

ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES NA UFMG PELA INICIATIVA DO BÔNUS SOCIORRACIAL*

ERNESTO FRIEDRICH DE LIMA AMARAL
ALAN VÍTOR COELHO NEVES
AMANDA MARTINS DA SILVA
TAIRINE JÚNIA DE GÓIS MONTEIRO

RESUMO

Este artigo teve por objetivo verificar se o perfil dos candidatos aprovados na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi modificado após a implementação da política de bônus sociorracial. Nos vestibulares de 2009 a 2012, os inscritos que estudaram pelo menos os últimos sete anos em escola pública tiveram um bônus de 10% nos pontos totais obtidos. Para aqueles que estudaram em escola pública e que se autodeclararam negros, houve um bônus adicional de 5%, totalizando 15%. Foi desenvolvida uma análise de dados socioeconômicos coletados nos vestibulares da universidade, entre 2000 e 2010, pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE). Procurou-se perceber se houve aumento significativo de estudantes

provenientes de escolas públicas, levando ainda em consideração informações sociais, econômicas, familiares e cursos de escolha dos vestibulandos. Essa é uma discussão importante de ser realizada no contexto de implementação da lei de cotas do Governo Federal (Lei nº 12.711) de 2012. Verificou-se uma mudança no perfil dos ingressantes na universidade. Percebe-se que essa mudança ocorreu após a implementação da política de bônus, a qual facilitou a entrada de estudantes de condições socioeconômicas desfavoráveis na instituição. Esses são indicativos de que a política de bônus ocasionou o efeito desejado nos cursos mais concorridos, ao democratizar o acesso pelo vestibular.

PALAVRAS - CHAVE

Política pública, inclusão social, ação afirmativa, bônus sociorracial, UFMG.

* Gostaríamos de agradecer todos os comentários e sugestões das/dos pareceristas da Revista Teoria & Sociedade. Também salientamos a importância de apoio na obtenção de dados e na análise substantiva da política de bônus, provenientes da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob administração da Professora Antônia Vitória Soares Aranha, e da Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG (CAIS).

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo realizar uma discussão sobre ações afirmativas e políticas de inclusão social em universidades públicas, focalizando no estudo sobre o perfil dos alunos ingressantes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta análise se justifica pelo fato de que, entre os vestibulares de 2009 a 2012, foi instituída uma política de bônus sociorracial nesta universidade. A política estabeleceu que os candidatos que estudaram pelo menos os últimos sete anos em escola pública tivessem um bônus de 10% nos pontos totais obtidos. Para aqueles que estudaram em escola pública e que se autodeclararam negros, houve um bônus total de 15%. Procura-se então verificar se as características socioeconômicas dos candidatos inscritos e aprovados nos concursos de vestibular de 2000 a 2010 mudaram após a implementação da política de bônus. Há a hipótese de que, após a introdução da política do bônus sociorracial, houve uma maior inclusão de grupos sociais (estudantes de escola pública e negros) antes pouco representados na universidade. Estas análises são importantes de serem levadas em consideração neste momento de implementação da lei de cotas (Lei nº 12.711) do Governo Federal de 2012. A sociedade brasileira está passando por um amplo debate sobre a inclusão de diversos grupos sociais, econômicos e raciais em instituições de ensino superior. Essas análises podem servir de parâmetros para os tomadores de decisão aprimorarem as políticas públicas de inclusão no ensino superior.

Este artigo foi organizado da seguinte maneira: a próxima seção apresenta uma discussão sobre os problemas de inclusão social na educação em geral e em universidades públicas, bem como sobre a questão da inclusão da população negra na sociedade e na escola. A seção posterior discute, em linhas gerais, o que são ações afirmativas, quais as justificativas para sua implementação na sociedade brasileira e quais as especificidades das ações afirmativas em universidades públicas. Posteriormente, é realizado um histórico sobre a implementação e a ampliação de ações afirmativas na UFMG, principalmente no que se refere ao acesso pelo vestibular, além de uma apresentação da política de bônus sociorracial desta instituição. A penúltima seção apresenta os resultados do estudo do perfil socioeconômico dos alunos da instituição, levando em consideração se o estudante foi beneficiado pela política de bônus. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

DESIGUALDADES SOCIOECONÔMICAS E RACIAIS NO BRASIL

Nas últimas décadas, houve um esforço de parte da sociedade brasileira em tentar superar as desigualdades sociais existentes no país. Nesse sentido, movimentos sociais e outras organizações da sociedade civil procuram levar ao poder público uma série de demandas por políticas públicas que visam diminuir tais desigualda-

des. O debate sobre as melhores formas do Estado e da sociedade enfrentarem esses problemas ocorre na perspectiva do exercício dos direitos sociais. Um dos mais importantes direitos é o acesso à educação, a qual é fundamental para o desenvolvimento do país como um todo, assim como para a mobilidade social de muitos de seus cidadãos. O acesso a esse direito é comprometido devido à existência de desigualdades sociais e econômicas. No Brasil, as oportunidades educacionais não são iguais para todos os grupos sociais, havendo diferenciais no que se refere a aspectos relacionados à qualidade do aprendizado e à cor/raça do indivíduo.

Ao se falar em aprendizado, a primeira instituição a que nos remetemos é a escola. Essa tem duas funções contraditórias: selecionar e socializar crianças e jovens. A primeira vem do fato de que é na escola que as oportunidades sociais acontecem, ou seja, é onde ocorre a realização educacional necessária para a mobilidade social do indivíduo. A outra engloba o fato de que é na escola que traços sociais básicos, tais como valores e comportamentos, são transmitidos de geração a geração. Tais funções estão na base daquilo que Silva e Hasenbalg (2001) chamam de “estratificação educacional”, que é o efeito das ações referentes às funções escolares. Essa estratificação é mensurada pela análise da relação entre as características de origem socioeconômica dos alunos na entrada do sistema escolar e as características individuais observadas em sua saída. Nesse sentido, pode-se dizer que os determinantes do desempenho escolar dos alunos estão em características que dizem respeito tanto à origem dos alunos quanto à qualidade das ações realizadas dentro da instituição escolar.

No que se refere à origem dos alunos, é de fundamental importância a influência do ambiente familiar, uma vez que o aprendizado não se realiza sem que a família disponibilize às crianças e aos jovens recursos que facilitem suas trajetórias escolares. Tais recursos podem ser dimensionados nas três formas de capital delineadas por Bourdieu (2007a, 2007b): capital econômico, capital cultural e capital social. O capital econômico é o capital que se objetiva em recursos financeiros. No âmbito familiar, esse capital pode ser mensurado na referência a recursos físicos que viabilizam o aprendizado, tais como a posse de materiais didáticos e a disponibilidade de um lugar fixo em casa para estudar. Supõe-se que, quanto maior o volume de capital econômico das famílias, maior será a demanda por educação dos filhos. Esse capital geralmente é medido pela renda familiar e pela posse de bem estar material, como, por exemplo, a condição de moradia. (Silva e Hasenbalg 2001: 68).

O capital cultural, por sua vez, é o capital que se objetiva no conhecimento, ou seja, naquilo que o indivíduo assimilou e internalizou durante variados processos de socialização. No que se refere à família, pode ser percebido no nível educacional dos adultos e no consumo cultural da família (presença de livros, por exem-

plo). Supõe-se que pais mais escolarizados percebem melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos, além de estarem mais habilitados a apoiar e auxiliar no aprendizado destes. Esse capital geralmente é medido pelo número de anos de estudo da mãe e/ou do pai (Silva e Hasenbalg 2001: 68).

Por fim, o capital social é o capital econômico ou cultural de cada indivíduo que está inserido em redes de relações nas quais existe o reconhecimento mútuo de características que, além de revelarem afinidades, podem ser úteis na aquisição de mais capital cultural ou econômico, através de um sistema de trocas. No que toca às famílias, o capital social se encontra nas relações entre pais e filhos, considerando-se a presença física dos adultos na família e a atenção dada por estes. O capital social familiar “(...) estabelece o contexto no qual o capital econômico e o capital cultural dos pais são convertidos em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais” (Silva e Hasenbalg 2001: 69). Esse capital pode ser medido por variáveis como chefia feminina da família e número de filhos, uma vez que inúmeras pesquisas sobre mobilidade social mostram uma relação inversa dessas variáveis com o desempenho educacional de jovens e crianças.

No que se refere às ações realizadas pela instituição escolar que influenciam o desempenho dos alunos, pode-se afirmar que tais ações são condicionadas pelas condições físicas, pelos recursos humanos, pela gestão e pelo financiamento das escolas. Nesse sentido, aspectos, como estado de conservação das escolas, carga horária semanal, tipo de rede (pública federal, pública municipal, pública estadual ou particular), formação e remuneração dos professores, bem como a maneira como são alocados os recursos, são variáveis importantes (Menezes-Filho 2007: 13-15).

Ao analisar o desempenho escolar de crianças e jovens, é possível perceber que existe um problema grave no Brasil referente à qualidade na educação, sobretudo em escolas públicas. Uma vez resolvido o problema de acesso em sua quase totalidade, a questão da qualidade se torna imprescindível. Nas últimas décadas, houve uma entrada em massa no sistema escolar de alunos provenientes de famílias mais pobres e que possuem uma menor capacidade de aprendizado, devido à menor presença de recursos educacionais na família. Há também problemas referentes à gestão das escolas, uma vez que a administração de recursos financeiros, disponibilizados em nível macro (Estados e municípios) e em nível micro (própria escola), assim como a existência de mecanismos de aprendizado na trajetória escolar do aluno, são piores nas escolas públicas do que nas particulares (Menezes-Filho 2007: 10). Essas análises evidenciam um diferencial de qualidade no aprendizado, relacionado às diferenças entre escolas particulares e públicas. Os resultados de testes nacionais de avaliação educacional, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), indicam

que alunos de escolas particulares se sobressaem em relação aos alunos de escolas públicas.

Outro aspecto importante da desigualdade de oportunidades educacionais se refere à cor/raça do indivíduo. A população negra no Brasil recebeu uma herança destrutiva do regime escravocrata e senhorial. Isso fez com que essa população enfrentasse uma longa e intensa fase de desorganização social, na medida em que a formação e a consolidação do país no mundo capitalista ocorressem sem que o negro fosse incluído. Como resultado, observa-se uma ordem social na qual os interesses dos brancos prevalecem. Isso fez com que a desigualdade racial fosse percebida, explicada e aceita socialmente como algo natural, justa e inevitável (Fernandes 2008: 573).

Tal herança teve reflexos na inserção dos negros no processo de mobilidade social, ao se constatar que essas pessoas sofrem desvantagem competitiva em todas as etapas desse processo. Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores do que as dos brancos de mesma origem social, assim como são maiores suas dificuldades para manter as posições já conquistadas (Hasenbalg e Silva 1998: 3). No que se refere à dimensão educacional, a expansão do ensino no Brasil continua ocorrendo de forma discriminatória. Os pretos e pardos possuem menos oportunidades de treinamento do que os brancos, o que reforça a desigualdade de competição antes mesmo da entrada no mercado de trabalho. Nesse sentido, pode-se dizer que os não-brancos sofrem um processo de acumulação de desvantagens. Em outras palavras, a discriminação e o preconceito racial funcionam como instrumento de desqualificação de pretos e pardos na competição com os brancos por benefícios simbólicos e materiais. Isso resulta em vantagens para os brancos em relação aos pretos e pardos. Além disso, "(...) no Brasil de hoje o núcleo das desvantagens que pretos e pardos parecem sofrer se localiza no processo de aquisição educacional. As diferenças nos retornos ocupacionais dos investimentos em educação são relativamente modestas quando comparadas com diferenças na realização educacional para qualquer que seja o estrato de origem" (Hasenbalg e Silva 1998: 14).

Essas desvantagens se mostram evidentes na medida em que se realiza um diagnóstico da situação do negro na sociedade brasileira. Apesar dos negros serem numerosos em termos populacionais no Brasil, esses levam desvantagem em relação aos brancos no que se refere à renda, ao mercado de trabalho e à educação (Jaccoud e Beghin 2002: 30-31). Com relação a esta última, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, apesar do avanço na educação no país (queda das taxas de analfabetismo e aumento da escolarização), a desigualdade entre brancos e negros permanece inalterada. Os negros continuam com maiores taxas de analfabetismo e menor escolarização do que os brancos. No que se

refere ao aumento da escolarização da população brasileira, percebe-se que houve uma diminuição do hiato entre brancos e negros no acesso ao ensino fundamental. Porém, essa diminuição de desigualdade não ocorreu no acesso ao ensino médio. Ao analisar a defasagem idade-série, este indicador é sempre maior entre negros do que entre brancos. Jaccoud e Beghin (2002: 30) indicam que essas evidências estão relacionadas, em maior medida, com a discriminação racial vigente na escola e, em menor medida, com a discriminação ocorrida no passado. As autoras apontam também que os alunos negros possuem pais com menores níveis de instrução, em comparação aos alunos brancos, o que afeta o desempenho escolar.

Portanto, os diferenciais referentes às oportunidades educacionais se relacionam com o problema da baixa qualidade da escola pública e com as desvantagens dos negros em relação aos brancos no sistema educacional. Esses aspectos apresentam impacto no ensino superior brasileiro, uma vez que as universidades públicas são elitizadas, por não possuírem presença significativa de alunos de escolas públicas e de negros.

AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são definidas como políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física (Gomes 2003: 9). Essa igualdade não é a mesma igualdade formal e estática, concebida a partir das ideias das revoluções americana e francesa, em que se instituiu uma igualdade de todos perante a lei, sem qualquer distinção ou privilégio. O que vale aqui é o argumento da igualdade de oportunidades, uma vez que se reconhece a persistência e a perenidade das práticas discriminatórias em várias esferas da sociedade sob vários grupos sociais e a necessidade de sua eliminação. Nesse sentido, as ações afirmativas promovem a justiça social ao considerar não mais o indivíduo de forma genérica e abstrata, mas o indivíduo especificado, considerando-se categorizações relativas a gênero, idade, etnia, raça, dentre outras (Gomes 2003: 4).

As ações afirmativas se definem também por serem ações de caráter compensatório, pois buscam corrigir situações de discriminação e desigualdade infligidas a certos grupos no passado, no presente ou no futuro, através da valorização social, econômica, política e cultural desses (Moehlecke 2002: 3). São ações de caráter temporário, uma vez que objetivam corrigir distorções no acesso às oportunidades. Uma vez democratizado esse acesso, as ações deixam de ter sentido, apesar de se saber que as desigualdades sociais não serão eliminadas em curto prazo.

A justificativa das ações afirmativas se estabelece na medida em que tais políticas estariam aptas a atingir uma série de objetivos que normalmente não seriam

alcançados, caso as estratégias de combate à discriminação se limitasse à adoção, no campo normativo, de regras meramente proibitivas de discriminação. Assim, as ações afirmativas servem de exemplo ao induzirem transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica no imaginário coletivo, construindo uma sociedade mais plural e mais respeitadora da diversidade. Além disso, tais ações são instrumentos para a promoção da mobilidade social ascendente, na medida em que incentivam a escolaridade e o aprimoramento de qualificação para o mercado de trabalho de jovens integrantes de grupos excluídos (Gomes 2003).

No que se refere especificamente à questão racial, as ações afirmativas voltadas para a população negra são fruto de reivindicações do Movimento Negro. Essas ações não visam somente ao aumento do número de negros em certos setores da vida social, mas também à promoção de tal aumento em um sentido diferente do que foi historicamente observado (Jaccoud e Beghin 2002: 7). Elas se justificam na medida em que não é possível combater a diferença entre brancos e negros no Brasil com a implementação de políticas universalistas, pois somente tratando diferentes os desiguais é que se pode alcançar maior igualdade entre os grupos. Além disso, é necessário aumentar a qualificação e as oportunidades dos setores negros da população, permitindo não apenas incrementar o processo de inclusão da população negra na sociedade, como também possibilitar ganhos de excelência ao país. Seria então necessário implementar uma política específica para os negros, independentemente das políticas de combate à pobreza. Isso se justifica pelo fato de uma política voltada aos mais pobres, sem articulação com a questão racial, não conseguir alavancar os segmentos negros da população, em razão de seu alto grau de marginalização e baixa autoestima (Jaccoud e Beghin 2002: 47).

As ações afirmativas são importantes sobretudo no campo da educação, já que negros e pobres historicamente receberam uma educação de qualidade inferior. A maior parte dos recursos materiais, humanos e financeiros destinados à educação foram alocados a um pequeno contingente da população, o qual detém a hegemonia política, econômica e social no país (Gomes 2003: 1). Em se tratando da população negra, as ações afirmativas são necessárias para combater o baixo rendimento e a evasão de estudantes desse grupo social, uma vez que os negros são vítimas da discriminação e do racismo dentro da instituição escolar, decorrentes do fato de o sistema educacional brasileiro historicamente não ter se comprometido com a superação do racismo e com a inclusão da população negra (Gomes 2010). Além disso, é necessário reformular certas diretrizes das políticas públicas educacionais para que estas incorporem questões referentes à multiculturalidade. É preciso que as escolas possam transmitir a contribuição de cada raça e etnia na formação socio-cultural brasileira (Silvério 2002: 24). Um grande passo já foi dado nessa direção através da lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura

Afro-Brasileira, incluindo especificamente o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para Gomes (2010), essa lei traz uma novidade às políticas de ação afirmativa na medida em que possibilita aos negros o direito à afirmação da diferença, pois valoriza a identidade, a memória e a cultura desse grupo social.

No que se refere à educação superior, sobretudo nas universidades públicas, as ações afirmativas se fazem necessárias ao se constatar que tais instituições refletem o mesmo quadro de discriminação e exclusão, presente em outras esferas da sociedade. Essa situação vai de encontro à ideia de uma universidade mais plural e solidária, defendida por muitos daqueles que pensam em uma instituição mais democrática socialmente e com maiores oportunidades de acesso (Adriola, Nunes e Silva 2009: 9).

Quanto ao acesso ao ensino superior público, há um pequeno número absoluto de vagas, quando se leva em consideração o número de candidatos nos vestibulares. Em decorrência de tamanha demanda, o que se percebe é que estudantes pretos e pardos e/ou oriundos de camadas mais empobrecidas da população, na maioria das vezes, não conseguem concorrer em condições de igualdade com estudantes brancos e/ou oriundos de escolas particulares (Tessler 2008). Por isso, há a necessidade de implementação de ações afirmativas, voltadas para facilitar a entrada de estudantes oriundos de famílias de baixa renda, de baixo capital cultural e de estudantes pretos e pardos (Schwartzman 2008).

ACÇÕES AFIRMATIVAS E INCLUSÃO SOCIAL NA UFMG

Segundo o censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de 2006, o perfil dos discentes que ingressaram na universidade era, em sua maioria, formado por estudantes brancos de 18 ou 19 anos, com ensino médio concluído na rede privada, com pelo menos um dos pais com formação superior. Além disso, 75% dos alunos não trabalhavam quando se inscreveram no vestibular. Por fim, mais de 65% frequentaram cursinho pré-vestibular e possuíam automóvel e microcomputador em casa (Braga e Peixoto 2006).

Esse perfil médio se modifica de maneira expressiva ao se analisar os cursos e os turnos:

“Cursos de elevado prestígio social, como Medicina, Direito, Odontologia, Economia, Veterinária e alguns ramos da Engenharia, quando ofertados no turno diurno, recebem um alunado que pode ser classificado como de classe média alta, com famílias cuja a renda média é próxima de 20 Salários Mínimos, e para os quais a proporção de egressos da rede pública e de negros situa-se em torno de 20% e a proporção

dos que trabalham é da ordem de 10%. Em contrapartida, cursos de baixo prestígio social, como os cursos de licenciatura e a grande maioria dos cursos noturnos, admitem um alunado que pode ser classificado como de classe média baixa, com renda familiar média inferior a 10 Salários Mínimos, sendo mais de 2/3 egressos da rede pública de ensino médio, mais de 1/3 se declara negro e cerca de metade trabalha” (Braga e Peixoto 2006: 70).

O perfil geral dos alunos e as análises por cursos e turnos indicam um acesso desigual nos cursos de graduação da UFMG, ao privilegiar alunos oriundos de escolas particulares e que se autodeclaram brancos. Esse perfil aponta uma sub-representação de negros e de alunos de escolas públicas nessa instituição (Teixeira, Praxedes e Pádua 2006). Em outras palavras, assim como outras universidades públicas, a UFMG também exclui esses grupos sociais desfavorecidos na sociedade.

Por esta razão, a UFMG tem formulado programas de inclusão social nos últimos anos, dentre os quais dois podem ser enfatizados. O primeiro é o programa “Ações Afirmativas”, o qual busca acompanhar jovens negros, principalmente os de baixa renda, em suas trajetórias acadêmicas e auxiliá-los em sua permanência. Há a preocupação em realizar ações voltadas para o fortalecimento acadêmico (participação em projetos de iniciação científica, congressos, seminários, grupos de estudo, dentre outros), além de contribuir para a continuidade de seus estudos (Teixeira, Praxedes e Pádua 2006). O segundo programa é a adoção de uma política de expansão de vagas no período noturno, visto como medida de inclusão social. Tal deliberação foi baseada em estudos que compararam os perfis socioeconômicos de estudantes dos turnos diurno e noturno. Cursos noturnos têm um elevado potencial de inclusão, uma vez que incorporam, em maior número, estudantes de camadas mais pobres da população e estudantes de segmentos étnicos desprivilegiados (Braga e Peixoto 2008: 93). A avaliação dessa política, com base em dados de 2002 a 2006, concluiu que a UFMG não conseguiu implantar essa política de expansão de vagas no turno da noite de maneira efetiva. Isso ocorreu devido à reduzida dimensão da expansão de vagas, que foi de cerca de 6% do total de aprovados. Apesar disso, em três cursos nos quais houve aumento de alunos no turno noturno ou criação de cursos noturnos que já existiam no turno diurno, percebeu-se uma mudança de perfil significativa (considerando o total de alunos de cada curso): (1) no número de alunos oriundos de escolas públicas; (2) no número de alunos pretos e pardos; e (3) no número de alunos que trabalham. Apesar de pequena, essa mudança pode ser interpretada como um efeito de inclusão (Braga e Peixoto 2008: 105-115).

Com o intuito de ampliar as ações afirmativas na universidade, a comunidade universitária realizou, nos últimos anos, uma série de discussões sobre medidas de inclusão social no acesso pelo vestibular. Havia o consenso de que tais medidas eram necessárias e urgentes. Porém, havia a polêmica em torno da necessidade de

se adotar a política de cotas, a qual reserva um percentual de vagas do vestibular a grupos socialmente excluídos. Os argumentos contrários a essa medida levam em consideração a questão do mérito acadêmico. As palavras de Marcos Vinicius de Freitas, então coordenador geral da Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da UFMG, sintetizam esses argumentos:

“A universidade precisa abrir vagas, o país precisa de cidadãos capacitados e capazes de subir o padrão de conhecimento e de vida desta sociedade, mas cotas não abrem vagas e nem ampliam o acesso, cotas apenas trocam o perfil dos ingressos à custa da excelência acadêmica” (Freitas 2006).

Uma alternativa às cotas seria a implantação de um bônus na nota obtida no vestibular por grupos socialmente desfavorecidos. Duas das maiores universidades brasileiras adotaram essa política. A Universidade de São Paulo (USP) elaborou o Programa de Inclusão da USP (INCLUSP), o qual, entre outras medidas, inclui modificações no acesso à universidade. O objetivo é de aumentar as chances de alunos egressos de escolas públicas ingressarem na USP pelo vestibular, realizado pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) (Toledo 2008: 51). Chamado de Sistema de Pontuação Acrescida, o bônus foi implantado na USP da seguinte maneira: um fator de acréscimo de 3% é aplicado às notas das primeira e segunda fases do vestibular anual para alunos da rede pública. Na primeira fase, calcula-se a nota de corte normalmente, aplica-se o multiplicador (1,03) para as notas dos alunos que cursaram o ensino médio integralmente na escola pública e acrescenta-se aos convocados para a segunda fase aqueles que ultrapassaram a nota de corte. Na segunda fase, aplica-se igualmente o multiplicador de 1,03 nas notas dos alunos oriundos da rede pública. A aplicação do bônus na USP foi decidida depois de vários debates e simulações sobre a eficácia dessa medida:

“(...) simulações realizadas com dados da FUVEST de 2006 indicam que [o fator de acréscimo de 3%] elevaria de 23,6% para 30% o número de ingressantes oriundos de escola pública. Esse impacto seria maior nas carreiras de elevada procura (por exemplo, medicina, direito, jornalismo), nas quais um pequeno acréscimo na nota representa um avanço de muitas posições na classificação geral” (Toledo 2008: 61).

Outra instituição que adotou o sistema de bônus foi a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir do vestibular de 2005, foi implementado o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS). Apesar do caráter inclusivo, a UNICAMP enfatizou a importância de princípios meritocráticos, uma vez que esses norteiam todo o meio acadêmico. A justificativa para essa preocupação é a de que

alunos despreparados para a vida acadêmica, que entram na universidade sem a avaliação rigorosa realizada pelo vestibular, podem comprometer a excelência da instituição (Tessler 2008: 75-76). Nesse sentido, a universidade criou uma política na qual se adicionam percentuais às notas de candidatos que se enquadram em setores excluídos da sociedade. A decisão a respeito dessa política partiu da premissa de que “adicionando pontos de bônus pode-se de certa forma compensar a diferença de pontuação obtida por indivíduos com diferentes histórias de vida, mas mérito semelhante ao passar pelo processo vestibular” (Tessler 2008: 77). A política de bônus da UNICAMP atribui 30 pontos de bônus aos candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas e mais 10 pontos de bônus aos que, dentro desse grupo, se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, seguindo a classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Como deveria ser então o sistema de bônus na UFMG? Em um estudo que discute a aplicação do bônus nessa instituição, Winther e Golgher (2010: 343-345) mostram que, levando em consideração a população apta a ingressar no ensino superior na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), há uma grande desigualdade no acesso às universidades públicas da região, sobretudo à UFMG. Os dados dos vestibulares de 2004, 2006 e 2008 mostram que, dos aprovados da UFMG em cada um desses anos, mais de 85% eram residentes em Belo Horizonte e em outros municípios da RMBH. Ao compararem dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 com dados do vestibular de 2008, os autores constaram que apenas 30% do total de aprovados na UFMG eram oriundos de escola pública. Na RMBH, cerca de 80% dos estudantes concluintes do ensino médio frequentavam escola pública. Além disso, dos aprovados no mesmo vestibular, apenas 29,9% eram compostos de alunos não-brancos. Na RMBH, 60% dos concluintes do ensino médio pertenciam a essa categoria de cor/raça. Considerando essas e outras variáveis, como renda domiciliar e escolaridade dos pais, os autores concluíram que existem diferenças marcantes entre os residentes na RMBH aptos a estudarem no ensino superior, os estudantes desse nível de ensino na região e os aprovados no vestibular da UFMG. Esses resultados justificam a necessidade de uma política de inclusão nesta universidade que beneficie alunos de escola pública, bem como alunos não-brancos.

Uma vez realizada a inclusão desses grupos, tem-se a preocupação de que tal política não tenha uma influência negativa na qualidade potencial do corpo discente da UFMG. Para não comprometer a excelência do ensino da instituição, os alunos ingressantes com a política do bônus devem ter um desempenho na trajetória acadêmica similar aos que ingressaram sem esse adicional. Winther e Golgher (2010: 345-349) investigaram, com base em dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2005, se fatores que condicionam o bom desempenho de estudantes na

universidade também são verificados entre alunos com perfil para serem contemplados pela política de bônus. O resultado é que esses estudantes, exceto pela falta de conhecimento em língua estrangeira, apresentam o mesmo perfil que alunos não contemplados pela política. Para garantir a permanência plena desses estudantes na UFMG, seria necessário, segundo os autores, que esses estudantes recebessem auxílio financeiro, bem como fossem ofertados cursos de língua estrangeira.

A partir de experiências alternativas às cotas, diante de reivindicações de docentes, alunos e técnico-administrativos da UFMG, bem como de diferentes organizações do movimento negro e outros movimentos sociais (CAIS 2009), a UFMG adotou a política do bônus sociorracial nos vestibulares de 2009 a 2012. A adoção dessa medida foi originalmente elaborada apenas para beneficiar alunos de escolas públicas, em uma proposta da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) de 2008. A incorporação do recorte étnico-racial se deu posteriormente, em atendimento às reivindicações de grupos sociais (CAIS 2009). Com a resolução nº 03/2008, de 15 de maio de 2008 do Conselho Universitário, foi estipulado que, a partir do vestibular de 2009, os inscritos que comprovassem uma trajetória de sete anos na escola pública (últimas séries do ensino fundamental e ensino médio) teriam direito a um bônus de 10% sobre os pontos alcançados no vestibular. Aqueles alunos que, além de serem provenientes de escola pública, se declarassem pretos ou pardos teriam um bônus adicional de 5% sobre os pontos alcançados, perfazendo um total de 15% (Aranha 2009). Para isso, os candidatos que quisessem disputar a vaga com o benefício do acréscimo de 15% na pontuação final deveriam, no ato da inscrição ao vestibular, preencher um formulário em que atesta a sua afrodescendência. Além disso, esses candidatos e aqueles que desejassem disputar a vaga com o benefício do acréscimo de 10% deveriam comprovar os sete anos de escolaridade em escola pública com o envio de documentação à Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) (Aranha 2009).

Essa mesma resolução estabeleceu acompanhamento e avaliação da política de bônus por órgãos colegiados superiores da UFMG. Para tanto, foi criada a Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG (CAIS), instituída pelo Conselho Universitário em 2008, regulamentada pelo reitor por meio da portaria 64/2008, a qual foi alterada pela portaria 079/2009. Essa comissão é composta por representantes docentes, discentes e técnico-administrativos. O objetivo é de propor políticas institucionais de inclusão social para que o público que ingressou na UFMG via política de bônus sociorracial, a partir de 2009, assim como aqueles que já eram estudantes da universidade, vivenciassem o direito à igualdade de oportunidades no ensino superior. Portanto, é importante realizar ações voltadas para a democratização do acesso e a garantia de condições de permanência bem sucedidas do corpo discente da UFMG (CAIS

2009). A CAIS é composta pela subcomissão de acompanhamento e pela subcomissão de avaliação. A primeira se destina a realizar ações de sensibilização da universidade para lidar com a necessidade de diversidade e permanência de estudantes beneficiados por políticas de ação afirmativa. Esta subcomissão visa ainda apoiar a formação acadêmica de estudantes egressos de escola pública, bem como valorizar as trajetórias e identidades de estudantes negros. A subcomissão de avaliação, por sua vez, tem como principal tarefa a análise do impacto da política de bônus no desempenho acadêmico dos alunos da UFMG. Há ainda o propósito de realizar outras investigações para diagnosticar o perfil da comunidade universitária, no que tange à diversidade, e de propor intervenções que se façam necessárias.

A UFMG continua em processo de mudança quanto à admissão de estudantes. O Governo Federal implementou a lei de cotas (Lei nº 12.711) em 29 de agosto de 2012. Deste modo, o sistema de bônus foi extinto na UFMG a partir do concurso vestibular de 2013 para o cumprimento desta lei. Há a determinação de que instituições federais deverão reservar em cada processo seletivo, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro do total de vagas reservadas, 50% delas deverão ser destinadas a alunos com renda mensal per capita de até 1,5 salários mínimos (ou seja, 25% do total de vagas). O preenchimento das vagas reservadas deverá garantir, no mínimo, a aprovação de autodeclarados pretos, pardos e indígenas igual ao observado no Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando cada Unidade da Federação. As instituições federais de ensino deverão implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista nesta lei, a cada ano. Tais instituições terão o prazo máximo de quatro anos para o cumprimento integral do disposto na lei.

Além disso, nos concursos vestibulares de 2011, 2012 e 2013, a prova do ENEM substituiu a primeira etapa do concurso da UFMG. Nestes anos, a nota da redação do ENEM foi utilizada na segunda etapa da UFMG. A partir do vestibular de 2014, a seleção para os cursos de graduação da UFMG será realizada pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação. Ou seja, o concurso vestibular será substituído exclusivamente pela prova do ENEM.

Dentro deste contexto, uma vez que a UFMG utilizou por alguns anos a política pública do bônus sociorracial, é necessário que haja estudos para saber se os objetivos previstos durante a formulação da política foram cumpridos. Esse tipo de análise é importante de ser realizada justamente para tentar entender as mudanças que estão em curso na sociedade brasileira, em relação à seleção de estudantes para ingresso em instituições de ensino superior.

Esta seção apresenta um estudo do perfil dos alunos ingressantes na UFMG, levando em consideração informações sobre a política do bônus sociorracial. O objetivo é saber se o perfil dos candidatos aprovados na universidade se modificou após a implementação dessa política e se a política possibilitou maior inclusão social. A partir da análise de dados socioeconômicos coletados nos vestibulares de 2000 a 2010 pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE), foi elaborado um perfil descritivo dos alunos ingressantes na universidade. Condições econômicas, familiares e sociais dos estudantes foram analisadas, com base nas seguintes variáveis:

– *Cor/raça*: conforme discussão anterior, a cor/raça do indivíduo se relaciona fortemente com a desigualdade no acesso à universidade pública (Silva e Hasenbalg 2001: 5). As categorias dessa variável são: branca, negra (agregando preta e parda), amarela, indígena e não declarada.

– *Isenção da taxa de inscrição do vestibular e renda mensal do grupo familiar*: essas variáveis se referem ao capital econômico do indivíduo, que expressa os recursos econômicos familiares disponíveis aos candidatos (Winther e Golgher 2010: 346). As categorias de isenção da taxa do vestibular são: isento total ou parcialmente e não isento. As categorias de renda mensal do grupo familiar são: menos de 1 salário mínimo (SM), de 1 a 2 SM, de 2 a 5 SM, de 5 a 10 SM, de 10 a 15 SM, de 15 a 20 SM, de 20 a 40 SM e de 40 a 68 SM.

– *Tipo de escola em que o candidato cursou o ensino médio*: como discutido anteriormente, essa variável está intimamente relacionada com a desigualdade do acesso à universidade pública (Silva e Hasenbalg 2001: 5-7). As categorias são: escola pública federal, escola pública estadual, escola pública municipal, escola particular e curso livre.

– *Escolaridade da mãe*: é uma variável relacionada com o capital cultural e social do ambiente familiar em que o candidato está inserido (Winther e Golgher 2010: 346). As categorias dessa variável são: não concluiu o ensino fundamental, concluiu o ensino fundamental, concluiu o ensino médio, concluiu o ensino superior e escolaridade desconhecida pelo candidato.

– *Tipo de participação na vida econômica do grupo familiar e trabalho em atividade remunerada*: essas variáveis visam medir o impacto do estudante possuir uma ocupação em sua disponibilidade aos estudos. Em geral, ao não trabalhar, o aluno teria mais tempo para se dedicar às atividades acadêmicas.

– *Curso*: houve uma análise dos cursos mais concorridos, pois se partiu da premissa de que cursos historicamente mais excludentes de setores sociais desfavorecidos, no que se refere ao acesso pelo vestibular, são os mais concorridos. Nesse sentido, é relevante a seguinte observação de Tessler (2008), em seu artigo sobre o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a qual também adota o bônus no vestibular:

“Espera-se que um sistema de pontuação bônus no qual os bônus são iguais para todos os cursos (...) tenha efeitos mais relevantes sobre os cursos mais concorridos, onde a diferença de pontuação entre os classificados é muito pequena. De fato, em Medicina, o curso mais concorrido da UNICAMP, com o advento do PAAIS o número de matriculados egressos de escolas públicas passou de 10 (9,1%) em 2004 para 34 (31,0%) em 2005 e 19 (17,3%) em 2006(...). Egressos de escolas públicas eram 10,6% dos matriculados nos cinco cursos mais concorridos da UNICAMP em 2004. Eles foram 22,3% em 2005 e 22,0% em 2006. De forma consistente, é possível afirmar que foi dobrado o contingente de egressos de escolas públicas nos cursos mais concorridos, um resultado muito significativo” (Tessler 2008: 81).

As variáveis descritas acima são apresentadas em conjunto com informações sobre a categoria de bônus sociorracial (sem bônus, bônus de 10% e bônus de 15%), aplicado nos vestibulares de 2009 e 2010, bem como com informações de ano do vestibular (2000 a 2010). A variável cor/raça é apresentada somente para 2003 a 2010, pois esta informação não foi coletada no questionário socioeconômico antes deste período. São analisadas informações de todos os candidatos inscritos nos concursos de vestibular, assim como dos candidatos aprovados nesses exames.

No que concerne à variável cor/raça, o número de candidatos inscritos que se autodeclararam da raça branca em 2003 é maioria (Tabela 1). A partir da criação da categoria bônus em 2009, a diferença entre a raça dos candidatos é pouco significativa e tende a diminuir a cada ano. Em 2003, os candidatos da raça branca representavam 65,29% do total de alunos. Em 2010, há 48,19% de candidatos brancos e 44,3% de candidatos negros, o que mostra que o percentual de candidatos negros aumentou no período.

Tabela 1

Percentual de candidatos inscritos no vestibular da UFMG por cor/raça, 2003-2010.

Cor/Raça	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Branca	65,29	58,82	55,65	54,11	53,69	54,69	48,47	48,19
Negra	30,52	35,72	35,77	36,53	36,92	36,45	44,31	44,30
Amarela	3,44	0,59	2,47	2,22	2,23	2,19	2,03	2,01
Indígena	0,75	4,87	0,57	0,50	0,53	0,44	0,23	0,30
Não Declarou	0,00	0,00	5,54	6,73	6,61	6,23	4,96	5,20
Total Absoluto	78,175	70,365	73,068	67,327	62,766	63,679	60,914	62,028

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Em relação aos candidatos aprovados, percebeu-se com a Tabela 2 que em 2003 a raça negra representava 23,40% dos aprovados. Após a inclusão do bônus, este percentual aumentou para 41,74% em 2009. No ano seguinte, o número de aprovados da raça negra cresceu para 45,54%, superando o número de alunos aprovados da raça branca.

Tabela 2

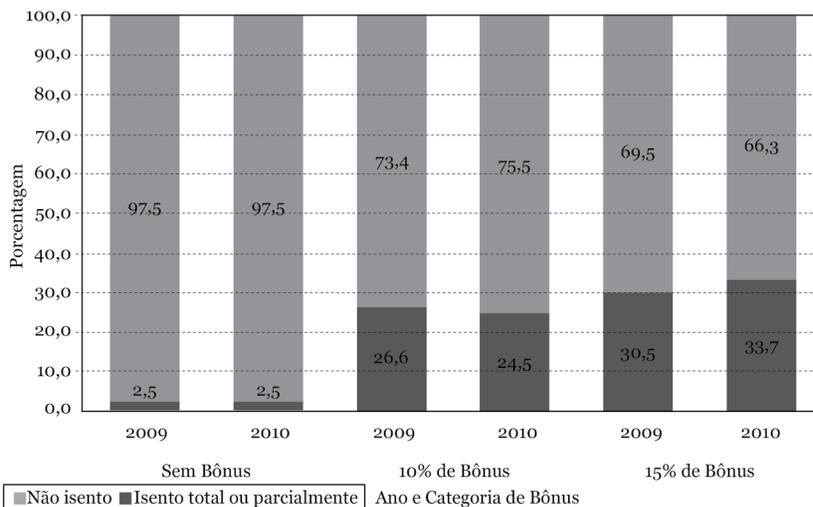
Percentual de candidatos aprovados no vestibular da UFMG por cor/raça, 2003-2010.

Cor/Raça	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Branca	74,31	66,94	64,50	60,80	60,85	61,17	47,59	44,63
Negra	23,40	26,75	26,01	27,51	26,09	26,27	41,74	45,54
Amarela	1,90	0,35	1,34	1,56	1,37	1,32	1,32	1,17
Indígena	0,39	5,96	0,35	0,26	0,13	0,28	0,24	0,30
Não Declarou	0,00	0,00	7,80	9,87	11,56	10,96	9,11	8,36
Total Absoluto	4,414	4,579	4,625	4,628	4,664	4,708	5,911	6,597

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A porcentagem de candidatos isentos é bem maior entre estudantes que utilizaram o bônus sociorracial no vestibular, comparados aos que não utilizaram (Figura 1). É possível perceber, ainda, que um percentual maior de alunos que utilizaram o bônus de 15% conseguiu isenção, se comparado aos alunos oriundos apenas de escola pública (bônus de 10%).

Figura 1
Isenção da taxa de inscrição do vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial 2009-2010.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No que se refere à variável tipo de escola no ensino médio (Tabela 3), os candidatos inscritos que cursaram integralmente ou a maior parte do ensino médio em escola pública (federal, municipal e estadual) representavam a maioria dos es

Tabela 3

Percentual de candidatos inscritos no vestibular da UFMG por tipo de escola no ensino médio, 2000-2010.

Tipo de Escola no Ensino Médio	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pública Federal	4,72	5,08	4,30	4,31	4,45	4,29	4,16	4,12	4,23	4,52	4,53
Pública Estadual	36,10	39,90	46,53	44,25	42,52	42,59	41,81	39,09	38,62	39,09	37,79
Pública Municipal	11,36	11,25	9,94	9,31	8,48	8,48	7,25	6,56	6,29	6,02	5,35
Particular	47,21	43,13	38,69	41,58	44,09	44,35	46,40	49,16	50,57	50,08	52,05
Curso livre	0,61	0,64	0,54	0,55	0,46	0,49	0,38	0,33	0,29	0,29	0,28
Total Absoluto	77,254	78,272	84,636	78,145	70,515	73,695	67,759	62,868	65,749	60,914	62,032

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
tudantes em 2000, com um percentual de 52,18%. Apesar da adoção do bônus em

2009, a maioria dos candidatos inscritos cursou o ensino médio em escola particular (52,05% em 2010).

Em relação aos candidatos aprovados, aqueles que cursaram o ensino médio em escola particular sempre representaram a maioria dos aprovados (Tabela 4). No entanto, houve um aumento de ingressantes na universidade oriundos de escola pública, sobretudo a partir de 2009, com a implementação da política de bônus. Em 2008, o percentual de ingressantes procedentes de escola particular foi de 66,92%. Em 2010, este percentual caiu para 54,58%.

Tabela 4

Percentual de candidatos aprovados no vestibular da UFMG por tipo de escola no ensino médio, 2000-2010.

Tipo de Escola no Ensino Médio	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Pública Federal	12,34	13,73	12,65	11,37	11,23	11,19	11,63	9,95	10,67	11,05	9,93
Pública Estadual	18,41	18,89	19,92	21,09	20,65	21,05	19,03	17,12	18,37	28,61	29,84
Pública Municipal	7,89	7,07	7,21	5,17	5,82	4,57	4,62	3,70	3,93	4,97	5,46
Particular	61,12	59,93	59,88	62,17	62,14	63,04	64,39	68,99	66,92	55,22	54,58
Curso livre	0,24	0,38	0,34	0,20	0,16	0,15	0,31	0,24	0,11	0,15	0,19
Total Absoluto	4,156	4,340	4,412	4,414	4,585	4,664	4,664	4,672	4,713	5,911	4,672

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

E entre os candidatos aprovados, é possível perceber que a proporção de alunos sem bônus com mãe que concluiu o ensino superior ultrapassa os 50% em 2009 e 2010. Quanto aos alunos que se beneficiaram da política do bônus, observa-se que por volta de 30% de suas mães não concluiu o ensino fundamental (Tabela 5).

Tabela 5

Percentual de candidatos aprovados no vestibular da UFMG por escolaridade da mãe, 2009-2010.

Escolaridade da mãe	Sem Bônus		10% de Bônus		15% de Bônus	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Não concluiu o ensino fundamental	6,53	6,53	25,69	30,58	31,64	31,93
Concluiu o ensino fundamental	5,84	6,42	19,88	15,90	17,15	17,88
Concluiu o ensino médio	30,30	31,16	37,30	36,57	35,20	34,76
Concluiu o ensino superior	56,07	54,73	15,82	16,22	15,17	13,98
Desconheço o nível de instrução	1,26	1,16	1,31	0,64	0,84	1,45
Total Absoluto	3,907	4,380	689	629	1,318	1,588

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A Tabela 6 mostra que a maioria dos candidatos inscritos nos vestibulares de 2000 a 2010 possuía uma renda familiar de 2 a 10 salários mínimos. Uma minoria tinha uma renda acima de 60 salários mínimos. Há um aumento no percentual daqueles com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos no decorrer do tempo. Observa-se ainda uma queda no percentual dos candidatos com renda familiar acima de 10 salários mínimos nos anos analisados.

Tabela 6

Percentual de candidatos inscritos no vestibular da UFMG por renda mensal do grupo familiar, 2000-2010.

Renda Mensal Familiar (em salários mínimos)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Menos que 1	0,96	0,90	1,27	1,44	1,44	1,20	1,56	1,81	1,62	1,51	1,20
1 a 2	7,03	7,28	11,28	12,23	12,54	13,74	15,23	16,95	16,83	17,21	15,69
2 a 5	24,24	27,10	33,11	33,67	34,17	33,65	34,08	33,31	33,23	36,02	36,83
5 a 10	25,19	26,26	24,36	24,35	24,85	24,74	23,65	23,18	22,49	22,16	23,25
10 a 15	14,52	14,11	11,89	11,92	11,84	11,57	11,70	11,71	12,27	11,14	11,17
15 a 20	10,74	9,31	7,28	6,88	6,54	6,72	6,28	6,19	6,24	5,56	5,52
20 a 40	10,38	9,03	7,08	6,27	6,02	5,64	5,33	4,73	5,11	4,42	4,42
40 a 60	4,70	4,00	2,42	2,13	1,72	1,83	1,42	1,42	1,45	1,28	1,21
Acima de 60	2,76	2,02	1,31	1,11	0,88	0,91	0,75	0,70	0,76	0,70	0,71
Total Absoluto	76,654	75,942	84,440	78,012	70,316	73,162	75,918	61,086	65,717	60,914	62,028

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Em relação aos candidatos aprovados, há um aumento na porcentagem de alunos que possuem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, a partir de 2007 (Tabela 7). A mesma tendência é observada na categoria de 2 a 5 salários, principalmente a partir de 2009, após a adoção do programa de bônus. Por fim, há uma queda no percentual daqueles com renda familiar acima de 10 salários mínimos no decorrer do tempo.

Tabela 7

Percentual de candidatos aprovados no vestibular da UFMG por renda mensal do grupo familiar, 2000-2010.

Renda Mensal Familiar (em salários mínimos)	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Menos que 1	0,68	0,59	0,79	1,20	0,61	0,54	0,48	0,88	0,59	0,81	0,79
1 a 2	2,55	2,40	3,20	4,40	4,87	4,33	4,64	4,61	5,03	8,54	10,20
2 a 5	14,50	14,90	18,13	20,70	23,19	22,45	23,51	22,19	23,11	31,94	33,99
5 a 10	23,16	22,51	24,73	24,04	25,16	26,59	27,49	28,02	26,39	25,26	24,83
10 a 15	16,46	17,25	15,86	16,64	15,99	17,70	18,05	18,91	20,03	14,55	13,34
15 a 20	12,49	12,83	11,84	11,17	11,84	11,19	11,08	11,98	10,56	7,78	7,34
20 a 40	17,99	18,09	16,07	14,66	13,45	11,58	10,54	9,88	10,39	7,83	6,87
40 a 60	7,66	7,61	6,06	4,83	3,54	3,86	2,91	2,44	2,80	2,11	1,77
Acima de 60	4,51	3,82	3,32	2,36	1,35	1,66	1,30	1,09	1,10	1,18	0,87
Total Absoluto	4,124	4,256	4,407	4,406	4,579	4,638	4,610	4,665	4,708	5,911	6,597

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Quanto à participação econômica dos candidatos inscritos, entre 2000 e 2010, a maioria dos estudantes não trabalhava e nem contribuía para o sustento familiar (Tabela 8). A partir de 2008, há um aumento no percentual de alunos que trabalhava e que contribuía em parte para o sustento familiar ou que era o principal responsável por esse sustento. As mesmas conclusões são obtidas para os candidatos aprovados nos concursos de vestibular, com grande aumento em 2009 daqueles que trabalham e contribuem em parte para o sustento familiar (Tabela 9).

Tabela 8

Percentual de candidatos inscritos no vestibular da UFMG por tipo de participação na vida econômica do grupo familiar, 2000-2010.

Participação Econômica	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Não trabalha, nem contribui para o sustento	66,18	63,37	65,62	66,95	68,97	68,48	72,12	73,01	74,98	73,64	76,14
Trabalha, mais é sustentado em partes pela família	14,14	15,09	13,85	13,21	12,59	12,09	11,41	10,91	0,00	0,00	0,00
Trabalha, é responsável apenas por seu sustento	14,46	15,39	14,38	4,32	4,07	3,52	3,33	3,38	6,92	6,98	6,89
Trabalha e contribui em parte para o sustento	0,00	0,00	0,00	9,72	9,09	8,72	7,99	7,51	13,74	14,87	13,14
Trabalha, é o principal responsável para o sustento	3,08	3,83	4,05	3,86	3,47	3,87	2,95	3,12	4,36	4,51	3,83
Outra Situação	2,14	2,32	2,10	1,94	1,81	2,32	2,20	2,07	0,00	0,00	0,00
Total Absoluto	77,151	76,111	84,630	78,147	70,533	73,715	67,769	62,867	65,747	60,914	62,028

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Tabela 9

Percentual de candidatos aprovados no vestibular da UFMG por tipo de participação na vida econômica do grupo familiar, 2000-2010.

Participação Econômica	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Não trabalha, nem contribui para o sustento	74,09	72,23	75,92	77,09	77,21	76,32	78,58	79,23	79,85	73,93	73,82
Trabalha, mais é sustentado em partes pela família	12,27	13,68	10,44	9,97	10,92	11,24	10,04	9,37	0,00	0,00	0,00
Trabalha, é responsável apenas por seu sustento	9,07	9,38	8,70	3,33	3,49	2,77	3,18	3,27	8,08	12,55	13,16
Trabalha e contribui em parte para o sustento	0,00	0,00	0,00	4,49	4,66	5,08	4,43	4,49	8,80	12,55	13,16
Trabalha, é o principal responsável para o sustento	2,79	2,67	3,53	3,24	2,24	2,85	2,22	1,97	3,27	4,96	5,00
Outra Situação	1,78	2,04	1,41	1,88	1,48	1,74	1,55	1,67	0,00	0,00	0,00
Total Absoluto	4,156	4,263	4,414	4,414	4,588	4,663	4,649	4,673	4,714	5,911	6,597

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Quanto à atividade remunerada dos candidatos inscritos nos vestibulares (Tabela 10), observa-se que a maioria dos estudantes, de 2000 a 2010, não exercia trabalho remunerado. O percentual de alunos que trabalhavam mais de 20 horas semanais diminuiu com o tempo, mas permanece acima de 15% em 2010. Além disso, o percentual de estudantes inscritos na categoria que trabalhava até 20 horas semanais mais que dobrou a partir de 2008.

Tabela 10

Percentual de candidatos inscritos no vestibular da UFMG por trabalho em atividade remunerada, 2000-2010.

Atividade Remunerada	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Não	65,99	63,25	66,25	67,22	69,90	70,06	72,59	73,57	76,89	75,27	77,82
Sim, mas é trabalho eventual	7,37	7,94	6,47	6,43	6,35	5,94	5,38	5,31	0,00	0,00	0,00
Sim, até 20 horas/semana	3,09	3,02	2,72	2,73	2,64	2,62	2,61	2,65	5,49	5,66	5,61
Sim, mais de 20 horas/semana	23,55	25,79	24,56	23,62	21,11	21,38	19,42	18,47	17,62	19,07	16,57
Total Absoluto	77,073	76,140	84,589	78,082	70,511	73,698	67,745	62,877	63,746	60,914	62,028

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Ainda em relação à atividade remunerada, mas entre os candidatos aprovados (Tabela 11), percebe-se que, de 2000 a 2010, a maioria dos estudantes não exercia nenhum trabalho remunerado. O percentual de estudantes que trabalhava mais de 20 horas semanais aumentou a partir da adoção do sistema de bônus em 2009. Além disso, o percentual daqueles que trabalhavam até 20 horas semanais aumentou consideravelmente desde 2008.

Tabela 11

Percentual de candidatos aprovados no vestibular da UFMG por trabalho em atividade remunerada, 2000-2010.

Atividade Remunerada	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Não	72,20	70,79	75,14	76,17	75,98	75,53	77,53	78,37	81,07	74,84	75,38
Sim, mas é trabalho eventual	8,09	8,39	6,05	6,55	6,32	6,52	5,83	5,54	0,00	0,00	0,00
Sim, até 20 horas/semana	3,37	3,12	3,04	3,29	3,40	2,96	2,82	2,85	5,67	5,68	5,70
Sim, mais de 20 horas/semana	16,32	17,70	15,77	13,99	14,30	14,99	13,82	13,24	13,26	19,48	18,92
Total Absoluto	4,151	4,265	4,413	4,414	4,587	4,662	4,647	4,673	4,713	5,911	6,597

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Atualmente, a UFMG possui 75 cursos de graduação. A Tabela 12 mostra os oito cursos mais concorridos nos vestibulares de 2008, 2009 e 2010. Conforme indica Tessler (2008), os cursos mais concorridos tendem a ser os que mais excluem setores desfavorecidos da sociedade. Com essa preocupação, foram selecionados os cursos que aparecem pelo menos duas vezes nesta tabela: Medicina (integral), Administração (noturno), Direito (diurno), Engenharia Química (diurno) e Engenharia Ambiental (diurno). O curso de Comunicação Social (diurno) foi dividido em 2010, não se configurando mais como um exemplo de curso concorrido. A seguir, é analisado como esses cinco cursos se situam em relação ao sistema do bônus sociorracial.

Tabela 12

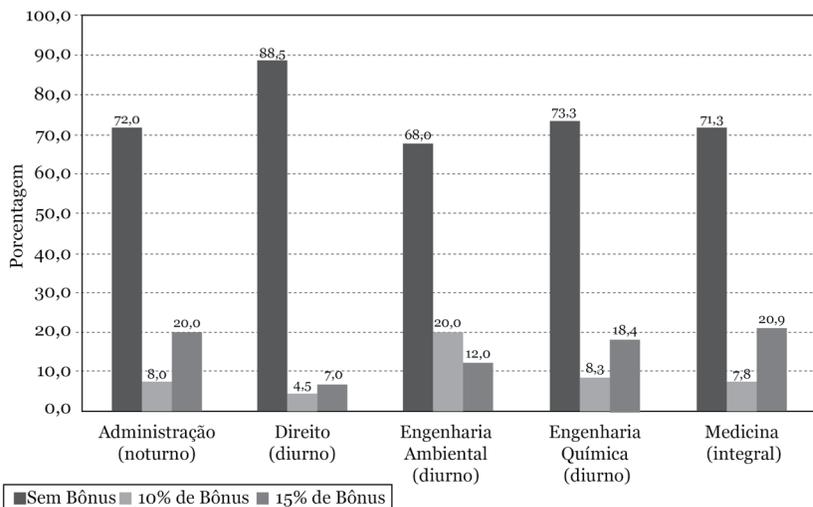
Cursos mais concorridos da UFMG nos anos vestibulares de 2008, 2009, 2010.

Vestibular 2008	Relação cand./vaga	Vestibular 2009	Relação cand./vaga	Vestibular 2010	Relação cand./vaga
Medicina (i)	31,95	Medicina (i)	31,50	Medicina (i)	34,54
Administração (n)	23,78	Engenharia Ambiental (d)	22,50	Biomedicina (d)	22,98
Comunicação Social (d)	23,09	Engenharia Química (d)	21,80	Engenharia Química (d)	22,52
Administração (d)	20,60	Geologia (d)	19,71	Direito (d)	18,71
Ciências Biológicas (d)	20,31	Administração (n)	19,04	Relações Econ. Intern. (d)	17,78
Ciências da Computação (d)	18,80	Comunicação Social (d)	17,00	Engenharia Ambiental (d)	16,80
Direito (d)	18,28	Engenharia de Minas (d)	16,53	Comunicação Social/Public. (d)	16,55
Enfermagem (d)	18,09	Engenharia Mecânica (n)	16,40	Engenharia Aeroespacial (d)	15,22

Fonte: Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

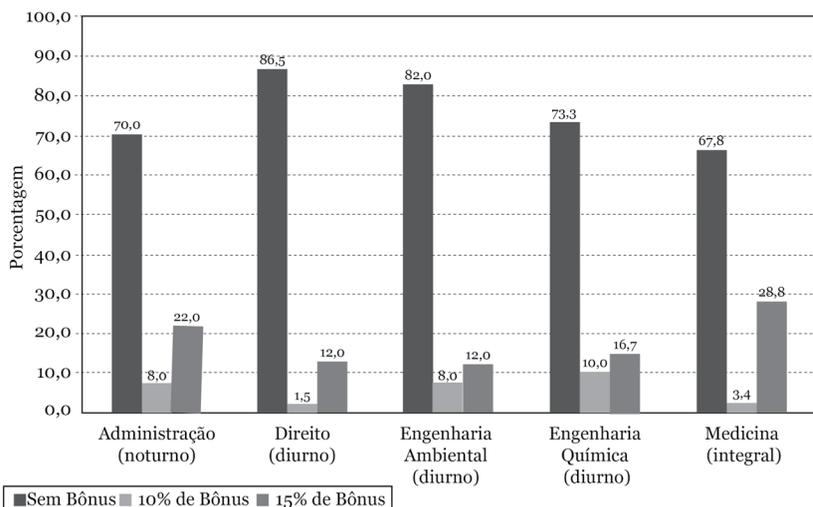
Partiu-se do pressuposto de que os candidatos aprovados e não favorecidos pelo sistema de bônus sociorracial são, em sua maioria, alunos de escolas particulares e brancos. As Figuras 2 e 3 confirmam que cursos mais concorridos no ensino superior são muito excludentes, no que se refere ao acesso de alunos oriundos de escolas públicas e negros. Nestes cursos, mais de 65% dos alunos foram aprovado no vestibular sem o bônus sociorracial em 2009 e 2010. Esse padrão contrasta com o de cursos com um histórico de maior inclusão, como Biblioteconomia (noturno) e Pedagogia (noturno). Em 2009, apenas 35,00% e 31,82% dos candidatos aprovados entraram sem o sistema de bônus, respectivamente. Em 2010, este padrão se manteve nestes cursos. Apenas 35,00% dos candidatos aprovados entraram sem nenhum percentual de bônus em Biblioteconomia e 39,39% em Pedagogia.

Figura 2
 Percentual de alunos aprovados no vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial e cursos mais concorridos, 2009.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

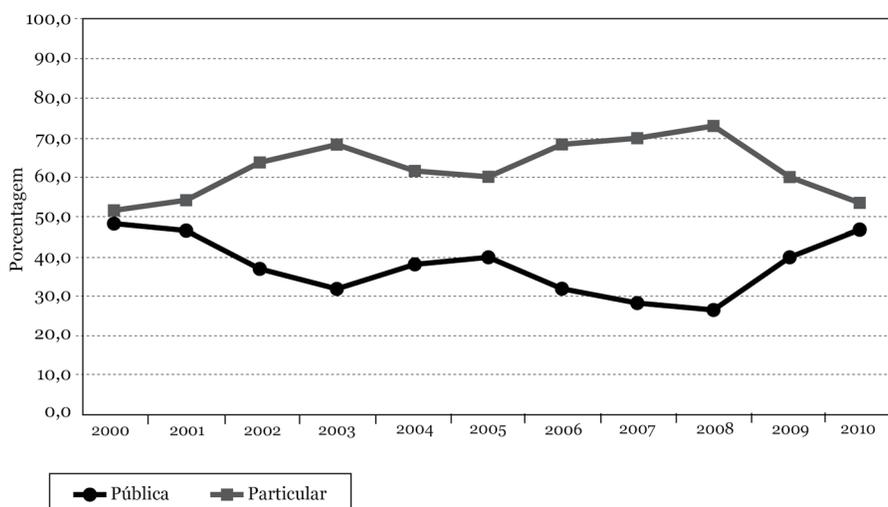
Figura 3
 Percentual de alunos aprovados no vestibular da UFMG por categoria do sistema de bônus sociorracial e cursos mais concorridos, 2010.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Apesar de Medicina (integral), Administração (noturno), Direito (diurno) e Engenharia Química (diurno) serem cursos historicamente excludentes, percebe-se que houve uma diminuição dessa exclusão após a implantação do sistema de bônus sociorracial. As Figuras 4 a 7 apresentam os percentuais de candidatos aprovados nos vestibulares de 2000 a 2010, oriundos de escolas públicas e particulares no ensino médio, em cada um destes cursos mais concorridos. O curso de Engenharia Ambiental (diurno) não foi incluído, pois sua implantação na UFMG se deu em 2009.

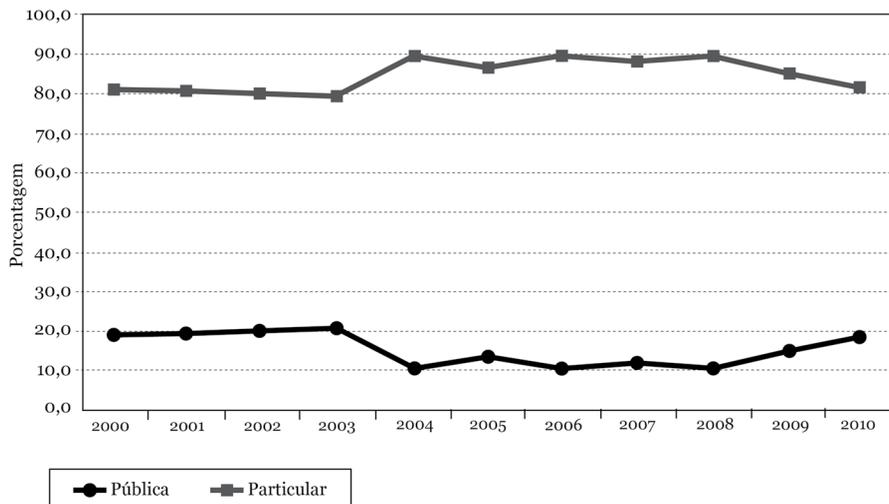
Figura 4
Tipo de escola no ensino médio de candidatos aprovados no curso de Administração (noturno) no vestibular da UFMG, 2000-2010.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

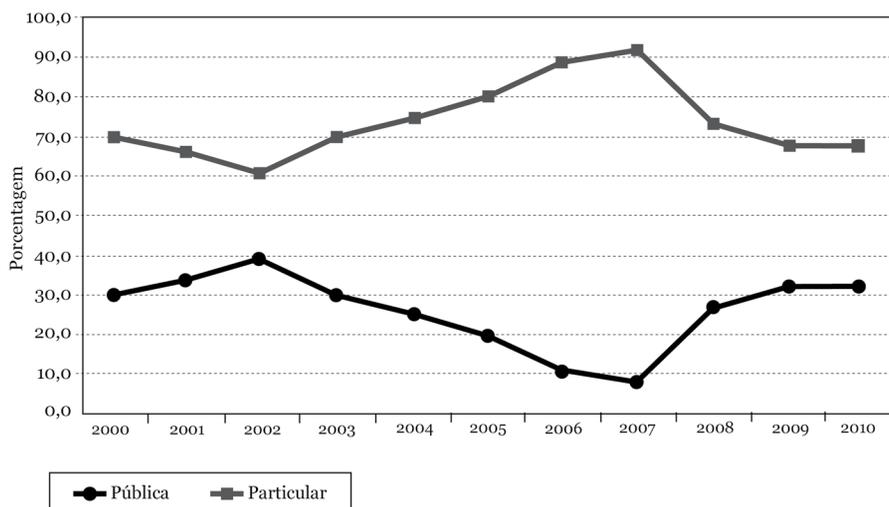
Os cursos mais concorridos apresentaram, em maior ou menor medida, uma tendência de queda do percentual de alunos provenientes de escolas particulares. Como consequência, houve um aumento do percentual de alunos provenientes de escolas públicas. No curso de Engenharia Química (diurno) (Figura 6), essa tendência começou em 2008 e persistiu em 2009. É possível que tal persistência tenha ocorrido devido ao sistema de bônus sociorracial, uma vez que, em 2009 e em 2010, os percentuais de alunos de escola pública foram de 33,33%, valores superiores aos de 2008, que foram de 25%. Os cursos de Administração (noturno) (Figura 4) e Direito (diurno) (Figura 5) apresentaram queda no percentual de candidatos aprovados de escola particular somente a partir de 2009 (ano de início do bônus). Em Administração (noturno), o percentual de alunos de escolas particulares era de 74%

Figura 5
 Tipo de escola no ensino médio de candidatos aprovados no curso de Direito (diurno)
 no vestibular da UFMG, 2000-2010.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

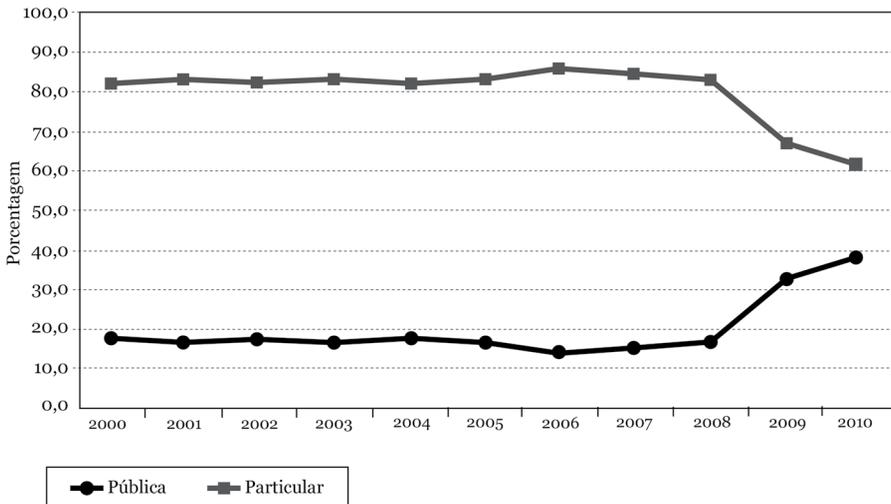
Figura 6
 Tipo de escola no ensino médio de candidatos aprovados no curso de Química (diurno)
 no vestibular da UFMG, 2000-2010.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Figura 7

Tipo de escola no ensino médio de candidatos aprovados no curso de Medicina (integral) no vestibular da UFMG, 2000-2010.



Fonte: Comissão Permanente do Vestibular (COPEVE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

em 2008 e passou para 60% em 2009 e para 54% em 2010. Em Direito (diurno), o percentual foi de 89,5% em 2008, passou para 84% em 2009 e 81,5 em 2010. Quanto ao curso de Medicina (integral) (Figura 7), o percentual de alunos aprovados nos vestibulares provenientes de escolas particulares do ensino médio se manteve constante de 2000 a 2008 (pouco acima de 80%). A partir de 2009, este percentual diminuiu consideravelmente de 83,75% em 2008 para 66,25% em 2009 e, então, para 62,50% em 2010.

Esses resultados apontam a eficácia da política de bônus no acesso pelo vestibular nos cursos mais concorridos. Tais cursos apresentaram queda de aprovados de escolas particulares e aumento de aprovados de escolas públicas, apesar de não haver uma uniformidade entre os cursos. Essas análises vão ao encontro de estudo realizado pela COPEVE/UFMG (2010), em que foram desenvolvidas simulações do impacto do bônus sociorracial, levando em consideração a nota dos candidatos no vestibular de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos ingressantes na UFMG em 2009 e 2010 que se beneficiaram da política de bônus sociorracial tendem a ser oriundos de escola pública no ensino médio, a ter mães com escolaridade baixa e a possuir renda familiar entre um e

cinco salários mínimos. Na análise temporal, observou-se que houve aumento no percentual de candidatos aprovados no vestibular, provenientes de escola pública e que se autodeclararam negros. Tal aumento parece ser resultado da política de bônus sociorracial implementada entre 2009 e 2012 na universidade, o que facilitou a entrada de estudantes provenientes de grupos em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Em relação aos cursos mais concorridos da UFMG, as análises indicam que, após a implementação da política de bônus, houve aumento no percentual de estudantes provenientes de escolas públicas do ensino médio. Porém, esse efeito não é uniforme entre os cursos. Há indícios de que outras variáveis podem estar influenciando a dinâmica que orienta as escolhas dos candidatos por tais cursos. É preciso realizar análises mais aprofundadas para investigar quais seriam esses outros fatores.

De uma forma geral, os resultados apresentados sugerem que o acesso à UFMG está se democratizando. Pessoas que antes não tinham condições de ingressar na universidade, por terem estudado em escolas públicas e serem negros, agora possuem melhores condições de concorrer com alunos brancos e provenientes de escolas privadas. Porém, tais análises são apenas o início de uma avaliação da eficácia da política de bônus. Além de analisar o aumento de estudantes aprovados no vestibular que possuem condições socioeconômicas desfavoráveis, é preciso investigar: (1) se tais alunos estão permanecendo na universidade; (2) se eles estão obtendo rendimentos acadêmicos no mesmo nível daqueles que não foram beneficiados pelo sistema de bônus; (3) se o rendimento acadêmico na universidade está se mantendo semelhante ao nível de anos anteriores à implementação do bônus; (4) se os alunos beneficiados pelo sistema de bônus estão sofrendo algum tipo de preconceito ou discriminação na universidade; e (5) se há diferenças entre o impacto do bônus nos diferentes cursos da universidade.

A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de constitucionalidade do sistema de cotas da Universidade de Brasília (UnB), no dia 26 de abril de 2012, além da lei de cotas implementada pelo Governo Federal (Lei nº 12.711) em 29 de agosto de 2012, sustentam a necessidade de adoção de ações afirmativas para garantir a universalidade de acesso às universidades e contribuir para a diminuição de desigualdades entre negros e brancos no país. A análise realizada neste artigo reafirma a importância da adoção de ações afirmativas que ampliem as oportunidades de acesso à educação para pessoas historicamente excluídas do ensino superior público. A política de bônus adotada pela UFMG buscou democratizar entre estudantes de diferentes perfis sociais e raciais os efeitos positivos que a educação apresenta sobre as condições de vida. Essa é uma maneira de contribuir para a redução das desigualdades sociais e raciais existentes no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIOLA, W.; NUNES, M.; SILVA, R. 2009. “Caminho e descaminhos da universidade brasileira: em busca de um estudo avaliativo”. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt15/caminhos_descaminhos.pdf>. Acesso em: março 2011.
- ALMEIDA, V. 2009. “UFMG: a construção do futuro”. Disponível em: <<http://qualeasuau-fmg.blogspot.com/>>. Acesso em: março 2011
- ARANHA, A. V. Bônus sociorracial na “UFMG: vitória da inclusão e da democracia”. IN: Boletim, Belo Horizonte, n. 1639, 02/02/2009 (publicação semanal da Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em: < <https://www.ufmg.br/boletim/bol1639/2.shtml>> Último acesso: 26/09/2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Último acesso: 02/05/2012.
- CAIS - Comissão de Estudo e Acompanhamento de Medidas de Inclusão Social no Corpo Discente da UFMG. Disponível em: <<http://www2.ufmg.br/cais>>. Último acesso: 16/10/2011.
- CAIS – Relatório de Atividades. Belo Horizonte, 2009 (mimeo).
- COPEVE/UFMG. Análise da inclusão do bônus no vestibular da UFMG/2010: relatório estatístico. Belo Horizonte, 2010 (mimeo).
- BOURDIEU, P. “O capital social – notas provisórias”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes. (2007a).
- BOURDIEU, P. “Os três estados do capital cultural”. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes. (2007b).
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. 2006. Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. 2008. Expansão dos cursos noturnos na UFMG: uma política efetiva de inclusão social? IN: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 92-118.
- DOMINQUES, I. “Os desafios dos próximos 80 anos”. Revista da UFMG, ano 7, n. 13, 2008. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/diversa/13/artigo1.html>>. Acesso em: março 2011.
- FREITAS, M. 2006. Haverá cotas no UFMG? Boletim Informativo da UFMG. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/boletim/bol1535/segunda.shtml>>. Acesso em: março 2011.
- FERNANDES, F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Globo (2008).

- GOMES, J. B. 2003. "O debate constitucional sobre ações afirmativas". In: SANTOS, R.; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas, políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- GOMES, N. L. 2010. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Disponível em < www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Último acesso: 02/05/2012.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. V. 1998. *Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Anais... Belo Horizonte: Anpocs.
- JACCOUD, L.; BEGHIN, N. 2002. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea.
- MENEZES-FILHO, N. 2007. *Os determinantes de desempenho escolar do Brasil*. Instituto Futuro Brasil (Texto para discussão). Disponível em: <http://www.eg.fjp.mg.gov.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em: março 2011.
- MOEHLECKE, S. 2002. *Ação afirmativa: história e debates no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117: 197-217.
- SCHWARTZMAN S. 2008 *A questão da inclusão social na universidade brasileira*. In: Peixoto, M. do C. de L.; Aranha, A.V.. *Universidade pública e inclusão social. Experiência e Imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- SILVA, N. V.; HASENBALG, C. 2001. *Recursos familiares e transições educacionais*. In: WORKSHOP DE DEMOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. Salvador: Abep.
- SILVÉRIO, V. R. 2002. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, n.117: 219-246.
- TEIXEIRA, I. A. de C.; PRAXEDES, V. L.; PÁDUA, K. C. (Org.). 2006. *'Memórias e Percursos de Estudantes Negros e Negras na UFMG'*. Belo Horizonte: Autêntica.
- TESSLER, L. R. 2008. *Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da UNICAMP*. IN: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG: 67-91.
- TOLEDO, M. C. M. *Universidade e inclusão social: experiência recente da Universidade de São Paulo com a criação da EACH e a implantação do INCLUSP*. IN: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008: 44-66.
- WINTHER, J. M.; GOLGHER, A. B. "Uma investigação sobre a aplicação de bônus adicional como política de ação afirmativa na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)". IN: *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2: 333-359, jul./dez. 2010.

ABSTRACT

This article aims to verify whether the profile of students at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) was modified after the implementation of the socio-racial bonus policy. Between 2009 and 2012, university candidates who studied for at least seven years in a public school received a ten percent bonus on the total points obtained on the admission exams. For those who studied in public schools and declared themselves black or mixed-race, gained an additional bonus of five percent, totaling a fifteen percent bonus. This paper analyzes socioeconomic data collected between 2000 and 2010 at UFMG by the admission exam's permanent review committee ("Comissão Permanente do Vestibular" – COPEVE). We tried to

establish whether there was a significant increase in the admittance of students from public schools, taking into account social, economic and family characteristics, as well as the undergraduate programs targeted by the students. This study is important in the context of the implementation of the 2012 Federal Government quota law (Law # 12,711). Results indicate a change in the profile of entering students at the university. This shift occurred after the implementation of the bonus policy, which facilitated the entrance of students from adverse socioeconomic conditions (public schools and diverse racial background). This data suggests that the bonus policy generated the desired effect in the most popular undergraduate programs.

KEYWORDS

Public policy, social inclusion, affirmative action, socio-racial bonus, UFMG.

SUBMETIDO EM

Outubro de 2011

APROVADO EM

Setembro de 2012

ERNESTO FRIEDRICH DE LIMA AMARAL

Professor Adjunto, Departamento de Ciência Política (DCP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Contato: eflamaral@gmail.com

ALAN VÍTOR COELHO NEVES

Mestrando em Demografia, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional (CEDEPLAR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Contato: alanvcn@yahoo.com.br

AMANDA MARTINS DA SILVA

Graduanda em Gestão Pública, Departamento de Ciência Política (DCP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Contato: amandinha.silva@gmail.com

TAIRINE JÚNIA DE GÓIS MONTEIRO

Graduanda em Estatística, Departamento de Estatística (EST), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Contato: tairinejunia@gmail.com