil para tentar corrigir injustiças passadas, observadas no presente, ou para prevenir injustiças futuras.

No Brasil, três foram os principais fatores que levaram à adoção de ações afirmativas: a redemocratização, a organização do movimento negro e as pesquisas produzidas que escancararam a desigualdade de acesso a espaços e serviços socialmente valorizados.

As políticas de ação afirmativa se espalharam pelas universidades públicas ao longo das décadas de 2000 e 2010, culminando na Lei de Cotas em 2012. Estas políticas, especialmente a mobilização para sua implementação, tensionaram

aspectos da nossa organização social: o mérito e a democracia racial, possibilitando mudar o quadro do ensino superior.

De modo geral, essas são as fases das ações afirmativas no ensino superior Brasileiro. O debate atual tem se dado em outras modalidades de ensino, sobretudo na pós-graduação, que não possui uma lei específica. Assim, diferentemente do ocorrido na graduação, que cabia à instituição adotar ações afirmativas a serem implementadas em todos os cursos, na pós-graduação cada programa estabelece a criação ou não de políticas de inclusão.

O quadro até aqui apresentado permite identificar a diversidade das políticas criadas nas instituições e os impactos e desafios da Lei de Cotas. Além disso, permite identificar onde se localiza a UFPR no panorama nacional.

PARTE 2

Esta parte da tese é composta pelos Capítulos 4 “Ações Afirmativas para o Acesso à UFPR: do Plano De Metas à Lei De Cotas” e 5 “Ações Afirmativas no Acesso à UFPR: os efeitos do Plano de Metas e da Lei de Cotas sobre os Processos Seletivos”. Apresentamos o contexto de emergência do debate sobre ações afirmativas na UFPR, bem como o processo de formulação, aprovação e implementação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, até a transição para a Lei de Cotas. Na sequência, mostramos como a política institucional e, posteriormente, a lei federal determinaram a estrutura de oferta de vagas, as modalidades de vagas de cotas, as respectivas taxas de concorrência e de ocupação.

4 AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO NA UFPR: DO PLANO DE METAS À LEI DE COTAS

Neste capítulo, reconstruiremos os debates e os processos decisórios e de implementação que levaram à adoção de ações afirmativas para o acesso à UFPR. O funcionamento dessas políticas, nesta instituição, que se deu na forma das cotas raciais e sociais, conheceu três fases distintas: a primeira, de 2005 a 2012, com o Plano de Metas; a segunda, de 2013 a 2015, com o Plano de Metas e A Lei de Cotas; a terceira, a partir de 2016, e ainda em vigor, somente com a Lei de Cotas.

Para cumprir os propósitos do capítulo, mobilizaremos aqui artigos produzidos por professores da Universidade Federal do Paraná que estiveram envolvidos em maior ou menor medida no processo de formulação, aprovação, implementação e/ou avaliação das políticas de cotas da instituição. Em ordem cronológica, Ciméa Barbato Bevilaqua, professora do Departamento de Antropologia, era Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas na época em que a política de cotas da UFPR foi gestada e aprovada. Sua posição política e acadêmica lhe permitiu produzir um relato etnográfico dos embates e disputas ocorridos no processo de aprovação da política (BEVILAQUA, 2005; 2015).

Paulo Vinicius Baptista Silva, professor do Setor de Educação, pesquisador da área de relações étnico-raciais e membro do movimento negro, participou da comissão para a formulação da política de ação afirmativa da UFPR. Sua posição lhe permitiu resgatar a emergência do debate sobre as ações afirmativas na instituição no início dos anos 2000, e o trabalho realizado pela comissão que culminou no Plano de Metas (SILVA, 2008)⁵⁷.

A professora do Departamento de Antropologia, Liliana Porto, também pesquisadora das relações étnico-raciais, analisou o processo administrativo que reunia toda a documentação relativa ao trabalho da comissão que elaborou a proposta do Plano de Metas, as atas de aprovação do Plano e das resoluções seguintes que estabeleceram as normas para a sua implementação. Além disso, Porto participou da comissão designada para avaliar os resultados dos primeiros anos da política de cotas (PORTO, 2011).

⁵⁷ Atualmente (2023) é Superintendente de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade da UFPR.

Outro trabalho de extrema importância foi produzido pela professora do Departamento de Sociologia, Maria Tarcisa Silva Bega⁵⁸, que remontou a emergência, a aprovação e a implementação das ações afirmativas na UFPR a partir da sua dupla condição de socióloga e de Vice-Reitora na gestão responsável pela abertura do tema na instituição (BEGA, 2013).

Por fim, o relatório produzido pela comissão de avaliação dos 10 anos do Plano de Metas teve a contribuição do professor Emerson Urizzi Cervi, do Departamento de Ciência Política. Sua contribuição foi importante para a análise dos dados relativos ao ingresso de negros e egressos da escola pública, especialmente a orientação sobre a melhor forma de implementação da Lei de Cotas, para ampliar a inclusão social e racial na instituição. Cervi também produziu diversos artigos avaliando os dados dos processos seletivos no período do Plano de Metas, que serão abordados nos capítulos seguintes.

O Capítulo divide-se em: a emergência do debate sobre políticas de ação afirmativa na UFPR; a aprovação e implementação do Plano; o conteúdo do plano; as alterações posteriores; e a transição para a Lei de Cotas.

4.1 A GÊNESE DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFPR

A emergência do debate sobre ações afirmativas na UFPR está ligada a um amplo processo de discussões em nível nacional e internacional, de políticas e programas para redução da desigualdade social e racial na educação superior e outros espaços de prestígio. Agrega-se ao longo do processo local, uma conjuntura política favorável em nível estadual e federal, com as eleições no poder executivo de Roberto Requião e de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, cujas propostas de governo continham a retomada dos investimentos e financiamentos da educação superior – além de políticas de democratização do acesso – considerando os anos anteriores de redução de recursos para o ensino superior público em ambas as esferas (BEGA, 2013).

⁵⁸ Orientadora desta pesquisa de doutorado, também foi uma das protagonistas do processo de adoção de ações afirmativas. Foi Coordenadora de Extensão em 2002, quando o tema emerge na instituição, e se tornou Vice-reitora em 2003, cargo que ocupou até o ano de 2006.

Na UFPR, o debate sobre a adoção de políticas de ação afirmativa na instituição iniciou ainda em 2001, com a introdução do tema pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura para discutir ações afirmativas no ensino superior (SILVA, 2008). Esse tema ganhou mais vigor em 2002, com a entrada de uma nova gestão universitária⁵⁹, alinhada com uma concepção mais inclusiva da universidade, voltada, por um lado, para a ampliação da participação da sociedade civil organizada nos espaços decisórios e, por outro, para a “democratização do acesso e a garantia da permanência do estudante como eixos norteadores da proposta política de graduação” (Bega, 2013, p. 91). No mesmo ano, a Reitoria nomeou uma comissão para propor políticas de democratização do acesso à UFPR, a serem adotadas no processo seletivo de 2003 (PORTO, 2011).

Depois de um ano, pouco foi produzido pela comissão designada, motivo pelo qual ela foi recomposta e ampliada ao longo de 2003⁶⁰, passando a contar com representantes ligados à temática racial, sendo metade deles autodeclarados negros (BEVILAQUA, 2005).

O processo de abertura de espaços decisórios nos Conselhos Superiores da universidade para a comunidade externa ampliou a participação dos movimentos sociais. Neste contexto, entidades do movimento negro, especialmente, e de defesa da escola pública tiveram participação ativa nas discussões para a elaboração das políticas de democratização da universidade (BEGA, 2013). Em particular, merece destaque o movimento negro, uma vez que alguns de seus membros integravam a comunidade universitária e a citada comissão, contribuindo de maneira fundamental para o delineamento e para a aprovação das cotas raciais (BEVILAQUA, 2005; PORTO, 2011).

Já no primeiro semestre de 2003, essa comissão elaborou uma proposta de implementação de cotas para o acesso na UFPR embasada nas experiências da UnB e da UNEB⁶¹. Tal proposta identificava os beneficiários da medida com base,

⁵⁹ Reitor Carlos Augusto Moreira Junior e Vice-reitora Maria Tarcisa Silva Bega.

⁶⁰ Portarias nº 822 de 8 de agosto de 2003 e nº 896 de 23 de outubro de 2003. Além do Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, referenciado no início do capítulo, a comissão era composta pelos servidores: Dora Lúcia de Lima Bertúlio, Procuradora – mulher negra e referência jurídica na área de relações raciais e ações afirmativas; Nizan Pereira de Almeida, Professor de Medicina; Pedro Rodolfo Bodê de Moraes, Professor de Sociologia; e Wanirley Pedroso Guelfi, Professora de Educação. Também compunham a comissão os discentes Evandro Charles Piza Duarte e Emanuel Ted Leem.

⁶¹ Embora as experiências da UnB e da UNEB não contemplassem estudantes oriundos de escolas públicas, embasaram a definição dos grupos de negros e indígenas (BEVILAQUA, 2005).

principalmente, no critério racial - englobando negros (pretos e pardos) e indígenas. E, em segundo lugar, com base no critério socioeconômico – definidos pela procedência da escola pública. A proposta era reservar, por um período de 10 anos, 20% das vagas do vestibular para negros, 20% para estudantes oriundos das escolas públicas, além da disponibilização de vagas suplementares para indígenas. A proposta não chegou a ser apreciada pelo Conselho Universitário⁶², com a justificativa de que deveria haver maior discussão com a comunidade acadêmica (BEVILAQUA, 2005; SILVA, 2008; PORTO, 2011).

Seguindo esta orientação, entre agosto e dezembro do mesmo ano, a comissão levou a proposta do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social para os conselhos setoriais, departamentos, coordenações de curso e diretório acadêmico (BEVILAQUA, 2005). Nessas instâncias, os debates que se desenvolveram tiveram como foco principal a questão da legitimidade das cotas raciais, o que não surpreendeu, sendo este também o assunto mais polêmico em nível nacional a respeito das políticas de ação afirmativa – de acordo com o discutido no capítulo anterior.

Todo o trabalho realizado pela comissão, desde a emergência do debate das ações afirmativas na UFPR, resultou em um processo administrativo⁶³ com mais de 400 páginas. Este processo, que foi encaminhado para a Reitoria e para o Conselho Universitário em março de 2004, reunia materiais acadêmicos, de imprensa, relatórios internacionais, planos de ação afirmativa de outras universidades. Do conjunto de documentos, cerca de 60% versavam principalmente sobre a temática racial, isoladamente ou relacionada a outras dimensões da desigualdade, de modo a justificar a adoção das cotas raciais, modalidade que já havia centralizado as atenções nos debates feitos pela comissão nas diversas instâncias da universidade e que, como

⁶² O Conselho Universitário da UFPR (COUN) é um órgão colegiado de decisão máxima que tem o objetivo de traçar a política universitária. É constituído a partir de dois outros conselhos, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e o Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD). O CEPE, em linhas gerais, tem como competências normatizar, deliberar e orientar nas matérias de ensino, pesquisa e extensão, especialmente as normas dos processos seletivos da UFPR, organização curricular e criação de cursos de graduação, pós-graduação e demais cursos ofertados pela instituição. O COPLAD é responsável pelas diretrizes orçamentárias, deliberação sobre recursos, equipamentos e estrutura da universidade. O reitor é o presidente de ambos os conselhos. Além dele, participam como membros o vice-reitor, os diretores dos setores acadêmicos, representantes dos coordenadores de curso de graduação e pós-graduação, representantes da carreira docente e do ensino técnico, representantes discentes da graduação e da pós-graduação, representantes dos servidores técnico administrativos e representantes da comunidade em geral. Ao todo o COUN possui 51 membros, o CEPE 21 e o COPLAD 30. Mais informações em: <https://ufpr.br/conselhos-superiores/>

⁶³ Processo nº 14898/04-12 de 2004.

veremos adiante, desencadearia a maior polêmica dentro do Conselho Universitário, no momento da votação do Plano de Metas (PORTO, 2011).

A justificativa para a proposta de ação afirmativa elaborada pela comissão, contida no processo administrativo, destacava, dentre outros pontos, os dados do Processo Seletivo 2003-2004, o primeiro a coletar a informação sobre cor/raça. Tais dados evidenciavam a baixa presença de candidatos negros aprovados e a desigualdade em relação à escolaridade dos pais, renda familiar e necessidade de trabalho, em comparação aos candidatos brancos. Justificava-se a adoção de cotas raciais com o intuito de aproximar o perfil da universidade à composição da sociedade brasileira e paranaense. Embora os dados apontassem a presença de candidatos da escola pública aprovados, estes se concentravam em cursos de licenciatura e/ ou de baixa procura. Partindo deste ponto, justificava-se a necessidade de cotas sociais para egressos da escola pública com vistas a ampliar o acesso aos cursos mais concorridos e prestigiados. Além disso, destacava que a instituição se beneficiaria com a diversidade racial e social na produção de ciência e conhecimento (PORTO, 2011).

O Reitor, na figura de Presidente do Conselho Universitário, designou um relator⁶⁴ para apreciar o processo. Após a elaboração do parecer feito pelo relator, a proposta do Plano de Metas seguiu para votação em regime de urgência, pois, caso aprovado, o Plano seria implantado no edital do processo seletivo daquele mesmo ano – divulgado em junho e as provas realizadas em novembro. Diante disso, parte da comunidade acadêmica considerou tal posicionamento “*como mais um gesto precipitado da reitoria*”⁶⁵ (BEVILAQUA, 2005, p. 173). Embora a comissão viesse realizando o trabalho de difusão do debate sobre as ações afirmativas nas diversas instâncias da universidade desde 2003, parte da comunidade acadêmica via que a

⁶⁴ O conselheiro designado pela Reitoria para elaborar a relatoria da proposta era, na época, Diretor do Setor de Ciências Humanas, da área de Letras. De acordo com Bevilaqua (2005), a escolha do relator visava garantir alguma previsibilidade sobre a apreciação do processo e da aprovação do sistema de cotas.

⁶⁵ Tomando como referência a experiência de aprovação do Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR), criado para ocupar vagas decorrentes da evasão, que não teria sido amplamente debatido com a comunidade acadêmica. O Provar, aprovado por meio da Resolução 91/02 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, possibilita, por meio de processo seletivo próprio que estudantes de outras instituições ocupem vagas decorrentes da evasão, que alunos da UFPR mudem de turno, campus ou habilitação, ou que ex-alunos sejam reintegrados.

gestão da universidade estava “*sacrificando o amadurecimento democrático dos seus projetos*” (BEVILAQUA, 2005, p.170)

Ao todo, foram necessárias três sessões para a aprovação do Plano. Em resumo, a primeira sessão foi referente a aprovação de uma política de ação afirmativa na UFPR, enquanto as sessões seguintes versaram sobre o conteúdo da política, ou seja, quem seriam efetivamente os grupos beneficiários, quais seriam os prazos de vigência da política e quais seriam as formas de implementação dela.

4.2 A APROVAÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE METAS

A primeira sessão ocorreu em seis de maio de 2004. Conforme aponta Bevilaqua (2005), alguns militantes do movimento negro fizeram vigília no pátio da Reitoria e distribuíram materiais de manifesto em defesa das cotas. No interior da sessão foi permitida a presença de alguns representantes deste movimento e de representantes dos órgãos de imprensa.

O relator do processo havia encaminhado seu parecer anteriormente aos demais conselheiros Diretores de Setor – atores com maior peso político no Conselho Universitário⁶⁶ –, mas não havia tido retorno. Logo, não era possível prever os posicionamentos e rumos que a votação teria. Bevilaqua (2005) destaca o caráter de seriedade e insegurança entre os membros do conselho, que antes da abertura das sessões costumavam socializar, estabelecer relações sobre as matérias votadas, além de tratarem de assuntos administrativos:

É possível sugerir, assim, que a enorme tensão que perturbava o Conselho Universitário naquele dia resultava sobretudo do insuportável grau de *imprevisibilidade* de uma deliberação cuja natureza específica não tinha correlato anterior. (Bevilaqua, 2005, p. 181-182)

Após a abertura da sessão pelo Reitor e Presidente do Conselho, com uma fala favorável ao Plano de Metas, o relator leu o parecer sobre a proposta. Em linhas gerais, ele corroborou com os trabalhos da comissão na definição dos grupos atendidos, inclusive sobre a questão racial. A única ressalva feita dizia respeito à

⁶⁶ Bevilaqua (2005, p. 172) os descreve como “o segmento politicamente mais forte no Conselho Universitário, ainda que não constituam um grupo homogêneo”, visto que na somatória dos membros que compõem o Conselho, os diretores de setor compunham o maior grupo.

justificativa das ações afirmativas para estudantes egressos da escola pública. Para o relator, as ações afirmativas, enquanto políticas para compensar desigualdades históricas e discriminação de grupos sociais, não faziam sentido para estudantes oriundos da escola pública, pois esses estudantes não se constituíam enquanto grupo social discriminado e historicamente excluído. Antes de tudo, a falta de oportunidades educacionais que enfrentavam era resultado da desigualdade socioeconômica e da má qualidade da educação básica. O relator chegou a destacar que, no sentido histórico, entre os anos 1930 e 1960, a maioria dos estudantes universitários eram egressos de escolas públicas. Neste sentido, considerando os dados que demonstravam a presença desses estudantes em cursos de baixa concorrência, o relator concordava que as cotas sociais se justificavam para que a representação deles nos cursos de alta concorrência fosse ampliada. Sobre a questão indígena, o relator defendeu uma política de caráter permanente com processo seletivo diferenciado e exclusivo. Ele sugeriu um conjunto de políticas específicas de acompanhamento e permanência para indígenas, muito diferente do que a comissão havia indicado, de tratamento igual para todos os cotistas em programas de acompanhamento e permanência (PORTO, 2011).

Após a leitura do parecer, foi liberado um momento para três manifestações contrárias e três a favor. No entanto, foram contabilizadas 18 manifestações que arrastaram o debate por mais de duas horas (BEVILAQUA, 2005). A maior parte do debate foi ocupada para questionar a legitimidade das cotas raciais. De acordo com Porto (2011), os trabalhos da sessão do conselho desconsideraram as mais de 400 páginas de justificativas das cotas raciais, e consideraram apenas o texto proposto pelo relator.

Além da legitimidade das cotas raciais, dentro do conjunto das intervenções feitas antes da votação, foram também discutidos os seguintes temas: a constitucionalidade das cotas de forma geral, com base no princípio da igualdade da Constituição Federal de 1988; as implicações práticas da adoção do sistema de cotas, tanto em termos orçamentários quanto o desempenho dos cotistas; a legitimidade das cotas sociais, sendo, de um lado, defendida em função da desigualdade socioeconômica, e de outro, consideradas inócuas, pois estes candidatos já eram presentes na instituição. Além destes, o termo “Racial” no título do Plano chegou a ser questionado, sob a justificativa de que a universidade estaria criando racismo no

processo seletivo, sugerindo que o termo fosse “Social-Cultural” (BEVILAQUA, 2005; PORTO, 2011).

Considerando as manifestações feitas, houve divisões entre os representantes das diversas categorias. Em relação aos discentes, de um lado, uma manifestação contrária às cotas para negros, embasada na decisão coletiva da União Nacional dos Estudantes, solicitando que a matéria não chegasse a ser votada. De outro, uma manifestação embasada na declaração assinada pela maioria dos representantes discentes, era favorável às cotas raciais, mas se colocava contrariamente àquelas da escola pública por considerarem que “*não contribuiria para ‘reverter o sucateamento’ da rede pública de ensino*” (BEVILAQUA, 2005, p. 187). Já os representantes dos servidores técnicos não tinham opinião coletiva e manifestaram indiferença quanto ao tema. E, em relação aos representantes docentes, boa parte de suas manifestações, quando favoráveis às cotas, tendiam à defesa às cotas para escola pública e poucos foram aqueles que se manifestaram abertamente contrários às cotas. (BEVILAQUA, 2005).

A participação dos membros do Conselho que eram favoráveis às políticas de ação afirmativa, sobretudo de juristas e de representantes do movimento negro, foi fundamental para a desconstrução de argumentos técnicos e morais sobre a ilegitimidade de tais políticas, especialmente das cotas raciais (BEVILAQUA, 2005).

Após intenso debate, a proposta seguiu para votação e a adoção de ações afirmativas no processo seletivo da UFPR foi aprovada com apenas três votos contrários. Como dito, as sessões seguintes tinham como objetivo responder aos seguintes pontos: “*Quais seriam as políticas afirmativas? A quem seriam destinadas? Como seriam implantadas? E por quanto tempo?*” (BEVILAQUA, 2005, p. 187).

Embora a tensão da primeira sessão tivesse se reduzido, na segunda sessão, ocorrida em 7 de maio de 2004, o debate entre classe e raça voltou à tona para delimitar quais seriam os grupos atendidos,

Para alguns conselheiros, as dificuldades de acesso de estudantes negros à universidade resultavam antes de condições socioeconômicas gerais que de preconceito e discriminação racial. Outros, apoiados em dados sociológicos oferecidos pelo relator em seu parecer, defendiam o ponto de vista contrário (BEVILAQUA, 2005, p. 188).

Além da sugestão para articular raça e classe, ainda sugeriram a redução do período de vigência do plano para 5 anos e o percentual de vagas reservadas para 10% para cada grupo. Ainda propuseram a implantação de cotas em cursos piloto, antes de ampliar sua aplicação. No geral, essas sugestões propunham um escalonamento da política ao longo dos anos. Após debates e esclarecimentos, a proposta do relator, que corroborava com a delimitação feita pela comissão de reserva de 20% para negros pelo período de 10 anos, foi aprovada por 21 votos a 19, ou seja, quase metade dos conselheiros discordavam dos termos propostos (BEVILAQUA, 2005). Em relação à reserva para egressos da escola pública, apenas alguns dos representantes discentes se mostraram contrários, propondo a exclusão deste grupo, o que não foi aprovado. Ao final, as cotas sociais reservadas na mesma proporção e período que as cotas raciais, foram aprovadas por 26 votos a 14 (PORTO, 2011).

Assim, aprovada a existência de uma política de ação afirmativa na UFPR e a definição dos grupos a serem atendidos, os demais pontos sobre a implementação da política reduziram a tensão. E, embora parecessem de menor impacto, uma vez que o passo mais importante estava dado, estes pontos foram fundamentais para estabelecer os limites da inclusão social e racial da UFPR. Refere-se a fase do vestibular na qual as ações afirmativas seriam aplicadas e a forma de distribuição das vagas, temas da terceira sessão do Conselho⁶⁷, ocorrida em 10 de maio de 2004 (BEVILAQUA, 2005; PORTO, 2011).

A importância desses pontos decorre da mudança no processo seletivo, aprovada um ano antes do Plano de Metas pela Resolução 85/03⁶⁸, alterando-o para duas fases. A primeira consistia em uma prova de 80 questões de múltipla escolha referentes ao conteúdo do ensino médio⁶⁹. A segunda consistia em uma prova de

⁶⁷ Na terceira sessão também foram estabelecidas as regras para a reserva suplementar das vagas para indígenas. Em linhas gerais, foi aprovada a política para indígenas sob a criação de vagas suplementares, atuando a Funai e a Secretaria de Estado do Paraná como intermediárias do processo, considerando que nas universidades estaduais já havia política similar, mas que restringia aos indígenas do território paranaense, enquanto a política da UFPR abrangia todo território nacional. Não nos aprofundaremos nos detalhes dessa política e nas discussões sobre ela nas sessões dos conselhos, pois nosso foco são as cotas para negros e egressos da escola pública. Em termos metodológicos, embora indígenas apareçam nos dados apresentados, não realizamos considerações a respeito, visto que estatisticamente não é possível realizar afirmações, pois os indígenas podem realizar o processo seletivo tradicional, mesmo tendo um processo seletivo próprio. Logo, as inferências estatísticas não são representativas do total de candidatos indígenas na instituição.

⁶⁸ Resolução aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), responsável por estabelecer as normas do processo seletivo da instituição.

⁶⁹ Além da mudança para um vestibular de duas fases, outras mudanças foram implantadas, como a simplificação no cálculo das alternativas. Anteriormente, eram alternativas múltiplas numeradas que

compreensão e produção de textos. Nesta segunda fase, além da prova, os cursos podiam optar por aplicar avaliações específicas⁷⁰. Como este ponto não havia sido considerado pela comissão, a proposta do relator foi aplicação das cotas na primeira fase. Desta forma, poderia assegurar que as vagas reservadas fossem preenchidas, uma vez que, se aplicadas somente na segunda etapa, justificou o relator, correria o risco de não haver número suficiente de candidatos cotistas aprovados para preenchê-las. A contraproposta elaborada pelo então Pró-reitor de Graduação era de aplicá-las na segunda etapa, pois garantiria o princípio meritocrático de seleção e que apenas os melhores resultados na primeira etapa seriam beneficiados com as cotas. Esta contraproposta foi melhor aceita pelos conselheiros preocupados com o possível “*despreparo*” dos alunos admitidos ‘*pela porta dos fundos*’” (BEVILAQUA, 2005, p. 190).

Outro ponto técnico era sobre a forma de distribuição das vagas. A proposta do relator era, após o resultado do processo seletivo, selecionar as melhores pontuações, independentemente do modo de concorrência, para ocupar 60% das vagas ofertadas e, posteriormente, preencher os demais 40% com os melhores resultados restantes dentro de cada categoria de ação afirmativa. Essa proposta possibilitaria a ocupação de mais de 40% das vagas com candidatos negros ou egressos da escola pública, uma vez que aqueles candidatos das vagas de cotas, que atingissem uma pontuação suficiente para se classificar dentro de 60%, acessaria o curso escolhido sem ocupar a vaga de cota, possibilitando que fosse ocupada por outro candidato com pontuação inferior. A contraproposta, do conselheiro Diretor da Escola Técnica da UFPR⁷¹, era a de que primeiramente fossem preenchidas 40% das vagas com os melhores resultados dentro de cada categoria de ação afirmativa e depois deixar os 60% das vagas com os melhores resultados da concorrência geral. A justificativa era “*manter o mais alto padrão dos alunos ingressantes*’ e, desse modo, evitar críticas ao

resultavam em um valor de 1 a 99, caso houvesse erro, o candidato poderia ter sua pontuação reduzida ou anulada. Desde a Resolução 85/03 CEPE, as provas da primeira fase possuem cinco alternativas de múltipla escolha sendo apenas uma delas correta.

⁷⁰ Os cursos poderiam optar por aplicar apenas uma prova de compreensão e de produção de textos, ou, adicionalmente, aplicar prova de conteúdo ou habilidade específica. Por exemplo, o curso de Administração optou por aplicar a prova de conteúdo específico de Matemática, e o curso de Arquitetura e Urbanismo a prova de habilidade específica de observação, percepção e desenho de objetos.

⁷¹ Escola que abrigava cursos técnicos de nível médio e com a lei de criação dos Institutos Federais, tal escola foi desmembrada da UFPR para constituir o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

programa [...] e que “[...] a proposta do relator ‘levaria inevitavelmente, a um rebaixamento da média dos de ingresso dos optantes’” (BEVILAQUA, 2005, p. 199). Para o proponente, o baixo desempenho dos cotistas também implicaria em problemas de permanência desses estudantes.

Os dados apresentados pelo relator do processo mostravam que a aplicação de cotas apenas na segunda fase já limitaria o número de candidatos aprovados – especialmente candidatos cotistas raciais – e, se as vagas fossem distribuídas da forma proposta pelo Diretor da Escola Técnica, dificilmente os percentuais de reserva estabelecidos seriam preenchidos. Após intenso debate, a contraproposta, menos inclusiva, foi aprovada pelos conselheiros (BEVILAQUA, 2005).

Foi aprovado, então, a validade das cotas apenas na segunda fase – por 35 votos a 4 – estabelecendo a forma de ocupação como a seleção dos melhores colocados dentro das categorias de cotas, em seguida os melhores na concorrência geral – por 25 votos a 14. Também ficou definido que as modalidades de cotas deveriam ser escolhidas pelo candidato no momento da inscrição no processo seletivo, sendo elas mutuamente excludentes (PORTO, 2011).

Bevilaqua (2005), ao relatar os embates no Conselho Universitário, destaca o esforço duplo da Administração Geral (Reitor e Pró-Reitor de Graduação) de aprovar uma política de cotas, mas de limitar seu alcance. Em todo caso, tratava-se de uma política inédita em um momento em que a comunidade universitária refletia sobre sua história, seus processos de seleção e propunha uma medida para redução da desigualdade de acesso ao ensino superior público. A autora sugere:

[...] que as deliberações sobre as políticas afirmativas na UFPR constituíram uma espécie de rito sacrificial cujo objeto era a própria representação da sociedade brasileira, indissociável da imagem na qual os próprios indivíduos, no plano da sociabilidade, reconhecem a si mesmos e aos outros como pessoas morais. Ao estabelecer a reserva de parte de suas vagas a segmentos sociais específicos, a universidade não apenas rearticulava suas relações práticas com os potenciais candidatos a ingressar na instituição, mas também concebia e qualificava de modo distinto a própria sociedade da qual é parte. No limite, o que estava em questão no debate sobre a política de cotas era a destruição ritual da fluidez classificatória como representação valorizada da sociedade brasileira, concomitantemente à projeção de uma nova imagem, de distinções mais nítidas, mas que veio a ser concebida como potencialmente mais justa (BEVILAQUA, 2005, p.206-207)

Olhando a proporção dos votos de acordo com os temas votados, é possível compreender a aprovação do Plano com limitações. Uma instituição tradicional, construída no início do século XX para formar uma elite letrada no Paraná, dava um passo ousado ao ser a primeira universidade federal do Sul do país a adotar uma política de cotas e enfrentar a discussão da desigualdade racial – a mais polêmica em um estado de maioria branca, que construiu um imaginário de modernidade, calcado na imigração europeia. Vale destacar que a proposta de implementar políticas para a democratização do acesso, tal como ocorreu na UFPR e nas demais instituições pioneiras, deu-se por iniciativa local na articulação dos atores sociais e políticos, sem incentivos financeiros, como quando foi criado o REUNI.

4.3 O PLANO DE METAS

O processo acima descrito culminou na aprovação da Resolução 37 de 2004, pelo Conselho Universitário, que instituiu o Plano de Metas para Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Tal resolução divide-se em três capítulos: Capítulo I – Acesso; Capítulo II – Permanência; Capítulo III – Disposições Finais e Transitórias.

Em relação ao acesso, dispõe nos Artigos 1º, 2º e 3º sobre os grupos atendidos pelo Plano. O Artigo 1º determinava que fossem disponibilizadas, por um período de 10 anos, 20% das vagas dos processos seletivos da UFPR para estudantes afrodescendentes em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e de ensino médio oferecidos pela instituição. Os parágrafos que se seguem enquadraram o entendimento de afrodescendentes como aqueles pretos e pardos, conforme a classificação do IBGE, e orientavam que o candidato que optasse por essa modalidade de concorrência deveria fazer opção no formulário de inscrição no processo seletivo e autodeclarar o grupo racial ao qual pertencia.

O Artigo 2º determinava que fossem disponibilizadas, por um período de dez anos, 20% das vagas dos processos seletivos da UFPR para estudantes oriundos de escolas públicas em todos os cursos de graduação, cursos técnicos e de ensino médio oferecidos pela instituição. Os dois parágrafos seguintes definiam que estariam aptos a concorrerem por estas vagas aqueles candidatos que tivessem feito os cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas. O candidato deveria fazer

a opção pela modalidade de concorrência no formulário de inscrição e apresentar a documentação quando fosse exigida.

Já o Artigo 3º determinava a criação de vagas suplementares às ofertadas nos processos seletivos, em cada curso, a serem disputadas por estudantes indígenas residentes em todo território nacional, para o atendimento das demandas de capacitação de suas sociedades, tendo a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), como intermediária do processo. Os parágrafos seguintes estabeleciam os números de vagas e as condições para concorrência. Determinou-se que seriam 5 vagas ofertadas entre 2005 e 2006, 7 vagas entre 2007 e 2008 e 10 vagas de 2009 em diante. E as condições para concorrer ao processo seletivo específico, estabelecido por resolução própria, seriam: conclusão do ensino médio, documento assinado pelo chefe da aldeia em que reside recomendando a inclusão no programa e, no caso dos indígenas residentes em áreas urbanas, um documento de recomendação de participação no programa elaborado pela FUNAI.

Entre os Artigos 4º e 8º eram estabelecidas as regras de classificação e ocupação das vagas. O 4º parágrafo determinava que as cotas seriam mutuamente exclusivas, ou seja, que o candidato só poderia concorrer em uma das modalidades. O Artigo 5º determinava que os candidatos fossem ordenados em uma classificação geral de acordo com a pontuação no processo seletivo e o Artigo 6º que as vagas de cotas, previstas nos Artigos 1º e 2º, seriam preenchidas pelos candidatos com o melhor desempenho e que optaram pelas respectivas categorias. Os Artigos 7º e 8º orientavam que as vagas não preenchidas pelas categorias previstas nos Artigos 1º e 2º seriam ocupadas pelos candidatos com melhor desempenho na classificação geral, e que as chamadas complementares seguiriam a ordem prevista no Artigo 5º.

O Capítulo II – Permanência, versava sobre o acompanhamento dos candidatos. O Artigo 9º estabelecia que UFPR deveria implementar um programa de acompanhamento para todos os estudantes que apresentassem dificuldades, independentemente da categoria de concorrência. No Artigo 10º, e nos parágrafos seguintes, estabelecia que deveria ser implementado um programa de acompanhamento específico para estudantes indígenas a ser realizado por comissão constituída para este fim. Tal programa teria parceria com a FUNAI e, além disso, um professor orientador seria designado para acompanhar cada estudante, além da criação de mecanismos para a inserção dos indígenas, e da possibilidade de

flexibilizar normas para matrícula e demais procedimentos relativos ao acompanhamento acadêmico destes estudantes.

O Capítulo III – Disposições Gerais e Transitórias, por meio do Artigo 11º, trazia ações para alcançar os objetivos da resolução com a inclusão racial e social. Estabelecia que fosse implantado um programa acadêmico de acompanhamento das ações afirmativas, de avaliação dos resultados, de identificação de aspectos que pudessem prejudicar a política, bem como a sugestão de ajustes e de mudanças a serem apresentadas ao Conselho Universitário e divulgação de relatórios anuais; determinava ações de divulgação do Plano de Metas para os membros da comunidade universitária para evitar ações discriminatórias contra a população atendida; destacava que os documentos e materiais de divulgação do Plano de Metas deveriam fazer referência aos grupos atendidos para incentivar as inscrições de potenciais candidatos; estabelecia que fosse designada uma comissão de implementação e de acompanhamento do Plano, com participação dos representantes dos setores da universidade; e, que o Plano de Metas fosse divulgado nas escolas públicas do Estado do Paraná⁷². Dois pontos estabeleciam que, para colocar em prática as ações afirmativas para indígenas, deveria ser firmado um acordo com a FUNAI e, por meio da mesma instituição, realizar a divulgação do processo seletivo. Aparentemente deslocado do texto e do objetivo da Resolução, o último ponto tratava de uma parceria com escolas públicas de ensino fundamental e médio para aperfeiçoar a formação continuada de professores.

4.3.1 As Alterações no Plano de Metas

Antes da implementação efetiva do Plano de Metas, a Resolução 56/04 do CEPE foi aprovada para regulamentar o processo seletivo de 2005, trazendo algumas alterações para a Resolução 37/04. A Resolução 56/04 definia as regras de aplicação das cotas e a forma de distribuição das vagas – aspectos que foram decididos em sessões do Conselho Universitário, mas não foram incluídos no texto final da Resolução 37/04: as cotas só seriam aplicadas na segunda fase, e que seriam chamados apenas os mais bem colocados nas cotas raciais e sociais, e depois os

⁷² A redação destes dois últimos pontos foi dada pela Resolução 41/04 do Conselho Universitário, meses após a aprovação do Plano de Metas.

melhores colocados para a concorrência geral. Nas cotas sociais, foi aprovada a exceção de 1 ano letivo cursado em escolas particulares – o que não ocorreu nos processos seletivos seguintes. Também ficou definido a não divulgação da relação de candidatos cotistas, sendo estes diluídos na relação geral de candidatos aprovados (PORTO, 2011).

O Núcleo de Concursos, órgão responsável pela organização dos processos seletivos da instituição, por meio do Edital 01/2004 – que regulava as normas do vestibular –, divulgou a relação de documentos necessários para os candidatos aprovados no vestibular. Para o candidato da cota racial, foi estabelecida a necessidade de uma autodeclaração de próprio punho de pertencimento ao grupo racial negro, de que era assim reconhecido pela sociedade e de que apresentava fenótipos raciais negros. Também ficou estabelecido que seria montada uma comissão de verificação da documentação apresentada (BEVILAQUA, 2005).

Após a aprovação do Plano de Metas nas sessões do Conselho Universitário (COUN), e de suas formas de implementação pela resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e pelo edital do Núcleo de Concursos (NC-UFPR), ocorreu o primeiro processo seletivo da UFPR com cotas⁷³. Ao todo, foram 44.727 inscrições, sendo 2.367, isto é, 5% delas, para vagas de cotas raciais, e 13.720 de cotas sociais, representando um percentual de 30%. Do total de 4137 candidatos aprovados, pouco mais de 10% eram de cotas raciais, e os candidatos da cota social aprovados totalizaram pouco mais de 20% (BEVILAQUA, 2005; UFPR, 2015).

Do total de candidatos aprovados em cotas raciais, pouco mais de 100 tiveram o registro acadêmico indeferido pela comissão responsável pela análise. Após recurso de quase todos estes candidatos, foi realizada uma convocação para entrevista com a comissão, sendo 70 aprovados e 33 desclassificados por não apresentarem fenótipo racial negro. Houve ampla cobertura da imprensa sobre candidatos cotistas raciais desclassificados, a maioria pardos que, em linhas gerais, reivindicavam pertencimento racial devido à miscigenação (BEVILAQUA, 2005).

⁷³ O processo seletivo ocorreu no segundo semestre de 2004, com a entrada dos calouros em 2005. Em 2005 foi inaugurado o Campus Litoral, com processo seletivo realizado no primeiro semestre do mesmo ano (vestibular de inverno), com entrada dos calouros no segundo semestre. Os dados apresentados neste capítulo referem-se apenas ao processo seletivo tradicional da UFPR (vestibular de verão)

Após a divulgação do resultado do processo seletivo 2004/2005, a universidade recebeu diversos processos de candidatos inscritos pela concorrência geral questionando a constitucionalidade das cotas, alegando o direito ao ingresso por apresentarem médias superiores àquelas dos candidatos cotistas. A maioria das decisões judiciais foram favoráveis à UFPR (BEVILAQUA, 2005).

Já em 2005, foi aprovada a Resolução 27/05 pelo CEPE, impactando no Processo Seletivo 2005/2006, especialmente nas cotas raciais, modalidade que gerou e ainda gerava grande controvérsia dentro do Plano de Metas. Primeiro, em relação à reserva de vagas de cotas raciais, o termo utilizado para o grupo beneficiário foi “candidatos com atributos físicos do ‘tipo negro’”, e não “afrodescendente” como na Resolução 37/04. Na sequência, além da necessidade da autodeclaração, foi inserida a possibilidade do candidato ser submetido a uma entrevista com uma banca de verificação dos atributos fenotípicos dos candidatos⁷⁴. Embora o CEPE tivesse estabelecido essa comissão de verificação, ela foi explicitada apenas em 2008 no Guia do Candidato, e foi introduzida no calendário de matrícula somente em 2012. A resolução também determinou que as cotas sociais seriam destinadas àqueles que cursaram o ensino fundamental e o médio exclusivamente em escolas públicas, aquelas mantidas pelo poder público (PORTO, 2011).

Outra mudança trazida pela Resolução 27/05, apesar de não alterar o conteúdo do Plano de Metas, impactou na inclusão racial e social, foi sobre o cálculo para classificar os candidatos da primeira para a segunda fase. Anteriormente, com a Resolução 85/03, o chamado “fator N”, ou seja, o número de candidatos classificados, era calculado com base no número de vagas ofertadas e na relação candidato-vaga do curso, podendo variar de 3 a 6 vezes o número de vagas em cada curso. Tal fator foi reduzido para 2 a 5 vezes o número de vagas, de acordo com a concorrência do curso. A justificativa da mudança era a de que, ao se classificarem menos candidatos, menores seriam os gastos com a execução das fases do processo seletivo (PORTO, 2011).

Com menos candidatos classificados da primeira para a segunda fase, o número de candidatos cotistas classificados também era menor, dificultando o

⁷⁴ Bancas de verificação foram adotadas nos processos seletivos de 2008 a 2013, na vigência da política institucional, depois foram canceladas. A universidade retomou as bancas no processo seletivo de 2017 e elas vêm sendo aplicadas desde então.

preenchimento dos 20% das vagas. Dados do vestibular de 2005 já mostravam que, dentre as inscrições de ações afirmativas, o maior número era de cotistas sociais, sendo o número de cotistas raciais muito menor do que 20%. A mudança no “fator N” reduziria ainda mais o número de candidatos cotistas classificados para a segunda fase. E a possibilidade de convocação para a banca de verificação de atributos fenotípicos também poderia impactar as inscrições nas vagas de cotas raciais por candidatos pardos. Na prática, observou-se uma redução do número de inscrições de candidatos em vagas de cotas em 2006, comparado ao ano anterior. Nas cotas raciais, a proporção de inscrições caiu de 5% para 4%, nas cotas sociais de 30 para 24%, enquanto na concorrência geral subiu de 64% para mais de 70%. Já a proporção das aprovações em cotas raciais caiu de mais de 10% para 7%, em cotas sociais permaneceu em pouco mais de 20%, e na concorrência geral subiu de mais de 65% para mais de 70% (UFPR, 2015).

Conforme previsto na Resolução 37/04, foi criada uma comissão de monitoramento do Plano de Metas. Tal comissão analisou os dados dos vestibulares de 2005 a 2007. O relatório produzido mostrou que o desempenho de cotistas aprovados nos processos seletivos eram inicialmente menores do que o desempenho de candidatos aprovados pela concorrência geral. Entretanto, ao longo do curso, os resultados se igualavam. Apontou que a inclusão racial aumentou em comparação a 2004, antes das cotas, mas que ainda estava abaixo dos percentuais da população paranaense, e que tal melhora ocorrera devido às cotas raciais, pois as cotas sociais, por si só, não seriam suficientes para ampliar a participação de negros na instituição. Ainda destacava que as mudanças promovidas na Resolução 37/04, aparentemente técnicas, reduziram a inclusão racial. A comissão chegou a sugerir a revisão de pontos considerados chave para ampliar a inclusão racial, como a fase do vestibular em que seriam aplicadas as cotas, a forma de classificação e de distribuição das vagas reservadas (PORTO, 2011).

No ano de 2007 foi aprovada a Resolução 17/07 pelo Conselho Universitário, que alterava alguns pontos do texto da Resolução 37/04, porém sem abordar os temas mais sensíveis apontados nos trabalhos da comissão. No Artigo 1º do Cap. I, o termo “afrodescendente” foi substituído para “negro”. No Artigo 2º, a definição de “negro” passou a ser: “os candidatos de cor preta ou parda, que possuam os traços fenotípicos que os caracterizem como pertencentes ao grupo racial negro”, sem fazer referência à definição do IBGE. No Cap. I também foi incluído o Artigo 3º, referente à Banca de

Validação e Orientação da Autodeclaração, a ser designada anualmente através de Portaria do Reitor. No Artigo 6º foi incluído um parágrafo único orientando a redistribuição das vagas de cotas não ocupadas, que seriam remanejadas para outra categoria de cota e que, caso não houvesse candidatos habilitados, as vagas seriam preenchidas por candidatos que tivessem a melhor classificação geral, conforme o Artigo 7º. Por fim, com a inclusão do Artigo 11º no Capítulo III, ficou estabelecido que os candidatos com curso superior concluído não poderiam se candidatar às vagas de inclusão social e racial.

4.4 A TRANSIÇÃO DO PLANO DE METAS PARA A LEI DE COTAS

O Plano de Metas esteve vigente até o processo seletivo de 2013/2014. No entanto, com a aprovação da Lei 12.711 de 2012 – a Lei de Cotas –, ficou decidido que as instituições teriam entre 2013 e 2016 para se adaptarem à lei federal. Aquelas instituições que já utilizavam políticas próprias poderiam mantê-las ou adicioná-las, respeitando percentuais estabelecidos pela Lei de Cotas. O Artigo 8º da lei federal definia o escalonamento da reserva de vagas no prazo de quatro anos, reservando 25% das vagas de ações afirmativas a cada ano. Seriam reservados 12,5% no primeiro ano, 25% no segundo ano, 37,5% no terceiro ano e 50% no último ano de transição. Entre 2013 e 2015, a UFPR manteve o total de 40% das vagas reservadas, respeitando os percentuais mínimos definidos para o escalonamento da lei federal, e completando os demais percentuais com as modalidades do Plano de Metas.

Algumas universidades aplicam a Lei de Cotas integralmente já 2013, como a Universidade Federal de Sergipe (UFS), a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal São João Del Rei (UFSJ) (GLOBO, 2013)⁷⁵. Dentre elas, a UFS e a UFSJ possuíam uma política institucional de reserva de vagas cujo sistema era bastante similar ao disposto pela Lei de Cotas, possivelmente o motivo que as levaram à aplicação imediata da lei. Universidades como a UnB e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aplicaram a lei de forma gradual. A UnB acrescentou a reserva de 5% de suas vagas

⁷⁵ Ver mais em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/08/lei-de-cotas-preve-reserva-de-50-das-vagas-nas-universidades-federais.html>

para candidatos negros que estudaram em escolas particulares. Já a UFRGS, assim como a UFPR, manteve apenas o sistema de Lei de Cotas.

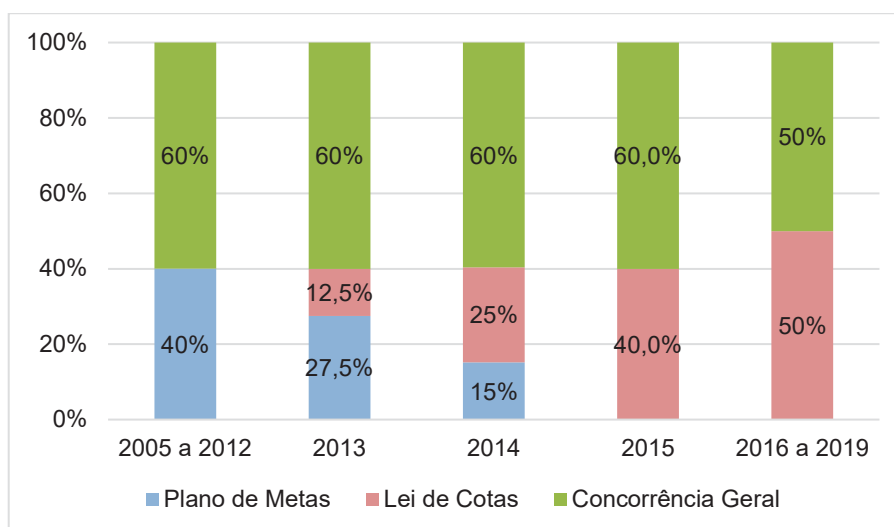
O processo seletivo tradicional da UFPR já estava em andamento quando a Lei de Cotas foi aprovada e o decreto que a regulamenta foi publicado. Para que a instituição se adequasse às determinações da lei federal, foi feita uma retificação no edital e no Guia do Candidato, informando que os candidatos convocados para a segunda fase do processo seletivo deveriam acessar a página de inscrição e optar por permanecerem na categoria de concorrência ou migrarem para o sistema federal.

Vale destacar que naquele momento, estavam à frente da gestão da UFPR o Reitor Zaki Akel Sobrinho e o Vice-reitor Rogério Andrade Mulinari, com uma concepção mais conservadora de universidade pública, refletindo na acomodação lei federal dentro dos limites mínimos estabelecidos. O Reitor, em entrevista à imprensa local para falar do processo de adaptação, destacou que as vagas da concorrência geral seriam “respeitadas” e que as modalidades da lei de cotas seriam contempladas “dentro dos 40% de vagas já reservadas para cotistas na UFPR” (GAZETA DO POVO, 2012)⁷⁶.

O Gráfico 1 ilustra os percentuais estabelecidos para as vagas de ação afirmativa ao longo do tempo:

⁷⁶ A matéria noticiava, também, o dilema dos candidatos inscritos nos processos seletivos que tinham que optar, em cima da hora, sobre qual sistema concorrer. Ver mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/vestibular-da-ufpr-tera-dois-sistemas-de-cotas-0hiuwx717w12bkyk4f5o564we/>

GRÁFICO 1 – Percentuais estabelecidos para reserva de vagas no Plano de Metas e na Lei de Cotas de 2005 à 2019

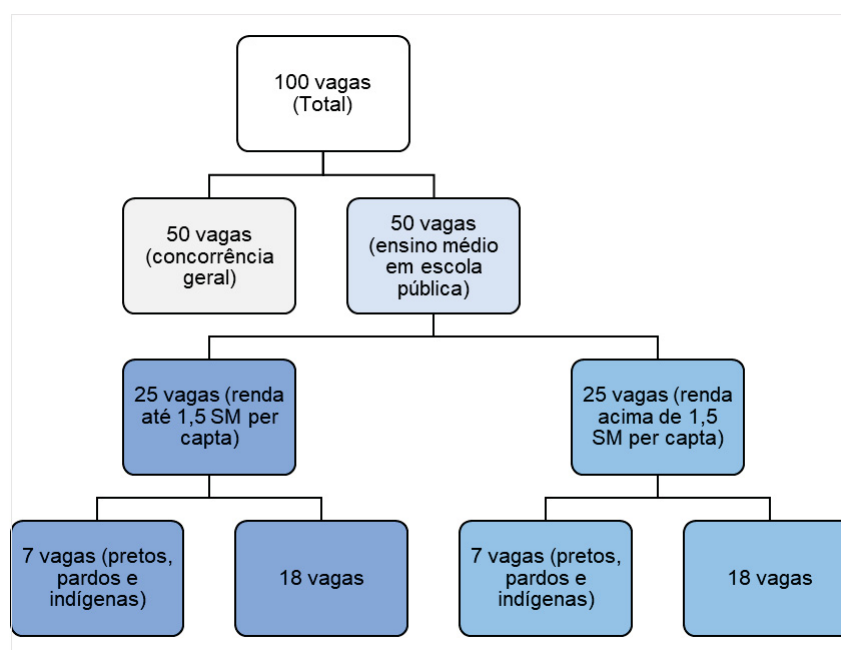


FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

NOTA: Em 2015, embora o percentual estabelecido pela Lei de Cotas fosse 37,5%, a UFPR reservou 40% de suas vagas.

A Figura 2 ilustra a distribuição hipotética de vagas, com base na definição da lei federal e na representação geográfica do estado do Paraná.

FIGURA 2 - Exemplo da distribuição das vagas ofertadas pela UFPR com base na Lei de Cotas



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

NOTA: 14 vagas para pretos, pardos e indígenas equivalentes a 28% das vagas de ação afirmativa (ou 14% do total de vagas), conforme a representação do estado do Paraná (IBGE, 2010).

Entre o Plano de Metas e a Lei de Cotas, sintetizamos seis mudanças:

- 1) A ampliação do percentual reservado de 40% para 50%;
- 2) A exigência da escola pública apenas dos anos cursados do ensino médio. O Plano de Metas exigia que todos os anos da educação básica tivessem sido cursados em escolas públicas. Tal exigência limitava o acesso de candidatos que estudaram escolas particulares com bolsas de estudos, dando ênfase àqueles que estudaram integralmente em escolas públicas. Com a Lei de Cotas, é possível que candidatos que estudaram todo o ensino fundamental em escolas particulares e apenas o ensino médio em escolas públicas, possam se inscrever por cotas. Ou seja, não necessariamente a trajetória escolar do candidato que se inscreve na reserva da escola pública está associada ao baixo treinamento para o vestibular ou à baixa condição socioeconômica;
- 3) O estabelecimento do ensino médio público como condicionalidade para o acesso às demais categorias: étnico-raciais e renda. No Plano de Metas não havia este condicionante na categoria racial. Autodeclarados pretos e pardos, independentemente de sua trajetória escolar, podiam se inscrever por cotas. Isso possibilitava o acesso de negros que não tivessem estudado em escolas públicas, dando ênfase a questão racial como uma das dimensões estruturais da desigualdade de acesso ao ensino superior público. Por outro lado, reforçava argumentos de que as cotas raciais beneficiavam negros de classe média;
- 4) A inclusão da categoria indígena ao conjunto do grupo étnico-racial. No caso da UFPR, como há um processo seletivo específico para indígenas desde 2005, esta questão não foi uma novidade para a instituição;
- 5) O estabelecimento de um percentual mínimo de reserva de vagas étnico-raciais com base na representação demográfica do estado - não sobre o total de vagas ofertadas pela instituição, mas sim, do percentual de vagas de ações afirmativas, isto é, metade das vagas. De acordo com o Censo 2010, 28% dos paranaenses se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. Isso limita a representação étnico-racial do estado dentro da instituição, visto que deixa de se destinar 20% de vagas, como na política institucional, para reservar 14% do total das vagas ofertadas – 28% das vagas de ação afirmativa.
- 6) A inclusão do critério econômico, com base na renda familiar *per capita*.

O relatório produzido em 2015 pela Comissão de Avaliação do Plano de Metas⁷⁷ indicou que a tendência com a Lei de Cotas era limitar a inclusão racial, visto que as cotas raciais se tornaram uma “subcota” da cota social. Limitações também foram encontradas em relação ao acesso dos egressos da escola pública, pois mesmo com a medida de remanejamento das vagas não ocupadas pela cota racial para a social – de 2008 –, que elevou o número de cotistas sociais na instituição, o percentual nunca passou de 30%. Somado isso com a baixa taxa de ocupação das vagas de cotas raciais, a concorrência geral acabou ocupando mais de 60% das vagas ofertadas em todos os anos de vigência do Plano de Metas. Desta forma, o relatório projetou que, caso não fossem tomadas medidas, dificilmente a instituição cumpriria 50% das vagas para egressos do ensino médio público e 14% para cotistas raciais:

O problema a ser enfrentado aqui é que a partir de 2015, com a Lei 12.711 entrando em pleno vigor, o percentual de vagas para não cotistas deveria cair para 50%. Se a UFPR não tomar medidas para informar os candidatos e alterar o cálculo de aprovação nas fases iniciais do vestibular para os cotistas, será muito difícil ficarmos dentro dos percentuais previstos na lei, ou seja, continuaremos a ter resultados abaixo do esperado para uma política de inclusão social e racial na UFPR (UFPR, 2015, p. 26).

O relatório também trazia uma proposta de resolução, visto que a universidade se preparava para implementar integralmente a Lei de Cotas no processo seletivo de 2016. Além da orientação para que a reserva de vagas fosse realizada desde a primeira fase, classificando os candidatos por grupo de concorrência, o relatório também sugeria que, em caso de não preenchimento das vagas, fossem realizadas chamadas complementares com os grupos de ações afirmativas, antes de remanejá-las às vagas gerais (UFPR, 2015).

Meses após a publicação do relatório foi aprovada a Resolução 40/15, pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), regulamentando a adoção das ações afirmativas na primeira fase do processo⁷⁸. Assim sendo, a Lei de Cotas foi

⁷⁷ A análise da inclusão racial e social foi feita pelo professor Emerson Urizzi Cervi, do Departamento de Ciência Política, que já havia produzido artigos sobre os efeitos do Plano de Metas.

⁷⁸ Ela foi revogada pela Resolução 15/17-CEPE, que atualizou as regras do processo seletivo, como a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia na primeira fase, criou uma comissão pedagógica de acompanhamento do processo seletivo, e deu outras providências. Mas as ações afirmativas permaneceram sendo aplicadas na primeira fase.

implementada integralmente a partir do processo seletivo de 2016, aplicada desde a primeira fase.

O resultado da primeira fase do processo seletivo de 2015/2016 teve repercussão nas redes sociais da universidade e na imprensa local. Os candidatos inscritos pela concorrência geral manifestaram indignação ao observarem as diferenças entre suas notas de corte e as dos candidatos cotistas – especialmente daqueles inscritos nas vagas étnico-raciais e de baixa renda. A matéria do Jornal Gazeta do Povo mostrou que, a depender do curso, as médias da concorrência geral eram quatro a cinco vezes maiores do que as médias dos candidatos cotistas. Mas nos cursos mais concorridos os resultados eram mais próximos. Em entrevista ao mesmo veículo, o coordenador do Núcleo de Concursos, Mauro Belli, destacou que a diferença já era perceptível em outros anos, na vigência do Plano de Metas, mas ficou mais evidente com a aplicação das cotas desde a primeira fase, além da instituição ter elevado o percentual de reserva para 50%, em atendimento a lei federal. A mesma matéria trouxe a opinião do Professor Emerson Cervi a respeito das discrepâncias entre as notas: [...] a diferença entre as notas de candidatos cotistas e não cotistas é justamente a razão de haver a política de ação afirmativa na instituição de ensino. [...] quando as notas se assemelharem, não será mais necessária a reserva de vagas (GAZETA DO POVO, 2015)⁷⁹.

4.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Em síntese, este capítulo delineou o processo de emergência, aprovação e implantação das políticas de ação afirmativa na UFPR. Em um primeiro momento, tratamos do Plano de Metas, a política institucional que se desenhou a partir das demandas e embates locais, em um contexto de abertura às demandas sociais, tendo como referência planos de outras instituições que já contavam com sistema de cotas – na forma de um *experimentalismo institucional* (AVRITZER; GOMES, 2013). Em um segundo momento, mostramos como a instituição se adaptou às determinações de uma lei federal, que resultou, dentre outras coisas, na redução do percentual de vagas de cotas raciais, com base na representação racial da unidade federativa. Embora a

⁷⁹ Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nota-de-corte-de-nao-cotista-e-ate-cinco-vezes-maior-no-vestibular-20152016-da-ufpr-9nwwh75ueic3avujtkdv1qfk7/>

instituição pudesse ter ampliado as vagas de cotas raciais, e até mesmo criar modalidades que a comunidade universitária julgasse necessárias, o contexto político local – especialmente os atores do processo decisório –, mais conservador, delineou uma política de inclusão racial mais contida, visando cumprir os mínimos estabelecidos pela lei federal.

No capítulo seguinte, analisaremos como essas políticas, bem como as decisões internas de implementação, incidiram sobre a oferta de vagas nos vestibulares de 2005 até 2019. A partir de dados institucionais, veremos, também, a demanda e as taxas de ocupação dos diversos tipos de vagas ofertadas. As mudanças na forma de oferta de vagas promoverão um efeito sobre o perfil do corpo estudantil ingressante.

5 AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO À UFPR: OS EFEITOS DO PLANO DE METAS E DA LEI DE COTAS SOBRE OS PROCESSOS SELETIVOS

Após descrito o processo histórico das ações afirmativas na UFPR, em forma de cotas raciais e sociais – do Plano de Metas até a Lei de Cotas –, nosso objetivo, neste capítulo, é mostrar como essas políticas incidiram sobre a oferta, demanda e ocupação de vagas ao longo do tempo. O capítulo divide-se em quatro seções: a primeira mostra o quantitativo de vagas ofertadas entre 2004 e 2019, aborda os efeitos das ações afirmativas para a reserva de vagas a grupos específicos, bem como do aumento da oferta de vagas proporcionado pela adesão ao REUNI – criação de novos cursos e *campi* – e ao SISU – aumento de vagas; na segunda seção, são mostrados os efeitos das políticas de cotas sobre a distribuição das vagas ofertadas nos processos seletivos, evidenciando os grupos atendidos ao longo do tempo; na terceira seção é analisada a relação entre o número de candidatos inscritos anualmente nos processos seletivos e o número de vagas ofertadas, ou seja, a relação candidato/vaga de acordo com a modalidade de concorrência; por fim, a quarta seção deste capítulo analisa a taxa de ocupação das vagas ofertadas por modalidade de concorrência.

Para orientar a leitura do capítulo, cumpre esclarecer o significado das categorias abordadas. Inicia-se com as formas de ingresso nos cursos de graduação da UFPR: o processo seletivo tradicional – que é o vestibular – e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Como vimos, o SISU foi criado em 2010 como forma de aproveitamento da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para acesso às vagas em universidades públicas. Boa parte delas adotou o Sisu como única forma de ingresso. A UFPR não abdicou de seu processo seletivo tradicional, contudo ofertou ao longo do tempo aproximadamente 20% de suas vagas por meio desse sistema.

É preciso destacar também os tipos de vagas: as vagas ofertadas são o total de vagas da instituição para acesso aos cursos de graduação. Já as vagas reservadas, dizem respeito às vagas destinadas aos grupos atendidos pelas ações afirmativas. Na inscrição do vestibular da UFPR o candidato deve optar pela categoria na qual concorrerá a partir das suas condições étnico-raciais, socioeducacionais e econômicas. Sendo assim, ele concorrerá com seus pares pelas vagas reservadas de acordo com a categoria na qual se enquadra. Como vimos, durante os anos de vigência do Plano de Metas, as cotas eram aplicadas apenas na segunda fase do

processo seletivo, mas a partir de 2016, com a Lei de Cotas, tal medida passou a valer desde a primeira fase.

Realiza-se aqui uma análise referente aos processos seletivos de 2005 a 2019, tendo o processo seletivo de 2004 como comparativo. Conforme apresentado no quadro abaixo, as variáveis são os números das vagas ofertadas, das vagas reservadas, dos inscritos e dos aprovados nos processos seletivos. Além das variáveis categóricas referentes às modalidades de reservas de vagas:

QUADRO 2 - Variáveis

Linha do tempo	Processos Seletivos	
	2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019.	
Variáveis numéricas	Vagas da Instituição	Indivíduos
	- Vagas ofertadas - Vagas reservadas	- Inscritos - Aprovados
Variáveis categóricas	Plano de Metas	Lei de Cotas
	- Cota racial - Cota social	- Pretos, pardos e indígenas de baixa renda - Pretos, pardos e indígenas, independente de renda - Demais candidatos de baixa renda - Demais candidatos, independente de renda

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

Os dados apresentados neste capítulo resultam de duas fontes secundárias. A primeira de informações coletadas no *site* do Núcleo de Concursos da UFPR (NC-UFPR). Foram consultados os Guias do Candidato disponibilizados sobre os processos seletivos gerais da UFPR entre 2004 e 2019, dos processos seletivos do *campus* Litoral⁸⁰ entre 2005 e 2013, além dos Termos de Adesão ao SISU de 2011 a 2019. A segunda fonte é constituída por informações disponibilizadas pelos bancos de dados socioeducacionais NC-UFPR, coletados no momento da inscrição nos processos seletivos de 2004 a 2019.

⁸⁰ Entre 2005 e 2013 o *campus* Litoral realizou processos seletivos próprios que ocorriam na metade do ano (vestibular de inverno), com ingresso dos estudantes aprovados no início do segundo semestre - diferentemente dos processos seletivos tradicionais da UFPR que ocorrem no último trimestre do ano (vestibular de verão), com entrada dos calouros no início do ano seguinte. Em 2014 ficou decidido que o processo do *campus* Litoral seria integrado ao processo geral da instituição, passando a ser realizado na mesma época. Assim, em 2014 não houve vestibular de inverno, tampouco ingresso dos calouros. O processo foi realizado no final do ano e a entrada dos calouros no início de 2015. Assim sendo, os dados disponibilizados pelo NC-UFPR separadamente no período de 2005 a 2013, foram somados ao cálculo geral de vagas ofertadas anualmente. Ao todo, o ano de referência para as descrições e análises (tanto para o número de vaga, como para inscrições e aprovações) é aquele referente ao ingresso dos calouros.

5.1 AS VAGAS OFERTADAS PELA UFPR ENTRE 2004 E 2019

Tomando como base as informações contidas nos Guias do Candidato dos vestibulares de 2004 a 2019, identificamos que, ao longo do período analisado, foram ofertadas 80.033 vagas. E pelos Termos de Adesão ao SISU, entre os anos de 2011 a 2019, foram ofertadas 11.350 vagas, por este sistema. Apesar dessa análise centrar-se nos dados do Processo Seletivo Vestibular, vale destacar aqui, ao menos em termos numéricos, o que significou a expansão do número de vagas gerais no período.

A Tabela 1 mostra a distribuição das vagas ofertadas entre 2004 e 2019. Em 2004, um ano antes do Plano de Metas entrar em vigor, ou seja, no último processo seletivo antes das políticas de cotas, a universidade ofertou 4.144 vagas para concorrência geral. No ano seguinte, além da implantação das cotas, foi implantado o *Campus* Litoral, em Matinhos, aumentando esse número para 4.204. Nota-se que os anos de 2009 a 2013 se configuraram como um primeiro pico no aumento do número de vagas ofertadas através do processo seletivo tradicional (vestibular), na vigência do REUNI. Até 2010 a UFPR ofertava, em média, 5 mil vagas anuais. Com a adoção do SISU, a instituição passou a ofertar mais de 6 mil vagas anuais, chegando ao seu ápice em 2018 com a oferta de 6.942 vagas no total.

Entre 2011 e 2013, os cursos podiam ofertar até 10% de suas vagas por meio do SISU, com exceção daqueles quais o processo seletivo apresentava características específicas⁸¹, o que no geral significou 8,6% do total de vagas do período. Entre 2014 e 2016 o percentual ofertado foi em média 27%, período em que houve também um maior número de vagas ofertadas por esse sistema, sendo o ano de 2016 o pico de oferta com 2050 vagas (29,6%). A partir de 2017, ficou determinado que 20% das vagas seriam ofertadas pelo SISU.

⁸¹ Cursos com provas específicas como Arquitetura e Urbanismo, Design, Música, Estatística, Matemática e Matemática Industrial.

TABELA 1 - Distribuição de vagas entre 2004 e 2019

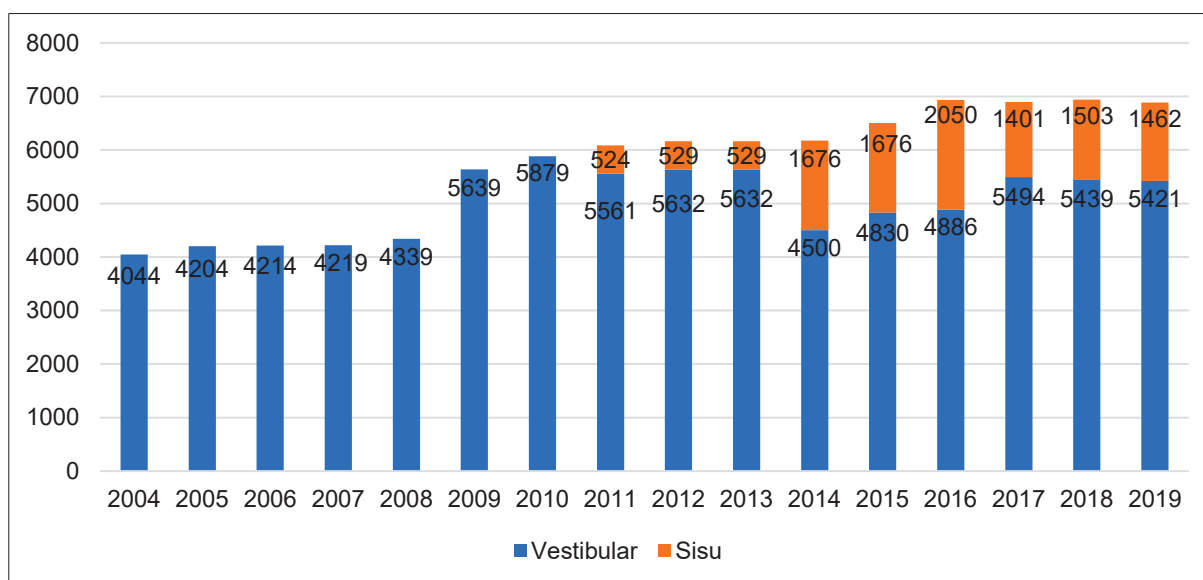
Ano	Vagas do Processo Seletivo	Vagas do SISU	Total de vagas ofertadas
2004	4144 (100%)	-	4144
2005	4204 (100%)	-	4204
2006	4214 (100%)	-	4214
2007	4219 (100%)	-	4219
2008	4339 (100%)	-	4339
2009	5639 (100%)	-	5639
2010	5879 (100%)	-	5879
2011	5561 (91,4%)	524 (8,6%)	6085
2012	5632 (91,4%)	529 (8,6%)	6161
2013	5632 (91,4%)	529 (8,6%)	6161
2014	4500 (72,9%)	1676 (27,1%)	6176
2015	4830 (74,2%)	1676 (25,8%)	6506
2016	4886 (70,4%)	2050 (29,6%)	6936
2017	5494 (79,7%)	1401 (20,3%)	6895
2018	5439 (78,3%)	1503 (21,7%)	6942
2019	5421 (78,8%)	1462 (21,2%)	6883
Total	80033	11350	91283

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 2 mostra a distribuição das vagas entre os anos de 2005 e 2019, no período de vigência das ações afirmativas e das ações de expansão. Como já colocado, entre 2009 e 2013 observou-se um primeiro aumento significativo de vagas ofertadas pelo processo seletivo da instituição. Lembrando que em 2008 a UFPR aderiu ao REUNI, logo, as ações de expansão em relação à abertura de *campi* e de cursos refletiram no aumento de vagas nos anos seguintes⁸². Após esse período, observou-se uma redução do número de vagas próprias (vestibular) entre 2014 e 2016, e um aumento significativo de vagas ofertadas pelo SISU, que triplicaram nesse período. A partir de 2017 o número de vagas do vestibular subiu para 5.400, mantendo-se assim até 2019. Somando as vagas do vestibular e do SisU, foi o maior número ofertado nos últimos quatro anos de análise – 2016 a 2019.

⁸² Cumpre destacar o início das atividades nos *Campi* Jandaia do Sul em 2015 e Toledo em 2016.

GRÁFICO 2 - Distribuição do número de vagas ofertadas pelo vestibular e pelo SISU de 2005 a 2019



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em síntese, as ações de expansão refletiram um aumento de 66,1% sobre o número geral de vagas, passando de 4.144 vagas em 2004 para 6.883 em 2019. O REUNI cumpriu um papel importante na expansão das vagas ofertadas pelo processo seletivo tradicional entre 2009 e 2013, além da ampliação da universidade em termos estruturais. Já o SISU – desde 2011, mas sobretudo a partir de 2014 – vem contribuindo para a ampliação de pelo menos $\frac{1}{4}$ das vagas anualmente.

Em relação ao processo seletivo tradicional – vestibular – que, como vimos, teve dois ciclos de crescimento na série histórica analisada (2009-2013 e 2017-2019), na Tabela 2 são apresentados os números da expansão e da interiorização das vagas com a ampliação de *campi* já existentes e com a abertura de novas unidades:

TABELA 2 - Distribuição das vagas ofertadas por processo seletivo e por campus

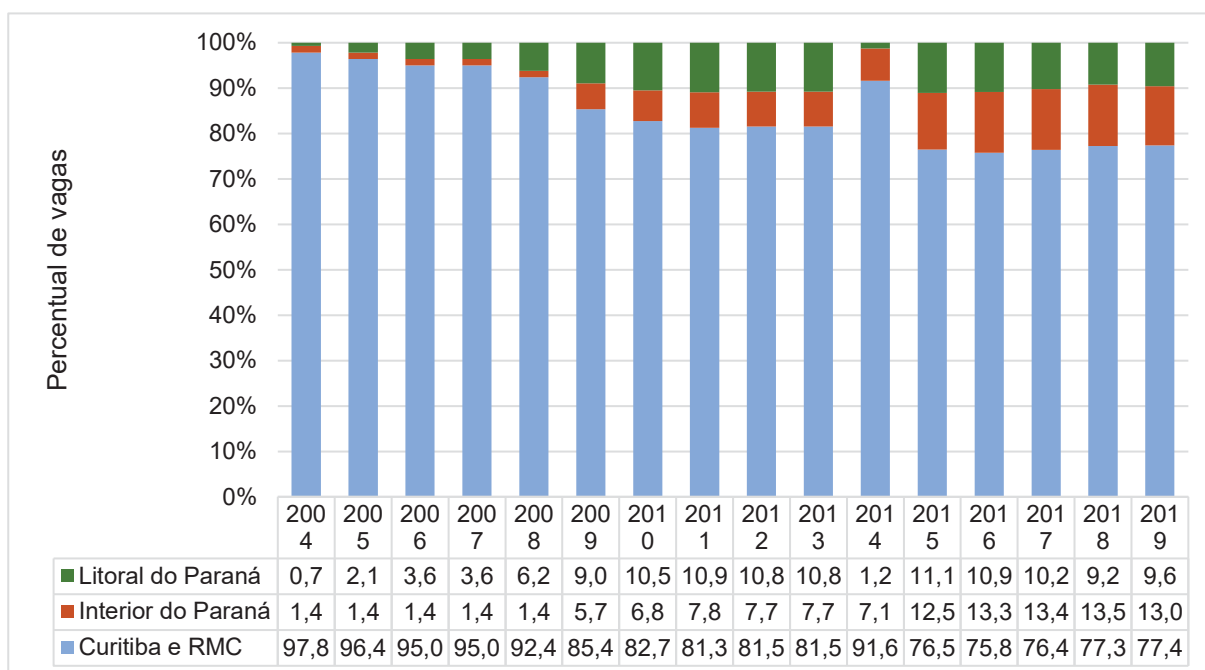
Processo Seletivo	Campus						Total
	Curitiba	Palotina	Pontal	Matinhos	Jandaia	Toledo	
2004	4054	60	30	-	-	-	4144
2005	4054	60	30	60	-	-	4204
2006¹	4004	60	30	120	-	-	4214
2007	4009	60	30	120	-	-	4219
2008	4009	60	30	240	-	-	4339
2009	4814	320	70	435	-	-	5639
2010	4864	400	70	545	-	-	5879
2011	4521	432	63	545	-	-	5561
2012	4592	432	63	545	-	-	5632
2013	4592	432	63	545	-	-	5632
2014²	4124	320	56	*	-	-	4500
2015³	3693	427	154	381	175	-	4830
2016	3704	416	154	377	175	60	4886
2017	4199	476	176	383	200	60	5494
2018	4203	476	160	340	200	60	5439
2019	4197	444	160	360	200	60	5421
Total	67563	4875	1309	4996	950	240	80033

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

LEGENDA:* Não houve processo seletivo no *Campus* Matinhos.¹Redução de vagas no curso de Ciências Econômicas, no *Campus* Curitiba, de 220 para 170. ²Em 2014, todas as vagas do *campus* Jandaia do Sul e boa parte das vagas dos *campi* Palotina e Pontal foram ofertadas por meio do SISU. ³ Redução de vagas ofertadas no PS tradicional e ampliação de vagas no SISU.

Quando comparado o processo seletivo (PS) de 2009 com o do ano anterior, nota-se um aumento das vagas no *campus* Curitiba equivalente a 1,2 vez – cerca de 800 vagas a mais. Contudo, proporcionalmente, o *campus* Palotina cresceu 5,3 vezes, o *campus* Pontal 2,3 vezes e o *campus* Matinhos 1,8 vez. E, na medida em que a instituição adotou o SISU, alguns *campi* permaneceram ampliando as vagas no processo seletivo tradicional enquanto outros tiveram uma redução no total da oferta.

Já o Gráfico 3 ilustra a distribuição das vagas do PS tradicional por região de localização do *campus* no estado do Paraná. Em geral, a UFPR permanece ofertando vagas principalmente na região da capital. Contudo, a expansão ocorrida no Litoral do estado com a criação do *Campus* Matinhos e a ampliação do *Campus* Pontal fez com que o Litoral fosse a segunda região com maior oferta de vagas, desde a sua inauguração em 2005 até 2013. De 2015 em diante, esta posição passou para o conjunto dos *campi* localizados no interior do estado, sobretudo com a instalação dos *campi* Jandaia do Sul e Toledo.

GRÁFICO 3 - Distribuição das vagas do processo seletivo por região de localização do *campus*

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2022)

A expansão da UFPR impacta diretamente no perfil de candidatos aprovados, sobretudo com a implantação de *campi* em outras localidades, permitindo o ingresso de diferentes perfis de candidatos, como mostra o estudo de Lilli *et alii.* (2022). É o caso do *Campus* de Matinhos, situado no Litoral do Paraná, cujo projeto pedagógico e tipo de curso são voltados para a realidade local, visando promover o acesso à universidade pública em áreas de vulnerabilidade.

Colocado o quadro de expansão da universidade, expressa sobre o número de vagas ofertadas, é necessário apresentar como se deu a reserva delas para grupos étnico-raciais, egressos da escola pública e de pessoas de baixa renda, na medida em que foram implementadas as políticas de cotas ao longo do tempo.

5.2 OS NÚMEROS E PERCENTUAIS DE VAGAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Objetiva-se aqui apresentar, em números, as políticas de reserva de vagas aplicadas na UFPR, sobre seu processo seletivo – o vestibular. Como visto, o processo seletivo de 2004 ofertou 4.144 vagas na categoria de concorrência geral e no ano seguinte, quando a política afirmativa entrou em vigor, houve a abertura do *Campus* Litoral e o aumento do número de vagas para 4.204.

A Tabela 3 mostra a distribuição das vagas ofertadas ao longo dos anos de ações afirmativas.

TABELA 3 - Distribuição das vagas ofertadas e reservadas de 2005 a 2019 pelo vestibular

Ano	Plano de Metas	Lei de Cotas	Total de vagas reservadas	Total de vagas ofertadas
2005	1686 (40,1%)	-	1686 (40,1%)	4204
2006	1690 (40,1%)	-	1690 (40,1%)	4214
2007	1692 (40,1%)	-	1692 (40,1%)	4219
2008	1740 (40,1%)	-	1740 (40,1%)	4339
2009	2256 (40%)	-	2256 (40%)	5639
2010	2410 (41%)	-	2410 (41%)	5879
2011	2216 (39,8%)	-	2216 (39,8%)	5561
2012	2248 (39,9%)	-	2248 (39,9%)	5632
2013*	1438 (25,5%)	811 (14,4%)	2249 (39,9%)	5632
2014**	684 (15,2%)	1136 (25,2%)	1820 (40,4%)	4500
2015	-	1978 (41%)	1978 (41%)	4830
2016	-	2469 (50,5%)	2469 (50,5%)	4886
2017	-	2753 (50,1%)	2753 (50,1%)	5494
2018	-	2725 (50,1%)	2725 (50,1%)	5439
2019	-	2716 (50,1%)	2716 (50,1%)	5421
Total	18060 (23,8%)	14588 (19,2%)	32648 (43%)	75889

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

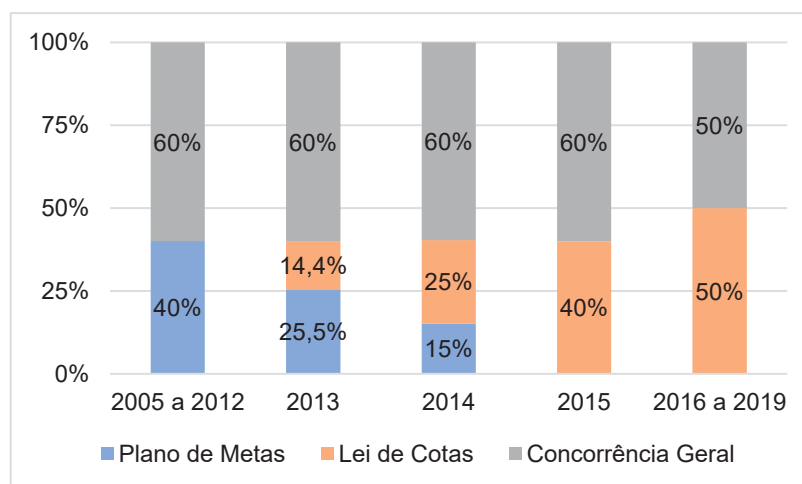
LEGENDA: * 2013 e 2014, transição do Plano de Metas para a Lei de Cotas, dentro da reserva de 40% das vagas. **Excepcionalmente em 2014 o *Campus Litoral* não realizou processo seletivo.

Entre 2005 e 2019, com as políticas de reserva vigentes – incluindo as vagas dos processos seletivos geral e as do *campus* Litoral –, foram ofertadas 75.889 vagas nos cursos de graduação, sendo 43% delas reservadas. Como vimos no capítulo anterior, entre 2005 e 2015 foi mantida a reserva de 40% das vagas do processo seletivo, contudo, entre os anos de 2013 a 2015 ocorreu o escalonamento da lei

federal, passando, a partir de 2016, para 50% das vagas reservadas para ações afirmativas, cota mantida desde então.

Ao consultar os Guias do Candidato, percebe-se a efetiva distribuição de vagas no período de transição entre as políticas. Embora tenha sido estabelecido que 12,5% das vagas seriam destinadas às modalidades da Lei de Cotas no processo seletivo de 2013, a universidade reservou ao todo 14,4% delas pela lei federal⁸³ e 25,5% para as categorias de concorrência do Plano de Metas, totalizando 40%. No ano seguinte, no processo seletivo de 2014, os percentuais foram invertidos e o Plano de Metas, em seu último ano de vigência, foi responsável por apenas 15% das vagas e a Lei de Cotas por 25%, mantendo 40% de reserva. No processo seletivo de 2015, embora a lei federal determinasse que fossem ofertados 37,5% das vagas, foi mantido o percentual de 40%. Apenas a partir do processo seletivo de 2016 que 50% das vagas foram efetivamente reservadas para todas as categorias da lei federal. O Gráfico 4 ilustra os grupos atendidos pelas duas políticas entre 2005 e 2019.

GRÁFICO 4 - Distribuição percentual das vagas efetivamente reservadas do plano de metas à lei de cotas de 2005 a 2019



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

⁸³ Os dados apresentados incluem as informações dos processos seletivos do *Campus* Litoral, que ocorreram até 2013 na forma de vestibular de inverno. Enquanto a UFPR precisou adaptar processo seletivo 2012/2013, já em andamento, o *Campus* Litoral se adequou apenas em 2013, afinal, o seu processo seletivo de inverno de 2012 já havia ocorrido quando a lei foi aprovada. Assim, no processo seletivo 2013 *Campus* Litoral, foram ofertados 25% das vagas na Lei de Cotas e 15% no Plano de Metas. Já o processo seletivo tradicional teve início em 2012 para entrada dos calouros em 2013 e o edital e o guia do candidato que foram retificados fazem referência a reserva de 12,5% das vagas nas modalidades da lei federal. No entanto, o total geral ficou acima de 13% e, com a somatória das vagas do processo do Litoral, totalizou 14,4%.

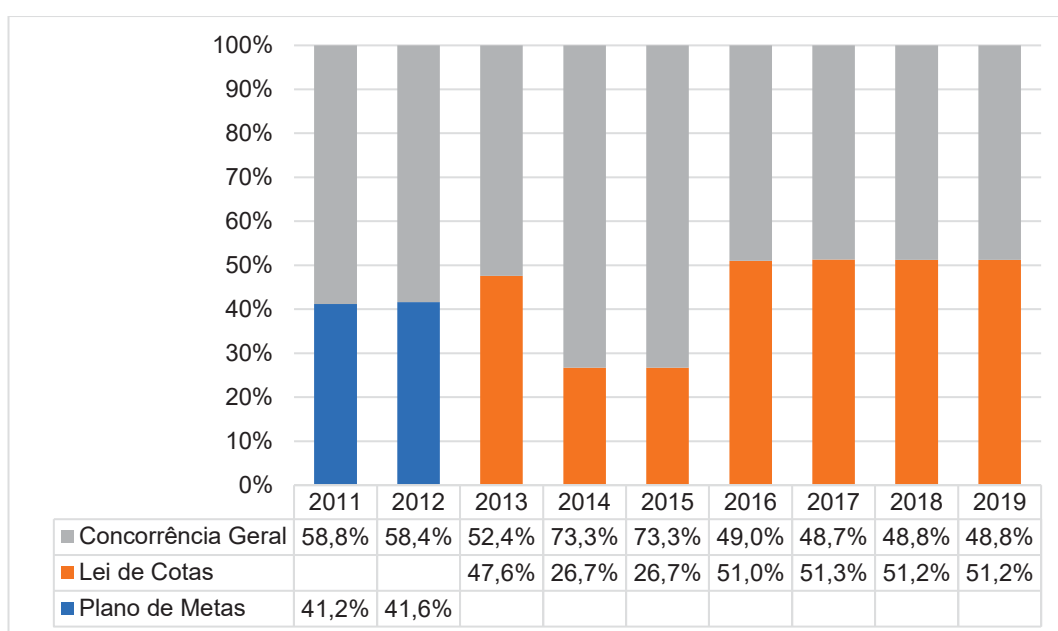
As vagas ofertadas pelo SISU também atenderam a reserva proposta pelas ações afirmativas. Entre os anos de 2011 e 2012 a reserva se deu com base nas definições do Plano de Metas, mantendo-se em 41%. Porém, com a aprovação da Lei de Cotas, a partir de 2013, as vagas do SISU passaram a ser ofertadas dentro das categorias da lei federal, reservando no mesmo ano 47,6% delas. Entretanto, nos dois anos seguintes, 2014 e 2015, apenas 26,7% foram reservadas. Somente a partir de 2016 é que o percentual reservado atingiu 50% das vagas, mantendo-se assim até o ano de 2019. A Tabela 4 e o Gráfico 5 demonstram o período de transição das políticas e os efeitos nos percentuais reservados:

TABELA 4 - Distribuição das vagas reservadas pelo SISU de 2011 a 2019

Ano	Vagas reservadas no SISU		Total de Vagas do SISU
2011	216	(41,2%)	524
2012	220	(41,6%)	529
2013	252	(47,6%)	529
2014	447	(26,7%)	1676
2015	447	(26,7%)	1676
2016	1045	(51%)	2050
2017	719	(51,3%)	1401
2018	769	(51,2%)	1503
2019	749	(51,2%)	1462
Total	4864	(42,9%)	11350

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

GRÁFICO 5 - Percentual de vagas reservadas no SISU entre 2011 e 2019



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Conforme discutido, o Plano de Metas previa a reserva de vagas para dois grupos específicos: candidatos autodeclarados pretos e pardos e candidatos que haviam cursado todos os anos do ensino básico na escola pública. Na Tabela 5 é demonstrado que entre 2005 e 2012 a reserva manteve-se em 40%, designando 20% das vagas para cada grupo. É possível notar os efeitos da expansão da oferta na instituição, na medida em que o número de vagas reservadas cresceu de 1.686 em 2005 para 2.248 em 2012.

Quando começou a ser implementada a Lei de Cotas em 2013, o Plano de Metas reduziu as reservas para 25,5% (1.438 vagas) e em 2014 para 15,2% (684). Durante o período em que esteve em vigência, o Plano de Metas foi responsável pela reserva de 36,2% do total de vagas ofertadas (18.060).

TABELA 5 - Distribuição de vagas do plano de metas nos processos seletivos de 2005 a 2014

Processo Seletivo	Plano de Metas de Inclusão			Total de vagas ofertadas pelo processo seletivo
	Cota racial	Cota social	Total reservado	
2005	843 20,1%	843 20,1%	1686 40,1%	4204
2006	845 20,1%	845 20,1%	1690 40,1%	4214
2007	846 20,1%	846 20,1%	1692 40,1%	4219
2008	870 20,1%	870 20,1%	1740 40,1%	4339
2009	1128 20,0%	1128 20,0%	2256 40,0%	5639
2010	1205 20,5%	1205 20,5%	2410 41,0%	5879
2011	1108 19,9%	1108 19,9%	2216 39,8%	5561
2012	1124 19,96%	1124 19,96%	2248 39,91%	5632
2013*	766 13,6%	672 11,9%	1438 25,5%	5632
2014	342 7,6%	342 7,6%	684 15,2%	4500
Total	9077 18,2%	8983 18%	18060 36,2%	48819

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

LEGENDA: *Início da implantação da Lei de Cotas.

A Lei de Cotas, construída com base em experiências e demandas nacionais, sintetizou diversas experiências e promoveu uma padronização de categorias e

grupos atendidos. A Tabela 6 apresenta a distribuição das vagas ofertadas pela Lei de Cotas entre 2013 e 2019 dentro de cada categoria:

TABELA 6 - Distribuição das vagas ofertadas e reservadas pela Lei de Cotas nos processos seletivos de 2013 a 2019

Ano	Lei de Cotas							Total de vagas ofertadas
	Independente de renda			Baixa renda			Total reservado Lei de Cotas	
	PPI*	Demais candidatos	Total de vagas	PPI*	Demais candidatos	Total de vagas		
2013	181 3,2%	256 4,5%	437 7,8%	165 2,9%	209 3,7%	374 6,6%	811 14,4%	5632
2014	218 4,8%	336 7,5%	554 12,3%	221 4,9%	361 8,0%	582 12,9%	1136 25,2%	4500
2015	321 6,6%	641 13,3%	962 19,9%	325 6,7%	691 14,3%	1016 21,0%	1978 41,0%	4830
2016	395 8,1%	818 16,7%	1213 24,8%	413 8,5%	843 17,3%	1256 25,7%	2469 50,5%	4886
2017	441 8,0%	928 16,9%	1369 24,9%	447 8,1%	937 17,1%	1384 25,2%	2753 50,1%	5494
2018	438 8,1%	917 16,9%	1355 24,9%	444 8,2%	926 17,0%	1370 25,2%	2725 50,1%	5439
2019	437 8,1%	914 16,9%	1351 24,9%	442 8,2%	923 17,0%	1365 25,2%	2716 50,1%	5421
Total	2431 6,7%	4810 13,3%	7241 20%	2457 6,8%	4890 13,5%	7347 20,3%	14588 40,3%	36202

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

LEGENDA: PPI: Pretos, Pardos e Indígenas.

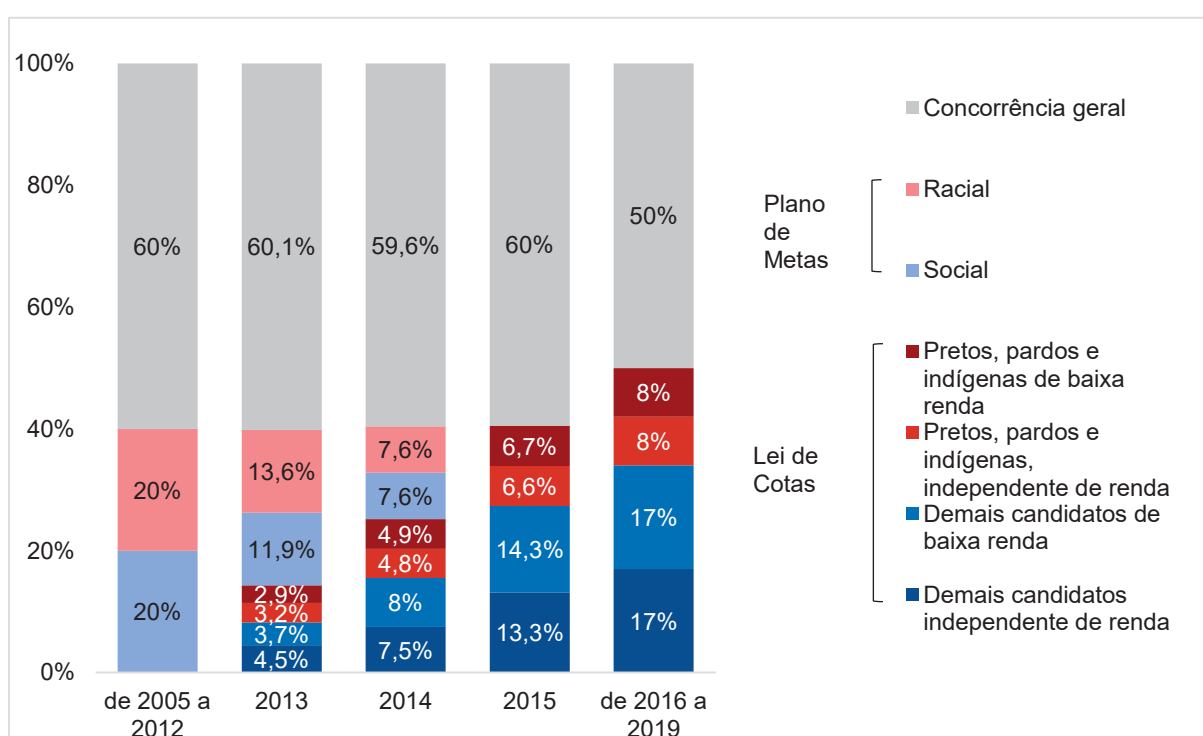
Como visto, no período de transição – 2013 e 2015 – houve a confluência das categorias da lei federal com as da política local, porém, limitado ao percentual total de 40%. Assim, em 2013 a Lei de Cotas foi responsável por 14,4% das vagas reservadas (811) e em 2014 por 25,2% (1.136). Em 2015, manteve-se em 41% das reservas (1.978), contudo, apenas as categorias da lei federal estavam vigentes. A partir de 2016, foram reservadas 50% das vagas para as categorias da Lei de Cotas. Em números, verifica-se uma redução das vagas do processo seletivo geral entre 2014 e 2016, na medida em que são ofertadas mais vagas pelo SISU. Entretanto, de 2017 em diante, há um aumento considerável de vagas. Assim, se em 2016 foram reservadas 2.469 vagas, em 2019 as vagas de cotas totalizaram 2.716⁸⁴.

⁸⁴ Embora tenha sido aprovada a Lei 13.409/2016, que institui a reserva de vagas para pessoas com deficiência, em percentual igual a representação da população no estado, com base no Censo Demográfico, tais vagas só são reservadas a partir do processo seletivo de 2018. No processo seletivo de 2018 foram reservados 21,86% do total de vagas de ações afirmativas para PCD e no processo seletivo de 2019 foram reservados 7,92%. Na análise, optamos por subsumir tais vagas à

É necessário um destaque sobre os números das vagas de cotas raciais: foram ofertadas 843 vagas nesta modalidade no primeiro ano do Plano de Metas. E com a política de expansão esse número chegou a 1.124 no ano de 2012, antes de serem implementadas as modalidades da Lei de Cotas. Em 2016, a soma das vagas “PPI independente de renda” + “PPI baixa renda” totalizou 808 vagas e em 2019 chegou a 879. Ou seja, no período da Lei de Cotas, o total de vagas de cotas raciais ficou abaixo dos números do primeiro ano do Plano de Metas.

O Gráfico 6 ilustra os grupos atendidos pelas duas políticas entre 2005 e 2019. Vale destacar que, com base nas determinações da Lei de Cotas, 14% do total das vagas (ou 28% das vagas de ações afirmativas) seriam destinadas a candidatos pretos, pardos e indígenas. Com base nos Guias do Candidato consultados, e considerando os arredondamentos, foram ofertados 16% para PPI – 32% das vagas de ações afirmativas.

GRÁFICO 6 - Distribuição percentual das vagas efetivamente reservadas por grupo atendido de 2005 a 2019



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

categoria superior. Por exemplo: as vagas para “PPI + independente de renda + PCD” foram consideradas como “PPI + independente de renda”; as vagas para “demais candidatos + baixa renda + PCD” foram consideradas como “demais candidatos + baixa renda”.

A reserva de vagas no segmento das cotas raciais foi prejudicada, no período de transição das políticas, especialmente dos processos seletivos de 2014 e 2015. Em 2014, durante o último ano de vigência do Plano de Metas, a soma dos percentuais reservados em cotas raciais, de ambas as políticas, totalizou 17,3% de vagas. Já em 2015, quando a Lei de Cotas foi aplicada sobre 40% das vagas gerais, o percentual destinado às cotas raciais atingiu apenas 13,3% de reserva. Como a lei federal estabeleceu os percentuais mínimos a serem destinados, a UFPR poderia ter colocado em prática políticas próprias de compensação de percentuais, para tentar manter os 20% de vagas reservadas para cotas raciais.

A título de curiosidade de como foi feita a distribuição em relação às vagas disponibilizadas pelo SISU, na Tabela 7 é demonstrado que não houve mescla das duas políticas. Já em 2013 as vagas do SISU foram ofertadas somente nas categorias da lei federal. Porém, não chegou a atender os 50% nos primeiros anos, como já colocado. Somente a partir de 2016 que a reserva foi integral ao exigido pela Lei de Cotas.

TABELA 7 - Distribuição das vagas ofertadas e reservadas pelo SISU entre 2011 e 2019

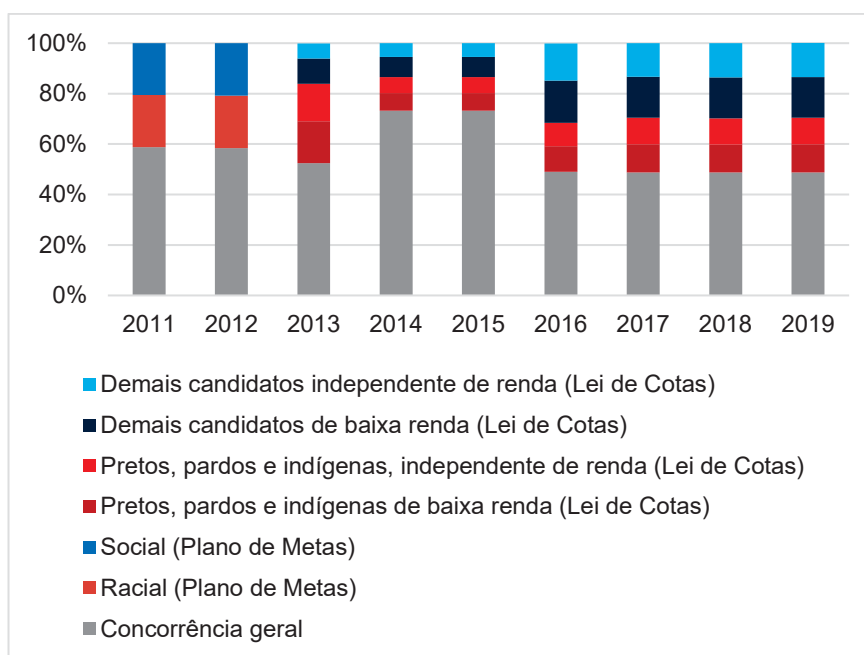
Processo Seletivo	Plano de Metas		Lei de Cotas				Total reservado	Total
	Cota racial	Cota social	Independente de renda		Baixa renda			
			PPI*	Demais candidatos	PPI	Demais candidatos		
2011	108 20,6%	108 20,6%	- -	- -	- -	- -	216 41,2%	524
2012	110 20,8%	110 20,8%	- -	- -	- -	- -	220 41,6%	529
2013	- -	- -	79 14,9%	32 6,0%	88 16,6%	53 10,0%	252 47,6%	529
2014	- -	- -	105 6,3%	93 5,5%	115 6,9%	134 8,0%	447 26,7%	1676
2015	- -	- -	105 6,3%	93 5,5%	115 6,9%	134 8,0%	447 26,7%	1676
2016	- -	- -	188 9,2%	304 14,8%	210 10,2%	343 16,7%	1045 51,0%	2050
2017	- -	- -	148 10,6%	187 13,3%	157 11,2%	227 16,2%	719 51,3%	1401
2018*	- -	- -	156 10,4%	204 13,6%	166 11,0%	243 16,2%	769 51,2%	1503
2019	- -	- -	153 10,5%	197 13,5%	162 11,1%	237 16,2%	749 51,2%	1462

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

LEGENDA: * PPI: Autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

É importante destacar que o número de vagas ofertadas pelo SISU é consideravelmente menor que pelo Processo Seletivo – equivalente a 20% do total de vagas da instituição. Porém, o Gráfico 7 mostra que, de 2016 até 2019, no que diz respeito ao percentual reservado, as oportunidades foram maiores para grupos autodeclarados PPI (21% reservado) pelo SISU do que pelo vestibular (16% reservado).

GRÁFICO 7 - Distribuição das vagas por grupo atendido entre 2011 e 2019 no SISU



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em síntese, observamos até aqui os efeitos práticos das políticas de reserva de vagas, Plano de Metas e Lei de Cotas, sobre a distribuição das vagas ofertadas pela UFPR. As ações afirmativas de acesso aos cursos de graduação da UFPR não são políticas isoladas, ocorrem em um contexto favorável de expansão e democratização do ensino superior, especialmente do ensino público. Assim, nota-se ao longo do tempo os efeitos das políticas de expansão e de interiorização da universidade, resultando no aumento de vagas, seja pelo REUNI ou pelo SISU, significando um aumento das oportunidades em todas as modalidades de concorrência. Ao todo, a instituição contabilizou através do vestibular e do SISU, um aumento de 66% do total de vagas ofertadas de 2004 para 2019. Considerando apenas os dados do vestibular, o aumento foi de 30,8%, no mesmo período. Verifica-

se, também, os efeitos da aplicação da determinação federal sobre a redistribuição de vagas que, na prática, representou o aumento das oportunidades para candidatos do ensino médio público e de pessoas de baixa renda, entretanto houve uma redução de oportunidades para pretos e pardos, em comparação ao que era aplicado pela política institucional.

Visto como se estruturou a oferta de vagas sobre os processos seletivos da instituição, a partir das ações afirmativas e da expansão da universidade, prosseguiremos analisando os dados sobre as inscrições e as aprovações nos processos seletivos, em cada uma das modalidades de concorrência.

5.3 A RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA (2005-2019)

Analisaremos aqui a relação candidato/vaga por categoria de concorrência. A relação candidato-vaga é uma medida utilizada para calcular a probabilidade de ingresso de um candidato em sua vaga de interesse. É tradicionalmente utilizada em concursos públicos e demais processos seletivos para avaliar o nível de concorrência do processo em questão e quais são as chances de aprovação e ingresso na vaga desejada. Anualmente, após o período de inscrições no processo seletivo, o NC-UFRPR divulga a relação candidato-vaga para cada curso da instituição e, mais recentemente, por categoria de inscrição – concorrência geral e ações afirmativas. O exercício realizado aqui leva em consideração as inscrições realizadas em cada categoria de inscrição nos processos seletivos de 2005 até 2019. A taxa de ocupação resulta do cálculo básico de proporção (regra de três), ou seja, a partir do total ofertado, considera-se o percentual de ocupação das vagas, como mostra a fórmula a seguir:

$$\text{Relação candidato/vaga} = \frac{\text{Número de inscrições}}{\text{Número de vagas}}$$

Para exemplificar, traz-se aqui os números referentes ao ano de 2004, sendo o último ano de ampla concorrência, ainda sem implementação de ações afirmativas. Nesse processo, foram ofertadas 4.144 vagas de um total de 46.529 inscrições, ou seja, uma relação de 11,2 candidatos para cada vaga naquele ano.

A Tabela 8 mostra a relação candidato/vaga por ano de seleção, a partir de quando o Plano de Metas entrou em vigência, em 2005, até o último ano desta análise, 2019. É examinada a diferença entre as vagas da concorrência geral e as vagas reservadas para ações afirmativas. Pode-se notar que a relação candidato-vaga da concorrência geral no total é quase o dobro da relação candidato-vaga das ações afirmativas – 11,1 para 6,2. Ou seja, o número de inscritos nas vagas de ampla concorrência era duas vezes maior que nas ações afirmativas. Com a ampliação das vagas por meio do REUNI, observou-se uma queda geral na relação candidato-vaga em ambas as categorias no período de 2009 a 2013. No ano de 2014, como visto, houve uma redução no número de vagas ofertadas pelo vestibular, tanto em função do adiamento do processo seletivo no *Campus* Litoral quanto do aumento do percentual de vagas ofertadas pelo SISU – como visto em seções anteriores. Entre 2016 e 2019, na medida em que a Lei de Cotas foi sendo implementada, ampliou-se a reserva de cotas para 50%, aumentando as oportunidades em vagas de ações afirmativas.

Nota-se, também, que o número de inscritos pela concorrência geral não oscilou muito ao longo dos anos, com o número mínimo de 29.055 inscritos em 2005 e o máximo de 35.966 em 2014. Mas manteve ao longo dos anos uma média de 32 mil inscrições, mesmo com a redução das vagas reservadas nessa categoria pela Lei de Cotas. Já o número de inscritos pelas ações afirmativas foi inicialmente alto – 16.508 em 2005 –, em comparação aos demais anos, mas caindo para uma média de 12 mil candidatos por ano de 2006 até 2013. Ou seja, o contexto de ampliação das vagas no período do REUNI, observadas entre 2009 e 2013, proporcionou maiores chances de acesso em todas as categorias. De 2014 a 2017, as inscrições para vagas de ações afirmativas subiram para uma média de 15 mil inscrições por ano – resultando no máximo de 18.794 inscrições em 2017 –, entretanto, este número vem caindo desde 2018. Porém, é possível notar os efeitos da Lei de Cotas, com a ampliação da reserva de vagas em ações afirmativas para 50%, resultando no aumento da competitividade pelas vagas da concorrência geral.

TABELA 8 - Relação entre número de inscritos e número de vagas ofertadas de 2005 a 2019

Processo Seletivo	Concorrência geral			Ações Afirmativas		
	Vagas	Inscritos	Relação candidato/vaga	Vagas	Inscritos	Relação candidato/vaga
2005	2518	29055	11,5	1686	16508	9,8
2006	2524	32843	13,0	1690	13132	7,8
2007	2527	31109	12,3	1692	12354	7,3
2008	2599	30443	11,7	1740	11213	6,4
2009	3383	32239	9,5	2256	11422	5,1
2010	3469	31939	9,2	2410	11575	4,8
2011	3345	31408	9,4	2216	11825	5,3
2012	3384	33072	9,8	2248	12189	5,4
2013	3383	31271	9,2	2249	11782	5,2
2014	2680	35966	13,4	1820	14473	8,0
2015	2852	32784	11,5	1978	16022	8,1
2016	2417	32286	13,4	2469	15506	6,3
2017	2741	31799	11,6	2753	18794	6,8
2018	2714	32517	12,0	2725	14459	5,3
2019	2705	31195	11,5	2716	12325	4,5
Total	43241	479926	11,1	32648	203579	6,2

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar detalhadamente o Plano de Metas, pode-se comparar as duas categorias de ações afirmativas: a cota racial e a cota social. Em linhas gerais, nota-se que mesmo as vagas sendo distribuídas igualmente entre as cotas – 20% para cada grupo –, as inscrições dos candidatos da cota social (escola pública) são cinco vezes maiores do que as dos candidatos da cota racial (pretos e pardos). A relação candidato-vaga por cota social, se aproxima da relação da concorrência geral, vista na tabela anterior. Nos três primeiros anos, 2005 a 2007, a relação candidato-vaga por cota social foi maior do que a da concorrência geral, ou seja, os candidatos da escola pública tiveram, nesse período, menores chances de ingresso que os candidatos da concorrência geral. Já na cota racial, a relação candidato-vaga manteve-se baixa em todos os anos de análise como apresentado na Tabela 9.

TABELA 9 - Relação candidato/vaga no Plano de Metas de 2005 a 2014

Categorias		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Racial	Vagas	843	845	846	870	1128	1205	1108	1124	766	342	9077
	Inscritos	2398	1802	1844	1805	1799	1911	1802	1851	1714	1430	18356
	Relação candidato/vaga	2,8	2,1	2,2	2,1	1,6	1,6	1,6	1,6	2,2	4,2	2
Social	Vagas	843	845	846	870	1128	1205	1108	1124	672	342	8983
	Inscritos	14110	11330	10510	9408	9623	9664	10023	10338	9364	2977	97347
	Relação candidato/vaga	16,7	13,4	12,4	10,8	8,5	8,0	9	9,2	13,9	8,7	10,8
Total	Vagas	1686	1690	1692	1740	2256	2410	2216	2248	1438	684	18060
	Inscritos	16508	13132	12354	11213	11422	11575	11825	12189	11078	4407	115703
	Relação candidato/vaga	9,8	7,8	7,3	6,4	5,1	4,8	5,3	5,4	7,7	6,4	6,4

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Esses dados são interessantes para se pensar nos alcances e limites do Plano de Metas. Foi observada uma redução na procura pelas vagas de ações afirmativas ao longo dos anos. No entanto, a reserva de vagas para negros e egressos da escola pública possibilitou que estes concorressem entre seus pares e tivessem maiores chances de ingresso no ensino superior público.

A Lei de Cotas, por sua vez, complexificou a distribuição das vagas, estabelecendo o ensino médio cursado em escolas públicas como critério de acesso para a ocupação das vagas de ações afirmativas; além disso, acrescentou a dimensão econômica e, mesmo ampliando o percentual geral reservado para 50%, limitou os percentuais para pretos e pardos.

Como visto no capítulo anterior e nas primeiras seções deste capítulo, a lei federal foi implantada progressivamente de 2013 a 2015, e somente a partir de 2016 que passou a orientar integralmente a reserva de todas as vagas ofertadas nos processos seletivos. No primeiro ano de implantação, 14,4% das vagas foram ofertadas nas categorias da Lei de Cotas, as demais vagas de ações afirmativas foram ofertadas nas categorias do Plano de Metas, mantendo o total 40% de vagas reservadas e 60% de vagas para a concorrência geral. Em 2014, o percentual do Plano de Metas subiu para 25% e em 2015 para 41%. No entanto, é somente em 2015 que 50% das vagas foram destinadas às categorias da Lei de Cotas integralmente.

A Tabela 10 mostra a relação candidato-vaga pelas categorias da Lei de Cotas entre 2013 e 2019. Em geral, nota-se uma desigualdade de acesso quando olhamos a relação entre raça e renda. Como mostram os dados, a categoria que mescla raça

e renda é a que apresenta a menor relação candidato-vaga – média geral de 1,6 candidatos inscritos para cada vaga –, ou seja, é onde há o menor número de inscritos nos processos seletivos; em seguida, pretos, pardos e indígenas que não declaram possuir baixa renda, apresentam uma relação candidato-vaga de 2,1; a categoria para candidatos não negros e não indígenas, mas que declaram baixa renda, tem relação candidato-vaga de 4,4; e a categoria para não negros, não indígenas, que não declaram ter baixa renda, mas que cursaram o ensino médio em escolas públicas, é a categoria com a mais alta relação candidato-vaga, de 11,9, superior à concorrência geral (11,1)⁸⁵. Ou seja, quanto menor o peso das dimensões estruturais da desigualdade levadas em consideração nas ações afirmativas, maior o número das pessoas que se inscrevem nos processos seletivos e maior a concorrência pelas vagas.

TABELA 10 - Relação candidato/vaga na Lei de Cotas de 2013 a 2019

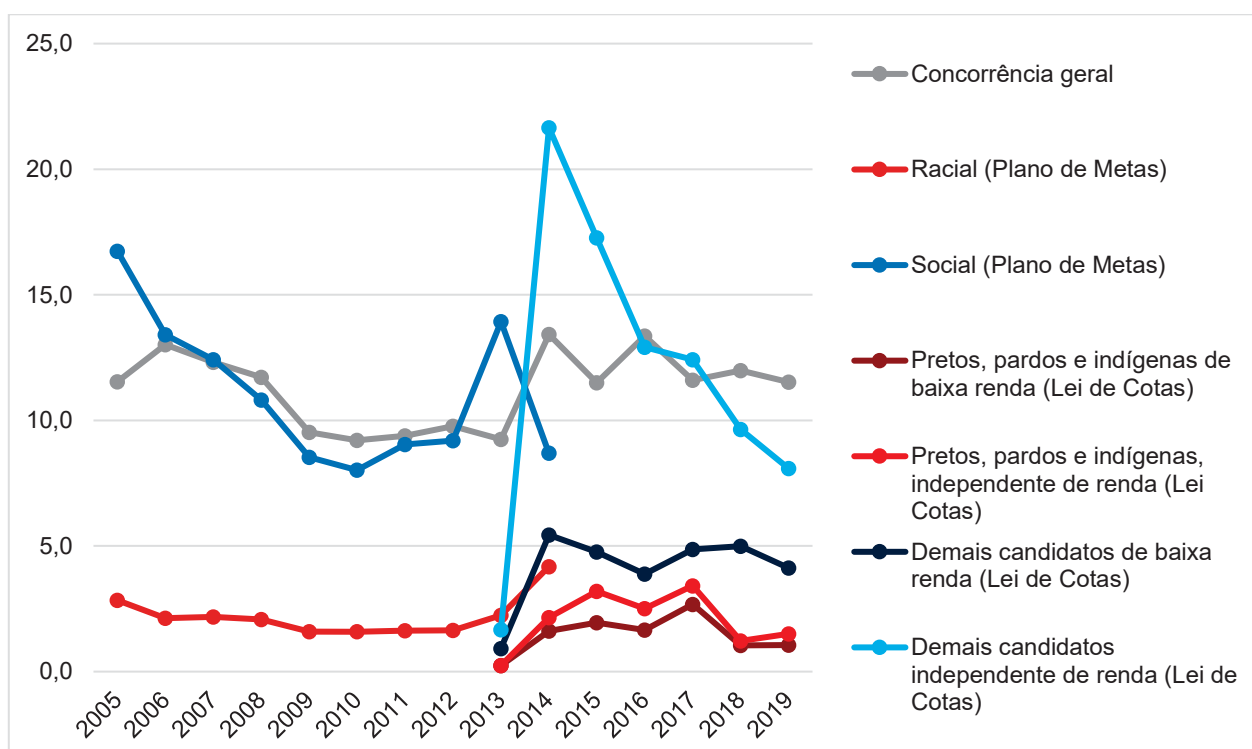
Categorias		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
PPI de baixa renda	Vagas	165	221	325	413	447	444	442	2457
	Inscritos	40	357	634	686	1198	465	470	3850
	Relação candidato/vaga	0,2	1,6	2	1,7	2,7	1	1,1	1,6
PPI independente de renda	Vagas	181	218	321	395	441	438	437	2431
	Inscritos	44	470	1025	990	1508	533	655	5225
	Relação candidato/vaga	0,2	2,2	3,2	2,5	3,4	1,2	1,5	2,1
Demais candidatos de baixa renda	Vagas	209	361	691	843	937	926	923	4890
	Inscritos	193	1964	3294	3270	4563	4619	3810	21713
	Relação candidato/vaga	0,9	5,4	4,8	3,9	4,9	5	4,1	4,4
Demais candidatos, independente de renda	Vagas	256	336	641	818	928	917	914	4810
	Inscritos	427	7275	11069	10560	11525	8842	7390	57088
	Relação candidato/vaga	1,7	21,7	17,3	12,9	12,4	9,6	8,1	11,9
Total	Vagas	811	1136	1978	2469	2753	2725	2716	14588
	Inscritos	704	10066	16022	15506	18794	14459	12325	87876
	Relação candidato/vaga	0,9	8,9	8,1	6,3	6,8	5,3	4,5	6

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

⁸⁵ Levando em consideração que mais de 80% das matrículas do ensino médio estão concentradas na rede pública, pode-se entender a dimensão do crescimento da demanda pelas vagas de cotas de escola pública. A concorrência elevada entre os cotistas desta modalidade foi tema de matéria na imprensa local: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/concorrenca-no-vestibular-da-ufpr-e-maior-para-os-cotistas-de-escolas-publicas-dp5tpy502d8w2azoiqdg28fle/?ref=link-interno-materia>

O Gráfico 8 mostra a relação candidato-vaga ao longo do período analisado em todas as categorias de reserva de vagas existentes até então. O que se vê, é que a concorrência geral, a cota social do Plano de Metas e a cota para “demais candidatos + independente de renda” pela Lei de Cotas, apresentam relação candidato-vaga muito próximas, com exceção do período de transição entre as políticas de reserva. No geral, as categorias que envolvem características “étnico-raciais” e “baixa renda” apresentam relação candidato-vaga menor, ou seja, menor concorrência, o que representa, por um lado a desigualdade educacional anterior ao ensino superior – baixa proporção de jovens com tais características que concluem o ensino médio ou, quando concluem, não chegam à universidade, ou pelo menos não cogitam o ingresso em uma instituição pública –, por outro lado, que os candidatos inscritos nestas modalidades apresentam maiores chances de aprovação e ocupação das vagas.

GRÁFICO 8 - Relação candidato/vaga por modalidade de concorrência e processo seletivo (2005-2019)



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

É importante destacar que o número baixo de inscrições por vagas de cotas raciais (Plano de Metas), de PPI e de “baixa renda” (Lei de Cotas) está relacionado a diversos fatores. Podemos inferir sobre a desigualdade social e racial na conclusão

da educação básica⁸⁶ – e, até mesmo nos casos de conclusão desta etapa educacional, que o ensino superior pode ou não estar nos planos destes jovens, que tendem a optar pela entrada no mundo do trabalho. Outro fator é sobre a representação que a sociedade tem sobre as cotas, em especial as cotas raciais, como visto nos discursos e embates travados nas sessões do Conselho que aprovaram o Plano de Metas. Também é preciso considerar o contexto geral de expansão do ensino superior no qual a UFPR se localiza, afinal, as décadas analisadas são marcadas pelo aumento da cartela de opções no ensino superior, em especial no setor privado, com programas como o Prouni (Programa Universidade Para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil).

Por outro lado, os dados apresentados sobre a relação candidato-vaga, principalmente sobre as vagas para negros, tanto no Plano de Metas quanto na Lei de Cotas, levam a inferir que com uma baixa concorrência, maiores serão as chances de aprovação e ocupação dessas vagas por pessoas pretas ou pardas. Nesse sentido, a seção seguinte explora os dados sobre a taxa de ocupação das vagas em cada categoria de cada política de reserva.

5.4 A TAXA DE OCUPAÇÃO DAS VAGAS OFERTADAS POR MODALIDADE DE CONCORRÊNCIA

Nesta seção são analisadas as taxas de ocupação das vagas ofertadas e reservadas no processo seletivo tradicional da UFPR. As tabelas e gráficos a seguir levam em consideração o período de 2005 a 2019, sob a vigência das políticas de reserva. Contudo, será feito um registro da taxa de ocupação antes de tais políticas e um exemplo de seu cálculo utilizando os dados de 2004:

$$\text{Taxa de ocupação} = \frac{4157 \times 100}{4144} = 100,3$$

Em 2004, um total de 4.144 vagas foram ofertadas e 4.157 candidatos foram aprovados, resultando em uma taxa de ocupação de 100,3%. É importante destacar

⁸⁶ Como aponta o estudo de Nogueira e Silva (2017), a respeito da desigualdade racial na conclusão do ensino médio na Região Metropolitana de Curitiba, a partir de dados da PNAD referentes a 2003 até 2013.

que a taxa de ocupação pode ser maior que 100%, uma vez que entre a aprovação e a efetiva matrícula do candidato aprovado, ocorrem desistências ou cancelamentos, o que leva à ocupação de vagas por candidatos classificados pela nota, que não foram aprovados inicialmente. Também é possível que o percentual fique abaixo de 100%, quando o número de classificados e/ou efetivamente aprovados no processo seletivo seja menor do que as vagas ofertadas.

A Tabela 11 compara as taxas de ocupação entre a categoria de concorrência geral e o conjunto das vagas ofertadas pelas ações afirmativas, de 2005 a 2019. Nota-se que, enquanto as vagas da concorrência geral apresentam taxa média de ocupação de 109%, as das ações afirmativas é de apenas 83,1%. Na medida em que as vagas não são preenchidas dentro de uma categoria de cota, vão sendo distribuídas para as demais categorias, e a concorrência geral a última a receber as vagas não ocupadas pelas ações afirmativas, desde a Resolução 57/07.

TABELA 11 - Taxa de ocupação das vagas da concorrência geral e das ações afirmativas de 2005 a 2019

Processo Seletivo	Concorrência geral			Ações Afirmativas		
	Vagas	Ingressantes	Taxa de ocupação	Vagas reservadas	Ingressantes	Taxa de ocupação
2005	2518	2792	110,9%	1686	1401	83,1%
2006	2524	3045	120,6%	1690	1119	66,2%
2007	2527	3112	123,1%	1692	1078	63,7%
2008	2599	2955	113,7%	1740	1346	77,4%
2009	3383	3785	111,9%	2256	1804	80,0%
2010	3469	3792	109,3%	2410	1927	80,0%
2011	3345	3687	110,2%	2216	1846	83,3%
2012	3384	3745	110,7%	2248	1881	83,7%
2013	3383	3661	108,2%	2249	1945	86,5%
2014	2680	3013	112,4%	1820	1512	83,1%
2015	2852	3104	108,8%	1978	1758	88,9%
2016	2417	2341	96,9%	2469	2335	94,6%
2017	2741	2629	95,9%	2753	2544	92,4%
2018	2714	2762	101,8%	2725	2453	90,0%
2019	2705	2818	104,2%	2716	2186	80,5%
Total	43241	47241	109,3%	32648	27135	83,1%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em linhas gerais, a taxa de ocupação de vagas de concorrência geral era maior no período de vigência do Plano de Metas, ao passo que as vagas de ações afirmativas eram as menores. Apenas em 2016 e 2017 as vagas da concorrência geral ficaram abaixo de 100% de ocupação (96,9% e 95,9%, respectivamente). Nesses mesmos dois anos a taxa das ações afirmativas foram as mais altas durante o período

analisado (94,6% e 92,4%, respectivamente), coincidindo com os dois primeiros anos de implantação integral da Lei de Cotas.

Ao olhar detalhadamente para o Plano de Metas, apresentado na Tabela 12, bem como para as categorias de reserva dessa política, vê-se que a categoria racial teve ocupação média de apenas 33,6%, enquanto a categoria social atingiu 127% das vagas ocupadas no período em que o Plano de Metas esteve vigente. Em 2005, quando o Plano passou a valer, a categoria racial atingiu apenas 58,5% das vagas. Com o passar dos anos, a taxa de ocupação das vagas destinadas a pretos e pardos decaiu de 34,7% em 2006 para 23,8% em 2012. Contudo, em 2013, quando a Lei de Cotas começou a ser implantada parcialmente, a taxa subiu para 26,5% e em 2014, último ano de vigência do Plano de Metas, atingiu 52,6%. Já a categoria social iniciou em 2005 com 107% de ocupação das vagas destinadas à escola pública. Tal categoria apresentou maior oscilação na taxa de ocupação ao longo dos anos, porém, apenas em 2006 e 2007 ficou abaixo de 100% (97,8% e 94,9%, respectivamente). Entre 2008 e 2012 cresceu progressivamente, chegando a atingir 139,4% de ocupação. Entretanto, em 2013, no início da Lei de Cotas, chegou a 196,9% a taxa de ocupação. No último ano do Plano de Metas, 2014, 101,5% das vagas sociais foram ocupadas.

Ambas as modalidades de cotas apresentaram queda nas taxas de ocupação, quando se compara o processo seletivo de 2005 com os dois processos sucessivos, 2006 e 2007. Essa queda vai ao encontro das mudanças no processo seletivo, especialmente da redução do número de candidatos classificados para a segunda fase. A diferença observada é que, no caso das cotas raciais, a queda é constante ao longo dos anos – exceto no último ano de vigência do Plano de Metas, quando ocorreu o escalonamento da Lei de Cotas –, e, no caso das cotas sociais, apenas nos processos seletivos de 2006 e 2007. A partir de 2008, o crescimento nas taxas de ocupação de vagas de cotas sociais se deu em função da Resolução 17/07, que determinou o remanejamento das vagas não ocupadas pelas cotas raciais para as cotas sociais, a partir do processo seletivo de 2008.

TABELA 12 - Taxa de ocupação das vagas do plano de metas, de 2005 a 2014

Categorias		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Total
RACIAL	Vagas	843	845	846	870	1128	1205	1108	1124	766	342	9077
	Ingressantes	493	293	275	279	356	401	302	267	203	180	3049
	Taxa de ocupação	58,5%	34,7%	32,5%	32,1%	31,6%	33,3%	27,3%	23,8%	26,5%	52,6%	33,6%
SOCIAL	Vagas	843	845	846	870	1128	1205	1108	1124	672	342	8983
	Ingressantes	908	826	803	1067	1448	1526	1544	1614	1323	347	11406
	Taxa de ocupação	107,7%	97,8%	94,9%	122,6%	128,4%	126,6%	139,4%	143,6%	196,9%	101,5%	127%
Total	Vagas	1686	1690	1692	1740	2256	2410	2216	2248	1438	684	18060
	Ingressantes	1401	1119	1078	1346	1804	1927	1846	1881	1526	527	14455
	Taxa de ocupação	83,1%	66,2%	63,7%	77,4%	80%	80%	83,3%	83,7%	106,1%	77,0%	80%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Na seção que tratou da distribuição das vagas, viu-se que a dimensão racial na vigência da Lei de Cotas ficou subsumida à realização do ensino médio em escolas públicas, dependente ou não da renda familiar *per capita*. A diferença entre as taxas de ocupação nas categorias da Lei de Cotas evidencia a dificuldade de acesso de negros em comparação a de não negros. A dimensão econômica também pesa sobre o acesso de negros de baixa renda em comparação ao de negros das demais faixas de renda.

TABELA 13 - Taxa de ocupação das vagas da Lei de Cotas de 2013 a 2019

Categorias		2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
PPI de baixa renda	Vagas	165	221	325	413	447	444	442	2457
	Ingressantes	22	26	73	229	281	231	199	1061
	Taxa de ocupação	13,3%	11,8%	22,5%	55,4%	62,9%	52%	45%	43,2%
PPI independente de renda	Vagas	181	218	321	395	441	438	437	2431
	Ingressantes	32	59	147	283	328	294	256	1399
	Taxa de ocupação	17,7%	27,1%	45,8%	71,6%	74,4%	67,1%	58,6%	57,5%
Demais candidatos de baixa renda	Vagas	209	361	691	843	937	926	923	4890
	Ingressantes	129	238	444	760	855	880	781	4087
	Taxa de ocupação	61,7%	65,9%	64,3%	90,2%	91,2%	95%	84,6%	83,6%
Demais candidatos, independente de renda	Vagas	256	336	641	818	928	917	914	4810
	Ingressantes	236	662	1094	1063	1080	1026	930	6091
	Taxa de ocupação	92,2%	197%	170,7%	130%	116,4%	111,9%	101,8%	126,6%
Total	Vagas	811	1136	1978	2469	2753	2725	2716	14588
	Ingressantes	419	985	1758	2335	2544	2453	2186	12680
	Taxa de ocupação	51,7%	86,7%	88,9%	94,6%	92,4%	90%	80,5%	86,9%

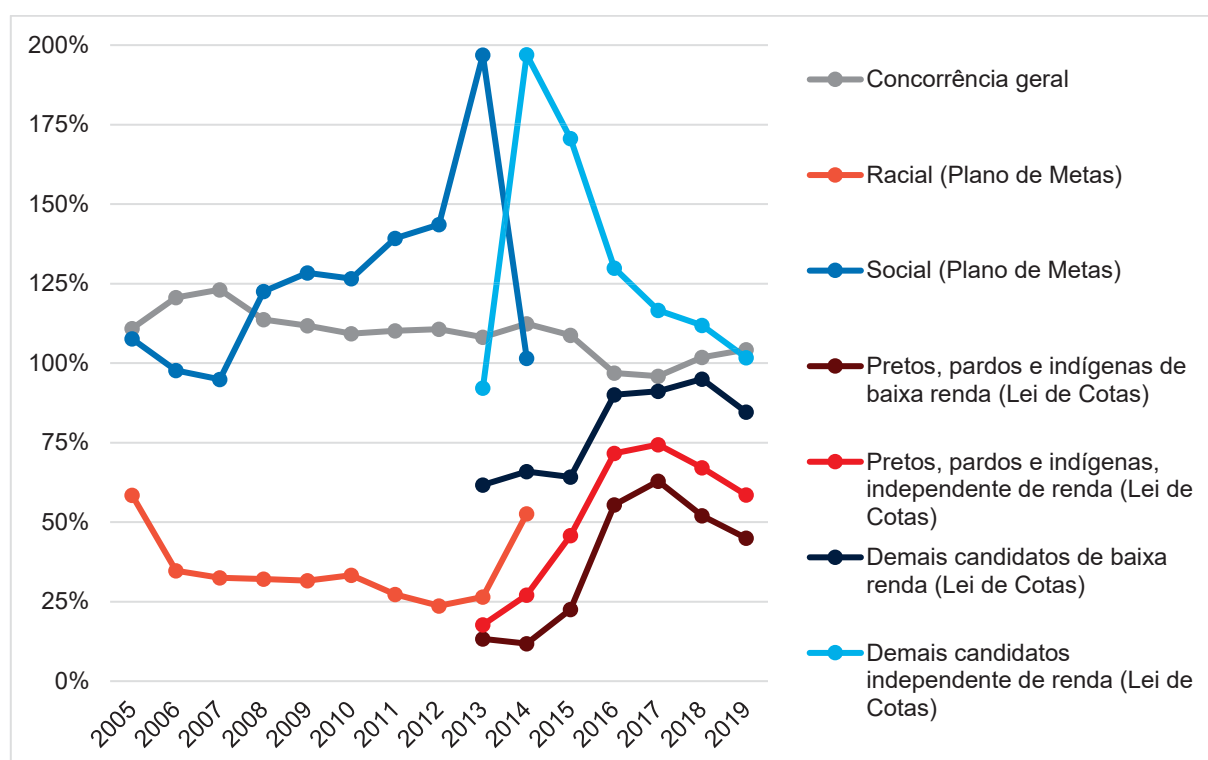
FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 13 mostra que a taxa média de ocupação de vagas da categoria “PPI de baixa renda” é a menor em comparação às demais categorias da Lei de Cotas, 43,2%; enquanto “PPI independente de renda” apresenta 57,5% de ocupação média;

“demais candidatos de baixa renda” ocuparam 83,6% das vagas; e “demais candidatos, independente da renda” ocuparam 126,6% das vagas reservadas. A categoria para os candidatos não negros, que não declaram baixa renda, mas que estudaram o ensino médio em escolas públicas, foi única que chegou a atingir 100% ou mais de ocupação. As demais categorias, ao longo dos anos, ficaram abaixo de 100%. Nessa “hierarquia” da ocupação das vagas, os candidatos das cotas “Demais candidatos +baixa renda” tiveram menor acesso que os “Demais candidatos + independente de renda” e ambos apresentam taxas de ocupação superiores aos candidatos das cotas “PPI” de baixa renda ou não.

Abaixo, o Gráfico 9 mostra a taxa de ocupação das vagas ao longo de 2005 e 2019, comparando todas as categorias e todas as políticas de reserva que incidiram sobre a oferta das vagas na UFPR em seus processos seletivos.

GRÁFICO 9 - Taxa de ocupação das vagas do Plano de Metas e da Lei de Cotas, de 2005 a 2019



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Vê-se que ao longo dos anos, mesmo quando o percentual reservado era igual para negros e egressos do ensino básico público – Plano de Metas –, os candidatos inscritos pelas cotas sociais obtiveram maior acesso do que aqueles inscritos nas

cotas raciais. Mesmo com o Plano de Metas reservando 20% de suas vagas para pessoas negras, tais vagas não foram preenchidas. Logo, com a entrada da Lei de Cotas, apesar das limitações inicialmente impostas – representação demográfica limitada aos 50% de vagas reservadas e não sobre o total ofertado –, observa-se um aumento na ocupação das vagas destinadas aos candidatos negros, embora este número ainda esteja abaixo da ocupação por pessoas não negras, de baixa renda ou não.

O balanço final é de que em ambas as políticas, as taxas de aprovação nas vagas destinadas aos negros – e indígenas na Lei de Cotas – foram limitadas ao longo do período analisado. Alguns fatores permitem compreender tais limitações, especialmente no período equivalente ao Plano de Metas, relacionados às formas de implementação da política: a aplicação das cotas apenas na segunda fase do processo seletivo e a redução do número de candidatos classificados para esta fase – conforme já indicava o relator da proposta do Plano de Metas no Conselho Universitário e o relatório da Comissão designada para avaliar os primeiros anos de implementação do Plano, de acordo com Porto (2011). Já no período da Lei de Cotas, embora as taxas de ocupação das modalidades PPI fossem menores do que as demais, ainda eram superiores as taxas de ocupação das cotas raciais na maioria dos anos de vigência do Plano de Metas. Mesmo com a Lei de Cotas gerando uma redução do percentual de vagas reservadas para negros – de 20% para 16% –, o aumento de vagas em todas as modalidades – expansão da universidade – resultou em um número de vagas reservadas nos mesmos patamares do primeiro ano do Plano de Metas. Ainda se destaca que a aplicação das cotas desde a primeira fase do vestibular proporcionou a elevação das taxas de ocupação nos anos da Lei de Cotas.

5.5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O esforço descritivo realizado até aqui nos permite considerar os desafios empreendidos na implementação das ações afirmativas e das ações de expansão da UFPR, dentro de um panorama geral de políticas para democratização do ensino superior público no Brasil. Observa-se um desafio para a instituição no que diz respeito ao que se pode chamar de “recrutamento dos candidatos de ações afirmativas”, principalmente em vagas de cotas raciais e naquelas que mesclam o critério étnico-

racial com o econômico. A UFPR expandiu e se diversificou nos limites de uma estrutura de desigualdade educacional, perpassada por questões raciais e socioeconômicas.

Notou-se também que a redistribuição das vagas dos processos seletivos foi acompanhada pela expansão da universidade, que representou maiores oportunidades para todos os grupos de candidatos ao longo do tempo.

Em relação às inscrições, observamos uma queda nas vagas de ação afirmativa, tanto nas cotas raciais quanto nas cotas sociais, ao passo que a concorrência geral cresceu, quando comparado o PS de 2005 com os demais. Foi somente no período equivalente nos anos de 2016 e 2017, equivalente à Lei de Cotas, que se observou um aumento das inscrições em vagas de ações afirmativas. Isso nos faz inferir, de um lado, que houve migração das inscrições das ações afirmativas para a ampla concorrência ao longo do tempo, de outro, que os efeitos da conjuntura econômica são mais sentidos pelos potenciais candidatos cotistas.

Além de fatores internos, relacionados à implementação das políticas, os limites para a ocupação das vagas de cotas raciais também se relacionam com fatores externos e anteriores à universidade. Esses limites dizem respeito a fatores como: desigualdade na conclusão da educação básica, mais incidente sobre a trajetória de jovens negros e pobres; falta de identificação com o grupo racial negro, especialmente no caso dos candidatos pardos, bem como o receio de determinados candidatos às bancas de verificação de autodeclaração racial⁸⁷; posicionamentos políticos contrários às cotas raciais – como visto nos discursos em defesa das cotas sociais nas sessões do Conselho universitário para a aprovação do Plano de Metas. Deve ser considerado também que o ensino superior como um todo, em especial o setor privado,

⁸⁷ Em 2017 foi aprovada a Resolução 20/17 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, estabelecendo critérios para as bancas de verificação de autodeclaração nos processos seletivos. Como dito, as bancas de validação de autodeclaração foram instituídas nos processos seletivos de 2008 a 2013. Nos processos seletivos seguintes, até o de 2016, era solicitada apenas a autodeclaração dos candidatos pretos, pardos e indígenas, em equivalência a determinação da Lei de Cotas. Visando evitar fraudes e, ao mesmo tempo, possibilitar que candidatos inscritos equivocadamente em vagas PPI pudessem optar por outra categoria de concorrência, a Resolução 20/17 estabeleceu que as bancas de verificação fossem realizadas antes da primeira fase do processo seletivo. Embora as taxas de ocupação dos processos seletivos de 2016 em diante sejam superiores aos anos anteriores, nota-se uma queda considerável nas inscrições de vagas PPI nos processos seletivos de 2018 e 2019. A instauração das bancas de verificação antes da realização das provas poder ser um dos motivos dessa queda, na medida em que os candidatos podem migrar para outras modalidades de concorrência, de forma a evitar o procedimento. Mais detalhes a respeito das bancas de verificação na UFPR podem ser consultados no trabalho de Dias, Moreira e Freitas (2019), disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/755/655>

experimentou um processo de expansão nas últimas décadas, aumentando as oportunidades de acesso desses candidatos a uma graduação por meio de outras instituições, além da UFPR.

Os limites das cotas raciais – sejam pelas formas de implementação da política ou pela não adesão dos seus potenciais candidatos – faz com que seja necessário, além de uma análise sobre a ocupação das vagas de cotas, uma análise da mudança do perfil do estudante ingressante na instituição no decorrer do tempo. Se há potenciais candidatos às vagas de cotas raciais que aderem às cotas sociais – ligadas ao percurso escolar e à condição econômica –, ou até mesmo a concorrência geral, cumpre analisar o perfil de candidato aprovado e as possíveis mudanças promovidas pelas ações afirmativas.

Até 2015, 32% dos candidatos aprovados nos processos seletivos da UFPR ingressaram por cotas. Entre 2016 e 2019, o percentual médio foi de 47,4%. Assim, independentemente da modalidade de concorrência, espera-se uma mudança no perfil destes candidatos, mesmo com as limitações na implementação de tais políticas.

Em linhas gerais, as políticas de ação afirmativas implementadas na UFPR determinaram uma estrutura de oferta e reserva de vagas que gerou mudanças sobre o perfil dos candidatos aprovados nos vestibulares. No capítulo seguinte iremos apresentar as características demográficas e socioeconômicas dos candidatos inscritos e aprovados nos processos seletivos ao longo dos anos, antes e depois das ações afirmativas.

PARTE 3

Nesta parte da tese, composta por dois capítulos, mostraremos os efeitos produzidos pelas ações afirmativas sobre o perfil demográfico e socioeconômico dos ingressantes da UFPR. Será analisado em que medida a universidade se tornou mais inclusiva, ao democratizar o acesso às pessoas de perfis não tradicionais no meio acadêmico, e o quanto foram reduzidas as desigualdades de acesso por raça e classe, especialmente, visto que são as principais dimensões das políticas de cotas implementadas na educação superior.

Os dados socioeducacionais aqui analisados, são coletados anualmente pelo Núcleo de Concursos da UFPR no ato da inscrição para o vestibular. Cada processo seletivo constitui um conjunto de dados agregados em uma planilha, sendo disponibilizadas para a pesquisa as planilhas de 2004 a 2019 – ano da solicitação. O processo seletivo de 2004 serve como um registro das características dos candidatos antes da implantação de ações afirmativas e da expansão da universidade, tendo em vista que este trabalho é direcionado ao estudo dos efeitos das políticas de cotas, observados somente a partir de 2005.

Nesta pesquisa, foram acrescentados os dados dos processos seletivos do Campus Matinhos entre os anos de 2005 e 2013. Após uma limpeza prévia nos dados, retirando os casos de candidatos inscritos em cursos técnicos e de capacitação – pois nosso estudo é baseado apenas no ensino superior – chegou-se a um total de 730.034 candidatos inscritos em todos os anos analisados. Desse total, 78.533 são candidatos aprovados em cursos de graduação, nossa unidade de análise.

TABELA 14 - Número de candidatos inscritos e aprovados, por processo seletivo (2004-2019)

Processo Seletivo	Total de candidatos Inscritos	Total de candidatos aprovados
2004	46529	4157
2005	45563	4193
2006	45975	4164
2007	43463	4190
2008	41656	4301
2009	43661	5589
2010	43514	5719
2011	43233	5533
2012	45261	5626
2013	43053	5606
2014	50439	4525
2015	48806	4862
2016	47792	4676
2017	50593	5173
2018	46976	5215
2019	43520	5004
Total	730034	78533

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Os dados disponibilizados para caracterizar os candidatos resultam das duas etapas da inscrição no processo seletivo: a primeira do preenchimento da ficha de inscrição, em que são coletadas as informações pessoais e informações referentes ao processo seletivo – como a curso pretendido, a língua estrangeira que prestará prova de conhecimentos e a categoria de concorrência; a segunda é do Questionário Socioeducacional, no qual são coletadas informações que caracterizam o candidato e seu núcleo familiar em termos socioeconômicos e educacionais⁸⁸. Observamos que, ao longo dos anos, tanto a ficha quanto o questionário passaram por mudanças. Na ficha de inscrição foram: a inclusão dos resultados das fases do vestibular, visto que até 2004 ele ocorria apenas em uma fase; adição da especificação da categoria de concorrência (cota) e se o candidato apresenta alguma deficiência, a partir de 2005.

O questionário, por sua vez, teve mais questões retiradas, como as específicas sobre a realização de curso preparatório para o vestibular e os motivos para a realização dele. Foram retiradas questões referentes: ao motivo da escolha pelo

⁸⁸ Entre 1972 e 2003, a Ficha de Inscrição e o Questionário Socioeducacional compunham os Guias do Candidatos, que eram em versão impressa, juntamente com os editais dos processos seletivos. A partir de 2004, tais informações passaram a ser coletadas de forma digital (NC-UFPR).

vestibular da UFPR; da tomada de decisão do candidato sobre o curso escolhido por ele; dentre outras (Apêndices, p. 277). Outras questões sofreram alterações nas suas alternativas, prejudicando a análise dentro da série temporal proposta (2004 a 2019), uma vez que as alternativas alteradas não podiam ser comparadas com as demais. Também foram incluídas questões sobre trabalho; problemas sociais; fatores que o candidato acredita que enfrentaria na vida universitária; etnia ou comunidade quilombola pertencente; e se possui alguma necessidade educacional específica. O detalhamento do total das variáveis disponibilizadas, os anos vigentes e o número de casos disponíveis podem ser consultados nos Apêndices (p.274-276).

Em relação ao procedimento estatístico, selecionamos as variáveis com base nos seguintes critérios:

- *Disponibilidade*: informações disponíveis em todos os anos da série histórica (2005 a 2019 e que pudessem ser cotejadas com 2004);

- *Regularidade no tempo*: além dessas informações estarem disponíveis ao longo desses anos, era necessário que não tivessem sofrido alterações que comprometessem a série histórica, como no caso das mudanças nas alternativas das perguntas do Questionário Socioeducacional.

- *Objetividade*: de forma que a questão, bem como as alternativas, apresente informações objetivas e não subjetivas – questões que envolvam expectativas, percepções, dentre outros aspectos subjetivos, não foram consideradas.

Nesse processo de organização, algumas variáveis foram recriadas a partir de informações já existentes (Apêndices, p. 278-279), como o “Resultado do Processo Seletivo”, que diz respeito ao resultado final, pois o vestibular possui duas fases, além de índices que serão tratados ao longo dos dois capítulos.

Como a pesquisa possui objetivos específicos em relação às mudanças no perfil demográfico e socioeconômico, apenas algumas variáveis foram selecionadas, e foi necessário desconsiderar outras variáveis em função da falta de padronização nas alternativas. Após a organização dos dados e da revisão dos objetivos da pesquisa, foram selecionadas as seguintes variáveis:

QUADRO 3 - Variáveis

Dimensão	Variável	Categorias
Características Demográficas	Sexo	Feminino Masculino
	Idade	Ano de nascimento
	Cor/raça	Branca; Preta; Amarela; Parda; Indígena;
Características Socioeconômicas	Renda familiar	Escala crescente com oito faixas salariais
	Nível de escolaridade do pai Nível de escolaridade da mãe	Sem escolaridade; Ensino fundamental incompleto; Ensino fundamental completo; Ensino médio incompleto; Ensino médio completo; Ensino superior incompleto; Ensino superior completo; Não sabe;
	Tipo de escola em que fez o ensino fundamental e o ensino médio	Integral em escolas públicas Maioria em escolas públicas Maioria em escolas particulares Integral em escolas particulares Outro
Características do Processo Seletivo	Processo seletivo	2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019;
	Curso	Lista de cursos
	Resultado do processo seletivo	Inscrito; Aprovado;

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

É preciso destacar que, assim como todo questionário auto aplicado (neste caso online), não há um controle sobre a interpretação feita pelo respondente sobre as perguntas e alternativas (GIL, 2009; RICHARDSON, 2017), e, da mesma forma, que não há um controle sobre a veracidade das informações prestadas pelo candidato.

Em relação às características que compõem os critérios de acesso às cotas, tais como cor/raça, tipo de escola e renda, é preciso destacar que o preenchimento da informação no questionário socioeconômico não é um condicionante para o acesso às vagas de cotas. No momento de inscrição no processo seletivo, o candidato faz a opção pela modalidade de concorrência e depois preenche o questionário socioeconômico. Aqueles que optarem pelas cotas só precisarão comprovar a sua condição caso sejam aprovados no processo seletivo e se desejarem ocupar efetivamente a vaga. No caso da cota racial, por meio de autodeclaração e/ou pela banca de hétero atribuição/verificação; cota de escola pública, por meio da

documentação comprobatória referente ao período exigido – ensino fundamental e/ou médio em escolas públicas; cota de renda, também por meio da documentação comprobatória da composição da renda familiar.

Como se trata de um banco de dados censitário, com regularidade no tempo, foi possível identificar algumas tendências, padrões e mudanças na medida em que foram aplicadas as diferentes políticas de cotas na UFPR, as decisões internas sobre as formas de implementação, além de possíveis efeitos de variáveis intervenientes.

No próximo capítulo abordaremos as mudanças no perfil dos alunos ingressantes quanto as características de raça e de classe, bem como características demográficas e socioeconômicas. E, no Capítulo 7, analisaremos, por meio de um procedimento de análise multivariada, as razões de chance de aprovação dos candidatos com diferentes características demográficas e socioeconômicas, antes e depois das cotas.

6 OS EFEITOS DAS COTAS SOBRE O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS CANDIDATOS APROVADOS (2004-2019)

Nos dois capítulos anteriores, descrevemos a trajetória das políticas de cotas na UFPR, dos debates, das disputas, das implementações e das modificações que a marcaram, desde o Plano de Metas até a Lei de Cotas. O que nos cabe agora, nos próximos capítulos é realizar uma avaliação dos efeitos concretos produzidos por essas políticas, a partir de uma análise dos dados institucionais relativos ao perfil socioeconômico dos candidatos e dos aprovados nos Processos Seletivos dessa instituição. A intenção é verificar em que medida os sistemas de cotas de acesso adotados na UFPR conseguiram tornar – conforme os seus propósitos – essa instituição mais inclusiva.

Com este fim, no presente capítulo, focaremos a nossa atenção sobre algumas variáveis referentes a determinadas características demográficas e socioeconômicas dos candidatos aprovados nos Processos Seletivos da UFPR. Trata-se, em geral, de características em relação às quais se formaram, historicamente, estruturas e mecanismos de exclusão social, cujos reflexos foram por muito tempo evidentes na composição racial e socioeconômica do corpo estudantil das IES brasileiras, entre outros contextos. Estamos interessados especificamente em observar se, após a implementação dos sistemas de cotas de acesso na UFPR, os candidatos aprovados negros e procedentes das classes sociais mais pobres aumentaram, e quanto, justamente, para contrastar a exclusão racial e social da universidade.

Observou-se os dados relativos aos números e à proporção de candidatos pretos e pardos entre os aprovados no vestibular da UFPR ao longo dos anos, a partir de 2004 – ano em que nenhum sistema de cotas estava em vigor – até 2019; da mesma maneira em que observamos, no mesmo período, a evolução numérica e proporcional dos candidatos aprovados procedentes das classes sociais mais baixas – identificados a partir de variáveis como nível de escolaridade dos pais e a renda familiar. Ademais, acompanhamos também o andamento de outras variáveis sociodemográficas, que nos permitem complementar a descrição do perfil dos candidatos aprovados nos processos seletivos da UFPR durante esses anos.

6.1 A COMPOSIÇÃO, POR COR/RAÇA, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Começaremos por analisar a composição racial dos alunos ingressantes na UFPR por meio dos Processos Seletivos próprios da instituição ao longo dos anos, de modo a conferir em que medida os sistemas de cotas adotados conseguiram incrementar o acesso de estudantes pertencentes a categorias raciais anteriormente sub representadas no interior do corpo estudantil dessa universidade.

Em 2004, primeiro ano da série analisada, conforme apresentado na Tabela 14, quando ainda não existia um sistema de reserva de vagas na UFPR, a parcela de alunos aprovados nos processos seletivos dessa instituição que se autodeclaravam brancos representava 85,8% do total, seguidos por 7,8% de pardos, 4,3% amarelos, 1,7% pretos e 0,4% indígenas.

Já no processo seletivo de 2005, quando foram implantadas as cotas pelo Plano de Metas, brancos totalizaram 76,6%, amarelos 4,3%, pardos 15,3%, pretos 3,6% e indígenas 0,2%. Ou seja, neste primeiro ano de ações afirmativas, mesmo com as limitações de ocupação de vagas de cotas raciais apresentadas no capítulo anterior, a política foi efetiva para a mudança no quadro das desvantagens que pesava sobre a representação de negros, ao dobrar o percentual de candidatos pretos e pardos aprovados.

Entre 2006 e 2011, a média de candidatos aprovados foi de 80% brancos, 4% amarelos, 2,5% pretos, 13% pardos e 0,2% indígenas.

Em 2012, no último ano antes do período de transição para a Lei de Cotas, candidatos brancos aprovados totalizavam 81,6%, pretos 2,5%, amarelos 2,9%, pardos 13,5% e indígenas 0,1%.

Os percentuais de candidatos aprovados por categoria de cor/raça no período de transição para a Lei de Cotas – 2013 a 2015 – apresentaram médias similares às aquelas descritas no período 2006-2011.

A partir de 2016, quando a lei federal foi aplicada integralmente desde a primeira fase, notamos a elevação dos percentuais de candidatos pretos e pardos. Em 2016, especificamente, candidatos brancos totalizaram 74,8% das aprovações; pretos 4,4%; amarelos 2,8%; pardos 17,8% e indígenas 0,1%.

Em 2019, último ano da série histórica, candidatos brancos aprovados somaram 74,2%; pretos 4,7%; amarelos 2,9%; pardos 18,1% e indígenas 0,1%.

TABELA 15 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados por cor ou raça (2004 a 2019)

Ano de Ingresso	31 - A sua cor ou raça é?					Total	
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	(nº absoluto)	
2004	85,8%	1,7%	4,3%	7,8%	0,4%	100%	(4157)
2005	76,6%	3,6%	4,3%	15,3%	0,2%	100%	(4193)
2006	81,0%	2,2%	4,1%	12,4%	0,3%	100%	(4164)
2007	82,5%	2,4%	3,8%	11,1%	0,2%	100%	(4190)
2008	80,4%	2,6%	4,2%	12,5%	0,3%	100%	(4301)
2009	79,5%	2,4%	4,2%	13,8%	0,1%	100%	(5589)
2010	80,0%	2,7%	3,6%	13,5%	0,1%	100%	(5719)
2011	80,8%	2,0%	3,0%	14,0%	0,2%	100%	(5533)
2012	80,9%	2,5%	2,9%	13,5%	0,1%	100%	(5626)
2013	81,4%	2,2%	3,0%	13,3%	0,2%	100%	(5606)
2014	82,0%	2,1%	2,9%	13,0%	0,0%	100%	(4525)
2015	80,3%	2,7%	3,2%	13,7%	0,1%	100%	(4862)
2016	74,8%	4,4%	2,8%	17,8%	0,1%	100%	(4676)
2017	74,4%	4,4%	2,6%	18,5%	0,1%	100%	(5173)
2018	75,0%	4,6%	2,5%	17,9%	0,1%	100%	(5215)
2019	74,2%	4,7%	2,9%	18,1%	0,1%	100%	(5004)
Total	79,3%	3,0%	3,3%	14,3%	0,2%	100%	
(nº absoluto)	(62249)	(2333)	(2625)	(11195)	(131)		(78533)

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Como vimos nos capítulos anteriores, as limitações em relação ocupação das vagas de cotas raciais decorreram especialmente da forma de implementação da política, já incidindo sobre os resultados de 2005, conforme apontado no relato de Bevilaqua (2005) e no estudo de Porto (2011). Contudo, destaca-se que, mesmo não atingindo os 20% reservados nas cotas raciais, foi possível ampliar a participação de negros dentre o total de candidatos aprovados, em comparação ao processo seletivo do ano anterior.

Porto (2011) e Porto, Silva e Otani (2012) destacaram que as mudanças ocorridas sobre as regras dos processos seletivos afetaram em maior ou menor medida a ocupação das cotas raciais no processo seletivo de 2006 e nos anos seguintes, tais como a redução do número de candidatos classificados para a segunda fase do vestibular e a instituição das bancas de verificação da autodeclaração – este em específico teria reduzido o número de candidatos negros, especialmente pardos, em vagas de cotas raciais.

De fato, se compararmos o primeiro processo seletivo com cotas com os processos seletivos seguintes – 2006 a 2008 – eles apresentaram uma inclusão inferior de pretos e pardos. A participação destes candidatos aprovados só aumentou com a expansão de vagas (2009 a 2013), especialmente dos pardos, acompanhando o crescimento das demais categorias de cor/raça. E apenas no período equivalente à Lei de Cotas (2016-2019) é que a participação dos candidatos negros aprovados foi superior ao alcançado no primeiro ano do Plano de Metas.

Em relação aos números absolutos de aprovações – que podem ser consultados nos Apêndices deste trabalho (Tabela 26, p. 282) –, destacamos dois períodos: o primeiro entre 2009-2013, quando o número de vagas no processo seletivo tradicional cresceu consideravelmente, e o segundo entre 2016-2019, quando a Lei de Cotas foi aplicada integralmente. Nota-se um efeito de distribuição em números absolutos, com a expansão de vagas, ampliando as chances para todas as categorias raciais. Em 2004, o total de candidatos brancos era de 3.566, configurando uma redução nos primeiros anos do Plano de Metas. Entre 2009 e 2013, esses candidatos aprovados a uma média de 4500 aprovações. As categorias pretos e pardos também tiveram aumento em números absolutos: para pretos, que eram apenas 72 aprovados em 2004, elevou de 110 para uma média de 150 aprovações entre os anos de 2009 a 2013; pardos também aumentaram a sua participação de 324 para uma média de 700 no mesmo período. No período seguinte, 2016-2019, nota-se um maior efeito redistributivo devido à ampliação do percentual reservado para as vagas para ações afirmativas e à aplicação das cotas desde a primeira fase do vestibular. Assim, a quantidade de brancos diminuiu, ficando abaixo de 4.000 aprovações, enquanto o número de pretos passou para mais de 200 aprovações e de pardos para uma média de 900 aprovações.

Em linhas gerais, a inclusão racial, independentemente da categoria de concorrência, ficou mais limitada durante o Plano de Metas, devido às restrições impostas em sua implementação. As mudanças ocorridas para a implementação da Lei de Cotas, passando a aplicá-las desde a primeira fase do vestibular, proporcionaram uma maior inclusão racial. No entanto, no âmbito desta lei, a cota racial se tornou uma “subcota” da cota social, conforme mostra Cervi (2014), ao estabelecer como principal critério que todos os candidatos às vagas de ações afirmativas tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Com isso, negros que estudaram em escolas particulares concorrem apenas às vagas gerais.

Porto (2011) e Cervi (2013) já mostravam que os candidatos pretos tendiam a se inscreverem nas vagas de cotas raciais enquanto os candidatos pardos se distribuíam entre as modalidades de cotas e na concorrência geral. Na tabela seguinte trazemos os percentuais de candidatos inscritos e aprovados por cor/raça autodeclarada e o tipo de categoria de concorrência:

TABELA 16 – Composição percentual dos candidatos inscritos e aprovados, por cor ou raça declarada e modalidade de concorrência

Modalidade de Concorrência/Processo Seletivo	2005		2012		2016		2019		
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	
Pretos	Conc. Geral	17%	9%	26%	23%	46%	18%	48%	22%
	Racial	68%	88%	62%	64%	41%	72%	32%	70%
	Social	14%	4%	12%	13%	14%	10%	20%	8%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Pardos	Conc. Geral	34%	27%	50%	43%	55%	30%	63%	41%
	Racial	30%	55%	21%	23%	16%	43%	10%	32%
	Social	36%	18%	29%	34%	29%	27%	27%	26%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Branços	Conc. Geral	69%	76%	77%	71%	70%	56%	74%	62%
	Racial	-	-	-	-	-	-	-	-
	Social	31%	24%	23%	29%	30%	44%	26%	38%
	Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Conforme apontado por Porto (2011) e Cervi (2013), a modalidade mais acessada pelos candidatos pretos, no Plano de Metas, eram as cotas raciais – 68% em 2005 e 62% em 2012. Já para os candidatos pardos esta modalidade era a menos acessada – 30% em 2005 e 21% em 2013. No período da Lei de Cotas, representado pelos anos 2016 e 2019, notamos uma redução importante nas inscrições de candidatos pretos em vagas de cotas raciais, de 41% para 32%, respectivamente. Com relação aos candidatos pardos, em cotas raciais, que já eram as vagas menos acessadas, os percentuais de inscrição ficam ainda menores, caindo de 16% em 2016 para 10% em 2019.

Mesmo com a redução dos percentuais de inscrições em cotas raciais no período da Lei de Cotas, foram estas as modalidades nas quais os candidatos pretos apresentam maior aprovação – acima de 70% em 2016 e 2019 – e, no caso dos candidatos pardos, uma aprovação superior às cotas sociais – 43% em 2016 e 32% em 2019. Ou seja, as cotas raciais foram fundamentais para a inclusão de negros,

visto que, no período entre 2016 e 2019, elas foram responsáveis pela aprovação de 3 a cada 10 candidatos pardos e 7 em cada 10 aprovações de candidatos pretos. Tendo isso em vista, em um cenário hipotético de suspensão das cotas raciais, a UFPR ficaria ainda mais longe da representação racial do estado do Paraná.

Levando-se em consideração que a cota racial se configurou como uma “subcota” da cota social e que seus percentuais de reserva reduzidos de uma política para a outra – de 20% para 16% –, os dados indicam que a aplicação de cotas desde a primeira fase é o principal fator para a ampliação da inclusão racial.

Para observar os efeitos redistributivos das ações afirmativas sobre as chances de aprovação dos candidatos pretos e pardos, utiliza-se a taxa de aprovação, que resulta da razão entre o número de candidatos aprovados e o número de inscritos. Dito de outra forma, a taxa de aprovação permite observar o quanto cada categoria de cor ou raça se mantém representativa, em termos percentuais, no conjunto dos candidatos inscritos e no conjunto dos candidatos aprovados⁸⁹.

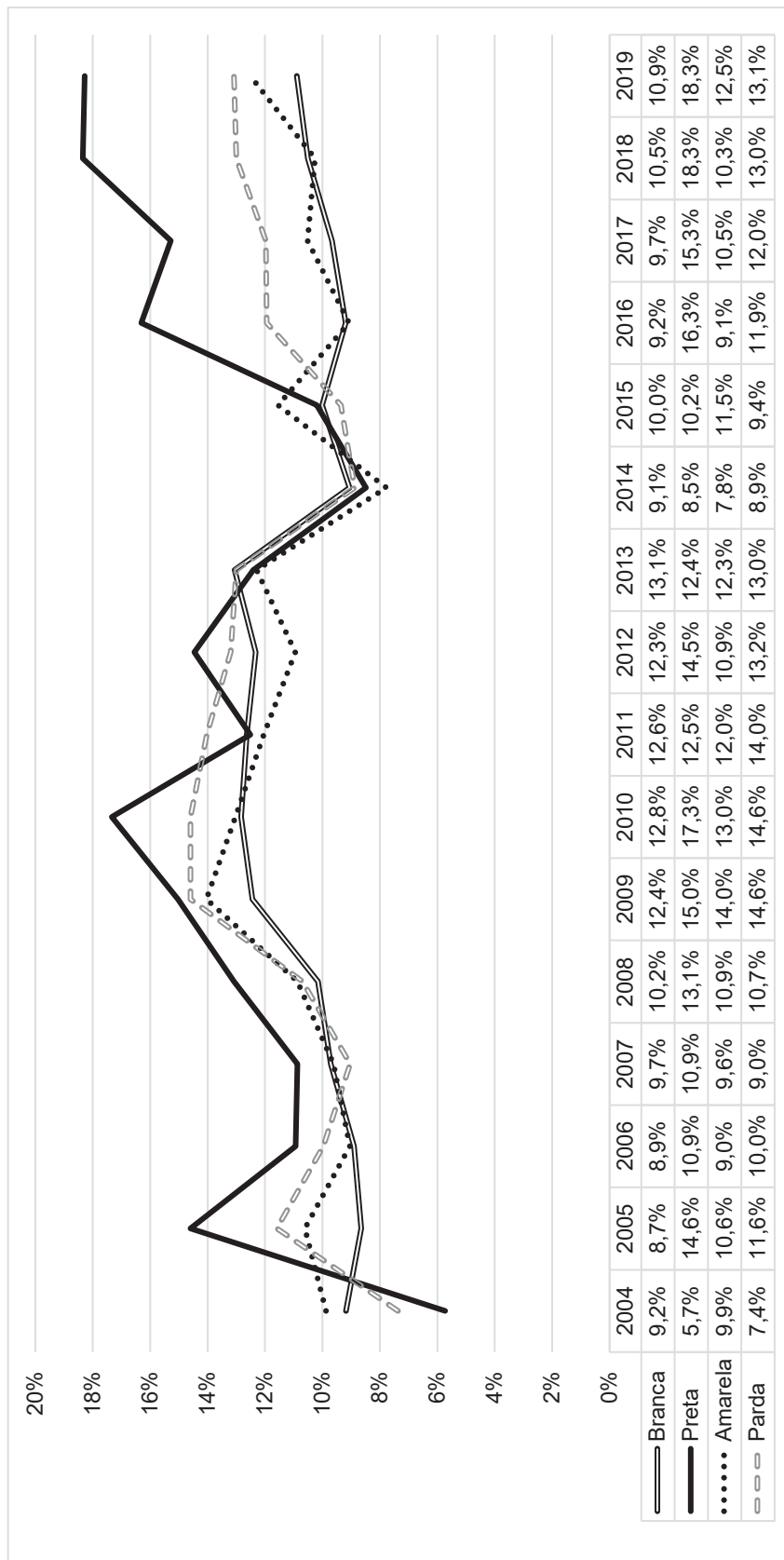
O Gráfico 10 abaixo, traz a taxa de aprovação por cor ou raça, ou seja, o resultado do número de candidatos aprovados sobre o número de candidatos inscritos, em termos percentuais. Os candidatos pretos e pardos apresentavam, em 2004, as menores taxas de aprovação – 5,7% e 7,4%, respectivamente –, ao contrário de amarelos e brancos, que eram 9,2% e 9,9%, respectivamente. Já em 2005, no primeiro ano do Plano de Metas, a taxa de aprovação de pretos praticamente triplicou, atingindo 14,6%, e a de pardos subiu para 11,6%.

Observamos que, no período de maior expansão de vagas ofertadas pelo PS tradicional (2009-2013), todas as categorias ampliaram suas taxas de aprovação, pois a oferta de vagas cresceu em proporção maior do que o número de candidatos. Diferente do que ocorreu entre 2014 e 2016, quando as vagas do PS tradicional foram reduzidas, mas houve um aumento no número de candidatos – chegando a mais de 50 mil inscrições em 2014. Em 2014, todas as categorias tiveram suas taxas de aprovação reduzidas, uma vez que a concorrência ficou mais acirrada. Vemos que os anos seguintes, de 2016 em diante, quando a Lei de Cotas foi aplicada integralmente, pretos e pardos apresentaram sempre taxas de aprovação maiores do que as demais

⁸⁹ A análise das taxas de aprovação se estende às demais variáveis consideradas na pesquisa, apresentadas nas seções seguintes.

categorias. Em 2019, a taxa de pretos e pardos foi 18,2% e 13,1%, respectivamente, e de amarelos e brancos foi 12,5% e 10,9%, respectivamente.

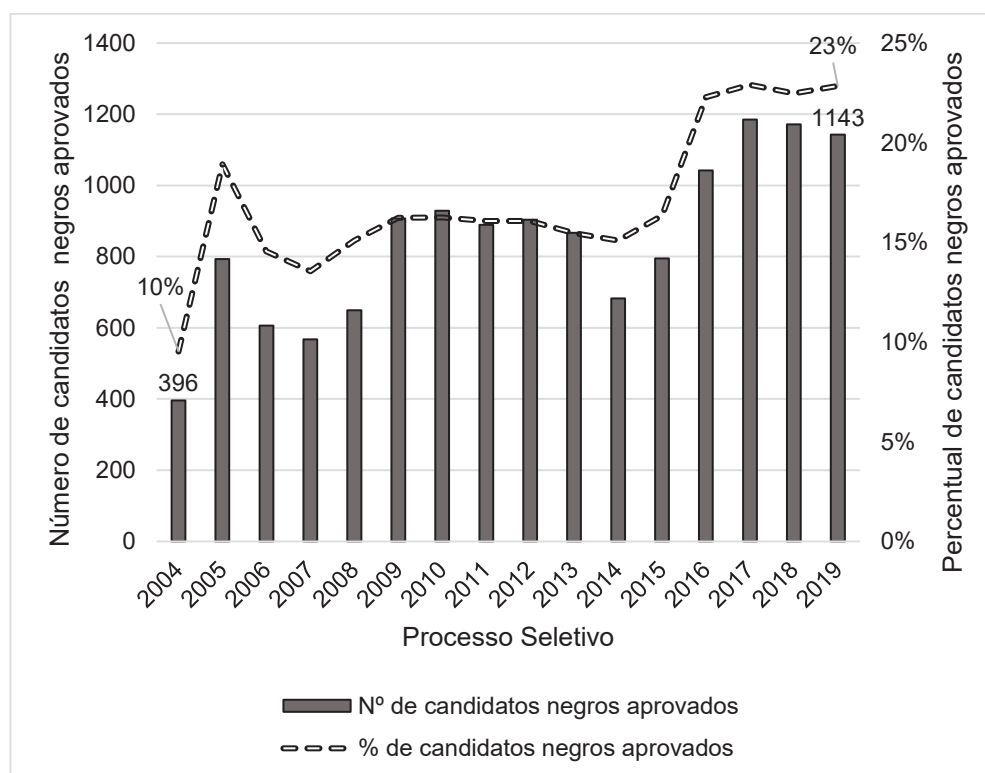
GRÁFICO 10 - Taxa de aprovação por cor ou raça e processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UJFPR. Elaborado pela autora (2023).

A seguir, é apresentado o percentual efetivo de candidatos negros aprovados, tendo em vista o número baixo de inscrições nas categorias de cotas étnico-raciais. O Gráfico 11 apresenta os números e percentuais de candidatos negros incluindo os dados de pretos e pardos. Reiteramos que no período do Plano de Metas, o percentual de 20% de negros aprovados não foi atingido. Apenas no período da Lei de cotas é que eles passaram de 20%, um salto de 16% em 2015 para 23% em 2019. Ainda assim, os números chamam atenção pois, em 2004, dos 5652 inscritos, apenas 396 candidatos negros foram aprovados, enquanto em 2019, dos 8223 inscritos, 1143 foram aprovados. Em linhas gerais, embora esteja abaixo da representação geográfica do estado do Paraná (28%), o percentual de pretos e pardos foi dobrado ao longo do período. E, em números, a presença foi triplicada.

GRÁFICO 11 - Distribuição numérica e percentual dos candidatos negros aprovados por processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em síntese, as ações afirmativas se mostram fundamentais no efeito redistributivo de ampliação das chances de acesso aos grupos historicamente em desvantagem. Estas políticas, tanto no sentido redistributivo como no sentido do reconhecimento (Fraser, 2006; Pinto, 2008), tendem a impactar na identificação racial

das pessoas, fazendo com que o fato de afirmarem positivamente grupos étnico-raciais tradicionalmente desvalorizados, mais pessoas se identifiquem ou sintam-se confortáveis em declarar pertencer a um determinado grupo. Por outro lado, tratando-se de uma vaga em curso superior de uma instituição federal – ou seja, um bem socialmente valorizado – é possível que pessoas que antes se autodeclaravam como brancas passassem a se identificar como pardas, para ampliar suas chances de acesso à UFPR, mas que não necessariamente pertenciam ao um grupo racial historicamente discriminado.

Acompanhando a representação demográfica do estado – de maioria branca, seguido de pardos, amarelos, pretos e indígenas –, tanto as inscrições nos processos seletivos quanto as aprovações neles eram majoritariamente de pessoas autodeclaradas “brancas”, seguidas dos “pardos”, “amarelos”, “pretos” e indígenas. O que se notou no processo seletivo antes do período das cotas foi que pretos e pardos eram as únicas categorias que tinham sua representação reduzida dentre o total de candidatos aprovados em comparação aos percentuais de inscritos. Já os processos seletivos com as ações afirmativas proporcionaram a mudança desse quadro de desigualdade de acesso. Contudo, a representação dos candidatos negros na instituição, tanto de inscritos quanto o de aprovados, permaneceu abaixo da representação geográfica do estado, evidenciando desigualdades anteriores ao acesso à educação superior.

6.2 A COMPOSIÇÃO, POR SEXO, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Outra característica sociodemográfica analisada é o sexo do candidato. Esta variável é resultante da pergunta do questionário socioeducacional “Qual seu sexo?”, para a qual as alternativas eram “masculino” ou “feminino”⁹⁰. Esta variável é de fundamental importância para o estudo da desigualdade de acesso ao ensino superior, embora não seja uma dimensão contemplada pelas ações afirmativas. As

⁹⁰ Consideramos, neste trabalho, desigualdades entre homens e mulheres no acesso ao ensino superior. Mais do que as diferenças biológicas entre o sexo masculino e feminino, diz respeito aos papéis sociais e expectativas colocadas sobre um indivíduo antes mesmo do seu nascimento e que interferem na construção de sua identidade. Entendemos que se trata de uma redução dos conceitos de sexo e gênero, evidenciando também uma limitação da forma de coleta da informação.

transformações demográficas, culturais e sociais proporcionaram maior aproveitamento das mulheres no ambiente educacional: aumento de sua participação no mercado de trabalho, mudanças nos padrões familiares, conquistas sociais como o divórcio, redução do número de filhos por família, dentre outras.

As mulheres aproveitaram em maior medida a expansão da educação básica nos anos 1990 e da educação superior a partir dos anos 2000. Elas não apenas reduziram as desigualdades educacionais, como apresentaram e vêm apresentando alcances superiores aos homens. No entanto, os estudos no campo da estratificação educacional mostram que as mulheres tendem a direcionar seus estudos aos cursos de menor valor social, como por exemplo nas áreas de educação e cuidado, e apenas recentemente é que a participação delas foi ampliada nas áreas “duras” ou de maior prestígio (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; BARBOSA, 2019).

Os dados das Sinopses do Censo da Educação Superior mostram que no início dos anos 2000 as mulheres já eram mais da metade dos estudantes matriculados em cursos de graduação. Outro dado curioso é que na rede federal, especialmente nos três estados do Sul do país, mais da metade dos estudantes matriculados eram homens. No caso do Paraná, devido à predominância de cursos tecnológicos e de engenharia na rede federal, especialmente pelo CEFET-PR – depois Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. O que se observa ao longo do tempo é que a diferença entre homens e mulheres na rede federal reduziu, mas não inverteu.

A Tabela 17 traz os dados referentes ao número de candidatos aprovados por sexo nos processos seletivos de 2004 até 2019 (para os dados dos inscritos, consultar os Apêndices, Tabela 25, p. 281). Ao longo da série histórica, notou-se que mais da metade das inscrições era de candidatas do sexo feminino e que o número e o percentual de candidatas cresceram ao longo dos anos. No entanto, dos 16 processos seletivos analisados, as candidatas do sexo feminino formaram a maioria das aprovações em apenas nove deles. Ou seja, são maioria nas inscrições, mas nem sempre nas aprovações.

TABELA 17 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados por sexo (2004 a 2019)

Processo Seletivo	Qual é o seu sexo		Total	
	Masculino	Feminino		
2004	54,6%	45,4%	100%	(4157)
2005	53,6%	46,4%	100%	(4193)
2006	50,8%	49,2%	100%	(4164)
2007	51,6%	48,4%	100%	(4190)
2008	48,3%	51,7%	100%	(4301)
2009	50,1%	49,9%	100%	(5589)
2010	48,9%	51,1%	100%	(5719)
2011	49,7%	50,3%	100%	(5533)
2012	48,0%	52,0%	100%	(5626)
2013	47,3%	52,7%	100%	(5606)
2014	49,0%	51,0%	100%	(4525)
2015	47,5%	52,5%	100%	(4862)
2016	48,1%	51,9%	100%	(4676)
2017	50,4%	49,6%	100%	(5173)
2018	50,1%	49,9%	100%	(5215)
2019	49,0%	51,0%	100%	(5004)
Total	49,7% (39020)	50,3% (39513)	100%	(78533)

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em 2004, antes das cotas, as candidatas do sexo feminino aprovadas totalizaram 1887 (45,5%) contra 2270 candidatos do sexo masculino aprovados (54,6%).

Em 2005, no primeiro ano com cotas raciais e sociais, as candidatas do sexo feminino elevaram sua representação em 1 ponto percentual, totalizando 46,4%, e no ano seguinte, atingiram 49,2% de aprovações. Em resumo, observa-se que ao longo dos anos, na medida em que foram aplicadas as ações afirmativas e expandido o número de vagas da instituição, os percentuais de candidatas do sexo feminino aprovadas foram ampliados e as distâncias em relação aos candidatos do sexo masculino foram reduzidas.

Nos processos seletivos de 2008, de 2010 a 2016 e no de 2019, mais de 50% dos candidatos aprovados eram mulheres. Especialmente no Processo Seletivo de 2008, houve um aumento expressivo nos números, resultando em uma inversão positiva para as candidatas do sexo feminino que totalizaram 51,7% das aprovações. Podemos inferir, então, que o remanejamento das vagas não ocupadas nas cotas raciais para as cotas sociais pode ter resultado na inclusão das candidatas do sexo

feminino. A redução da desigualdade de sexo entre as candidaturas também é equivalente ao período de expansão das vagas (2009-2013) e se estende em três dos quatro processos seletivos realizados sob Lei de Cotas.

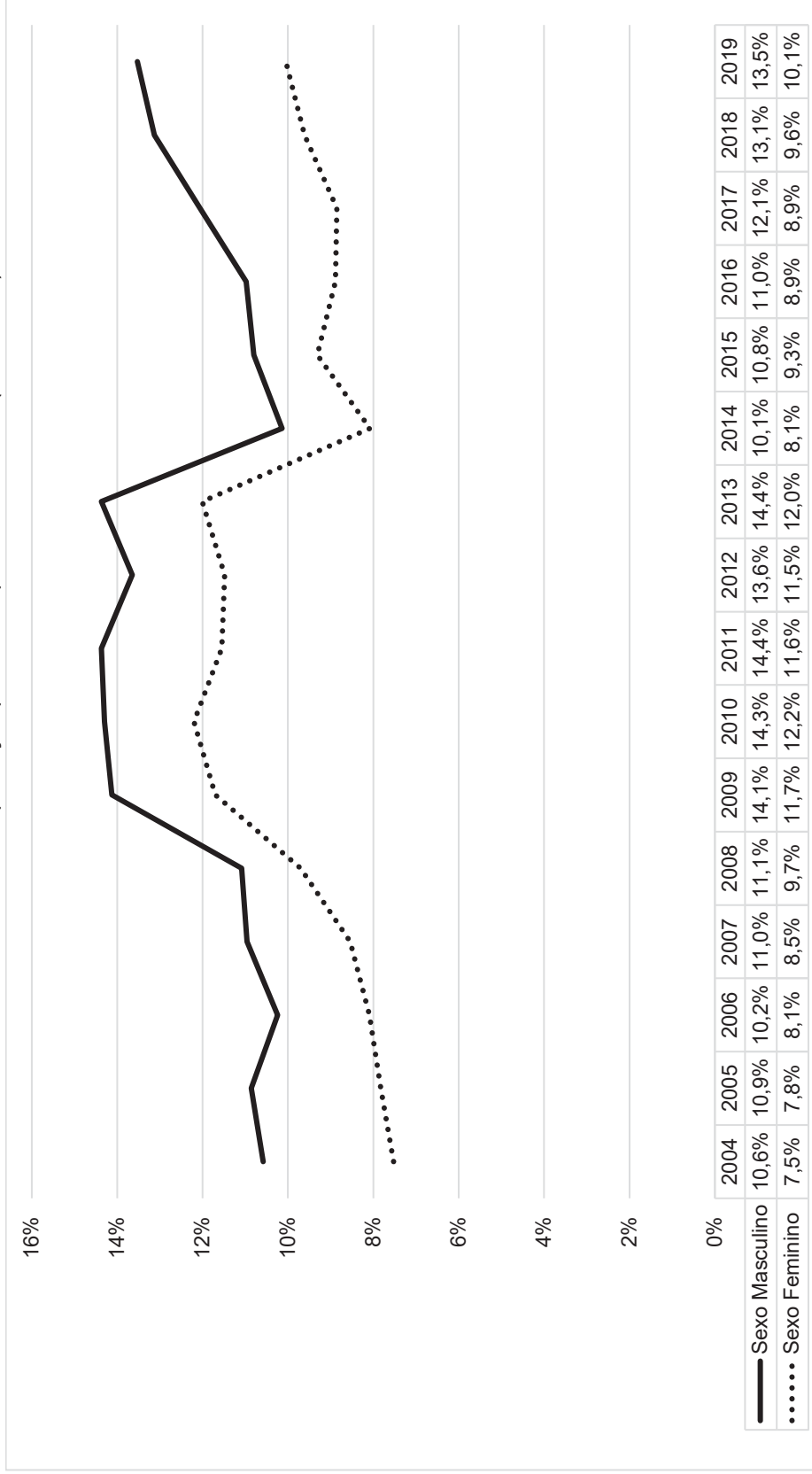
Após sete processos seletivos seguidos com as candidatas do sexo feminino representando mais de 50% das aprovações (2010 a 2016), pode-se inferir que, dentre outras razões, a crise econômica possa ter afetado as oportunidades e o desempenho delas nos processos seletivos seguintes (2017 e 2018). Em todo caso, seriam necessárias pesquisas que aprofundassem a relação entre a conjuntura econômica e as diferenças nas experiências estudantis entre homens e mulheres.

Um dado interessante a ser observado quando analisada a diferença entre a proporção de candidatos inscritos e a proporção de candidatos aprovados, é que as candidatas do sexo feminino sempre apresentam perda de percentual, enquanto os candidatos do sexo oposto apresentam ganho de percentual. Por exemplo, em 2004 do total de candidatos inscritos, 53,9% eram do sexo feminino, enquanto do total de aprovações, apenas 46,1% eram sexo feminino. Em 2019, do total de inscritos 58,4% eram candidatas do sexo feminino, e do total de aprovados elas totalizavam 51%. Já os candidatos do sexo masculino eram 46,1% dos inscritos e 54,6% dos aprovados em 2004. E em 2019, totalizaram 41,6% dos inscritos e 49% dos aprovados. Para além da relação entre inscritos e aprovados, sabemos que a aprovação no processo seletivo depende de múltiplos fatores, sendo um dos principais o curso escolhido pelo candidato, o campo de conhecimento científico, o prestígio e até mesmo número de vagas ofertadas. Mas, em linhas gerais, sob esta perspectiva de análise, as mulheres apresentam desvantagens em relação aos homens.

O Gráfico 12 traz as taxas de aprovação para ambos os sexos, que reforçam a desvantagens das mulheres em relação aos homens. As candidatas do sexo feminino apresentam taxas de aprovação menores que as dos candidatos do sexo oposto em todos os anos analisados. Nota-se que no período relativo ao Plano de Metas, especialmente nos anos 2006 e 2008, houve uma redução nas distâncias entre as taxas de aprovação e no período de expansão da instituição, entre 2009 e 2013, ambos os sexos ampliaram suas taxas de aprovação. A partir de 2017, no período da Lei de Cotas, as distâncias entre as taxas de aprovação cresceram novamente. Vale destacar que a expansão da universidade se deu, além da expansão do número de vagas em cursos existentes, pela criação de novos cursos e *campi*. Depois de 2016 foram criados os campi de Jandaia do Sul – com cursos na área da engenharia e das

ciências exatas – de Toledo, que passou a oferecer o curso de Medicina, fatores que podem significar maiores chances para candidatos homens do que para mulheres. Como dito, existem outros fatores que interferem nas chances de homens e mulheres, especialmente o curso escolhido, o nível de concorrência e o desempenho no vestibular, fatores não explorados nesta pesquisa, mas que mais explicativos dessa desigualdade. Destacamos, como exemplo, as distintas trajetórias, oportunidades e expectativas de vida após a conclusão do ensino médio que, em relação às mulheres, recaem o casamento, a gravidez e o cuidado da família – não necessariamente nesta sequência.

GRÁFICO 12 - Taxa de aprovação por sexo e processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UFRP. Elaborado pela autora (2023).

6.2.1 A composição, por cor/raça e sexo, dos candidatos aprovados antes e depois das cotas

Intenciona-se tratar nesta seção da relação entre raça e sexo. Cervi (2013) analisou a variável “sexo do candidato”, além da autodeclaração racial e do tipo de escola em que o candidato declarou ter estudado, e encontrou um efeito não esperado do Plano de Metas, o de que as mulheres negras foram as mais beneficiadas pelas ações afirmativas, “podendo-se dizer que uma política afirmativa racial e social acabou se transformando em uma política afirmativa de gênero” (CERVI, 2013, p. 67).

Antes das cotas, os dados de 2004, mostravam que, dentre brancos, o número de candidatos aprovados por gênero era praticamente o mesmo, enquanto entre pretos e pardos havia a predominância de candidatos homens aprovados. No período de 2005 a 2012, houve um crescimento geral de candidatos pretos e pardos aprovados, efeito direto das ações afirmativas, contudo, por gênero, o crescimento do número de mulheres pretas e pardas aprovadas foi superior ao de homens da mesma cor, em média 100% a mais em comparação a 2004 (CERVI, 2013).

Outro dado interessante apresentado por Cervi (2013) é que, entre 2005 e 2012, homens e mulheres pretos foram os que mais se inscreveram nas cotas raciais (80,3% e 91%, respectivamente). Já homens e mulheres pardos apresentavam maior distribuição entre as modalidades, sendo nas cotas raciais 39,2% e 40,5%, respectivamente. Já os candidatos brancos, homens e mulheres, concorreram, em média, 75% nas vagas universais e 25% nas vagas de cotas sociais. Em linhas gerais, Cervi (2013) concluiu que as cotas para escola pública favoreceram candidatos pardos e brancos (homens e mulheres igualmente), enquanto as cotas raciais favoreceram, sobretudo, homens pretos e, principalmente, mulheres pretas.

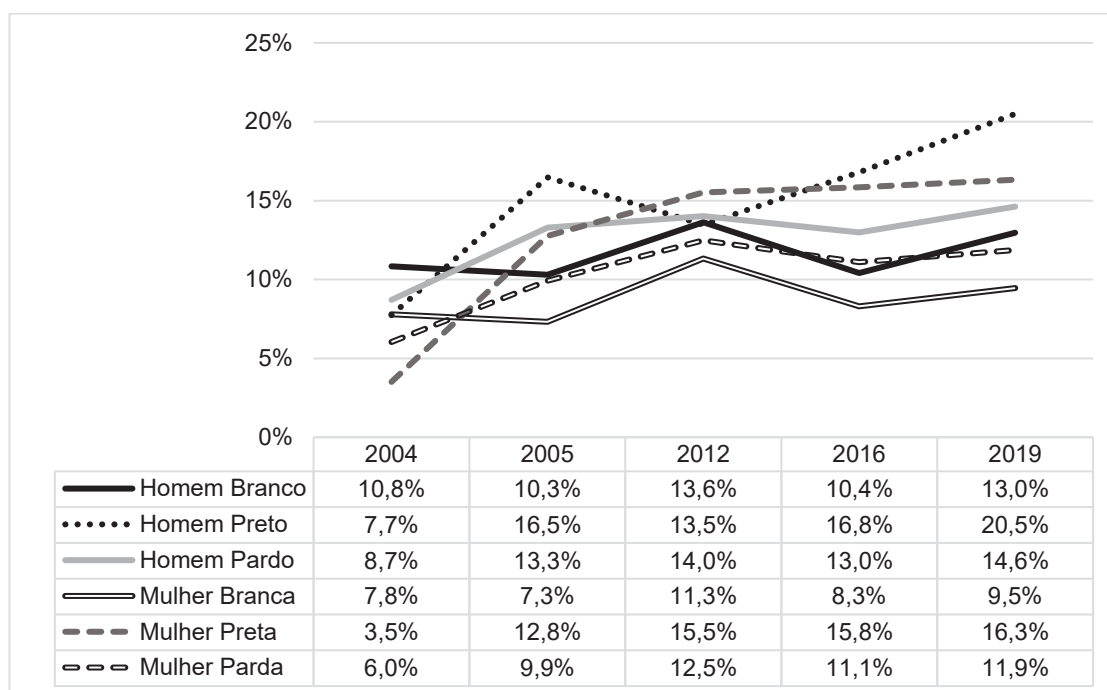
Seja pelas cotas raciais ou sociais, a presença de homens e mulheres negros dentre os aprovados cresceu ao longo do tempo, em comparação ao ano sem cotas. Em relação aos candidatos pretos do sexo masculino aprovados, o número subiu de 51 antes das cotas – 1,2% do total de aprovados – para 124 em 2019 – 2,5% do total de aprovados. O número de candidatas pretas aprovadas subiu de 21 aprovações em 2004 para 112 em 2019 – em termos percentuais, de 0,5% para 2,2%, respectivamente. Já em relação aos candidatos pardos do sexo masculino, o número de aprovados elevou de 191 em 2004 para 447 em 2019 – de 4,6% para 8,9%, respectivamente – e as candidatas pardas aprovadas cresceram de 133 aprovadas

para 460 no mesmo período – de 3,2% para 9,2%, respectivamente. Ou seja, a participação das mulheres pretas foi a que apresentou maior crescimento quando comparados o ano anterior às cotas e o último ano da série histórica – um crescimento equivalente a 5,3 vezes –, seguido das candidatas pardas, cuja participação cresceu 3,4 vezes.

O número de candidatos pretos e pardos cresceu em média 2,4 vezes no mesmo período. Ao todo, 242 candidatos pretos ou pardos do sexo masculino foram aprovados em 2004 – 5,8% – e o resultado encontrado em 2019 foi de 571 – 11,4%. Já as candidatas negras totalizaram, antes das cotas, 154 aprovações e 572 em 2019, último ano da série histórica – em termos percentuais, cresceu de 3,7% para 11,4%, respectivamente. Em resumo, as mulheres negras constituíam uma minoria dentre os candidatos aprovados, mesmo em comparação com os homens negros (apenas 3,2% contra 5,8%) antes das cotas, e ao final da série histórica conseguiram igualar a participação – ambos com 11,4% de candidatos aprovados. Um maior detalhamento desses dados pode ser consultado nos Apêndices (Tabelas 27 e 28, p. 283-284).

Por outro lado, quando analisamos as taxas de aprovação (razão entre inscritos e aprovados), desagregando as categorias raciais, notamos que dentre os homens – excluindo da análise amarelos e indígenas –, os brancos eram os candidatos com a maior taxa de aprovação, totalizando 10,3%. A menor taxa entre os homens eram entre pretos, 7,7%. Dentre as mulheres, também eram as brancas que apresentavam as maiores taxas (7,8%), praticamente equivalente ao resultado obtido pelos homens pretos. As mulheres pretas, por sua vez, eram aquelas que apresentavam as menores taxas – apenas 3,5% de suas candidatas eram aprovadas. Com as cotas, em 2005, foram os homens pretos e pardos que apresentaram maiores vantagens em termos de taxas de aprovação (16,5% e 13,3%, respectivamente), seguidos de mulheres pretas (12,8%). No último ano considerado, 2019, homens e mulheres pretos apresentaram as maiores taxas (20,5% e 16,3%, respectivamente). As mulheres brancas e pardas, por sua vez, apresentaram as menores taxas tanto no primeiro ano com cotas quanto no último ano da série histórica (7,3% e 9,9% em 2005 e 9,5 e 11,9% em 2019, respectivamente).

GRÁFICO 13 - Taxa de aprovação por cor ou raça, sexo e processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em termos numéricos, mulheres pretas e pardas foram aquelas que apresentaram maiores ganhos, considerando que sua participação era baixa, e corroborando com Cervi (2013). No entanto, quando analisadas as taxas de aprovação, as vantagens são maiores para homens pretos, seguidos por mulheres pretas e por homens pardos. Em outras palavras, por esta perspectiva de análise, a cota racial tem atingido o seu objetivo de ampliar a presença de negros, entretanto mantendo uma estrutura vantajosa para homens. Reiteramos que o tipo de curso escolhido, especialmente o nível de concorrência, dentre outras variáveis acima referidas, interferem nas chances de aprovação.

6.3 A COMPOSIÇÃO, POR FAIXA ETÁRIA, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Embora não seja um tema diretamente tratado pelas ações afirmativas, a faixa etária é uma variável importante nos estudos educacionais de maneira geral e no campo da desigualdade de acesso ao ensino superior, por isso merece particular atenção, visto que a entrada tardia nesta etapa educacional pode ser uma característica das classes baixas. Jovens destas classes, quando concluem seus

estudos de nível básico, tendem a priorizar a entrada no mercado de trabalho para contribuir na renda familiar, atrasando a entrada no ensino superior, ou não ingressando nele. Por outro lado, as políticas para educação de jovens e adultos e a expansão recente da educação superior proporcionaram maior acesso a estudantes mais velhos que não tiveram oportunidade de cursar uma graduação na idade considerada ideal (entre 18 e 24 anos). (HASENBALG, 2003; BARBOSA, 2014)

Nesta pesquisa, a faixa etária resulta da informação a respeito da idade do candidato, que por sua vez, resulta, inicialmente, do ano de nascimento preenchido no questionário socioeducacional, calculada sobre o ano de ingresso. Por exemplo, candidatos do processo seletivo de 2004 (ingresso em 2004), a idade foi calculada subtraindo o ano de nascimento do ano de ingresso. A partir da variável “idade”, classificamos em 4 faixas etárias: até 18 anos; de 19 a 20 anos; de 21 a 25 anos; com 26 anos ou mais.

A Tabela 18 a seguir, mostra a quantidade de candidatos aprovados por faixa etária ao longo do tempo na UFPR. Em 2004, antes das cotas, do total de 4.157 candidatos, 32,5% deles tinham até 18 anos, 34,7% tinham entre 19 e 20 anos, 20,6% tinham entre 21 e 25 anos e 12,2% tinham 26 anos ou mais de idade. Em 2005, quando foram implementadas as cotas, do total de 4193 aprovados, 32,6% tinham até 18 anos, 32,9% entre 19 e 20 anos, 20,2% entre 21 e 25 anos e 14,2% com 26 anos ou mais. Nota-se que o grupo mais velho – com 26 anos ou mais – foi o único a aumentar sua representação dentre os candidatos aprovados, em comparação ao ano anterior. Em 2012, no último ano antes da Lei de Cotas, 33,3% dos aprovados tinham até 18 anos, 31,2% tinham entre 19 e 20 anos, 19,9% deles entre 21 e 25 anos e 14,3% tinham 26 anos ou mais. Em 2016, com a Lei de Cotas, a distribuição de aprovados foi 31,6%, 33,8%, 21,2% e 13,3%, respectivamente. E em 2019, por sua vez, o percentual de aprovados com até 18 anos caiu para 27,7%, enquanto aqueles com idade entre 19 e 20 anos totalizaram 35,2%, entre 21 e 25 anos 22,1% e a faixa etária mais velha 14,9%.

TABELA 18 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados por faixa etária (2004 a 2019)

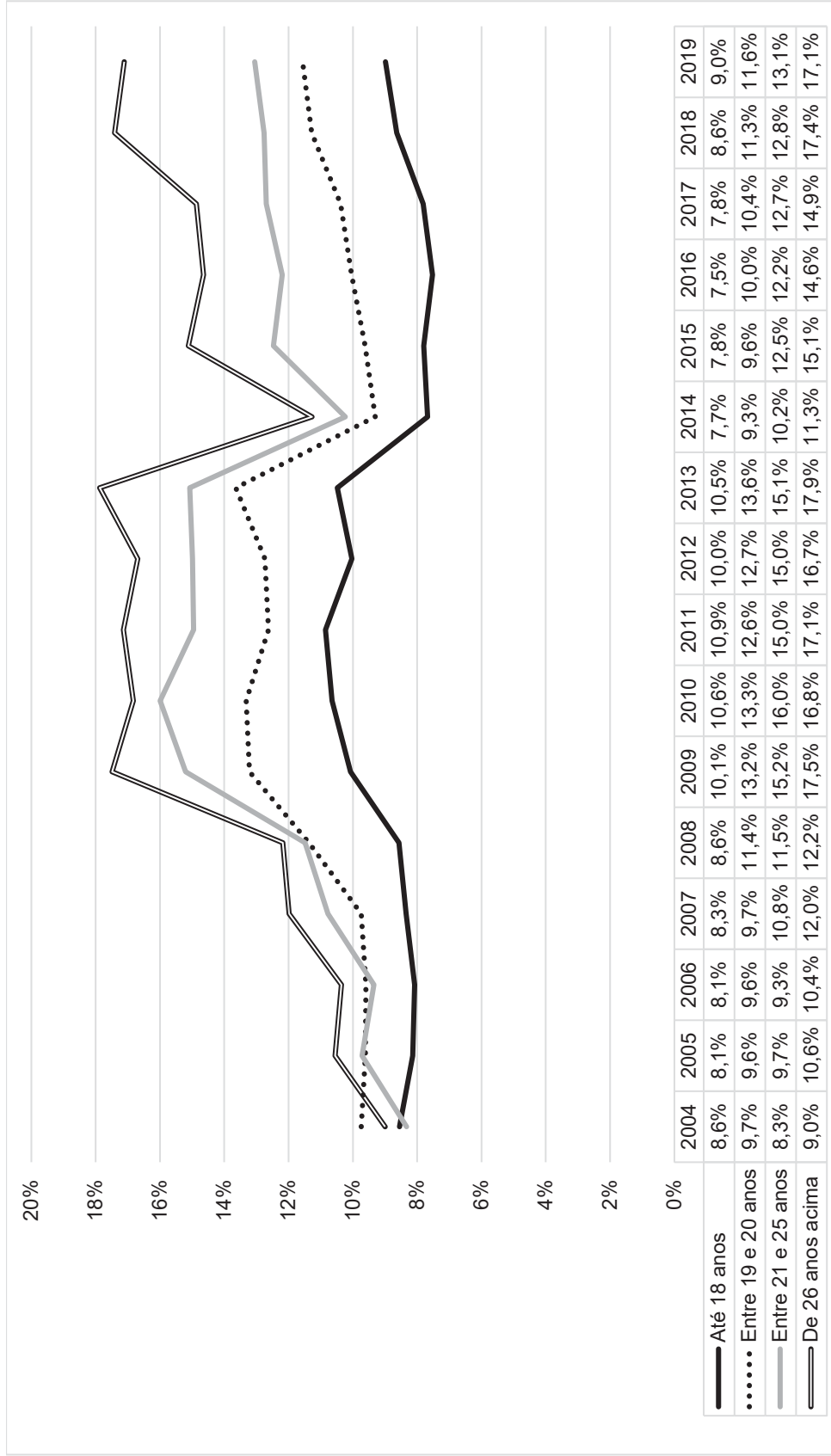
Processo Seletivo	Faixa etária				Total	
	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos	Entre 21 e 25 anos	De 26 anos acima		
2004*	32,5%	34,7%	20,6%	12,2%	100%	(4157)
2005*	32,6%	32,9%	20,2%	14,2%	100%	(4193)
2006	34,2%	33,5%	19,2%	13,1%	100%	(4164)
2007	33,7%	32,1%	19,9%	14,3%	100%	(4190)
2008	34,2%	34,6%	18,2%	12,9%	100%	(4301)
2009	31,9%	31,2%	20,3%	16,6%	100%	(5589)
2010	31,8%	32,1%	21,2%	15,0%	100%	(5719)
2011	34,5%	30,7%	20,2%	14,6%	100%	(5533)
2012*	33,3%	31,2%	21,5%	13,9%	100%	(5626)
2013	33,5%	31,9%	20,1%	14,4%	100%	(5606)
2014*	35,3%	33,7%	19,6%	11,4%	100%	(4525)
2015	32,1%	29,7%	22,0%	16,2%	100%	(4862)
2016	31,6%	33,8%	21,2%	13,3%	100%	(4676)
2017	30,3%	32,8%	22,5%	14,3%	100%	(5173)
2018	30,6%	33,1%	21,3%	15,1%	100%	(5215)
2019	27,7%	35,2%	22,1%	14,9%	100%	(5004)
Total	32,5% (25485)	32,6% (25609)	20,7% (16253)	14,2% (11185)	100%	(78533)

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

LEGENDA: *Sem data de nascimento: 9 ausentes em 2004, 22 ausentes em 2005, 1 ausente em 2012, 1 ausente em 2014. Os percentuais foram calculados com base no total de candidatos inscritos no processo seletivo.

É preciso destacar que, com base nos dados referentes aos percentuais de candidatos inscritos (consultar Apêndices, Tabela 24, p. 280), que a maior demanda ao longo dos anos foi composta por candidatos de até 18 anos. No entanto, como pode ser visto no Gráfico 14, os grupos que apresentam maiores taxas de aprovação são aqueles que possuem as faixas etárias mais elevadas. Assim sendo, levamos em consideração, de um lado, que esses candidatos tenham mais experiência com processos seletivos – podendo se tratar da busca por uma segunda formação superior – e que estejam fazendo escolhas mais acertadas em relação ao curso de preferência, consolidando vantagens de aprovação em comparação aos candidatos mais jovens. Por outro lado, pode ser um reflexo das ações afirmativas e da expansão da universidade que proporcionaram maiores oportunidades para estudantes mais velhos.

GRÁFICO 14 - Taxa de aprovação por faixa etária e processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Ao longo do tempo, os candidatos de até 18 anos, ampliaram o número de inscrições, especialmente entre 2014 e 2017, com uma média de 20 mil inscrições por ano. Contudo, em 2019, no último da série histórica, totalizam apenas 15.436 inscrições (35,5%), uma queda de cerca de 4 mil inscrições comparado aos cinco anos anteriores. O grupo que se enquadra na faixa etária entre 19 e 20 anos apresentou uma redução no número de inscrições até 2013, porém, este número cresceu nos anos seguintes totalizando 15.227 inscrições (35%) em 2019. Já as faixas etárias entre 21 e 25 anos e de 26 anos ou mais, apresentaram redução ao longo dos anos em comparação ao número de inscritos de 2004.

O crescimento das inscrições na faixa etária de até 18 anos e a diminuição nas faixas etárias mais elevadas diz respeito ao aumento da escolarização das coortes mais jovens, resultado das políticas de expansão dos sistemas educacionais e da demanda cada vez maior por uma educação de nível superior. A decisão por uma carreira cada vez mais cedo e a concentração de candidatos nesta faixa etária representa maior concorrência e desvantagens para os candidatos mais jovens. Por outro lado, é interessante observar que os candidatos das faixas etárias mais altas vêm cada vez mais ampliando a sua representação.

Em resumo, notamos o aumento da presença de candidatos negros, mulheres e de pessoas que ingressam depois dos 20 anos na universidade, resultando em uma mudança no sociodemográfico dos candidatos aprovados nos processos seletivos. Nas seções seguintes apresentaremos as mudanças no que diz respeito ao perfil socioeconômico.

6.4 A COMPOSIÇÃO, POR PERCURSO ESCOLAR, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Assim como a variável cor/raça, discutida acima, o percurso escolar é uma dimensão da desigualdade de acesso ao ensino superior tratada nas políticas de ação afirmativa. Em especial, no Plano de Metas, como visto no Capítulo 4, estabeleceu que o ensino fundamental e o ensino médio realizados integralmente em escolas públicas era um indicador de vulnerabilidade socioeconômica. Posteriormente, na Lei de Cotas, ficou determinado a exigência da escola pública apenas sobre os anos referentes ao ensino médio.

A Tabela 19 traz a composição do percurso escolar dos candidatos aprovados nos processos seletivos de 2004 a 2019. Em 2004, quando não havia ações afirmativas, a parcela de candidatos aprovados que estudaram integralmente em escolas públicas era de 23,9%; de candidatos aprovados que estudaram a maioria dos anos em escolas públicas era de 19,9%; que estudaram a maioria dos anos em escolas particulares era 19,5% dos aprovados; e aqueles que estudaram integralmente em escolas particulares totalizavam 34,9%. Em outras palavras, pouco mais de um terço dos candidatos aprovados eram egressos de escolas particulares e quase um quarto eram de escolas públicas.

Como já apontavam os estudos realizados pela comissão de formulação das políticas de ação afirmativa da UFPR (PORTO, 2011), grande parte desses ingressantes das escolas públicas se concentravam em cursos menos concorridos e menos prestigiados, até 2004. A reserva prevista de 20% das vagas ofertadas visava aumentar a participação desses candidatos, especialmente nos cursos cuja participação era mínima. No processo seletivo de 2005, o primeiro com cotas, houve um ligeiro aumento no percentual de aprovados que estudaram todos os anos em escolas públicas, totalizando 26%, e de aprovados que estudaram parcialmente em escolas públicas, 21,1%. Por outro lado, candidatos aprovados que estudaram a maioria dos anos ou integralmente em escolas particulares reduziram seus percentuais para 19,2% e 32,9%, respectivamente.

Embora o percentual de candidatos aprovados que estudaram integralmente em escolas públicas tivesse aumentado em comparação ao processo anterior às cotas, até o processo seletivo de 2008, os candidatos que estudaram integralmente em escolas particulares continuaram sendo a maioria entre os aprovados. Essa tendência só começou a ser revertida em 2009, no quinto ano de ações afirmativas. Antes de apresentar os dados de 2009, é preciso destacar o impacto da Resolução 17/07 (CEPE/UFPR), em remanejar as vagas não ocupadas nas cotas raciais para as cotas sociais, sobre o processo seletivo de 2008, pois o percentual de aprovados cresceu de 27% em 2007 para 32% em 2008.

Em 2009, com a expansão da universidade, o percurso integral da escola pública passou a representar 36,8% do total de aprovados, e o da integral escola particular totalizou 34,4% dos aprovados, enquanto o percurso majoritário da escola pública chegou a 15,8% e o majoritário da escola particular 12,7% das aprovações.

No processo seletivo de 2012, antes da aprovação da Lei de Cotas, o percurso escolar realizado integralmente em escola pública alcançou 40,9%, enquanto o integral em escola particular, caiu para 30,6%.

Sabemos que o período entre 2013 e 2015 apresenta oscilações numéricas em função da entrada de novas categorias de reserva de vagas impostas pela Lei de Cotas, e com a saída das categorias do Plano de Metas. Mas a partir de 2016 podemos observar, de forma mais consistente, os efeitos produzidos pela lei federal, que destinou metade de todas as vagas ofertadas pela instituição aos egressos do ensino médio público.

Uma hipótese inicial, referente a essa diferença de exigência em relação a política local, era a de que o percentual de candidatos inscritos e aprovados que tiveram percursos educacionais mais diversificados – transitando entre o público e o privado – aumentasse. Porém, não houve mudanças significativas neste sentido. Os percentuais de aprovação desses percursos mistos continuaram reduzindo. As mudanças mais significativas são em relação aos percursos integrais, da escola pública e da escola privada.

De 2016 a 2019, candidatos aprovados que estudaram integralmente em escolas públicas passaram a representar quase 50%, atingindo o pico de aprovação em 2019, de 49,8%. Enquanto os candidatos aprovados que estudaram integralmente em escolas particulares, no mesmo período, não chegaram a atingir 29%. Aqueles candidatos aprovados que estudaram a maioria dos anos em escolas públicas apresentaram um percentual médio de 13% de aprovações, enquanto aqueles que estudaram a maioria dos anos em escolas particulares tiveram média de 11% de aprovações no mesmo período.

TABELA 19 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados por percurso escolar (2004 a 2019)

Processo Seletivo	Percurso escolar					Total
	Integral em escolas públicas	Maioria em escolas públicas	Maioria em escolas particulares	Integral em escolas particulares	Outro	
2004	23,9%	19,9%	19,5%	36,3%	0,3%	100% (4157)
2005	26,0%	21,1%	19,2%	32,9%	0,7%	100% (4193)
2006	27,1%	18,6%	16,9%	37,0%	0,4%	100% (4164)
2007	27,1%	19,5%	15,3%	37,8%	,3%	100% (4190)
2008	32,7%	16,1%	14,2%	36,6%	,3%	100% (4301)
2009	36,8%	15,8%	12,7%	34,4%	,3%	100% (5589)
2010	39,7%	16,6%	11,7%	31,8%	,3%	100% (5719)
2011	39,8%	15,9%	13,2%	30,9%	,3%	100% (5533)
2012	40,9%	15,1%	13,2%	30,6%	,3%	100% (5626)
2013	40,2%	16,5%	12,9%	30,1%	,3%	100% (5606)
2014	33,1%	16,2%	14,8%	35,6%	,2%	100% (4525)
2015	39,1%	16,2%	12,5%	32,0%	,3%	100% (4862)
2016	48,7%	13,7%	11,2%	26,4%	,1%	100% (4676)
2017	48,1%	13,3%	11,1%	27,5%	,2%	100% (5173)
2018	49,8%	12,5%	10,3%	27,4%	,1%	100% (5215)
2019	47,4%	13,3%	11,1%	28,1%	,1%	100% (5004)
Total	38,2% (29964)	16,1% (12644)	13,5% (10607)	32,0% (25101)	0,3% (217)	100% (78533)

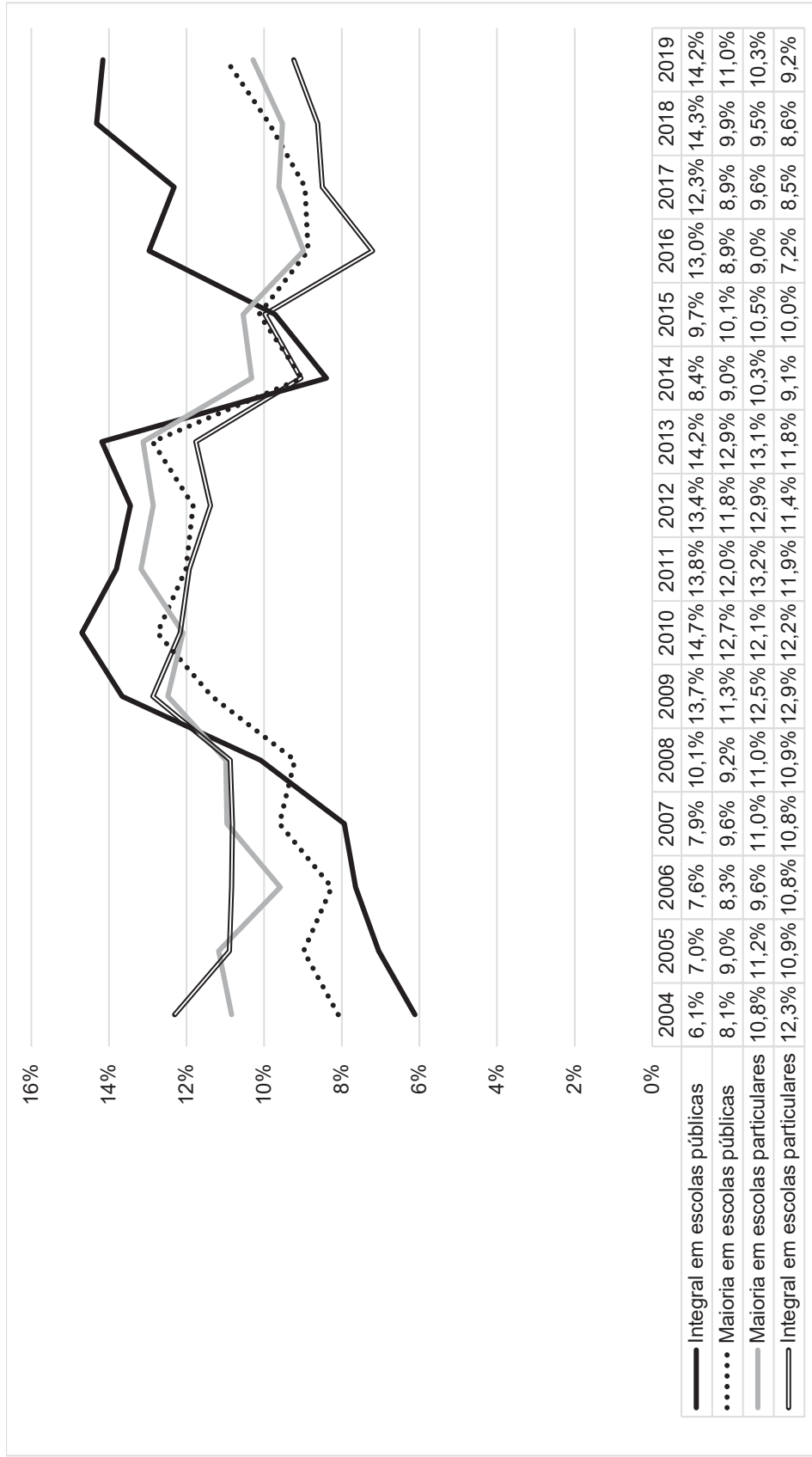
FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Em números absolutos, antes das cotas em 2004, dos mais de 16 mil candidatos que cursaram a educação básica integralmente em escolas públicas, apenas 993 foram aprovados, enquanto o percurso inverso, integralmente em escolas particulares, tinha pouco mais de 12 mil inscrições e 1510 aprovações. Em 2012, ao todo 2300 candidatos com percurso integral na escola pública foram aprovados, enquanto o percurso inverso teve um total de 1721. Em 2019, os candidatos que estudaram integralmente em escola pública totalizaram 2370 aprovações e aqueles que cursaram integralmente em escola particular totalizaram 1407, indicando o efeito redistributivo da Lei de Cotas. Quando comparados aos números de candidatos aprovados em 2004 e em 2019, nota-se que apenas os candidatos da escola pública ampliaram a aprovação.

O efeito redistributivo das ações afirmativas sobre os percursos escolares pode ser melhor exemplificado a partir da taxa de aprovação, ou seja, a razão entre o

número de aprovados e o número de candidatos. O Gráfico 15 mostra que, antes das ações afirmativas, quanto maior a relação com a escola pública, menor era a taxa de aprovação. Estudantes que completaram seu percurso integralmente em escolas públicas conseguiam aprovar apenas 6,1% do total dos candidatos, enquanto aqueles que estudaram em escolas particulares aprovavam o dobro de candidatos, 12,3%. As oportunidades para os egressos da escola pública foram revertidas a partir de 2009 quando a taxa de aprovação chegou a 13,7%, acima da taxa dos egressos de escolas particulares, 12,9%. Essa vantagem da escola pública se manteve até o final da série histórica (exceto nos anos 2014 e 2015). O período da Lei de Cotas representa uma redistribuição mais efetiva das oportunidades, na medida em que quando maior o vínculo com a escola pública maiores são as taxas de aprovação. Em 2019, o percurso escolar integral em escola pública apresentou 14,2% de taxa de aprovação, enquanto o percurso realizado em sua maioria em escola pública teve uma taxa de 11%. Já aqueles candidatos cujo percurso escolar majoritariamente cursado em escola particular apresentaram taxa de 10,3% de aprovação. Por fim, candidatos que estudaram integralmente em escola particular tiveram uma taxa de aprovação de 9,2%.

GRÁFICO 15 - Taxa de aprovação por percurso escolar e processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UFRP. Elaborado pela autora (2023).

É preciso destacar, (consultar Apêndices, Tabela 29, p. 285), que o grupo com maior demanda por vagas em toda a série histórica – exceto nos processos seletivos de 2007 e 2008 – eram daqueles que estudaram sempre em escolas públicas, seguidos daqueles que estudaram integralmente em escolas particulares. A desigualdade se manifestava justamente na distribuição das aprovações, quando os egressos das escolas particulares representavam o maior grupo. Em seus primeiros anos, a política de cotas para a escola pública pouco mudou essa estrutura de desigualdade, comparado ao efeito imediato provocado com a inserção das cotas raciais, demandando maior tempo e dependendo de mudanças internas, tais como o remanejamento das vagas não ocupadas nas cotas raciais para as cotas sociais, a partir do processo seletivo de 2008. Além disso, em 2009, a nota do ENEM passou a ser utilizada como incremento para o resultado final dos candidatos cotistas e as vagas totais ofertadas pela instituição começaram a serem expandidas.

O período 2009-2013, de expansão das vagas do processo seletivo tradicional, possibilitou o aumento das aprovações em todas as categorias, mas como já havia se estruturado o efeito do Plano de Metas, os ganhos do percurso integral da escola pública foram muito maiores do que nos anos iniciais. O período 2016-2019, marcado pela consolidação da Lei de Cotas e de sua aplicação desde a primeira fase do processo seletivo, representou maiores ganhos para os candidatos da escola pública.

6.5 A COMPOSIÇÃO, POR CAPITAL CULTURAL FAMILIAR, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Nesta seção, abordamos as características dos candidatos aprovados quanto ao nível de escolaridade do pai e da mãe, informados no Questionário Socioeducacional. O nível de escolaridade dos pais se configura como uma das principais dimensões de acesso ao ensino superior, visto que no Brasil as taxas de escolarização são baixas e, apenas recentemente o ensino médio se tornou obrigatório, além é claro da criação de políticas mais consistentes para democratização do acesso ao ensino superior.

Neste sentido, o nível de escolaridade dos pais constitui um indicador de capital cultural familiar⁹¹. Baseamo-nos na noção de capital cultural institucionalizado, na forma de títulos escolares da educação formal, por meio da definição de Bourdieu (2015)²:

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 2015, p. 82)

Para Bourdieu (2015), existe uma transmissão doméstica de capital cultural. O capital incorporado depende do tempo para ser acumulado. O capital objetivado diz respeito aos bens e serviços culturais, científicos e tecnológicos que dependem do capital econômico e do capital incorporado para ser apreciado. Já o capital institucionalizado diz respeito ao capital cultural reconhecido institucionalmente e que permite converter capital cultural em capital econômico. O capital cultural implica na posse de códigos específicos para a apropriação da cultura escolar, sendo transformado em qualificações e credenciais educacionais. O que é colocado como um dom natural, talento ou mérito, é, antes de tudo, uma característica adquirida. A acumulação deste capital começa na socialização primária, na qual se desenvolve o *habitus de classe*, ou um sistema de disposições internalizadas. Essa transmissão de um conhecimento, de uma competência linguística, de formas de agir e de se apresentar, que são valorizados pela cultura escolar, produzem maiores ou menores retornos nas trajetórias escolares dos estudantes.

Ribeiro (2011) destaca que este tipo de capital cultural institucionalizado é de fundamental importância, uma vez que pais que passam pelo sistema escolar transmitem aos seus filhos os conhecimentos e as formas de comportamento para a obtenção de sucesso escolar. Em outras palavras, pais com maior escolaridade são

⁹¹ Tendo em vista a limitação do instrumento de coleta de dados em não dispor de mais informações características de capital cultural, tais como hábito de leitura e consumo cultural. Na ausência de informações mais precisas de renda familiar e ocupação profissional dos pais (explicados na seção seguinte) para caracterizar a classe social de origem, o nível de escolaridade dos pais é também um indicador de classe social.

mais habilitados a auxiliarem no aprendizado das crianças e de adolescentes. Em algumas pesquisas é considerada a escolaridade da mãe, uma vez que há uma maior participação das mulheres no processo de socialização e de aprendizagem das crianças, fazendo com que a escolarização das mães tenha maior peso sobre os resultados educacionais dos filhos. (SILVA, 2003; RIBEIRO, 2007; RIBEIRO, 2011)

Além disso, o capital cultural institucionalizado também depende de processos sociais como a expansão do sistema educacional, urbanização e industrialização, fatores estes que levam ao aumento do nível de escolarização de uma população.

A partir das variáveis disponíveis sobre o nível de instrução do pai e da mãe, informados pelos candidatos no Questionário Socioeducacional, encontramos uma forma prática de medição do capital cultural institucionalizado, sintetizando-o em um índice de capital cultural familiar.

Partindo das duas variáveis sobre **nível de instrução** – nível de instrução do pai; nível de instrução da mãe – reclassificamos os sete níveis de escolaridade (de sem escolaridade até ensino superior completo) em três níveis de capital cultural (baixo, médio e alto):

QUADRO 4 - Reclassificação dos níveis de escolaridade para o capital cultural familiar

Categorias/Níveis originais	Nível criado	Significado
Sem escolaridade Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo Ensino Médio incompleto	Capital Cultural Baixo	Não concluiu a etapa básica da escolarização (em média menos de 11 anos)
Ensino Médio completo Ensino Superior incompleto	Capital Cultural Médio	Concluiu os estudos de nível médio; não concluiu a etapa superior
Ensino Superior completo	Capital Cultural Alto	Concluiu a etapa superior

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

Posteriormente, sintetizamos as informações de **capital cultural do pai** e de **capital cultural da mãe** em **capital cultural familiar** – mais detalhes da construção do índice podem ser consultados nos Apêndices (Quadro 7, p. 289)⁹².

⁹² No caso de candidatos que não responderam sobre a escolaridade do pai ou da mãe, considera-se a escolaridade, no caso o capital cultural, do membro pelo qual o candidato informou. Quando não respondido sobre a escolaridade do pai nem a da mãe, essa informação não é considerada na classificação do capital cultural, identificando-o como “não sabe”. É considerado de **capital cultural**

Como pode ser visto na Tabela 20, em 2004, antes das cotas, candidatos aprovados com capital cultural baixo totalizaram 32,8%, com capital cultural médio 21,8% e com capital cultural alto 44,6%.

Em 2005, com a inclusão de cotas raciais e sociais, a parcela de candidatos aprovados com capital cultural baixo foi de 32,5%, com capital cultural médio 22,5% e com capital cultural alto 44,3%. Ou seja, neste primeiro ano de ações afirmativas, não houve mudanças significativas em relação ao capital cultural dos candidatos aprovados. Apenas aqueles com capital cultural médio é que elevaram o percentual de aprovação.

Nos três processos seletivos seguintes, o percentual de candidatos aprovados cujo capital cultural familiar era baixo foi menor do que o alcançado antes das cotas (menor que 32%), enquanto o percentual de candidatos com capital cultural alto foi mais alto (acima de 46%). Ou seja, as ações afirmativas não promoveram diretamente uma redução da desigualdade de acesso em relação ao capital cultural familiar. Devemos considerar que as cotas nas universidades públicas, de maneira geral, levaram tempo até serem aderidas pela sociedade, especialmente pelas classes mais baixas, seja pela falta de informação ou pelos valores arraigados de que o meio acadêmico é destinado às classes mais altas.

A partir do processo seletivo de 2009, é que a parcela dos candidatos aprovados com baixo capital cultural passou a apresentar percentuais maiores do que o processo seletivo anterior ao sistema de cotas. Candidatos com capital cultural baixo alcançaram 33,7% das aprovações, com capital cultural médio 22% e com capital cultural alto 43,6%. Inferimos que os resultados alcançados são decorrentes das mudanças internas sobre os processos seletivos: o remanejamento de vagas não ocupadas na cota racial para a cota social e a ampliação das vagas pelo REUNI. Ademais, como dissemos, após quatro processos seletivos com cotas, talvez esta política tenha começado a ser mais difundida entre as classes mais baixas.

familiar baixo, aquele candidato que o nível de escolaridade do pai e da mãe é baixo; que o pai tem escolaridade baixa e a mãe tem escolaridade média; ou que o pai tem escolaridade média e a mãe escolaridade baixa. É considerado de **capital cultural familiar médio** o candidato cujo nível de escolaridade do pai e da mãe é média; cujo pai tem escolaridade baixa e a mãe escolaridade alta; ou que o pai tem escolaridade alta e mãe escolaridade baixa. É considerado de **capital cultural familiar alto** o candidato cujo nível de escolaridade do pai e da mãe é alto; que o pai tem escolaridade média e a mãe escolaridade alta; ou o pai tem escolaridade alta e mãe escolaridade média.

Em 2012, antes da Lei de Cotas, os candidatos com baixo capital cultural totalizaram 32,6% dos aprovados, com médio capital cultural 23,2% e com alto capital cultural 43,5%.

Nos processos seletivos de 2014 e 2015, notou-se uma redução dos percentuais de aprovados do nível baixo e aumento dos demais níveis – em 2014, as vagas do processo seletivo tradicional foram reduzidas, pois a instituição passou a ofertar mais vagas pelo SISU; em 2015 não teve processo seletivo no Campus Litoral, e neste mesmo ano a Lei de Cotas foi aplicada sobre 40% das vagas⁹³. No período equivalente à Lei de Cotas, especialmente entre os anos de 2016 a 2019, quando foi aplicada desde a primeira fase, notou-se uma ampliação dos percentuais de aprovados com baixo e médio capital cultural e a redução dos aprovados com alto capital cultural. Em 2016, o nível baixo atingiu 34,3% de aprovações, o nível médio 23,2% e o nível alto 42,7%. Já em 2019, no último ano da série histórica, os candidatos de nível de capital cultural baixo totalizaram 33% dos aprovados, do médio nível 23,3% e do alto nível de capital cultural 42,8%.

⁹³ Coincidentemente ou não, além dos processos internos, neste período ocorreu a nível nacional uma série de acontecimentos políticos importantes que impactaram decerta forma no campo educacional. Um pouco antes, as Jornadas de Junho de 2013, depois a emergência da campanha Escola Sem Partido, em 2014, e em 2016 as ocupações nas escolas públicas. Em alguma medida, que não podemos mensurar nesta pesquisa, este contexto interfere na representação das universidades públicas pelas classes populares.

TABELA 20 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados por capital cultural familiar (2004 a 2019)

Processo Seletivo	Capital Cultural Familiar				Total
	Baixo	Médio	Alto	Não sabe	
2004	32,8	21,8	44,6	,8	100% (4157)
2005	32,5	22,5	44,3	,7	100% (4193)
2006	30,1	22,7	46,4	,8	100% (4164)
2007	28,5	21,7	49,1	,7	100% (4190)
2008	31,2	21,3	46,8	,7	100% (4301)
2009	33,7	22,0	43,6	,7	100% (5589)
2010	34,5	22,5	42,2	,8	100% (5719)
2011	34,6	22,0	42,9	,4	100% (5533)
2012	32,6	23,2	43,5	,7	100% (5626)
2013	32,6	22,7	44,2	,5	100% (5606)
2014	27,1	22,6	49,7	,6	100% (4525)
2015	30,0	23,9	45,2	,9	100% (4862)
2016	34,3	23,8	41,5	,4	100% (4676)
2017	33,4	23,2	42,7	,7	100% (5173)
2018	33,7	23,5	41,9	,9	100% (5215)
2019	33,0	23,3	42,8	,9	100% (5004)
Total	32,3% (25377)	22,7% (17822)	44,3% (34792)	0,7% (542)	100% (78533)

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Destacamos um fator importante observado em relação à distribuição dos candidatos inscritos ao longo da série histórica, que pode ser visto nos Apêndices (Tabela 30, p. 286). Ao longo do tempo, o número de candidatos inscritos com médio e alto capital cultural aumentou e o número de candidatos inscritos com baixo capital cultural diminuiu. Ou seja, ao longo dos anos houve maior incidência de candidatos inscritos cujos pais concluíram o ensino médio e o ensino superior, sendo este um reflexo da ampliação da escolarização da sociedade em geral – o que faz o capital cultural ser uma variável dinâmica. Em 2004, por exemplo, 43% dos inscritos tinham pais com baixo capital cultural, mas em 2019 esse percentual caiu para 28,1%. Os inscritos cujo capital cultural dos pais era médio subiu de 21,6% para 23,2% e aqueles com alto nível de capital cultural subiu de 34% para 48%, no mesmo período.

Em geral, os dados mostram uma representação acima da média de candidatos inscritos e aprovados com alto capital cultural, quando comparados à distribuição da escolaridade da população brasileira e paranaense.

Conforme apresentado pela Tabela 21, tomando como base os dados do Censo Demográfico e da PNAD, o percentual de pessoas com 25 anos ou mais com

ensino superior completo era de 6,4% em 2000, chegando a 11,29% em 2010 e a 17,5% em 2019. No Paraná, os percentuais eram 6,7%, 12,77% e 19,2%, respectivamente para os anos de 2000, 2010 e 2019. De acordo com o IPARDES (2022), a escolaridade média no Paraná de pessoas com 25 anos ou mais era entre 6 e 7 anos de estudo em 2004, chegando a 9,5 anos em 2019. Houve aumento na escolarização, mas a média de anos de estudo ainda é equivalente a menos da escolarização de nível médio.

TABELA 21 - Percentual de pessoas com 25 ou mais com por nível de capital cultural no Brasil e no Paraná (2000, 2010, 2019)

Capital cultural (escolaridade)	Localidade	2000	2010	2019
Baixo	Brasil	75,9%	63,8%	50%
	Paraná	75,9%	64,1%	50,3%
Médio	Brasil	16,3%	24,6%	32,5%
	Paraná	16,1%	22,9%	30,4%
Alto	Brasil	6,8%	11,6%	17,5%
	Paraná	7%	12,7%	19,2%

FONTE: Sidra IBGE, a partir de dados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 e dos dados da PNAD Contínua de 2019.

NOTA: Capital cultura baixo inclui as categorias “sem escolaridade” até “ensino médio incompleto”; capital cultural médio inclui “ensino médio completo” até “ensino superior incompleto”; capital cultural alto inclui “ensino superior completo”.

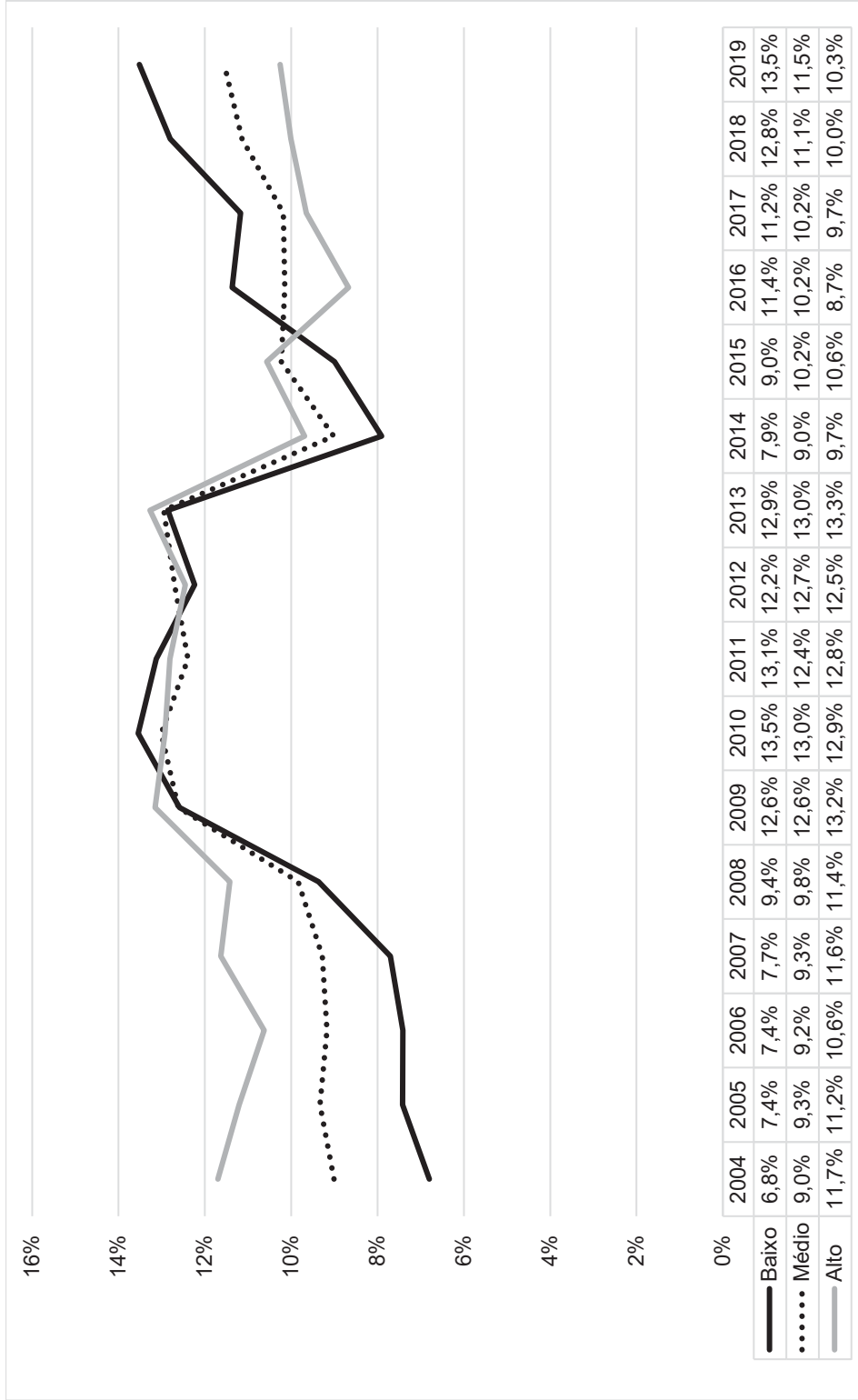
É preciso levar em consideração que a importância de possuir pais com alto capital cultural não é a mesma para 2004 e para 2019. Supondo que os pais dos candidatos inscritos no processo seletivo de 2004 tivessem naquele momento idade entre 45 e 50 anos, significaria que nasceram entre as décadas de 1950 e 1960 e que se escolarizaram entre os anos 1960 e 1980. Naquela época, como vimos no primeiro capítulo, o ensino obrigatório era de apenas quatro anos pela LDB de 1961, sendo ampliado para oito anos na LDB de 1971, contudo, naquele período, a cobertura do sistema escolar no território nacional ainda era muito baixa. Conforme Hasenbalg e Silva (2000) apontaram, a média de anos de estudo na região Sul na década de 1970 era de 4 anos e na década de 1980 de 4,8 anos. Já os pais de candidatos do processo seletivo de 2019, possivelmente nasceram entre 1970 e 1980 e se escolarizaram entre 1980 e 2000. Para termos uma ideia, a média de anos de estudo da região Sul subiu de 4,8 para 6,3 anos entre 1980 e 1998. (HASENBALG E SILVA, 2000). Como vimos, após os anos 1980 é que os ensinos fundamental e médio começam a se expandir,

enquanto o ensino superior apenas a partir dos anos 1990. Outro aspecto é que, devido à baixa escolarização na idade ideal, além da regulamentação da educação de jovens e adultos com a LDB de 1996, é possível que os pais dos candidatos tenham se escolarizado posteriormente.

No período relativo às ações afirmativas, observamos uma redução de desigualdades de acesso em relação ao capital cultural familiar, mesmo este não sendo um objetivo direto das cotas. Nos primeiros anos do Plano de Metas (até 2007), em um primeiro momento, não houve mudanças significativas. Mas à medida que os cotistas sociais tiveram maiores oportunidades com o remanejamento das vagas não ocupadas nas cotas raciais, e as vagas totais foram expandidas pelo REUNI (2008-2013), os candidatos aprovados com baixo capital cultural familiar aumentam seus percentuais. Em um segundo momento, quando a Lei de Cotas ampliou o percentual de reserva de vagas para 50%, incluindo critérios de renda, passando a vigorar integralmente desde a primeira fase (2016-2019), garantiu que ao menos um terço dos candidatos aprovados fosse daqueles cujos pais tinham baixa escolaridade. Outro fator a ser considerado é que, com o aumento da escolarização geral da população, cada vez mais pessoas oriundas de classes baixas acessaram o ensino superior, fazendo com que o capital cultural não fosse mais um indicador preciso de classe social.

Como apresentado no Gráfico 16 abaixo, em 2004, quanto menor o capital cultural, menores eram as taxas de aprovação. Embora houvesse um ligeiro aumento nas taxas do capital cultural médio e baixo nos primeiros anos do Plano de Metas, foi somente a partir de 2008 que o capital cultural baixo apresentou uma melhora mais expressiva nas taxas de aprovação. Quando houve expansão das vagas, no período entre 2009 e 2013, todas as categorias ampliaram suas taxas de aprovação, apresentando valores aproximados – em 2010 e 2011, o nível baixo apresentou taxas de aprovação superiores aos demais. A despeito da queda geral das taxas observada nos processos seletivos de 2014 e 2015, o período relativo à Lei de Cotas, 2016 a 2019, consolidou-se uma redistribuição das taxas de aprovação, sendo elas mais altas à medida que mais baixo fosse o capital cultural familiar.

GRÁFICO 16 - Taxa de aprovação por capital cultural familiar e processo seletivo (2004-2019)



FONTE: NC-UFRP. Elaborado pela autora (2023).

Em resumo, mesmo não sendo um objeto direto das ações afirmativas, a desigualdade de acesso ao ensino superior referente à escolarização dos pais foi reduzida ao longo dos anos, mais precisamente com Lei de Cotas, que incluiu os critérios de renda, e quando a reserva de vagas passou a valer desde a primeira fase do processo seletivo. Foram as políticas de cotas possibilitaram que candidatos com baixo capital cultural familiar ampliassem sua participação na instituição, considerando a importância dessa variável sobre as chances de acesso à universidade, em função da transmissão de capital cultural e de seu efeito sobre o desempenho escolar, bem como a melhora da escolarização da população.

6.6 A COMPOSIÇÃO, POR *STATUS* SOCIOECONÔMICO, DOS CANDIDATOS APROVADOS ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Além da dimensão do capital cultural, analisamos também as mudanças no perfil dos candidatos inscritos e aprovados em relação ao seu *status* socioeconômico. O *status* socioeconômico nesta pesquisa diz respeito a um índice tipológico resultante das variáveis categoriais ordenadas de capital cultural familiar e de renda familiar, visando sintetizar os tipos derivados do cruzamento destas variáveis. Assim, a partir desta variável construída, podemos classificar os candidatos a partir de sua classe social de origem.

Na UFPR, a dimensão econômica passou a fazer parte da política de cotas com a entrada da lei federal, visto que o Plano de Metas tinha a escola pública como um indicador de vulnerabilidade socioeconômica.

Com a entrada do critério econômico com a Lei de Cotas, poderíamos analisar o perfil dos candidatos inscritos e aprovados a partir apenas da informação da renda familiar, para medir seu alcance. No entanto, entendemos que ao agregá-la à informação de capital cultural familiar permite identificar melhor os candidatos em relação a sua classe social de origem.

Há estudos econômicos que utilizam apenas a informação de renda familiar para a identificação das classes sociais. Os estudos de Neri (2008), por exemplo, foram responsáveis pela difusão da interpretação de que a sociedade brasileira estaria concentrada em uma classe média emergente, a chamada Classe C, em função das políticas econômicas e sociais do início da década de 2000, sobretudo do governo Lula, como a valorização do salário-mínimo e os programas de redistribuição de

renda, que resultaram no crescimento econômico e no aumento do poder de compra das famílias. Por esse critério econômico, entende-se que teriam se reduzido as classes mais baixas (D-E), e agora, essa a população se concentraria nesta classe média emergente, acima das classes baixas e abaixo da elite econômica (NERI, 2008).

Uma série de estudos sociológicos mostraram que, para além do critério econômico, as pessoas dessa classe média emergente apresentariam escolaridade baixa e média, posicionando-se em ocupações profissionais precarizadas ou de baixa qualificação profissional. Em linhas gerais, estes estudos contrariam a interpretação de que o Brasil seria um país de classe média e que “o aumento da renda e do consumo não retrata, necessariamente, mudanças na composição das classes, muito menos no que diz respeito às desigualdades nas chances de vida” (SCALON; SALATA, 2012, p. 388)

O trabalho de Salata (2015) se soma a essa discussão sobre a definição de classe social, levando em conta não apenas a renda familiar, mas outras informações fundamentais como a ocupação profissional e o nível de escolaridade, responsáveis por uma dimensão cultural e identitária de classe, para além do fator econômico – inclusive, a educação superior seria uma característica importante para definir a classe média.

Outra variável importante para caracterizar o *status* socioeconômico do candidato é a ocupação profissional dos pais. Os estudos de estratificação e de mobilidade social tendem a utilizar informações de renda e de escolaridade para classificar as ocupações profissionais em níveis de *status* socioeconômico. Além destas características, também levam em consideração o nível de monitoramento da tarefa, relação de propriedade e se é um trabalho rural ou urbano. Apesar de existir a pergunta sobre a ocupação dos pais no Questionário Socioeducacional, as limitações encontradas na forma de coleta e nas alternativas dessa questão nos fez optar por não a utilizar⁹⁴.

⁹⁴ Em nosso caso, como pode ser visto nos Apêndices (Questionário Socioeducacional, p. 267-273), a informação sobre a ocupação do pai e da mãe é uma variável categórica nominal e nos traz limitações de classificação. Primeiro: as 12 alternativas não são mutuamente excludentes. Segundo: em uma mesma alternativa são adicionadas categorias muito distintas, como no caso da alternativa 8 “parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar”, que pode se tratar de um policial militar ou de um diplomata, ocupações com níveis de qualificação, remuneração e complexidade muito distintos presentes em uma mesma alternativa. Terceiro: alternativas específicas para ocupações bastante específicas, como artista (alternativa 6) e atleta profissional (alternativa 9). Quarto: a alternativa

Há estudos no campo educacional que trabalham, além das dimensões do capital cultural e econômico, a dimensão do capital social⁹⁵ para analisar o desempenho dos estudantes no sistema escolar. Essa dimensão diz respeito principalmente à composição e à estrutura familiar, características que informam sobre a distribuição dos recursos financeiros, educacionais, afetivos entre os filhos. Na ausência destas informações em nosso estudo, optamos por agregar as informações sobre o capital cultural e a renda familiar, duas variáveis extremamente importantes nos estudos de desigualdade.

A dimensão econômica, ou capital econômico, refere-se aos recursos financeiros que possibilitam cobrir os custos diretos com educação, tais como mensalidades, transporte, alimentação, material didático, aulas de reforço etc. e a recursos físicos que facilitam o aprendizado, como computadores, livros, local adequado de estudo. Essa dimensão se relaciona diretamente com o capital cultural, de um lado, devido à forte relação entre escolaridade e renda no Brasil, de outro, na forma como o capital econômico é convertido, em maior ou menor medida, em recursos culturais (HASENBALG, 2003).

O principal indicador de capital econômico é a renda familiar. A renda familiar no Questionário Socioeducacional resulta da pergunta “A renda total mensal de sua família se situa na faixa?”. Ao todo, são oito alternativas de faixas de renda referentes ao salário-mínimo nacional no ano de inscrição no processo seletivo⁹⁶. É importante

“outros”, que apresenta alta incidência de resposta (geralmente acima de 10%), sendo um indicativo da limitação das alternativas propostas na questão. Quinto: embora haja a alternativa “não trabalha”, não há uma alternativa para “desempregado”. Logo, pode haver razões distintas para que o candidato marque esta opção, desde o desemprego até o completo oposto, como a não necessidade de exercer atividade remunerada.

⁹⁵ Hasenbalg (2003) define a origem social a partir destes três capitais para analisar as desigualdades sociais em diferentes ciclos da vida. Ao tratarem da infância, dão especial destaque ao capital social, a partir do conceito de Coleman (1988), dizendo respeito às relações constituídas no processo de socialização familiar entre crianças e pais. Hasenbalg (2003) destaca que o capital social estabelece o contexto no qual o capital econômico e cultural será convertido em condições mais ou menos favoráveis para a socialização de crianças e adolescentes. O autor aponta diversos estudos que trataram do capital cultural, seja sobre o número de filhos, composição familiar e os arranjos familiares (pais famílias nucleares, pais divorciados, famílias monoparentais, por exemplo) seja pela relação com os resultados educacionais. Quanto menor o número de filhos maior poderá ser o investimento econômico e social que a família realizará sobre a educação. Em outras palavras, a família poderá dispor de mais tempo para auxiliar o aprendizado e de mais recursos financeiros (HASENBALG, 2003)

⁹⁶ Esta variável continha 9 alternativas de faixas salariais nos quatro primeiros anos da série histórica (2004-2007). Durante esses anos, a primeira alternativa era referente à renda familiar até um salário-mínimo e a segunda alternativa entre 1 e 2 salários-mínimos. A partir de 2008, essas duas faixas de renda mais baixas foram agregadas, e a questão passou a ter 8 alternativas.

destacar que não há um controle da interpretação que o candidato faz sobre os ganhos que compõem a renda. Ela pode ser obtida tanto pelo trabalho, como a partir de ativos, investimentos ou propriedades que geram renda⁹⁷. E, novamente, destacamos que a resposta para essa questão não é um critério de concorrência às categorias da Lei de Cotas, visto que se trata da renda familiar total, enquanto a lei federal diz respeito à renda *per capita* mensal⁹⁸. Assim, caso aprovado no processo seletivo na categoria de renda, o candidato apresentará documentação comprobatória para ocupação da vaga.

Quando analisados criteriosamente os valores de salário-mínimo informados em cada faixa salarial ao longo dos anos, notamos que alguns deles não houve atualização no questionário⁹⁹. Também notamos que em alguns anos não houve uma padronização das faixas, sendo alguns deles contabilizados a cada dois salários-mínimos e em outros a cada 1,5 salário-mínimo. Calculamos a cada ano o valor do salário-mínimo nacional com as faixas de renda informadas no questionário socioeducacional (Apêndices, Tabela 37, p. 294) e identificamos um padrão em seis questionários, referentes aos processos seletivos de 2004, 2008, 2009, 2012, 2013 e 2015. Decidimos, então, trabalhar com a informação de renda nesses anos, pois é possível comparar o período anterior às ações afirmativas (2004) com os anos referentes ao Plano de Metas (2008-2012), com o período de transição das políticas (2013) e com o primeiro ano da Lei de Cotas (2015), com a reserva de 40% das vagas.

Após a seleção dos anos comparáveis, reclassificamos as alternativas e reduzimos de oito para seis faixas salariais¹⁰⁰ e agregamos o capital cultural familiar.

⁹⁷ Esta variável continha 9 alternativas de faixas salariais nos quatro primeiros anos da série histórica (2004-2007). Durante esses anos, a primeira alternativa era referente à renda familiar até um salário-mínimo e a segunda alternativa entre 1 e 2 salários-mínimos. A partir de 2008, essas duas faixas de renda mais baixas foram agregadas, e a questão passou a ter 8 alternativas.

⁹⁸ Caso houvesse a informação sobre a composição familiar no Questionário Socioeducacional, poderíamos avaliar a renda mensal *per capita*, tal como a modalidade da Lei de Cotas, podendo ter maior detalhamento sobre a distribuição desse recurso entre os membros da família e sua capacidade econômica.

⁹⁹ Agradecemos especialmente a contribuição do Professor Emerson Cervi que, na banca de qualificação, atentou para a forma de coleta da informação de renda, possibilitando rever a análise dos dados.

¹⁰⁰ Até 2 salários-mínimos; entre 2 e 4 salários-mínimos; entre 4 e 6 salários mínimos; entre 8 e 12 salários mínimos; 12 salários ou mais. Mais detalhes sobre o procedimento podem ser consultados nos Apêndices (p.295-296).

Criamos, então, o “**índice de *status* socioeconômico**” com quatro níveis de análise: baixo; médio-baixo; médio-alto; alto¹⁰¹.

O índice de *status* socioeconômico considera maior o peso do capital cultural, em forma de nível de escolaridade, do que o da renda familiar de um candidato. Embora o capital econômico possibilite a aquisição de bens e serviços educacionais, o capital cultural, como vimos, é um importante elemento transmitido para o estudante, exercendo forte efeito sobre o desempenho escolar (SILVA, 2003; RIBEIRO, 2011). Sendo assim, mesmo os pais posicionados na faixa de renda mais elevada (acima de 12 salários), se capital cultural familiar for baixo, o *status* socioeconômico será médio-alto e não alto, pois os recursos financeiros podem proporcionar investimentos educacionais, mas o capital cultural transmitido pela família, seja em termos do conhecimento do sistema escolar ou de auxílio na aprendizagem, é baixo. Por outro lado, se o capital cultural familiar estiver posicionado no nível mais alto e o capital econômico na faixa de renda mais baixa (até 2 salários-mínimos), o *status* socioeconômico será médio-alto. Mesmo com poucos recursos financeiros os pais com alto capital cultural podem mobilizar seus conhecimentos, resultando em um bom desempenho do estudante. Mais detalhes sobre a construção do índice podem ser consultados nos Apêndices (p. 294-300).

A Tabela 22 mostra a distribuição do número de candidatos aprovados nos processos seletivos de 2004, 2008, 2009, 2012, 2013 e 2015. Em 2004, os candidatos com *status* socioeconômico mais baixo totalizavam 15,1%, com *status* médio-baixo 23,8%, com *status* médio-alto 23,1% e com *status* alto 38% dos aprovados.

O que se vê ao longo dos anos analisados com cotas é que, embora os candidatos com *status* socioeconômico alto permaneçam compondo a maior parcela dentre os aprovados, sua representação foi reduzida, enquanto os candidatos com *status* mais baixos ampliaram os percentuais de aprovação.

¹⁰¹ É considerado com ***status* socioeconômico baixo**, aquele candidato cujo capital cultural familiar é baixo e cuja renda familiar seja de até 4 salários-mínimos; ou cujo capital cultural familiar seja médio, mas a renda familiar seja de até salários-mínimos. É considerado com ***status* socioeconômico médio-baixo**, aquele candidato cujo capital cultural familiar seja baixo, mas a renda familiar seja de 4 a 12 salários-mínimos; o que o capital cultural familiar seja médio, mas a renda familiar seja de até 6 salários-mínimos. É considerado de ***status* socioeconômico médio-alto**, aquele candidato cujo capital cultural familiar seja baixo, mas a renda familiar seja acima de 12 salários-mínimos; ou que o capital cultural seja médio, mas a renda familiar de até 6 salários-mínimos. É considerado de ***status* socioeconômico alto** aquele candidato cujo capital cultural familiar seja alto e a renda familiar seja de 6 salários acima.

Em 2008, no quarto processo seletivo com cotas raciais e sociais, os candidatos com *status* socioeconômico baixo totalizaram 19,2% das aprovações, com *status* médio-baixo 23,3%, com *status* médio-alto 21,2% e com *status* alto 35,5%.

Em 2012, no último ano antes de iniciarem as modalidades da Lei de Cotas, especialmente sobre os critérios de renda familiar *per capita*, os candidatos com *status* socioeconômico baixo tiveram 23% de aprovações, com *status* médio-baixo 24,3%, com *status* médio-alto 21,2% e com *status* alto 30,7%.

Em 2013, quando 12,5% das vagas foram reservadas para as modalidades da Lei de Cotas – sendo metade destas vagas para candidatos com baixa renda –, 24,5% dos aprovados tinham *status* socioeconômico baixo, 22,8% tinham *status* médio-baixo, 21,2% tinham *status* médio-alto e 31% tinham *status* socioeconômico alto.

No processo seletivo de 2015, último ano em que foi possível aplicar o índice, 40% das vagas foram reservadas para a Lei de Cotas, sendo 20% para candidatos de baixa renda. Os candidatos com *status* socioeconômico mais baixo totalizaram 22,5% – menor que em 2013 –, com *status* médio-baixo foram 23,7%, com *status* médio-baixo 23% e com *status* alto 29,9% – menor que em 2013.

TABELA 22 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados por *status* socioeconômico (2004, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015)

Processo Seletivo	Status Socioeconômico					Total	
	Baixo	Médio-baixo	Médio-alto	Alto	Ausente*		
2004	15,0%	23,6%	22,9%	37,7%	,8%	100%	4157
2008	19,2%	23,3%	21,2%	35,5%	,7%	100%	4301
2009	20,3%	24,6%	21,6%	32,8%	,7%	100%	5589
2012	23,0%	24,3%	21,2%	30,7%	,7%	100%	5626
2013	24,5%	22,8%	21,2%	31,0%	,5%	100%	5606
2015	22,5%	23,7%	23,0%	29,9%	,9%	100%	4862
Total	21,1%	23,8%	21,8%	32,7%	0,7%	100%	
	(6354)	(7159)	(6572)	(9842)	(214)		(30141)

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

LEGENDA: *Ausentes que responderam não saberem a escolaridade do pai nem da mãe.

Embora os resultados alcançados em 2015 para o *status* mais baixo, sejam inferiores aos anos anteriores – 2013 e 2012 –, ainda são melhores do que o observado em 2004, antes das cotas. Especialmente em 2015, esses resultados podem decorrer da aplicação das cotas apenas na segunda fase do vestibular – fato

que mudou apenas a partir de 2016. Outro fator a ser levado em consideração é que a ampliação de vagas para as cotas sociais trouxe a exigência apenas do ensino médio realizado em escolas públicas, proporcionando a entrada de cotistas que tenham estudado em escolas particulares ao longo do ensino fundamental, posteriormente migrando para as escolas de elite do ensino público: colégios militares, colégios e institutos federais, escolas estaduais com processo seletivo. Em outras palavras, a política federal beneficiou também candidatos pré-selecionados no ensino médio e com *status* socioeconômico médio.

Em relação à demanda por vagas, em todos os anos considerados (consultar Apêndices, Tabela 31, p. 287), o maior percentual de candidatos inscritos era daqueles com alto *status* socioeconômico. Candidatos com baixo *status* socioeconômico oscilavam entre o segundo e o terceiro grupo de maior percentual de inscrições, a depender do ano considerado. Em 2015, por exemplo, representavam $\frac{1}{4}$ das inscrições. O que se observa é que, quanto maior o *status* socioeconômico, antes das cotas, maiores eram as chances de aprovação, e que com as cotas houve uma redução da desigualdade de classe no acesso à UFPR.

Como pode ser visto no Gráfico 17, em 2004, antes das cotas, a taxa de aprovação de candidatos com *status* socioeconômico mais baixo era de 5,7%, ao passo que candidatos com *status* socioeconômico mais alto apresentavam taxa de aprovação de 12,1%. Em 2008, a taxa do grupo mais baixo alcançou 8,5%, enquanto a do mais alto reduziu para 11,7%. Em certa medida, podemos inferir que o remanejamento de vagas não ocupadas pelas cotas raciais para as cotas sociais tenha possibilitado melhores resultados para os candidatos das classes mais baixas, se, de fato, a escola pública representa um bom indicador de vulnerabilidade socioeconômica.

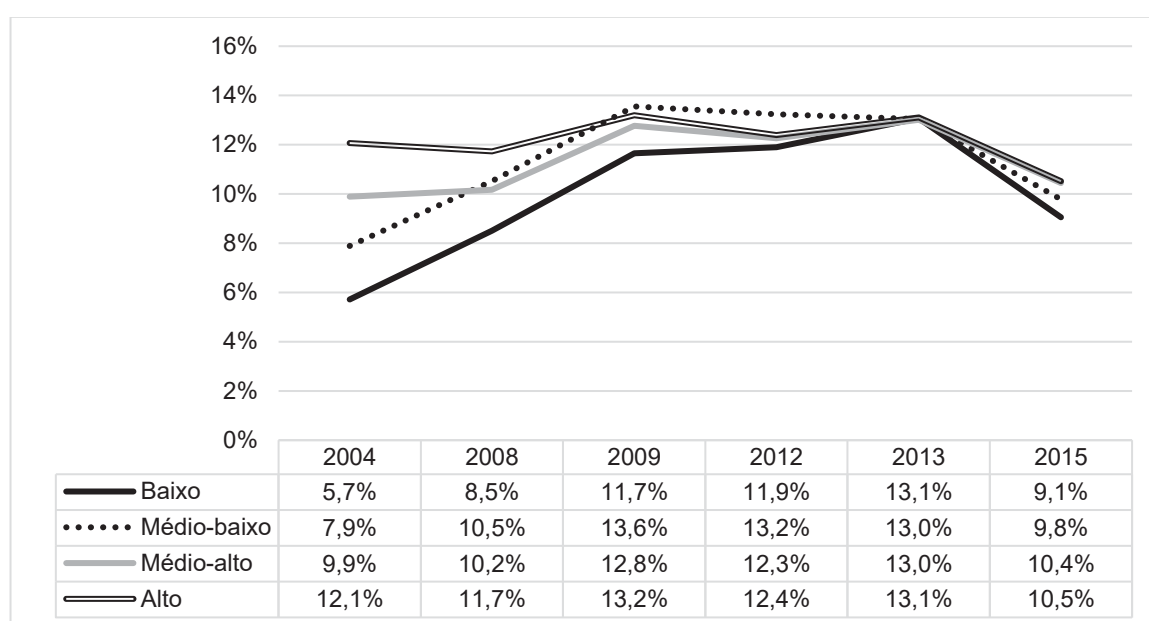
Nos outros anos considerados, 2009 e 2012, todos os grupos ampliaram suas chances de aprovação, em comparação aos anos anteriores, um efeito das ações afirmativas somado à expansão das vagas pelo REUNI.

Em 2013, quando a Lei de Cotas entrou em vigor, ainda em um contexto de expansão de vagas, todos os grupos obtiveram a mesma taxa de aprovação – 13% – , ou seja, todos os grupos apresentaram os mesmos percentuais de candidatos inscritos e de aprovados, sem perda de representação.

Em 2015, por vez, todos os grupos apresentaram queda nas taxas de aprovação, movimento justificado pela redução de vagas ofertadas no processo

seletivo tradicional – ao passo em que são ofertadas mais vagas pelo SISU –, além, é claro, dos fatores já evidenciados aqui, como as cotas sendo aplicadas apenas na segunda fase do vestibular e as vagas reservadas pela lei federal correspondendo a somente 40%. Neste processo seletivo, assim como em 2004, quanto maior fosse o *status* socioeconômico familiar, maior era a taxa de aprovação. No entanto, a diferença entre os grupos não foi tão discrepante como era antes das cotas, conforme apresenta o Gráfico 17: baixo 9,1%; médio-baixo 9,8%; médio-alto; 10,4%; alto 10,5%.

GRÁFICO 17 - Taxa de aprovação por *status* socioeconômico e processo seletivo (2004, 2008, 2009, 2012, 2013, 2015)



FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).

Os dados referentes ao *status* socioeconômico nos permitem uma dimensão mais precisa sobre a classe social de origem dos candidatos inscritos e aprovados. A falta de padronização da informação da renda familiar no Questionário Socioeducacional trouxe limitações para a avaliação dos anos referentes a Lei de Cotas, quando foram adicionados critérios de renda familiar *per capita* e quando as cotas passaram a valer desde a primeira fase – de 2016 em diante. Os demais dados analisados até 2019 mostraram que essa mudança sobre o momento de aplicação da política de cotas foi crucial para ampliar a inclusão de candidatos com perfis não tradicionais no meio acadêmico, ou seja, democratizar ainda mais o acesso a UFPR.

Logo, é possível inferir que as políticas aplicadas na UFPR, em especial a Lei de Cotas, permitiu ampliar a participação de estudantes com baixo *status*

socioeconômico. A redução da inclusão socioeconômica observada em 2015 parece, então, ser decorrente da aplicação das modalidades da Lei de Cotas nos moldes do Plano de Metas. Além disso, a modalidade de cota da lei federal, referente aos candidatos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e que possuem renda familiar *per capita* acima de 1,5 salário-mínimo, pode ter permitido que candidatos de escolas públicas de alto rendimento – Estadual do Paraná, Colégio Militar, Instituto Federal –, cujo perfil socioeconômico familiar é médio-alto ou alto, entrassem por cotas, evidenciando uma limitação da política.

Destacamos ainda que, se o Núcleo de Concursos padronizasse efetivamente a forma de coleta da informação de renda¹⁰², seria possível replicar o índice de *status* socioeconômico para análise da composição dos candidatos inscritos e aprovados em relação a sua classe social de origem na vigência da Lei de Cotas. Se as taxas de aprovação dos candidatos com baixo ou médio *status* socioeconômico for igual ou maior do que as dos demais grupos, a política de cotas estará cumprindo sua função redistributiva das oportunidades de acesso ao ensino superior federal.

6.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo mostramos os efeitos dos sistemas de cotas de acesso adotados na UFPR sobre as mudanças do perfil demográfico e socioeconômicos dos alunos ingressantes na UFPR. A análise buscou contextualizar processos internos e externos à UFPR que interferiram em maior ou menor medida nas mudanças observadas ao longo tempo sobre o perfil de candidatos aprovados anualmente.

Em relação às variáveis analisadas, evidenciamos a cor/raça, indo além dos percentuais de candidatos aprovados, apresentando dados sobre a adesão às diversas modalidades de cota. Tal esforço mostra-se necessário em função do debate sobre as cotas darem maior centralidade à dimensão racial – fato ilustrado pela literatura nacional, pelas experiências de outras universidades, bem como pelos trabalhos produzidos a partir dos dados da UFPR. Nota-se que, embora tenha havido limites na ocupação das vagas de cotas raciais – em nossa opinião, um fator não

¹⁰² A informação de renda familiar pode ser ainda mais refinada se forem incluídas perguntas referentes a composição familiar, para que seja analisada a distribuição dos rendimentos entre os membros da família e acompanhar o critério de renda da Lei de Cotas.

decorrente exclusivamente das formas de implementação da política, mas também de questões anteriores e exteriores à universidade – a participação de candidatos negros aprovados aumentou ao longo do tempo, especialmente a partir de 2016, mesmo com a cota racial se tornando uma “subcota” da cota social. Há vários fatores que operam para que as cotas raciais e a inclusão racial apresentem limitações: desigualdades anteriores ao ingresso no ensino superior, seja na conclusão da educação básica ou nos caminhos formativos e profissionais dos potenciais candidatos. É preciso levar em consideração o contexto social de uma sociedade que, ao mesmo tempo que opera políticas de redistribuição e de reconhecimento no ensino superior – como as cotas –, mantém forte seus valores meritocráticos e tende ainda a negar a desigualdade racial. Apesar das limitações, que precisam ser evidenciadas para o aprimoramento das políticas de inclusão, o perfil de cor/raça dos candidatos aprovados nos vestibulares é muito mais diverso do que era antes da existência das cotas.

Quanto ao sexo, mesmo esse fator não sendo um objeto direito das políticas de cotas, no período de vigência delas, foi possível notar uma maior presença de candidatas do sexo feminino aprovadas, mesmo que ainda não fosse representativa da demanda por vagas na UFPR, isto é, não atingissem os mesmos percentuais de candidatas inscritas nos vestibulares. Fatores sociais e culturais a respeito da socialização, dos estereótipos e dos papéis sociais atribuídos, tendem a destinar para determinadas áreas, mais ou menos concorridas/ prestigiadas, os candidatos dos diferentes sexos. Esses fatores a respeito da desigualdade ainda presente, precisam ser levados em consideração mesmo com as ações afirmativas.

Referente à faixa etária, notamos que cada vez mais a aprovação de candidatos das faixas etárias mais altas, entre 21 e 25 anos e com 26 anos ou mais, especialmente a partir das ações afirmativas. Notamos também o aumento da concorrência entre os candidatos mais jovens, de até 18 anos, cujo número de candidatos inscritos aumentou ao longo dos anos. As ações afirmativas parecem, então, beneficiar indiretamente candidatos mais velhos, que adiaram a entrada no ensino superior por condições socioeconômicas.

No que diz respeito ao percurso escolar, as cotas aumentaram as chances de ingresso de candidatos que estudaram todos os anos da educação básica – de nível fundamental e médio – em escolas públicas, especialmente quando houve a redistribuição das vagas não ocupadas pelas cotas raciais e a expansão das vagas

por meio do REUNI. Com a Lei de Cotas, estabelecendo a exigência do ensino médio cursado em escolas públicas, os candidatos com o percurso integral realizado neste tipo de instituição tiveram suas chances de aprovação ampliadas, sobretudo devido à aplicação das cotas desde a primeira fase do vestibular. As cotas de escola pública beneficiaram principalmente candidatos brancos e pardos, fazendo com que, mesmo com a limitação na ocupação de vagas de cotas raciais, a presença de candidatos pardos fosse ampliada.

O capital cultural familiar – que tem como indicador o nível de escolaridade dos pais – não era um objeto direto das políticas de cotas adotadas na instituição, mas ao longo do tempo, essa dimensão da desigualdade de acesso ao ensino superior foi reduzida. Ou seja, boa parte dos candidatos beneficiados pelas políticas de cotas apresentavam baixo capital cultural. O período referente à Lei de Cotas mostrou maior eficácia na redução deste tipo de desigualdade, quando a reserva de vagas é aplicada desde a primeira fase do processo seletivo e quando são inseridas as modalidades para candidatos de baixa renda. Mesmo sendo cada vez maior o número de candidatos que os pais tivessem ensino superior completo – sendo este um diferencial sobre o desempenho do candidato –, as ações afirmativas atuaram sobre a desigualdade referente à educação básica/renda/raça, permitindo que candidatos cujos pais tivessem escolaridade inferior ao ensino médio incompleto conseguissem ampliar suas chances de acesso à UFPR.

Por fim, em relação ao *status* socioeconômico, índice resultante do capital cultural dos pais dos candidatos e da renda familiar deles, o período possível de análise, ficou evidente a redução da desigualdade de acesso aos candidatos com baixo *status* socioeconômico, o que remete mais diretamente à classe social mais baixa. Em resumo, as ações afirmativas permitiram a entrada de candidatos das classes populares, sejam eles brancos ou negros. As limitações na inclusão socioeconômica no último ano analisado dizem respeito à forma de implementação da política, indicando que nos anos seguintes, quando as cotas passaram a valer desde a primeira fase do processo seletivo, a inclusão de candidatos das classes mais baixas tenha sido ainda maior.

7 TIPOS DE CANDIDATOS E AS RELATIVAS CHANCES DE ACESSO À UFPR ANTES E DEPOIS DAS COTAS

Após uma análise uni variada das características demográficas e socioeconômicas dos candidatos aprovados nos processos seletivos, antes e depois da implementação das cotas, neste capítulo, temos como objetivo avançar na avaliação dos efeitos dessas políticas sobre o perfil de aluno de graduação ingressante na UFPR. Em particular, observaremos ao longo dos anos considerados, a variação nas chances de aprovação dos candidatos nos vestibulares em função dos diversos perfis socioeconômicos.

De fato, as análises uni ou bivariadas – uma ou duas variáveis cotejadas – nos oferecem uma visão limitada, uma vez que os sujeitos se caracterizam pela articulação/intersecção de várias características demográficas, socioeconômicas e culturais. Por isso, realizamos também uma análise de tipo multivariado, de modo a examinar um conjunto de características socioeconômicas dos candidatos sobre suas chances de aprovação no vestibular. Recorremos, em particular, à regressão logística binária ou binomial enquanto modelo explicativo de análise estatística que permite calcular as chances de um resultado ou desfecho de uma variável categórica binária – no caso em questão, aprovação ou não aprovação no vestibular – em função de uma ou mais variáveis independentes/explicativas.

Na pesquisa em questão, a variável dependente é representada no modelo pelo “resultado do processo seletivo”, que prevê dois desfechos: aprovado ou não aprovado. De outro lado, as variáveis independentes/explicativas são aquelas demográficas e socioeconômicas as quais analisamos separadamente no capítulo anterior.

Por meio do modelo de regressão logística predisposto pretendemos obter uma estimativa da influência das diversas variáveis independentes sobre as chances de aprovação no vestibular e observar como essa influência varia ao longo dos anos, em decorrência da implementação dos diversos sistemas de cotas de acesso e suas modificações.

7.1 A REGRESSÃO LOGÍSTICA NOS ESTUDOS DE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Basicamente, a regressão logística permite “modelar a associação entre um conjunto de variáveis explicativas e uma variável resposta” categórica (GIOLO, 2017, p. 119). Difere-se da regressão linear devido à variável dependente desta ser contínua – por exemplo: a pontuação de um candidato no vestibular; ou a renda obtida por um trabalhador. Na regressão logística, quando a variável resposta é binária ou dicotômica, ou seja, quando ela contempla apenas duas alternativas, fala-se em regressão logística binomial; quando a variável resposta é politômica, isto é, quando contempla três ou mais categorias, fala-se em regressão logística multinomial.

A regressão logística é utilizada para estimar “as chances de um evento, e em até que ponto a extensão de diversas variáveis prognosticadoras aumentam ou reduzem as chances de um resultado sobre outro.” (LEVIN *et al.*, 2012, p.353). Por exemplo, estimar as chances de aprovação de um candidato preto em comparação a um candidato branco, controlando outras características consideradas influentes. De fato, deve-se considerar que dois indivíduos diferem por diversos aspectos além da raça, e que esses aspectos podem afetar o desempenho acadêmico, tais como classe social, escola de origem, sexo etc. Assim, o modelo da regressão logística permite analisar as chances de aprovação de um candidato (variável dependente) em relação às diversas variáveis independentes que consideramos importantes, das quais dispomos de informação.

A regressão logística é de um modelo amplamente utilizado para análises causais em diversos campos de pesquisa, dentre os quais, em estudos como o presente que tratam de desigualdades educacionais (RIBEIRO, 2011; ALVES *et al.*, 2010; MONT’ALVÃO, 2015; SATALA, 2018).

Apresentaremos a seguir, de forma resumida, alguns exemplos de estudos que utilizaram a regressão logística.

Ribeiro (2011) analisou as chances de progressão nas etapas do sistema educacional – ingresso no sistema; conclusão do ensino fundamental; ingresso no ensino médio; conclusão do ensino médio; ingresso no ensino superior; conclusão do ensino superior –, considerando como variáveis independentes as características demográficas (coortes de idade, sexo e raça) regionais (região de residência até os 15 anos) e socioeconômicas (ocupação do pai e da mãe, riqueza, estrutura familiar e

tipo de escola). Os dados são resultantes da “Pesquisa Dimensões Sociais das Desigualdades”, realizada em 2008 para uma amostra de pouco mais de 8 mil domicílios brasileiros.

Mont’Alvão (2015), por sua vez, utilizou a regressão logística para estimar os efeitos da origem social sobre o alcance educacional – no caso, ingressar no ensino superior. Para tanto, lançou mão dos dados da Pnad de 2001 a 2009 e do Censo de 2000 e 2010, selecionando indivíduos com idade entre 18 e 24 anos – no papel de filhos no domicílio pesquisado – e que tivessem completado o ensino médio. Além das variáveis independentes utilizadas por Ribeiro (2011), Mont’Alvão (2015) considerou a participação no mercado de trabalho durante a educação básica e a participação atual – após a conclusão do ensino médio – no modelo de análise.

Salata (2018) estimou as chances de jovens entre 18 e 24 anos – também no papel de filhos no domicílio pesquisado –, de ingresso no ensino superior em geral e ingressarem em instituições públicas em dois períodos históricos recentes: 1995-2005 e 2005-2015. As variáveis independentes consideradas pelo autor foram: as demográficas (idade, sexo, raça), regionais (região do país, área rural ou urbana, residência em região metropolitana), de estrutura familiar (número de filhos no domicílio e se a família é monoparental) e socioeconômica (classe sociocupacional do chefe do domicílio).

Alves et al. (2010), por meio da regressão logística, estimaram as chances de as famílias matricularem seus filhos em escolas com um diferencial de qualidade – escolas privadas, federais, ou municipais com bons resultados na avaliação nacional. Os autores consideraram variáveis explicativas as características familiares (ocupação e escolaridade dos pais, posse de bens econômicos), o contexto de moradia (oferta escolar, índices de desenvolvimento social, presença de favelas) e características demográficas (sexo e raça).

De forma geral, esses estudos lançam mão da regressão logística para, em suma, estimar os efeitos das características de origem social sobre as escolhas e resultados educacionais. Em nosso estudo, tratamos do ingresso na etapa superior em uma instituição específica.

7.2 O MODELO DE REGRESSÃO LOGÍSTICA UTILIZADO

Para a realização do procedimento estatístico, é necessário escolher as categorias de referência em cada variável independente. Tomando como base a literatura sobre a desigualdade social mobilizadas ao longo deste trabalho e suas relações com a educação, optamos por fixar as categorias que correspondem às características demográficas e socioeconômicas vantajosas no acesso à educação.

Chamamos este perfil fixado de “perfil padrão” justamente por termos agregado as características mais comuns em universidades públicas, especialmente no período anterior às políticas de ação afirmativa: homem branco, até 18 anos, alto capital cultural familiar e que estudou integralmente em escolas particulares (Quadro 5). A super-representação de pessoas com tais características levou à mobilização dos movimentos sociais pela democratização das universidades, diversificado do corpo discente, tornando-se representativo da sociedade com um todo.

QUADRO 5 - Variáveis do modelo do perfil padrão

Variáveis independentes	Categorias do modelo de referência	Categorias comparadas
Sexo	Masculino	Feminino
Faixa etária	Até 18 anos	Entre 19 e 20 anos; Entre 21 e 25 anos; Com 26 anos ou mais
Raça	Branca	Preta; Amarela; Parda; Indígena
Capital cultural familiar	Alto	Baixo; Médio; Não sabe
Percurso escolar	Integral em escola particular	Integral em escola pública; Maioria em escola pública; Maioria em escola particular; Outro

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

Dentre as características de origem social e dos índices construídos nesta pesquisa, para este modelo de análise estatística optamos por utilizar apenas o capital cultural familiar, uma vez que dispomos de dados consistentes que permitem a análise das razões de chance de aprovação antes e depois das cotas, e comparar as duas políticas existentes na UFPR até 2019. Também se justifica a opção pelo capital

cultural familiar por ser um forte indicador de classe social, afinal, as taxas de escolarização no Brasil são baixas, e quanto maior a condição econômica familiar, maiores serão as chances de os pais dos candidatos terem alcançado um alto nível de escolaridade.

Do ponto de vista técnico, a variável dependente – resultado do processo seletivo – assume os valores 0 e 1 (0 = não aprovado e 1 = aprovado). A regressão logística calcula as chances de um candidato com características fixas em obter o resultado do processo seletivo igual a 1, quando comparado às demais características e combinações possíveis. Assim, é possível observar a relevância de cada variável e de suas categorias para o desfecho em questão, a aprovação no vestibular. Os resultados são informados em razões de chance, ou chances relativas ao perfil fixado no modelo, expressos pela equação abaixo, em que as chances $\left(\frac{P_k}{1-P_{ik}}\right)$ de um indivíduo (i) ser aprovado no vestibular (k) dependem do efeito das variáveis de base sociodemográfica (x_{il}) e de origem socioeconômica (x_j)

$$\text{Log} \left(\frac{P_k}{1 - P_{ik}} \right) = \beta_{0k} + \beta_{1k}x_{il} + \dots + \beta_{jk}x_j$$

Consideram-se chances iguais quando o resultado for $\text{Exp}(B) = 1,000$ (Tabela 23 na seção seguinte). Caso o valor seja inferior a 1,000, significa que o perfil fixado tem vantagens em relação às demais categorias, se for superior a 1,000, este perfil tem desvantagens em relação às demais categorias. Outra forma de ler o dado é por meio da equação “[$\text{Exp}(B) - 1$]*100”, que resulta nas razões de chance em termos percentuais. Por exemplo, se o resultado for $\text{Exp}(B) = 1,500$ significa que o perfil padrão tem 50% a menos de chance de ser aprovado do que outra determinada categoria, a depender da variável analisada. Ou se o resultado for $\text{Exp}(B) = 0,500$ significa que o perfil padrão apresenta uma vantagem de 50% de chance a mais de ser aprovado.

Antes de prosseguir com os resultados, destacamos que os dados analisados dizem respeito unicamente àqueles sujeitos que intencionavam uma vaga em cursos de graduação da UFPR. Ou seja, não são representativos da população em geral, que demanda ou que está apta a ingressar no ensino superior, como nos estudos

supracitados. Apenas lembrando que, no corpo de candidatos aos vestibulares dessa instituição, há uma super-representação de pessoas com alto capital cultural familiar, em comparação à sociedade em geral.

Também levamos em consideração que, para ter acesso ao ensino superior, à UFPR, há um conjunto de elementos necessários: ter completado a educação básica; ter perspectivas quanto à entrada no ensino superior, seja para manter ou melhorar a posição social; escolher o curso; se inscrever no processo seletivo; e ser aprovado. Atravessado a esses elementos se encontram fatores individuais (as características de origem social, a experiência escolar anterior, suas características de base, as formas e meios de socialização), institucionais (as vagas ofertadas, concorrência do curso escolhido, a existência de ações afirmativas e demais políticas de permanência ou programas de incentivo) e conjunturais (social, econômica e política).

Em nosso estudo, buscamos traduzir as teorias sociológicas referentes aos efeitos da origem social sobre as chances de ingresso no ensino superior em uma instituição específica. Neste sentido, o modelo estatístico apresenta limitações, uma vez que, de um lado, há um conjunto de fatores importantes que não podemos controlar e inserir no modelo, de outro, acabamos por reduzir a complexidade do sujeito real e sua experiência de vida aos dados disponíveis e ao escopo da pesquisa.

Em compensação, o modelo permite evidenciar as dimensões da desigualdade de acesso aos cursos de graduação da UFPR e mostrar os efeitos das ações afirmativas sobre elas. Tal instituição, a partir de suas condições locais, soma-se a um processo nacional de democratização do acesso às universidades públicas federais. Logo, é possível elucidar o quanto as políticas aqui aplicadas resultaram em chances maiores de ingresso para pessoas negras, de classe baixa, egressas da escola pública, dentre outras características que denotam um perfil não tradicional no meio acadêmico.

Partimos da hipótese que, sem as ações afirmativas, o perfil padrão seria favorecido, expresso em razões de chance de aprovação no vestibular superiores aos demais candidatos de outras características. Na medida em que são implementadas as políticas de cotas, as características relativas a este perfil são reduzidas e/ou se tornam iguais às razões de chance de aprovação dos candidatos cujas características podemos chamar de “emergentes” (outsiders), especialmente em relação às dimensões diretamente atingidas pelas cotas: raça e percurso escolar. Em outras palavras, espera-se que as características dos candidatos, especialmente raça e

origem social, passem a ter menor peso para a aprovação no vestibular, indicando que a universidade se tornou mais inclusiva.

7.3 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 23 mostra os resultados encontrados sobre as razões de chance de aprovação do perfil padrão, considerando as variáveis demográficas e socioeconômicas: sexo, faixa etária, cor/raça, capital cultural familiar, percurso escolar. Para a apresentação dos resultados, selecionamos os anos de 2004, antes das cotas, 2005 e 2012 – primeiro e último ano exclusivos do Plano de Metas –, 2016 e 2019 – primeiro e último ano exclusivos da Lei de Cotas aplicada de forma integral. A tabela completa com todos os anos pode ser consultada nos Apêndices (Tabela 32, p. 288).

Como esperado, antes das ações afirmativas, um candidato do perfil padrão apresentava razões de chance de aprovação superiores em todas as variáveis consideradas. A única exceção encontrada foi sobre a faixa etária, em que quanto maior a faixa etária, maiores eram as razões de chance de ser aprovado, em relação ao perfil padrão.

A faixa etária mais velha “26 ou mais”, que como vimos no capítulo anterior corresponde a cerca de 12% dos candidatos inscritos e aprovados, é a que apresenta maior vantagem, independentemente das cotas. De início, imaginamos que a faixa etária mais alta teria constituído uma desvantagem por ser uma característica das classes mais baixas, que, quando completam a educação básica, tendem a ingressar no mercado de trabalho e, se prosseguirem os estudos, a direcionarem os esforços para cursos profissionalizantes, tentando ampliar as chances em relação ao emprego (HASENBALG, 2003; BARBOSA, 2014). No entanto, tendo em vista a multiplicidade de combinações possíveis em relação à faixa etária e demais características, percebe-se que as vantagens apresentadas por candidatos mais velhos podem demonstrar que suas escolhas são mais assertivas em relação à opção de curso; que o candidato esteja tentando uma aprovação em um curso específico; ou ainda que se trata da tentativa de aprovação em uma segunda graduação, convertendo os conhecimentos já adquiridos em um melhor desempenho na prova.

Mantendo sob controle as variáveis/categorias presentes no modelo, em relação às demais características, as desvantagens eram maiores para os candidatos

que estudaram exclusivamente em escolas públicas, que apresentavam razões de chance de aprovação negativas equivalente a -48,3% [Exp(B) = 0,517] e para pretos com razões de chance de aprovação de -30,4% [Exp(B) = 0,696], em comparação aos candidatos do perfil padrão. Em seguida, vinham as desvantagens para as candidatas do sexo feminino, que apresentaram razões de chance de aprovação de -29% [Exp(B) = 0,709]. Por fim, vinham as desvantagens relativas ao capital cultural, em que os candidatos que possuíam capital cultural familiar baixo tinham razões de chances de aprovação equivalentes a -25,5% [Exp(B) = 0,745].

A partir de 2005, o que se notou com as cotas foi que as características direcionadas às ações afirmativas tiveram o efeito de reversão da desigualdade: raça e percurso escolar. E as outras características (sexo, faixa etária e capital cultural) não sofreram mudanças significativas.

No caso da dimensão racial, houve a inversão imediata das razões de chance de aprovação para pretos e pardos, anteriormente, inferiores aos candidatos brancos – percentuais negativos. Mas com as políticas de cotas passaram a apresentar, na maioria dos anos, razões de chance de aprovação superiores. Quanto à dimensão do percurso escolar, nos primeiros anos os candidatos egressos da escola pública tiveram redução nas desvantagens de aprovação, mas apenas a partir 2009 é que suas razões de chance passaram a serem iguais ou superiores aos candidatos egressos das escolas particulares.

No que se refere ao capital cultural, houve aumento da desigualdade nos anos iniciais do Plano de Metas. Candidatos com baixo capital cultural apresentaram razões de chance de aprovação inferiores aos concorrentes com alto capital cultural (mantendo sob controle as variáveis/categorias presentes no modelo), com resultados menores ao observado em 2004, antes das cotas. A desigualdade de capital cultural apresenta uma redução a partir de 2009 e, ao longo do tempo, as razões de chance de aprovação dos candidatos cujos pais apresentam baixa escolaridade se aproximam das razões de chances dos candidatos do perfil padrão, com alto capital cultural.

As desigualdades de sexo foram reduzidas ao longo do tempo, em comparação ao período anterior às cotas. Mas foi no período equivalente ao remanejamento e à expansão de vagas que as razões de chance de aprovação entre candidatos do sexo masculino e feminino ficaram mais próximas.

A seguir apresentamos a Tabela 23 e na sequência a descrição dos resultados referentes aos anos selecionados processos seletivos com cotas.

TABELA 23 - Resultados do modelo de regressão logística do perfil padrão, considerando o capital cultural familiar

Variáveis / Categorias analisadas	Processo Seletivo				
	2004 Exp(B)	2005 Exp(B)	2012 Exp(B)	2016 Exp(B)	2019 Exp(B)
Sexo					
Masculino (referência)					
Feminino	,709*	,740*	,859*	,818*	,734*
Faixa etária					
Até 18 anos (referência)					
Entre 19 e 20 anos	1,276*	1,282*	1,296*	1,294*	1,252*
Entre 21 e 25 anos	1,257*	1,436*	1,558*	1,502*	1,358*
De 26 anos ou mais	1,522*	1,704*	1,811*	1,793*	1,752*
Raça					
Branca (referência)					
Amarela	,968	1,172	,866	1,061	1,213
Parda	,863	1,513*	1,037	1,179*	1,094
Indígena	,804	,605	,702	,815	,436
Preta	,696*	2,112*	1,085	1,588*	1,540*
Capital cultural familiar					
Alto (referência)					
Médio	,869*	,856*	,931	,958	,987
Baixo	,745*	,676*	,790*	,895	1,021
Percurso escolar					
Integral em escola particular (referência)					
Maioria em escola particular	,863*	,995	1,102	1,218*	1,078
Maioria em escola pública	,659*	,799*	1,008	1,180*	1,117
Integral em escola pública	,517*	,633*	1,216*	1,782*	1,422*
Constante	,159	,127	,122	,073	,101
R Quadrado de Nagelkerk	,029	,027	,013	,027	,023

FONTE: NC-UFR. Elaborado pela autora.

LEGENDA: *Destacado em negrito: significância estatística igual ou inferior a 0,005. Significa que o resultado do Exp(B) é estatisticamente relevante.

Em 2005, destacamos a variável raça, a única na qual todas as categorias apresentaram razões de chance superiores a candidatos brancos do perfil padrão – com todas as variáveis e categorias fixadas no modelo). Os candidatos pretos apresentaram razões de chance de aprovação 111,2% maiores do que candidatos brancos do perfil padrão [Exp(B) = 2,112]. Já os candidatos pardos apresentaram razões de chance de aprovação 51,3% superiores aos candidatos com perfil padrão [Exp(B) = 1,513].

Nas demais variáveis, com exceção do capital cultural, houve redução das distâncias [Exp(B) mais próximos de 1,000], embora as razões de chance relativas às características fixadas do perfil padrão se mantivessem superiores. Um candidato que estudou integralmente em escolas públicas reduziu a desigualdade para -36,7% [Exp(B) = 0,633], equivalente a -11,6 pontos percentuais de 2004 para 2005.

Em relação ao sexo, candidatas do sexo feminino reduziram a desigualdade em 3 pontos percentuais, apresentando razões de chance de aprovação iguais a -26% [Exp(B) = 0,740].

Já em relação ao capital cultural familiar, houve aumento da desvantagem. Assim sendo, um candidato que tivesse capital cultural familiar baixo no processo seletivo de 2005, tinha razões de chance de aprovação de -32,4% [Exp(B) = 0,676], equivalente a 6,9 pontos percentuais a mais em comparação a 2004.

Em 2012, as vagas não ocupadas nas cotas raciais eram remanejadas desde o processo seletivo de 2008, além do processo de expansão vivenciado pela implantação do REUNI desde 2009. Assim, como mostram os resultados encontrados, houve uma inversão positiva nas razões de chance de aprovação para aqueles candidatos que estudaram integralmente em escolas públicas, apresentando vantagens de 21,6%, em comparação aos candidatos do perfil padrão [Exp(B) = 1,216].

Em relação à cor/raça, pretos e pardos mantiveram razões de chance superiores aos candidatos brancos do perfil padrão [Exp(B) = 1,085 e Exp(B) = 1,037, respectivamente]. No entanto, essas vantagens deixam de ser estatisticamente relevantes (significância estatística maior que 0.005). Para Porto (2011), este remanejamento teria representado um aumento da inclusão social às custas da própria inclusão racial, considerando apenas as variáveis cor/raça e modalidade de concorrência. Ao realizamos uma análise multivariada, levando em consideração outras variáveis demográficas e socioeconômicas, os dados mostram que as razões

de chances de aprovação dos candidatos pretos e pardos, independentemente de suas características de origem social, mantiveram-se superiores quando comparadas àqueles candidatos que agregam as características fixadas do “perfil padrão”. Em outras palavras, foram ampliadas as oportunidades para os candidatos cujas características não eram suficientemente representadas antes das cotas.

No que diz respeito ao sexo, as candidatas do sexo feminino reduziram a desigualdade para -14,1% [Exp(B) = 0,859], ou seja, 11,9 pontos percentuais a menos do que em 2005, em comparação aos candidatos do perfil padrão.

Em relação ao capital cultural familiar, se em 2005 os candidatos que tivessem baixo capital cultural familiar apresentavam desvantagens maiores do que antes da cotas, em relação aos candidatos do perfil padrão, o mesmo não ocorreu em 2012, quando a desvantagem caiu 11,4 pontos percentuais chegando -21% [Exp(B) = 0,790]. Ou seja, o remanejamento das vagas não ocupadas nas cotas raciais e a expansão das vagas proporcionou redução da desigualdade de capital cultural familiar.

No processo seletivo de 2016, na vigência da Lei de Cotas, observamos que candidatos pretos e pardos continuaram apresentando razões de chance de aprovação superiores aos candidatos brancos do perfil padrão [Exp(B) = 1,588 e Exp(B) = 1,179, respectivamente].

O mesmo ocorreu com os candidatos que estudaram integralmente em escolas públicas. Estes candidatos apresentaram razões de chance de aprovação 78,2% superiores aos candidatos do perfil padrão [Exp(B) = 1,782].

Já em relação às candidatas do sexo feminino, as razões de chance de aprovação ficaram -18,2%, isto é, chances inferiores em relação aos candidatos do sexo masculino do perfil padrão [Exp(B) = 0,818].

A diferença foi observada em relação ao capital cultural familiar. Candidatos cujo capital cultural dos pais era baixo se aproximaram das razões de chance de aprovação dos candidatos do perfil padrão, com uma desvantagem -10,5% em relação a eles [Exp(B) = 0,895]. No entanto, o resultado encontrado não era estatisticamente relevante (Sig. maior que 0,005).

No processo seletivo de 2019, último ano da série histórica, novamente os candidatos pretos ou pardos apresentaram razões de chance superiores em relação aos candidatos do perfil padrão. Pretos tiveram 54% de vantagens e pardos 9,4%

[Exp(B) = 1,540 e Exp(B) = 1,094, respectivamente]. No entanto, o resultado dos candidatos pardos não era estatisticamente relevante.

Já os candidatos que estudaram sempre em escolas públicas apresentaram razões de chance de aprovação 42% superiores aos candidatos do perfil padrão, que estudaram sempre em escolas particulares [Exp(B) = 1,422].

Em relação ao sexo, candidatas do sexo feminino mantiveram apresentando desvantagens em relação aos candidatos do sexo masculino do perfil padrão, desta vez em -26,6% [Exp(B) = 0,734] – desigualdade superior aos anos de 2005, 2012 e 2016, mas inferior ao ano sem a existência de um sistema de cotas.

Por fim, em relação ao capital cultural familiar, pela primeira vez na série histórica, candidatos cujos pais possuíam baixo capital cultural, apresentaram razões de chance de aprovação 2,1% superiores àqueles do perfil padrão, com alto capital cultural familiar [Exp(B) = 1,021], e o resultado não apresentou significância estatística.

7.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados encontrados neste modelo estatístico mostram que, no geral, as ações afirmativas reduziram as desigualdades sociais e raciais no acesso à UFPR, aumentando as chances de aprovação nos cursos de graduação para candidatos negros, egressos da escola pública, mulheres e aqueles cujo capital cultural familiar era baixo.

No primeiro ano analisado sob a vigência de um sistema de cotas ficou evidente a vantagem para candidatos negros, que no processo seletivo anterior – sem as cotas –, apresentavam desvantagens. Nos anos seguintes, sob a vigência dos sistemas de cotas, estes candidatos permaneceram apresentando razões de chance de aprovação superiores àqueles brancos, mantendo fixas as demais características demográficas e socioeconômicas do perfil padrão.

O fato da concorrência entre os candidatos pretos e pardos para uma vaga da cota racial ser inferior às demais categorias de concorrência, contribuiu para que houvesse o aumento das chances de candidatos negros cotistas em ser aprovados. Nem todos os candidatos negros se inscrevem em cotas raciais, como vimos em capítulos anteriores, contudo, aqueles que o fazem apresentam grandes chances de serem aprovados.

As decisões administrativas implementadas nos primeiros anos do Plano de Metas, que incidiram sobre a redução do percentual de negros aprovados ou da taxa de ocupação das vagas de cotas raciais, apontadas por Porto (2011), coincidem com uma redução na vantagem de candidatos pretos e pardos, ainda assim, eles não deixaram de apresentar razões de chances de aprovação superiores aos candidatos considerados no modelo estatístico como candidatos do perfil padrão – ou nos anos que não apresentaram, não houve significância estatística. Na tabela completa (consultar Apêndices, Tabela 32, p. 288), é possível notar que os processos seletivos nos quais pretos e pardos voltaram a apresentar razões de chance de aprovação inferiores em comparação aos candidatos do perfil padrão coincidem com o período de transição da Lei de Cotas, quando as cotas foram aplicadas somente na segunda fase.

A reserva de vagas para pretos e pardos se tornou uma “subcota” das cotas sociais com a lei federal e teve seu percentual reduzido de 20% para 14%. Os limites impostos indicavam um retrocesso na inclusão racial, porém, a decisão administrativa de aplicar cotas desde a primeira fase do processo seletivo – sob pena de não cumprir os percentuais relativos à escola pública – promoveu maiores chances de aprovação dos candidatos pretos e pardos em comparação àqueles do perfil padrão.

No que diz respeito à desigualdade educacional, a inversão das razões de chance de aprovação não foi imediata, como no caso da dimensão racial, uma vez que a concorrência entre os candidatos egressos da escola pública era alta, próxima da taxa observada na concorrência geral – também visto no capítulo 4. Ainda assim, a reserva de vagas possibilitou a redução da distância entre um candidato egresso da escola pública e um egresso da escola privada do perfil padrão – em termos de razões de chance de aprovação no vestibular.

No contexto do Plano de Metas, as mudanças internas nos processos seletivos, como o remanejamento de vagas não ocupadas nas cotas raciais para as cotas sociais, e o processo de expansão da universidade – em oferta de vagas, cursos e campi –, possibilitou que os egressos da escola pública passassem a apresentar razões de chance de aprovação superiores aos egressos de escolas particulares.

E, no contexto da Lei de Cotas, as vantagens para egressos da escola pública foram ampliadas e se consolidaram, visto que o percentual reservado elevou de 20% para 50%, e as cotas passaram a valer desde a primeira fase. Mesmo que a lei federal determine que apenas o ensino médio deva ser cursado em escolas públicas, os

candidatos que fizeram não somente esta etapa pela rede pública, mas também o ensino fundamental, mantiveram razões de chance de aprovação superiores àqueles do perfil padrão.

Visando dar um passo a mais nas características socioeconômicas, além do percurso escolar, utilizamos neste modelo de análise estatística o capital cultural familiar como indicador de classe social. Os resultados mostraram que no primeiro processo seletivo com cotas, a desigualdade de capital cultural, ao contrário do percurso escolar e da raça, aumentou. Dentre os anos analisados, tal dimensão da desigualdade de acesso ao ensino superior só apresentou redução a partir dos processos seletivos que coincidem com a expansão das vagas ofertadas pela universidade e com as mudanças proporcionadas pela lei federal.

A forma de distribuição das vagas, selecionando os melhores resultados em cada categoria de concorrência, ajuda-nos a entender o aumento da desigualdade de capital cultural – indicado pelo nível de escolaridade dos pais – nos primeiros anos do Plano de Metas, uma vez que há forte relação entre o capital cultural familiar e o desempenho escolar, e que os candidatos cotistas que apresentaram bom desempenho ocuparam as vagas de cotas, mesmo podendo ser classificados pela concorrência universal. Ao mesmo tempo, também é preciso considerar que houve um acirramento das vagas da concorrência geral, pois a disputa deixou de ser sobre 100% das vagas e passou a ser sobre 60%. Com isso, as características socioeconômicas como capital cultural familiar passaram a apresentar maior peso nas razões de chance de aprovação entre candidatos que não agregavam as características necessárias para a concorrência por cotas, ou que não aderiram a elas por desconhecimento, discordância etc.

De toda forma, as ações afirmativas pouco interferiram sobre a desigualdade de capital cultural – medida pelo nível de instrução dos pais – e somente nos últimos anos do período considerado é que algum efeito foi produzido, especialmente com as mudanças proporcionadas pela Lei de Cotas. A redução observada entre 2016 e 2019 também parece depender de fatores contextuais, como o aumento da escolarização média da população, de forma que cada vez mais pessoas de classes baixas acessam o ensino superior. Com a expansão educacional, é possível que o capital cultural tenha perdido a relevância como indicador de classe social de origem dos candidatos, como era nos anos 2000.

O que merece destaque é que, especialmente neste último período, as ações afirmativas possibilitam que, em um cenário de ampliação da escolarização da população, em que cada vez mais candidatos apresentassem alto capital cultural familiar, fossem ampliadas as chances de acesso para os candidatos cujos pais não chegaram a concluir a educação básica. Em outras palavras, tratam-se daqueles que configuram as primeiras gerações de suas famílias a ingressarem no ensino superior.

Os resultados encontrados na UFPR corroboram com resultados de pesquisas gerais sobre a desigualdade de acesso ao ensino superior nas últimas décadas.

O estudo de Mont'Alvão Neto (2014), que parte dos dados da Pnad e dos Censos Populacionais¹⁰³, analisou a desigualdade de acesso ao ensino superior sob diversas dimensões entre as décadas de 1980, 1990 e 2000 (até o ano de 2010). O autor mostrou que houve redução da desigualdade racial ao longo da década de 2000. Nas décadas de 1980 e 1990, pardos e, especialmente, brancos e amarelos, apresentavam vantagens em relação aos pretos, mesmo quando eram controladas as variáveis de origem socioeconômica e diferenças regionais. Ao longo dos anos 2000 (até 2010), pretos e pardos possuíam praticamente as mesmas chances de ingresso no ensino superior, e a distância entre pretos, brancos e amarelos reduziu.

No que diz respeito à desigualdade de classe, medida pela classe ocupacional dos pais, houve pouca redução, sendo essa a dimensão mais resistente à expansão educacional, afinal ela depende da capacidade de investimento das famílias na educação dos filhos – no caso, assumir os custos de manutenção educacional dos filhos no sistema escolar. De forma geral, a estrutura de desigualdade se manteve, na medida em que os filhos de trabalhadores rurais não qualificados e de classes mais baixas analisadas pelo autor permaneceram apresentando as menores chances de aprovação, especialmente em comparação aos filhos das classes profissionais, classe mais alta (MONT'ALVÃO NETO, 2014).

A desigualdade de capital cultural (nível de escolaridade dos pais) aumentou quando se compara a década de 1980 com os primeiros anos da década de 2000. Somente a partir de 2005 que a desigualdade começou a reduzir, indicando um aumento de oportunidades para indivíduos cujos pais não tiveram oportunidades educacionais no passado. Entretanto, a estrutura de desigualdade se manteve, uma

¹⁰³ Os estudos gerais tratados aqui, especialmente Mont'Alvão Neto (2014), Salata (2018) e Senkevics e Mello (2018) analisam dados da população de 18 a 24 anos.

vez que indivíduos cujos pais têm maior escolaridade, são os que apresentam maiores chances de ingresso no ensino superior, pois a escolaridade dos pais funciona como um piso mínimo de realização educacional dos filhos (MONT'ALVÃO NETO, 2014).

O estudo de Salata (2018) compara dois ciclos históricos da educação superior: 1995-2005, marcado pela expansão, especialmente do setor privado, e pelo aumento da demanda em função da massificação do ensino médio; e 2005-2015, além da continuidade da expansão da educação superior, marcado pela implementação de políticas de ação afirmativa nos setores público e privado (diferentes sistemas de ações afirmativas adotados pelas universidades estaduais e federais até a Lei de Cotas, inclusive o Prouni, que é aplicado nas instituições privadas). O autor mostrou que no período relativo à expansão do ensino superior, houve aumento da desigualdade de classe. Somente no segundo período foi possível observar uma redução, embora os filhos das classes ocupacionais mais altas – filhos de profissionais – permanecessem com maiores chances de ingresso em relação às classes mais baixas – como os filhos de trabalhadores manuais não qualificados. Como o estudo não cobre o período da crise econômica vivenciado a partir de 2015, o autor destaca que, além dos incentivos (cotas e bolsas de estudo), entre 2005 e 2015, o país vivenciou um período econômico que refletiu no aumento da capacidade das famílias de classe baixa em manter os filhos estudando – ambos os estudos consideram jovens entre 18 e 24 anos, no papel de filhos no domicílio pesquisado.

As desigualdades relativas ao gênero, as pesquisas apontam que as mulheres vêm cada vez mais ampliando as vantagens de acesso ao ensino superior (MONT'ALVÃO NETO, 2014; SALATA, 2018). No caso da UFPR, elas ainda apresentam desvantagens nas razões de chance de aprovação, em comparação aos candidatos do perfil padrão, mesmo que menores do que o ano anterior às cotas.

No que diz respeito ao acesso às universidades públicas, um estudo recente de Honorato et al (2022) sobre os efeitos da Lei de Cotas nas universidades federais mostrou a expansão do acesso de egressos da escola pública, negros, indígenas e pessoas de baixa renda, porém, ainda sub representados no ambiente universitário. Embora sejam reservados 50% de vagas para as ações afirmativas, os ingressantes em modalidades de cota ainda são menores que 40%. As modalidades mais acessadas em nível nacional são “escola pública e raça” e “escola pública”, seguidas de “escola pública + renda + raça” e “escola pública e renda”. Diferente da UFPR, onde as modalidades que envolvem raça – sendo baixa renda ou não – são as menos

acessadas. Aqui, a composição demográfica associada à desigualdade racial na conclusão da educação básica e a baixa adesão às cotas raciais são fatores a serem considerados.

Os dados apresentados por Honorato et al (2022) também mostram que foram justamente as modalidades com critérios raciais que mais cresceram em termos percentuais – aproximadamente 150 a 200% de aumento – entre 2013 e 2019, visto que a reserva de vagas com critério racial era baixa, em comparação às de escola pública. As universidades que já possuíam algum tipo de ação afirmativa para o ingresso totalizavam 60% antes da Lei de Cotas, grande parte delas incentivadas pelo REUNI, tendo a educação em escola pública como o principal critério.

A UFPR, por sua vez, implementou ações afirmativas antes do REUNI, ou seja, sem incentivos do governo federal. O Plano de Metas foi resultado da negociação da gestão da UFPR com agentes que pressionavam por uma política de inclusão, a exemplo agentes do movimento negro e em defesa da escola pública, relacionado a uma conjuntura de abertura democrática da instituição e de emergência do debate por ações afirmativas nas instituições públicas. Neste contexto, a lógica da política institucional era de que as desigualdades sociais e raciais no acesso à UFPR poderiam ser corrigidas na mesma medida (os mesmos percentuais para cada grupo) e de forma unidimensional (ou raça ou escola pública).

As decisões de implementação visaram garantir que apenas os melhores resultados da primeira fase do vestibular fossem compensados com cotas. Com isso, mesmo se cotistas chegassem a apresentar resultados suficientes para ocupar uma vaga na concorrência geral, ocupavam vagas que poderiam ser destinadas àqueles cotistas com menor desempenho. Por outro lado, a redução do número de candidatos classificados para a segunda fase também representou uma limitação da ocupação das vagas de cotas, especialmente as raciais – que recrutavam um perfil estudantil que concentrava menores indicadores socioeconômicos, e, conseqüentemente, desempenhos relativamente menores do que as demais categorias de concorrência.

Após três processos seletivos com sob o Plano de Metas, a decisão interna de remanejar as vagas não ocupadas nas cotas raciais para as cotas sociais – antes destinadas aos candidatos classificados na concorrência geral – com a adesão da universidade ao REUNI, expandindo as vagas ofertadas pela instituição, foi o que permitiu que egressos da escola pública passassem a ter maiores chances de aprovação no vestibular.

Destacamos os resultados encontrados no estudo de Lilli, Both e Santos (2022), o qual mostra que a interiorização da universidade possibilitou o acesso a estudantes com perfil socioeconômico mais baixo, ao implementar cursos em regiões do estado desprovidas de educação superior pública.

O estudo de Senkevics e Melo (2018), que compara o perfil das instituições federais em 2012 e 2016, mostrou que a lei federal ampliou a participação de negros, indígenas, egressos da escola pública e de pessoas de baixa renda nas instituições onde não havia sistema de ação afirmativa, ou onde o sistema era menos inclusivo. Já algumas instituições que possuíam políticas mais inclusivas retrocederam ao implementar integralmente a Lei de Cotas. Como a Lei estabelece percentuais mínimos a serem cumpridos, a limitação sobre a inclusão diz respeito à maneira como as instituições acolheram a lei.

A Lei de Cotas, a princípio, representaria um retrocesso na inclusão racial e um avanço na inclusão social da UFPR. De um lado, ela reduziu as vagas destinadas aos negros, o que poderia ser resolvido implementando políticas adicionais de ampliação de vagas destinadas a eles¹⁰⁴. Porém, tendo em vista a limitação na ocupação das vagas de cotas raciais (Capítulo 4), a oferta de mais vagas reservadas para negros não significaria o aumento da inclusão racial, o que evidencia uma desigualdade de acesso anterior à universidade. Por outro lado, a lei federal ampliou para 50% as vagas destinadas a egressos da escola pública e instituiu o critério de renda.

A Lei de Cotas avançou ao reequilibrar e articular duas dimensões da desigualdade: raça e classe. Ao tratar a desigualdade de forma unidimensional, uma política pode beneficiar de forma desproporcional aqueles com maior *status* socioeconômico e capital informacional sobre oportunidades educacionais. Em outras palavras, pode-se criar um elemento de injustiça intragrupos.

Nesta mesma linha de argumentação, é necessário apontar que a Lei de Cotas retrocede ao tratar o ensino médio público de forma unidimensional (categoria “escola pública independentemente de renda) como um indicador de vulnerabilidade social. Ainda que existam em menor número, há um conjunto de escolas públicas federais

¹⁰⁴ Como fizeram a UFSC e a UBN, por exemplo. Na UFSC foram implementadas duas vagas suplementares por curso e na UBN acrescidos mais 5% de vagas, além dos percentuais estabelecidos pela lei federal.

ou estaduais técnicas, conhecidas pela sua excelência no ensino, infraestrutura e processos seletivos concorridos. Estas instituições costumam apresentar um perfil estudantil com maior *status* socioeconômicos do que as escolas públicas estaduais de ensino médio. E este público está apto a concorrer pelas vagas de cotas, tendo maiores chances de aprovação, visto que a forma de distribuição das vagas prioriza os melhores colocados em cada categoria de concorrência. Um exemplo hipotético, famílias com condições de investimento em escolas particulares ao longo do ensino fundamental, destinam seus filhos para escolas de elite do ensino público, até como forma de economia ao longo dos três ou quatro anos de ensino médio regular ou técnico, caso seu filho não passe em uma universidade pública e seja necessário arcar com as mensalidades de uma graduação.

Como dissemos, a UFPR foi uma das universidades pioneiras na implementação de ações afirmativas, mas adotou mecanismos normativos limitadores durante o Plano de Metas. A Lei de Cotas, além dos avanços que relatamos, fez com que a instituição antecipasse o momento de aplicação das cotas para a primeira fase do processo seletivo para cumprir o mínimo estabelecido pela lei federal – visto que os ingressantes em cotas de escola pública não passavam de 30%. Decisão que, como mostram os dados, promoveu maior inclusão tanto para negros quanto para egressos da escola pública e, aliada a um contexto no qual o ensino superior se torna um indicador de classe questionável, tornou as diferenças de capital cultural estatisticamente insignificantes.

Neste sentido, como vem apontando a agenda de pesquisas sobre a “implementação de desigualdades” (PIRES, 2019), necessitamos refletir sobre o desafio inerente à elaboração das políticas públicas, bem como da complexidade do processo de implementação delas. Ao serem colocadas em prática, as diversas políticas sociais ou institucionais, como o Plano de Metas, podem, inesperadamente ou não, criar obstáculos que limitam seu alcance ou até mesmo façam surgir novas formas de desigualdade. Por outro lado, em alguns contextos, políticas nacionais, como a Lei de Cotas, com um desenho pré-determinado de aplicação local, inicialmente percebidas como propensas a aumentar a desigualdade, podem desencadear um efeito oposto. Na UFPR, as condições locais de implementação, apesar das expectativas iniciais (BEVILAQUA, 2015), conduziram a uma redução significativa das desigualdades. Isso nos traz, também, uma necessidade de reflexão

não apenas sobre o conteúdo das políticas, mas também sobre os atores envolvidos no processo, seus valores, noções e visões de mundo e de projeto de universidade.

7.5 DESIGUALDADES PARA ALÉM DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Entre as características demográficas e socioeconômicas dos candidatos e o resultado do processo seletivo – isto é, entre as variáveis independentes e o desfecho –, há um conjunto de variáveis intervenientes, as quais não pudemos, neste trabalho, medir ou avaliar. Algumas delas não dispúnhamos de informação, por exemplo: as habilidades cognitivas, o desempenho escolar ao longo da vida e as experiências dos sujeitos, que determinaram em alguma medida as chances de aprovação no vestibular. Outras, tínhamos a informação, mas não aprofundamos devido ao escopo do trabalho, como é o caso do curso escolhido, especialmente o seu nível de concorrência, que é uma variável intermediária importante para as chances de aprovação dos candidatos.

A escolha do curso tem interferências de diversos fatores culturais e familiares, tendo a socialização e a imposição de papéis sociais forte efeito sobre os indivíduos e suas trajetórias. A posição social das famílias, por exemplo, exerce um efeito primário sobre o desempenho educacional do estudante, e este desempenho exerce um efeito secundário sobre as escolhas ao longo das trajetórias educacionais (BOUDON, 1981). As experiências de sucesso e fracasso observadas no meio social também interferem nos projetos e expectativas de futuro dos jovens, para manter ou mudar de posição social (BOURDIEU, 1998).

Estudos recentes no campo da desigualdade educacional e da estratificação educacional vêm apontando que o processo de democratização da educação superior reduz as desigualdades de acesso desta etapa, porém, existem estruturas de desigualdade que se manifestam sobre as escolhas de carreiras dos indivíduos. Determinados perfis - mulheres, negros e pessoas de baixa renda – tendem a seguir carreiras acadêmicas menos prestigiadas com menores retornos econômicos no futuro. Homens, brancos e pessoas de classe alta seguem carreiras mais lucrativas e com maior prestígio (LUCAS, 2001; DUBET, 2015; RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; BARBOSA, 2019).

Em cursos de alto prestígio, as políticas de ação afirmativa, nos setores público e privado, foram fundamentais para o ingresso de negros, de pobres e de mulheres.

Contudo, a participação destes sujeitos ainda é muito baixa, principalmente quando comparada a proporção deles em cursos menos prestigiados, em que sua presença já era notada, embora não em justa proporção (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; SENKEVICS; MELLO, 2019).

No caso da UFPR, a pesquisa de Silva *et al.* (2022) apresenta dados sobre a composição racial dos candidatos aprovados nos cursos de Pedagogia, Engenharia Elétrica e Medicina de 2004 até 2020. No curso de Pedagogia, por exemplo a presença de negros saltou de 11% antes das cotas para 25% em 2020. No curso de Engenharia Elétrica, por sua vez, eram 8% de pardos e nenhum candidato aprovado preto antes das cotas. Já em 2020, o curso totalizou 20% de ingressantes negros, sendo 4% deles pretos. E no curso de Medicina, antes das cotas, apenas 7% dos candidatos aprovados eram negros, chegando a 22% no ano de 2020. Embora os números ainda estejam abaixo da representação demográfica do estado do Paraná, o acesso se mostrou mais democratizado mesmo em cursos mais concorridos.

Além do modelo de regressão logística – apresentado neste capítulo –, testamos um segundo modelo ao inserir o nível de concorrência do curso, a partir de um índice resultante da informação sobre a relação candidato/vaga disponibilizada pelo Núcleo de Concursos¹⁰⁵. A ideia era justamente esta, avaliar os efeitos das cotas nas chances de aprovação a depender do nível de concorrência dos cursos. Além das características demográficas e socioeconômicas selecionadas para o perfil padrão de candidato aprovado, acrescentamos a inscrição em um curso de alto nível de concorrência. Os resultados mostraram que, antes das cotas, o candidato do perfil padrão apresentava vantagens de aprovação, e na medida em que foram sendo implementadas ações afirmativas e de expansão da universidade, a única vantagem que este perfil continuou apresentando foi em relação ao capital cultural. Porém, uma vez que o modelo de regressão fixa as características do perfil padrão e compara as razões de chance de aprovação deste candidato com todos os demais, com as múltiplas possibilidades de combinação de características, sejam elas as demográficas, socioeconômicas ou o nível de concorrência de curso, obviamente

¹⁰⁵ Alta concorrência: 20 ou mais candidatos/vaga. Média-alta concorrência: de 10 a 20 candidatos/vaga. Média concorrência: 5 a 10 candidatos/vaga. Baixa concorrência: até 5 candidatos/vaga. Por exemplo, os cursos que mais apresentaram alta concorrência: Medicina, Biomedicina, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Ciência da Computação. O curso de Medicina foi o único que permaneceu com alto índice de concorrência em todos os anos.

aqueles candidatos que se inscreveram em cursos de menor concorrência irão apresentar chances superiores de aprovação.

Além desta limitação de interpretação sobre os avanços nas razões de chance de aprovação, quando incluído o nível de concorrência do curso, ao construirmos o índice, notamos que, na medida em que a universidade se expande, criando novos campi e cursos, muitos deles apresentam baixíssima concorrência (menos de 1 candidato por vaga), ao passo que o curso de Medicina ficou cada vez mais concorrido, concentrando cerca de um terço de todas as inscrições. Em outras palavras, não foi possível de analisar os efeitos da expansão da universidade sobre o nível de concorrência dos cursos, nem dos processos no mundo do trabalho que determinam o aumento ou a redução da procura por determinados cursos. Para uma futura análise, uma possibilidade futura seria a seleção de cursos isolados para verificar as razões de chance de aprovação.

O que se pode colocar é que, quando cotejadas as variáveis de sexo do candidato e o nível de concorrência do curso, candidatas do sexo feminino tendiam a se inscrever mais em cursos de alta concorrência do que os candidatos do sexo masculino. Estes, tendiam a se inscrever em cursos de média concorrência, nos quais se concentram os cursos de Engenharias. Pelo escopo do trabalho, não aprofundamos as análises estatísticas ou buscamos respostas para tal fenômeno. Novamente, pesquisas comparativas com determinados cursos podem elucidar melhor do que a análise por nível de concorrência, estendendo para outras variáveis além do sexo do candidato.

Para ampliar a análise dos efeitos da Lei de Cotas sobre as desigualdades para além do acesso, outro caminho possível seria investigar se houve aumento da demanda destes candidatos em cursos de maior concorrência e prestígio. Ou seja, primeiro é preciso observar se as cotas fizeram com que os sujeitos foco dessas políticas passassem a procurar por cursos de alto prestígio, ou se o aumento de ingressantes foi resultante da absorção de uma demanda já existente, mas que não lograva aprovação antes das cotas. E, se os estudantes com perfil racial e socioeconômico emergente – que já marcavam presença nos cursos menos concorridos, escolha possível para o aumento das chances de acesso a uma instituição pública – têm se direcionado para outras carreiras.

Pelas teorias da desigualdade maximamente e efetivamente mantida, o acesso das classes baixas às etapas mais elevadas do sistema educacional ocorre quando

as classes altas já saturaram suas necessidades. E, concomitante a isto, quando a etapa mais elevada tem seu acesso democratizado, as classes altas tendem a buscar caminhos qualitativamente diferenciados para que possam se distinguir das demais classes e alcançar posições sociais mais valorizadas. Neste sentido, observando o cenário de expansão e democratização do ensino superior no Brasil, e os dados encontrados sobre a experiência da UFPR, apresentados nesta pesquisa, somos levados a refletir sobre as possíveis formas de distinção das classes altas – neste caso específico, dos candidatos do perfil padrão. Estão concentrando a busca em cursos elitizados, como Medicina (cada vez mais concorrida nos vestibulares da UFPR, concentrando um terço das inscrições)? Estão buscando distinguir o percurso acadêmico com experiências internacionais?

Por outro lado, questionamo-nos também sobre o alcance dessa democratização do acesso à universidade pública, pois, mesmo com a expansão do sistema escolar, os índices de escolarização da população brasileira permaneceram baixos e a educação superior ainda é, para muitos jovens e suas famílias, uma etapa distante, especialmente quando se trata de realizá-lo em uma universidade federal.

As cotas no ensino superior são políticas que resultam da luta coletiva por um país mais justo, para que a universidade pública tenha uma composição mais representativa da sociedade brasileira. No entanto, a educação superior pública é um bem escasso, e seu acesso permanece por meio de um processo meritocrático – há seleção pelo mérito entre os cotistas –, ou seja, para um público restrito. Não se trata de um bem distribuído de forma imediata – como renda ou moradia, a partir de determinados critérios. O estudante que ingressa em curso de graduação por meio das cotas, assim como aquele que ingressa pela concorrência geral, precisará sacrificar o seu tempo e se dedicar aos estudos em condições mais ou menos favoráveis, dependendo da sua capacidade econômica e do seu meio social em financiar sua manutenção em uma universidade, além das condições institucionais de proporcionar auxílios ao longo de sua formação. Ademais, tendo logrado concluir o curso, a ocupação de uma posição social mais favorável que a sua de origem, não dependerá apenas do seu diploma e das habilidades adquiridas, mas também de fatores econômicos, políticos e sociais. Neste sentido, as cotas representam uma possibilidade de ascensão social, mas nem todos os beneficiários vão conseguir.

Quando se coloca que as razões de chance de aprovação dos candidatos negros e egressos da escola pública são atualmente – até o processo seletivo de 2019

– superiores àqueles candidatos que agregam todas as características do perfil padrão, é preciso destacar que as chances favoráveis de aprovação não os isentam da estrutura de desigualdade dentro e fora da universidade, que se manifesta nas diversas formas de discriminação. Destacamos, também, que os candidatos do perfil padrão que, estatisticamente, passam a apresentar desvantagens nas chances de aprovação no vestibular possuem condições favoráveis nas diversas formas de capital (econômico, cultural e social), que serão convertidas para garantir que mantenham sua posição ou subam na hierarquia social.

Em outras palavras, as ações afirmativas na forma de acesso ao ensino superior são fundamentais para a redistribuição das chances de acesso para sujeitos historicamente em desvantagem no ambiente universitário. Contudo, existem fatores externos à universidade que interferem no alcance dessas políticas.

Boudon (1981) já apontava que a diminuição da desigualdade de oportunidades perante o ensino – que as sociedades industriais experimentaram no pós-guerra em função da expansão educacional – não é suficiente para reduzir as desigualdades sociais se a estrutura hierárquica das posições sociais se mantém.

Barbosa (2015) ao estudar a expansão recente da educação superior e a valorização diferenciada dos diferentes diplomas no Brasil (bacharelado, licenciatura e tecnologia) questiona a legitimidade da educação e do mérito na organização das hierarquias sociais modernas e o quanto a origem social ainda tem maior peso do que a escolarização sobre a desigualdade econômica. Partindo de estudos sociológicos e econômicos, a autora destaca que ao longo das décadas o ensino superior veio apresentando retornos econômicos diferenciais, o que indica que pobres estão cada vez mais escolarizados, mas os níveis de desigualdade social permanecem elevados.

O contexto de crise econômica vivenciado no Brasil desde 2015, no qual boa parte da mão de obra qualificada resultante da expansão educacional não logrou colocação no mercado formal, e passou, cada vez mais, a se inserir em empregos precarizados, vem apresentando desafios ao ensino superior. As reformas trabalhistas e previdenciárias reforçam que os retornos econômicos e sociais de um curso de graduação não são os mesmos do que duas décadas atrás.

As cotas nas universidades públicas são importantes também para incentivar a ocupação das instituições e dos cursos mais prestigiados por membros de grupos historicamente sub representados no ambiente universitário, aumentando as chances de inserção em posições sociais mais altas. Mas é preciso manter no horizonte a

justiça social para que o acesso à educação, que é fundamental em termos de cidadania, não seja a única possibilidade de uma condição de vida mais justa.

7.6 E O FUTURO DAS COTAS?

Por definição, ações afirmativas são um tipo de política temporária para corrigir desigualdades. A Lei de Cotas, por sua vez, prevê em seu texto que a lei seja revisada após 10 anos de sua aprovação. No fechamento deste trabalho de tese, especificamente no dia 13 de novembro de 2023, foi sancionada a Lei 14.723/23, que atualiza a Lei de Cotas¹⁰⁶.

As alterações na lei projeto são: a inclusão de quilombolas na distribuição de vagas de ação afirmativa; redução do teto sobre a renda familiar mensal de 1,5 para apenas 1 salário-mínimo *per capita*; a forma de distribuição das vagas; prioridade de recebimento de auxílios estudantis por cotistas; promoção de ações afirmativas na pós-graduação, com autonomia para instituições criarem seus programas; e a revisão a cada dez anos com monitoramento anual da lei.

Cumpre-nos destacar a alteração referente à redistribuição das vagas. Determina-se que as instituições deverão classificar todos os candidatos em uma lista geral para ocupar 50% das vagas universais com os melhores resultados e posteriormente ocupar as vagas de ações afirmativas. Com isso, as vagas de ações afirmativas não serão ocupadas pelos candidatos cotistas com desempenho suficiente para ocupar vagas de ampla concorrência.

Em 2004, quando o debate sobre as ações afirmativas emergia nas universidades, havia o receio dos implementadores do Plano de Metas em adotar esta medida, assim como aplicar as cotas desde a primeira fase do processo seletivo – medidas indicadas pelo relator do processo. O receio era o de diminuição da qualidade do perfil discente da instituição e que a política fosse questionada pela sociedade por dar espaço para candidatos com desempenho baixo. As pesquisas, produzidas pela Comissão da UFPR para avaliar o Plano de Metas e pensar na implementação da Lei de Cotas (UFPR, 2015), assim como pesquisas nacionais, mostraram que não houve

¹⁰⁶ Tem origem no Projeto de Lei 5384 de 2020, da Deputada Federal Maria do Rosário e outros, tendo como relatora na Câmara dos Deputados a Deputada Federal Dandara Tonantzin (PT-MG), mulher negra que foi cotista na graduação e na pós-graduação. No Senado, o relator foi o Senador Paulo Paim (PT-RS).

redução da qualidade das universidades públicas. Embora os cotistas apresentem resultados relativamente mais baixos que os não cotistas nos processos seletivos, as pesquisas mostram que ao longo do curso as médias se aproximam e os cotistas chegam a apresentar resultados superiores aos demais alunos¹⁰⁷ (PEIXOTO *et al.*, 2015; SILAME; MARTINS JÚNIOR; FONSECA, 2020; GALHARDO *et al.*, 2020).

Bevilaqua (2015), analisando o processo da UFPR com o Plano de Metas, e os possíveis efeitos da Lei de Cotas, avaliou que os argumentos que foram vencidos no momento de aprovação do Plano de Metas – dar preferência às cotas de escola pública, pois a desigualdade de acesso era econômica e não racial –, acabaram sendo contemplados pelas mudanças promovidas pela lei federal. Afinal, ela reduzia as vagas de cotas raciais e ampliava para 50% as cotas de escola pública.

O contexto recente nos permite afirmar que, por outro lado, os argumentos vencidos sobre as formas de implementação mais inclusivas, sugeridos pelo relator do processo, foram contempladas quase vinte anos depois. Certamente estas medidas corrigirão as limitações que apontamos nas seções anteriores, sobre a ocupação de vagas de cotas por candidatos com alto desempenho e egressos de escolas públicas elitizadas, promovendo maior inclusão social e racial na UFPR.

7.7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Neste capítulo, demos um passo adiante na análise estatística para mostrar o quando as ações afirmativas reduziram as desigualdades de acesso à UFPR, por meio das razões de chance de aprovação nos processos seletivos.

Foi possível notar que os diversos sistemas de cotas adotados pela instituição proporcionaram maiores ganhos em razões de chance para candidatos negros e que estudaram sempre em escolas públicas.

Outras variáveis abordadas, embora não sendo contempladas como objeto de ações afirmativas, nos permitiram avaliar em quais outras dimensões da desigualdade de acesso ao ensino superior as cotas produziram efeitos e quais foram eles.

¹⁰⁷ O desafio foi estender as ações afirmativas para a permanência, e criar condições para que os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica seguissem estudando – razão pela qual foi criada a Política Nacional de Assistência Estudantil e as Pró-reitorias destinadas a tratar das bolsas e auxílios para estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, como demanda das comunidades acadêmicas das universidades.

Inicialmente, considerávamos o pertencimento a uma faixa etária mais velha seria um fator de desvantagem que poderia ser reduzido com ações afirmativas. No entanto, mesmo antes das cotas, candidatos mais velhos apresentavam chances de aprovação superiores às demais faixas etárias. No período relativo às ações afirmativas, tais chances foram ampliadas.

Quanto ao sexo, as ações afirmativas pouco interferiram. As candidatas do sexo feminino permaneceram com chances inferiores de aprovação, embora a distância em relação as chances dos candidatos do sexo masculino tenham se tornado relativamente menor do que antes das cotas.

Já em relação ao capital cultural familiar, notamos que ao longo do tempo, esta variável perdeu a força indicadora de classe social, na medida em que a expansão da escolarização fez com que cada vez mais pessoas de classe baixa possuíssem curso superior. Logo, as vantagens de ter pais com alto capital cultural foram reduzidas. As ações afirmativas pouco interferiram na redução dessa desigualdade. Apenas mais recentemente, especialmente quando houve mudanças com a Lei de Cotas, é que a distância entre um candidato com alto e outro com baixo capital cultural familiar foi reduzida de forma mais consistente, indicando um acesso mais democratizado para aqueles candidatos que provavelmente constituem a primeira geração de suas famílias a acessarem o ensino superior.

Para além das razões de chance de aprovação no vestibular, refletimos sobre outros fatores que interferem no acesso ao ensino superior, porém, não trabalhados nesta tese, indicando caminhos futuros de pesquisa e de avaliação da Lei de Cotas na UFPR. Ademais, refletimos sobre a importância e a limitação das políticas de cotas no ensino superior, visto que o país permanece com altos níveis de desigualdade social.

8 CONCLUSÕES

Neste trabalho de tese, analisamos os efeitos dos sistemas de cotas sobre a redução da desigualdade racial e social no acesso à UFPR. Por meio dos dados produzidos pela instituição, foi possível identificar tendências e mudanças no perfil socioeconômico dos candidatos aprovados desde o processo seletivo de 2004, antes das cotas, até o de 2019, com cotas. E em que medida a instituição se tornou mais inclusiva para os candidatos que apresentavam desvantagens de acesso aos cursos de graduação da instituição.

Nos dois primeiros capítulos (Parte 1), buscamos enquadrar a pesquisa histórica e teoricamente em um processo amplo de expansão e democratização do ensino superior no Brasil, no qual um conjunto de fatores e atores confluíram para que ações afirmativas fossem adotadas, primeiramente, por iniciativa das universidades públicas e, posteriormente, entrando na agenda das políticas federais da educação superior com a Lei 12.711/2012, a Lei de Cotas.

Mostramos, a partir das pesquisas no campo da estratificação social e da sociologia da educação, que o sistema educacional é uma das principais instituições modernas de organização das hierarquias sociais: com efeito, a educação formal é um dos critérios de seleção e alocação de posições, renda e prestígio. Ademais, mostramos que a ampliação da escolarização no Brasil e em outros países reduziu e vem reduzindo as desigualdades educacionais entre os diversos estratos populacionais, mas que a origem social segue com uma influência evidente nas oportunidades formativas e, sobretudo, na ocupação de posições profissionais e sociais mais qualificadas.

No campo das políticas públicas, mostramos que a redemocratização brasileira e a eleição de atores políticos e governos mais porosos às demandas sociais possibilitou a criação de políticas de reconhecimento e redistribuição nos diversos setores da sociedade. As políticas de cotas no ensino superior se tornaram, então, um tipo de política possível para promover justiça social e a inclusão em posições sociais na ordem competitiva.

Nos capítulos seguintes (Parte 2), localizamos a experiência da UFPR como uma das primeiras universidades federais a instituir um plano de ações afirmativas. Isso foi possível, de um lado, por conta da produção acadêmica de atores envolvidos

em maior ou menor medida, no processo de formulação, implementação e avaliação da política institucional, de outro, a partir dos dados coletados pela UFPR, sobre o perfil socioeconômico dos candidatos, e informações divulgadas com regularidade pelo Núcleo de Concursos, como editais, guias do candidato e termos de adesão.

No Capítulo 4, recuperamos o histórico da UFPR que, a partir da eleição de uma gestão com uma concepção mais inclusiva da universidade, questionou sua função pública e acomodou demandas sociais nos limites possíveis naquela época. De um lado, a demanda do movimento negro, tendo em vista a baixíssima representação negra na universidade, sendo o Paraná o estado com a maior proporção de negros da região Sul do país – cerca de 25% no início dos anos 2000. De outro, a demanda de grupos em defesa da educação pública, tendo em vista o grande contingente de jovens brancos pobres, formados nas escolas públicas e que também não logravam ingresso na instituição. Assim sendo, em um processo de acirrado debate, a UFPR aprovou o Plano de Metas para Inclusão Racial e Social, tratando a desigualdade de acesso em duas dimensões na mesma proporção.

As formas decididas de implementação da política institucional produziram os limites da inclusão social e racial na instituição. Mesmo com propostas mais inclusivas colocadas em debate, foram os mecanismos normativos mais limitadores que venceram no momento de aprovação da política: a etapa de aplicação das cotas e a forma de distribuição de vagas.

Quase 10 anos depois, em uma outra conjuntura local, uma gestão menos aberta à inclusão teve que lidar com a implementação de um sistema nacional de cotas, a Lei nº 12.711. Uma das decisões da implementação do Plano de Metas, a etapa de aplicação das cotas, acabou sendo suspensa para que a lei pudesse ser cumprida. A Lei de Cotas, especialmente a forma como foi implementada, proporcionou maior inclusão racial, mesmo estabelecendo menores percentuais de vagas destinadas a negros. E, ao estabelecer 50% de vagas para egressos da escola pública e contemplando os critérios econômicos, ampliou também a inclusão social.

No Capítulo 5, mostramos como as normas estabelecidas pelo Plano de Metas e pela Lei de Cotas incidiram sobre a distribuição das vagas ofertadas nos processos seletivos de 2005 até 2019. Aproveitamos para mostrar os ganhos em termos de expansão de vagas, de cursos e de *campi* com a adesão ao REUNI e ao SISU. Foi possível dar continuidade aos trabalhos de Porto (2011), Cervi (2013), Moreira e Silva (2020), apresentando as taxas de concorrência e de ocupação de vagas de cotas ao

longo do tempo. Evidenciou-se que a inclusão social e racial ocorreu não apenas nos limites das formas de implementação, mas também a partir de uma estrutura de desigualdade social e racial anterior à universidade. Neste sentido, as inscrições e as aprovações em vagas de cotas raciais ficaram sempre abaixo dos percentuais estabelecidos pelo Plano de Metas e pela Lei de Cotas. No entanto, diante do grande quadro de desigualdade racial em que se encontrava a instituição antes da existência destas políticas, houve melhora significativa na presença de candidatos negros aprovados na instituição, mesmo com todas as limitações apresentadas.

Por outro lado, as taxas de ocupação das vagas de cotas sociais ficaram mais próximas ou acima do percentual reservado em ambas as políticas, levando a interpretações de que a inclusão social tivesse sido mais efetiva do que a racial (PORTO, 2011; CERVI, 2013). Porém, ao levarmos em consideração as taxas de concorrência, notamos que a disputa por vagas da escola pública era mais acirrada, em comparação às vagas para negros, e muito próxima ou maior do que a concorrência geral. Ou seja, as maiores chances de aprovação eram justamente dos candidatos inscritos nas vagas de cotas raciais. Mostramos que houve maior adesão às cotas sociais, tanto pela alta demanda por vagas da escola pública e baixa adesão dos candidatos pardos às cotas raciais, quanto pelos valores difundidos de democracia racial e de que a desigualdade é, antes de tudo, econômica e educacional. Assim, leva tempo até que os potenciais candidatos, inseridos em uma sociedade que apenas recentemente passou a lidar com a desigualdade racial, reconheçam e façam uso das cotas de que têm direito.

Na Parte 3 da tese, adentramos os dados do perfil socioeconômico dos candidatos aprovados nos processos seletivos antes e depois das cotas. No Capítulo 6, especificamente, analisamos a composição destes candidatos quanto à cor/raça, sexo, faixa etária, percurso escolar, capital cultural familiar e *status* socioeconômico. Pudemos, assim, avançar sobre o período analisado, comparando ambas as políticas, e sobre as características analisadas em outros trabalhos.

Dentre todas as variáveis consideradas, foi justamente a cor/raça que mais avançou na instituição ao longo do tempo. Mesmo com a dificuldade em ocupar as vagas de cotas raciais em sua totalidade, a proporção de candidatos negros aprovados cresceu consideravelmente ao longo dos anos, mais efetivamente com a Lei de Cotas. Isso se deve às cotas raciais – modalidade que mais acessada pelos candidatos pretos –, pelas cotas sociais – modalidade de cota mais acessada pelos

candidatos pardos – e pela forma de implementação mais justa, proporcionada pela lei federal, desde a primeira etapa do processo seletivo. O percentual de candidatos negros aprovados ainda está abaixo da representação demográfica do estado do Paraná, porém, as políticas aqui implementadas surtiram efeitos positivos. Um dos fatores a serem considerados é que, além das formas de implementação da política, o quadro de desigualdade racial na progressão educacional e nos destinos formativos e ocupacionais, pode fazer com que a proporção de negros que chegam ao processo seletivo da UFPR seja menor do que a proporção no estado do Paraná, evidenciando uma desigualdade anterior à universidade.

Quanto ao percurso escolar, primeiro notamos maior inclusão no período referente à decisão do Conselho Universitário em remanejar as vagas não ocupadas nas cotas raciais para as sociais. Segundo, no período referente à expansão de vagas com o REUNI e, por fim, com a Lei de Cotas, quando foram reservadas metade das vagas para egressos de escolas públicas, com as cotas sendo aplicadas desde a primeira fase do vestibular.

As cotas, em ambos os sistemas, pouco interferiram sobre as desigualdades de sexo, idade e de capital cultural familiar, até porque tais sistemas não foram construídos para beneficiar grupos definidos a partir dessas características.

No Capítulo 7 pudemos mostrar a partir de uma análise multivariada, em particular a regressão logística, as relativas chances de aprovação no vestibular antes e depois das cotas de diferentes perfis socioeconômicos. Fixamos as características consideradas vantajosas no acesso à educação superior (sexo masculino, branco, até 18 anos, estudou sempre em escolas particulares, alto capital cultural) e comparamos as chances relativas de aprovação deste “perfil padrão” com os demais perfis. Em linhas gerais, identificamos que as características que apresentavam desvantagens na aprovação do vestibular antes das cotas – especialmente ter estudado sempre em escolas públicas e/ou ser negro – passaram a apresentar chances de aprovação superiores quando comparados aos candidatos classificados como “perfil padrão”. A escolaridade baixa dos pais, independentemente do tipo de percurso escolar e de cor/raça, manteve-se representando desvantagens na aprovação do vestibular, em comparação ao perfil padrão, em todos os anos de vigência do Plano de Metas. Somente nos anos relativos à Lei de Cotas é que a vantagem do alto capital cultural familiar foi reduzida. De um lado, isso ocorreu como um efeito da lei federal – seja sobre os novos critérios estabelecidos ou pela forma de implementação adotada –, de

outro, por meio da expansão educacional, quando o ensino superior deixou de ser um forte indicador de classe média ou alta. Conforme a literatura sobre desigualdade de acesso ao ensino superior aponta, o processo de expansão reduz as desigualdades de acesso, mas estas se deslocam para o interior do sistema, manifestando-se nos percursos educacionais, nas escolhas de instituições e/ou carreiras menos prestigiosas (LUCAS, 2001; DUBET, 2015; RIBEIRO, CENEVIVA, 2015).

A faixa etária mais alta, isto é, candidatos com 25 anos ou mais, mostrou ser uma vantagem, contrariando nossa hipótese inicial de que este aspecto configuraria menores chances de acesso, por ser uma característica de candidatos da classe baixa. Inferimos que a vantagem sobre o ingresso tardio na UFPR possa estar relacionada as escolhas mais assertivas quanto ao curso e ao melhor preparo para o vestibular.

Quanto ao sexo, no período relativo ao Plano de Metas e aos anos de expansão das vagas do processo seletivo, as desvantagens para candidatos do sexo feminino, em comparação ao “perfil padrão” fixado, foram timidamente reduzidas. O que não nos permite associar diretamente às cotas, tanto por esta característica não ser objeto destas políticas, quanto pelos fatores relativos à escolha do curso, afinal candidatos do sexo feminino tendem, na UFPR, a optarem pelos cursos de alta concorrência, em comparação aos do sexo masculino, que geralmente se direcionam para cursos de média concorrência. Infelizmente não demos conta de aprofundar tal questão, mas cabem análises futuras a respeito.

Nesta tese, avançamos nas análises e nos tipos de variáveis trabalhadas em pesquisas anteriores com o mesmo banco de dados, que permitiram avaliar o Plano de Metas e alguns anos da Lei de Cotas. As análises uni e multivariada ao longo do tempo, na vigência dos dois sistemas de cotas adotados na UFPR, permitiram identificar não apenas os efeitos das políticas adotadas, mas também os avanços e limitações das formas de implementação.

Avançamos, também, na construção de indicadores de capital cultural familiar, de *status* socioeconômico e de nível de concorrência do curso – embora não tenhamos nos debruçado sobre este, em particular –, permitindo sintetizar informações. Além da avaliação da política de cotas, estas informações podem ser utilizadas em outras instâncias da universidade para delineamento de ações de acompanhamento acadêmico, bem como análises das mudanças no *status*

socioeconômico dos estudantes, ao longo do curso e, posteriormente, na condição de egressos.

Quanto aos dados que possibilitaram a realização deste trabalho, encontramos limitações especialmente pela falta de padronização e atualização das alternativas de renda familiar do Questionário Socioeducacional do Núcleo de Concursos, impedindo-nos de aplicar o índice de *status* socioeconômico sobre os processos seletivos mais recentes sobre a vigência da Lei de Cotas. Há também informações importantes, como a ocupação dos pais, fundamental nos estudos de classe social, que precisam ser aprimoradas para permitirem à instituição, não apenas a coleta formal de dados, mas a identificação mais precisa dos perfis estudantis de uma universidade cada vez mais plural.

O Questionário Socioeducacional é extremamente importante e constitui uma base de dados históricos, diferentemente de boa parte das instituições federais de educação superior que só estabeleceram uma coleta mais consistente de informações com a Lei de Cotas (SANTOS; SANTOS, 2022). É necessário que toda mudança neste instrumento de coleta leve em consideração o aprimoramento e não comprometa pesquisas científicas e avaliações de políticas públicas, como as que foram referenciadas neste trabalho. Afinal, tais dados permitem avaliar não apenas a política de cotas, como também pensar a própria política universitária de graduação.

Além das conclusões até aqui apresentadas, consideramos importante trazer reflexões sobre o contexto mais recente da educação superior no Brasil. Algumas delas questões fora do escopo desta tese, mas dizem respeito aos limites impostos aos potenciais candidatos às vagas de cotas. Mesmo com formas de implementação mais justas, o período recente da Lei de Cotas encontra um cenário desafiador. Nos parágrafos seguintes, traremos à tona algumas reflexões a respeito.

Grande parte da série histórica aqui analisada, de expansão e democratização da educação superior, de crescimento econômico e de investimentos em políticas sociais, enquadra-se em um contexto histórico do início dos anos 2000 até 2014. No entanto, esse cenário nacional começou a mudar em 2015, quando emergiu uma crise econômica e política que resultou no *impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff, em 2016. Porém, ainda em 2015, os recursos destinados às universidades foram reduzidos, bem como em outras áreas sociais, em vista de maior credibilidade do mercado financeiro ao Estado brasileiro sobre a sua gestão financeira.

Em 2016, com a entrada de Michael Temer na Presidência da República, com a recomposição das cadeiras dos Ministérios e a rearticulação política com o Congresso Nacional, foram aprovadas reformas que impactaram nas áreas de saúde e educação, e nos setores trabalhistas e previdenciários¹⁰⁸. No campo educacional, além da redução dos investimentos nas instituições federais de educação superior, houve a reforma do ensino médio, por decreto¹⁰⁹, sem discussão com os diversos setores sociais. A redução dos investimentos na educação superior afetou não apenas os orçamentos das instituições federais, em especial os programas de assistência estudantil, mas também os programas de bolsas de estudo e de financiamento de instituições privadas.

Na sequência, em 2018, foi eleito presidente Jair Messias Bolsonaro, com um direcionamento conservador em pautas de costumes e liberal na política econômica. A composição do seu governo, especialmente nas diversas gestões do Ministério da Educação, produziu ações sem planejamento ou evidência científica. As universidades federais, ora espaço de “balburdia” ora “para poucos”¹¹⁰, foram um dos principais alvos de congelamento, contingenciamento ou corte de verbas.

A desvalorização da ciência, das universidades públicas, mais evidente no contexto da pandemia da Covid 19, e a ascensão de movimentos conservadores, têm colocado desafios às instituições de ensino superior. Como exemplo, uma pastora em uma entrevista à BBC, no período pré-eleições presidenciais de 2022, ao relatar o voto em Bolsonaro, contou que as famílias têm perdido os jovens para “as ideologias de esquerdistas” aplicadas nas faculdades, que eles têm a “identidade roubada por uma ideologia” e sofrem uma “mutação”¹¹¹, quando inseridos em um contexto de educação superior. Outro exemplo são os atores de movimentos como o Movimento Brasil Livre (MBL) que, além de constantemente fazerem oposição às cotas raciais nas universidades públicas, têm adentrado espaços das universidades, especialmente diretórios e centros acadêmicos de cursos de Ciências Humanas, para “denunciar” uma doutrinação das universidades.

¹⁰⁸ Emenda Constitucional 95/2016 (Teto de Gastos); Proposta de Emenda Constitucional 287/2016 (Reforma da Previdência); Lei 13.467/2017 (Reforma Trabalhista);

¹⁰⁹ Lei 13.415/17, que altera, dentre outras coisas, as bases curriculares e as formas de financiamento.

¹¹⁰ Falas dos Ministros da Educação Abraham Weintraub e Milton Ribeiro, respectivamente.

¹¹¹ Documentário “Como pensam evangélicas, que podem definir eleição para presidente”, BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ADriEhBGI10>

Nos últimos anos, o ENEM, principal instrumento de acesso às universidades públicas e privadas, vem apresentando queda no número de inscrições. Diversas são as razões para tal fato, como a crise econômica, a redução dos investimentos nos programas de bolsas e financiamentos, o aumento dos custos para prosseguir estudando e até mesmo o desinteresse pelo ensino superior¹¹². Vale colocar que o processo vem se tornando cada vez mais elitizado, especialmente durante e pós-pandemia, com aumento das taxas de inscrição e complexificação dos processos de isenção para candidatos que declaram baixa renda. Mas, as inscrições daqueles que recebem isenção automática, matriculados na última série do ensino médio de escolas públicas, também vêm apresentando queda.

Relacionado a isso, a desigualdade quanto ao retorno econômico e das garantias sociais do diploma de nível superior, desigualdades intracategoriais nos termos de Fitoussi e Rosanvallon (1997), também desafia o ensino superior, pois ao mesmo tempo em que fazer uma graduação é essencial em um país como o Brasil, torna-se insuficiente quando, pela massificação e inflação de determinados diplomas, outros elementos são cobrados, como pós-graduação, experiências, contatos, habilidades comportamentais (*softskills*), etc. Entre os diplomados, justamente os cotistas são os mais vulneráveis, antes de tudo, pela falta da posse dos outros capitais necessários, estando mais expostos à desigualdade de inserção no trabalho formal e em sua área de formação.

Um relatório recente, publicado pelo Grupo Gemaa (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa), mostra a atenuação das desigualdades de raça na educação, mas sua persistência quanto as taxas de desocupação, trabalho informal e pobreza (CAMPOS *et al.*, 2022). O mesmo relatório indica a necessidade de políticas redistributivas interseccionais, como já apregoava Henriques (2001).

Trazendo a reflexão para o plano local, o estado do Paraná, de forma geral, vivenciou uma conjuntura positiva ao longo das décadas de 2000 e 2010, com a massificação do ensino médio, expansão das universidades e faculdades públicas e privadas, e, ao mesmo tempo, a estagnação da população em idade escolar e universitária. Isso permitiu ao estado bons indicadores nas metas estabelecidas para a educação superior pelo Plano Nacional de Educação. No entanto, a conjuntura mais

¹¹² Matéria do UOL. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2022/05/23/seis-razoes-para-a-queda-de-60-nas-inscricoes-em-universidades-federais.htm>

recente, especialmente a da rede pública de educação enfrenta desafios com a implementação da reforma do Ensino Médio, com as ações encampadas pelo governo do estado do Paraná, pela Secretaria de Educação¹¹³ que, em resumo, reduz a carga horária de importantes disciplinas de pensamento crítico e formação cidadã dos jovens, e que também compõe o rol de conteúdos da prova do vestibular da UFPR.

No contexto da redução de verbas destinadas às universidades públicas, a UFPR ampliou o valor da taxa de inscrição do vestibular, equivalente atualmente a 15% do salário-mínimo. O valor desta taxa, no período anterior às cotas, era equivalente a 30%. Mas, em um contexto em que a universidade encontra dificuldades para o preenchimento de suas vagas de cotas, e que confluem o aumento de opções para cursar uma graduação e uma crise econômica, é preciso considerar que os potenciais candidatos a essas vagas podem estar se direcionando para outras instituições ou cogitando não prosseguir os estudos. Se o candidato tiver em um contexto de maior vulnerabilidade econômica e sua família tiver registro no Cadastro Único, até conseguirá a isenção de forma mais fácil. Caso contrário, terá que apresentar uma série de documentos comprobatórios de baixa renda, listados em editais não amigáveis, para tentar isentar a taxa. Acaba sendo mais vantajoso a este candidato fazer o ENEM – cuja taxa é R\$ 85,00 e isenta àqueles estudantes matriculados na última série do ensino médio em escolas públicas –, e com apenas um exame, disputar vagas pelo Prouni e pelo SISU.

Embora o acesso à UFPR, bem como às demais instituições públicas de ensino superior, esteja mais democratizado do que em tempos anteriores, o aumento do custo de vida e a queda no poder de compra, limita as possibilidades de permanência e conclusão do ensino superior. O custo de manutenção em um curso presencial na UFPR, só em transporte na capital do estado (atualmente custando R\$ 6,00 a tarifa), é maior do que uma mensalidade em um curso de educação à distância de uma instituição privada.

Um dos argumentos colocados na emergência do debate sobre as ações afirmativas, foi o de que seria necessário investir na educação básica ao invés de criar cotas nas universidades públicas. Obviamente, o investimento na educação básica é

¹¹³ Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021 da Secretaria de Educação, que reduz a carga horária das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes, História, Geografia, Física e Química. Amplia, por outro lado, as disciplinas de Matemática e Português e inclui componentes curriculares como Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional.

fundamental e espera-se que uma educação pública de qualidade proporcione as condições necessárias para o acesso ao ensino superior, independentemente da origem social de um indivíduo. Mas a realidade mostra que a educação, pensada no PNE como política de Estado e não de governo, permanece suscetível às mudanças políticas e econômicas. A reforma do ensino médio e o sucateamento das instituições federais e de pesquisa científica, comprometendo décadas de investimentos na formação de capital humano, deixa clara a atual necessidade de manutenção da política de cotas, e, também, do comprometimento com a educação básica. Afinal, se tivéssemos que esperar a melhoria na qualidade da educação pública para que finalmente ingressassem negros e pobres nas universidades, dificilmente teríamos uma geração de cotistas ocupando posições importantes na política e na administração pública. Seriam sacrificados, só na UFPR, ao menos 15 anos (período analisado), 15 processos seletivos, responsáveis pela inclusão de 40% de estudantes cotistas.

As políticas públicas, especialmente as implementadas em um lugar elitizado, ainda visto por muitos como “lugar dos ricos”, levam tempo para serem aderidas pela sociedade e até mesmo pelos potenciais beneficiários. Em uma sociedade marcada por pouca mobilidade social, com espaços simbolicamente delimitados sobre o “lugar do negro” e o “lugar do pobre”, só é possível pensar nas cotas a longo prazo, pois seus efeitos não serão imediatos. Ademais, isoladamente, as cotas combatem as desigualdades de acesso ao ensino superior, mas além delas são necessárias outras políticas dentro e fora das universidades – como aquelas importantes para a permanência estudantil. Afinal, como destacou Dubet (2015), ao analisar o processo de massificação da educação superior em diversos países, a desigualdade reduzida no acesso foi deslocada para o interior do sistema, seja nas escolhas das instituições e carreiras, seja na trajetória acadêmica e, destacamos, nas chances de inserção profissional.

No que foram estabelecidas, as ações afirmativas permitiram mudar o curso da história, afinal, elas não promoveram apenas a inclusão no acesso, mas também mudanças dentro das universidades, dos currículos, das experiências estudantis, docentes e administrativas (SEGATO, 2006). Assim sendo, foram extremamente positivas diante do anterior quadro de inércia sobre a questão racial e social. As limitações encontradas não invalidam os resultados alcançados, e não há como esperar delas, isoladamente, mudanças estruturais. São necessárias também outras

políticas de redistribuição, de erradicação da pobreza, melhoria da educação pública etc.

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, para seu terceiro mandato como Presidente da República, de determinados Deputados Federais e Senadores, bem como a composição de parte dos Ministérios – especialmente de Direitos Humanos e Cidadania, de Justiça e de Igualdade Racial –, traz, diante da conjuntura relatada, uma esperança de que políticas públicas sejam criadas a partir de evidências científicas, tendo como compromisso de longo prazo a justiça social.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais: entre Estado, privatização e descentralização. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril de 2001, p. 163-189. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xbLfgctXZkHmbGd8YBMkrdp/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 10 out. 2021

ALMEIDA, H. B. **Entre o lulismo e o ceticismo: um estudo de caso com prounistas de São Paulo**. 166f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-15022016-120350/publico/2015_HenriqueBossoDaCosta_VOrig.pdf Acesso em: 07 jul. 2022.

ALMEIDA JÚNIOR, M. F. et al. A reestruturação do Fies. In: **Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior**, Brasília, DF, n. 58, p. 31-36, dez. 2018. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8838/1/Radar_n58_reestrutura%c3%a7%c3%a3o.pdf Acesso em: 07 jul. 2022.

ALTOÉ, N. As Universidades Estaduais do Paraná: os caminhos da heteronomia., **Tese** (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007 Disponível em https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/URETUKPRJIXI.pdf Acesso em: 29 abr. 2022

ALVES, F.; FISCH, G.; REGIS, A. Escolhas por Estabelecimentos Escolares: efeitos das características das famílias e do contexto de moradia. In: **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33^a. reunião anual 2010, Caxambu. Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6402--Int.pdf> Acesso em: 14 nov. 2023.

ALVES, M. T. G.; NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M.; RESENDE, T. F. Fatores Familiares e Desempenho Escolar: uma abordagem multidimensional. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, 2013, p. 571-603, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/5t5Dcx9ZVqTykv6hF8CvHRc/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 3 nov. 2023

ARRETCHE, M. Apresentação. In: ARRETCHE, M. (org) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 1-20.

AVRITZER, L.; GOMES, L. C. B. Política de reconhecimento, raça e democracia no Brasil. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, 2013, p. 39-68. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/zfRTw5hPsNdmy3D35gV4YCD/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 3 nov. 2023.

BARBOSA, M. L. O. O Ensino Superior no Brasil: credencia ou mérito. In: BARBOSA, M. L. O. (Org.). **Ensino Superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2014, p. 51-70.

_____. Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior. In: **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 14, nº 31, p. 256-286, set./dez. de 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256/31533> Acesso em: 15 mai. 2021

_____. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? In: **Revista de Educação PUC-Campinas**. v. 24, n.2, p. 240-253, mai./ago., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v24n2/2318-0870-edpuc-24-2-240.pdf>
DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>
Acesso em: 14 nov. 2023

BEGA, M. T. S. Arqueologia de uma política universitária. In: **Inclusão Racial e Social**. Considerações sobre a trajetória da UFPR. FERRARINI, N. L.; RUPPEL, D. (Orgs.). Curitiba: Editora UFPR, 2013, p.89-114

_____. SANTOS, V. V. P. Fatores para entender a demanda e o acesso às vagas do ensino superior no Paraná entre as décadas de 2000 e 2010. Texto apresentado no **12º Seminário Nacional de Sociologia & Política** da Universidade Federal do Paraná, de 12 a 23 junho de 2022. Texto não publicado.

BENDIX, R. **Construção Nacional e Cidadania**. São Paulo: Editora USP, 1996.

BEVILAQUA, C. B. Entre o previsível e o contingente: etnografia do processo de decisão sobre uma política de ação afirmativa. **Revista de Antropologia**, v. 48, n. 1, p. 167-225, São Paulo: USP. 2005a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/H7Fn9bkpgRMvwyXnJDJtZQ/?lang=pt&format=pdf>
DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000100005>
Acesso em: 20 mar. 2023

_____. **Relatório de pesquisa**: A implantação do “Plano de Metas de Inclusão Racial e Social” na Universidade Federal do Paraná. 36 p., 2005b. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/503.pdf>
Acesso em: 20 mar. 2023

_____. The institutional life of rules and regulations: ten years of affirmative action policies at the Federal University of Paraná, Brazil. **Vibrant**, v. 12, nº 2, p. 193-232, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vb/a/t7tpcBCQfZfhGHBkTW7fjnF/?lang=en&format=pdf>
DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-43412015v12n2p193>
Acesso em: 20 mar. 2023

BRITO, F. Transição demográfica e desigualdades sociais no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 5-26, jan./jun. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/YZN87LBgMWZwKjFhYLCy4dx/?format=pdf&lang=pt>
 † Acesso em: 01 mai. 2022

BRITO, M. M. A. A Dependência na Origem. Desigualdades no sistema educacional brasileiro e a estruturação social das oportunidades. 268 f. **Tese** (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-02102014-182644/publico/2014_MurilloMarschnerAlvesDeBrito_VCorr.pdf Acesso em: 14 nov. 2023

_____. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n. 163, p. 224-258, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/9gvNBCMDBvcjDzr4h8dRkMP/?lang=pt&format=pdf>
 Acesso em: 31 jul. 2022.
<https://doi.org/10.1590/198053143789>.

BOUDON, R. **As Desigualdades de Oportunidades**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.

_____.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

_____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2. ed. Florianópolis: EDUFSC, 2014b.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. O **Globo e as ações afirmativas**: dez anos de cobertura (2001-2011). Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n. 2, 2013, p. 1-18. Disponível em:

https://www.academia.edu/88193205/O_Globo_e_as_a%C3%A7%C3%B5es_afirmativas_dez_anos_de_cobertura_2001_2011_2013_GEMAA Acesso em: 14 nov. 2023

_____.; BARBOSA, R.; RIBEIRO, J.; FERES JÚNIOR, J. **Relatório das Desigualdades Raciais (2022)**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, 2022. Disponível em:

<https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2023/02/Relatorio-das-Desigualdades-Raciais-2022-1.pdf> Acesso em: 14 nov. 2023

CAMPOS, N. Ensino Superior no Paraná (1949-2013). In: **A Educação em Perspectiva Histórica: temas e problemas**. ROIZ, D. S. (Org.), Serra: Editora Milfontes, 2018, p. 67-98 Disponível em:

<https://editoramilfontes.com.br/acervo/A%20Educacao%20em%20Perspectiva%20Historica.pdf#page=68> Acesso em: 29 abr. 2022

CARDOSO, C. S. N, ARAUJO, M. C., MARTINS, D. T. F. Cotas Raciais, Movimento Negro e os Núcleos Afro-Brasileiros: o caso da UEM. **Revista Escritas do Tempo** – v. 4, n. 10, jan-abr, 2022, p. 10-22. Disponível em:
<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1838/812>
 DOI: 10.47694/issn.2674-7758.v4.i10.2022.1022
 Acesso em: 20 mar. 2023

CATANI, A. F.; HEY, A. P. A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. In: **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007. Disponível em:
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754>
 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2007v2n3p414-429>
 Acesso em: 23 abr. 2023.

CERVI, E. U. Ações Afirmativas e Vestibular da UFPR de 2005 a 2010: de política afirmativa racial para política afirmativa de gênero. In: **Inclusão Racial e Social**. Considerações sobre a trajetória da UFPR. FERRARINI, N. L.; RUPPEL, D. (Orgs.). Curitiba: Editora UFPR, 2013, p. 233-260

_____. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, p. 63-88, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/scRfvVXvgJsVnF7B7v3xSyg/?lang=pt&format=pdf>
 Acesso em: 20 mar. 2023

_____. Dez anos de cotas raciais na UFPR: é possível diversificar o perfil socioeconômico dos ingressantes com as políticas afirmativas? **Cadernos do GEA**, n. 5, jan.-jun, p.15-34. 2014. Disponível em:
https://flacso.org.br/files/2015/09/Caderno_GEA_N5.pdf Acesso em: 20 mar. 2023

COELHO, E. C. **As Profissões Imperiais**: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro - 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLARES, A. C. M. (2010). Educational inequalities and the expansion of postsecondary education in Brazil, from 1982 to 2006. Madison: **Tese** (Doutorado em Sociologia, University of Wisconsin).

COLLINS, R. Where are Educational Requirements for Employment Highest? In: **Sociology of Education**. v. 47, n. 4, pp. 419-442, 1974.

CORTI, A. P. As diversas faces do ENEM: análise do perfil dos participantes (1999-2007). In: **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2724/2677> Acesso em: 05 jul. 2022
<https://doi.org/10.18222/eae245520132724>

COSTA, S. Desigualdades, interdependências e afrodescendentes na América Latina. Tradução de: NUNES, O. In: **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, v. 24, nº 2, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/DCv8T8VFWTDJBKKpy5tsS5Q/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 23 de nov. 2021.

_____. Da desigualdade à diferença: direito, política e a invenção da diversidade cultural na América Latina. In: **Contemporânea**, v. 5, n. 1 p. 145-165, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/300/132>
Acesso em: 3 nov. 2023

_____. Estrutura Social e Crise Política no Brasil. In: **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 61, no 4, p. 499-533, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/T7sNNKHBwkzqckLBcycsjcF/?lang=pt&format=pdf>
Acesso: 5 jun. 2022.

_____. Desigualdades, interdependência e políticas sociais no Brasil. In: PIRES, R. C. R. (Org.) **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019, p. 53-78. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/190527_livro_implementando_desigualdades_reproducao_de_desigualdades_Cap1.pdf Acesso em: 23 out. 2023

COSTA FILHO, E. S. **Expansão e democratização da educação superior: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB. 2016.** 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9868/2/Arquivototal.pdf> Acesso em: 06 jul. 2022.

DIAS, L. R.; MOREIRA, L. C.; FREITAS, A. E. C. Experiência da Universidade Federal do Paraná nos Processos de Bancas de Validação de Autodeclaração. In: **Revista da ABPN**, v. 11, n. 29, jun./ago., 2019, p.115-135. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/755/655>
DOI: <http://dx.doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.n.29.p115-135>
Acesso em: 14 nov. 2023

DUBET, F. Qual Democratização do Ensino Superior? In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, mai/ago, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 15 mai. 2021

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** 2012. Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo – NUPES. 2012. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9602.pdf> Acesso em: 10 mai. 2021 2014.

_____.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 7-37, jul., 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JHFQgS4xbRJz4HKT8LQNX9p/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 30 mar. 2023

FERES JUNIOR, J. Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. In: **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 291-312, dez., 2004. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/FERES%20JUNIOR-%20Joao.%20Acao%20Afirmativa%20no%20Brasil%20fundamentos%20e%20criticas.pdf> Acesso em: 23 out. 2023

_____. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010, p. 157-181.

_____., DAFLON, V. T. A nata e as cotas raciais: genealogia de um argumento público. In: **Revista Opinião Pública**, Campinas, v. 21, n. 2, ago, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/QyKvRBhmPkKc5f8v7LHFwbg/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 23 out. 2023

_____. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. In: **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, nº 40, 2015, p. 92-123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v17n40/1517-4522-soc-17-40-00092.pdf> Acesso em: 08 ago. 2018

_____.; CAMPOS, L. A., DAFLON, V. T., VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018. Disponível em <http://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf> Acesso 05 mai. 2021
<https://doi.org/10.7476/9786599036477>

FERRARINI, N. L.; FARIA, J. H. Análise do perfil socioeconômico educacional dos candidatos ao vestibular da UFPR antes da implantação do sistema de cotas. **Inclusão Racial e Social**. Considerações sobre a trajetória da UFPR. FERRARINI, N. L.; RUPPEL, D. (Orgs.). Curitiba: Editora UFPR, 2013, p.115-144.

FILHO, E. S. C. Expansão e Democratização da Educação Superior: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB. 141f. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, Universidade Federal da Paraíba) João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9868/2/Arquivototal.pdf>
Acesso em 10 mai. 2021

FITOUSSI, J.; ROSANVALLON, P. **A nova era das desigualdades**. Tradução de: PEREIRA, M. S. Oeiras: Celta Editora, 1997. Título original: Le nouvel âge des inégalités.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações Afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação: Dez anos de Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". In: **Cadernos de Campo**, v. 15, n. 14-15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109> Acesso em: 10 mai. 2021.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>

FREITAS, J. B.; PORTELA, P. E.; FERES JÚNIOR, J.; BESSA, A.; NASCIMENTO, V. Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais. In: **Levantamento das políticas de ação afirmativa**. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2020. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAs-2018b.pdf> Acesso em: 3 ago. 2022

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, nº 21, junho de 2000. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158> Acesso em: 10 ago. 2021

GIOLO, S. R. **Introdução à análise de dados categóricos com aplicações**. São Paulo: Blucher, 2017.

GOMES, A. M.; MORAIS, K. N. Educação Superior no Brasil Contemporâneo: transição para um sistema de massa. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf> Acesso em: 10 mai. 2021

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: **Seminário Internacional - As Minorias e o Direito**, 2002, Brasília, DF. Disponível em: https://bradonegro.com/content/arquivo/11122018_205135.pdf Acesso em: 10 out. 2023

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003 Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJqkwVyFJ8jfT8wxWxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2021

HASENBALG, C. **Entrevista com Carlos Hasenbalg**. [Entrevista cedida a Antonio Sérgio Alfredo Guimarães]. Tempo Social, v. 18, n. 2, 259-268, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/6bt58WnTqww3pb6g4jXRwrP/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 24 ago. 2022
<https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200013>

_____.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 5-12, mai., 1990. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/854.pdf> Acesso em: 03 nov. 2023

_____. **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro, IUPERJ/UCAM/Topbooks/Faperj, 2003.

HENRIQUES, R. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para Discussão do Ipea, n. 807, 2001. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf Acesso em: 14 nov. 2023

_____. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129720> Acesso em: 14 nov. 2023

HONORATO, G.; ZUCCARELLI, C.; CARVALHÃES, F.; KLITZKE, M.; COELHO, R. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In: HERINGER, R.; CARREIRA, D. (Orgs.). **10 anos da Lei de Cotas**. Conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022, p. 35-68. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf Acesso em: 3 nov. 2023

IDADOS. **Financiamento do Ensino Superior: Fies e Prouni**. Rio de Janeiro, 2016, 1-24 p. Disponível em <https://idados.id/financiamento-do-ensino-superior-fies-e-prouni/> Acesso 05 jul. 22

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Ficha Técnica da Meta 12. In: **Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação**. [s.d.] Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analyticsRes/res/pne/ficha_tecnica/FICHAS_TECNICAS_12.pdf Acesso 29 abr. 2022

LEMONS JUNIOR, W. A História da Educação Profissional no Brasil e as Origens do IFPR. In: **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, PR, v. 1, nº 1, jan./jun., 2016, p. 3-15. Disponível em: <https://periodicos.ifpr.edu.br/index.php?journal=MundiSH&page=article&op=view&path%5B%5D=38> Acesso em: 29 abr. 2022

LEVIN, J., FOX, J.; FORDE, D. **Estatística para Ciências Humanas**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, ed. 11, 2012.

LILLI, T; AMES, V. D. B, SANTOS, V. V. P. Interiorização da Universidade Federal do Paraná: mobilidade e demanda educativa local. In: MACEDO, F.C.; NETO, A. M.;

VIEIRA, D. J. (Orgs) **Universidade e Território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI**. Brasília, IPEA, 2022, p. 497-532. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/214076_lv_ut_miolo_cap15.pdf Acesso em: 04 mai. 2022

LUCAS, S. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. In: **American Journal of Sociology**, v. 106, n. 6, p. 1642-90, 2001.

MACHADO, E. A. Dentro da Lei: as ações afirmativas nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Org) **Ação Afirmativa Em Questão: Brasil, Estados Unidos, África Do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MANCIBO, D., MARTINS, T. B., VALE, A. A. Políticas de Expansão do Ensino Superior no Brasil 1995-2010. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.20, n.60, p.31-50, jan-mar 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> Acesso em: 10 mai. 2021

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, J. S. Prefácio à 9ª edição. In: **O cativo da terra**. São Paulo: Editora Contexto, 2010, p. 9-18.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 06 jul. 2022

MIRANDA, P. R., AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? In: **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v.5, n.3, e1421, p.1-19, set./dez. 2020. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421/3245%202020> Acesso em: 20 mai. 2022

MOEHLECKLE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 out. 2023

MORAES, G. H., KIPNIS, B. Identidade de Escola Técnica vs Vontade de Universidade nos Institutos Federais: uma abordagem histórica. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 37, n. 53, p. 693-716, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/22884/20603> Acesso em: 06 jul. 2022.
<https://doi.org/10.26512/lc.v23i52.22884>

MOREIRA, C. R. B. S, SILVA, P. V. B. Ações Afirmativas Fazem a Diferença? uma Análise dos Perfis dos Aprovados no Vestibular da UFPR (2013-2017). In: **Revista**

Internacional de Educação Superior. Campinas, v. 6, 2020, p. 1-20. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654390/20837>

Acesso em: 10 ago. 2021.

_____. Ações afirmativas na UFPR: impactos da Lei 12.711/2012 em dois cursos. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.3, set.- dez. 2019, p.110-127.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7053021>

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201953645p.110-127>

Acesso em: 21 mar. 2023.

MONT' ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. In: **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, no 2, 2011, pp. 389 a 430.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/7zYMRtbyBf3FqvXMLbz5CQb/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 04 mar. 2022

_____. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441, abr./jun., 2014. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Pn4CQVyJ8Y5M3rZ6Tkdnqzq/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 22 set. 2023

_____. Diferenciação Institucional e Desigualdades No Ensino Superior. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 8, jun. 2015, p. 129-143. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/dYqXGStWbHBB5gvvyxgMxNPT/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 16 ago. 2022

_____. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. In: **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2016, p.13-20. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12294> Acesso em: 04

mar. 2022

MUNIZ, J. O., BASTOS, J. L. Volatilidade classificatória e a (in)consistência da desigualdade racial. In: **Caderno de Saúde Pública**, 2017. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/csp/a/Xs8S8mKbrtd9bLw94MPkjJr/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 out. 2021

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, ed. 5, 2020.

NERI, M. A. **Miséria e a Nova Classe Média na Década da Igualdade**. Rio de Janeiro: FVG/IBRE, CPS, 2008. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/21995/Texto-Principal-Miseria-e-a-Nova-Classe-Media-na-Decada-da-Igualdade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Acesso em: 14 nov. 2023

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. **Ensino superior no Brasil**: uma visão abrangente. In: DWYER, T. (Org.) *Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira*. – Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016. Disponível em:

https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/45237/1/16_Clarissa%20Neves%2c%20Carlos%20Martins%20-%20Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf Acesso em: 20 mar. 2023

NICHTERWITZ, F. Entre expectativa e realidade: a interiorização da universidade pública federal no Brasil do governo Lula: uma análise da criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e sua instalação em Realeza, Paraná, por fontes orais. In: **História Oral**, v. 23, n. 1, p. 199-213, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1010/pdf> Acesso em: 29 abr. 2022

NOGUEIRA, K. K. O.; SILVA, P. V. B. DA. Análise de Desigualdades Educacionais entre Negros e Brancos nas PNADS 2003 a 2013, no Ensino Médio, Região Metropolitana de Curitiba. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 22, n. 42/44, 12 abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/3371/2645> Acesso em: 12 dez. 2023

OSORIO, R. G. O Sistema Classificatório de “cor ou raça” do IBGE. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Texto para discussão nº 996, 2013. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0996.pdf Acesso em: 10 out. 2021

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. O. A Expansão e as Possibilidades de Democratização do Ensino Superior no Brasil. In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339, mai./ago., 2015. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/19900/12678> Acesso em: 15 mai. 2021

PAIVA, A. R. **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

_____. Políticas Públicas, Mudanças e Desafios no Acesso ao Ensino Superior. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação Afirmativa Em Questão: Brasil, Estados Unidos, África Do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

_____. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 127-154, out./dez., 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/23251/14118> Acesso em: 03 nov. 2023

PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao Ensino Superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 88, jun., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/RVwQmFmKkxjvMXHTPKF8Rwd/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 abr. 2023.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v4QvPxCR99Z874zpkLvmSMF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 abr. 2023

PINTO, C. R. J. Nota sobre a controvérsia Fraser–Honneth informada pelo cenário brasileiro. In: **Lua Nova**, São Paulo, n. 74, p. 35-58, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/8njx7bZgXCwhNPz7kpthnpD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 3 nov. 2023

PIRES, R. R. C. **Implementando desigualdades**: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro : Ipea, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9323/1/Implementando%20desigualdades%20reprodu%C3%A7%C3%A3o%20de%20desigualdades%20na%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf> Acesso em: 15 nov. 2023

PORTO, L. Aprovação e implantação da política de cotas raciais e sociais na UFPR: uma luta política em vários tempos e contextos. **Relatório de pesquisa**: Políticas Afirmativas no Ensino Superior. Curitiba: UFPR/NEAB pp.45-112, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/35860840/Aprova%C3%A7%C3%A3o_e_implanta%C3%A7%C3%A3o_da_pol%C3%ADtica_de_cotas_raciais_e_sociais_na_UFPR_uma_luta_pol%C3%ADtica_em_v%C3%A1rios_tempos_e_contextos_Liliana_Porto Acesso em: 20 mar. 2023

_____. SILVA, P. V. B.; OTANI, M. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. In: COSTA, H.; PINHEL, A.; SILVEIRA, M. S. **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: UEPG, 2012. p.221 – 244.

QUADROS, D. C. B. Acesso, ações afirmativas e lei de cotas, na educação superior: Universidade Federal do Paraná – Litoral. **Dissertação** – Programa do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná, 2019. Disponível em <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/61502/R%20-%20D%20-%20DANIELA%20CAETANO%20BIANCHINI%20DE%20QUADROS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 08 set. 2021

RAFTERY, A. E.; HOUT, M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. In: **Sociology of Education**, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

RIBEIRO, C. A. C. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2007. Disponível em: <http://ceres.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/05/Estrutura-de-classe-e-mobilidade-social-no-Brasil-Carlos-Ant%C3%B4nio-Costa-Ribeiro.pdf> Acesso em: 24 de nov. 2021

_____. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. In: **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, p. 41-87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 abr. 2023

_____, CENEVIVA, R., BRITO, M. M. A. Estratificação Educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 79-108.

_____, R. SCHLEGEL. Estratificação Horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (org.) **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 133-162.

ROSSI, P., OLIVEIRA, A. L. M., ARANTES, F., DWECK, E. Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v.40, e0223456, p.1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt> Acesso: 17 mai. 2022

SANTOS, E. Internacionalização da Educação Superior: a opção geopolítica pela integração regional nos casos da UNILA e da UNILAB. In: **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, nº 3, set./dez. 2017, p. 30-51. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6192026> Acesso em: 29 abr. 2022

SCALON, C.; SALATA, A. Uma Nova Classe Média no Brasil da Última Década? O debate a partir da perspectiva sociológica. In: **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 2, p. 387-407, mai./ago., 2012.

SCHWARTZMAN, S. Equity, quality and relevance in higher education in Brazil. In: **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, 76, 2004, p.173-188. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aabc/a/pnXKNxtgKwDZRCtbdn6vxN/?lang=en&format=pdf> Acesso em: 04 ago. 2022

SEGATO, R. L. Cotas: por que reagimos? In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.68, p. 76-87, dez./fev. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13484/15302> Acesso: 14 nov. 2023

SENKEVICS, A. S. O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 437 f. **Tese** (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-11012022-103758/publico/ADRIANO_SOUZA_SENKEVICS_rev.pdf Acesso em: 04 ago. 2022

_____. MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? In: **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.49 n.172, p.184-208, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 04 ago. 2022

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 mai. 2021

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015 Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 10 mai. 2021

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. In: **Tempo Social**, Revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2, p. 131-165, nov., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dWxr36GQ76SfDqs7gzYSCGy/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 out. 2023

SILVA, P. V. B. Políticas de Democratização de Acesso na Universidade Federal do Paraná. In: PIZA, E. C.; BERTÚLIO, D. L. L.; SILVA, P. V. B. (org.). **Cotas Raciais no Ensino Superior**. Entre o Jurídico e o Político. Curitiba: Juruá, 2008.

_____. Avaliação das Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros. Estudo de caso da UFPR. In: HERINGER, R.; CARREIRA, D. (Org.). **10 anos da Lei de Cotas**. Conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022, p. 335-386. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro_Lei_de_Cotas.pdf Acesso em: 3 nov. 2023

SILVA, N. V. O Esquema Analítico e a Classificação Ocupacional. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.) **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro, IUPERJ/UCAM/Topbooks/Faperj, 2003. p.37-54.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. In: **Dados**. v. 43, n.3, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/pjz8g84tSdvrM6p3GbwdNtk/?lang=pt#> Acesso em: 25 out. 2023

SILVA, M. N. PACHECO, J. Q. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, J. T. (org.) O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012) Salvador: CEAO, 2013, p. 67-103. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%204.pdf> Acesso em: 20 mar. 2023

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio

de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 202. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt&format=pdf>
 Acesso: 20 mai. 2022

SOUZA, A. C. A avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. 2012, 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR), 2012. Disponível em:
<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1329/1/ANDRELIZA%20Souza.pdf>
 Acesso em: 20 mar. 2023

STROPARO, E. J.; MIGUEL, M. E. B. Interiorização da educação universitária paranaense: política de expansão ou real submissão aos desígnios do capital internacional? In: **Cadernos de História da Educação**, v.16, n.2, p. 387-407, mai.-ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/39594>
 Acesso em: 29 abr. 2022

TAGLIARI, C. Ensino Superior Brasileiro: padrões de expansão de 2002 a 2016. In: **Anais do XX Congresso Brasileiro de Sociologia**. Belém, 2021. Disponível em:
<https://www.sbs2021.sbsociologia.com.br/site/anaisarquivoresumo> Acesso em: 02 ago. 2022

TILLY, C. **Durable inequality**. Berkeley: University of California Press, 1998.

TRASPADINI, R.; SILVA, L. A. A UNILA e a Integração: miragem latina, horizonte neoliberal ou disputas contínuas? In: **Revista Teias**, v. 20, nº 56, jan./mar. de 2019. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/39723/28505> Acesso em: 29 abr. 2022

TROW, M. A. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: **eScholarship Repository, University of California**, p.1-66, 2005. Disponível em:
<https://cloudfront.escholarship.org/dist/prd/content/qt96p3s213/qt96p3s213.pdf?t=kro70m> Acesso em: 10 set. 2018.

VARGAS, A. S. **As políticas públicas para a educação superior no Brasil pós LDB/96: o ENEM, SISU, PROUNI, FIES e suas (des) continuidades**. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen (RS). Disponível em:
https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente137/arq_1651152867.pdf Acesso em: 06 jul. 2022.

VIEIRA, D. J.; MACEDO, F. C. Crescimento e configuração regional do sistema de ensino superior brasileiro no século XXI. In: MACEDO, F.C.; NETO, A. M.; VIEIRA, D. J. (Orgs) **Universidade e Território: ensino superior e desenvolvimento regional no Brasil do século XXI**. Brasília, IPEA, 2022, p. 29-94. Disponível em:
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11159/1/Crescimento_e_configuracao_cap01.pdf Acesso em: 04 mai. 2022

VIEIRA, P. A .S. **Para além das cotas**. Contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). Pró-reitoria de Graduação e Educação Profissionalizante. Relatório. Plano de Metas de Inclusão Social e Racial da Universidade Federal do Paraná (Resolução 37/04-COUN). Curitiba, 2015.

Disponível em:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46013/relatorio_plano_de_metas_de_inclusao_racial_e_social_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 mar. 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná (Resolução 37/04-COUN). Relatório da Comissão encarregada de avaliar os 10 anos da implantação do Plano de Metas de Inclusão Racial e Social. 2015. Disponível em:

https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/46013/relatorio_plano_de_metas_de_inclusao_racial_e_social_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 15 nov. 2023

Leis e Resoluções

BRASIL, **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.79, 25 abr. 2007. Seção 1, p.7. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 253, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL, **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.137, 20 jul. 2010. Seção 1, p.5. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL, **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 239, 13 de dez. 2007. Seção 1, p.39. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf Acesso em: 06 jul. 2022

BRASIL, **Lei nº11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 10, 14 de jan. 2005. Seção 1, p. 7. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf Acesso em: 06 jul. 2022

BRASIL, **Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 135, 13 de jul. 2001. Seção 1, p. 2. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/07/2001&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=124> Acesso em: 06 jul. 2022

BRASIL, **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 120-A, 26 de jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8> Acesso em: 06 jul. 2022

BRASIL, **Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta o Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 159, 20 de ago. 1997. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/08/1997&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=168> Acesso em: 06 jul. 2022

BRASIL, **Lei Nº 1.254 de 4 de dezembro de 1950**. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 de dez. 1950. Seção 1, p. 82. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1254-4-dezembro-1950-362540-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 06 jul. 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Resolução 169/2008 Conselho de Ensino Pesquisa, Ensino e Extensão. Arquivo Virtual. Cascavel, 2008. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgav/arqVrtConteudo/download?arqCntCodigo=13087> Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UNIOESTE). Resolução 001/2017. Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Publicações dos Conselhos Superiores. Jacarezinho, 2017. Disponível em: <https://uenp.edu.br/doc-conselhos-uenp/cepe-consuni/cepe-consuni-resolucoes/cepe-consuni-resolucoes-2017/9080-resolucao-conjunta-001-2017-cepe-consuni/file> Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR). Resolução Nº 001/2019. Conselho Universitário. Paranvaí, 2019. Disponível em: https://www.unespar.edu.br/a_reitoria/atos-oficiais/cou-1/resolucoes/2019/resolucao-no-001-politica-de-cotas-copia-em-conflito-de-gabinete-reitoria-2019-05-31.pdf Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 37 de /2004**. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp->

content/uploads/2016/07/resolucao_coun_11052004-112.pdf Acesso em: 06 jul. 2022

Bases de dados

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso: 04 mai. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso: 04 mai. 2022.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **Bases de Dados do Estado**. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/imp/index.php> Acesso em: 06 jul. 2022

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS – LDE. **Plataforma de Dados Educacionais**. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores> Acesso em: 06 jul. 2022

NÚCLEO DE CONCURSOS UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – NC-UFPR. **Processos Seletivos**. Disponível em: <https://servicos.nc.ufpr.br/PortalNC/VestibularesAnteriores> Acesso em: 06 jul. 2022

APÊNDICE 1 – O QUESTIONÁRIO SOCIOEDUCACIONAL E AS VARIÁVEIS DISPONÍVEIS

QUADRO 6 - Questionário Socioeducacional (versão 2019)

Nº	Questão/Alternativas
1	Qual o seu sexo? 1) Masculino 2) Feminino
2	Quantos anos você completará em (ano de ingresso) 1) Menos de 16 anos 2) 16 anos 3) 17 anos 4) 18 anos 5) 19 anos 6) 20 anos 7) 21 anos 8) 22 anos 9) 23 anos 10) Mais de 23 anos
3	Qual o seu estado civil? 1) Solteiro(a) 2) Casado(a) 3) Outro
4	Qual o Estado em que nasceu? 1) Paraná 2) Santa Catarina 3) Rio Grande do Sul 4) São Paulo 5) Mato Grosso do Sul 6) Outro
5	Qual o local de sua residência? (Trata-se de residência permanente e não temporária, para fins de estudo) 1) Curitiba 2) Demais municípios da Região 3) Metropolitana 4) Interior do Paraná 5) Santa Catarina 6) Rio Grande do Sul 7) São Paulo 8) Mato Grosso do Sul 9) Outro
6	Qual a sua situação quanto à moradia? 1) Mora em casa dos pais, quitada ou financiada 2) Mora em casa dos pais, alugada 3) Mora em casa própria, quitada ou financiada 4) Mora em casa alugada, paga por você 5) Mora em república, casa de estudante, pensão ou pensionato 6) Mora em casa de parentes ou amigos 7) Mora em casa alugada para você, paga por seus pais
7	Qual o nível de instrução do seu pai? 1) Sem escolaridade 2) Ensino Fundamental incompleto 3) Ensino Fundamental completo 4) Ensino Médio incompleto

	<p>5) Ensino Médio completo 6) Superior incompleto 7) Superior completo 8) Não sei informar</p>
8	<p>Qual o nível de instrução da sua mãe?</p> <p>1) Sem escolaridade 2) Ensino Fundamental incompleto 3) Ensino Fundamental completo 4) Ensino Médio incompleto 5) Ensino Médio completo 6) Superior incompleto 7) Superior completo 8) Não sei informar</p>
9	<p>Qual a principal ocupação do seu pai?</p> <p>1) Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal 2) Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços 3) Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços 4) Trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e/ou de familiares 5) Trabalho remunerado por conta própria, com empregados 6) Artista (pintor, escritor, músico, cantor, ator, etc.) 7) Trabalha em entidade, organização ou instituição não governamental de cunho filantrópico, assistencial, religioso, de lazer ou outro 8) Parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar 9) Atleta profissional 10) Trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada 11) Não trabalha 12) Outros</p>
10	<p>Qual a principal ocupação da sua mãe?</p> <p>1) Funcionário público da administração direta ou indireta do governo Federal, Estadual ou Municipal 2) Empregado de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços 3) Sócio ou proprietário de empresa comercial, industrial, bancária, agrícola ou prestadora de serviços 4) Trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e/ou de familiares 5) Trabalho remunerado por conta própria, com empregados 6) Artista (pintor, escritor, músico, cantor, ator, etc.) 7) Trabalha em entidade, organização ou instituição não governamental de cunho filantrópico, assistencial, religioso, de lazer ou outro 8) Parlamentar ou cargo eleitoral, diplomata, militar</p>

	<p>9) Atleta profissional</p> <p>10) Trabalha em casa e/ou não tem atividade remunerada</p> <p>11) Não trabalha</p> <p>12) Outros</p>
11	<p>Você trabalha atualmente em atividade remunerada?</p> <p>1) Não 2) Sim - meio período 3) Sim - período integral</p>
12	<p>Qual é a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?</p> <p>1) Não tenho trabalho nem contribuo para o sustento da família</p> <p>2) Trabalho unicamente para cobrir minhas despesas</p> <p>3) Trabalho e contribuo em parte para o sustento da família</p> <p>4) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família</p>
13	<p>A renda total mensal de sua família se situa na faixa:</p> <p>1) Até R\$ 1.448,00</p> <p>2) De R\$ 1.449,00 a R\$ 2.896,00</p> <p>3) De R\$ 2.897,00 a R\$ 4.344,00</p> <p>4) De R\$ 4.345,00 a R\$ 5.792,00</p> <p>5) De R\$ 5.793,00 a R\$ 8.688,00</p> <p>6) De R\$ 8.689,00 a R\$ 11.584,00</p> <p>7) De R\$ 11.585,00 a R\$ 14.480,00</p> <p>8) Acima de R\$ 14.481,00</p>
14	<p>Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda familiar?</p> <p>1) Uma 2) Duas 3) Três 4) Quatro 5) Cinco 6) Seis ou mais</p>
15	<p>Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?</p> <p>1) Uma 2) Duas 3) Três 4) Quatro 5) Cinco 6) Seis ou mais</p>
16	<p>Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?</p> <p>1) Antes dos 14 anos 2) Entre os 14 e 16 anos 3) Entre os 16 e 18 anos</p> <p>4) Após os 18 anos 5) Nunca trabalhei</p>
17	<p>Durante o curso, você terá obrigatoriamente que trabalhar?</p> <p>1) Sim, mas apenas nos últimos anos</p> <p>2) Sim, desde o primeiro ano, em tempo parcial</p> <p>3) Sim, desde o primeiro ano, em tempo integral</p>

	<p>4) Não sei 5) Não</p>	
18	<p>Como fez seus estudos do ensino fundamental e ensino médio? 1) Integralmente em escola pública 2) Integralmente em escola particular 3) Maior parte em escola pública 4) Maior parte em escola particular 5) Em escolas comunitárias/CNEC ou outro</p>	<p>1) 2017 2) 2016 3) 2015 4) 2014 5) 2013 6) 2012 7) 2011 8) 2010 9) 2009 10) 2008 11) 2007 12) 2006 13) 2005 ou após</p>
19	<p>Em que ano você concluiu (ou concluirá) o curso de Ensino Médio? 1) Antes de 2007 2) 2007 3) 2008 4) 2009 5) 2010 6) 2011 7) 2012 8) 2013 9) 2014 10) 2015 11) 2016 12) 2017 13) 2018 ou após</p>	
20	<p>No ensino médio, você fez (ou faz): 1) Curso de magistério 2) Curso profissionalizante 3) Ensino médio regular 4) Ensino médio com terceiro ou cursinho 5) Outro</p>	
21	<p>Em que turno você fez o curso de Ensino Médio? 1) Todo diurno 2) Todo noturno 3) Maior parte diurno 4) Maior parte noturno 5) Outro</p>	
22	<p>Por quanto tempo você fez cursinho? 1) Por menos de um semestre 2) Por um semestre 3) Por um ano 4) Por mais de um ano 5) Não fiz cursinho</p>	
23	<p>Você já fez vestibular em outros anos? 1) Sim, este é o segundo ano que faço vestibular 2) Sim, este é o terceiro ano que faço vestibular 3) Sim, este é o quarto ano que faço vestibular 4) Sim, faço vestibular há mais de quatro anos 5) Não, este é o primeiro ano em que faço vestibular</p>	
24	<p>Considerando sua capacidade de leitura em Língua Estrangeira, em que situação você melhor se enquadra? 1) Não leio em nenhuma Língua Estrangeira 2) Leio apenas em Espanhol 3) Leio apenas em Francês 4) Leio apenas em Inglês 5) Leio apenas uma outra Língua Estrangeira 6) Leio duas ou mais línguas estrangeiras</p>	

25	<p>Você já iniciou algum curso superior?</p> <p>1) Sim, mas não concluí 2) Sim, estou cursando 3) Sim, mas já concluí 4) Não</p>
26	<p>Se já iniciou um curso universitário, qual sua principal razão para participar deste Processo Seletivo?</p> <p>1) Por não ter gostado 2) Por estar mais decidido e preparado 3) Por ter maior disponibilidade para fazer este curso 4) Porque este curso complementa os estudos já feitos 5) Por desejar outra formação 6) Não me enquadro nesta situação</p>
27	<p>Quanto à sua escolha pelo curso, você se considera:</p> <p>1) Absolutamente decidido 2) Muito decidido 3) Decidido 4) Indeciso 5) Muito Indeciso</p>
28	<p>No caso de ter respondido indeciso ou muito indeciso, o que contribuiu para sua indecisão?</p> <p>1) Ter dúvidas quanto às suas habilidades para a opção feita 2) Ter dúvidas quanto ao seu real interesse pela área escolhida 3) Ter dúvidas quanto às possibilidades de inserção no mercado de trabalho 4) Falta de maior conhecimento sobre o curso 5) Falta de maior conhecimento sobre a profissão escolhida 6) Não me enquadro nesta situação</p>
29	<p>Que recursos você utilizou para fazer sua escolha?</p> <p>1) Conversas com familiares 2) Conversas com professores 3) Conversas com profissionais que atuam na área 4) Consulta a material informativo sobre cursos e profissões (guias de profissões, revistas, livros, etc) 5) Orientação profissional 6) Nenhum em especial</p>
30	<p>Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual está se candidatando?</p> <p>1) Mercado de trabalho e possibilidades salariais 2) Possibilidade de contribuir para a sociedade 3) Possibilidade de cursar algo de que gosta 4) Por ter habilidades relacionadas ao curso 5) Gosto pelas matérias do curso 6) Baixa concorrência pelas vagas 7) Permite conciliar aula e trabalho</p>

	8) Outro motivo
31	<p>Quem ou o que mais influenciou na escolha do curso?</p> <p>1) A família 2) Colegas e amigos 3) Professor ou escola 4) Teste vocacional 5) Imprensa e televisão 6) Profissionais da área 7) Trabalho atual 8) Outros</p>
32	<p>O que você espera, EM PRIMEIRO LUGAR, de um curso universitário?</p> <p>1) Aquisição de cultura geral ampla 2) Formação profissional, voltada para o trabalho 3) Formação teórica, voltada para a pesquisa 4) Formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já estou desempenhando 5) Aquisição de conhecimentos que me permitam compreender melhor o mundo em que vivemos 6) Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar meu nível de instrução 7) Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar meu nível social/financeiro e de minha família 8) Diploma de nível superior</p>
33	<p>Dentre os fatores que terá que enfrentar/solucionar durante o curso, qual você considera mais importante?</p> <p>1) Habilidades específicas exigidas pelo curso 2) Relacionamentos 3) Persistência e hábitos de estudo 4) Informações da profissão 5) Conciliar estudos com vida pessoal e familiar 6) Não se enquadrar nas alternativas anteriores</p>
34	<p>Como você se informou sobre o Processo Seletivo?</p> <p>1) TV 2) Rádio 3) Jornal 4) Internet 5) Folder 6) Cartaz em ônibus 7) Outro cartaz 8) No colégio/cursinho 9) Feira de Profissões UFPR 10) Outros</p>
35	<p>A sua cor ou raça é?</p> <p>1) Branca 2) Preta 3) Amarela 4) Parda 5) Indígena</p>
36	<p>Se você é indígena, qual é a sua etnia?</p> <p>1) Candidato não se autoidentifica como indígena 2) Ava Guarani 3) Bakairi 4) Charua 5) Chipirã 6) Kadiwéu 7) Kaiapó 8) Kaingang 9) Kainxana 10) Kaiowá 11) Kambela 12) Kanamari 13) Kariri 14) Krenak 15) M'byá 16) Nãndeva 17) Potiguara 18) Suruí 19) Tariano 20) Terena 21) Tikuna 22) Tucano 23) Tupi Guarani 24) Tupinikim 25) Tuxá 26) Umutina 27) Xakriaba 28) Xavante 29) Xerente 30) Xetá 31) Xokleng/Iaklano 32) Outra Etnia</p>
37	<p>Pertence a uma comunidade quilombola?</p>

	1) Sim 2) Não
38	<p>Dentre os problemas da sociedade atual, qual você considera mais importante?</p> <p>1) HIV e doenças sexualmente transmissíveis 2) Gravidez não planejada 3) Desestruturação familiar e perda de valores morais 4) Violência urbana 5) Desigualdade social e desemprego 6) Uso de drogas lícitas (álcool e tabaco) 7) Uso de drogas ilícitas (maconha, cocaína, solvente etc.) 8) Deterioração do meio ambiente 9) Outros</p>
39	<p>Você apresenta alguma necessidade educacional especial?</p> <p>1) Sim 2) Não 3) Não dispõe da informação</p>
40	<p>Tipo de necessidade educacional especial:</p> <p>1) Cegueira 2) Visão subnormal ou baixa visão 3) Surdez 4) Deficiência Auditiva 5) Deficiência Neuromotora 6) Surdocegueira 7) Deficiência Múltipla 8) Deficiência Intelectual 9) Altas Habilidades/Superdotação 10) Transtorno do Espectro do Autismo 11) Dislexia, dislalia, disgrafia, discalculia 12) TDHA 13) Não se enquadra nas alternativas anteriores</p>

FONTE: NC-UFPR (2019). Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 7 - Variáveis disponíveis (ficha de inscrição/resultado do processo seletivo)

VARIÁVEL	Rótulo da VARIÁVEL	Série disponível	Válido (aprovados)
PROCESSO_SELETIVO	Ano de Ingresso	2004 a 2019	78533
DESCRICA0_CURSO	Curso pretendido	2004 a 2019	78533
DATA_NASCIMENTO	Data de nascimento	2004 a 2019	78533
BAIRRO_RESIDÊNCIA	Bairro	2004 a 2019	78533
CIDADE_RESIDÊNCIA	Cidade	2004 a 2019	78533
ESCOLA_ENSMED	Nome da escola onde concluiu o ensino médio	2004 a 2019	78533
COTA	Modalidade de Cota	2004 a 2019	78533
PCD	Pessoa com Deficiência	2004 a 2019	78533
RESULTADO_FINAL	Resultado final	2004 a 2019	
RESULTADO_1FASE	Resultado da primeira fase	2005 a 2019	
RESULTADO_2FASE	Resultado da segunda fase	2005 a 2019	
CONCORRENCIA	Concorrência	2005 a 2019	

FONTE: NC-UFPR (2019). Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 8 - Variáveis disponíveis (questionário socioeducacional)

	Variável nomeada	Perguntas do Questionário Socioeducacional - Referência 2019	Série disponível	Válido (aprovados)
1	@SEXO	Qual o seu sexo?	2004 a 2019	78533
2	@IDADE_PROCESSOSELECTIVO	Quantos anos você completará em (ano de ingresso)?	2004 a 2019	78533
3	@ESTADO_CIVIL	Qual o seu estado civil?	2004 a 2019	78533
4	@ESTADO_NASCIMENTO	Qual o Estado em que nasceu?	2004 a 2019	78533
5	@LOCAL_RESIDENCIA	Qual o local de sua residência? (Trata-se de residência permanente e não temporária, para fins de estudo)	2004 a 2019	78533
6	@SITUACAO_MORADIA	Qual o a situação quanto à moradia?	2004 a 2019	78533
7	@INSTRUCAO_PAI	Qual o nível de instrução de seu pai?	2004 a 2019	78533
8	@INSTRUCAO_MAE	Qual o nível de instrução de sua mãe?	2004 a 2019	78533
9	@OCUPACAO_PAI	Qual a principal ocupação de seu pai?	2004 a 2019	78533
10	@OCUPACAO_MAE	Qual a principal ocupação de sua mãe?	2004 a 2019	78533
11	@SE_TRABALHA	Você trabalha atualmente em atividade remunerada?	2008 a 2019	61829
12	@SE_CONTRIBUI	Qual é a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?	2008 a 2019	61829
13	@RENDA_FAMILIAR	A renda total mensal de sua família se situa na faixa:	2004 a 2019	78533
14	@CONTRIBUINTES	Quantas pessoas contribuem para a obtenção da renda familiar?	2004 a 2019	78533
15	@SUSTENTADOS	Quantas pessoas são sustentadas com a renda familiar?	2004 a 2019	78533
16	@IDADE_TRABALHO	Com que idade você começou a exercer atividade remunerada?	2004 a 2019	78533
17	@TRABALHO_DURANTECURSO	Durante o curso, você terá obrigatoriamente que trabalhar?	2004 a 2019	78533
18	@PERCURSO_ESCOLAR	Como fez seus estudos do ensino fundamental e ensino médio?	2004 a 2019	78533
19	@ANO_CONCLUSAO_ENSMED	Em que ano você concluiu (ou concluirá) o curso de Ensino Médio?	2004 a 2019	78533
20	@TIPO_ENSMED2	No ensino médio, você fez (ou faz):	2007 a 2019	66019
21	@TURNO_ENSMED	Em que turno você fez o curso de Ensino Médio?	2004 a 2019	78533
22	@TEMPO_CURSINHO	Por quanto tempo você fez cursinho?	2004 a 2019	78533
23	@VESTIBULAR_ANTERIOR	Você já fez vestibular em outros anos	2004 a 2019	78533
24	@LINGUA_ESTRANGEIRA	Considerando sua capacidade de leitura em Língua Estrangeira, em que situação você melhor se enquadra?	2008 a 2019	61829
25	@OUTRO_CURSOSUPERIOR	Você já iniciou algum curso superior?	2004 a 2019	78533

26	@RAZAO_INSCRICAO2	Se já iniciou um curso universitário, qual sua principal razão para participar deste Processo Seletivo?	2008 a 2019	61829
27	@DECISAO_CURSO	Quanto à sua escolha pelo curso, você se considera:	2004 a 2019	78533
28	@MOTIVOS_INDECISAO	No caso de ter respondido indeciso ou muito indeciso, o que contribuiu para sua indecisão?	2006 a 2019	70183
29	@RECURSOS_ESCOLHA	Que recursos você utilizou para fazer sua escolha?	2006 a 2019	70183
30	@MOTIVO_ESCOLHA2	Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual esta se candidatando?	2006 a 2019	70183
31	@INFLUENCIA_ESCOLHA2	Quem ou o que mais o influenciou na escolha do curso?	2007 a 2019	66019
32	@EXPECTATIVA_NOCURSO2	O que você espera, EM PRIMEIRO LUGAR, de um curso universitário?	2008 a 2019	61829
33	@FATORES_PARAENFRENTAR	Dentre os fatores que terá que enfrentar/solucionar durante o curso, qual você considera mais importante?	2007 a 2019	66019
34	@INFORMACAO_PROCESSOSELETIVO2	Como você se informou sobre o Processo Seletivo?	2008 a 2019	61829
35	@RACA	A sua cor ou raça é?	2004 a 2019	78533
36	@ETNIA_INDIGENA2	Se você é indígena, qual é a sua etnia?	2017 a 2019	15392
37	@COMUNIDADE_QUILOMBOLA	Perfence a uma comunidade quilombola?	2016 a 2019	20068
38	@PROBLEMAS_SOCIAIS	Dentre os problemas da sociedade atual, qual você considera mais importante?	2006 a 2019	70183
39	@NECESSIDADE_EDUCACIONAL	Você apresenta alguma necessidade educacional especial?	2016 a 2019	20068
40	@TIPO_NECESSIDADE	Tipo de necessidade educacional especial:	2016 a 2019	20068

FONTE: NC-UJFPR (2019). Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 9 - Questões retiradas do questionário socioeducacional ao longo do tempo

Variável nomeada	Rótulo da variável	Série disponível	Válido (aprovados)
@ESTUDOS_FUND	Como fez seus estudos do Ensino Fundamental ?	2004 a 2006	12335
@ESTUDOS_MED	Como fez seus estudos de Ensino Médio ?	2004 a 2006	12335
@CURSINHO	Você fez "terceirão" ou cursinho preparatório?	2004 a 2006	12335
@MOTIVO_CURSINHO	Por que você fez cursinho ?	2004 a 2005	8350
@MOTIVO_INSCRICAO	Qual o principal motivo que o levou a inscrever-se no Processo Seletivo da UFPR?	2004 a 2005	8350
@MOTIVO_ESCOLHA	Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual esta se candidatando?	2004 a 2005	8350
@QUANDO_DECISAO_CURSO	Quando você se decidiu pelo curso a que está se candidatando?	2004 a 2005	8350
@TIPO_ENSMED	Com relação à sua formação de Ensino Médio e sua atividade atual, você:	2004 a 2006	12335
@RAZAO_INSCRICAO	Se já iniciou um curso universitário, qual sua principal razão para participar deste Processo Seletivo?	2006 a 2007	8354
@INFLUENCIA_ESCOLHA	Quem ou o que mais o influenciou na escolha do curso?	2004 a 2006	12335
@EXPECTATIVA_NOCURSO	O que você espera, EM PRIMEIRO LUGAR, de um curso universitário?	2004 a 2007	16704
@INFORMACAO_PROCESSOSELETIVO	Como você se informou sobre o Processo Seletivo 2004 da UFPR	2004 a 2007	16704
@ETNIA_INDIGENA	Se você é indígena, qual é a sua etnia?	2016	4676

FONTE: NC-UFPR (2019). Elaborado pela autora (2023).

QUADRO 10 - Variáveis criadas a partir da ficha de inscrição e do questionário socioeducacional

Variável	Categoria
Resultado final do Processo Seletivo	0 - Reprovado (Não) 1 - Aprovado (Sim)
Se inscreveu por cotas?	0 - Não 1 - Sim
Categoria de concorrência	1 - Concorrência geral 2 - Cota racial 3 - Cota social 4 - PPI baixa renda 5 - PPI independente de renda 6 - Demais candidatos baixa renda 7 - Demais candidatos, independente de renda
Tipo de política na qual a categoria de concorrência se encaixa	0 - Concorrência geral 1 - Plano de Metas 2 - Lei de Cotas
Campus do curso	1 - Matinhos 2 - Palotina 3 - Jandaia do Sul 4 - Toledo 5 - Pontal do Paraná 6 - Curitiba
O campus é avançado?	0 - Não 1 - Sim
Faixa de renda familiar	1 - Até 2 SM 2 - De 2 a 4 SM 3 - De 4 a 6 SM 4 - De 6 a 8 SM 5 - De 8 a 10 SM 6 - 10 SM ou mais
Capital Cultural Familiar	1 - Baixo 2 - Médio 3 - Alto 99 - Não sabe
Status Socioeconômico	1 - Baixo 2 - Médio Baixo 3 - Médio Alto

	4 – Alto
Faixa etária	1 – Até 18 anos 2 – De 19 a 20 anos 3 – De 21 a 25 anos 4 – Com 26 anos ou mais
Nível de Concorrência do Curso	1 – Baixo 2 – Médio 3 – Alto 4 – Muito Alto

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 2 – TABELAS COMPLETAS DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO

DADOS DE CANDIDATOS INSCRITOS E APROVADOS, ABSOLUTOS E RELATIVOS; DADOS DA REGRESSÃO LOGÍSTICA

TABELA 24 - Candidatos inscritos e aprovados por faixa etária

Processo Seletivo	Até 18 anos		Entre 19 e 20 anos		Entre 21 e 25 anos		De 26 anos acima		Total*									
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Inscritos								
2004	15808	34,0	1352	32,5	14813	31,8	1443	34,7	10275	22,1	856	20,6	5624	12,1	506	12,2	46520	4157
2005	16810	36,9	1368	32,6	14352	31,5	1380	32,9	8722	19,2	847	20,2	5657	12,4	597	14,2	45541	4192
2006	17618	38,3	1424	34,2	14525	31,6	1394	33,5	8570	18,6	801	19,2	5262	11,4	545	13,1	45975	4164
2007	16917	38,9	1412	33,7	13806	31,8	1345	32,1	7741	17,8	834	19,9	4999	11,5	599	14,3	43463	4190
2008	17162	41,2	1471	34,2	13105	31,5	1490	34,6	6823	16,4	784	18,2	4566	11,0	556	12,9	41656	4301
2009	17697	40,5	1783	31,9	13211	30,3	1746	31,2	7446	17,1	1132	20,3	5307	12,2	928	16,6	43661	5589
2010	17099	39,3	1820	31,8	13769	31,6	1834	32,1	7565	17,4	1210	21,2	5081	11,7	855	15,0	43514	5719
2011	17591	40,7	1909	34,5	13454	31,1	1699	30,7	7484	17,3	1119	20,2	4704	10,9	806	14,6	43233	5533
2012	18701	41,3	1876	33,3	13801	30,5	1758	31,2	8066	17,8	1209	21,5	4692	10,4	783	13,9	45260	5626
2013	17929	41,6	1880	33,5	13107	30,4	1788	31,9	7491	17,4	1129	20,1	4526	10,5	809	14,4	43053	5606
2014	20816	41,3	1598	35,3	16366	32,4	1523	33,7	8668	17,2	887	19,6	4588	9,1	517	11,4	50438	4525
2015	20028	41,0	1562	32,1	14993	30,7	1443	29,7	8565	17,5	1068	22,0	5220	10,7	789	16,2	48806	4862
2016	19644	41,1	1478	31,6	15754	33,0	1582	33,8	8141	17,0	993	21,2	4253	8,9	623	13,3	47792	4676
2017	20083	39,7	1570	30,3	16353	32,3	1698	32,8	9188	18,2	1166	22,5	4969	9,8	739	14,3	50593	5173
2018	18474	39,3	1595	30,6	15296	32,6	1725	33,1	8698	18,5	1110	21,3	4508	9,6	785	15,1	46976	5215
2019	15436	35,5	1387	27,7	15227	35,0	1761	35,2	8486	19,5	1108	22,1	4371	10,0	748	14,9	43520	5004

FONTE: NC-UFRP. Elaborado pela autora.

LEGENDA: *Ausentes: 9 em 2004; 22 em 2005; 1 em 2012; 1 em 2014. Ausentes em função do preenchimento errado da data de nascimento.

TABELA 25 - Candidatos inscritos e aprovados por sexo

Processo Seletivo	Masculino		Feminino		Total	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
2004	21455	2270	25074	1887	46529	4157
2005	20678	2246	24885	1947	45563	4193
2006	20673	2117	25302	2047	45975	4164
2007	19742	2164	23721	2026	43463	4190
2008	18733	2077	22923	2224	41656	4301
2009	19814	2799	23847	2790	43661	5589
2010	19567	2797	23947	2922	43514	5719
2011	19130	2749	24103	2784	43233	5533
2012	19797	2702	25464	2924	45261	5626
2013	18456	2652	24597	2954	43053	5606
2014	21849	2215	28590	2310	50439	4525
2015	21394	2310	27412	2552	48806	4862
2016	20502	2251	27290	2425	47792	4676
2017	21627	2608	28966	2565	50593	5173
2018	19894	2612	27082	2603	46976	5215
2019	18120	2451	25400	2553	43520	5004

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 26 - Candidatos inscritos e aprovados por cor/raça

Processo Seletivo	Branca		Preta		Amarela		Parda		Indígena											
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados										
2004	38828	83,40%	3566	85,80%	1257	2,70%	72	1,70%	1802	3,90%	178	4,30%	4395	9,40%	324	7,80%	247	,5%	17	,4%
2005	37130	81,50%	3212	76,60%	1041	2,30%	152	3,60%	1687	3,70%	179	4,30%	5532	12,10%	641	15,30%	173	,4%	9	,2%
2006	37921	82,50%	3374	81,00%	823	1,80%	90	2,20%	1880	4,10%	170	4,10%	5176	11,30%	516	12,40%	175	,4%	14	,3%
2007	35606	81,90%	3456	82,50%	929	2,10%	101	2,40%	1642	3,80%	158	3,80%	5168	11,90%	467	11,10%	118	,3%	8	,2%
2008	34028	81,70%	3458	80,40%	864	2,10%	113	2,60%	1664	4,00%	181	4,20%	5013	12,00%	536	12,50%	87	,2%	13	,3%
2009	35713	81,80%	4442	79,50%	891	2,00%	134	2,40%	1652	3,80%	232	4,20%	5295	12,10%	773	13,80%	110	,3%	8	,1%
2010	35654	81,90%	4576	80,00%	894	2,10%	155	2,70%	1581	3,60%	206	3,60%	5302	12,20%	774	13,50%	83	,2%	8	,1%
2011	35362	81,80%	4469	80,80%	895	2,10%	112	2,00%	1370	3,20%	165	3,00%	5537	12,80%	777	14,00%	69	,2%	10	,2%
2012	36934	81,60%	4551	80,90%	982	2,20%	142	2,50%	1498	3,30%	164	2,90%	5775	12,80%	762	13,50%	72	,2%	7	,1%
2013	34923	81,10%	4561	81,40%	991	2,30%	123	2,20%	1366	3,20%	168	3,00%	5722	13,30%	744	13,30%	51	,1%	10	,2%
2014	40956	81,20%	3711	82,00%	1143	2,30%	97	2,10%	1660	3,30%	129	2,90%	6598	13,10%	586	13,00%	82	,2%	2	,0%
2015	38995	79,90%	3904	80,30%	1275	2,60%	130	2,70%	1360	2,80%	157	3,20%	7102	14,60%	665	13,70%	74	,2%	6	,1%
2016	38013	79,50%	3496	74,80%	1275	2,70%	208	4,40%	1454	3,00%	132	2,80%	6986	14,60%	834	17,80%	64	,1%	6	,1%
2017	39781	78,60%	3847	74,40%	1492	2,90%	228	4,40%	1283	2,50%	135	2,60%	7993	15,80%	957	18,50%	44	,1%	6	,1%
2018	37197	79,20%	3911	75,00%	1308	2,80%	240	4,60%	1248	2,70%	128	2,50%	7171	15,30%	932	17,90%	52	,1%	4	,1%
2019	34102	78,40%	3715	74,20%	1291	3,00%	236	4,70%	1143	2,60%	143	2,90%	6932	15,90%	907	18,10%	52	,1%	3	,1%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 27 - Candidatos inscritos e aprovados do sexo masculino por cor/raça

Processo Seletivo	Homem branco		Homem preto		Homem amarelo		Homem pardo	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
2004	17678	1916	659	51	808	102	2193	191
2005	16558	1706	516	85	773	84	2738	364
2006	16744	1684	429	47	856	80	2565	295
2007	15907	1750	493	56	752	85	2532	269
2008	15056	1632	431	62	782	92	2426	285
2009	15959	2172	475	83	746	105	2582	434
2010	15761	2191	474	83	741	104	2552	414
2011	15456	2201	458	65	634	82	2551	393
2012	15920	2170	505	68	664	83	2667	374
2013	14756	2144	464	54	629	79	2580	367
2014	17412	1789	583	53	741	60	3070	312
2015	16808	1847	663	61	616	77	3268	322
2016	16115	1679	631	106	637	61	3087	401
2017	16690	1921	747	116	560	71	3607	496
2018	15462	1953	636	117	518	70	3256	469
2019	13961	1809	605	124	472	70	3057	447

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 28 - Candidatos inscritos e aprovados do sexo feminino por cor/raça

Processo Seletivo	Mulher branca			Mulher preta			Mulher amarela			Mulher parda		
	Inscritos	Aprovados	%	Inscritos	Aprovados	%	Inscritos	Aprovados	%	Inscritos	Aprovados	%
2004	21150	1650	39,9%	598	21	3,5%	994	76	7,6%	2202	133	6,0%
2005	20572	1506	36,0%	525	67	12,8%	914	95	10,4%	2794	277	9,9%
2006	21177	1690	40,7%	394	43	10,9%	1024	90	8,8%	2611	221	8,5%
2007	19699	1706	40,8%	436	45	10,3%	890	73	8,2%	2636	198	7,5%
2008	18972	1826	42,6%	433	51	11,8%	882	89	10,1%	2587	251	9,7%
2009	19754	2270	40,6%	416	51	12,3%	906	127	14,0%	2713	339	12,5%
2010	19893	2385	41,8%	420	72	17,1%	840	102	12,1%	2750	360	13,1%
2011	19906	2268	41,1%	437	47	10,8%	736	83	11,3%	2986	384	12,9%
2012	21014	2381	42,4%	477	74	15,5%	834	81	9,7%	3108	388	12,5%
2013	20167	2417	43,2%	527	69	13,1%	737	89	12,1%	3142	377	11,9%
2014	23544	1922	42,5%	560	44	7,9%	919	69	7,4%	3528	274	7,8%
2015	22187	2057	42,4%	612	69	11,3%	744	80	10,8%	3834	343	8,9%
2016	21898	1817	38,9%	644	102	15,8%	817	71	8,7%	3899	433	11,1%
2017	23091	1926	37,3%	745	112	15,0%	723	64	8,8%	4386	461	10,5%
2018	21735	1958	37,6%	672	123	18,3%	730	58	7,9%	3915	463	11,8%
2019	20141	1906	38,1%	686	112	16,3%	671	73	10,9%	3875	460	11,9%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 29 - Candidatos inscritos e aprovados por percurso escolar

Processo Seletivo	Integralmente em escolas públicas		Majoritariamente em escolas públicas		Majoritariamente em escolas particulares		Integralmente em escolas particulares		Outro		Total											
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados										
2004	16241	34,9%	993	23,9%	10246	22,0%	829	19,9%	7483	16,1%	811	19,5%	12269	26,4%	1510	36,3%	290	0,6%	14	0,3%	46529	4157
2005	15491	34,0%	1092	26,0%	9850	21,6%	885	21,1%	7223	15,9%	807	19,2%	12658	27,8%	1379	32,9%	341	0,7%	30	0,7%	45563	4193
2006	14769	32,1%	1129	27,1%	9394	20,4%	776	18,6%	7332	15,9%	703	16,9%	14199	30,9%	1539	37,0%	281	0,6%	17	0,4%	45975	4164
2007	14337	33,0%	1137	27,1%	8493	19,5%	816	19,5%	5831	13,4%	639	15,3%	14656	33,7%	1585	37,8%	146	,3%	13	,3%	43463	4190
2008	13939	33,5%	1407	32,7%	7503	18,0%	691	16,1%	5571	13,4%	612	14,2%	14494	34,8%	1576	36,6%	149	,4%	15	,3%	41656	4301
2009	15056	34,5%	2056	36,8%	7771	17,8%	882	15,8%	5703	12,7%	712	12,7%	14945	34,2%	1923	34,4%	186	,4%	16	,3%	43661	5589
2010	15432	35,5%	2268	39,7%	7436	17,1%	948	16,6%	5540	12,7%	670	11,7%	14936	34,3%	1817	31,8%	170	,4%	16	,3%	43514	5719
2011	15942	36,9%	2201	39,8%	7308	16,9%	878	15,9%	5549	12,8%	731	13,2%	14308	33,1%	1707	30,9%	126	,3%	16	,3%	43233	5533
2012	17104	37,8%	2300	40,9%	7166	15,8%	848	15,1%	5755	12,7%	740	13,2%	15117	33,4%	1721	30,6%	119	,3%	17	,3%	45261	5626
2013	15907	36,9%	2256	40,2%	7184	16,7%	925	16,5%	5503	12,8%	722	12,9%	14342	33,3%	1687	30,1%	117	,3%	16	,3%	43053	5606
2014	17867	35,4%	1500	33,1%	8147	16,2%	735	16,2%	6473	12,8%	668	14,8%	17821	35,3%	1613	35,6%	131	,3%	9	,2%	50439	4525
2015	19539	40,0%	1899	39,1%	7760	15,9%	786	16,2%	5778	11,8%	609	12,5%	15573	31,9%	1554	32,0%	156	,3%	14	,3%	48806	4862
2016	17550	36,7%	2275	48,7%	7202	15,1%	639	13,7%	5820	12,2%	523	11,2%	17123	35,8%	1234	26,4%	97	,2%	5	,1%	47792	4676
2017	20182	39,9%	2486	48,1%	7666	15,2%	686	13,3%	5946	11,8%	572	11,1%	16714	33,0%	1421	27,5%	85	,2%	8	,2%	50593	5173
2018	18121	38,6%	2595	49,8%	6616	14,1%	653	12,5%	5614	12,0%	535	10,3%	16559	35,2%	1428	27,4%	66	,1%	4	,1%	46976	5215
2019	16746	38,5%	2370	47,4%	6076	14,0%	667	13,3%	5377	12,4%	553	11,1%	15228	35,0%	1407	28,1%	93	,2%	7	,1%	43520	5004

FONTE: NC-UFRPR. Elaborado pela autora.

TABELA 30 - Candidatos inscritos e aprovados por capital cultural familiar

Processo Seletivo	Baixo		Médio		Alto		Não sabe		Total									
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados								
2004	20042	43,1%	1363	32,8%	10068	21,6%	907	21,8%	15842	34,0%	1853	44,6%	577	1,2%	34	,8%	46529	4157
2005	18355	40,3%	1362	32,5%	10123	22,2%	945	22,5%	16574	36,4%	1857	44,3%	511	1,1%	29	,7%	45563	4193
2006	16934	36,8%	1255	30,1%	10289	22,4%	944	22,7%	18195	39,6%	1933	46,4%	557	1,2%	32	,8%	45975	4164
2007	15514	35,7%	1195	28,5%	9784	22,5%	908	21,7%	17674	40,7%	2056	49,1%	491	1,1%	31	,7%	43463	4190
2008	14312	34,4%	1341	31,2%	9318	22,4%	917	21,3%	17611	42,3%	2012	46,8%	415	1,0%	31	,7%	41656	4301
2009	14963	34,3%	1884	33,7%	9735	22,3%	1228	22,0%	18541	42,5%	2439	43,6%	422	1,0%	38	,7%	43661	5589
2010	14581	33,5%	1975	34,5%	9869	22,7%	1284	22,5%	18691	43,0%	2416	42,2%	373	,9%	44	,8%	43514	5719
2011	14590	33,7%	1915	34,6%	9834	22,7%	1219	22,0%	18543	42,9%	2375	42,9%	266	,6%	24	,4%	43233	5533
2012	14989	33,1%	1834	32,6%	10296	22,7%	1308	23,2%	19632	43,4%	2445	43,5%	344	,8%	39	,7%	45261	5626
2013	14194	33,0%	1825	32,6%	9819	22,8%	1272	22,7%	18680	43,4%	2479	44,2%	360	,8%	30	,5%	43053	5606
2014	15497	30,7%	1225	27,1%	11356	22,5%	1024	22,6%	23222	46,0%	2251	49,7%	364	,7%	25	,6%	50439	4525
2015	16238	33,3%	1461	30,0%	11352	23,3%	1161	23,9%	20807	42,6%	2198	45,2%	409	,8%	42	,9%	48806	4862
2016	14108	29,5%	1604	34,3%	10955	22,9%	1112	23,8%	22380	46,8%	1941	41,5%	349	,7%	19	,4%	47792	4676
2017	15461	30,6%	1727	33,4%	11807	23,3%	1202	23,2%	22890	45,2%	2209	42,7%	435	,9%	35	,7%	50593	5173
2018	13741	29,3%	1759	33,7%	10976	23,4%	1223	23,5%	21860	46,5%	2187	41,9%	399	,8%	46	,9%	46976	5215
2019	12221	28,1%	1652	33,0%	10115	23,2%	1168	23,3%	20880	48,0%	2141	42,8%	304	,7%	43	,9%	43520	5004

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 31 - Distribuição dos candidatos inscritos e aprovados por nível de status socioeconômico

Processo Seletivo	Baixo		Médio-baixo		Médio-alto		Alto		Ausente		Total	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
2004	10900	23,4 623 15,0	12449	26,8 982 23,6	9616	20,7 951 22,9	12987	27,9 1567 37,7	577	1,2 34 ,8	46529	4157
2008	9716	23,3 827 19,2	9528	22,9 1003 23,3	8983	21,6 913 21,2	13014	31,2 1527 35,5	415	1,0 31 ,7	41656	4301
2009	9750	22,3 1136 20,3	10145	23,2 1375 24,6	9469	21,7 1209 21,6	13875	31,8 1831 32,8	422	1,0 38 ,7	43661	5589
2012	10895	24,1 1296 23,0	10343	22,9 1369 24,3	9747	21,5 1195 21,2	13932	30,8 1727 30,7	344	,8 39 ,7	45261	5626
2013	10527	24,5 1376 24,5	9792	22,7 1277 22,8	9123	21,2 1187 21,2	13251	30,8 1736 31,0	360	,8 30 ,5	43053	5606
2015	12099	24,8 1096 22,5	11784	24,1 1153 23,7	10692	21,9 1117 23,0	13822	28,3 1454 29,9	409	,8 42 ,9	48806	4862

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora. Ausentes que responderam "não sabe" sobre a nível de instrução do pai e da mãe

TABELA 32 - Resultados do modelo de regressão logística do perfil padrão fixado (2004-2019)

Variáveis/Categorias analisadas	Processo Seletivo															
	2004 Exp(B)	2005 Exp(B)	2006 Exp(B)	2007 Exp(B)	2008 Exp(B)	2009 Exp(B)	2010 Exp(B)	2011 Exp(B)	2012 Exp(B)	2013 Exp(B)	2014 Exp(B)	2015 Exp(B)	2016 Exp(B)	2017 Exp(B)	2018 Exp(B)	2019 Exp(B)
Sexo																
Feminino	,709*	,740*	,804*	,794*	,896*	,847*	,867*	,806*	,859*	,844*	,808*	,908*	,818*	,741*	,731*	,734*
Até 18 anos (Ref.)																
Entre 19 e 20 anos	1,276*	1,282*	1,255*	1,225*	1,401*	1,373*	1,279*	1,174*	1,296*	1,331*	1,245*	1,285*	1,294*	1,308*	1,261*	1,252*
Entre 21 e 25 anos	1,257*	1,436*	1,344*	1,523*	1,477*	1,649*	1,564*	1,416*	1,558*	1,487*	1,409*	1,756*	1,502*	1,567*	1,367*	1,358*
De 25 anos ou mais	1,522*	1,704*	1,639*	1,910*	1,673*	2,042*	1,677*	1,691*	1,811*	1,870*	1,628*	2,309*	1,793*	1,841*	1,872*	1,752*
Branca (Ref.)																
Amarela	,968	1,172	,966	,930	1,040	1,124	1,007	,944	,866	,926	,821	1,129	1,061	1,125	1,032	1,213
Parda	,863	1,513*	1,229*	1,010	1,087	1,171*	1,098	1,073	1,037	,944	,991	,929	1,179*	1,155*	1,120*	1,094
Indígena	,804	,605	,994	,673	1,499	,541	,662	1,063	,702	1,486	,250	,721	,815	1,250	,588	436
Preta	,696*	2,112*	1,382*	1,204	1,345*	1,157	1,269	,885	1,085	,847	,927	,961	1,588*	1,437*	1,591*	1,540*
Alto (Ref.)																
Baixo	,745*	,676*	,705*	,610*	,726*	,792*	,830*	,853*	,790*	,763*	,765*	,742*	,895	,878*	,910	1,021
Médio	,869*	,856*	,896*	,780*	,830*	,910	,914	,900	,931	,868*	,914	,932	,958	,920	,934	,987
Não sabe	,524*	,446*	,502*	,472*	,559*	,572*	,737	,565	,746	,500*	,647	,809	,420*	,612	,806	1,082
Int. Esc. Part. (Ref.)																
Int. Esc. Púb.	,517*	,633*	,726*	,799*	,971	1,017	1,221*	1,165*	1,216*	1,302*	,973	,981	1,782*	1,404*	1,634*	1,422*
Maj. Esc. Púb.	,659*	,799*	,743*	,902	,833*	,797*	,998	,960	1,008	1,102	1,010	,984	1,180*	1,006	1,094	1,117
Maj. Esc. Part.	,863*	,995	,853*	1,000	,994	,912	,953	1,080	1,102	1,100	1,148*	1,025	1,218*	1,094	1,071	1,078
Outro	,369*	,745	,508	,832	,947	,610	,707	1,003	1,237	1,138	,743	,824	,622	1,022	,632	,655
Constante	,159*	,127*	,125*	,131*	,114*	,136*	,130*	,140*	,122*	,131*	,102*	,099*	,073*	,091*	,096*	,101*
R Quadrado de Nagelkerk	,029	,027	,015	,019	,011	,017	,012	,011	,013	,014	,010	,017	,027	,022	,028	,023

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE 3 – QUADROS EXPLICATIVOS E TABELAS DO ÍNDICE DE CAPITAL CULTURAL FAMILIAR

QUADRO 11 - Reclassificação do nível de escolaridade para capital cultural

Categorias/Níveis originais	Nível criado	Significado
Sem escolaridade Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo Ensino Médio incompleto	Capital Cultural Baixo	Não concluiu a etapa básica da escolarização (em média menos de 11 anos)
Ensino Médio completo Ensino Superior incompleto	Capital Cultural Médio	Concluiu os estudos de nível médio; não concluiu a etapa superior
Ensino Superior completo	Capital Cultural Alto	Concluiu a etapa superior
Não sabe	Não sabe	Não sabe

FONTE: Elaborado pela autora (2023).

NOTA: No caso de candidatos que não responderam sobre a escolaridade do pai ou da mãe, considera-se a escolaridade, no caso o capital cultural, do membro pelo qual o candidato respondeu. Quando não respondeu a escolaridade do pai nem a da mãe, não considera na classificação do capital cultural, identificando-o como “não sabe”.

TABELA 33 - Candidatos inscritos e aprovados por capital cultural do pai

Processo Seletivo	Baixo		Médio		Baixo		Não sabe		Total									
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados								
2004	16746	36,0%	1116	26,8%	14196	30,5%	1256	30,2%	13791	29,6%	1663	40,0%	1796	3,9%	122	2,9%	46529	4157
2005	15294	33,6%	1126	26,9%	14161	31,1%	1309	31,2%	14196	31,2%	1636	39,0%	1912	4,2%	122	2,9%	45563	4193
2006	14184	30,9%	1049	25,2%	14541	31,6%	1326	31,8%	15215	33,1%	1645	39,5%	2035	4,4%	144	3,5%	45975	4164
2007	13107	30,2%	1002	23,9%	13672	31,5%	1318	31,5%	14771	34,0%	1732	41,3%	1913	4,4%	138	3,3%	43463	4190
2008	12099	29,0%	1085	25,2%	13334	32,0%	1374	31,9%	14407	34,6%	1676	39,0%	1816	4,4%	166	3,9%	41656	4301
2009	12962	29,7%	1594	28,5%	13696	31,4%	1759	31,5%	15081	34,5%	2014	36,0%	1922	4,4%	222	4,0%	43661	5589
2010	12611	29,0%	1683	29,4%	13827	31,8%	1817	31,8%	15219	35,0%	1968	34,4%	1857	4,3%	251	4,4%	43514	5719
2011	12669	29,3%	1605	29,0%	13883	32,1%	1765	31,9%	14861	34,4%	1913	34,6%	1820	4,2%	250	4,5%	43233	5533
2012	13093	28,9%	1562	27,8%	14666	32,4%	1882	33,5%	15593	34,5%	1931	34,3%	1909	4,2%	251	4,5%	45261	5626
2013	12455	28,9%	1604	28,6%	13968	32,4%	1853	33,1%	14702	34,1%	1918	34,2%	1928	4,5%	231	4,1%	43053	5606
2014	13688	27,1%	1059	23,4%	16251	32,2%	1462	32,3%	18296	36,3%	1819	40,2%	2204	4,4%	185	4,1%	50439	4525
2015	14346	29,4%	1283	26,4%	15795	32,4%	1585	32,6%	16240	33,3%	1763	36,3%	2425	5,0%	231	4,8%	48806	4862
2016	12796	26,8%	1380	29,5%	15466	32,4%	1552	33,2%	17290	36,2%	1515	32,4%	2240	4,7%	229	4,9%	47792	4676
2017	13845	27,4%	1484	28,7%	16566	32,7%	1692	32,7%	17473	34,5%	1701	32,9%	2709	5,4%	296	5,7%	50593	5173
2018	12565	26,7%	1502	28,8%	15137	32,2%	1686	32,3%	16791	35,7%	1712	32,8%	2483	5,3%	315	6,0%	46976	5215
2019	11126	25,6%	1389	27,8%	14155	32,5%	1680	33,6%	15965	36,7%	1626	32,5%	2274	5,2%	309	6,2%	43520	5004

FONTE: NC-UFRP. Elaborado pela autora.

TABELA 34 - Candidatos inscritos e aprovados por capital cultural da mãe

Processo Seletivo	Baixo		Médio		Baixo		Não sabe		Total	
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados
2004	17935	1241	15326	1391	12417	1466	851	59	46529	4157
2005	16239	1245	15335	1435	13245	1472	744	41	45563	4193
2006	14823	1105	15443	1442	14906	1571	803	46	45975	4164
2007	13504	1031	14602	1451	14679	1667	678	41	43463	4190
2008	12351	1180	13871	1417	14860	1661	574	43	41656	4301
2009	12697	1615	14625	1890	15764	2026	575	58	43661	5589
2010	12448	1666	14483	1969	16017	2023	566	61	43514	5719
2011	12216	1643	14428	1821	16139	2021	450	48	43233	5533
2012	12613	1556	14879	1897	17250	2106	519	67	45261	5626
2013	11709	1480	14357	1880	16467	2201	520	45	43053	5606
2014	12543	974	16754	1581	20598	1930	544	40	50439	4525
2015	13184	1194	16340	1673	18641	1936	641	59	48806	4862
2016	11284	1293	15758	1631	20175	1713	575	39	47792	4676
2017	12297	1394	16852	1740	20764	1985	680	54	50593	5173
2018	10828	1397	15519	1771	20014	1983	615	64	46976	5215
2019	9527	1323	14513	1693	18972	1926	508	62	43520	5004

FONTE: NC-UFRP. Elaborado pela autora.

O Índice de Capital Cultura Familiar

QUADRO 12 - Esquema de síntese do capital cultural familiar

Capital Cultural Familiar		Capital cultural da mãe		
		1 ¹ (BAIXO)	2 ² (MÉDIO)	3 ³ (ALTO)
Capital cultural do pai	1 ¹ (BAIXO)	1 (BAIXO)	1 (BAIXO)	2 (MÉDIO)
	2 ² (MÉDIO)	1 (BAIXO)	2 (MÉDIO)	3 (ALTO)
	3 ³ (ALTO)	2 (MÉDIO)	3 (ALTO)	3 (ALTO)

FONTE: Elaborado pela autora (2023)

LEGENDA: ¹Capital cultural baixo (1): Pai e mãe com escolaridade baixa; Pai com escolaridade baixa e mãe com escolaridade média; Pai com escolaridade média e mãe com escolaridade baixa. ²Capital cultural médio (2): Pai e mãe com escolaridade média; Pai com escolaridade baixa e mãe com escolaridade alta; Pai com escolaridade alta e mãe com escolaridade baixa. ³Capital cultural alto (3): Pai e mãe com escolaridade alta; Pai com escolaridade média e mãe com escolaridade alta; Pai com escolaridade alta e mãe com escolaridade média.

TABELA 35 - Composição do capital cultural familiar entre os candidatos inscritos

Capital cultural familiar		Capital cultural da mãe				Total
		Baixo	Médio	Alto	Não sabe	
Capital cultural do pai	Baixo	131493 18,0%	53934 7,4%	27313 3,7%	846 ,1%	213586 29,3%
	Médio	49460 6,8%	112464 15,4%	70303 9,6%	1087 ,1%	233314 32,0%
	Alto	15238 2,1%	67093 9,2%	166226 22,8%	1334 ,2%	249891 34,2%
	Não sabe	10007 1,4%	9594 1,3%	7066 1,0%	6576 ,9%	33243 4,6%
Total		206198 28,2%	243085 33,3%	270908 37,1%	9843 1,3%	730034 100,0%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 36 - Composição do capital cultural familiar entre os candidatos aprovados

Capital cultural familiar		Capital cultural da mãe				Total
		Baixo	Médio	Alto	Não sabe	
Capital cultural do pai	Baixo	13072 16,6%	5647 7,2%	2729 3,5%	75 ,1%	21523 27,4%
	Médio	5484 7,0%	12248 15,6%	7479 9,5%	105 ,1%	25316 32,2%
	Alto	1682 2,1%	7729 9,8%	18716 23,8%	105 ,1%	28232 35,9%
	Não sabe	1099 1,4%	1058 1,3%	763 1,0%	542 ,7%	3462 4,4%
Total		21337 27,2%	26682 34,0%	29687 37,8%	827 1,1%	78533 100,0%

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

APÊNDICE 4 – QUADROS EXPLICATIVOS E TABELAS DO ÍNDICE DE STATUS SOCIOECONÔMICO

TABELA 37 - Faixas de renda salarial informadas no questionário socioeducacional

Processo Seletivo	SM Nacional	Faixas de salário informadas no questionário								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
2003-2004	R\$240	Até 1 SM	Entre 1 e 2,1 SM	Entre 2,1 e 4,2 SM	Entre 4,2 e 6,2 SM	Entre 6,2 e 8,3 SM	Entre 8,3 e 12,5 SM	Entre 12,5 e 16,7 SM	Entre 16,7 e 20,8 SM	De 20,8 SM acima
2004-2005	R\$260	Até 1 SM	Entre 1 e 1,9 SM	Entre 1,9 e 3,8 SM	Entre 3,8 e 5,8 SM	Entre 5,8 e 7,7 SM	Entre 7,7 e 11,5 SM	Entre 11,5 e 15,4 SM	Entre 15,4 e 19,2 SM	De 19,2 SM acima
2005-2006	R\$300	Até 1 SM	Entre 1 e 1,7 SM	Entre 1,7 e 3,3 SM	Entre 3,3 e 5 SM	Entre 5 e 6,7 SM	Entre 6,7 e 10 SM	Entre 10 e 13,3 SM	Entre 13,3 e 16,7 SM	De 16,7 SM acima
2006-2007	R\$350	Até 1 SM	Entre 1 e 1,4 SM	Entre 1,4 e 2,9 SM	Entre 2,9 e 4,3 SM	Entre 4,3 e 5,7 SM	Entre 5,7 e 8,6 SM	Entre 8,6 e 11,4 SM	Entre 11,4 e 14,3 SM	De 14,3 SM acima
2007-2008	R\$380	Até 2 SM	Entre 2 e 4 SM	Entre 4 e 6 SM	Entre 6 e 8 SM	Entre 8 e 12 SM	Entre 12 e 16 SM	Entre 16 e 20 SM	De 20 SM acima	-
2008-2009	R\$415	Até 2 SM	Entre 2 e 4 SM	Entre 4 e 6 SM	Entre 6 e 8 SM	Entre 8 e 12 SM	Entre 12 e 16 SM	Entre 16 e 20 SM	De 20 SM acima	-
2009-2010	R\$465	Até 1,6 SM	Entre 1,6 e 3,3 SM	Entre 3,3 e 4,9 SM	Entre 4,9 e 6,5 SM	Entre 6,5 e 9,8 SM	Entre 9,8 e 13,1 SM	Entre 13,1 e 16,3 SM	De 16,3 SM acima	-
2010-2011	R\$510	Até 1,6 SM	Entre 1,6 e 3,3 SM	Entre 3,3 e 4,9 SM	Entre 4,9 e 6,5 SM	Entre 6,5 e 9,8 SM	Entre 9,8 e 13,1 SM	Entre 13,1 e 16,3 SM	De 16,3 SM acima	-
2011-2012	R\$545	Até 2 SM	Entre 2 e 4 SM	Entre 4 e 6 SM	Entre 6 e 8 SM	Entre 8 e 12 SM	Entre 12 e 16 SM	Entre 16 e 20 SM	De 20 SM acima	-
2012-2013	R\$622	Até 2 SM	Entre 2 e 4 SM	Entre 4 e 6 SM	Entre 6 e 8 SM	Entre 8 e 12 SM	Entre 12 e 16 SM	Entre 16 e 20 SM	De 20 SM acima	-
2013-2014	R\$678	Até 1,8 SM	Entre 1,8 e 3,7 SM	Entre 3,7 e 5,5 SM	Entre 5,5 e 7,3 SM	Entre 7,3 e 11 SM	Entre 11 e 14,7 SM	Entre 14,7 e 18,3 SM	De 18,3 SM acima	-
2014-2015	R\$724	Até 2 SM	Entre 2 e 4 SM	Entre 4 e 6 SM	Entre 6 e 8 SM	Entre 8 e 12 SM	Entre 12 e 16 SM	Entre 16 e 20 SM	De 20 SM acima	-
2015-2016	R\$788	Até 1,8 SM	Entre 1,8 e 3,7 SM	Entre 3,7 e 5,5 SM	Entre 5,5 e 7,3 SM	Entre 7,3 e 11 SM	Entre 11 e 14,7 SM	Entre 14,7 e 18,4 SM	De 18,4 SM acima	-
2016-2017	R\$880	Até 1,6 SM	Entre 1,6 e 3,3 SM	Entre 3,3 e 4,9 SM	Entre 4,9 e 6,6 SM	Entre 6,6 e 9,9 SM	Entre 9,9 e 13,2 SM	Entre 13,2 e 16,5 SM	De 16,5 SM acima	-
2017-2018	R\$937	Até 1,5 SM	Entre 1,5 e 3,1 SM	Entre 3,1 e 4,6 SM	Entre 4,6 e 6,2 SM	Entre 6,2 e 9,3 SM	Entre 9,3 e 12,4 SM	Entre 12,4 e 15,5 SM	De 15,5 SM acima	-
2018-2019	R\$954	Até 1,5 SM	Entre 1,5 e 3 SM	Entre 3 e 4,5 SM	Entre 4,5 e 6,1 SM	Entre 6,1 e 9,1 SM	Entre 9,1 e 12,1 SM	Entre 12,1 e 15,2 SM	De 15,2 SM acima	-

FORNTE: NC-UFRPR. Elaborado pela autora.

NOTA: As faixas salariais no questionário socioeducacional são informadas em valores reais. Dividimos os valores informados em cada faixa salarial pelo valor do salário-mínimo nacional no ano de realização do processo seletivo.

Referências para a reclassificação das faixas de renda familiar

QUADRO 13 - Classes econômicas a partir da renda familiar, consideradas por Neri (2008)

	Nº de salários (2008)	Em valores (2008)
Classe - E	Até 1,8 SM	Até R\$ 768*
Remediado - D	Entre 1,8 SM e 2,6 SM	Entre R\$ 768 e R\$ 1064
Classe Média - C	Entre 2,6 SM e 11 SM	Entre R\$ 1064 e 4591
Elite - A e B	De 11 SM acima	De R\$ 4591 acima

FONTE: adaptado de Neri (2008)

NOTA: *Salário-mínimo nacional de R\$ 415,00.

QUADRO 14 - Classes econômicas, a partir da renda familiar, consideradas por Salata (2015)

	Nº de salários (2008)	Em valores (2008)
Classe E	Até 1,7 SM	Até R\$ 726*
Classe D	Entre 1,7 e 2,9 SM	Entre R\$ 726 e R\$ 1195
Classe C	Entre 2,9 SM e 8,4 SM	Entre R\$ 1195 e R\$ 3474
Classe AB	De 8,4 SM para cima	De R\$ 3474 acima

FONTE: adaptado de Salata (2015)

NOTA: *Salário-mínimo nacional de R\$ 415,00.

Realizamos um teste com o PS 2003/2004. Para obter melhor distribuição estatística, optamos por criar 6 níveis de faixas salariais:

QUADRO 15 – Teste de reclassificação da renda familiar informada no questionário socioeconômico do processo seletivo 2003/2004

Reclassificação baseada em Neri (2008)	PS 2004
Nível 1: até 2 SM	10,3%
Nível 2: entre 2 e 4 SM	20,4%
Nível 3: entre 4 e 12 SM	45,20%
Nível 4: de 12 SM acima	24,2%
Reclassificação baseada em Salata (2015)	PS 2004
Nível 1: até 2 SM	10,3%
Nível 2: entre 2 e 4 SM	20,4%
Nível 3: entre 4 e 8 SM	31,50%
Nível 4: de 8 SM acima	37,90%
Reclassificação adotada	PS 2004
Nível 1: até 2 SM	10,3%
Nível 2: entre 2 e 4 SM	20,4%
Nível 3: entre 4 e 6 SM	17,5%
Nível 4: entre 6 e 8 SM	14%
Nível 5: entre 8 e 12 SM	13,7%
Nível 6: de 12 SM acima	24,3%

FONTE: NC-UFPR, Neri (2008) e Salata (2015). Elaborado pela autora.

Para 2004, quando havia 9 faixas de renda, agregamos as duas primeiras faixas (referentes às rendas até 1 salário-mínimo e entre 1 e 2 salários-mínimos) e as três últimas faixas (referentes às rendas de 12 a 16 salários, 16 a 20 salários e de 20 salários acima). Já para os demais anos, nos quais constam 8 classes, agregamos apenas as três últimas faixas, como mostra o exemplo referente ao PS 2004 (com 9 faixas) e o PS 2008 (com 8 faixas):

QUADRO 16 - Exemplos da reclassificação da renda familiar com PS 2004 e PS 2008

Processo Seletivo 2004			
Categorias/alternativas originais		Categorias reclassificadas	
1	Até R\$ 240,00	1	Até 2 salários-mínimos
2	De R\$ 241,00 a R\$ 500,00		
3	De R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00	2	De 2 a 4 salários
4	De R\$ 1.001,00 a R\$ 1.500,00	3	De 4 a 6 salários
5	De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00	4	De 6 a 8 salários
6	De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	5	De 8 a 12 salários
7	De R\$ 3.001,00 a R\$ 4.000,00	6	De 12 salários acima
8	De R\$ 4.001,00 a R\$ 5.000,00		
9	Acima de R\$ 5.001,00		
Processo Seletivo 2008			
Categorias/alternativas originais		Categorias reclassificadas	
1	Até R\$ 760,00	1	Até 2 salários-mínimos
2	De R\$ 761,00 a R\$ 1.520,00	2	De 2 a 4 salários
3	De R\$ 1.521,00 a R\$ 2.280,00	3	De 4 a 6 salários
4	De R\$ 2.281,00 a R\$ 3.040,00	4	De 6 a 8 salários
5	De R\$ 3.041,00 a R\$ 4.560,00	5	De 8 a 12 salários
6	De R\$ 4.561,00 a R\$ 6.080,00	6	De 12 salários acima
7	R\$ 6.081,00 a R\$ 7.600,00		
8	Acima de R\$ 7.601,00		

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora.

TABELA 38 - Distribuição dos candidatos inscritos por faixas salariais nos anos comparáveis

Faixas salariais – Inscritos	2004	2008	2009	2012	2013	2015
Até 2 salários	4770	4154	4321	5542	5829	6645
Entre 2 e 4 salários	9475	10465	10108	11361	10491	12228
Entre 4 e 6 salários	8152	7485	8165	8436	7785	10514
Entre 6 e 8 salários	6494	5799	5939	5682	5862	6076
Entre 8 e 12 salários	6353	4854	5257	5673	5640	5682
De 12 salários acima	11285	8899	9871	8567	7446	7661
Total	46529	41656	43661	45261	43053	48806

FONTE: NC-UFR. Elaborado pela autora.

TABELA 39 - Distribuição dos candidatos aprovados por faixas salariais nos anos comparáveis

Faixas salariais - Aprovados	2004	2008	2009	2012	2013	2015
Até 2 salários	232	325	457	624	741	647
Entre 2 e 4 salários	635	978	1266	1452	1420	1151
Entre 4 e 6 salários	670	823	1106	1109	1027	1070
Entre 6 e 8 salários	612	652	796	743	794	592
Entre 8 e 12 salários	678	534	677	692	728	617
De 12 salários acima	1330	989	1287	1006	896	785
Total	4157	4301	5589	5626	5606	4862

FONTE: NC-UFR. Elaborado pela autora.

O Índice de *Status* Socioeconômico

QUADRO 17 - Esquema de síntese do índice de *status* socioeconômico

	SALÁRIOS-MÍNIMOS					
CAPITAL CULTURAL	1-2 (1)	2-4 (2)	4-6 (3)	6-8 (4)	8-12 (5)	Acima de 12 (6)
Baixo (1)	1 (BAIXO)	1 (BAIXO)	2 (MÉDIO-BAIXO)	2 (MÉDIO-BAIXO)	2 (MÉDIO-BAIXO)	3 (MÉDIO-ALTO)
Médio (2)	1 (BAIXO)	2 (MÉDIO-BAIXO)	2 (MÉDIO-BAIXO)	3 (MÉDIO-ALTO)	3 (MÉDIO-ALTO)	3 (MÉDIO-ALTO)
Alto (3)	3 (MÉDIO-ALTO)	3 (MÉDIO-ALTO)	3 (MÉDIO-ALTO)	4 (ALTO)	4 (ALTO)	4 (ALTO)

FONTE: a autora (2023)

LEGENDA: 1 *Status* socioeconômico baixo: capital cultural baixo e renda até 4 salários-mínimos; capital cultural médio e renda até 2 salários-mínimos; 2 *Status* socioeconômico médio baixo: capital cultural baixo e renda entre 4 e 12 salários-mínimos; capital cultural médio e renda entre 2 e 6 salários-mínimos; 3 *Status* socioeconômico médio-alto: capital cultural baixo e renda acima de 12 salários-mínimos acima; capital cultural médio e renda de 6 salários-mínimos acima; capital cultural alto e renda até 6 salários-mínimos; 4 *Status* socioeconômico alto: capital cultural alto e renda de 6 salários-mínimos acima.

TABELA 40 - Relação de candidatos inscritos por capital cultural e faixas salariais nos anos comparáveis

Capital cultural familiar	Processo Seletivo	Faixas salariais						Total
		Até 2 salários	Entre 2 e 4 salários	Entre 4 e 6 salários	Entre 6 e 8 salários	Entre 8 e 12 salários	De 12 salários acima	
Baixo	2004	3752 18,7%	6504 32,5%	4323 21,6%	2481 12,4%	1629 8,1%	1353 6,8%	20042
	2008	2966 20,7%	6004 42,0%	2717 19,0%	1251 8,7%	765 5,3%	609 4,3%	14312
	2009	2999 20,0%	5904 39,5%	3092 20,7%	1432 9,6%	813 5,4%	723 4,8%	14963
	2012	3657 24,4%	6052 40,4%	2963 19,8%	1168 7,8%	678 4,5%	471 3,1%	14989
	2013	3800 26,8%	5458 38,5%	2670 18,8%	1242 8,8%	661 4,7%	363 2,6%	14194
	2015	4150 25,6%	6354 39,1%	3528 21,7%	1198 7,4%	613 3,8%	395 2,4%	16238
Médio	2004	644 6,4%	1913 19,0%	2103 20,9%	1787 17,7%	1668 16,6%	1953 19,4%	10068
	2008	746 8,0%	2625 28,2%	2170 23,3%	1543 16,6%	1055 11,3%	1179 12,7%	9318
	2009	847 8,7%	2482 25,5%	2326 23,9%	1560 16,0%	1139 11,7%	1381 14,2%	9735
	2012	1186 11,5%	3120 30,3%	2414 23,4%	1489 14,5%	1067 10,4%	1020 9,9%	10296
	2013	1269 12,9%	2947 30,0%	2272 23,1%	1442 14,7%	1076 11,0%	813 8,3%	9819
	2015	1595 14,1%	3396 29,9%	3049 26,9%	1518 13,4%	1052 9,3%	742 6,5%	11352
Alto	2004	281 1,8%	936 5,9%	1638 10,3%	2142 13,5%	2992 18,9%	7853 49,6%	15842
	2008	347 2,0%	1709 9,7%	2541 14,4%	2956 16,8%	3004 17,1%	7054 40,1%	17611
	2009	391 2,1%	1613 8,7%	2662 14,4%	2909 15,7%	3267 17,6%	7699 41,5%	18541
	2012	620 3,2%	2083 10,6%	2997 15,3%	2984 15,2%	3906 19,9%	7042 35,9%	19632
	2013	658 3,5%	2004 10,7%	2767 14,8%	3121 16,7%	3881 20,8%	6249 33,5%	18680
	2015	758 3,6%	2353 11,3%	3874 18,6%	3332 16,0%	3990 19,2%	6500 31,2%	20807

FONTE: NC-UFPR. Elaborado pela autora (2023).