



PARA ALÉM DO ACESSO E DA INCLUSÃO

Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no Ensino Superior

<http://dx.doi.org/10.25091/s01013300202000020003>

ANDRÉA LOPES DA COSTA*

FELÍCIA PICAÑÇO**

RESUMO

A expansão de vagas e a promulgação da lei n. 12.711 foram determinantes para a mudança no perfil dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior federais públicas. Mas pouco se sabe sobre as chances de conclusão e evasão dos alunos. O objetivo deste artigo é analisar os efeitos das desigualdades socioeconômicas nas chances de conclusão e evasão de negros e brancos a partir de um estudo de caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino Superior; desigualdades raciais; ações afirmativas; evasão no Ensino Superior; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)*

Beyond Access and Inclusion: Impacts of Race on Dropout and Completion in Higher Education

ABSTRACT

The expansion of vacancies and the enactment of law no. 12.711 were decisive for the change in the profile of students in public federal Higher Education Institutions. But little is known about the students' chances of completion and dropout. The objective of this article is to analyze the effects of socioeconomic inequalities on the chances of completion and dropout of blacks and whites, based on a case study from the Federal University of Rio de Janeiro.

KEYWORDS: *higher education; racial inequalities; affirmative actions; dropout in higher education; Federal University of Rio de Janeiro*

[*] Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: andrea.lcosta@uol.com.br

[**] Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: felicia@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A educação é fundamental para compreendermos os processos de fluidez social, estratificação e mobilidade nas sociedades democráticas. Por isso, entre os principais desafios das políticas públicas contemporâneas, destaca-se a busca pela ampliação dos sistemas educacionais a fim de minimizar desigualdades (Arum; Gamoran; Shavit, 2007). Ao longo do último século, diversos países elaboraram políticas de expansão com etapas bem definidas: a princípio, com a

universalização do Ensino Fundamental, seguida da dos Ensinos Médio e Profissional e, mais recentemente, com o Ensino Superior.

No Brasil, essa tendência se desdobrou na redução da qualidade do Ensino público Fundamental e Médio e na ampliação desigual da oferta de vagas em instituições privadas de Educação Superior. Duas características que contribuíram para acirrar a seletividade no acesso às instituições públicas de nível superior (Martins, 2009). Para minimizar esses efeitos, o ciclo mais recente de reformas educacionais foi direcionado para o Ensino Superior, com investimento em políticas de expansão e de promoção do acesso, além de criação de novos cursos e instituições públicas, aumento do número de vagas e proposta de inclusão de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e egressos de escolas públicas.

De forma geral, as análises sobre esse último ciclo de expansão do sistema educacional revelam um vasto campo para a produção sociológica internacional contemporânea, sobretudo quando observadas sob a perspectiva de seus efeitos para reduzir as desigualdades persistentes de raça, gênero e classe. Em relação ao gênero, as pesquisas indicam que as mulheres se tornaram maioria em todos os níveis de ensino e têm alcançado melhores resultados, suplantando, em muitos casos, os resultados dos homens; contudo, ainda se dirigem menos às áreas de ciências, engenharia, matemática e tecnologia (DiPrete; Buchmann; 2013; Barone, 2020).

Em relação à raça, os estudos internacionais são muitos mais variados, não só porque os sistemas raciais e étnicos das sociedades variam, mas também porque nesses grupos a situação de desvantagens sociais e econômicas foi reduzida de forma mais contundente (Baker; Klasik; Reardon, 2018; Alon, 2009), ainda que seja possível afirmar que, no caso norte-americano, o capital cultural tenha efeito compensatório para negros e latinos de baixa renda (Strayhorn, 2010).

E, embora sejam incipientes os estudos sobre interseção gênero/raça, as análises produzidas para os Estados Unidos apontam que o hiato de gênero na educação seria maior para a população negra do que para a branca (McDaniel *et al.*, 2011) e que, gradativamente, mulheres brancas ampliaram as vantagens, distanciando-se dos homens brancos e, sobretudo, dos homens negros.

No Brasil, a literatura já acumula estudos com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do Censo Demográfico, do Censo da Educação Superior e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), os quais demonstram a persistência das desigualdades raciais e as mudanças nas desigualdades de gênero no processo educacional (Beltrão; Teixeira, 2004; Ribeiro, 2011; Mont'Alvão Neto, 2014; Barbosa, 2015; Prates; Barbosa, 2015; Picanço, 2015; Artes; Ricoldi, 2015; Brito, 2017;

Salata, 2018; Carvalhaes; Ribeiro; 2019; Senkevics; Mello, 2019). Somam-se a esses trabalhos algumas análises qualitativas sobre estudantes negros ingressantes no Ensino Superior (Queiroz, 2000; Teixeira, 2003; Gois, 2008; Gomes, 2008; Vieira; Vieira, 2010; Honorato, 2015; Martins, 2018).

De forma geral, as análises apontam que aumentou o acesso dos negros ao Ensino Superior. No entanto, suas chances de ingresso em cursos de maior prestígio continuam baixas, e o acesso concentra-se em cursos nos quais já havia considerável representatividade negra, sobretudo em humanidades e nas licenciaturas. Além disso, os negros relatam experiências frequentes de discriminação e afirmam encontrar mais obstáculos para a permanência e a conclusão.

Um desafio para adensar esse campo de investigações é produzir análises sobre a alocação do indivíduo após a inserção no Ensino Superior, ou seja, a estratificação horizontal. O trabalho que consagrou e impulsionou esse tema foi *Effectively Maintained Inequality* (EMI), de Lucas (2001), cuja principal hipótese seria a de que, diante da expansão, grupos sociais com melhores condições socioeconômicas acessariam melhores instituições e cursos, levando à manutenção das desigualdades no sistema educacional. Essa hipótese, por sua vez, foi ampliada por Alon (2009), que incorporou o efeito da competição às investigações sobre expansão, defendendo que o volume de desigualdade corresponderia diretamente ao aumento ou à redução no nível de competição existente.¹

No Brasil, tem sido observada a estratificação horizontal. Carvalhaes e Ribeiro (2019) concluíram que:

- i) indivíduos com origem nos estratos mais altos (pais com Ensino Superior) estão sobrerrepresentados em cursos de maior prestígio e instituições públicas;
- ii) homens têm maior probabilidade de ingresso em cursos de ciências exatas, e mulheres nos relacionados ao ensino e ao cuidado;
- iii) a estratificação racial é menor quando se leva em conta a classe de origem e o gênero;
- iv) brancos seguem com mais chances de acesso a cursos mais privilegiados.

Apesar do avanço nas investigações, os autores apontam que ainda se desconhece a diferença de perfil entre ingressantes e concluintes, assim como se há algum padrão sistemático de desistência e evasão que possa estar relacionado a variáveis como nível socioeconômico, raça e gênero.

Essa lacuna está relacionada à falta de estudos longitudinais sobre os ingressantes no sistema educacional, visto que só instituições e

[1] *Effectively Expanding Inequality* (EEI) e *Effectively Declining Inequality* (EDI).

curso conseguem produzir dados que permitam acompanhar a trajetória de seus alunos. Como parte do esforço de lidar com essa lacuna, o objetivo deste artigo é analisar o acesso e os desfechos dos ingressantes — conclusão ou evasão — segundo a raça, com base no estudo de caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Quais as características dos ingressantes? Houve alguma mudança com a adoção da lei n. 12.711, doravante Lei de Cotas, que instituiu as cotas para o sistema de ensino público federal em 2012? Qual é o efeito do sexo, das condições socioeconômicas e do capital cultural nos desfechos entre brancos e negros? Para responder a essas questões, elegemos os ingressantes de 2013 como ano-base, dado que foi o primeiro ano da adoção da Lei de Cotas.

Neste artigo faremos a apresentação da fonte de dados e das variáveis adotadas; análise sobre a expansão do Ensino Superior no Brasil; apresentação sobre a conclusão e a evasão; discussão sobre a evasão e conclusões considerando o caso da UFRJ; e, por fim, exporemos a conclusão com a síntese dos achados.

DADOS E METODOLOGIA

No ato da matrícula, os ingressantes da UFRJ preenchem um questionário sobre suas características e também sobre as motivações para a escolha do curso. Esses dados foram solicitados à Divisão de Registro do Estudante (DRE) e agregados à lista de ingressantes, retirada do Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (Siga) em setembro de 2019. A informação da situação de matrícula dos ingressantes deve ser entendida como a situação do aluno no momento em que se obteve a lista.

Para que a situação da matrícula reflita um momento mais próximo do desfecho da graduação do ingressante, é preciso que ela seja colhida após transcorrido o tempo mínimo de integralização do curso, que varia de quatro a seis anos. Seleccionamos o ano de 2013 como base, o qual será comparado, quando julgado importante para a análise, com 2012, ano anterior à adoção da política de cotas. Se escolhêssemos anos posteriores, teríamos muitos alunos com matrícula ativa.

O questionário respondido no momento da matrícula parece obedecer a um padrão básico, pois entre as pesquisas que usam dados institucionais foram encontradas questões muito parecidas (Pedrosa *et al.*, 2006; Castelo Branco; Nakamura; Jezine, 2017). A partir desses estudos, definimos quatro dimensões para análise, que foram associadas às perguntas presentes no questionário da UFRJ:

- i) *situação econômica e social da família*: renda familiar, ter computador e acesso à internet em casa;

- ii) *características dos pais*: escolaridade do pai e da mãe e ocupação do pai e da mãe;
- iii) *características dos ingressantes* (divididas em três itens): a) indicadores escolares: tipo de ensino (Ensino Médio ou Técnico) e tipo de escola em que cursou o Ensino Médio (escola pública ou privada), ter feito cursinho pré-vestibular e ter feito outro concurso para ingresso no Ensino Superior; b) indicadores da situação na família: estado civil, ter filho, participação na renda, ter um trabalho; e c) indicadores de capital cultural: hábito de leitura, domínio de língua estrangeira, cursos extracurriculares;
- iv) *variáveis relacionadas à escolha da instituição, curso e área*: polo, curso, turno do curso, razão de escolha da universidade, razão de escolha do curso, necessidade de mudança de cidade.

[2] Os índices foram calculados de maneira simplificada, pontuando características e construindo uma escala. Quanto maior a renda, a escolaridade e o pertencimento a um grupo ocupacional de prestígio, maior o ponto dado. Em seguida, transformamos esses pontos em uma escala de 0 a 1: quanto mais próximo de 1, mais bem posicionado está o ingressante.

Para sintetizar as variáveis de origem social, econômica e cultural, construímos dois indicadores. No primeiro, selecionamos e compilamos variáveis presentes nas dimensões (i) e (ii) para compor o que denominamos de índice socioeconômico² do ingressante: renda da família, escolaridade do pai e da mãe, situação ocupacional do pai e da mãe, ocupação do pai e da mãe. No segundo, compilamos as variáveis do item (iii) para compor o que denominamos de índice de capital cultural: domínio de língua estrangeira, quantidade de livros lidos ao ano, hábito de leitura de jornal e frequência em cursos extracurriculares.

Os dados dos ingressantes foram analisados por cor/raça segundo as dimensões e variáveis escolhidas e os índices criados. Por fim, para analisar a conclusão e a evasão, calculamos regressões logísticas com o objetivo de compreender os impactos da origem e das características econômicas e sociais nas chances de os estudantes terem como desfecho a conclusão ou a evasão do curso.

ENSINO SUPERIOR: EXPANSÃO E INCLUSÃO

Desde a segunda metade do século XX, houve no Brasil um processo de expansão do Ensino Superior, com início entre 1945 e 1965, que foram marcadas por modificações que levaram ao aumento no número de matrículas (21 mil para 182 mil) e à transformação de diversas instituições estaduais e privadas em universidades federais. A Reforma de 1968 é o marco desse período e as modificações decorrentes dela prepararam o campo para a construção de um *éthos* acadêmico produzido com base em algumas ações bem definidas: vinculação entre ensino e pesquisa; criação de política específica para a pós-graduação; concessão de financiamento público; e a construção de *campi* universitários e laboratórios. Simultaneamente, investiu-se em um modelo de “expansão com contenção” (Martins, 2009, p. 20), com retenção das

vagas em universidades públicas e elitização de seu acesso, em contraposição às instituições privadas, que assimilariam os estudantes que não fossem absorvidos pelo sistema público de Ensino Superior e os direcionariam para uma formação essencialmente profissionalizante, distinta daquela proposta pelas universidades de pesquisa.

Tal modelo foi reforçado com a promulgação do decreto n.2.306/1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que promoveu um novo ciclo de expansão por meio da criação de vagas nos estabelecimentos privados e da reorganização do campo terciário a partir da distinção entre instituições de Ensino Superior públicas, privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos; da liberação para o desenvolvimento de cursos sequenciais, com perfil tecnológico e de curta duração; da regulação do campo de Ensino a Distância (EaD); da diversificação dos tipos de instituição, que passaram a ser definidas como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas; e do incentivo à entrada de estudantes no setor privado mediante a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em 1999³ (Cunha, 2003; Prates, 2007; Neves, 2012).

Em paralelo, as reivindicações em favor da adoção de mecanismos de inclusão racial nas universidades foram ampliadas, capitaneadas pelo movimento negro, e os debates sobre ações afirmativas foram potencializados pela criação dos cursos comunitários Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), pela inclusão da proposta de ação afirmativa no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNHD) (1996) e pela Conferência de Durban (2000).

As primeiras medidas de inclusão no Ensino Superior público ocorreram em universidades estaduais: no Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro — Uerj — e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro — UENF), por força da lei sancionada pelo então governador Anthony Garotinho, e na Bahia (Universidade do Estado da Bahia — UNEB), por iniciativa institucional, impulsionando, outras Instituições de Ensino Superior (IES) (Daflon *et al.*, 2013).

Foi a partir da segunda metade dos anos 2000 que o governo federal investiu em propostas de inclusão e de ação afirmativa. Em 2004, criou o Programa Universidade para Todos (Prouni), adotando parâmetros de elegibilidade definidos por indicadores étnico-raciais e socioeconômicos para o ingresso em IES privadas, e em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

No governo Dilma Rousseff, em 2012, a Lei de Cotas definiu, para o ensino público federal, a reserva de 50% das vagas para egressos da escola pública, dentre as quais, metade destinada a estudantes com

[3] Criado em substituição ao antigo programa de financiamento da década de 1970, o Crédito Educativo (Creduc) e, posteriormente, vinculado ao Programa Universidade para Todos (Prouni), durante o governo Lula, em 2004.

renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo e o restante distribuído conforme a proporção de negros e indígenas na população.

As políticas adotadas a partir dos anos 2000 associaram expansão à inclusão, e com isso o aumento do número de vagas foi acompanhado por programas de inclusão e de permanência nas universidades públicas e por programas de financiamento e bolsas para ingresso em instituições privadas.

Com as mudanças, surgiu o interesse em analisar os impactos dessa expansão na redução nas desigualdades de acesso, em especial quando se discute raça e renda. A notória sub-representação dos jovens negros, embora frequentemente percebida, foi pouco problematizada e investigada até o início dos anos 2000 (Guimarães, 2003), e torna-se então um elemento central para compreender esses impactos.

A ausência de estudantes negros no Ensino Superior é um dos efeitos da sucessão de desvantagens verificadas ao longo da trajetória educacional, cujo primeiro resultado era a tendência — ainda que em declínio ao longo dessas duas últimas décadas — de maior evasão e menor finalização do Ensino Médio. Entre outros fatores, o fenômeno da evasão escolar dos jovens no Ensino Secundário, sobretudo homens, e sobretudo negros, pode ser explicado por: reprovações em sequência, entrada precoce e desqualificada no mercado de trabalho, exposição à situação de violência, socialização de gênero (Picanço, 2015; Franceschini; Miranda-Ribeiro; Gomes, 2016).

Ao acúmulo de desvantagens somam-se a maior presença de jovens negros em escolas públicas com menor potencial competitivo e o caráter excludente dos vestibulares e do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) como verificação de aptidão para o ingresso no Ensino Superior. Nesse cálculo, os exames de aferição de competência para o acesso ao setor terciário são obstáculos, especialmente para aqueles cuja formação tenha sido realizada em modelos educacionais que, precariamente, fornecem poucos recursos para uma competição equilibrada pelo ingresso em instituições prestigiadas. Como o pressuposto básico para o acesso à universidade é a conclusão do segmento anterior, os jovens negros estão, de antemão, em menor número.

Quando superados os obstáculos colocados pelos exames de seleção, verifica-se que o ingresso da população negra não leva a uma redução significativa das desigualdades raciais, pois, embora ocorra a modificação da distribuição racial dos universitários brasileiros, ainda assim os modelos estatísticos apontam para a estabilidade da desigualdade racial, com expansão da presença de negros principalmente nas carreiras que produzem menor retorno de renda (Ribeiro; Schlegel, 2015).

Compreender os efeitos da expansão do Ensino Superior depende de uma análise que exceda os resultados verificáveis a partir dos bem-sucedidos números de matrícula em IES. É necessário considerar os componentes que interferem diretamente nas chances de conversão da entrada em uma trajetória bem-sucedida — compreendida, neste trabalho, como permanência e conclusão. Nesse cenário, a evasão é então tomada como desfecho não desejado.

A literatura (Donoso; Schiefelbein; 2007; Wilcox *et al.*, 2014) aponta que o campo de estudos sobre evasão foi definido por duas abordagens: a de Vicent Tinto (1975; 1993) e a de John Bean (1980). Para Tinto, a evasão resulta do fracasso do estudante em se integrar ao sistema acadêmico e social em função de quatro conjuntos de fatores: os atributos prévios à entrada na faculdade (*background* familiar, habilidade e escolaridade); a inter-relação entre os objetivos e o comprometimento da instituição e dos alunos; as relações formais e informais estabelecidas no ambiente acadêmico e social (performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição, atividades extracurriculares); e as integrações acadêmica e social que os itens anteriores proporcionam (Silva, 2013). Bean (1980), por sua vez, agregou a seu modelo explicativo variáveis de origem (como status socioeconômico das famílias, performance acadêmica, lugar de moradia, cidade de origem) e variáveis institucionais (como a qualidade da instituição, os objetivos dos alunos, a relação entre eles e funcionários, o envolvimento nas atividades do *campus*).

Orientados por essas perspectivas, os estudos que se seguiram apresentaram possibilidades metodológicas e analíticas diversas, enfatizando os aspectos socioeconômicos, individuais e institucionais como condicionantes para a evasão. Contudo, embora se reconheça sua importância, ainda são incipientes os dados e as análises que incorporem e mensurem a evasão como desfecho (Morosini *et al.*, 2011; Santos Junior; Real, 2017), sobretudo sob a perspectiva das desigualdades raciais. Isso se deve ao fato de que, enquanto os dados nacionais para ingresso estão mais facilmente disponíveis para consulta, os que dizem respeito à evasão no Ensino Superior são de difícil apuração. Uma das razões possíveis e mais contundentes para essa dificuldade refere-se à relação entre o tipo de evasão analisada e as fontes de dados para esses estudos.

A UFRJ: INGRESSO, CONCLUSÃO E EVASÃO

A história da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) reflete a própria organização do campo terciário público no Brasil. Foi

criada em 1920 como Universidade do Rio de Janeiro com a união das escolas de Medicina, Politécnica e Direito; renomeada em 1937 como Universidade do Brasil, ao associar diversas faculdades isoladas; e desde 1965 chama-se Universidade Federal do Rio de Janeiro, contando com sólido ensino de graduação e pós-graduação em polos com sedes presenciais e não presenciais (EaD).

Por sua vez, a diversificação no perfil foi estimulada por uma sucessão de medidas de inclusão institucionais: em 2009, o Conselho Universitário instituiu que 40% das vagas seriam selecionadas utilizando o Enem como critério da primeira etapa do concurso de ingresso; em 2011, o Conselho Universitário rejeitou as cotas raciais, mas instituiu a reserva de 20% das vagas para a escola pública; e, finalmente, em 2012, com a promulgação da Lei de Cotas, a UFRJ adotou critérios raciais.

Tais medidas reconfiguraram o perfil dos alunos. Em 2012, um ano antes da adoção das cotas, 62,3% dos ingressantes na graduação se declararam brancos e 27,7% negros, e em 2017, portanto cinco anos depois, os autodeclarados brancos somavam 47,2%, enquanto os autodeclarados negros passaram para 44,4%. O número geral de mulheres oscilou entre 56,7% em 2012 e 54,1% em 2017; e o de mulheres brancas passou de 35% para 25,3%. Porém, o maior ganho se deu entre os homens negros, que passaram de 11,6% para 20,2%.

A composição por renda familiar dos ingressantes também foi alterada. O polo de renda mais baixa (1,5 salário mínimo) foi ampliado de 8,7% para 15,9%, e o de renda mais alta (10 salários mínimos ou mais) foi de 21,1% para 16%. Essa mudança também foi retratada pela ampliação de ingressantes cujas mães tinham até o Ensino Médio: passou de 46,3% para 59,9%, tornando-se maioria.

Como a Lei de Cotas delega 50% das vagas para egressos da escola pública, o percentual de ingressantes oriundos dessas escolas foi de 21,6% para 51,6%, com algumas oscilações ao longo do tempo. Os ingressantes de Ensino Técnico, por sua vez, tiveram um aumento de 12,1% para 17,3%, um crescimento que não permite dizer que a UFRJ, dada sua alta seletividade, tenha se tornado atraente a egressos de escolas públicas técnicas.

Com isso, após quase uma década de ações institucionais de inclusão social e racial, houve significativa redução das desigualdades no ingresso na UFRJ. A ampliação de vagas e o acesso de estudantes negros e mais pobres deslocaram, assim, a questão da inclusão para a permanência, a segregação dos cursos e a evasão. Do ponto de vista da gestão institucional, esse deslocamento levou a uma série de reformulações direcionadas ao suporte à permanência (Martins, 2018), entre os quais o exemplo mais evidente foi a criação da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) em 2017, cujos objetivos incluem a consolidação de políticas voltadas para o atendimento e a assistência estudantil.

Do ponto de vista do campo da pesquisa sociológica, tal cenário provocou interesse em analisar a relação entre expansão e inclusão sobre o padrão de desfecho da matrícula (conclusão, evasão ou manutenção da matrícula ativa após o período de integralização do curso). É disso que vamos tratar a seguir.

Os ingressantes de 2013 e as desigualdades raciais

Como visto, alterou-se o perfil racial e econômico na UFRJ desde a implantação das cotas. Mas, para tratar detalhadamente desse perfil e dos desfechos, o ano de 2013 será comparado a 2012, quando se julgar importante para a análise.

Em 2013, ingressaram na UFRJ 8.979 estudantes de graduação, sendo 52,2% brancos, 39,3% negros (29,5% de pardos e 9,8% pretos) e 8,6% outros (amarelos, indígenas e não respondeu). As mulheres são maioria tanto entre os brancos (54,4%) como entre os negros (52,6%). Em relação às características familiares, 26,7% dos negros e 47,7% dos brancos estavam em famílias com renda de mais de cinco salários mínimos. A expressiva desigualdade de renda não se reflete em ter ou não um computador, dado que apenas 3% de brancos e negros não tinham um em casa, e uma explicação pode estar nas mudanças no padrão de consumo nas últimas décadas. Mas, não obstante a maioria ter internet em casa, há uma variação entre os que não têm: 9,8% dos negros e 3,4% dos brancos.

A origem social é um transmissor de capitais sociais, culturais e econômicos dos mais eficientes; contudo, mesmo diante de um grupo seletivo, que realizou a transição para o ensino público federal de uma grande cidade, os pais e as mães de ingressantes negros e brancos se distanciam quanto à escolaridade: 48,4% dos brancos e 28,4% dos negros têm pais que concluíram o nível superior. Essa diferença não se manifesta na situação ocupacional, uma vez que brancos e negros têm percentuais muito próximos de pais desempregados, porém se manifesta na ocupação: 22% dos brancos têm pais em ocupações de nível superior, enquanto os negros têm 10,3%. Além disso, estes têm três vezes mais pais em ocupações manuais.

Para sintetizar as variáveis econômica e de origem, tal como apontamos na descrição da metodologia, construímos um indicador socioeconômico com base nas variáveis de renda, escolaridade e ocupação dos pais. Em 2013, a média do índice socioeconômico dos brancos foi 0,69 (desvio padrão de 0,19) e dos negros, 0,58 (desvio padrão de 0,18), valores menores do que tinham os brancos e negros em 2012 — 0,71 e 0,63, respectivamente. A redução, mesmo que pareça de pequena escala, torna visível a mudança de perfil socioeconômico da instituição.

Com diferenças quanto às origens sociais, é esperado que muitas outras características também variem, a começar pelo tipo de escola, uma vez que, em grande medida, cursar escola particular é parte da reprodução das classes médias e altas. A Lei de Cotas assegurou que 50% das vagas devem ser delegadas para egressos de escolas públicas e, já em 2013, na implantação da lei na UFRJ, 45,2% dos ingressantes eram egressos da escola pública, mais do que o dobro de 2012 (21,9%). Porém, a distribuição por raça/cor é muito desigual: 60,4% dos brancos e 28,6% dos negros estudaram em escola privada, e 33,2% dos brancos e 64,5% dos negros em escola pública. Embora a magnitude da diferença possa chamar atenção, vale dizer que a proporção era muito próxima à encontrada antes das cotas (2012), visto que o percentual de brancos egressos da escola pública era de 18,9% e de negros era de 30%.

Apesar de a maioria dos ingressantes ter passado pelo Ensino Médio padrão, mais negros fizeram Ensino Técnico: 22,7% dos negros e 13,6% dos brancos. Esse patamar foi alcançado após a adoção das cotas, pois, em 2012, os brancos egressos do Ensino Técnico somavam 10,6% e os negros 16,9%, o que significa que entre os negros aumentou proporcionalmente o número de egressos do Ensino Técnico. Não temos elementos para dizer se o percentual de egressos de escola técnica na UFRJ está sub ou sobrerrepresentado, mas sabemos que, por ter sido capital do país, o Rio de Janeiro abriga muitas escolas públicas federais, entre elas as técnicas.

Ao cruzar o tipo de escola e de ensino — apenas para citar as combinações mais representativas —, observamos que, entre os negros, 23,8% são egressos de escola particular com Ensino Médio padrão, 36%, de escola pública com Ensino Médio padrão e 18,9% de escola pública com Ensino Técnico, enquanto entre os brancos temos 52,8%, 18,8% e 10,4%, respectivamente. Antes das cotas, o percentual de negros egressos de escola pública com Ensino Médio padrão e de escola pública com Ensino Técnico era exatamente a metade do ano de 2013 e o de brancos um pouco menos que a metade.

As cotas foram, portanto, uma forma de entrarem egressos do Ensino Médio público padrão e técnico, pois a proporção se manteve semelhante entre um ano e outro, sugerindo que não houve necessariamente uma corrida proporcionalmente maior dos egressos de escolas técnicas públicas em direção à UFRJ. Não podemos ignorar que, embora a UFRJ tenha alto prestígio, os Institutos Federais, criados a partir de 2008, bem como as demais universidades federais (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — Unirio —, Universidade Federal Fluminense — UFF — e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro — UFRJ) e a estadual (Uerj) da região metropolitana podem absorver parte significativa dos egressos do Ensino Técnico

público. Vale identificar que os negros e brancos egressos das escolas técnicas públicas têm médias de índice socioeconômico maiores, isto é, estão em melhores posições socioeconômicas do que os egressos de escola pública com Ensino Médio padrão — um reforço aos dados e à imagem de que, entre os alunos das escolas públicas, os que estão em escolas técnicas são mais “elitizados”.

O perfil socioeconômico dos ingressantes até agora apresentado mostra variações significativas. Como elas podem ser visíveis em relação ao perfil sociocultural do ingressante da UFRJ? As vantagens socioeconômicas dos brancos se revertem em vantagens socioculturais? Ou existe um “tipo” de candidato selecionado? Para dar conta dessa dimensão, elegemos as seguintes perguntas: frequentou cursinho (não há especificação do tipo de cursinho)? Prestou outros concursos para ingressar no Ensino Superior? Quantos livros leu no ano? Domina uma língua estrangeira? Frequentou cursos extracurriculares?

Cerca de 37% de brancos e negros frequentaram “cursinho pré-vestibular”, como era anteriormente chamado. Frequentar cursinho nos remete a alunos que escolheram enfrentar lacunas de formação ou reforçar conhecimentos específicos para fazer as provas de ingresso no Ensino Superior ou a alunos que não tiveram sucesso nas primeiras tentativas. A pista que temos para dar conta dessa última motivação é a informação sobre o ingressante ter prestado outros concursos antes. O percentual de brancos e negros que declararam não ter prestado outro concurso é muito próximo — 21,9% e 20,6%, respectivamente. A diferença está entre os que prestaram antes outro concurso para entrar no Ensino Superior, pois os negros são aqueles com maior percentual entre os que declararam ter prestado outro exame antes sem ter obtido pontos suficientes para o curso desejado: 32,1% dos negros e 25,6% dos brancos. Vale observar, no entanto, que essa diferença não torna os negros ou brancos mais propensos a ingressarem em cursinhos pré-vestibulares.

O maior capital socioeconômico dos brancos não se reverte em maior adesão à leitura, pois o número de livros lidos é o mesmo. Mas no domínio de língua estrangeira, 62,8% dos negros e 79,4% dos brancos declararam dominar outro idioma. Ainda que menor, também há diferença entre negros e brancos quanto à frequência em cursos extracurriculares, uma vez que 57% destes e 50% daqueles declararam fazer cursos extracurriculares de línguas, artes, músicas ou atividades físicas.

Para sintetizar as características de consumo e formação cultural geral, construímos um índice com base nas variáveis domínio de língua estrangeira, quantidade de livros lidos no ano, hábito de leitura de jornal e frequência em cursos extracurriculares. Em 2013, a média do índice dos brancos era 0,60 e dos negros, 0,56, valores mais baixos

que os encontrados em 2012: 0,62 e 0,57, respectivamente. Negros e brancos estão, portanto, mais próximos em relação ao capital cultural do que em relação à origem social, o que permite identificar que esta dimensão atua como um forte mecanismo de seletividade.

Não temos informação sobre a idade para verificar se essa aproximação em relação ao capital cultural poderia estar relacionada a estilos de vida juvenis. As pistas sobre idade advêm das características ligadas à conjugalidade e à presença de filhos. Poucos moram com cônjuges ou têm filhos, mas entre eles são os negros que estão em maior percentual: 7,5% dos negros e 4,3% dos brancos moram com cônjuge e 7,6% dos negros e 3,8% dos brancos têm filhos.

Outro elemento do processo de autonomia dos jovens, além da família, é o trabalho. Entre os ingressantes, 36,2% dos negros e 26,5% dos brancos trabalhavam ao ingressar na universidade. Ainda que mais de $\frac{1}{3}$ dos negros e $\frac{1}{4}$ dos brancos trabalhassem, 15,6% dos negros e 7,9% dos brancos contribuíam com a renda familiar ou eram o principal provedor. Se, por um lado, observamos que os negros provedores somam o dobro de brancos, por outro, prepondera um perfil de universitário padrão, de modo que a adoção das cotas em 2012 não alterou esse modelo de aluno. A literatura sobre Ensino Superior aponta que o desejo por acesso a qualquer instituição superior é mínimo para jovens trabalhadores (Corrochano, 2013) e, ainda assim, quando ocorre, a porta de entrada para os mais velhos são as IES privadas (Comin; Barbosa, 2011; Almeida, 2017). Logo, não haveria muita expectativa em relação a mais mudanças com a adoção das cotas.

Embora haja cerca de 10 pontos percentuais a mais de negros entre os ingressantes que trabalham, o percentual de ingressantes negros (28%) no curso noturno é cerca de 5 pontos percentuais maior do que o de brancos (23,4%). Quanto à distribuição de negros e brancos nos cursos de ingresso, há diferenças importantes, já documentadas em estudos sobre Ensino Superior, como de Carvalhaes e Ribeiro (2019), apenas para citar o mais recente. Os cursos que mais absorvem brancos⁴ são: direito, letras, ciências biológicas, farmácia, ciências contábeis, arquitetura e urbanismo, bacharelado em ciências matemáticas e da terra, engenharia (ciclo básico/comum), ciências econômicas, medicina e comunicação social (ciclo básico/comum), enquanto os cursos que mais absorvem negros são: letras, ciências biológicas, direito, farmácia, bacharelado em ciências matemáticas e da terra, serviço social, enfermagem e obstetrícia, educação física, licenciatura em educação física, comunicação social (ciclo básico/comum), engenharia (ciclo básico/comum), história, pedagogia e ciências contábeis.

O olhar para a frequência revela uma dimensão das desigualdades de acesso ao Ensino Superior, mas, para complementar essa análise, calculamos a razão de chances.⁵ Os cursos em que os negros estão

[4] Definimos aqui cursos que absorviam pelo menos 2% de brancos ou de negros.

[5] As chances de negros estarem em determinado curso é calculada pelo total de negros em determinado curso dividido pelo total de negros ingressantes. Calculamos da mesma forma as chances dos brancos. A razão de chances é a divisão entre a chance de brancos e a de negros em determinado curso. Logo, quanto mais próximo de 1, mais brancos e negros têm chances próximas de estarem no curso.

proporcionalmente mais presentes são os de licenciatura em letras, ciências sociais e dança, seguidos por saúde coletiva, serviço social e enfermagem, enquanto os brancos estão mais presentes nos cursos de engenharia civil, engenharia da computação, desenho industrial, comunicação visual, arquitetura, engenharia de produção e ciências econômicas. É digno de nota que a concentração de brancos nesses cursos seja maior que a concentração dos negros nos cursos em que eles são proporcionalmente mais presentes, ou seja, quando o curso é proporcionalmente mais branco, a desigualdade racial é maior.

A comparação da razão de chances entre 2013 e 2012 mostra que alguns cursos tiveram seu perfil racial intensamente modificado, em especial as engenharias, em que a desigualdade racial é elevada.

Para comparar o perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes nos cursos, usaremos os dois indicadores construídos: o índice socioeconômico e o de capital cultural. Em termos socioeconômicos, não é necessariamente entre os cursos mais seletivos que há maiores diferenças entre brancos e negros, mas em cursos que envolvem sobretudo interesse/habilidade em artes e matemática: composição paisagística, estatística, ciências atuariais, conservação e restauração, gravura, engenharia mecânica, artes visuais — escultura, astronomia, música e composição de interior.

Como vimos, o índice de capital cultural de brancos e negros, embora seja distinto, está mais próximo que o índice socioeconômico, o que reforça o sistema de seletividade do Ensino Superior por dimensões e critérios não apenas socioeconômicos, mas também por capitais adquiridos. Assim, as diferenças da média de capital entre brancos e negros nos cursos estão em patamares menores, mas alcançam maior valor nos cursos de astronomia, engenharia ambiental e filosofia, seguido de composição paisagística, música, engenharia de computação e informação, história da arte, engenharia de materiais e defesa e gestão estratégica internacional. Na maior parte dos cursos, aproximação entre brancos e negros é resultado da adoção das cotas, pois, em 2012, as diferenças entre negros e brancos era maior.

A análise por curso tem apelo por visibilizar o que se passa em cursos que são símbolos das desigualdades estruturais da sociedade, como medicina, engenharias e direito, mas não nos oferece uma perspectiva mais panorâmica das áreas, dado que podemos ter redução da razão de chances em um curso específico de engenharia, mas manutenção em outra engenharia. Para construir essa perspectiva mais panorâmica dos cursos mais seletivos e das áreas, fizemos uma classificação em cinco grandes áreas:

- i) ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) centrada em matemática, como engenharias elétrica e mecânica;

- ii) ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM) centrada em ciências, como cursos de engenharia química e física;
- iii) técnicas em saúde e informação, como enfermagem, biblioteconomia, ciências contábeis;
- iv) humanidades mais seletivas, como direito, comunicação, psicologia;
- v) humanidades menos seletivas, como história, ciências sociais, filosofia.

Essa classificação nos oferece um retrato da persistência das desigualdades nos cursos segundo a área e o grau de seletividade, pois a presença mais elevada de negros nas áreas de técnicas de saúde e informação e de humanidades menos seletivas mantém-se mesmo após a adoção da Lei de Cotas. Porém, identificamos que houve uma pequena permeabilidade nos cursos da área STEM centrada em matemática, na qual os negros passaram de 10,6%, em 2012, para 12,9%, em 2013.

Nessa perspectiva panorâmica por áreas, observamos que em 2013, em comparação a 2012, cresceu a distância entre brancos e negros em relação aos indicadores socioeconômico e cultural nas duas áreas STEM, reduziu-se a distância de capital cultural e aumentou-se a socioeconômica nas duas áreas de humanidades. As cotas, nesse sentido, tiveram impactos distintos segundo as áreas, tornando as áreas STEM mais desiguais, mesmo diante de um recrutamento mais diversificado.

Quando se trata da expectativa em relação ao curso, os negros tendem a optar por respostas que expressam um capital escolar mais geral, enquanto os brancos optam mais pelo vínculo com o mercado de trabalho. E, para dar conta dessas expectativas, 20,6% dos brancos e 23,8% dos negros terão que mudar de cidade.

Mas quem pode mudar de cidade para estudar? A resposta é interessante, pois revela que, para os brancos, a mudança de cidade é uma estratégia de quem tem um perfil socioeconômico um pouco mais baixo, mas entre os negros não há diferença quanto a quem declarou que precisaria ou não mudar de cidade. Em termos de perfil sociocultural, medido pelo índice de capital cultural, não há diferença, uma vez que as médias são semelhantes entre brancos e negros que teriam ou não que mudar de cidade. Esses dados não se devem, no entanto, à adoção das cotas, já que em 2012 a configuração era a mesma.

Os dados descritivos analisados até o momento demonstram que os negros, mais que os brancos, integram famílias com capital econômico mais baixo — expresso por renda familiar, escolaridade e ocupação do pai e da mãe —, mas nas médias do índice de capital cultural eles estão mais próximos. Com essas diferenças estabelecidas, era esperado que outras também se tornassem visíveis, como o curso dos

ingressantes. Afinal, existem cursos mais seletivos, nos quais os indivíduos são de famílias com vantagens sociais — maior renda e pais mais escolarizados —, que têm mais recursos para preparar seus filhos para seleções mais competitivas. Dessa forma, é esperado também que brancos e negros em cursos mais seletivos tenham capital econômico e origem social próximos, contudo, um dos achados relevantes é que, no contexto de mais diversificação do perfil de ingressantes, os cursos observados a partir de grandes áreas tiveram comportamentos distintos.

Agora vamos analisar o que se passa com os desfechos. A situação de matrícula dos ingressantes de 2013, colhida no segundo semestre de 2019, era: 27,9% estavam com matrícula ativa, 37,6% evadiram do curso, 30,0% concluíram e 4,5% estavam com a matrícula trancada. A evasão do curso não difere tanto em relação a 2012 (41,4%), por isso não há como afirmar que a diversificação do perfil dos estudantes altera a evasão do curso.

Em 2013, 27,6% dos negros e 32,1% dos brancos tinham concluído o curso e 37% dos brancos e 37,7% dos negros tinham evadido do curso. Em relação à conclusão, a diferença em pontos percentuais é a mesma do ano anterior, mas em relação à evasão os percentuais se aproximam. Essa aproximação na evasão deve ser acompanhada pela observação de que a diferença de percentuais de conclusão se mantém, sugerindo que os negros tendem a prolongar um pouco mais sua estadia na UFRJ. Para melhor qualificar a comparação entre os desfechos, seguimos analisando a conclusão e a evasão.

Os desfechos: conclusão e evasão

A conclusão e a evasão são desfechos possíveis de uma trajetória em um curso, mas não são as únicas situações, pois há também a manutenção da matrícula ativa e o trancamento de matrícula. O objetivo é analisar, no entanto, apenas o desfecho da trajetória de ingressantes em um curso após transcorrido o tempo mínimo de integralização e compreender como variáveis que expressam condições desiguais impactam nas chances de estudantes negros e brancos terem tais desfechos. Dito de outra forma, o efeito da origem, do capital cultural e das variáveis da experiência escolar anterior varia segundo a cor dos ingressantes no que diz respeito ao desfecho? Se varia, como isso ocorre?

Para responder, faremos uma breve descrição dos dados e analisaremos os resultados da regressão logística⁶ para negros e brancos com as seguintes variáveis dependentes: o índice socioeconômico, o índice de capital cultural, o sexo, se trabalhava quando ingressou na UFRJ, ter cônjuge, ter filhos, tipo de curso (Ensino Médio ou Técnico), ter feito cursinho pré-vestibular e o turno do curso de ingresso (integral, manhã, tarde ou noturno) para ingressantes que concluíram o curso e para os que evadiram. As variáveis foram escolhidas segundo estes

[6] A regressão logística é usada quando a variável dependente (aquela que se quer explicar) é categórica e binária, descrita estatisticamente como sucesso ou fracasso (presença ou ausência de determinada característica, estar ou não em determinado grupo) e, nesse caso, se houve evasão ou não. O resultado está exposto na Tabela 1.

critérios: representação das dimensões analisadas ao longo da parte descritiva, já que foram definidas como elementos centrais para desenharmos as trajetórias dos estudantes, e análises de tabelas para identificar quais variáveis afetavam a incidência de conclusão ou evasão. Variáveis como necessidade de mudança de cidade para ingressar na UFRJ não foram selecionadas para o modelo, por não terem relação com os desfechos, como foi apresentado.

Como também foi observado antes, os negros tendem a concluir menos os cursos, mas estão no mesmo patamar de evasão que os brancos. Existem, então, perfis mais propensos à conclusão ou à evasão? Sim. Mulheres, pessoas que não trabalhavam ao ingressar, que não tinham filhos, que não tinham cônjuge, que tinham feito Ensino Médio não técnico, que estudavam em turno diferente do noturno (integral, manhã ou tarde) e com médias de índices socioeconômico e de capital cultural mais elevados tinham percentuais mais altos de conclusão — antes e depois das cotas. Em relação à evasão, quem tende a evadir mais são os homens, assim como ingressantes com cônjuge, com filhos, que trabalhavam no momento do ingresso, que eram do turno noturno e que tinham média mais baixa nos índices socioeconômico e de capital cultural.

Para analisar como essas dimensões se comportam entre brancos e negros, optamos por não as tratar de modo descritivo, calculando, assim, duas regressões logísticas para analisar como essas dimensões impactam nos desfechos. Seguindo todos os protocolos de seleção e avaliação do modelo, identificamos que brancos e negros, em 2013, estavam muito próximos em relação às variáveis que impactam a conclusão. Embora com magnitudes distintas, ser homem, ter filhos e trabalhar no momento do ingresso reduzem as chances de conclusão. Ter índice socioeconômico mais alto aumenta, por sua vez, as chances de conclusão para ambos os grupos, mas a magnitude é maior para os negros. Para estes, ter frequentado cursinho é também uma variável significativa, que aumenta as chances de conclusão.

Duas variações nos chamam atenção. Antes da Lei de Cotas (2012), estar em um curso noturno reduzia as chances de conclusão para negros e brancos, mas essa dimensão perdeu efeito em 2013. Entre os negros, o índice socioeconômico não tinha efeito em 2012, passando a ter em 2013; isso sugere que, com a ampliação de acesso de negros oriundos de grupos socioeconômicos mais baixos, as condições econômicas começaram a pesar no desfecho exitoso do curso — algo que já estava presente entre os brancos.

Após a adoção das cotas, o indicador socioeconômico passa não apenas a ter efeito para os negros como também se torna o maior efeito. Para os brancos, ter filhos se mantém como o maior efeito. Ser homem, por sua vez, tem magnitude semelhante entre

negros e brancos, e nos dois anos — 2012 e 2013. Com isso, é possível sugerir que negros e brancos são impulsionados para a conclusão dos cursos não necessariamente por fatores diferentes, mas por pesos diferentes desses fatores. A única exceção — e que nos surge como elemento central para a discussão da construção de apoios para o enfrentamento das desigualdades raciais no Ensino Superior — trata do efeito positivo entre os negros quanto a ter feito cursinho pré-vestibular.

Como já foi mencionado, a evasão é um fenômeno complexo. Nosso interesse é analisar os efeitos das dimensões expostas nas chances de evasão dos ingressantes de 2013 e avaliar se os efeitos tinham outro comportamento antes das cotas. Os coeficientes das regressões logísticas permitem identificar que, para os brancos, ser homem, ter filho, estar trabalhando no momento do ingresso e ter baixo índice socioeconômico amplia as chances de evasão. Para os negros, ser homem e estar trabalhando no momento do ingresso amplia as chances de evasão, mas ter altos níveis socioeconômicos e ter frequentado cursinho as reduz.

A comparação entre 2012 e 2013 mostra que, para os negros, a frequência em cursinhos está tão presente nos dois anos que, em 2013, aparece o efeito do índice socioeconômico, enquanto o efeito do turno não aparece mais. Entre os brancos também foi observada a perda de significância do efeito do turno e do capital cultural e a emergência do efeito do índice socioeconômico.

TABELA I
Coeficiente da regressão logística para a conclusão

	2012		2013	
	Brancos	Negros	Brancos	Negros
Constante	-0,284	-0,072	-0,841	-1,253
Ser homem	-0,510	-0,622	-0,528	-0,591
Ter filho(s)	-0,976	-0,557	-0,709	-0,568
Trabalhava	-0,379	-0,402	-0,291	-0,199
Noturno	-0,223	-0,273	—	—
Frequentava cursinho	—	0,245	—	0,158
Índice Socioeconômico (ISE)	0,545	—	0,599	1,004

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (Siga) e Questionário de matrícula/UFRJ (tabulação própria).

A evasão tem para os brancos um forte fator determinante: a presença de filhos, embora haja poucos brancos com filhos. De qualquer forma, parece existir um perfil de brancos mais propenso à evasão: homens com filhos, que trabalham e de baixo status socioeconômico. No caso dos homens negros, a evasão também é impulsionada pelo modelo de homem que trabalha e que vem de um status socioeconômico mais baixo, independentemente da presença de filhos, o que desloca a questão para outro patamar, pois negros mais pobres, a despeito de sua condição familiar, são mais afetados.

Como foi possível observar, os desfechos de conclusão e evasão variam em relação à raça e ao longo do tempo, mas não se trata de uma variação que produz reconfiguração quanto a esses dois aspectos. Isso nos permite dizer que a expansão observada na UFRJ foi acompanhada de diversificação do perfil do ingressante e que seus desfechos foram afetados. Para os brancos, destacamos a perda de significância do capital cultural nas chances de evasão e a emergência do status socioeconômico, o que significa, em um contexto de maior diversidade socioeconômica, que brancos de status socioeconômico mais baixo estão mais propensos a evadir. Como para os negros o status socioeconômico também emerge como significativo, concluímos que a questão da inclusão social trouxe a dimensão de “classe” de origem para dentro da universidade.

TABELA 2
Coeficiente da regressão logística para a evasão

	2012		2013	
	Branco	Negro	Branco	Negro
Constante	-0,48	-0,512	-0,555	-0,387
Ser homem	0,357	0,434	0,302	0,267
Ter filho(s)	0,536	—	0,535	—
Trabalhava	0,185	0,258	0,324	0,33
Noturno	0,336	0,282	—	—
Frequentava cursinho	—	-0,32	—	-0,165
Índice Socioeconômico (ISE)	—	—	-0,333	-0,53
Índice de Capital Cultural (ICC)	-0,345	—	—	—

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (Siga) e Questionário de matrícula/UFRJ (tabulação própria).

CONCLUSÃO

Análises que considerem a relação entre acesso ao Ensino Superior, gênero e raça permitem compreender os mecanismos que impactam processos de realização educacional para além dos efeitos refratários presentes na qualidade da formação nos Ensinos Básico e Fundamental, do capital cultural produzido a partir da família e dos processos institucionais de seleção para ingressar em instituições de Ensino Superior.

Superados os obstáculos extrínsecos à vida universitária, passam a operar elementos inerentes ao *éthos* acadêmico e que impactarão diretamente as condições de permanência, a qual vem sendo substancialmente investigada e mensurada com estudos que se avolumaram na mesma proporção em que se adotaram políticas de expansão e de inclusão. As análises produzidas sobre permanência, sobretudo no campo da sociologia, tornam-se relevantes diante do ingresso de um novo perfil de estudante no campo acadêmico: geralmente integrante de minorias raciais, oriundo de camadas populares, com trajetórias familiares não convencionais (Zago, 2006; Piotto, 2008) e com evidentes dificuldades para a automanutenção na universidade, mesmo pública (Pacheco; Ristoff, 2004).

Entendendo que a permanência se refere às reais possibilidades de um estudante ingressar no Ensino Superior e desenvolver uma trajetória que permita a instrumentalização acadêmica com qualidade e o encerramento satisfatório de seu processo de formação (Santos, 2009), a premissa que fundamenta essas análises é a de que o sucesso escolar não pode ser associado exclusivamente ao ingresso no Ensino Superior.

Assim, se os problemas para a permanência e os riscos de evasão são reais para qualquer aluno em processo de formação, seja pela incapacidade de conciliar horários de estudo ou pela incompatibilidade entre trabalho e estudo, seja por dificuldades de integração, por reprovações, entre outros fatores, para os ingressantes vindos de camadas populares, em especial alunos pobres e negros, a manutenção no Ensino Superior toma contornos mais dramáticos e específicos. Nesse sentido, Vieira e Vieira (2010, p. 85) investem na distinção entre “estratégias subjetivas” de permanência — que envolvem, por exemplo, a negociação com professores e a formação de redes de solidariedade — e “estratégias objetivas” — compreendidas como sistema de financiamento estudantil (no caso de universidades privadas), empréstimos e, sobretudo, políticas de permanência promovidas por meio de bolsas e auxílios. Contudo, para além desses elementos, é fundamental considerar os efeitos da evasão para a plena compreensão dos efeitos pós-ações afirmativas.

Observar a UFRJ, nesse caso, permite-nos constatar alguns elementos que confirmam a literatura produzida sobre o acesso ao Ensino Superior e verificar os efeitos do primeiro momento após a adoção das políticas de inclusão a partir da Lei de Cotas (2012). É certo que essas políticas, quando consideradas do ponto de vista da inserção discente, ainda encontram limites para promover uma democratização do acesso às carteiras universitárias: estudantes negros ainda são, em maior parte, originários do sistema público de ensino, apresentam menor capital cultural e, conforme os pressupostos apresentados nesta pesquisa, encontram desvantagens no acesso aos cursos mais prestigiados e são mais impactados pelas condicionantes externas, como estar trabalhando e já ter família.

Assim, a análise dos ingressantes da UFRJ revela elementos relevantes para a formulação de uma agenda de investigações sobre ações afirmativas no Brasil, como o papel das escolas públicas federais e técnicas como elemento potencializador da entrada de jovens negros. Certamente, essa observação deve tomar o estado do Rio de Janeiro como um caso específico, tanto pela ampla rede de escolas técnicas como pela grande quantidade de escolas públicas federais.

Outro elemento importante para esse conjunto de observações refere-se à evidente modificação do perfil racial dos alunos, que de 2012 para 2017 passou de 62,3% para 47,2% ingressantes brancos e de 27,7% para 44,4% ingressantes negros. Do mesmo modo, se por um lado ingressaram mais alunos com renda familiar mais baixa (1,5 salário mínimo) e menos do polo de renda mais alta, por outro lado aumentaram os ingressantes cujas mães tinham até o Ensino Médio.

No entanto, são as análises sobre evasão que podem apontar novos contornos para compreender as potencialidades e os desafios das políticas de inclusão, consideradas a partir das desigualdades raciais. Se de modo geral a evasão se mantém como um problema a ser observado nas instituições de Ensino Superior — fortemente verificada sobretudo nos cursos de licenciatura, com percentuais que chegam a 71,4% —, ela é bastante reduzida em cursos mais prestigiados, como medicina e direito. Porém, embora a maioria do corpo discente dos cursos com mais evasão seja negra, isso não implica diretamente maior evasão para esse grupo. Na realidade, não há diferença substantiva nos índices de evasão, quando analisada racialmente. Para esses casos, a determinação fundamental é o corte de gênero: homens evadem mais que mulheres, e negros evadem tanto quanto brancos.

Contudo, a análise da UFRJ demonstra que, embora a evasão se apresente em proporções semelhantes entre brancos e negros, o índice de capital cultural — como o conjunto de expectativas para o “estar na universidade” — é um elemento diferencial para compreender as chances de evasão de negros. Ao serem questionados a

respeito dos elementos que incidem sobre a permanência na universidade, os brancos, mais que os negros, apontam para a objetividade da “formação para o mercado de trabalho”. Para os negros, por sua vez, em maior parte formados em escolas públicas e dispondo de menor capital social e cultural, orientam os elementos de sua permanência para a “aquisição de conhecimentos gerais” e “aquisição de capital escolar universidade/acadêmico”.

É, portanto, nesse ponto que reside o primeiro grupo de constatações deste artigo: a complexidade das observações sobre os condicionantes para a evasão. As análises elaboradas a partir de dados de institutos de pesquisa, ou mesmo produzidas pelas próprias instituições, correm o risco de perder as nuances que impactam e explicam os processos de evasão considerados da perspectiva racial.

Assim, para o caso das desigualdades raciais, os processos de acesso e os elementos que garantem a permanência e impedem a evasão devem ser percebidos considerando os efeitos subjetivos do impacto da aquisição de capital cultural. Este não deve ser entendido como determinante exclusivo e mais importante para a correlação entre permanência e evasão, mas certamente é uma das interveniências mais relevantes e com maior influência na trajetória educacional de estudantes negros.

O outro grupo de constatações, este derivado de condições objetivas, reside na análise do papel determinante das várias dimensões da interseção entre raça, gênero e classe para compreender as chances de evasão. De forma geral, alguns elementos que se refletem nas condições de ingresso tornaram-se menos determinantes para a evasão, como o turno cursado. Até a Lei de Cotas (2012), o ingresso em cursos do terceiro turno reduzia as chances de conclusão para negros e brancos, mas essa dimensão perdeu efeito em 2013.

Os dados mais notáveis podem ser percebidos a partir de 2013, quando o índice socioeconômico passou a interferir positivamente no desfecho exitoso de negros — o que antes só era observado no caso de estudantes brancos. Como mencionado, depois da adoção das cotas, o indicador socioeconômico se tornou o maior efeito: se, por um lado, para os negros, ser homem e trabalhar ampliam as chances de evasão, ter altos níveis socioeconômicos e ter frequentado cursinho reduz essa possibilidade. Por sua vez, enquanto para os homens brancos a presença de filhos é um ponto que pode levar à evasão, para o caso de homens negros a presença de filhos não é determinante, visto que basta ser trabalhador e pertencer aos grupos socioeconômicos mais baixos, independentemente da presença de filhos ou da condição familiar, para ser mais vulnerável à evasão.

Assim, embora as políticas públicas direcionadas ao Ensino Superior a partir dos anos 2000 tenham, de fato, levado à expansão e à

inclusão nas universidades e, especificamente para o caso analisado da UFRJ, tenham diversificado o perfil do ingressante e modificado seus desfechos — conclusão, trancamento e evasão —, algumas novas perguntas precisam ser respondidas: quais são os efeitos e impactos da interseção entre raça, gênero e classe não mais para o acesso, mas para minimizar as possibilidades de evasão? Quais são os efeitos do capital social e do capital econômico sobre os grupos racialmente definidos? Como a interseção entre raça, gênero e classe impactam os desfechos possíveis, minimizando as chances de evasão?

Com este trabalho, ao analisar o caso da UFRJ, pretendemos contribuir com uma tarefa mais ampla, destinada aos estudos sobre evasão: complementar a vasta literatura sobre inclusão, acesso e permanência, a fim de auxiliar na compreensão de um novo cenário produzido pelos últimos anos de políticas de expansão e de inclusão.

Recebido para publicação
em 26 de agosto de 2019.

Aprovado para publicação
em 15 de maio de 2020.

NOVOS ESTUDOS

CEBRAP

117, mai.–ago. 2020
pp. 281-306

ANDRÉA LOPES DA COSTA [<https://orcid.org/0000-0002-3672-6298>] é doutora em sociologia. Coordenadora de Políticas Estudantis na Unirio, é professora na Escola de Ciência Política e no Programa de Pós-Graduação em Memória Social. Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Desigualdades Sociais e o Grupo PET-Ação Afirmativa. Foi corresponsável pelos argumentos principais e pela redação do artigo.

FELÍCIA PICANÇO [<https://orcid.org/0000-0001-5661-5782>] é doutora em sociologia (IUPERJ), professora do departamento de sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e bolsista de produtividade CNPq Nível 2. Coordena o Laboratório de Estudos sobre Diferenças, Desigualdades e Estratificação (LeDdE). Foi corresponsável pelos argumentos principais e pela redação do artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Wilson Mesquita. “ProUni e o acesso de estudantes negros ao Ensino Superior”. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 12, n. 23, jan.-abr. 2017.
- Alon, Sigal. “The Evolution of Class Inequality in Higher Education: Competition, Exclusion, and Adaptation”. *American Sociological Review*, v. 74, 2009, pp. 731-55.
- Arum, Richard; Gamoran, Adam; Shavit, Yossi. “More Inclusion Than Diversion: Expansion, Differentiation and Market Structure in Higher Education”. In: _____. *Stratification in Higher Education, a Comparative Study*. Redwood City, CA: Stanford University Press, 2007.
- Artes, Amélia; Ricoldi, Arlene Martinez. “Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 158, pp. 858-81, dez. 2015. DOI 10.1590/198053143273.
- Baker, Rachel; Klasik, Daniel; Reardon, Sean. “Race and Stratification in College Enrollment Over Time”. *AERAOpen*, v. 4, n. 1, pp. 1-28, jan.-mar. 2018. DOI 10.1177/2332858417751896.
- Barbosa, Maria Ligia de Oliveira. “Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do Ensino Superior no Brasil”. *Cadernos CRH*, v. 28, n. 74, 2015, pp. 247-54. DOI 10.1590/S0103-49792015000200001.
- Barone, Carlo; Assirelli, Giulia. “Gender Segregation in Higher Education: an Empirical Test of Seven Explanations”. *Higher Education*, n. 79, pp. 55-7, 2020.

- Bean, John. "Dropout and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition". *Research in Higher Education*, n. 12, pp. 155-87, 1980.
- Beltrão, Kaizo; Teixeira, Moema de P. "O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000". *Texto para Discussão*, n. 1052, Ipea, 2004. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1893/1/TD_1052.pdf>. Acesso em: 19/07/2020.
- Brito, Murillo Marschner. "Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, 2017. DOI 10.1590/198053143789.
- Carvalhoes, Flávio; Ribeiro, Carlos. "Estratificação horizontal da educação superior no Brasil — desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional". *Tempo Social*, v. 31, n. 1, 2019, pp. 195-233.
- Castelo Branco, U. V.; Nakamura, P. H.; Jezine, E. "Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, v. 10, n. 2, 2017, pp. 209-29.
- Comin, Alvaro A.; Barbosa, Rogério Jerônimo. "Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil". *Novos Estudos Cebrap*, n. 91, nov. 2011, pp. 75-95. DOI 10.1590/S0101-3302011000300004.
- Corrochano, Maria Carla. "Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao Ensino Superior". *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 1, mar. 2013, pp. 23-44. DOI 10.1590/S1414-40772013000100003.
- Cunha, Luiz Antônio. "O ensino superior no oitênio FHC". *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003, pp. 37-61. DOI 10.1590/S0101-73302003000100003.
- Daflon, Verônica Toste; Feres Junior, João; Campos, Luiz Augusto. "Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico". *Caderno de Pesquisa*, v. 43, n. 148, pp. 302-27, 2013. DOI 10.1590/S0100-15742013000100015.
- Diprete, Thomas A.; Buchmann, Claudia. *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*. Nova York: Russell Sage Foundation, 2013.
- Donoso, Sebastián; Schiefelbein, Ernesto. "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social". *Estudios Pedagógicos*, v. 33, n. 1, 2007, pp. 7-27.
- Franceschini, Vanessa Lima Caldeira; Miranda-Ribeiro, Paula; Gomes, Marília Miranda Forte. "A cor da reprovação: fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, set. 2016, pp. 773-86. DOI 10.1590/S1517-9702201609149965.
- Gois, João Bôsko Hora. "Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no Ensino Superior". *Revista Estudos Feministas*, v. 16, n. 3, 2008, pp. 743-68. DOI 10.1590/S0104-026X2008000300002.
- Gomes, Janaína Damaceno. *Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na Unicamp*. Dissertação (mestrado em educação). Campinas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251833>>. Acesso em: 20/07/2020.
- Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. "Acesso de negros às universidades públicas". *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003, pp. 247-68. DOI 10.1590/S0100-15742003000100010.

- Heringer, Rosana; Honorato, Gabriela de Souza. “Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de Pedagogia da UFRJ”. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, ago. 2015, pp. 341-8. DOI 10.1590/S0103-49792015000200007.
- Honorato, Gabriela. “Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ”. In: Honorato, Gabriela; Heringer, Rosana (orgs.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2015, pp. 96-134.
- Lucas, Samuel R. “Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects”. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, maio 2001, pp. 1.642-90.
- Martins, Carlos Benedito. “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, pp. 15-35, abr. 2009. DOI 10.1590/S0101-73302009000100002.
- Martins, Melina. *Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes — 2013 a 2016*. Dissertação (mestrado em educação). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- McDaniel, Anne; DiPrete, Thomas; Buchmann, Claudia; Shwed, Uri. “The Black Gender Gap in Educational Attainment: Historical Trends and Racial Comparisons”. *Demography*, v. 48, 2011, pp. 889-914.
- Mont’Alvão Neto, Arnaldo. “Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, abr.-jun. 2014, pp. 417-41. DOI 10.1590/S0101-73302014000200005.
- Morosini, Marília Costa et al. “A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011”. *Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*, 1, Manágua, Anais de Clabes, 2011, pp. 1-10.
- Neves, Clarissa. “Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão”. Trabalho apresentado no XXX International Congress of the Latin American Studies Association. São Francisco, CA, maio-jun. 2012.
- Pacheco, Eliezer; Ristoff, Dilvo. I. “Educação superior: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais”. *Série Documental: Textos para Discussão*, n. 12, 2004. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+democratizando+o+acesso/55de1414-1620-4b62-bdea-595ee7a32c2e?version=1.2>>. Acesso em: 18/07/2018.
- Pedrosa, Renato; Dachs, Noberto; Maia, Rafael; Andrade, Cibele; Carvalho, Benilton S. *Educational and Socioeconomic Background of Undergraduates and Academic Performance: Consequences of Affirmative Action Programs at a Brazilian Research University*. Paris: General Conference of the Institutional Management in Higher Education, OECD, 2006. Disponível em: <<https://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo2.pdf>>. Acesso em: 19/07/2020.
- Piotto, Débora Cristina. “Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares”. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, 2008, pp. 701-7. DOI 10.1590/S0100-15742008000300008.
- Picanço, Felícia. “Juventude por cor e renda no acesso ao Ensino Superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades?”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 88, 2015, pp. 145-81.
- Prates, Antonio Augusto Pereira. “Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro”. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan.-jun. 2007, pp. 102-23.

- ____; Barbosa, Maria Ligia de Oliveira. “A expansão e as possibilidades de democratização do Ensino Superior no Brasil”. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, ago. 2015, pp. 327-40. DOI 10.1590/S0103-49792015000200006.
- Queiroz, Delcele Mascarenhas. “Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA”. In: ____ et al. *Educação, racismo e antirracismo*. Coleção Novo Toques, n. 4, 2000, pp. 11-44.
- Ribeiro, Carlos Antônio Costa. “Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil”. *Dados*, v. 54, n. 1, 2011, pp. 41-87.
- ____; Schlegel, Rogério. “Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010)”. In: Arretche, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 133-62.
- Salata, André. “Ensino superior no Brasil das últimas décadas — redução nas desigualdades de acesso?”. *Tempo Social*, São Paulo, v. 30, n. 2, maio-ago. 2018.
- Santos, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no Ensino Superior como política de ação afirmativa*. Tese (doutorado em educação). Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11778>. Acesso em: 18/07/2018.
- Santos Junior, José da Silva; Real, Giselle Cristina Martins. “A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990”. *Avaliação (Campinas)*, v. 22, n. 2, jul. 2017, pp. 385-402. DOI 10.1590/S1414-40772017000200007.
- Senkevics, Adriano Souza; Mello, Úrsula Mattioli. “O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, abr.-jun. 2019, pp. 184-208.
- Silva, Glauco Peres da. “Análise de evasão do ensino superior: uma proposta de diagnósticos e seus determinantes”. *Avaliação (Campinas)*, v. 18, n. 2, jul. 2013, pp. 311-33. DOI 10.1590/S1414-40772013000200005.
- Strayhorn, Terrell. “When Race and Gender Collide: Social and Cultural Capital’s Influence on the Academic Achievement of African American and Latino Males”. *The Review of Higher Education*, v. 33, n. 3, primavera 2010, pp. 307-32.
- Teixeira, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.
- Tinto, Vicent. “Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research”. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, 1975, pp. 89-125. DOI 10.3102/00346543045001089.
- ____. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- Vieira, Andréa Lopes da Costa; Vieira, José Jairo. “Dilemas da inclusão e entraves à permanência: por uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil”. *O Social em Questão*, v. 22, 2010, pp. 72-92.
- Wilcox, Kristen Campbell; Angelis, Janet I; Baker, Linda; Lawson, Hal A. “The Value of People, Place and Possibilities: A Multiple Case Study of Rural High School Completion”. *Journal of Research in Rural Education*, v. 29, n. 9, 2014, pp. 1-18.
- Zago, Nadir. “Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006, pp. 226-37. DOI 10.1590/S1413-24782006000200003.



