

## EGRESSOS NEGROS E BRANCOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

### diferenças e semelhanças latentes<sup>1</sup>

## BLACK AND WHITE HIGHER EDUCATION GRADUATES:

### latent differences and similarities

Vera Lucia Felicetti<sup>i</sup>

Evaldo Luis Pauly<sup>ii</sup>

**RESUMO:** O ingresso e a conclusão da educação superior são, por um lado um desafio e por outro uma conquista. Este artigo objetiva identificar algumas características que influenciaram tanto na escolha do curso quanto na satisfação com a sua realização. A pesquisa quantitativa apresentada, teve 95 egressos respondentes. A análise realizada comparou as respostas entre egressos negros e brancos. Os resultados mostram que não houve relação estatisticamente significativa entre negros e brancos, quando testados com a categoria administrativa da instituição na qual realizaram o ensino médio, com relação a escolaridade dos pais, as perspectivas que os levaram à escolha do curso e à satisfação com a formação conquistada.

**Palavras-chave:** Educação superior. Egressos. Negros e brancos.

**ABSTRACT:** Entering and completing higher education is, on the one hand, a challenge and on the other, an achievement. This article aims to identify some characteristics that influenced the choice of course and satisfaction with its completion. The quantitative research presented had 95 respondent graduates. The analysis carried out compared the responses between black and white graduates. The results show that there was no statistically significant relationship between blacks and whites when tested with the administrative category of the institution where they completed high school,

<sup>1</sup> Este artigo é parte dos resultados advindos do projeto intitulado Educação Superior: acesso, percurso e resultados – fase II financiado pelo CNPq no âmbito de Bolsa Produtividade em Pesquisa 1D.

in relation to the parents' education, and perspectives that led them to choose the course and their satisfaction with the training achieved.

**Keywords:** Higher education. Graduates. Blacks and whites.

## 1 INTRODUÇÃO

O Congresso Nacional definiu a política de cotas raciais para o ingresso nas universidades e escolas técnicas federais em 2012, com a promulgação da Lei 12.711. A tramitação legislativa desta política educacional iniciou em 24/02/1999 com a apresentação do Projeto de Lei 73/1999 da Deputada Federal Nice Lobão (PFL/MA). A proposta inicial não mencionava questões étnico-raciais, definia apenas que metade das vagas das Instituições de Ensino Federais seria preenchida mediante a seleção do Vestibular e 50% pela “média aritmética das notas” obtidas pelo aluno no Ensino Médio. Na justificativa de sua proposta, a deputada afirmou que sua “intenção é a de gestar os fundamentos do surgimento de uma verdadeira elite acadêmica” capaz de apostar na sua “integração efetiva na sociedade com vistas a alcançar o bem-estar social” (LOBÃO, 1999). Durante a tramitação na Câmara, o Projeto de Lei nº 3913/2008, de autoria da Senadora Ideli Salvatti (PT/SC) foi apensado ao PL 73/1999, portanto, a política de cotas na Educação Superior surgiu a partir de um acordo político entre parlamentares filiados a partidos tidos como de direita e de esquerda. Por tratar-se de uma política que visa à redução da desigualdade étnico-racial no corpo discente da Universidade, parece pertinente utilizar a noção de esquerda e direita defendida pelo clássico jurista italiano Norberto Bobbio, para quem “a distinção entre esquerda e direita refere-se ao diverso juízo positivo ou negativo sobre o ideal da igualdade” (1995, p. 107). Uma iniciativa política mais antiga de redução da desigualdade foi o Projeto de Lei 1332/1983<sup>2</sup> do Deputado Federal e militante do movimento negro Abdias Nascimento que pretendia reservar 20% das vagas universitárias para estudantes negros. O projeto foi arquivado após 6 anos de tramitação legislativa.

A Lei de Cotas, portanto, acabou sendo aprovada a partir de um Projeto de Lei que, inicialmente, não visava implementar uma política de redução das desigualdades étnico-raciais. Após um longo trâmite legislativo o PL 73/1999<sup>3</sup> foi aprovado pelo Parlamento e submetido à sanção presidencial que vetou parcialmente o PL. Após novas discussões no Parlamento, a política de cotas estabeleceu-se como a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 conhecida popularmente como a Lei de Cotas.

A tramitação no Senado da República, por sua vez, foi fortemente demarcada pelo veto da Presidência da República em relação à mencionada média. O veto se justificava pelo argumento pedagógico de que a mesma não é um ‘critério adequado’ porque “não se baseia em exame padronizado comum a todos os candidatos e não segue parâmetros uniformes” (BRASIL, 2012).<sup>4</sup> O Congresso Nacional, então, aprovou o PL prevendo a reserva de 50% das vagas pelo critério objetivo de o aluno ter “cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (art. 1º). Além disso, o Congresso

<sup>2</sup> Ver em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>

<sup>3</sup> Ver o trâmite em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15013>

<sup>4</sup> Na época a Ministra-Chefe da Casa Civil era a Sra. Gleisi Hoffmann (PT/PR).

inseriu a política de cotas raciais entre as vagas destinadas aos 50% de egressos do ensino médio cursado em escolas públicas. A definição do número de vagas reservadas para cotistas seria definida no edital do vestibular de cada IES federal “por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual” à destas populações recenseadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na respectiva unidade da Federação na qual a IES está localizada.

Uma influência importante para a consolidação da política de cotas no Brasil foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas<sup>5</sup> realizada pela ONU em 2001, em Durban na África do Sul e da qual o governo brasileiro participou. Outra influência importante foi a atuação de diversas universidades que promoveram políticas institucionais de cotas, com base na autonomia universitária. Uma síntese dessas influências pode ser personalizada em Nilma Lino Gomes.<sup>6</sup> Ela é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e atua como professora permanente do PPG Educação, Conhecimento e Inclusão Social da UFMG. É militante do movimento negro brasileiro e foi Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos de outubro de 2015 a maio de 2016. Ela sintetiza o modo como o Movimento Negro brasileiro influenciou esta política educacional:

A interpretação da raça como estrutural e estruturante para se compreender a complexidade do quadro de discriminação e desigualdades no Brasil, realizada pelo Movimento Negro, aos poucos, passou a ocupar espaço nas análises sociológicas e entre os formuladores de políticas públicas. (p. 364)

Apesar dessas influências importantes, a implementação da chamada ‘Lei de cotas’ ainda causa polêmicas político-ideológicas no Brasil, embora, essa política educacional atende a um tradicional objetivo ético republicano e liberal, segundo o qual a educação, especialmente a superior, possui, entre outras finalidades pedagógicas, a de contribuir com as demais políticas sociais que visam “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais” conforme reza o Art. 3º, inciso III da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O princípio republicano da equidade vem sendo afirmado no Brasil desde a Primeira República. Em 1920, dirigindo-se aos formandos da Faculdade de Direito, um dos redatores da constituição republicana de 1891, Rui Barbosa escreveu:

A regra da igualdade não consiste senão em quinhomar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualem. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. O mais são desvarios da inveja, do orgulho, ou da loucura. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo, não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos se equivalessem. (2019, p. 36).

<sup>5</sup> Ver <https://brasil.un.org/pt-br/download/82423/150033>

<sup>6</sup> Ver <http://lattes.cnpq.br/7444449891704854>

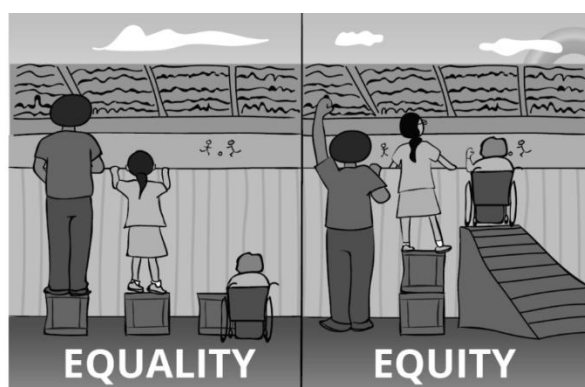
O enfrentamento da desigualdade é um tema de pesquisa antigo e consolidado na sociologia da educação no Brasil e no mundo. Na década de 1960, na França, por exemplo, Bourdieu questiona a “responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais”, especialmente do “sistema universitário”:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda a sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

[...] Em outras palavras, tratando todos os educandos, por meios desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (2007, p. 53).

Neste sentido, a equidade na educação necessita proporcionar condições para que todos, por méritos próprios, consigam conquistar o que a eles é proporcionado. No entanto, para que isso ocorra há de se colocar todos no mesmo patamar de igualdade, independentemente de suas características iniciais, quer sejam elas econômicas, sociais ou físicas. Um exemplo disso está na figura 1:

**Figura 1** - Igualdade versus equidade



Fonte: <https://www.equitytool.org/equity/> (2024).

Como bem mostra a figura 1, a equidade envolve justiça, garante que pessoas com características diferentes possam ter acesso às mesmas oportunidades. Neste sentido, muitas vezes, as diferenças impostas pela realidade de cada um, ou seja, por sua própria história, criam barreiras à participação, o que impõe a necessidade de, primeiro se garantir a equidade para que depois se possa desfrutar da igualdade (FROEHLE, 2016). Diante de tal contextualização, este artigo justifica-se à medida que objetiva identificar algumas características que influenciaram tanto na escolha do curso quanto na satisfação com a sua realização entre egressos, negros e brancos, da Educação Superior. Para tanto, a metodologia usada foi quantitativa e os resultados analisados a luz da estatística.

O artigo apresenta esta introdução, o aporte teórico que o fundamenta, a metodologia adotada, seguindo com as análises e discussões e, por fim, com as conclusões.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A cultura de um país, estado ou comunidade, engendra um corpo de saberes que dão sustentação e composição à sua identidade. Saberes esses que desempenham um movimento próprio no processo de (re)construção social do sujeito, o qual é historicamente situado em um mundo social que, segundo Bourdieu, “pode ser dito e construído de diferentes maneiras, de acordo com diferentes princípios de visão e divisão - por exemplo, as divisões econômicas e as divisões étnicas.” (1990, p. 159). Exatamente por isso, o mundo social, na perspectiva deste sociólogo da educação,

[...] apresenta-se, objetivamente, como um sistema simbólico que é organizado segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial. O espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico, um espaço de estilos de vida e de grupos de estatuto, caracterizados por diferentes estilos de vida.” (BOURDIEU, 1990, p.160)

Essas diferenças fazem com que o campo social seja formado por desigualdades e, essas tendem a manterem-se, devido as lutas entre os campos que mobilizam recursos caracterizados como: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico. Segundo Bourdieu (1990), esse campo social é formado por duas dimensões, uma constituída pelo volume global do capital que cada pessoa possui e, a outra, pela composição desse capital. Portanto, quanto mais distantes ou próximas estão as pessoas nessas dimensões, mais próximos ou distantes elas estão no campo social.

A renda, patrimônio e bens materiais representam o capital econômico; a cultura escolar e erudita representa o capital cultural; o capital social é caracterizado pelas redes de relações sociais e o capital simbólico é vinculado ao reconhecimento e à honra. Diante de tais características, observa-se que o capital cultural pode atuar como estratégia conversora aos outros capitais, pois a cultura escolar é fundamental à diminuição das desigualdades, daí a importância da educação para mudanças e melhorias em uma nação. Bourdieu (2011) afirma que a ascensão escolar se caracteriza como responsável pela conquista do capital cultural, por consequência, agente de mudança no capital econômico e social.

No que concerne à raça, o uso dela depende do modo como as pessoas ou agentes segundo Bourdieu, estão dispostas no espaço social, logo pode ser entendida como um capital de reconhecimento e distinção. O capital simbólico, que no contexto brasileiro, advém de uma herança sócio-histórica permeada por relações de dominação, poder e desigualdades que contradizem o princípio da educação universal, tradição pedagógica e filosófica consolidada no pensamento republicano ocidental, com o qual Bourdieu se perfila:

O teste de universalizabilidade, caro a Kant, e a estratégia universal da crítica lógica das pretensões éticas (quem afirma que os outros podem ser maltratados apenas porque tern alguma propriedade específica, por exemplo, a pele negra, podendo ser interrogado sobre sua disposição para aceitar esse tratamento se fosse negro). Colocar a questão da moral na política

ou da moralização da política em termos sociologicamente realistas significa interrogar-se, de modo muito prático, a respeito das condições que deveriam ser preenchidas para que as práticas políticas fossem submetidas, permanentemente, a um teste de universalizabilidade (1996, p. 221).

Os negros brasileiros, nesse ínterim, têm desvantagens cumulativas, segundo Hasnbalg e Silva (1992), herdadas no e do contexto familiar, sendo elas intergeracionais. Essas heranças sócio-históricas, colocam as raças como construções políticas, sociais e culturais que remetem à classificação das pessoas quanto aos traços físicos e sociais (GOMES, 2005).

Para Hasenbalg (1999) as desvantagens sociais entre negros e brancos têm a marca na aquisição educacional. As diferenças educacionais entre negros e brancos existem em todos os níveis educacionais e, segundo Silva (2013), em maior proporção na Educação Superior.

A formação na Educação Superior proporciona acesso às melhores posições no mercado de trabalho, bem como melhores salários, logo a não realização dela coloca as pessoas em desvantagens econômicas e sociais, recorrendo na repetição de padrões de desigualdade social entre pobres e ricos, entre negros e brancos. Uma tese clássica da sociologia da educação de Bourdieu nos anos 60 era a de que “a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia” (BOURDIEU; PASSERON, 2012, p. 251). Essa era a conceituação determinística da teoria reprodutivista. Em meados da década de 70, suas pesquisas empíricas foram se aprofundando e Bourdieu constata que o diploma universitário apresenta uma vantagem econômica e social nas disputas econômicas e tecnológicas do mercado de trabalho. Nessas transações, os vendedores de força de trabalho têm uma força tanto maior quanto mais importante for seu capital escolar como capital cultural incorporado que recebe a sanção escolar e, por esse motivo, está juridicamente garantido. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007, p.134).

Osório (2008) aponta que pessoas brancas têm maior facilidade em converter a escolaridade em retornos financeiros do que os negros. A Fundação Itaú Social, pelas suas vinculações institucionais, é uma fonte confiável para explicitar determinado interesse político-pedagógico do setor financeiro brasileiro ao calcular e publicizar o retorno financeiro dos ganhos educacionais por projeções econométricas que indicam as seguintes evidências probabilísticas:

Os resultados estimados indicam que a nota média obtida pelas gerações nos testes de proficiência, tanto de matemática quanto de português, ao término do ensino médio é positivamente relacionada ao salário médio futuro das mesmas: um aumento de 10% na nota de proficiência em matemática aumenta o salário cinco anos depois da conclusão do ensino médio 4,6%, em média; e um aumento de 10% na nota de proficiência em português aumenta o salário cinco anos depois da conclusão do ensino médio 5,0%, em média. (CURI; MENEZES FILHO, 2014, p. 17).

Essa quantificação objetiva da qualificação do aprendizado em aumento salarial, aponta para uma evidente probabilidade de redução das desigualdades salariais entre negros e brancos à medida que se reduzam a desigualdades na escolarização, inclusive superior, entre brancos e negros.

### 3 METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa um questionário foi enviado por e-mail para 1.717 egressos de uma Universidade comunitária brasileira em 2022 seguindo todos os passos necessários à uma pesquisa com humanos, tendo a pesquisa em tela aprovação do comitê de ética da Universidade. As questões enviadas contemplaram respostas acerca de dados sociodemográficos<sup>7</sup> dos egressos, quanto a aspectos que os levaram a escolha do curso bem como a satisfação com relação a graduação. Esses e-mails foram remetidos para os egressos que haviam ingressado na universidade no ano de 2005, visto ser este o primeiro ano de inclusão do Programa Universidade para Todos (ProUni) na Universidade em questão. Considerando o ano do ingresso, parece natural que a maioria dos e-mails retornasse como inválido ou inexistente, mesmo assim o índice de retorno foi de 5,5%, obtendo-se 95 respostas. O projeto aprovado pelo comitê de ética remetia-se a este universo de egressos, razão pela qual não se estendeu o envio de e-mail a outro grupo. Essa é a base empírica a partir da qual o artigo discute a política de cotas étnico-raciais para ingresso na Educação Superior. Nas pesquisas sociais e on-line há baixo retorno, segundo Meho (2006) e Bryman (2012). Uma grande desvantagem com esse tipo de coleta de dados é o grande índice de e-mails inativos, inválidos, bem como a desistência da participação, aponta Meho (2006). A questão da não resposta e a recusa em participar de pesquisas sociais, é observada por Bryman (2012) como fator recorrente em muitos países.

A metodologia quantitativa, fez uso da estatística inferencial para análise dos dados que organizados e analisados no SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Testes de significância foram realizados, considerando estatisticamente significante níveis menores que 5%, ou seja,  $p < 0,05$  (BÓS, 2004).

### 4 ANÁLISE

Na tabela 1 é possível identificar a distribuição de negros e brancos quanto ao tipo de instituição que realizaram o ensino médio. Observa-se que a maioria deles realizou o ensino médio integralmente em instituição privada, sendo o maior contingente de brancos com 40 (75,5%) e 24 (57,2%) entre os negros. Entre os que realizaram o ensino médio integralmente em instituição pública, o maior número foi de negros 14 (33,3%). Não houve relação estatisticamente significante entre brancos e negros e o tipo de escola de realização do ensino médio ( $p=0,104$ ), entretanto, é possível ver o maior percentual de negros do que de brancos em instituições públicas.

---

<sup>7</sup> Entre elas a autoidentificação entre ser negro, pardo ou branco. Sendo que nesta pesquisa considerou-se o somatório de pretos e pardos (segundo o IBGE) para a categoria negros.

**Tabela 1** – Realização do Ensino Médio

|   | Branco    | Negro     | Total     |
|---|-----------|-----------|-----------|
|   | N(%)      | N(%)      | N(%)      |
| Integralmente em instituição de ensino privado              | 40(75,5)  | 24(57,2)  | 64(74,4)  |
| Integralmente em instituição de ensino público              | 8(15,1)   | 14(33,3)  | 22(23,2)  |
| Parte em instituição pública e parte em instituição privada | 5(9,4)    | 4(9,5)    | 9(9,5)    |
|   | 53(100,0) | 42(100,0) | 95(100,0) |

**Fonte:** Banco de dados dos autores (2022).

A escolaridade dos pais pode ser observada na tabela 2. Nela, observa-se que os maiores percentuais, tanto entre os pais como entre as mães está em ter concluído o ensino médio ou a educação superior. A conclusão da educação superior pelos pais tem 26 (49,1%) entre os egressos brancos e 10 (23,8%) entre os negros; para as mães foram 27 (50,9%) entre os brancos e 11 (26,2) entre os negros. Estes percentuais que vão ao encontro dos estudos de Silva (2013), que mostram as diferenças educacionais entre negros e brancos em maior proporção na Educação Superior. Destaca-se nesses percentuais que há uma diferença de 25,3% e 24,7% a mais na formação para pais e mães respectivamente para brancos. Na conclusão do ensino médio tem-se 15 (28,3%) entre os pais brancos e 15 (35,7%) entre os negros e, para as mães 17 (32,1%) brancas e 17 (40,5%) as negras. Não houve relação estatisticamente significativa entre pais ( $p=0,162$ ) e mães ( $p=0,097$ ) de negros e brancos e a escolaridade deles.

**Tabela 2** – Escolaridade dos pais

| Grau de escolaridade                           | PAI       |           |           | MÃE       |           |           |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|  | Branco    | Negro     | Total     | Branco    | Negro     | Total     |
|  | N(%)      | N(%)      | N(%)      | N(%)      | N(%)      | N(%)      |
| Não frequentou a escola                        | 0(0,0)    | 1(2,4)    | 1(1,1)    | -         | -         | -         |
| Não concluiu o Ensino Fundamental <sup>8</sup> | 6(11,3)   | 8(19,0)   | 14(14,7)  | 3(5,7)    | 7(16,7)   | 10(10,5)  |
| Concluiu o Ensino Fundamental <sup>9</sup>     | 4(7,5)    | 4(9,5)    | 8(8,4)    | 3(5,7)    | 2(4,8)    | 5(5,3)    |
| Concluiu o Ensino Fundamental <sup>10</sup>    | 2(3,8)    | 4(9,5)    | 6(6,3)    | 3(5,7)    | 5(11,9)   | 8(8,4)    |
| Concluiu o Ensino Médio                        | 15(28,3)  | 15(35,7)  | 30(31,6)  | 17(32,1)  | 17(40,5)  | 34(35,8)  |
| Concluiu o Ensino Superior                     | 26(49,1)  | 10(23,8)  | 36(37,9)  | 27(50,9)  | 11(26,2)  | 35(36,8)  |
|  | 53(100,0) | 42(100,0) | 95(100,0) | 53(100,0) | 42(100,0) | 95(100,0) |

**Fonte:** Banco de dados dos autores (2022).

<sup>8</sup> 1ª a 4ª série, atual 1º ao 5º ano.

<sup>9</sup> 1ª a 4ª série, atual 1º ao 5º ano.

<sup>10</sup> 5ª a 8ª série, atual 6º ao 9º ano.

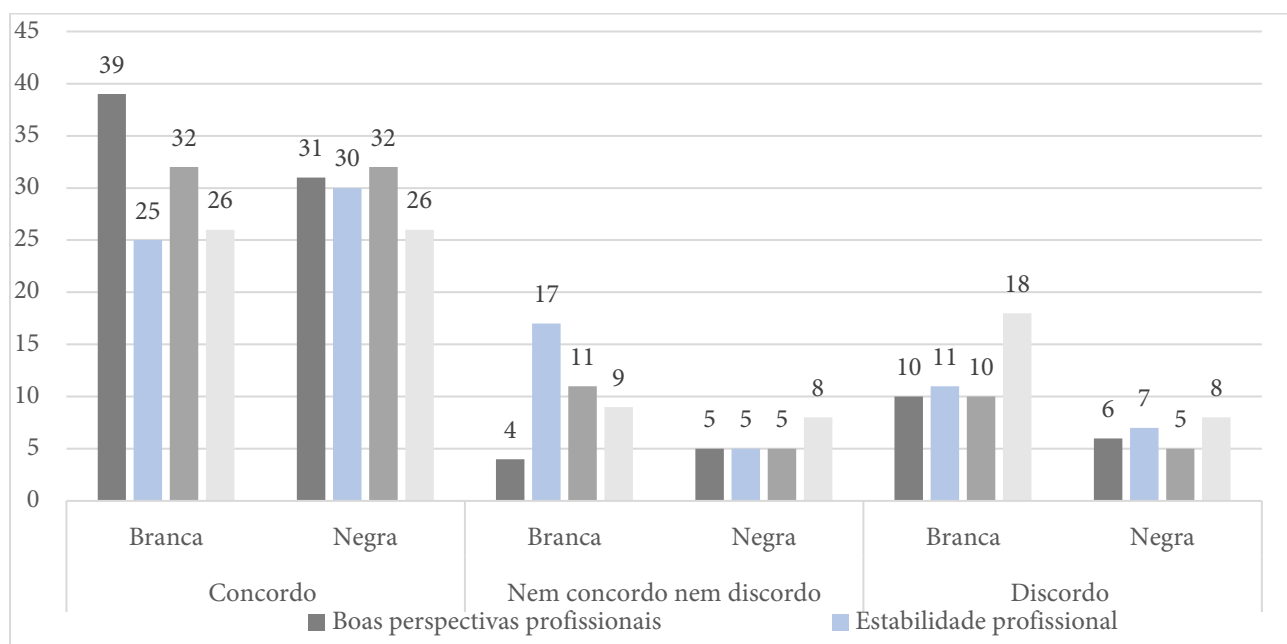


A incidência positiva entre o nível de educação dos pais sobre a probabilidade de os filhos atingirem índices mais avançados de educação é uma evidência internacional. Nos estudos, chamados de mobilidade intergeracional de educação, realizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2003, foi assim calculado: “O número médio de anos de estudo do filho é positivamente correlacionado com a escolaridade do pai, e o aumento médio de anos de estudo é de 3,38 anos. Negros pertencem a famílias com menor nível de instrução: 53,3% dos filhos de pais sem escolaridade são negros ou pardos” (2003, p. 488). Há de se considerar no caso brasileiro que a Educação Superior e mesmo de nível médio é, historicamente, recente no Brasil. Como destaca o IPEA no “início dos anos 1990, somente 5 em cada 100 jovens alcançavam a graduação; hoje, cerca de um quarto da juventude o faz” (2022, p. 11). O mesmo estudo do IPEA mostra a relação entre o gasto público em educação e a situação de renda das famílias brancas e negras, apontando que

[...] entre os 50% mais pobres, a contribuição do gasto público com ensino superior tem uma diferença maior entre os grupos: enquanto representa 5,7% para os brancos, atinge apenas 3,8% para os negros. Isso está relacionado, em grande medida, à desigualdade racial interna a esse grupo de renda, já que os negros são majoritários entre os décimos inferiores da renda, para os quais o gasto com ensino superior é menos relevante. (IPEA, 2022, p. 20)

A escolha do curso também foi analisada na perspectiva entre negros (pardos e pretos) e brancos a qual constou com quatro questões relacionadas à escolha do curso, como é possível observar no gráfico 1: 1) por ter boas perspectivas profissionais; 2) pela estabilidade profissional; 3) pelo reconhecimento profissional; 4) pela remuneração profissional.

**Gráfico 1** – Escolha do curso



Fonte: Banco de dados dos autores (2022).

Como é possível observar no gráfico 1 acerca das perspectivas que os levaram a escolher o curso realizado, o maior número, no âmbito do concordo, está entre os brancos com 39 (41,1%) para boas perspectivas profissionais, já entre os negros o maior número foi para o reconhecimento profissional com 32 (33,7%). O número entre os negros para boas perspectivas profissionais foi de 31 (32,6%). Não houve relação estatisticamente significativa,  $p=0,683$  entre os dois grupos e boas perspectivas profissionais. Observa-se que na opção estabilidade profissional, os negros têm o maior percentual de concordância com 30 (31,6%) e os brancos com 25 (26,3%) e houve relação estatisticamente significativa,  $p=0,035$ , entre negros e brancos e a opção de escolha do curso pela estabilidade profissional. Para a opção reconhecimento profissional, ambos os grupos têm número igual à concordância com 32 (33,7%), mostrando que não houve relação estatisticamente significativa entre negros e brancos e a perspectiva de reconhecimento profissional com  $p=0,262$ . O mesmo grau de concordância ocorre com a remuneração salarial com 26 (27,4%) nos dois grupos e, com  $p=0,264$ , não houve relação estatisticamente significativa entre negros e brancos e a perspectiva da remuneração salarial. Destaca-se que 18 (18,9%) brancos discordam que a busca pelo curso foi devido a remuneração salarial.

Observa-se que a escolha do curso, entre os respondentes nesta pesquisa, não apresenta relação estatisticamente significativa em três das quatro perspectivas elencadas e, embora houve significância estatística no aspecto estabilidade profissional, a diferença observada na média é pequena, o que não garante a probabilidade de brancos prospectarem um reconhecimento profissional maior que os negros.

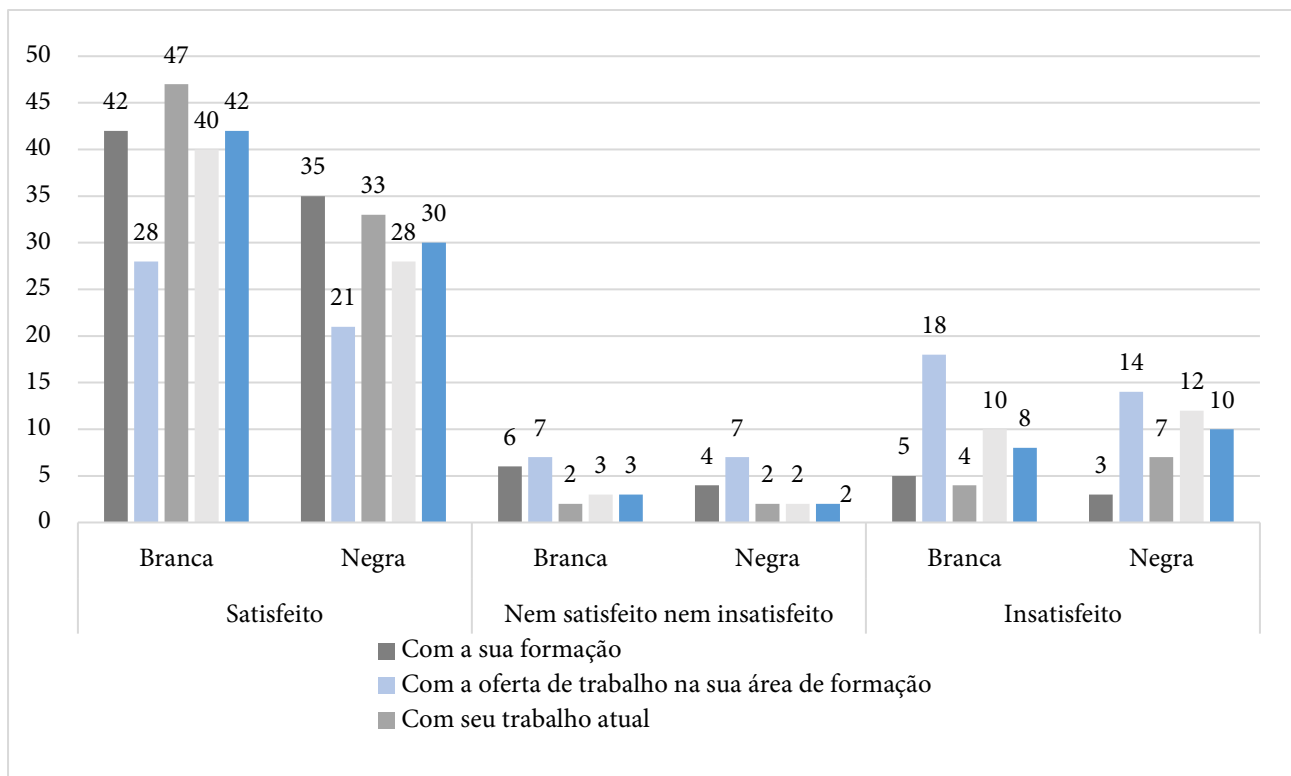
**Tabela 3** – Realização do mesmo curso

|                     | Brancos   | Negros    | Total     |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
|                     | N(%)      | N(%)      | N(%)      |
| Não realizariam     | 19(35,8)  | 15(35,7)  | 34(35,8)  |
| Sim, realizariam    | 31(58,5)  | 27(64,3)  | 58(61,0)  |
| Sem opinião formada | 3(5,7)    | 0(0,0)    | 3(3,2)    |
|                     | 53(100,0) | 42(100,0) | 95(100,0) |

Fonte: Banco de dados dos autores, 2022

As respostas dadas à questão que indagava se eles pudessem começar o curso novamente mostram que a maioria dos respondentes, em ambos os grupos, realizariam o mesmo curso se fossem voltar o tempo, com 31(58,5%) entre os brancos e 27 (64,3%) entre os negros. Não houve relação estatisticamente significativa com  $p=0,286$ , o que representa dizer que ambos os grupos parecem ter escolhido a profissão em sintonia com suas aptidões e expectativas de realização profissional, como é possível de se observar no gráfico 2 que segue:

Gráfico 2 – Satisfação dos egressos



Fonte: Banco de dados dos autores (2022).

O grau de satisfação entre negros e brancos, constante no gráfico 2, contempla cinco aspectos: 1) com a formação conquistada; 2) com a oferta de trabalho na área de formação; 3) com o trabalho atual; 4) com o salário atual e 5) com a possibilidade de crescimento profissional. O percentual satisfeito com a formação é de 42 (79,2%) entre os brancos e 35 (83,3%) entre os negros. Esses valores mostram uma diferença muito pequena entre os grupos. Não houve significância estatística entre brancos e negros e a satisfação com a formação, com  $p=0,875$ . Com relação a estarem satisfeitos com a oferta de trabalho na área de formação, os dados apontam para 28 (52,8%) entre os brancos e 21 (50%) entre os negros. Não houve significância estatística com  $p=0,892$ . Estar satisfeito com o trabalho atual exercido, mostra-se entre os brancos com 47 (88,7%) e entre os negros com 33 (78,6%); não houve relação estatisticamente significativa entre brancos e negros e satisfação com o trabalho atual com  $p=0,364$ . Com relação a satisfação com a possibilidade de crescimento profissional, a maioria, em ambos os grupos está satisfeita, com 42 (79,2%) entre os brancos e 30 (71,4%) entre negros. Não houve relação estatisticamente significativa entre brancos e negros e a satisfação com a possibilidade de crescimento profissional com  $p=0,559$ . A satisfação com o salário atual teve o a maioria das respostas no âmbito da satisfação, com o número de 28 (66,7%) entre os negros e 40 (75,5%) entre os brancos. Embora os brancos tenham satisfação maior com o salário do que os negros, não houve significância estatística entre os grupos e a satisfação com o salário com  $p=0,537$ .

Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Suplementar de Educação/IBGE, o Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) calculou para valores em R\$ do 3º trimestre de 2019 o Salário Médio de Pessoas com Ensino Superior entre 2016 a 2018.

Resultando na média salarial de R\$ 7.891,78 para homens brancos e de 4.750,58 para homens negros assalariados por empresas públicas; nas empresas privadas, surpreendentemente, essa diferença era menos prejudicial para homens negros sendo, respectivamente, de R\$ 6.626,84 e R\$ 4.476,63 (INSPER, 2021, p. 12). O nível de satisfação, por óbvio, está correlacionado com o salário, mas existem outras razões de natureza subjetiva que produzem satisfação na pessoa assalariada.

## 5 CONCLUSÃO

Os dados aqui mostrados revelam a satisfação de egressos negros e brancos com a formação recebida, com o trabalho conquistado, com a possibilidade de crescimento profissional, com a oferta de trabalho na área de formação e com o salário atual. Também foi possível identificar as razões que os levaram a escolher o curso realizado, bem como com a realização ou não do mesmo curso se pudessem começar nova formação. Mas para além desses resultados, foi possível identificar que as diferenças entre as opções de satisfação, são pequenas entre brancos e negros. Isso pode ser um sinalizador de diminuição da distância entre o esperado e o conquistado por negros e brancos após a graduação. Mostrando o valor da formação na educação superior e o quanto é necessário se investir em programas que permitam grupos menos favorecidos, entre eles o de negros a ingressarem, permanecerem até a conclusão da Educação Superior de modo a proporcionar transformação social.

Nesta direção nos parece unânime que entre diferentes ideologias, partidos políticos e a comunidade acadêmica está a necessidade de a pesquisa em educação avaliar o desempenho pedagógico da Universidade na formação da elite intelectual brasileira com a maior equidade racial possível dada as condições objetivas de nossa sociedade. Esse consenso decorre exatamente de análises contraditórias sobre a política educacional de cotas. Há críticas e, contraditoriamente, também apologias que se baseiam numa mesma suposição ideológica. Há quem defenda essa política argumentando que é justo promover a igualdade; há quem a critique porque é injusto promover a igualdade de forma política. A recíproca inverte a argumentação alegando a desigualdade entre pessoas negras (pardas e pretas) e brancas. Para superar essa contradição, a análise desenvolvida neste artigo compara as respostas entre egressos negros (pardos e pretos) e brancos, buscando identificar semelhanças e diferenças apontadas pela experiência e reflexão dos próprios egressos.

Assim, os resultados, também sinalizam a necessidade de estudos mais amplos e aprofundados entre negros e brancos egressos da Educação Superior. Isto se faz necessário para melhor entender as diferenças e semelhanças que norteiam ambos os grupos, de modo a contribuir para com planejamentos de políticas públicas de ingresso e permanência na Educação Superior, bem como com a criação e implementação de condições sociais, políticas e econômicas a grupos menos favorecidos, em questão aqui o de negros, prospectando, desse modo, uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ruy. **Oração aos moços**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2019. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/564558/Oracao\\_aos\\_mocos\\_Rui\\_Barbosa.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/564558/Oracao_aos_mocos_Rui_Barbosa.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023.
- BÓS, Ângelo José Gonçalves. **Epi Info sem mistérios: um manual prático**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. 11ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. Capítulo III: **A gênese do conceito de habitus e de campo**. In.: O poder simbólico. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 127-144.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Projeto de lei n.º 3.913, de 2008**. (Do Senado Federal). PLS n.º 546/2007. Ofício (SF) n.º 1.306/2008. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=597000&filename=Avulso%20PL%203913/2008](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=597000&filename=Avulso%20PL%203913/2008). Acesso em: 7 ago. 2023.
- BRASIL. **Projeto de lei n.º 73, de 1.999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=339847&filename=SBT+2+C E+%3D%3E+PL+73/1999](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=339847&filename=SBT+2+C E+%3D%3E+PL+73/1999). Acesso em: 7 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 7 ago. 2023.
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagem N.º **385, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-385.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-385.htm). Acesso em: 7 ago. 2023.
- BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda**. Razões e Significados de uma Distinção Política. São Paulo: Editora UNESP, 1995.
- BRYMAN, Alan. Sampling. In: BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. 4th. Oxford: Oxford University Press, 2012. Cap. 8, p. 183-206.
- CURI, Andréa Zaitune; MENEZES FILHO, Naercio A. **A Relação entre o Desempenho Escolar e os Salários no Brasil**. Fundação Itaú Social, 2014. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/a-relacao-entre-o-desempenho-escolar-e-os-salarios-no-brasil>. Acesso em: 7 ago. 2023.

- FROEHLE, Craig. **The Evolution of an Accidental Meme- Medium**. 2016. Disponível em: <https://medium.com/@CRA1G/the-evolution-of-an-accidental-meme-ddc4e139e0e4>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação Antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília, 2005, p.39-62.
- GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.%y.49715>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson d. V. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.
- INSPER, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Policy-Paper-45.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.
- LOBÃO, N. **Projeto de Lei Nº. 73, de 1999**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/sileg/Prop\\_Detalhe.asp?id=15013](http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=15013). Acesso em: 7 ago. 2023.
- OSÓRIO, Rafael. **Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias**. In.: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. THEODORO, Mário (org.) Brasília: Ipea, 2008. Disponível em: [https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023.
- IPEA. **Pesquisa Econômica Aplicada**, 2003. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5022/1/PPE\\_v33\\_n03\\_Mobilidade.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5022/1/PPE_v33_n03_Mobilidade.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023.
- IPEA. **Pesquisa Econômica Aplicada**, 2022. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11619/3/TD\\_2825\\_Web.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11619/3/TD_2825_Web.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023.
- MEHO, Lokman I. E-Mail Interviewing in Qualitative Research: A Methodological Discussion. **Journal of the american society for information science and technology**, v. 57, n. 10, p.1284–1295, 2006. DOI: 10.1002/asi.20416. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/28805523\\_E-Mail\\_Interviewing\\_in\\_Qualitative\\_Research\\_A\\_Methodological\\_Discussion](https://www.researchgate.net/publication/28805523_E-Mail_Interviewing_in_Qualitative_Research_A_Methodological_Discussion) . Acesso em: 7 ago. 2020.
- SILVA, Tatiana Dias. **Panorama Social da população Negra**. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro-Dossi%C3%AA\\_mulheres\\_negras-retrato\\_das\\_condi%C3%A7%C3%B5es\\_de\\_vida\\_das\\_mulheres\\_negras\\_no\\_Brasil](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3039/1/Livro-Dossi%C3%AA_mulheres_negras-retrato_das_condi%C3%A7%C3%B5es_de_vida_das_mulheres_negras_no_Brasil). Acesso em: 7 ago. 2023.

Recebido em: 22 de novembro de 2023.

Aprovado em: 4 de junho de 2024.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11560>

---

<sup>i</sup> **Vera Lucia Felicetti**. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2011). Professora da Universidade da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), coordenadora da REDE GERES (<http://pesquisageres.blogspot.com/>). Recife, Pernambuco, Brasil.

*Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1100512325355728>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6156-7121>

E-mail: [verafelicetti@gmail.com](mailto:verafelicetti@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Evaldo Luis Pauly**. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2000). Pesquisador colaborador na Universidade La Salle. Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

*Curriculum Lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7187415721002122>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7139-2027>

E-mail: [profevaldopauly@gmail.com](mailto:profevaldopauly@gmail.com)