

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RENATO AUGUSTO DE ASSIS SILVA

Quem tem medo do cotista?

**Análise do rendimento de estudantes cotistas nos anos iniciais de graduação
da Universidade Federal de Uberlândia**

UBERLÂNDIA

2016

RENATO AUGUSTO DE ASSIS SILVA

QUEM TEM MEDO DO COTISTA?
ANÁLISE DO RENDIMENTO DE ESTUDANTES COTISTAS NOS ANOS INICIAIS DE
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marili Peres Junqueira

Uberlândia

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586q Silva, Renato Augusto de Assis, 1991-
2013 Quem tem medo do cotista? Análise do rendimento de estudantes cotistas nos anos iniciais de graduação da Universidade Federal de Uberlândia / Renato Augusto de Assis Silva. - 2016.
125 f. : il.

Orientadora: Marili Peres Junqueira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia - Teses. 2. Programas de ação afirmativa na educação - Teses. 3. Negros - Educação (Superior) - Uberlândia (MG) - Teses. 4. Ensino superior - Uberlândia. I. Junqueira, Marili Peres. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316

Renato Augusto de Assis Silva

QUEM TEM MEDO DO COTISTA?
ANÁLISE DO RENDIMENTO DE ESTUDANTES COTISTAS NOS ANOS INICIAIS DE
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

Uberlândia, 26 de setembro de 2016

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG)

Prof. Dr. Antônio Carlos Lopes Petean (UFU)

Profa. Dra. Marili Peres Junqueira (UFU)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo irrestrito apoio material, financeiro, psicológico e motivacional que tive durante meu percurso. Meus pais Maria Angélica da Silva, Romes Jorge da Silva, e meus irmãos, Romes Jorge da Silva Júnior e Rafael Augusto da Silva foram pessoas essenciais na conclusão desta etapa em minha vida.

A minha namorada Natalya por compreender minhas ausências, pelo apoio nos momentos de fraqueza e pelas noites que passou ao meu lado na fase final deste projeto.

Ao servidor Alan Carlos Genari, técnico administrativo desta universidade que forneceu os dados para esta pesquisa, pela sua gentileza, presteza e atenção que deu à pesquisa.

Aos professores membros da banca de qualificação, e de defesa que disponibilizaram seu tempo e conhecimento e pelas críticas construtivas que contribuíram para o direcionamento da pesquisa. Aos professores Márcio Ferreira de Souza, Antônio Carlos Lopes Petean e Rodrigo Ednilson de Jesus meu muito obrigado.

Contudo, meu especial agradecimento à Profa. Marili, minha orientadora desde os tempos de graduação. Sua gentileza, dedicação, atenção e incentivo foram fatores decisivos para que este trabalho pudesse ser realizado. Sem seu incentivo e sua persistência provavelmente essa jornada não teria chegado ao fim. Serei eternamente grato!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Biomedicina Modalidade 1 ingressantes em 2013.....	51
Gráfico 2 - Biomedicina Modalidade 2 ingressantes em 2013.....	51
Gráfico 3 - Biomedicina Modalidade 3 ingressantes em 2013.....	52
Gráfico 4 - Biomedicina Modalidade 4 ingressantes em 2013.....	52
Gráfico 5 - Biomedicina Modalidade 5 ingressantes em 2013.....	53
Gráfico 6 - Biomedicina ingressantes em 2013.....	53
Gráfico 7 - Biomedicina Modalidade 1 ingressantes em 2014.....	54
Gráfico 8 - Biomedicina Modalidade 2 ingressantes em 2014.....	54
Gráfico 9 - Biomedicina Modalidade 3 ingressantes em 2014.....	55
Gráfico 10 - Biomedicina Modalidade 4 ingressantes em 2014.....	55
Gráfico 11 - Biomedicina Modalidade 5 ingressantes em 2014.....	56
Gráfico 12 - Biomedicina Ingressantes de Biomedicina em 2014	56
Gráfico 13 - Direito Modalidade 1 ingressantes em 2013-1	58
Gráfico 14 - Direito Modalidade 3 ingressantes em 2013-1	59
Gráfico 15 - Direito Modalidade 4 ingressantes em 2013-1	59
Gráfico 16 - Direito Modalidade 5 ingressantes em 2013-1	60
Gráfico 17 - Direito ingressantes em 2013-1.....	60
Gráfico 18 - Direito Modalidade 1 ingressantes em 2013-2	61
Gráfico 19 - Direito Modalidade 2 ingressantes em 2013-2	61
Gráfico 20 - Direito Modalidade 3 ingressantes em 2013-2	62
Gráfico 21 - Direito Modalidade 4 ingressantes em 2013-2	62
Gráfico 22 - Direito Modalidade ingressantes em 2013-2	63
Gráfico 23 - Direito ingressantes em 2013-2.....	63
Gráfico 24 - Direito Modalidade 1 ingressantes em 2014-1	64
Gráfico 25 - Direito Modalidade 2 ingressantes em 2014-1	64
Gráfico 26 - Direito Modalidade 3 ingressantes em 2014-1	65
Gráfico 27 - Direito Modalidade ingressantes em 2014-1	65
Gráfico 28 - Direito Modalidade ingressantes em 2014-1	66
Gráfico 29 - Direito Modalidade ingressantes em 2014-1	66
Gráfico 30 - Engenharia aeronáutica Modalidade 1 ingressantes 2013-1	69
Gráfico 31 - Engenharia aeronáutica Modalidade 2 ingressantes 2013-1	69
Gráfico 32 - Engenharia aeronáutica Modalidade 3 ingressantes 2013-1	70
Gráfico 33 - Engenharia aeronáutica Modalidade 5 ingressantes 2013-1	70

Gráfico 34 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2013-1	71
Gráfico 35 - Engenharia aeronáutica Modalidade 1 ingressantes 2013-2	71
Gráfico 36 - Engenharia aeronáutica Modalidade 2 ingressantes 2013-2	72
Gráfico 37 - Engenharia aeronáutica Modalidade 3 ingressantes 2013-2	72
Gráfico 38 - Engenharia aeronáutica Modalidade 4 ingressantes 2013-2	73
Gráfico 39 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2013-2	73
Gráfico 40 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2013-2	74
Gráfico 41 - Engenharia aeronáutica Modalidade 1 ingressantes 2014-1	74
Gráfico 42 - Engenharia aeronáutica Modalidade 2 ingressantes 2014-1	75
Gráfico 43 - Engenharia aeronáutica Modalidade 3 ingressantes 2014-1	75
Gráfico 44 - Engenharia aeronáutica Modalidade 5 ingressantes 2014-1	76
Gráfico 45 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2014-1	76
Gráfico 46 - Letras Modalidade 1 ingressantes em 2013	79
Gráfico 47 - Letras Modalidade 2 ingressantes em 2013	80
Gráfico 48 - Letras Modalidade 3 ingressantes em 2013	80
Gráfico 49 - Letras Modalidade 4 ingressantes em 2013	81
Gráfico 50 - Letras Modalidade 5 ingressantes em 2013	81
Gráfico 51 - Letras ingressantes em 2013	82
Gráfico 52 - Letras Modalidade 1 ingressantes em 2014	82
Gráfico 53 - Letras Modalidade 2 ingressantes em 2014	83
Gráfico 54 - Letras Modalidade 3 ingressantes em 2014	83
Gráfico 55 - Letras Modalidade 4 ingressantes em 2014	84
Gráfico 56 - Letras Modalidade 5 ingressantes em 2014	84
Gráfico 57 - Letras ingressantes em 2014	85
Gráfico 58 - Medicina Modalidade 1 ingressantes em 2013-1	87
Gráfico 59 - Medicina Modalidade 2 ingressantes em 2013-1	88
Gráfico 60 - Medicina Modalidade 3 ingressantes em 2013-1	88
Gráfico 61 - Medicina Modalidade 4 ingressantes em 2013-1	89
Gráfico 62 - Medicina Modalidade ingressantes em 2013-1	89
Gráfico 63 - Medicina ingressantes em 2013-1	90
Gráfico 64 - Medicina Modalidade 1 ingressantes em 2013-2	90
Gráfico 65 - Medicina Modalidade 2 ingressantes em 2013-2	91
Gráfico 66 - Medicina Modalidade 3 ingressantes em 2013-2	91
Gráfico 67 - Medicina Modalidade 4 ingressantes em 2013-2	92

Gráfico 68 - Medicina Modalidade 5 ingressantes em 2013-2.....	92
Gráfico 69 - Medicina ingressantes em 2013-2.....	93
Gráfico 70 - Medicina Modalidade 1 ingressantes em 2014-1.....	93
Gráfico 71 - Medicina Modalidade 2 ingressantes em 2014-1.....	94
Gráfico 72 - Medicina Modalidade 3 ingressantes em 2014-1.....	94
Gráfico 73 - Medicina Modalidade 4 ingressantes em 2014-1.....	95
Gráfico 74 - Medicina Modalidade ingressantes em 2014-1.....	95
Gráfico 75 - Medicina ingressantes em 2014-1.....	96
Gráfico 76 - Medicina Veterinária Modalidade 1 ingressantes em 2013-1.....	98
Gráfico 77 - Medicina Veterinária Modalidade 2 ingressantes em 2013-1.....	98
Gráfico 78 - Medicina Veterinária Modalidade 3 ingressantes em 2013-1.....	99
Gráfico 79 - Medicina Veterinária Modalidade 4 ingressantes em 2013-1.....	99
Gráfico 80 - Medicina Veterinária Modalidade 5 ingressantes em 2013-1.....	100
Gráfico 81 - Medicina Veterinária ingressantes em 2013-1.....	100
Gráfico 82 - Medicina Veterinária Modalidade 1 ingressantes em 2013-2.....	101
Gráfico 83 - Medicina Veterinária Modalidade 2 ingressantes em 2013-2.....	101
Gráfico 84 - Medicina Veterinária Modalidade 3 ingressantes em 2013-2.....	102
Gráfico 85 - Medicina Veterinária Modalidade 4 ingressantes em 2013-2.....	102
Gráfico 86 - Medicina Veterinária Modalidade 5 ingressantes em 2013-2.....	103
Gráfico 87 - Medicina Veterinária ingressantes em 2013-2.....	103
Gráfico 88 - Medicina Veterinária Modalidade 1 ingressantes em 2014-1.....	104
Gráfico 89 - Medicina Veterinária Modalidade 2 ingressantes em 2014-1.....	104
Gráfico 90 - Medicina Veterinária Modalidade 3 ingressantes em 2014-1.....	105
Gráfico 91 - Medicina Veterinária Modalidade 4 ingressantes em 2014-1.....	105
Gráfico 92 - Medicina Veterinária Modalidade 5 ingressantes em 2014-1.....	106
Gráfico 93 - Medicina Veterinária ingressantes em 2014-1.....	106
Gráfico 94 - Pedagogia Modalidade 1 ingressantes em 2013.....	108
Gráfico 95 - Pedagogia Modalidade 2 ingressantes em 2013.....	109
Gráfico 96 - Pedagogia Modalidade 3 ingressantes em 2013.....	109
Gráfico 97 - Pedagogia Modalidade 4 ingressantes em 2013.....	110
Gráfico 98 - Pedagogia Modalidade ingressantes em 2013.....	110
Gráfico 99 - Pedagogia Modalidade ingressantes em 2013.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estudantes analisados por ano e por curso	48
Tabela 2 - Número de estudantes analisados por modalidade e por curso	48
Tabela 3 - Análise de variância Biomedicina	57
Tabela 4 - Teste Tukey Biomedicina 1º semestre	58
Tabela 5 - Análise de variância Direito	67
Tabela 6 - Teste Tukey Direito 1º semestre	68
Tabela 7 - Análise de variância Engenharia aeronáutica	77
Tabela 8 - Teste Tukey Engenharia Aeronáutica 1º semestre	78
Tabela 9 - Teste Tukey Engenharia aeronáutica 2º semestre	78
Tabela 10 - Análise de variância Letras	85
Tabela 11 - Teste Tukey Letras 3º semestre	86
Tabela 12 - Teste Tukey Letras 4º semestre	86
Tabela 13 - Análise de variância Medicina	96
Tabela 14 - Teste Tukey Medicina 2º semestre	97
Tabela 15 - Análise de variância Medicina Veterinária	107
Tabela 16 - Teste Tukey 2º semestre - Medicina Veterinária	108
Tabela 17 - Pedagogia - CRA médio dos anos anteriores comparados com ingressantes em 2014 por modalidade de ingresso	111
Tabela 18 - Análise de variância Pedagogia	112
Tabela 19 - Análise de variância Química	113
Tabela 20 - Teste Tukey Química 2º semestre	114
Tabela 21 - Teste Tukey Química 3º semestre	114

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar o desempenho acadêmico dos estudantes de graduação da Universidade Federal de Uberlândia que foram afetados pela Lei Federal 12.711/12, que institui a reserva de vagas nos Institutos Federais de Educação para estudantes egressos de escolas públicas, com recorte econômico e racial. O objetivo é apreender se existem diferenças de desempenho significativas entre os estudantes que ingressam por diferentes modalidades, em especial entre estudantes autodeclarados negros/indígenas e os outros estudantes da UFU. Esta comparação é feita usando o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) de estudantes cotistas e não cotistas, verificando diferenças consideráveis no rendimento durante os dois primeiros anos de graduação. Depois de detectada a tendência de desempenho dos estudantes antes da aplicação da lei - chamada de média histórica-, foi apurado se os estudantes de cada modalidade seguiam ou não o padrão daquela tendência. Os resultados da comparação simples entre as médias aritméticas demonstram que o desempenho dos estudantes aprovados segundo o modelo da Lei 12.711/12 estiveram próximos ou acima da média histórica em 66,55% das médias analisadas. Também foram realizados os testes estatísticos ANOVA e Tukey entre as modalidades. Os dados demonstram que a entrada de estudantes por diferentes modalidades de ingresso, por meio dessa ação afirmativa, não prejudicou o desempenho geral da universidade. As modalidades que são alvo das ações afirmativas obtiveram um desempenho equivalente ao da média histórica e ao da ampla concorrência na quase totalidade das turmas analisadas.

Palavras chave: Cotas; Política pública; desempenho acadêmico; ações afirmativas.

ABSTRACT

The present paper aims to analyze the academic performance of the undergraduate students in the Federal University of Uberlandia, who were affected by the Federal Law 12.711/12, which establishes places reserved for students in the Federal Institutes of Education to recent graduates of public schools, with economic and racial perspective. The goal is to learn whether there are significant distinctions between students entering different modalities, especially those self-declared black/indigenous, and the other students of the Federal University of Uberlandia. This comparison uses the GPA (Grade Point Average) of quota and non-quota students, in order to learn more about the considerable income differences, during the first two years of the undergraduate course. After stating the trend towards the students' performance before the law enforcement- titled historical average - it was also found that the trend pattern was or not followed by the students from each modality. However, until now, the results obtained show that the approved student performance, according to the model of the Act 12.711/12, was close to or about the historical average in 66, 55%, in relation to those analyzed. Also statistical tests ANOVA and Tukey between the arrangements were made. The data demonstrate that the entry of students for different modes of ingress, through this affirmative action, did not impair the overall performance of the university. The arrangements that are the subject of affirmative action achieved equivalent performance to the historical average and the extensive competition in almost all of the analyzed groups.

Keywords: Quotas; public policy; academic performance; affirmative actions.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. EDUCAÇÃO E IGUALDADE.....	16
2.1. Racismo e educação no Brasil.....	18
2.2 O conceito de raça.....	27
2.3 As experiências de ações afirmativas no Brasil.....	36
3. AS COTAS NA UFU.....	39
4. METODOLOGIA.....	45
4.1. Obtenção dos dados.....	46
4.2 Amostra.....	47
4.3 Análise dos dados.....	49
5. A LEI NA PRÁTICA: O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS DA GRADUAÇÃO.....	51
5.1 Biomedicina.....	51
5.2 Direito.....	58
5.3 Engenharia aeronáutica.....	68
5.4 Letras.....	79
5.5 Medicina.....	87
5.6 Medicina Veterinária.....	98
5.7 Pedagogia.....	108
5.8 Química.....	112
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	122

1. INTRODUÇÃO

No centro das teorias sociais, o tema da educação é exposto frequentemente por sua capacidade de socialização e formação cultural e técnica dos indivíduos, aspecto que reforça o papel dos sistemas escolares como um ícone do ideal de igualdade vislumbrado pelas modernas democracias.

Durkheim (1972) considerava que a autonomia alcançada pelos indivíduos em sociedade contribui com o papel socializador das instituições. Ao mesmo tempo, nas sociedades complexas, a educação formal seria determinante para o ajustamento do indivíduo às funções especializadas do trabalho. Desta maneira a transmissão dos valores compartilhados de cultura e a divisão dos indivíduos em funções especializadas do trabalho estariam na base da coesão social nas sociedades complexas.

Nas modernas sociedades ocidentais, o nível de escolarização acaba representando, também, um tipo de distinção social, capaz de transformar-se na acumulação de bens materiais e definidor de formas próprias de interação.

O espaço educacional brasileiro sempre foi marcado por desigualdades e dificuldades de acesso de determinados extratos da sociedade, desde os níveis iniciais até os mais altos postos das carreiras acadêmicas. Ao mesmo tempo, a educação é um instrumento importante para que grupos historicamente marginalizados pudessem ascender economicamente. Segundo Neri (2008), no Brasil, o salário médio daqueles que concluíram o Ensino Superior chega a ser mais que o dobro dos salários recebidos por quem não ultrapassou o Ensino Médio. Já de acordo com Suliano e Siqueira (2012), cada ano de estudo representa um acréscimo salarial de 13% no Sudeste e 16% no Nordeste.

A partir da percepção dessas diferenças, a educação foi tomada como objeto de disputa por parcelas da sociedade que não conseguiam atingir posições econômicas de prestígio, efeito - também - da histórica exclusão dos espaços educacionais formais.

A reserva de vagas nas universidades brasileiras é um exemplo claro da reivindicação de grupos que não se viam representados no Ensino Superior Público. Movimentos negros incorporaram muito cedo em seu discurso a pauta da educação. Nos seus anos iniciais o foco estava na inclusão da população negra no Ensino Fundamental, mas com o passar do tempo às exigências aumentaram, e passaram a requerer como direito também os níveis médio e superior. Gonçalves e Silva (2000) ressaltam que entre as principais ideias do movimento negro dos anos 40 e 50 estão a reivindicação de Ensino Fundamental gratuito para todas as

crianças (não importando se fossem brancas ou negras). Também requeria subsídios para o acesso da população negra aos níveis médio e superior, já que entendia que nesses dois níveis de ensino a democratização está longe de ser alcançada, pois eram muito seletivos e baseavam sua seleção em critérios de classe e raça.

Além do ingresso é importante garantir que a trajetória dos estudantes beneficiados por ações afirmativas seja proveitosa, assegurando que seu desempenho acadêmico durante o curso seja satisfatório. Diversos estudos em outras universidades brasileiras apontam que o rendimento acadêmico de estudantes cotistas varia muito pouco quando comparado ao rendimento dos estudantes que ingressaram em ampla concorrência. Assim, tomo como hipótese neste trabalho que o desempenho dos estudantes cotistas é semelhante ao dos estudantes que usaram métodos tradicionais de ingresso na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Desta maneira este trabalho tem como objetivo apreender se existem diferenças significativas entre os estudantes que ingressam por diferentes modalidades, em especial entre estudantes autodeclarados negros/indígenas e os outros estudantes da UFU. Isso será feito a partir da comparação do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) de estudantes cotistas e não cotistas, para saber se podem ser detectadas diferenças consideráveis no rendimento durante os dois primeiros anos de graduação. Além disso, se encontradas diferenças significativas.

Para compreender as desigualdades do ingresso e da progressão no sistema educacional é essencial levar em conta os vários entraves encontrados por alguns indivíduos no acesso à educação. Segundo Rosemberg (2009), é preciso apreender o jogo de conflitos, tensões e contradições inter e intrainstitucionais, pois diferentes indivíduos não partilham da mesma consciência ou das mesmas necessidades em suas relações com os sistemas político e econômico.

Isso significa que a interseção dessas relações pode levar a interrupções, descontinuidades, alterações ou incremento do impacto original das dinâmicas de raça, classe ou gênero em dado contexto social ou institucional. Nem as pessoas individualmente, nem os movimentos sociais desenvolvem, em perfeita sincronia, a consciência de classe, gênero e raça. [...] Além disso venho levantando como hipótese de trabalho que, na trajetória de vida, a pessoa não enfrenta ao mesmo tempo os diferentes impactos das desigualdades. (ROSEMBERG, 2009, p. 215)

Diversas lutas sociais foram travadas por movimentos sociais como os de mulheres, negros, trabalhadores com o objetivo de que os integrantes das minorias sociais¹ que eles representam pudessem acessar sistemas de ensino privilegiados sem nenhum prejuízo no acesso e na

¹ Minorias aqui diz respeito à falta de representação desses grupos em espaços de poder, não por uma questão quantitativa.

trajetória dentro destes espaços. Uma das soluções desenvolvidas para promover este acesso são as ações afirmativas.

Guimarães (2008) define ação afirmativa como toda política que objetiva promover o acesso e a permanência à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. De maneira detalhada Joaquim Barbosa Gomes (2001) define as ações afirmativas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias, [...] as ações afirmativas têm natureza multifacetaria e visam evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas - isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos [...] com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido -, o da efetiva oportunidade de igualdade a que todos os seres humanos têm direito. (GOMES, 2001)

Assim as ações afirmativas são medidas, além da simples interrupção de uma prática discriminatória, adotadas com o objetivo de corrigir ou compensar alguma exclusão que tenha ocorrido no passado ou que ocorra no presente, prevenindo para que a discriminação não ocorra no futuro.

Após anos de debates e algumas experiências espontâneas em algumas universidades brasileiras, foi sancionada a Lei 12.711/12 que reserva metade das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, comumente conhecidas como cotas. Metade dessas vagas deve ser direcionada para aqueles estudantes que tenham renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita. Além disso, essas vagas também serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção de cada um desses grupos na Unidade Federativa onde a instituição está instalada, de acordo com o IBGE. O prazo para o cumprimento total da reserva de vagas é de quatro anos a partir da promulgação desta lei.

É premissa, prevista na determinação legal, de que se faça o acompanhamento e avaliação deste programa de ação afirmativa. Saber como estão se desenrolando os anos iniciais dos estudantes cotistas, enquanto ainda estão em curso, é importante pois permite que se pense

maneiras de aperfeiçoar o programa. Mais importante do que se preocupar com a entrada do estudante na universidade, é encontrar meios de que ele se integre com sucesso no âmbito acadêmico e consiga concluir o curso com qualidade de aprendizagem.

O capítulo 2, chamado Educação e igualdade, tem o objetivo de situar o leitor sobre o tema das ações afirmativas no Brasil e no mundo. O surgimento do conceito e como ele foi transportado para o caso nacional. No tópico 2.1 Racismo e educação no Brasil, é feita uma retomada histórica sobre o percurso da população negra e indígena do Brasil, tratando de conceitos essenciais para se compreender a posição de exclusão desta população nos sistemas escolares nacionais. Já no tópico 2.2 O conceito de raça, é levantado o debate sobre o uso do termo “raça” nos estudos científicos, e o motivo da escolha desta palavra e a recusa do termo etnia nesta pesquisa. No tópico 2.3 o foco são as experiências de ação afirmativas que foram implementadas no Brasil a partir dos anos 2000, após a Conferência de Durban, e seus diversos resultados.

O capítulo 3 descreve o histórico das ações afirmativas na UFU, desde o início do debate sobre ações afirmativas no Brasil. Passando pelas comissões que tinham o objetivo de planejar a ação afirmativa e as ações implementadas pela instituição antes da promulgação da Lei N° 12.711/12.

No capítulo 4 apresento a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa, assim como a obtenção e organização dos dados que serão analisados. Também consta a definição dos testes estatísticos ANOVA e Tukey, essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

O quinto capítulo é formado pelas análises de cada curso selecionado. São apresentados os gráficos que comparam as médias aritméticas, assim como os testes estatísticos que vão detectar diferenças significativas entre as diferentes modalidades.

A sexta parte deste texto traz a consolidação dos dados analisados no capítulo anterior. A partir dos dados examinados podemos concluir que a inserção de estudantes com baixa renda socioeconômica, pretos, pardos ou indígenas egressos de escolas públicas não causam piora no desempenho geral dos cursos analisados. A sua presença, com a exceção de pouquíssimos casos, não causa a diminuição da média geral dos cursos, quando comparados com as turmas que ingressaram antes da implementação das cotas. Desta maneira, é possível inferir que o aumento da diversidade por meio de ações afirmativas nos processos de seleção não causa um decréscimo no desempenho geral da universidade. Espera-se que esse resultado inspire a instituição a fortalecer as políticas de permanência e auxílio estudantil, para que os cotistas continuem demonstrando seu bom rendimento no restante do curso.

2. EDUCAÇÃO E IGUALDADE

Apesar do caso mais difundido ser o estadunidense, vale a pena ressaltar que não foram os pioneiros nesse modelo de ação. De acordo com Medeiros (2005) intervenções bem anteriores já aconteciam, como é o caso da Índia que em 1948 já estabeleceu cotas para membros de “castas catalogadas²” e, mais tarde, também de “tribos catalogadas”, além de medidas especiais para portadores de deficiência. Também existem outros exemplos de países que aplicaram ações afirmativas, como Malásia, Líbano, Noruega, Bélgica, Canadá, Colômbia e Peru.

Nos Estados Unidos da segunda metade do século XX, a sociedade continuava estritamente segregada do ponto de vista racial, tendo negros e outros grupos formalmente excluídos do acesso pleno à educação, ao emprego, ao direito de voto e até instalações públicas. Esta situação era referendada pela Suprema Corte desde 1896, quando havia decidido pela legalidade da discriminação, estabelecendo o fundamento de “separados mas iguais”.

Só em 1954 é dado o primeiro passo legal para o fim da discriminação nos E.U.A. com a famosa “decisão Brown”, que declarou inconstitucional a discriminação racial nas escolas públicas dos estadunidenses.

Embora a “decisão Brown” não tenha, por si mesma, alterado drasticamente a situação dos afro-americanos, que continuavam a ser discriminados abertamente - e com respaldo legal - em diversas instâncias da vida social, ela sinalizou que a Suprema corte reconhecia como legítimas as aspirações dos negros.

[...] Estava aberto, assim, o caminho para que as lideranças afro-americanas desencadeassem o movimento pelos direitos civis, o qual, ganhando ímpeto na década seguinte, e acabaria pressionando o Congresso a adotar medidas que, de fato, poriam fim ao Jim Crow - o regime aparteísta predominante nos estados do Sul. (MEDEIROS, 2005, p. 122).

Somente em 1964, o *Civil Rights Act* é promulgado e torna ilegal a discriminação no emprego, nos estabelecimentos privados de uso público e em quaisquer instalações governamentais. Desta maneira, o Estado assumia claramente a sua responsabilidade de condutor de um processo que tinha como objetivo levar à superação das desigualdades raciais. Um dos grandes contribuintes foi o chamado “ativismo jurídico”, ou seja, a adoção pelo

² A constituição indiana tem uma “*schedule*” ou um catálogo de grupos protegidos pelo governo. As *Scheduled Casts* (castas catalogadas) ou *Scheduled Tribes* (tribos catalogadas) são designações oficiais conferidas a vários grupos de pessoas historicamente desprivilegiadas. São os membros destas castas catalogadas que são beneficiários de ações afirmativas na Índia. (PAZICH, 2015)

judiciário de uma postura construtiva, pela qual, ao interpretar normas elaboradas com finalidade unicamente proibitiva, os juízes atribuíam-lhes uma nova natureza “promocional” ou “restauradora” - que será de importância fundamental para a formação das políticas de ação afirmativa.

No caso estadunidense, a maioria das formas de ação afirmativa não acontece, necessariamente, por meio das cotas. Estas só são estabelecidas em casos extremos, determinados pelos tribunais superiores, quando uma empresa ou instituição insista em uma conduta discriminatória.

É fecundo entender como se constituiu o caso estadunidense de ações afirmativas, pois as ações dos movimentos negros dos EUA têm grande visibilidade mundial, o que acaba inspirando algumas ações dos movimentos negros brasileiros.

De acordo com Silvério (2002) uma das questões centrais no debate das ações afirmativas é sob quais princípios de direito baseiam-se as leis e programas de discriminação positiva. De modo geral, as discussões se dividem em três principais perspectivas, onde duas delas correspondem a uma forma de justiça reparatória (compensatória) ou distributiva, e a terceira que tem caráter preventivo, que objetiva coibir que grandes grupos com maior probabilidade de sofrer discriminação sofram tal processo.

Gomes, por exemplo, classifica as políticas governamentais norte-americanas de combate à discriminação como “neutras”, isto é, constituídas pelas normas meramente proibitivas e de conteúdo inibitório, e como ações afirmativas, decorrentes de políticas públicas concebidas pelo poder executivo com o apoio dos poderes legislativo e judiciário. De acordo com esse autor, o Estado norte-americano atua, nas ações afirmativas, com base na chamada *Spending Clause* da constituição, que pressupõe o dispêndio de recursos públicos para causas de interesse coletivo. (SILVÉRIO, 2002, p.232).

O autor ressalta duas vertentes importantes no interior das políticas de ação afirmativa: as ações reparadoras ou restauradoras e as ações redistributivas. As ações reparatórias têm como propósito ressarcir os danos já causados, tanto pelo poder público como por pessoas físicas ou jurídicas, a grupos sociais identificados ou identificáveis. Nesta perspectiva é crucial que somente os responsáveis pelo ato discriminatório, devidamente identificados, tenham a obrigação de reparar as vítimas.

Já as ações redistributivas centram esforços em proporcionar igualdade na distribuição de direitos, privilégios e ônus entre os membros da sociedade. Esta pode ser implementada de

diversas maneiras com o propósito de diminuir ou eliminar as desigualdades decorrentes da discriminação.

Segundo Santos (2003), a valorização da diversidade étnico racial pode acarretar ganhos para o desenvolvimento do Brasil. Para esse autor, ao se privar determinados segmentos discriminados da população de oportunidades efetivas na educação e emprego, ocasionam-se perdas estruturais graves para o País como um todo.

2.1. Racismo e educação no Brasil

Na sociedade brasileira do século XIX, havia uma série de conceitos negativos associados ao negro que amparavam visões hierárquicas da sociedade, enquanto o branco era dotado de uma positividade que se acentuava quanto mais próximo estivesse do estereótipo europeu. Cultivavam-se modelos ligados à raça e ao ideal de branqueamento, que operaram ativamente enquanto ocorreu no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Durante o período colonial no Brasil, o termo negro não era usado para se referir unicamente aos de pele mais escura, como acontecia no mesmo período na Europa, mas era usado para se referir aos escravos - os índios, por exemplo, eram chamados de “negros da terra” para diferenciá-los dos negros da África (Guimarães, 2008). Em São Paulo, por exemplo, nos anos que antecederam a abolição, que foram marcados por inúmeras fugas e revoltas de escravos, e de acirramento entre escravistas e abolicionistas, o termo negro ganhou uma conotação muito pejorativa, ao contrário de “preto”, que adquiriu um significado mais neutro.

O processo de abolição da escravatura tampouco significou o declínio dos valores associados às “designações de cor”. Com o surgimento do racismo científico, os fenômenos de preconceito não só continuaram como aumentaram drasticamente. A abolição “coincide” com o nascimento da República e com a disseminação das ideias de igualdade e cidadania que lhe são associadas.

A coincidência entre a expansão dos princípios republicanos e liberais e a adesão às formulações racistas parece refletir a dificuldade então observada para operar o direito individual e o reconhecimento da cidadania em uma sociedade fundamentalmente hierárquica. O enfrentamento do problema racial brasileiro seria, pois, identificado como exigência nacional e associado ao princípio de que somente um país branco seria capaz de realizar os ideais do liberalismo e do progresso. (JACCOUD, 2009, p. 263)

No final do século XIX e início do XX, a perspectiva da existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas de uma sociedade multirracial foram base não apenas das políticas de imigração, assim como também da valorização da miscigenação. Miscigenação que era basicamente o projeto de branqueamento da sociedade brasileira, que visava o progressivo desaparecimento do negro da população nacional. A ideia vigente era de que em poucos anos a nação estaria livre da presença do negro e próxima ao objetivo de ser uma nação majoritariamente branca, como a Europa nesse período.

A partir da década de 1920, nos movimentos negros locais, começa a se generalizar um novo sentido para o conceito de “raça”, junto com a autodenominação de negros.

O que existia de negativo, inferior e insultuoso nessas palavras [raça e negro] passa para o segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador. A *Liberdade*, um jornal muito atento movimento político dos negros americanos, foi talvez o primeiro a registrar o que se operava. É provável portanto que a ideia de “raça histórica”, cunhada por DuBois (1986) já começasse a exercer alguma influência sobre os brasileiros. (GUIMARÃES, 2008, p. 27).

W. E. B. DuBois teorizou sobre a “raça negra” dando-lhe não um significado completamente biológico, mas insistiu sobre a predominância dos traços espirituais e culturais sobre os traços físicos na definição de “raças” humanas. Para ele, diferenças biológicas não podem explicar discrepâncias mais profundas, como a coesão e continuidade dos grupos raciais. As diferenças mais profundas seriam espirituais, psíquicas, diferenças baseadas incontestavelmente no físico, mas que o transcendiam infinitamente.

Resultado ao mesmo tempo da enorme influência negativa associada ao indivíduo de pele negra e das tentativas pelos movimentos negros do resgate ao conceito de negro, a auto-classificação racial do brasileiro se torna bastante difusa.

Fazendo um salto histórico até 1930 é relevante levantar alguns marcos das ideologias sobre as relações raciais no Brasil. Em um primeiro momento, aparece a tentativa de se construir uma nação brasileira, aqui entendida como uma comunidade de destino, onde prevalece a ideia de cor sobre a ideia de raça. O anti-racialismo é uma das ideias fundadoras dessa nação. Para Guimarães (2003), o conceito de nação se refere ao momento em que etnias ou raças passam a reivindicar um destino político comum, quando formam uma comunidade de origem e destino. Esse discurso se cristaliza basicamente nos anos 20 e 30, e tem Gilberto Freyre como seu principal intelectual.

A chamada “geração realista” vem logo depois, alegando que não é mais possível não enxergar o negro na sociedade brasileira. Esse grupo vai agora incorporar esse povo, essa raça, nessa nação nova, criar símbolos nacionais. Essa perspectiva influenciou fortemente o movimento negro, pensando que ele continua lutando até os dias atuais para ser integrado à nação. Porém, agora, a luta é por uma inclusão que não seja somente simbólica.

Na Sociologia, o movimento interpretativo da realidade racial que se constitui no pós-1930 começou com o trabalho de campo de Donald Pierson na Bahia, em 1939 e segue até o final dos estudos da UNESCO na década de 1950 sobre relações raciais, e se formam nesse período duas interpretações. A primeira, captada por Donald Pierson, argumenta que a sociedade brasileira é uma sociedade multirracial de classes, na qual as “raças” não eram propriamente “raças”, mas grupos abertos. A sociedade brasileira não se basearia na cor da pele para abrir ou fechar oportunidades para os indivíduos. Essa, a primeira maneira das Ciências Sociais pensarem essa realidade permaneceu atrelada por muitos anos à ideologia nacional.

Os estudos patrocinados pela UNESCO, principalmente os realizados em Rio e São Paulo, marcam outra fase. Esses estudos documentam a situação do negro no Sudeste do Brasil (pela primeira vez de forma racional e científica). A grande discussão que os estudos de Bastide, Florestan e Costa Pinto estabelecem é um debate já colocado pelo movimento negro nos anos 1930: a existência do preconceito racial no Brasil, apesar do ideal de democracia racial. Preconceito racial era definido naquele momento a partir da experiência americana de preconceito. A ideia básica é que o preconceito existe como uma reação emocional de um grupo racial (o branco) que se sente ameaçado por outro (o negro) na competição por recursos em uma ordem igualitária.

Florestan Fernandes (1978), em sua análise sobre a inclusão do negro na sociedade de classes, entende que, em São Paulo, após a abolição ocorreram mudanças sociais significativas na ordem jurídico-política, contudo o ordenamento social que baseava as castas raciais no período escravocrata continuaram a vigorar. Quando houve a abolição e se implantou a república, desapareceram as razões psicossociais, legais ou morais que pudessem impedir a objetivação da manifestação aberta, regular e irreversível do preconceito e da discriminação raciais. Dessa maneira houve uma reelaboração interpretativa de velhos conceitos, que foram fundidos e generalizados em um sistema de referências consistente com o regime republicano. O mito teve algumas utilidades práticas naquele momento, descritas por Florestan.

Primeiro generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do “negro” os dramas humanos da

“população de cor” da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política na ordenação das relações raciais. Segundo isentou o “branco” de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopático da espoliação abolicionista e da deterioração progressiva da situação socio-econômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre “negros” e “brancos” através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma *consciência falsa* da realidade racial brasileira. (FERNANDES, 1978, p. 255)

O mito da democracia racial é, portanto, um imaginário que parte da ideia de que o negro não tem problemas no Brasil, assim como, pela índole do povo, não existem distinções raciais entre a população. Também faz parte deste imaginário o conceito de que como o único problema racial da população negra, que era o regime escravocrata, foi resolvido, não existe nada que impeça que este grupo acesse oportunidades de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder.

Foi a partir do início do século XX que começaram a surgir os primeiros movimentos de protestos dos negros com o formato de um ator coletivo que se constrói na cena política, lutando contra as formas de dominação social. Segundo Gonçalves e Silva (2000) foi no contexto da virada do séc. XIX para o XX quando algumas cidades do país iniciavam um rápido processo de modernização que ocasionaram mudanças bruscas de valores em conjunto com profundas mudanças transformações no mercado de trabalho que esses movimentos começaram a tomar forma. Surgiam, então organizações conhecidas como entidades ou sociedades negras, com o propósito de aumentar sua extensão na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra.

Às vezes percebida com perspectivas diferentes, a educação sempre esteve na agenda desses movimentos.

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

Neste início de século a escolarização da população negra, quando ocorria, tinha destinos diferentes dependendo do gênero do indivíduo. A escolarização dos homens negros ocorreu, em sua maioria, na idade adulta. Já as mulheres eram preparadas para o trabalho doméstico ou

para serem costureiras, quando estavam em orfanatos. Famílias abastadas as adotavam na adolescência, o que na verdade significava empregadas domésticas não remuneradas.

Ainda de acordo com Gonçalves e Silva os movimentos negros do período não atribuíam diretamente ao Estado a responsabilidade pela educação da população negra. Até o final dos anos 1920, em sua maioria, eles chamavam para si o dever de escolarizar e educar as suas crianças, os seus jovens e de modo geral seus adultos.

Quanto mais próximos da metade do século XX, mais o movimento negro tomava um corpo nacional, e perdia seu caráter regional. O período também foi fecundo para o estabelecimento de alianças com outros setores progressistas da sociedade.

Já no final dos anos 40 e início dos anos 50, essas alianças tiveram um tom acadêmico mais explícito. O encontro de intelectuais e militantes negros visava produzir conhecimento crítico acerca da situação dos afrodescendentes no Brasil. Foi neste movimento que pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros se aproximaram das organizações negras e inauguraram, de certa forma, estudos que denunciavam o nosso paraíso racial. (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 147).

Com o avanço das novas gerações dos movimentos negros, aumentam as demandas por educação. A exigência que antes se direcionava ao Ensino Fundamental, a partir de agora, passa a incluir os ensinos médio e superior.

Segundo Guimarães (2008), a expansão do Ensino Superior no Brasil tomou corpo a partir do regime militar, de 1964-1984, impulsionado principalmente pela expansão de vagas em faculdades particulares. Porém a expansão do número de vagas não aumentou proporcionalmente o número de estudantes, gerando a aparição de vagas ociosas, devido à baixa renda da população em idade universitária. Mas a expansão do Ensino Superior privado teve como efeito a redução da qualidade do ensino. Somado a isso ocorreu uma forte retirada de investimentos e participação do governo federal no Ensino Superior, o que dificultou o ingresso nas instituições federais de Ensino Superior.

O resultado dessa conta é a melhoria dos ensinos fundamental e médio na rede privada, pois motivadas pelo afunilamento da oferta de Ensino Superior de “qualidade”, as famílias de classe média e alta buscaram a rede privada de ensino básico, causando não apenas sua expansão física, mas também a melhoria da oferta de seus serviços.

Desde meados dos anos de 1970, parte da população brasileira já era afetada por esse problema, principalmente a classe média negra, que para titularem-se eram forçados a seguir para as universidades privadas, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho.

Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem como discriminação o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que, na concorrência pela melhor formação nas escolas de 1º e 2º graus, eram vencidos pelos seus compatriotas de classe média e alta. As provas de exame para ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de 2º grau, praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara. (GUIMARÃES, 2008, p. 116)

Medir a ausência da população negra na universidade não é uma tarefa fácil, pois até o ano 2000 não havia em nenhuma universidade pública brasileira o registro sobre a identidade racial ou de cor dos seus estudantes. Só a partir das demandas por ações afirmativas é que começaram a surgir iniciativas de pesquisa para sanar tal deficiência.

Se não existem dados que tratem diretamente sobre a ausência da população negra na universidade até o início dos anos 2000, é proveitoso entender o espaço de inferioridade econômica em que a população negra brasileira estava posicionada. Santos (2007) ressaltou o estudo do professor Marcelo Paixão intitulado “Desenvolvimento humano e desigualdades étnicas no Brasil: um retrato de final de século”, que foi apresentado no II Foro Global sobre desenvolvimento humano. De acordo com o estudo, no ano de 2000, o Brasil ocupava o 74º lugar no ranking da ONU que avalia o Índice de Desenvolvimento Humano ³(IDH). Porém, ao segmentar os dados sobre pretos, pardos e brancos sobre renda, educação e esperança de vida ao nascer, o IDH nacional dos pretos e pardos despencaria para a 108ª posição, o que o coloca entre os países mais pobres do mundo. Ao mesmo tempo, se analisado isoladamente, o IDH da população branca estaria na 48ª posição. Isso demonstra que o cenário de exclusão econômica da população negra não tinha sido significativamente alterado ainda.

O cenário de invisibilidade do debate racial nos espaços de comunicação de grande circulação começa a ser modificado, em maior parte, devido à realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, entre os dias 30 de agosto e 7 de setembro de 2001.

³ “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2016)

Sob a pressão dos movimentos negros, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, em 1995, admitindo oficialmente, pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram discriminados. Mais do que isso, ratificou a existência de discriminação racial contra os negros no Brasil durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas nos estados democráticos contemporâneos, organizado pelo ministério da Justiça, em 1996. Apesar desse primeiro passo, de reconhecimento oficial do racismo no Brasil, pôde-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira. (SANTOS, 2007, p. 17)

Ou seja, apesar de ter dado início ao debate quatro anos antes, o tema da exclusão da população negra ficou de lado até a divulgação da conferência na África do Sul. O então presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio de um decreto, em 08 de setembro de 2000, criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. O comitê tinha a função de assessorar o presidente da república nas decisões relativas à formulação das posições brasileiras na Conferência.

Seguindo o movimento do debate governamental, a imprensa nacional passou a incluir nos seus debates a questão racial brasileira. No entanto, o tema que predominou foi a proposta de estabelecimento de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras. O tom das publicações, em sua maioria era de crítica ao sistema de cotas.

Apesar de alguns poucos meios de comunicação impressa (de prestígio) do país, como o Jornal do Brasil, concordarem com a implementação de cotas para os negros ingressarem no ensino público superior brasileiro, prevaleceu, e tem prevalecido até hoje, entre a maioria absoluta dos meios de comunicação uma posição contrária à esse tipo de política de ação afirmativa, mesmo havendo o reconhecimento explícito, entre os jornais de grande circulação de que os negros são discriminados racialmente no Brasil. (SANTOS, 2007, p. 20).

Mesmo com a maior parte da imprensa nacional se posicionando contra, as ações afirmativas foram tomadas como um mecanismo importante no combate à desigualdade racial. Seguindo essa influência, sem muita demora, as primeiras experiências de ações afirmativas nas universidades começaram a surgir. No estado do Rio de Janeiro no ano de 2000, foi sancionada uma lei que reservava 50% das vagas nas universidades estaduais para estudantes egressos de escolas públicas. Já em 2001, foi determinada a reserva de 40% das vagas do Ensino Superior do estado fossem direcionadas para a população negra.

Esse foi o incentivo necessário para que a ideia da implementação das ações afirmativas fossem aplicadas em larga escala pelas universidades públicas no Brasil. Nos próximos anos vários modelos de programas que incentivam o ingresso de parcelas da população nas universidades foram criados. Eles variavam bastante, de uma instituição para outra, quanto ao público beneficiado, ao método de identificação do candidato, aos critérios de corte e outros fatores. Essa enorme variação é efeito da não existência de uma regulamentação geral sobre as ações afirmativas no país.

A avaliação dos procedimentos adotados pelas universidades revela uma grande heterogeneidade de experiências que é expressão de diferentes leituras da natureza das desigualdades sociais e raciais no Brasil, dos objetivos atribuídos às ações afirmativas e de diferentes julgamentos acerca da melhor maneira de transformar categorias sociais em instrumentos de políticas públicas. (DAFLON, FERES JÚNIOR, CAMPOS, 2013, p. 323)

Desde a primeira iniciativa até a implementação da lei federal que obriga a instituição das cotas, 70 universidades públicas brasileiras, de um total de 96, instituíram algum modelo de ação afirmativa. Essas iniciativas partiram dos conselhos universitários ou de leis estaduais. No âmbito federal, um dos fatores que incentivaram fortemente a aplicação das medidas foi o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades federais - REUNI, que tem como uma das suas indicações que as universidades contempladas implementem mecanismos de inclusão social, com o objetivo de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) argumentam que a ideia da quase total ausência de indivíduos não brancos nas classes média e alta fomentou a percepção da ação afirmativa como um mecanismo introdutor de diversidade racial nessas classes. No primeiro momento, quando esse diagnóstico foi aceito em todas as suas consequências, não foram adotados critérios de corte socioeconômico rígidos para os beneficiários das ações afirmativas. Porém, ao se concretizarem as ideias de que as desigualdades mais importantes no Brasil são igualmente as de natureza racial e de classe, as exigências se tornaram mais severas e combinaram ações afirmativas de caráter racial e social.

Nos doze anos em que a aplicação das ações afirmativas ficou sob responsabilidade dos articuladores locais, sejam os conselhos universitários, sejam as assembleias legislativas, predominou a percepção de que as desigualdades de classe são mais expressivas do que as desigualdades raciais. Esse fato ocorreu mesmo com o movimento negro sendo o ator coletivo

que mais articulou a favor da aplicação de medidas reparatórias nas diversas instâncias da educação nacional.

Além de demonstrar que o ensino básico público no Brasil tem carências relevantes, também demonstra uma certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em aceitar a modalidade de ações afirmativas raciais. Ficam perceptíveis, assim, os traços da ideologia da democracia racial que ainda baseia a visão sobre as relações de desigualdade social. Pois, apesar de os movimentos negros e sociais apontarem o problema da inserção do negro no Ensino Superior, os setores que implementaram as ações afirmativas acreditaram que o recorte social sozinho consegue sanar o problema da ausência da população afro-descendente nas universidades.

É importante salientar que as ações afirmativas nas universidades públicas foi uma entre as várias grandes ações para a população negra que ocorreram a partir dos anos 2000, tanto no campo educacional como fora dele, dos quais citarei alguns. Em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, que tem status de ministério. A instituição da Lei 10.639/03 que obriga as instituições de ensino básico a incluir nos seus currículos a história e cultura afro-brasileiras, e a sua alteração com a Lei 11.645/08 que inclui a história e cultura da população indígena nacional. Não só as universidades públicas tiveram vagas reservadas, mas também aquelas vagas nas universidades privadas financiadas pelo governo federal. O Programa Universidade para Todos - ProUni disponibiliza bolsas de estudos integrais e parciais para egressos de escola pública ou que receberam bolsas de estudos em escolas privadas durante o ensino médio. O ProUni reserva quase metade das suas vagas a estudantes pretos, pardos ou indígenas usando o modelo das cotas.

Crescendo com uma grande velocidade, as ações afirmativas não passariam sem ser questionadas judicialmente. Inúmeras decisões locais, favoráveis ou contrárias às medidas, foram proferidas no poder judiciário. O Partido Democratas - DEM ajuizou, em 2009, uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 (ADPF 186) no Supremo Tribunal Federal - STF. A sua intenção, segundo o próprio texto da ADPF 186 assinado pela advogada Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, era declarar como inconstitucionais os atos que tornaram possível a instalação do sistema de cotas na UnB, além de querer também mostrar que qualquer experiência nesse sentido feita por outra instituição no Brasil também seria inconstitucional. Os juízes da mais alta corte do país decidiram em 2012, por unanimidade, as cotas como medidas legítimas para a superação dos efeitos da estratificação social baseada na raça que ainda vigoram no país. Os ministros concluíram como essencial a introdução da parcela negra da população brasileira em posições de destaque. Para isso, é

necessário que se passe pelos bancos universitários, espaço do qual historicamente esta parcela da população esteve excluída.

O efeito prático da decisão ultrapassou os limites da UnB, que era afetada diretamente pela decisão, e deu condições para o aumento da aceitação, em diferentes meios, das cotas como medida benéfica. O maior exemplo desse efeito foi a aprovação e aplicação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Esta determina a reserva de 50% das vagas nos Institutos Federais de Educação Superior para estudantes oriundos de escola pública, sendo que até metade destas vagas reservadas seriam direcionadas para candidatos com renda bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Também há a reserva levando em conta a proporção no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. É a implementação desta determinação na Universidade Federal de Uberlândia que este trabalho toma como ponto de partida.

2.2 O conceito de raça

Já é bastante difundida entre a sociedade a ideia de que biologicamente raças não existem, e que “insistir na categorização racial não é só moralmente condenável, mas cientificamente infundado” (TAVOLARO, 2010, p. 4). A afirmação é verdadeira. Atualmente existe um consenso entre a comunidade científica de que a variação genética humana não é suficiente para que se constituam raças, seguindo o mesmo padrão que se aplica a animais de outras espécies. Porém, existem divergências quanto ao uso deste conceito quando se tratam de Ciências Humanas.

Ao se trabalhar com o conceito de raça em estudos sociológicos é necessário que se diferencie os sentidos analíticos reivindicados pela Biologia genética e pela Sociologia. É importante atentar que a Biologia e a Antropologia Física forjaram a ideia de raças humanas, que colocava a espécie humana como dividida em subespécies, tal como o mundo animal, e de que tal divisão estaria associada ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais aos seres humanos. Essa ideia que hierarquizava as raças humanas, e para isso se baseava nos traços fenotípicos, se tornou uma das bases para o que se conhece como racismo na modernidade. Nesse ponto surge a questão: se os seres humanos não podem ser divididos em raças, em que se baseia a hostilidade entre sociedades que carregam diferentes fenótipos?

Franz Boas (2004) afirma que o homem civilizado olha para os outros povos, que tem diferentes maneiras de perceber e organizar o mundo, com um olhar superior, pois não encontra em outras sociedades os avanços tecnológicos com os quais está habituado. O alto contraste percebido entre as ideias e costumes dos homens civilizados perante as outras sociedades o leva a deduzir essa diferença como baseada em atributos biológicos, colocando a raça branca como um tipo mais elevado. O problema, apresentado pelo autor, é que nessa inferência confundem-se realização e capacidade para a realização.

As variações físicas, argumento comum para determinar a incapacidade ou capacidade de raças humanas, não podem ser usadas como critério para tal, pois a variação dos caracteres físicos é enorme dentro de um mesmo “grupo racial”. Considerar evidências psicológicas para fazer uma separação racial também não é possível, uma vez que estamos sempre sujeitos a interpretar efeitos do ambiente social como características que delimitariam capacidades raciais. Assim:

A capacidade média da raça branca é encontrada no mesmo grau em uma grande porção de indivíduos de outras raças; embora seja provável que algumas dessas raças não possam produzir uma proporção tão grande de homens eminentes como a nossa, não há razão para supor que sejam incapazes de atingir o nível de civilização representado pela maior parte de nossa gente. (BOAS, 2004, p. 288).

Ao pensar especificamente o caso de intolerância racial dos E.U.A., Boas argumenta que a justificativa de degeneração da população causada pela miscigenação é totalmente infundada. Inúmeros são os casos de miscigenação entre os povos, inclusive na Europa. Então, se a miscigenação é fundadora dos povos que preconizam a cisão entre brancos e negros, por que a ideia da separação ainda alimenta sentimentos de ódio? Segundo o autor, para responder a questão, cumpre considerar também o comportamento animal. Muitas espécies vivem em sociedades, entre elas podemos elencar algumas que vivem em sociedades fechadas, que não admitem de nenhuma maneira que algum indivíduo de fora se junte ao grupo. Matilhas de cães e bandos bem organizados de grandes mamíferos, formigas e abelhas são exemplos deste tipo. Em todos eles se constata um considerável grau de solidariedade social que se expressa primordialmente pelo antagonismo a outros grupos.

Comportamento parecido pode ser observado em algumas sociedades humanas. Em tribos primitivas (termo usado por Boas) existem obrigações sociais estritas entre os seus membros, ao mesmo tempo que todos os estrangeiros são inimigos. Uma sociedade fechada não existe

sem antagonismos contra as outras. Apesar de agir de maneiras diferentes, o antagonismo contra sociedades estrangeiras continua a existir na nossa civilização. “Patrícios e plebeus em Roma, gregos e bárbaros, as gangues de nossas ruas, maometanos e infiéis e nossas modernas nações são, nesse sentido, sociedades fechadas que não podem existir sem antagonismos.” (BOAS, 2005, p. 83).

O que acontece no caso americano é que uma característica externa é usada como marcador do pertencimento do indivíduo ao seu grupo. O indivíduo que carrega um fenótipo específico que possa ser prontamente identificado, e seja diferente do branco, é automaticamente incluído em sua classe, e não pode escapar de ser excluído de um grupo estrangeiro fechado. Embora as razões biológicas mencionadas possam não ser relevantes, a estratificação da sociedade em grupos sociais de caráter racial irá sempre levar à discriminação de raça. Assim como acontece em todos os outros agrupamentos sociais fechados, o sujeito não é considerado como um indivíduo, mas como um membro de sua classe.

Portanto a raça não é um atributo biológico, e sim um atributo psicológico que molda o comportamento de um grupo perante outro, usando como base caracteres fenotípicos específicos. Portanto, as raças no caso dos seres humanos só podem ser tomadas como construção social, que muitas vezes serviu para classificar grupos hierarquicamente, e é nesse sentido que o conceito é tomado neste trabalho.

“Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite - ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos -, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 1999, p. 11).

A opção por se utilizar o conceito de raça, e não etnia, neste caso, se dá pela formação cultural da população brasileira. Uma etnia, segundo Kabengele Munanga, é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral em comum, assim como compartilham uma mesma língua, religião, cultura e moram geograficamente num mesmo território. Alguns autores tomam a decisão de abandonar o conceito de raça e adotar o de etnia no seu lugar, por o segundo ser considerado como um lexical mais cômodo. O primeiro

motivo que invalida o uso do conceito de etnia é que a simples substituição da palavra não muda nada à realidade do racismo, pois não desmonta a relação hierarquizada entre diferentes culturas, um dos principais componentes do racismo. O segundo motivo é que, observando a formação da população brasileira, não se pode dizer que indivíduos que carregam os mesmos fenótipos - o que os colocaria “racialmente” juntos - em diferentes lugares do país compartilham a mesma carga cultural.

Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses, e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam histórias, culturas e religiões diferentes. [...] Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais. (MUNANGA, 2000, p. 32)

O traço fisionômico que mais serviu para dar base à ideia científica e corrente de raça foi a cor da pele. Este fenômeno pode ser notado na história dos conflitos raciais que aconteceram nos países que foram destino da maior parte dos traficantes de escravos provenientes da África, além de países africanos. A cor da pele se torna o determinante para a qualificação de raça. Assim é o caso do Brasil. Oracy Nogueira para estudar o caso de preconceito racial, comparando os casos brasileiro e estadunidense, cunha os conceitos ideais (que são aqueles conceitos que indicam situações puras, abstratas, para as quais propendem os casos reais) de preconceito racial de marca e preconceito racial de origem.

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem*. (NOGUEIRA, 2006, p. 292, grifo do autor).

O autor classifica o preconceito racial que ocorre no Brasil como sendo de marca, no qual os indivíduos negros fazem parte do grupo estigmatizado, o grupo discriminado. Segundo Nogueira, quando ocorre o preconceito racial de marca a diferenciação do grupo social discriminado e do grupo social discriminador se faz na maior parte das vezes baseado no fenótipo. Teorias que pensam como o racismo atua nos diferentes contextos são essenciais para compreender e formular políticas que possam equiparar as condições de existência entre os diferentes grupos. Deste modo chegamos à questão: como é possível afirmar em qual grupo racial o sujeito está inserido?

É primordial quando se debate o tema das ações afirmativas, principalmente aquelas que reservam recursos a uma parcela da população, que se discuta o conceito de identidade. Quais os critérios (se é que existem) definem a qual grupo identitário o sujeito pertence? Como equacionar a identidade dos sujeitos e a seleção para as vagas reservadas? Esses são somente dois dos questionamentos iniciais que demonstram a importância de se debruçar sobre o conceito de identidade no debate das cotas.

Bauman (2005) define a identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. Para ele, as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Aqui se colocam dois tipos de comunidades: as de vida e destino, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios. A questão da identidade vai se colocar somente nas do segundo tipo, onde há a presença de diferentes ideias e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas.

Para Bauman, a essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e levando-se em conta esses vínculos estáveis.

O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado. Essa batalha a um só tempo une e divide suas intenções de inclusão e segregação, misturam-se e complementam-se. (BAUMAN, 2005, p. 17)

Na modernidade líquida⁴, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas. Com isso, só se pode analisar a construção identitária enquanto experimentação infundável.

⁴ Bauman define a modernidade líquida, uma referência à globalização, como uma grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro. Segundo o autor a modernidade líquida

Em nossa época líquido-moderna, o mundo a nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados. Poucos de nós, se é que alguém, são capazes de evitar a passagem por mais de uma “comunidade de ideias e princípios”, sejam genuínas ou supostas, bem-integradas ou efêmeras, de modo que a maioria tem problemas em resolver (para usar os termos cunhados por Paul Ricoeur) a questão de la memête (a consistência e continuidade da nossa identidade com o passar do tempo). Poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma “comunidade de ideias e princípios” de cada vez, de modo que a maioria tem problemas com a questão da l’ipséite (a coerência daquilo que nos distingue como pessoas, o que quer que seja). (BAUMAN, 2005, p. 18)

A metáfora da liquidez é usada pelo autor para esclarecer como não é mais possível na sociedade se determinar padrões ou instituições fixas que direcionem as escolhas dos indivíduos. Nesta nova configuração os sujeitos não têm mais um número determinado de referências imóveis para construir sua identidade, mas sim uma constelação de possibilidades que se cruzam sem uma predeterminação.

São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Isso não quer dizer que nossos contemporâneos sejam guiados tão somente por sua própria imaginação e resolução e sejam livres para construir seu modo de vida a partir do zero e segundo sua vontade, ou que não sejam mais dependentes da sociedade para obter as plantas e os materiais de construção. Mas quer dizer que estamos passando de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal”, em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. (BAUMAN, 2001, p. 14)

Enquanto Bauman tem uma perspectiva que coloca em primeiro plano a construção do indivíduo, Manuel Castells toma os grupos identitários como fundamentais. De acordo com Castells (1999, p. 22), identidade é “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. Para este autor, identidades constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles iniciadas, construídas por meio de um processo de individuação. Significado aqui é definido como a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator.

Fica então evidente que a identidade é construída, para ambos os autores ora utilizados, e muitos outros dentro das Ciências Sociais e Humanas. Porém, o questionamento que surge após esse entendimento diz respeito a como, a partir de que, por quem, e para que essa identidade é construída. Para Castells, a construção da identidade utiliza elementos fornecidos pela História, Geografia, Biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Mas todos esses elementos não são simplesmente absorvidos pelos indivíduos, todos esses materiais são processados, reorganizando seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados na estrutura social do sujeito, assim como na sua visão de tempo/espaço.

Avento aqui a hipótese de que, em linhas gerais, quem constrói a identidade coletiva, e para quem essa identidade é construída, são em grande medida os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem. (CASTELLS, 1999, p.23).

Partindo destas premissas, Castells distingue três formas e origens de construção da identidade: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto. O primeiro tipo se refere àquela identidade que é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade com o objetivo de aumentar seu poder de dominação em relação aos atores sociais. Neste modelo, os atores sociais, embora de modo conflitante, acabam reproduzindo a identidade que racionaliza e reafirma as fontes de dominação estrutural.

O segundo tipo, a identidade de resistência, é o tipo mais importante de construção de identidade em nossa sociedade. Essa constituição origina formas de resistência coletiva diante de uma opressão que não seria suportável de outra forma.

O fundamentalismo religioso, as comunidades territoriais, a autoafirmação nacionalista ou mesmo o orgulho de denegrir-se a si próprio, invertendo os termos do discurso opressivo (como na cultura das “bichas loucas” de algumas tendências do movimento gay), são todas denominações do que denomino exclusão dos que excluem pelos excluídos, ou seja, a construção de uma identidade defensiva nos termos das instituições/ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites da resistência. (CASTELLS, 1999, p. 25).

O terceiro processo de construção de identidade é a identidade de projeto. Ela se caracteriza quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social.

A dinâmica das identidades, evidenciadas por esta sequência, mostra que nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, sozinha, valor progressista ou retrógrado se estiver fora de seu contexto histórico.

Toda essa formulação sobre identidade está contextualizada, segundo Castells, no surgimento da sociedade em rede. A sociedade em rede está fundamentada na disjunção sistêmica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais. Além de acrescentar, na separação, em diferentes estruturas de tempo/espço entre poder e experiência.

No cenário brasileiro pós-abolição, a posição social do indivíduo branco era determinada. Estes eram os descendentes de europeus e ocupavam os melhores postos na sociedade escravocrata imperial. Também lá estavam os brancos miseráveis, que se recusavam a ser comparados aos negros e fazer o típico “serviço de negro”, dos ex-cativos. A complexidade aparecia, porém, quando se tratava de classificar aqueles que não eram brancos.

As pessoas de cor livres formavam, na verdade, um grupo heterogêneo, com elementos de várias origens, locais de nascimento, habilidades, graus de aculturação e cores. Pouco havia de comum que os unisse, exceto a cor. A raça criou um sistema alternativo de estados - branco, pardo, negro, índio - que se fundiu com a sociedade europeia e a transcendeu. Se todos os negros tivessem sido escravos e todos os cativos, permanecido cativos, a situação brasileira poderia ter se ajustado com pouquíssimas alterações aos princípios tradicionais de organização social. A complexidade se originou da alforria de escravos e do nascimento de indivíduos nascidos mestiços, nascidos livres e outros, escravos, estes últimos sendo favorecidos nos processos de manumissão. Esses indivíduos criaram novas categorias sociais que precisavam ser ajustadas à hierarquia social. (SCHWARTZ, 1995, p. 213)

Assim, nas relações costumeiras os pardos eram aqueles que nasceram livres, enquanto o ex-escravo, recém liberto era tratado como preto ou negro. Na década de 1890, a diferença entre “libertos” e “nascidos livres” se estabelece. Aqueles que podiam, então, tentam se afastar ao máximo do estigma que os rebaixava na escala racial de então.

Segundo Castro (2002), a troca entre os qualificativos pardo (aquele que nasceu livre) e negro (nascido escravizado) tornava-se evidente em termos estatísticos. Os registros de nascimento e de óbito de crianças negras caem, ao mesmo tempo que o registro de crianças pardas segue o caminho contrário, mantendo-se inalterada a proporção de crianças brancas. Depreende-se que começaram a se ver como pardos e não mais como negros, como forma de arrancar de si “a marca do cativo”. Aparece aqui qual, então, era o sentido da política de branqueamento da população. Porém, mesmo que o tom de pele não estivesse mais claro do que antes, na hora de sua identificação no discurso embranquecia.

Por isso é levando em conta que em uma tentativa de se afastar da condição da imagem degenerada do negro essa população passa a reivindicar a categoria de pardo, que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem condição de agrupar pretos e pardos na categoria de negros.

a agregação de pretos e pardos e sua designação justificam-se duplamente. Estatisticamente, pela uniformidade de características socioeconômicas dos dois grupos. Teoricamente, pelo fato de as discriminações, potenciais ou efetivas, sofridas por ambos os grupos, serem da mesma natureza. Ou seja é pela sua parcela preta que os pardos são discriminados. A justificativa teórica é obviamente mais importante, pois ao fornecer uma explicação para a origem comum das desigualdades dos pretos e dos pardos em relação aos brancos, coloca os dois grupos como beneficiários legítimos de quaisquer ações que venham a ser tomadas no sentido de reverter o quadro histórico e vigente dessas desigualdades. (OSORIO, 2003, p. 24).

Além disso, o termo negro se torna capital como critério nas políticas de ação afirmativa pois, após ser associado a critérios degenerativos ele é tomado por movimentos sociais em diferentes partes do mundo para questionar e combater a hierarquia racial remanescente. Guimarães afirma que

Tanto “raça” quanto “negro” foram palavras que fizeram um completo percurso histórico de reversão de sentido. Usado pelos europeus, primeiro, para designar pessoas e povos de cor mais escura, “negro” tornou-se, depois, designação de pessoas e povos de status social ou constituição biológica inferior, escravos ou povos submissos; para num terceiro momento, servir de autodesignação desses mesmos povos em seus momentos de libertação colonial e de recuperação de auto-estima. (GUIMARÃES, 2008, p. 29)

A dificuldade de se definir diretamente, usando somente a cor da pele como critério, quem é ou não negro vai ao encontro do pensamento de Bauman. O sujeito agora não está mais norteado por instituições ou relações sociais fixas e imóveis. O negro, nesta perspectiva, não é só aquele que tem a pele com a cor mais escura. Agora passa a ser importante entender como os sujeitos significam e ressignificam o pertencimento a um grupo identitário na sociedade, mesmo que não tenham ingressado nele por vontade própria. Se a identidade só se apresenta no tumulto, a necessidade de se definir quem é negro ou não nas cotas é mais um elemento que aumenta esta confusão.

Porém, seguindo a perspectiva de Castells é evidente como o movimento negro ao longo de sua trajetória de luta usou as ferramentas de construção identitária da identidade de resistência. Um dos traços mais claros dessa perspectiva é como os termos negro e raça, que

foram usados inicialmente para excluir se tornaram expressões de afirmação no movimento negro.

Definir quem é o indivíduo negro no Brasil é uma tarefa que não tem um final objetivo, se é que terá um final. Por isso é preciso, quando necessário identificar o indivíduo negro, que se relacione diversas características que se cruzam de maneira particular em cada indivíduo. A cor da pele é determinante ainda hoje nas relações sociais cotidianas, e tem um peso gigantesco nesta definição de identidade. É por causa dos traços fenotípicos que a sociedade determina qual a categoria racial o indivíduo pertence (sejam essas designações positivas ou negativas).

2.3. As experiências de ações afirmativas no Brasil

A partir de 2001, a proposta de ações afirmativas para o ingresso da população negra e oriunda de escolas públicas sai do debate e começa a se tornar uma realidade. A primeira instituição a adotar as medidas nesse sentido, por meio de uma lei estadual, foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), seguida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A partir daí, até a aprovação da lei que regula as ações afirmativas de ingresso nas IFES, 70 universidades públicas, de um total de 96, implementaram alguma modalidade de ação afirmativa.

Vários estudos foram feitos no sentido de compreender como o estudante beneficiário de alguma ação afirmativa se desenvolve no Ensino Superior. Em uma pesquisa sobre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Pinheiro (2014) detecta que o Coeficiente de rendimento acumulado e a média final dos cotistas é menor do que aqueles que não utilizaram a ação afirmativa. Os estudantes de escola pública - alvo das ações afirmativas nesta universidade - tem um desempenho bastante inferior quando se trata de matérias que envolvam álgebra e cálculos. (PINHEIRO, 2014)

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os resultados são mais equilibrados, segundo a pesquisa de Dallabona e Schiefler (2011). Na instituição a variação de desempenho entre cotistas e não cotistas é inferior a 5%, sendo que os cotistas têm pequena vantagem nos cursos de licenciatura e média um pouco inferior nos bacharelados e tecnologias. Já nos cursos de engenharia os não cotistas têm média superior que se situa entre 3 e 4% na sua maioria.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Queiroz e Santos (2006) chegam à conclusão de que não existe diferença significativa de desempenho. Segundo o estudo em onze dos dezoito

cursos de maior concorrência da universidade os cotistas obtiveram rendimento iguais ou melhores que os não cotistas durante os cursos.

Na análise feita por Bezerra e Gurgel (2012) na UERJ, constatou-se que as diferenças de desempenho acadêmico observadas no vestibular são superadas ou reduzidas consideravelmente pelos cotistas no curso de graduação. Os autores observaram uma grande fragilidade no resultado obtidos no exame vestibular pelos cotistas, chegando em alguns casos a ser 50% menor dos não cotistas. Apesar disso o desempenho se iguala no decorrer do curso, demonstrando que os estudantes cotistas superam as deficiências curriculares iniciais, alcançando o desenvolvimento das disciplinas tão bem quanto seus colegas que não utilizaram ações afirmativas.

Analisando o cenário nacional, a partir dos dados do Exame Nacional de desempenho dos Estudantes - ENADE dos estudantes que ingressaram e concluíram o Ensino Superior em 2008, Waltenberg e Carvalho (2013) detectam que é perceptível uma diferença de rendimento entre estudantes cotistas e não cotistas na rede pública de Ensino Superior. A diversidade socioeconômica e étnica do corpo discente aumentou significativamente, apesar disso a nota média dos concluintes das estaduais e federais que ingressaram por meio de ações afirmativas é aproximadamente 4 pontos menor com relação aos concluintes que ingressaram pelo método tradicional (a nota da prova varia de 0 a 100 pontos).

Também em uma análise de nível nacional, Carvalho e Cerqueira (2015) comparam o desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas dos cursos de Direito (concluintes em 2012) e de Medicina (concluintes em 2013). Esta avaliação também foi feita com base nos resultados do ENADE. O estudo conclui que:

O desempenho acadêmico dos cotistas em IES públicas ao final do curso e graduação, comparado aos não cotistas, varia segundo o curso. No curso de Direito, com 10% de cotistas concluintes em 2012, as diferenças não foram significativas. No curso de Medicina, com 8% de seus concluintes em 2013 que se beneficiaram da política de ação afirmativa, o desempenho dos cotistas foi inferior ao dos não cotistas. (CARVALHO, 2015, p. 63)

Os resultados encontrados entre as diferentes experiências variam bastante de acordo com cada tipo de experiência e universidade. É importante salientar que houveram experiências de diferentes ações afirmativas que não contemplaram cotas. É o caso, por exemplo da UNICAMP, que não optou por bonificar os estudantes beneficiados, ao invés de reservar vagas nos cursos.

A experiência do modelo de ação afirmativa com reserva de vagas nas universidades federais poderá ser comparada, mais facilmente, a partir da aplicação da lei que regulamenta as cotas nas universidades federais. Dessa maneira, em algum tempo, ficará mais simples realizar um estudo comparativo entre diferentes espaços e públicos por todo o Brasil.

Caso curioso que salta aos olhos é o descrito pela reportagem do jornal Estado de Minas (26/01/2016). Segundo o texto a nota de corte no ENEM dos estudantes que selecionaram as cotas é maior do que aqueles que optaram pela concorrência universal em alguns casos. Este tipo de fenômeno demonstra como é grande e diversificado o leque de possibilidades com as ações afirmativas.

3. AS COTAS NA UFU

As discussões oficiais sobre ações afirmativas na Universidade Federal de Uberlândia tiveram início em 2003 com a instituição da Comissão para estudo de políticas a serem adotadas para aumentar os níveis de inclusão social de democratização ao acesso ao Ensino Superior na UFU. Durante o processo de estudo sobre ações afirmativas, na instituição, foram criadas três comissões para realizar este debate. As reflexões conduzidas pelas comissões ofereceram um denso diagnóstico da situação do Ensino Superior, demonstrando o evidente descompasso entre o crescimento tímido de vagas no Ensino Superior e o aumento significativo da demanda demográfica na faixa etária que deve ser atendida pelo Ensino Superior.

Durante o processo de debate foram propostas diversas modalidades de cotas, desde as modalidades raciais e sociais independentes, sobrepostos ou somente as cotas sociais. A primeira comissão, instituída em 2003 esteve sob a presidência do professor João Marcos Alem, do então departamento de Ciências Sociais. Este grupo elaborou um parecer onde sugeria a adoção de políticas afirmativas. A proposta era:

reserva de 25% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas; reserva de 25% das vagas dos cursos de graduação para estudantes afrodescendentes (negros e/ou pardos), independente de renda; combinação dos critérios de renda e etnia na formulação da proposta de cotas; políticas especiais de apoio e acesso às pessoas portadoras de deficiência física e de necessidades especiais; e, adoção de política de bolsas de estudos destinadas à permanência de alunos carentes, brancos e afrodescendentes. (BARBOSA, 2008, p. 16)

A continuação desses trabalhos foi retomada em outubro de 2004, em uma segunda comissão de trabalhos, sob a presidência do professor Marcelo Soares Pereira Silva. Coube à comissão de 2004 apresentar uma proposta para as atividades relativas à definição de políticas de inclusão na UFU. A nova comissão se prontificou à elaboração de uma agenda de discussão, que demandou a criação de uma nova comissão, cujos trabalhos retomaram as proposições apresentadas pela primeira comissão.

A terceira comissão, instituída em 2006, ficou sob a presidência do professor Newton Dângelo. A finalidade desta era conduzir os trabalhos, colher dados, implementar um calendário de discussões e apresentar uma proposta de ato normativo sobre a política de cotas para a apreciação do Conselho Universitário - CONSUN. Como conclusão dos encaminhamentos, dos debates e operados os trabalhos, a comissão apresentou a Proposta de Resolução ao Programa de Inclusão no Ensino Superior. Assim encaminhou as seguintes

diretrizes para instituir o Sistema de Reserva de Vagas para a Adoção de Política de Cotas Sociais e Étnico-Raciais na UFU:

1. Criação do Programa de Inclusão, integrado por diferentes políticas públicas e afirmativas: a política de cotas sociais e étnico-raciais, a criação de cursos noturnos, a política de preenchimento de vagas ociosas de estudantes desistentes, o apoio a cursinhos pré-vestibulares, a política social de permanência dos estudantes de baixa renda, medidas de adaptação curricular e desenvolvimento do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB) e a criação de um programa permanente de extensão de acompanhamento do desenvolvimento educacional dos estudantes de escolas públicas de ensino médio;
2. Instituição de um sistema de reserva de vagas para a adoção da política de cotas visando o acesso de estudantes ao Ensino Superior da UFU;
3. Combinação dos critérios sociais e étnico-raciais na formulação da proposta de cotas para oriundos da escola pública, negros e indígenas, sem prejuízo da meritocracia como critério de classificação dos candidatos;
4. Política especial de inclusão e de acesso das pessoas portadoras de deficiência física ao Ensino Superior da UFU;
5. Reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, acompanhando o conteúdo do Projeto-Lei 073/99 que se encontra no Congresso Nacional e objeto de consenso entre o MEC, ANDIFES, UNE, movimentos negros, parlamentares e entidades sociais;
6. Preenchimento dos 50% das vagas nos cursos de graduação reservadas aos estudantes oriundos de escolas públicas por uma proporção de auto-declarados negros e indígenas igual à proporção desses grupos no Estado de Minas Gerais, segundo o último censo do IBGE. O conteúdo dessa proposta acompanha o consenso produzido nas discussões do Projeto-Lei 073/99, acima citado;
7. Instituição de Política Social de apoio ao acesso e à permanência na UFU a estudantes carentes e cotistas;
8. Criação de uma Comissão de Acompanhamento da Política de Cotas e de uma Ouvidoria para a promoção dos direitos das vítimas de preconceito;
9. Aplicação da Política de Cotas nos processos seletivos de ingresso à UFU (vestibular e PAIES), em todas as extensões universitárias;
10. Fixação de um prazo para avaliar a experiência da Política de Cotas. (BARBOSA, 2008, p. 17)

Porém, o meio acordado para realizar essa inclusão social foi a criação das cotas sociais, que substituíram o processo de ingresso seriado PAIES - Programa Alternativo de ingresso no Ensino Superior. Criado em 1997 com a intenção de democratizar o ingresso ao Ensino Superior, o PAIES acabou por favorecer as classes mais abastadas e os estudantes de escolas privadas da região.

Considerando a realidade local, os defensores da “qualidade” e do “mérito” não se constroem quando fica evidente que a UFU possui há 10 anos um sistema de cotas que se destina às classes médias e setores mais abastados da sociedade local e regional, trata-se do PAIES, que desde a sua implantação

favorece abertamente o sistema privado de ensino, cuja qualidade se expressa na dimensão conteudista conservada pelas práticas de decoração e formalismo tendo em vista o êxito em provas de seleção. (CONSUN/UFU, 2007, p. 10)

Segundo o estudo “O PAAES⁵ como possibilidade de acesso inclusivo ao Ensino Superior”, de Rodrigues Filho, que analisa a primeira edição do programa alternativo de ingresso exclusivo para estudantes oriundos de escolas públicas, foram pesquisados 447 estudantes aprovados, de um total de 1162 vagas oferecidas em 84 cursos pela instituição. Desses, 61% (273) se declaram brancos, enquanto 39% (174) se declaram negros (preto ou pardo).

Em outro trabalho, publicado em 2008 por Barbosa, é pesquisado o extinto PAIES, programa de ingresso seriado que não tinha recorte social. No subprograma 2002/2005, de 569 candidatos aprovados, existia a seguinte distribuição: brancos obtiveram 70,2% das vagas; pretos 3,5%; pardos 18,1%; orientais (amarelos) 0,1%; e, indígenas 0,8%. Não declararam 6,9% dos aprovados. “Ou seja, foram aprovados naquele PAIES 70,2% de brancos e 21,6% de negros (pretos e pardos).” (BARBOSA, 2008, p. 9). Na edição seguinte do programa (2003/2006) a distribuição foi a seguinte: brancos 70,4%; pretos 2,1%; pardos 16,3%; orientais (amarelos) 0,8%; indígenas 0,4%. Não declararam 9,9% dos aprovados. Neste PAIES foram aprovados 70,4% de brancos e 18,4% de negros.

Assim é visível uma curva ascendente na proporção de negros aprovados no programa de ingresso seriado. No antigo sistema de processo de ingresso seriado, sem recorte social, a entrada de negros nos cursos foi de 21,6% e 18,4% nos dois processos pesquisados, números sensivelmente inferiores aos 39% detectados no programa com recorte social.

Com a promulgação da Lei 12.711/12, a UFU tomou a decisão de encerrar seu processo seriado, e deixar a seleção de ingressantes por meio do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM nos processos para ingresso no primeiro semestre, e o vestibular para ingresso no segundo semestre. A determinação federal estabeleceu que as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES teriam no máximo quatro anos para implementar totalmente a reserva e se adequar a essa nova legislação. No entanto, a UFU não esperou todo este tempo. Para não prejudicar os estudantes já inscritos no processo seriado extinto, foi determinado que, nos ingressos do primeiro semestre de cada ano, nos anos de 2013 e 2014, 25% das vagas seriam destinadas aos inscritos no PAAES, outros 25% já atenderiam à regra nacional, e os 50% restantes iriam para a ampla concorrência. Já nos segundos semestres de 2013 e de 2014, quando não haveria seleção por meio do PAAES, 50% das vagas foram ofertadas obedecendo

⁵ Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior.

aos critérios da Lei nº 12.711 e 50% pelo processo seletivo convencional. A partir de 2015, a universidade pôde, então, aplicar totalmente e somente a legislação federal.

A determinação é de que sejam reservadas, por curso e turno, no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Dentro deste percentual, ainda há que se reservar 50% destas vagas para estudantes com renda per capita igual ou menor a 1,5 salário mínimo, e outros 50% para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Segundo a Portaria normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação, o cálculo das vagas que serão destinadas às cotas tem que ser feito da seguinte maneira:

Art. 10 - O número mínimo de vagas reservadas em cada instituição federal de ensino que trata esta Portaria será fixado no edital de cada concurso seletivo e calculado de acordo com o seguinte procedimento:

I - define-se o total de vagas por curso e turno a ser ofertado no concurso seletivo;

II - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas definido no inciso I, por curso e turno, para os estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental ou médio, conforme o caso, em escolas públicas;

III - reserva-se o percentual de 50% (cinquenta por cento) do total de vagas apurado após a aplicação da regra do inciso II, por curso e turno, para os estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita;

IV - reservam-se as vagas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

b) aplica-se o percentual de que trata a alínea "a" deste inciso ao total de vagas apurado após a aplicação do disposto no inciso III;

V - reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita, da seguinte forma:

a) apura-se a diferença entre os números de vagas encontrados após a aplicação do disposto nos incisos II e III;

b) identifica-se, no último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o percentual correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição;

c) aplica-se o percentual de que trata a alínea "b" deste inciso ao número de vagas apurado após a aplicação do disposto na alínea "a" deste inciso.

§ 1º - Os cálculos de que tratam os incisos do caput serão efetuados a partir da aplicação das fórmulas constantes do Anexo I a esta Portaria.

§ 2º - Diante das peculiaridades da população do local de oferta das vagas, e desde que assegurado o número mínimo de vagas reservadas à soma dos pretos, pardos e indígenas da unidade da Federação do local de oferta de

vagas, apurado na forma deste artigo, as instituições federais de ensino, no exercício de sua autonomia, poderão, em seus editais, assegurar reserva de vagas separadas para os indígenas.

Art. 11 - Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata o art. 10 implicar resultados com decimais, será adotado, em cada etapa do cálculo, o número inteiro imediatamente superior. Parágrafo único - Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência do disposto em cada um dos incisos IV e V do art. 10. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012)

Desta maneira são criados cinco grupos de candidatos às vagas do Ensino Superior, que a UFU definiu da seguinte maneira pela Resolução n. 25/2012 do CONSUN:

Modalidade 1 - Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo: Reserva de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino e que se declararem pretos, pardos ou indígenas e que tenham renda familiar bruta (per capita) mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

Modalidade 2 - Escola Pública/igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo: Reserva de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, não se declararem pretos, pardos ou indígenas e que tenham renda familiar bruta (per capita) mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita.

Modalidade 3 - Escola Pública/Pretos/Pardos/Indígenas/ independente de renda: Reserva de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino e que se declararem pretos, pardos ou indígenas, independente de renda.

Modalidade 4 - Escola Pública/ independente de renda: Reserva de vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas brasileiras, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de

jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, não se declararem pretos, pardos ou indígenas, independente de renda.

Modalidade 5 - Ampla Concorrência: Concorrerão nesta modalidade todos os candidatos que não optarem pela Reserva de vagas, sendo requisito para a classificação, nesta modalidade, apenas a nota do candidato.

Com estas modalidades a Universidade Federal de Uberlândia consegue abranger todas as exigências feitas pela determinação federal. Essas modalidades adotadas pela universidade serão as norteadoras dos grupos nas análises deste trabalho.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa utiliza-se de uma metodologia inspirada no materialismo histórico-dialético para buscar compreender os processos sociais que atuam sobre a construção do desempenho acadêmico dos diferentes grupos sociais na universidade. O método dialético tem como objetivo revelar a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo, situando-o dentro de um contexto complexo ao mesmo tempo que estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados.

“O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Diante disso, o propósito é compreender as estruturas que condicionam a trajetória dos estudantes na universidade e as contradições presentes neste processo, assim como estes sujeitos se posicionam neste contexto.

A primeira fase desta pesquisa compara o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas. Para a análise será utilizado o Coeficiente de Rendimento Acadêmico - CRA, calculado pela própria universidade. Este coeficiente é calculado ao final de cada semestre letivo, e leva em conta nos seus cálculos não só o conceito obtido ao final de cada disciplina, mas também a carga horária cursada. Segundo as Normas de Graduação da Universidade, esta é a fórmula para o cálculo do CRA:

Parágrafo único do Art. 158:

O CRA será calculado ao término de cada período letivo, com três casas decimais e cumulativamente em relação aos períodos anteriores.

Art. 159. A fórmula para cálculo do CRA é:

$$CRA = \frac{\sum (Nota \times CH_c)}{\sum CH_m} \times \left(1 - \frac{1}{2} \frac{\sum CH_{rf}}{\sum CH_m} \right)$$

onde:

CHc: carga horária cursada (componentes curriculares cursados com aprovação e componentes curriculares cursados com reprovação);

CHm: carga horária matriculada (componentes curriculares cursados com aprovação, componentes curriculares cursados com reprovação e componentes curriculares com trancamento parcial);

CHrf: carga horária em componentes curriculares com reprovação por frequência.

§ 1º No cálculo do CRA deverá ser utilizada a carga horária estipulada para cada componente curricular, definida no Projeto Pedagógico do curso.

§ 2o Para efeito do cálculo do CRA, em *CHm* não serão considerados os primeiros trancamentos parciais, em número determinado pela seguinte regra:

I - Cursos com carga horária total até 2400 horas: 4 primeiros trancamentos;
II - Cursos com carga horária total até 3600 horas: 5 primeiros trancamentos;
e
III - Cursos com carga horária total acima de 3600 horas: 6 primeiros trancamentos.

§ 3o Para efeito do cálculo do CRA em *CHm* não será considerada a carga horária referente ao Estágio Obrigatório. (CONSUN/UFU, 2011, p. 30)

4.1. Obtenção dos dados

Para a presente pesquisa, foram selecionados para a amostragem oito cursos de graduação, um de cada área do conhecimento, baseado nas grandes áreas de conhecimento do CNPq (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes). Dentro das grandes áreas do CNPq, serão analisados o curso com maior concorrência de candidato vaga nos últimos dois anos nos processos seletivos da UFU. Os cursos selecionados por estes parâmetros foram Química noturno, Engenharia Aeronáutica, Biomedicina, Medicina, Medicina Veterinária, Pedagogia noturno, Direito noturno e Letras noturno. Na seleção houve diferenciação de turnos, visto que o público ingressante varia. Apesar de não ter sido proposital, foram selecionados cursos somente dos campi situados na cidade de Uberlândia.

Foi solicitado ao Centro de Tecnologia da Informação da UFU, por meio da Pró-reitoria de Graduação, os CRAs de 2013 e 2014 dos estudantes da universidade, segmentados seguindo os critérios de modalidade de vaga utilizado no processo seletivo da UFU que são:

Modalidade 1 - Alunos oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo.

Modalidade 2 - Alunos oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo.

Modalidade 3 - Alunos oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda.

Modalidade 4 - Alunos oriundos de escola pública, independente de renda.

Modalidade 5 - Ampla Concorrência.

Os dados foram solicitados por meio de um Memorando Interno - MI direcionado à Pró-Reitoria de graduação no mês de junho de 2015. Contudo, só foi possível marcar uma reunião para detalhar o pedido em setembro do mesmo ano. Na reunião, onde estavam presentes a Pró-Reitora de Graduação, Marisa Lomônaco de Paula Naves, e o diretor da Diretoria de

Administração e Controle Acadêmico - DIRAC, Paulo Resende Costa, foi autorizado o fornecimento dos dados para o estudo. Após meses de contatos por telefone e e-mail, os dados só foram recebidos em janeiro de 2016.

Foram solicitados, em todos os casos, os dados somente dos dois primeiros anos de graduação. A razão é que no momento da solicitação dos dados só haviam transcorrido dois anos desde o ingresso da primeira turma afetada pelo novo modelo de ingresso. A investigação tomará como objeto de análise somente os dois primeiros anos de graduação (no caso dos ingressantes de 2014-1 haverão somente três médias, pois no momento de coleta dos dados a nota do quarto semestre de curso ainda não havia sido consolidada).

Para que pudéssemos saber se os estudantes que ingressaram a partir de 2013, já afetados pela Lei 12.711, mantiveram o desempenho dos anos anteriores usamos os dados de desempenho dos estudantes dos cinco anos prévios à aplicação da nova legislação (2008, 2009, 2010, 2011 e 2012). Com as médias por turma e ano (sem diferenciação de método de ingresso) foi calculada a média aritmética, que representa qual o desempenho médio esperado em cada semestre do curso. Esse valor será chamado de média histórica.

Os dados dos estudantes segmentados por modalidade se referem somente àqueles que ingressaram por meio do ENEM/SISU ou vestibular interno da Universidade (nos casos de ingresso no segundo semestre). Não fazem parte desses dados os ingressantes por meio do PAAES ou transferência externa ou interna. O objetivo da análise é medir o desempenho dos estudantes afetados diretamente pela lei federal. Dessa maneira foram excluídos da análise 25% dos ingressantes nos processos de início de ano, pois essa porcentagem se refere aos candidatos já inscritos nos processos já iniciados do PAAES. Como os dados foram solicitados baseados nas modalidades de ingressantes, não é necessário realizar nenhum recorte, pois só foram disponibilizadas as médias desses grupos.

4.2 Amostra

Fizeram parte da amostra 3017 estudantes, como demonstrado na tabela abaixo. Os dados de 2008 a 2012 estão consolidados, pois têm o objetivo de formar a média histórica. Não se pôde perceber uma variação considerável na quantidade de estudantes que ingressaram entre os quatro semestres analisados, considerando que há uma maior oferta de vagas nos processos do início do ano. O curso que teve mais estudantes analisados foi o Direito, e o que teve menos estudantes compondo a amostra foi o curso de Engenharia Aeronáutica.

Tabela 1 - Número de estudantes analisados por ano e por curso

	Média histórica (2008 a 2012)	2013-1	2013-2	2014-1	2014-2	Total
Biomedicina	153	16	--	17	--	186
Direito	451	24	40	19	43	577
Eng. Aeronáutica	121	11	20	10	21	183
Letras	329	34	--	36	--	399
Medicina	442	29	42	19	41	573
Med. Veterinária	449	26	39	20	40	574
Pedagogia	249	27	--	33	--	309
Química	171	21	--	24	--	216
Total Geral	2365	188	141	178	145	3017

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Quando fazemos a divisão por modalidades, podemos perceber uma diferença mais significativa entre os grupos. A grande maioria da amostra é formada pelos estudantes da modalidade 5 (61,5%), que representam aqueles ingressantes de ampla concorrência. A quantidade de estudantes desta modalidade é significativamente maior, pois, como exposto, nos anos de 2013 e 2014, a reserva de vagas ainda era afetada nos processos de início de ano pelo PAAES. Entre os estudantes cotistas, a maior parte deles é composta por aqueles que optaram pela modalidade 1 (13%), que representa os estudantes de escola pública, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A modalidade que menos foi representada na amostra foi a modalidade 4 (6,7%), estudantes de escola pública, independente de renda. Porém, os estudantes desta última categoria eram justamente aqueles que também se beneficiavam do PAAES neste período.

Tabela 2 - Número de estudantes analisados por modalidade e por curso

	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5	Total
Biomedicina	5	2	2	2	22	33
Direito	15	10	14	11	76	126
Eng. Aeronáutica	10	5	8	2	37	62
Letras	9	7	9	3	42	70
Medicina	17	9	16	10	79	131
Med. Veterinária	15	8	14	10	78	125
Pedagogia	6	4	6	4	40	60
Química	8	1	7	2	27	45
Total Geral	85	46	76	44	401	652

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

4.3 Análise dos dados

Para facilitar a compreensão e a comparação entre os diferentes cursos, a análise vai seguir uma trajetória predefinida. Inicialmente será feita a comparação entre as diferentes modalidades e a média histórica por meio de um gráfico. O objetivo é facilitar a percepção de alguma diferença no caminho percorrido nos primeiros semestres cursados. Os valores utilizados neste momento são médias aritméticas, e por isso podem diferir ligeiramente dos valores que serão usados na próxima fase da análise. “A média aritmética é obtida pela soma de um conjunto de escores dividindo-se o resultado pela soma dos escores.” (JACK, 2012, p. 79). Esta medida de tendência central nem sempre é o escore que ocorre com mais frequência, nem o ponto médio da distribuição. Segundo Jack (2012), ela pode ser considerada como o “centro de gravidade” de uma distribuição. Será considerado como visualmente relevante as diferenças maiores que 5 pontos entre as médias comparadas.

O próximo passo será comparar as médias obtidas pelos estudantes de cada modalidade, comparados com a média histórica. Nesta fase será utilizada a técnica de Análise de Variância, comumente conhecida como ANOVA. Esta técnica permite analisar se existe uma diferença significativa entre as médias de dois ou mais grupos, e se os fatores exercem influência em alguma variável dependente. A análise de variância produz uma razão F na qual a variação entre os grupos e a variação dentro dos grupos são comparadas, e baseia-se na fórmula:

$$F = \frac{\text{Variação entre médias amostrais}}{\text{Variação entre indivíduos na mesma amostra}}$$

Vamos usar como referência para a indicação de uma diferença significativa aquelas que ultrapassem 5%. Essa diferença será detectada pelo p-valor. Se o p-valor menor que 0,05 rejeitamos a hipótese de que não existe diferença entre as médias. Já se o p-valor for superior a 0,05 não há evidências de diferenças significativas entre os grupos analisados.

Uma terceira, e última fase da análise por cursos, será realizada se detectarmos uma diferença significativa entre as médias na análise anterior. A ANOVA, apesar de detectar se existem diferenças significativas entre os grupos, não demonstra onde essa diferença aparece. Para isso será utilizado o teste de Tukey DHS.

Introduzimos o teste de Tukey DHS (diferença honestamente significativa, do inglês Honestly Significant Difference), um dos testes mais úteis na investigação da comparação múltipla de médias. A DHS de Tukey é usada apenas após uma razão F significativa ter sido obtida. Pelo método de Tukey, comparamos a diferença entre quaisquer dois escores brutos médios contra DHS. Uma diferença média é estatisticamente significativa somente se ela exceder a DHS. (JACK, 2012, p. 247).

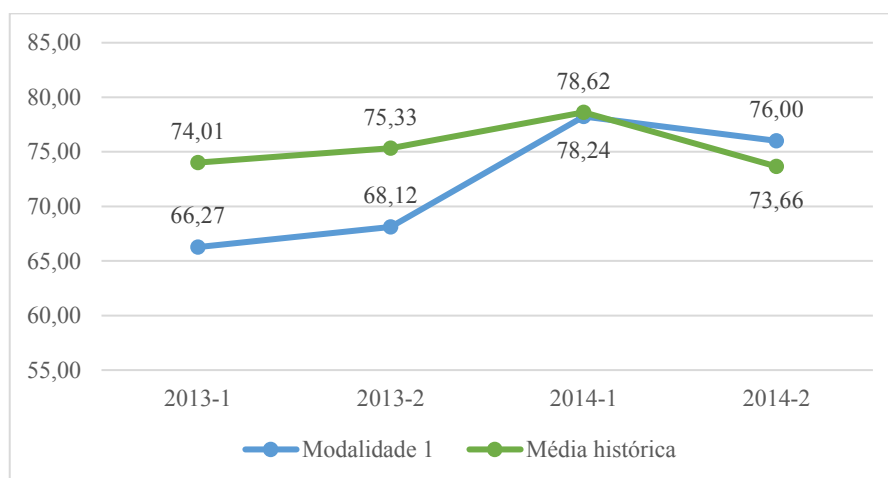
Com esses dois testes somados, podemos ter uma melhor apreensão se a diferença entre as turmas que ingressaram nos anos anteriores e os estudantes que utilizaram a reserva de vagas é real e significativa. Para o teste ANOVA, foi utilizado o software Microsoft Office Excel, já para o teste Tukey foi utilizado o software Past na versão 3.13. O Past é um software gratuito de análise científica de dados, e pode ser obtido no endereço “<http://folk.uio.no/ohammer/past/>”.

5. A LEI NA PRÁTICA: O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NOS ANOS INICIAIS DA GRADUAÇÃO

5.1 Biomedicina

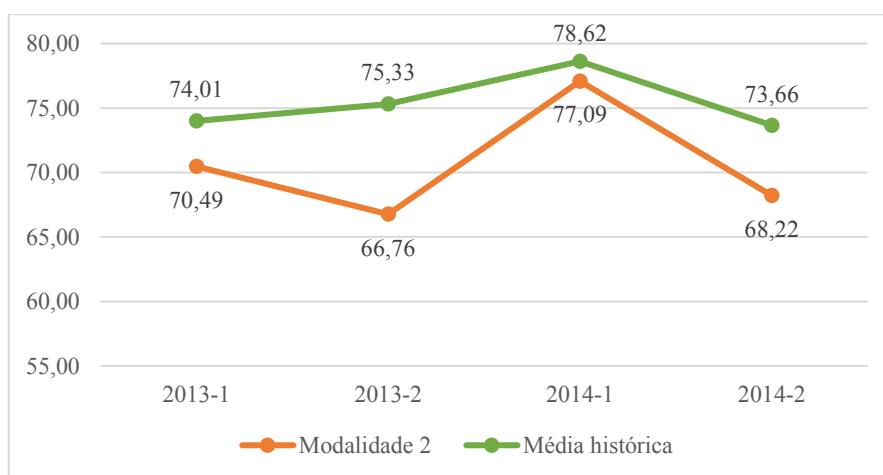
O curso de Biomedicina foi selecionado, pois é o que apresentou maior concorrência entre os integrantes das Ciências Biológicas. O curso iniciou suas atividades em 2007, e anualmente oferece 25 vagas, em período integral.

Gráfico 1 - Biomedicina Modalidade 1 ingressantes em 2013



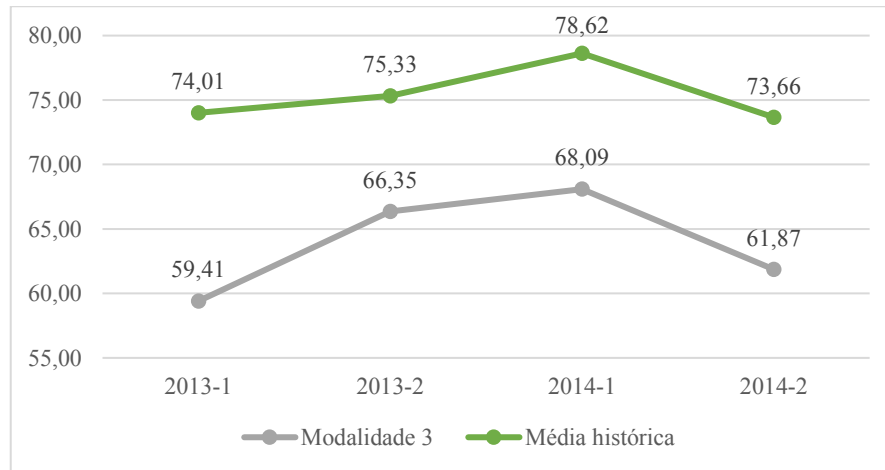
Entre os estudantes da modalidade 1, que inclui estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo, há um posicionamento inferior à média histórica durante os dois primeiros semestres, que se equiparam nos dois últimos semestres.

Gráfico 2 - Biomedicina Modalidade 2 ingressantes em 2013



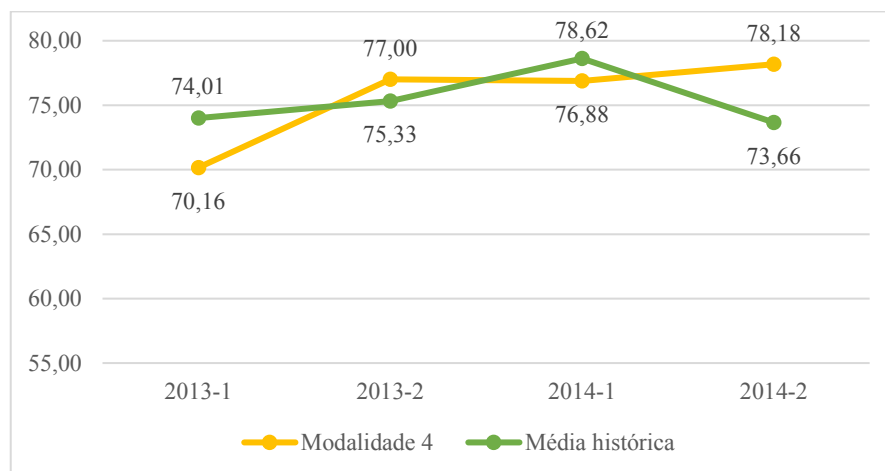
Os estudantes da modalidade 2, que são os estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo, apesar de se posicionarem abaixo da média histórica todo o tempo, só se distanciam mais de 5 pontos dela no segundo e quarto semestres.

Gráfico 3 - Biomedicina Modalidade 3 ingressantes em 2013



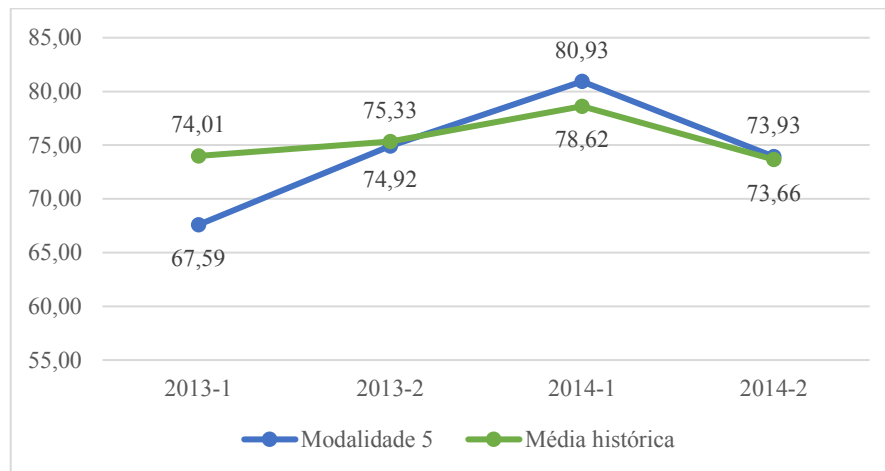
O caso da modalidade 3, que corresponde aos estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda, é o que mais chama a atenção entre os estudantes de Biomedicina, pois se posiciona abaixo da média em todos os semestres analisados.

Gráfico 4 - Biomedicina Modalidade 4 ingressantes em 2013



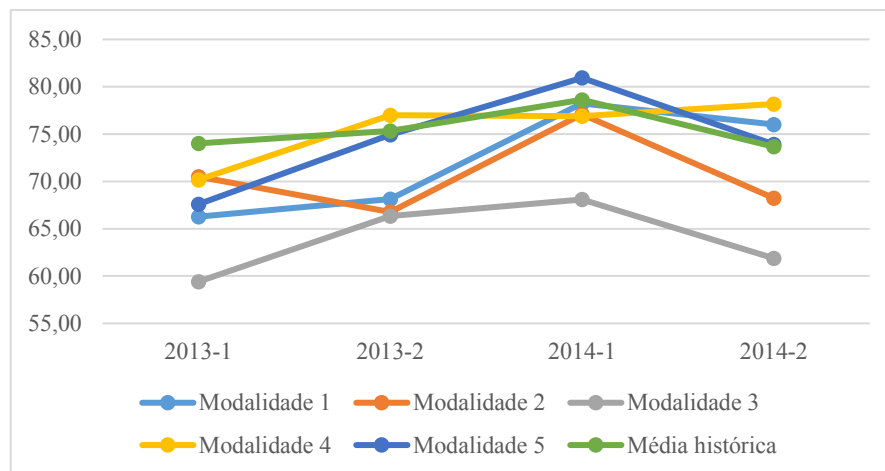
O desempenho da modalidade 4, estudantes oriundos de escola pública, independente de renda, se assemelha muito ao da média histórica em todos os semestres.

Gráfico 5 - Biomedicina Modalidade 5 ingressantes em 2013



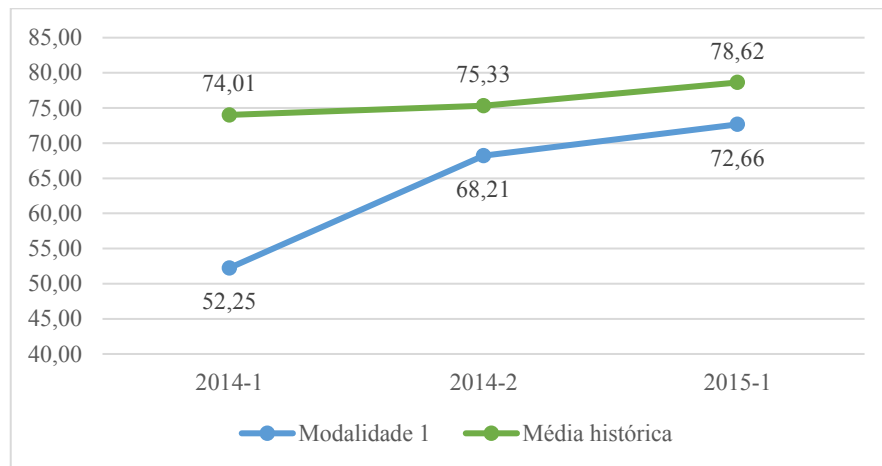
Apesar de no primeiro semestre ficarem abaixo da média histórica, os estudantes da modalidade 5, que ingressaram na ampla concorrência, acompanha a média de perto nos outros semestres.

Gráfico 6 - Biomedicina ingressantes em 2013



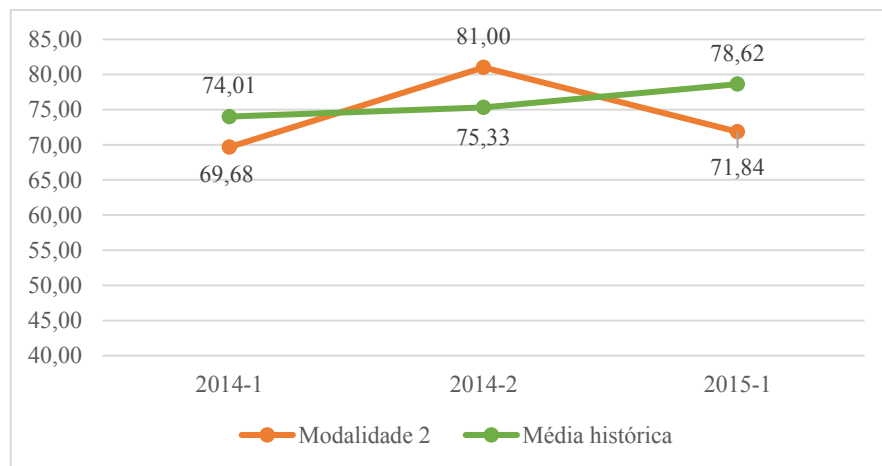
Podemos perceber que entre os grupos ingressantes de 2013 do curso de biomedicina nenhum se posicionou acima da média obtida pelos estudantes dos anos anteriores. Mas fica evidente que algumas modalidades não conseguiram se manter próximos à média obtida pelos seus predecessores. A modalidade 3 - que representa os estudantes egressos de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas - é o caso mais evidente pois, além de estar com a média mais baixa durante a trajetória, em nenhum semestre conseguiu se manter próximo à média dos anos anteriores. Apesar das dificuldades que as outras modalidades apresentaram em alguns períodos, nenhuma delas esteve com a maior média durante todo o período analisado.

Gráfico 7 - Biomedicina Modalidade 1 ingressantes em 2014



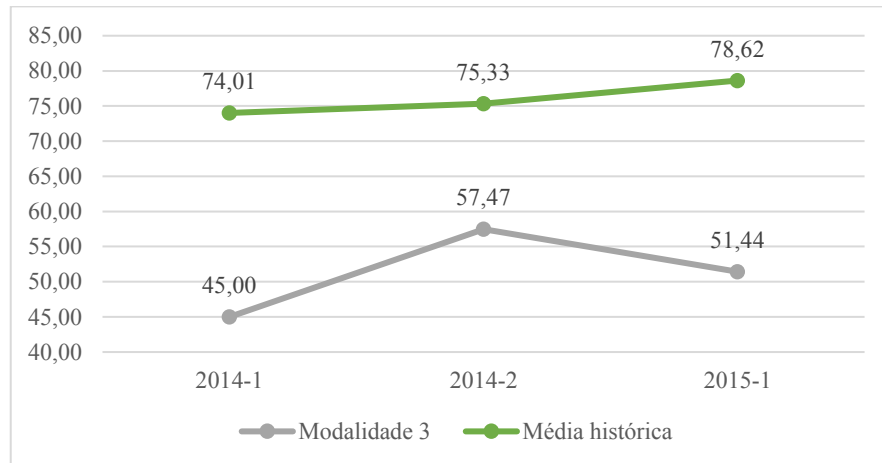
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - se posicionaram abaixo da média histórica em todos os semestres analisados.

Gráfico 8 - Biomedicina Modalidade 2 ingressantes em 2014



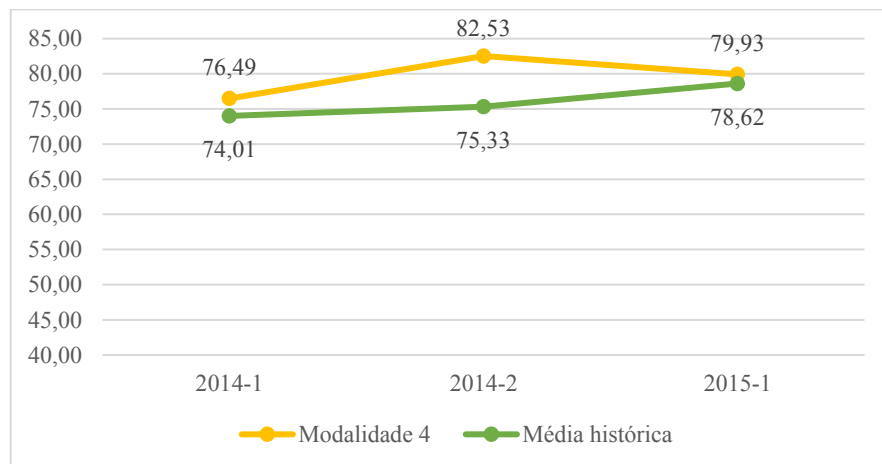
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - equiparados no primeiro semestre de 2014, estiveram acima da média no segundo semestre, mas ficaram abaixo dela no primeiro semestre de 2015.

Gráfico 9 - Biomedicina Modalidade 3 ingressantes em 2014



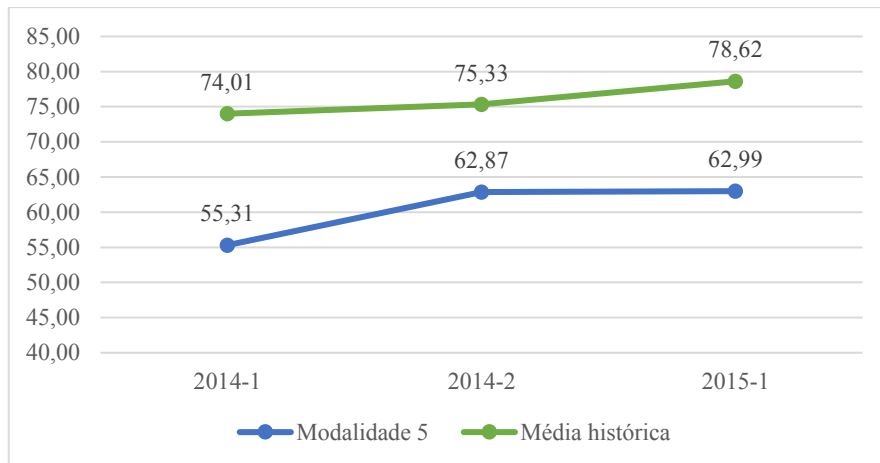
Os estudantes da modalidade 3 - Estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - se posicionaram muito abaixo da média em todos os três semestres.

Gráfico 10 - Biomedicina Modalidade 4 ingressantes em 2014



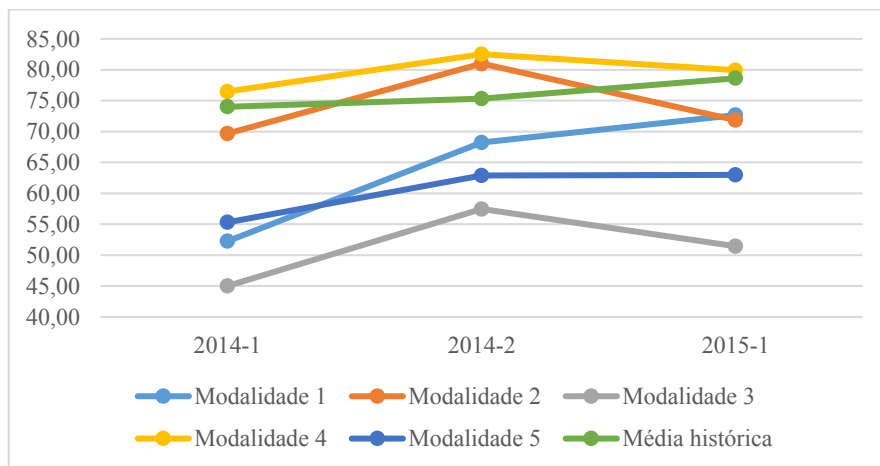
Os estudantes da modalidade 4 - Estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - estiveram acima da média em todos os semestres.

Gráfico 11 - Biomedicina Modalidade 5 ingressantes em 2014



Repetindo a trajetória das modalidades 1 e 3, a modalidade 5 - ampla concorrência - se posicionou abaixo da média em todos os semestres analisados.

Gráfico 12 - Biomedicina Ingressantes de Biomedicina em 2014



Entre os estudantes que ingressaram na graduação em 2014, pode-se perceber uma constância tanto no grupo com maior desempenho quanto no grupo que tem o menor rendimento. Os egressos de escolas públicas, sem recorte de renda (modalidade 5), obtiveram o melhor desempenho nos três períodos. Porém, aqui se repete o menor desempenho dos estudantes da modalidade 3 em todos os semestres analisados. Quando comparados à média dos anos anteriores, percebemos uma discrepância significativa. A média não foi atingida em nenhum dos semestres pelos estudantes das modalidades 1, 3 e 4. A modalidade 2 esteve abaixo somente no terceiro período, enquanto a modalidade 4 se manteve na média ou acima dela durante todo o tempo.

Tabela 3 - Análise de variância Biomedicina

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	73,6418	19,4464	150,000		
	Mod. 1	57,8564	11,5829	5,0000		
	Mod. 2	70,0811	0,5733	2,0000	2,3077	0,0462
	Mod. 3	52,2027	10,1862	2,0000		
	Mod. 4	73,3243	4,4720	2,0000		
	Mod. 5	61,4471	25,3700	22,0000		
2º semestre	Média histórica	74,8780	17,7558	136,000		
	Mod. 1	68,1618	6,2726	4,0000		
	Mod. 2	73,8824	10,0659	2,0000	0,7513	0,5863
	Mod. 3	61,9118	6,2808	2,0000		
	Mod. 4	79,7647	3,9099	2,0000		
	Mod. 5	68,5785	18,3976	19,0000		
3º semestre	Média histórica	78,6059	15,0226	126,000		
	Mod. 1	74,5196	6,8473	3,0000		
	Mod. 2	74,4650	3,7099	2,0000	1,2579	0,2853
	Mod. 3	59,7647	11,7712	2,0000		
	Mod. 4	78,4055	2,1540	2,0000		
	Mod. 5	71,4884	19,9167	19,0000		
4º semestre	Média histórica	73,4304	19,0189	122,000		
	Mod. 1	76,0000	...	1,0000		
	Mod. 2	68,2222	...	1,0000	0,1098	0,9900
	Mod. 3	61,8667	...	1,0000		
	Mod. 4	78,1765	...	1,0000		
	Mod. 5	73,9283	13,0317	9,0000		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao analisarmos o desempenho dos estudantes de biomedicina por meio da análise de variância, podemos perceber que dos quatro semestres analisados o único que apresentou alguma diferença foi o primeiro semestre. Mas cabe destacar que esta diferença foi muito pequena, pois, o teste Tukey não foi capaz de detectar onde esta essa desigualdade se localiza.

Tabela 4 - Teste Tukey Biomedicina 1º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,9063	0,9999	0,7238	1	0,9677
Mod. 1	1,463		0,9674	0,9991	0,9135	0,9999
Mod. 2	0,3301	1,133		0,8503	0,9999	0,9932
Mod. 3	1,988	0,5241	1,657		0,7364	0,9906
Mod. 4	0,02944	1,434	0,3007	1,958		0,9712
Mod. 5	1,131	0,3329	0,8004	0,857	1,101	

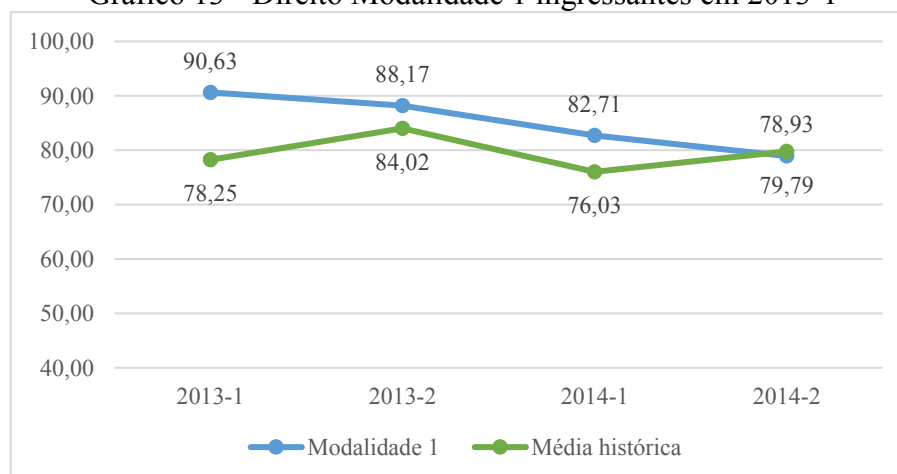
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Após a análise dos dados do curso de Biomedicina conclui-se que a diferença de desempenho entre as modalidades que agregam cotistas (1 a 4) não apresenta diferenças significativas de desempenho quando comparadas com a média histórica ou com a ampla concorrência (modalidade 5). Desta maneira entende-se que os estudantes cotistas têm um rendimento equivalente ao daqueles que ingressaram pelos métodos tradicionais de seleção. Não é possível, no caso estudado, apontar um prejuízo no rendimento geral do curso causado pelo ingresso de estudantes cotistas.

5.2 Direito

O curso de Direito foi o que mais se destacou na concorrência entre os cursos da área de Ciências socialmente aplicáveis. A UFU oferece o curso nos turnos matutino e noturno, mas o que se destacou como mais concorrido foi o período noturno. São oferecidas semestralmente 40 vagas por turno.

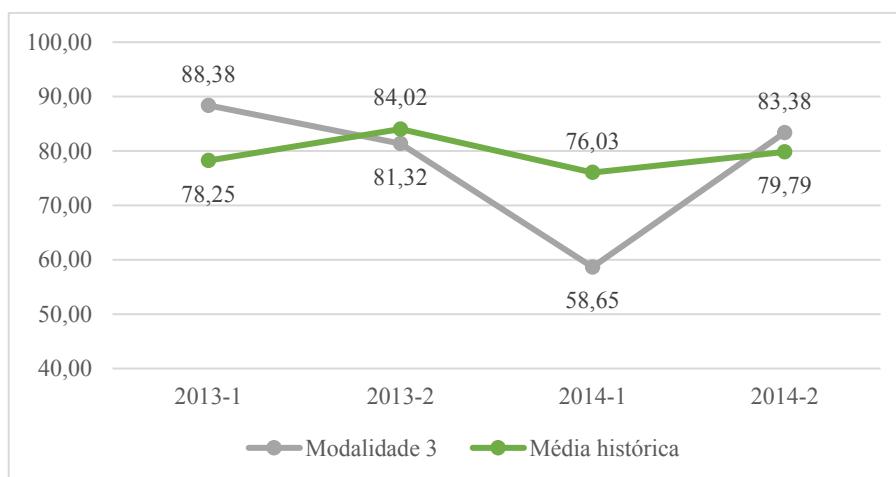
Gráfico 13 - Direito Modalidade 1 ingressantes em 2013-1



Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tem uma curva

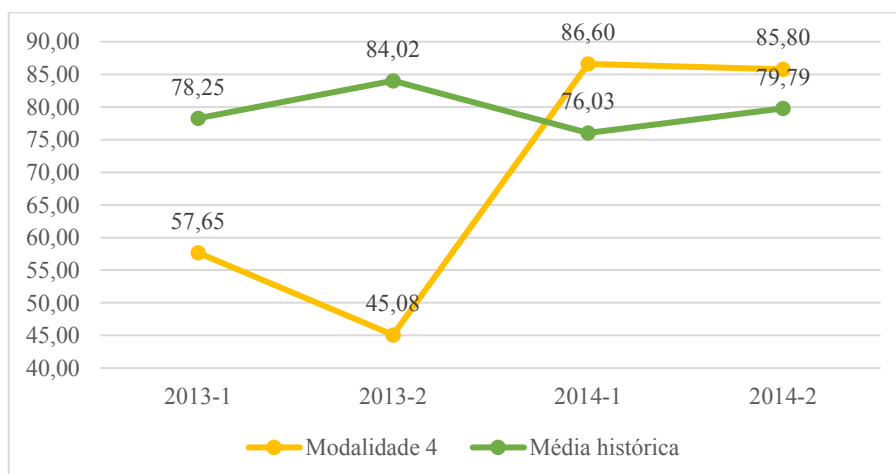
descendente nos dois primeiros anos. O movimento da média histórica, então, faz com que a média desta modalidade esteja superior nos primeiro e terceiro semestre, e se aproxime da média nos segundo e quarto semestres.

Gráfico 14 - Direito Modalidade 3 ingressantes em 2013-1



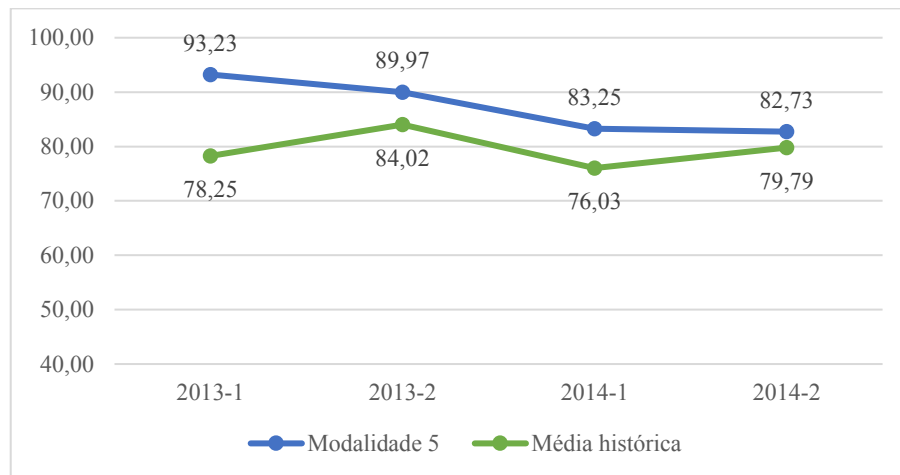
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - tem uma queda de rendimento significativa no terceiro semestre (único em que fica abaixo da média), que é recuperada no último período analisado.

Gráfico 15 - Direito Modalidade 4 ingressantes em 2013-1



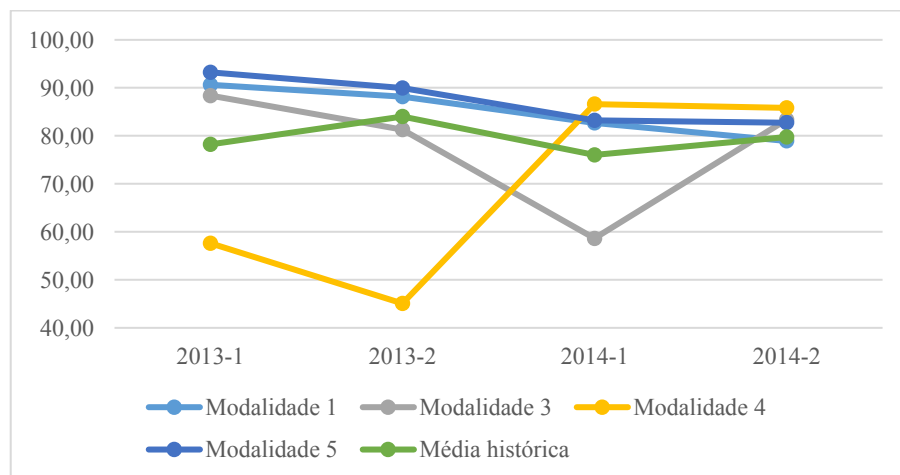
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - saem de uma situação de rendimento muito abaixo da média nos dois primeiros semestres, e conseguem se posicionar acima dela nos dois últimos períodos.

Gráfico 16 - Direito Modalidade 5 ingressantes em 2013-1



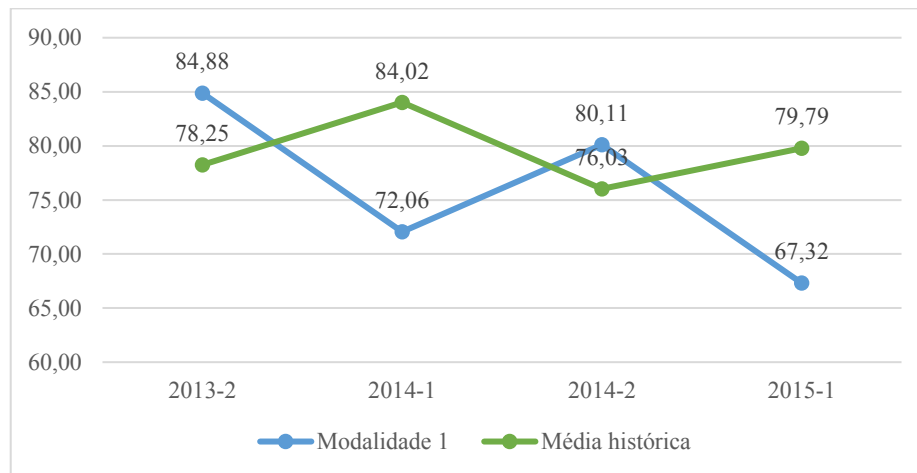
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - tem um rendimento superior ao da média histórica nos três primeiros semestres, e se aproximam dela no último período.

Gráfico 17 - Direito ingressantes em 2013-1



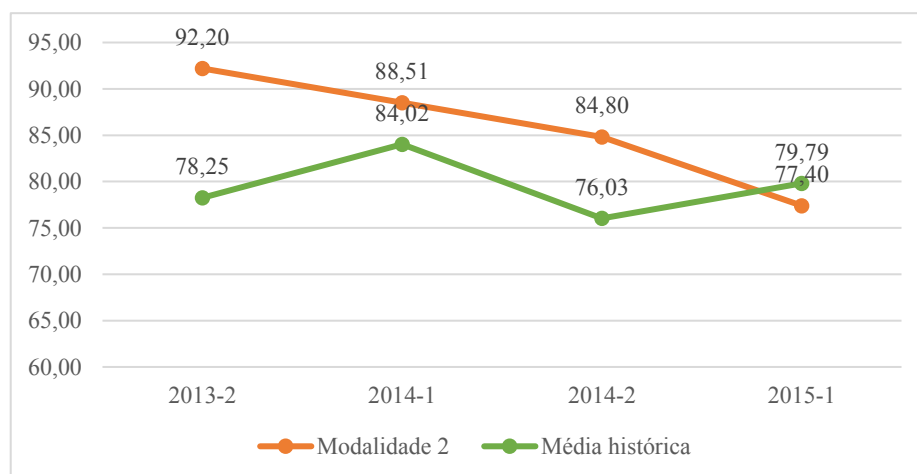
Os dados dos estudantes do curso de Direito ingressantes no primeiro semestre de 2013 mostram que nos três primeiros semestres os estudantes da modalidade 5, que vieram da concorrência universal, tiveram o melhor desempenho entre os grupos. Já os estudantes da modalidade 4, que são estudantes oriundos de escola pública, independente de renda, obtiveram um desempenho bastante inferior ao restante nos dois primeiros semestres, mas conseguiram acompanhar o restante da turma nos dois últimos semestres.

Gráfico 18 - Direito Modalidade 1 ingressantes em 2013-2



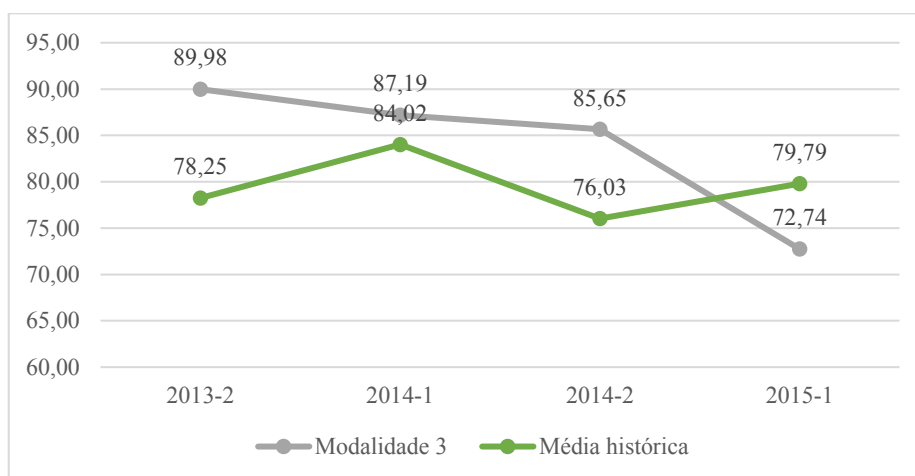
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - acabam fazendo uma trajetória contrária com relação à média histórica. Dessa maneira, apesar de estar acima da média no primeiro semestre e se equiparar no terceiro, acaba ficando abaixo dela nos segundo e quarto semestres.

Gráfico 19 - Direito Modalidade 2 ingressantes em 2013-2



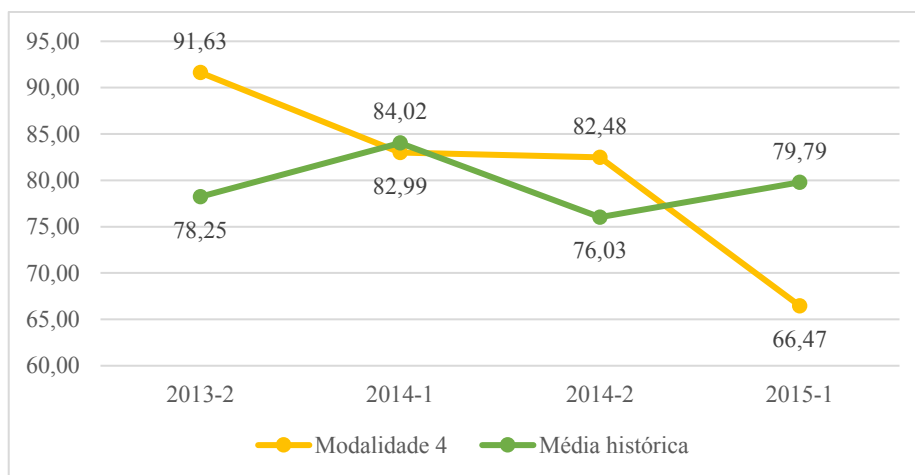
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - estão acima da média histórica nos primeiro e terceiro semestres, e estão próximos dela no restante do tempo.

Gráfico 20 - Direito Modalidade 3 ingressantes em 2013-2



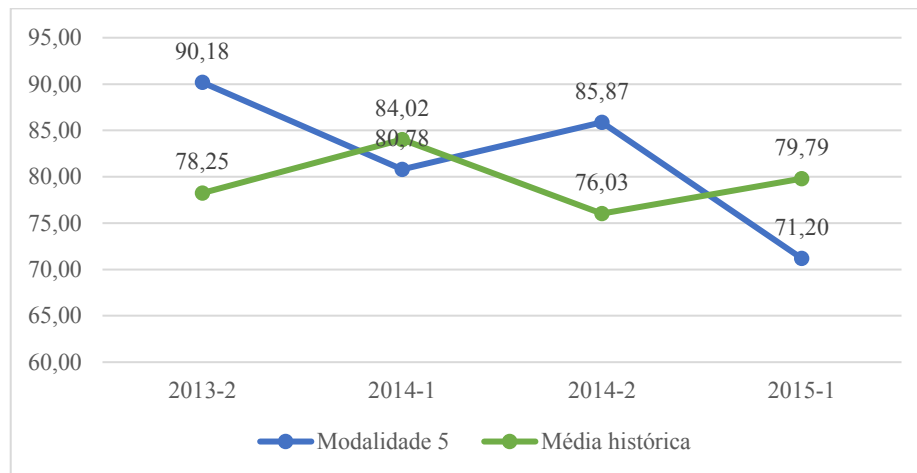
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - se posicionam acima da média no primeiro e terceiro semestre. Contudo, seu movimento de queda faz com que ele fique abaixo da média histórica no último semestre.

Gráfico 21 - Direito Modalidade 4 ingressantes em 2013-2



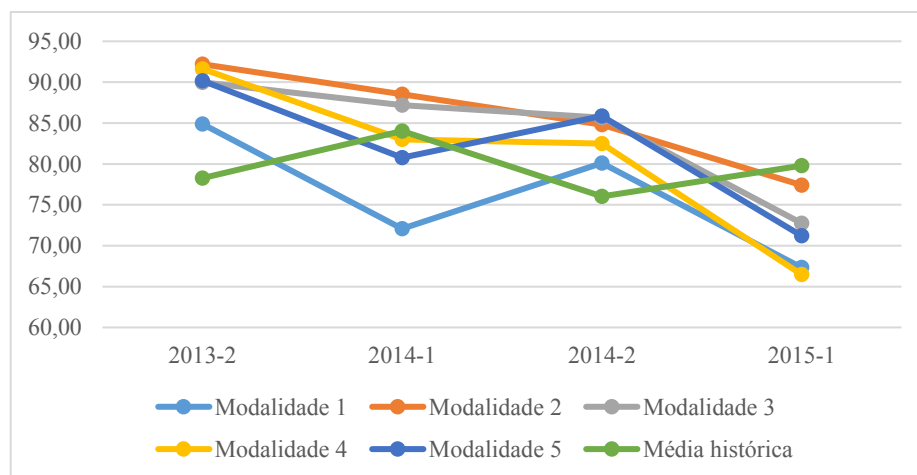
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - repetem o mesmo movimento da modalidade 3, pois se posicionam acima da média no primeiro e terceiro semestre. Contudo, seu movimento de queda faz com que ele fique abaixo da média histórica no último semestre.

Gráfico 22 - Direito Modalidade ingressantes em 2013-2



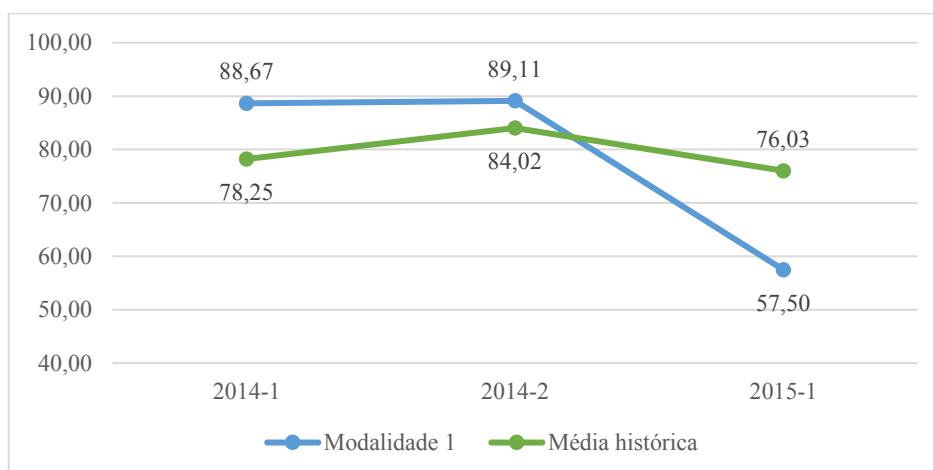
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - repetem os movimentos das modalidades 3 e 4, pois se posicionam acima da média no primeiro e terceiro semestre. Contudo, seu movimento de queda faz com que ele fique abaixo da média histórica no último semestre.

Gráfico 23 - Direito ingressantes em 2013-2



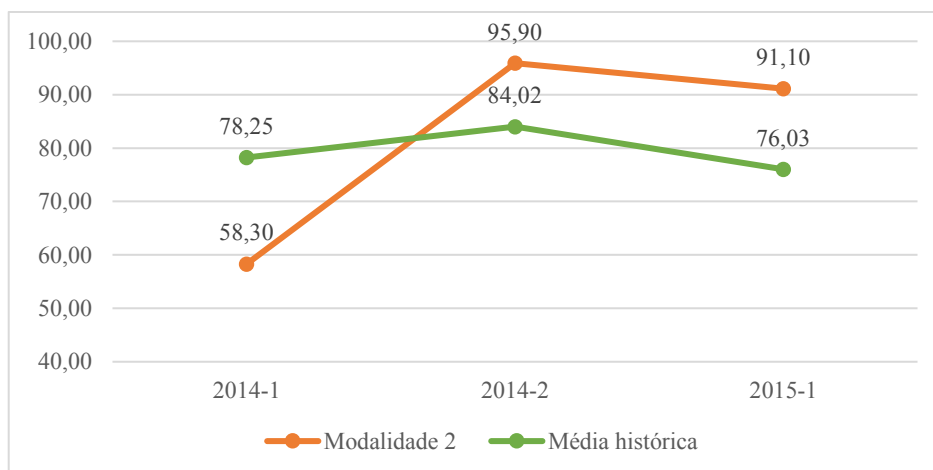
Entre os ingressantes no segundo semestre de 2013, pode-se perceber um bom desempenho geral da turma no primeiro e terceiro semestres, onde a maioria das modalidades acaba se posicionando acima da média. Contudo, há uma queda significativa de desempenho no segundo e quarto semestres, o que leva quase todas as modalidades a se posicionarem abaixo da média no último período analisado.

Gráfico 24 - Direito Modalidade 1 ingressantes em 2014-1



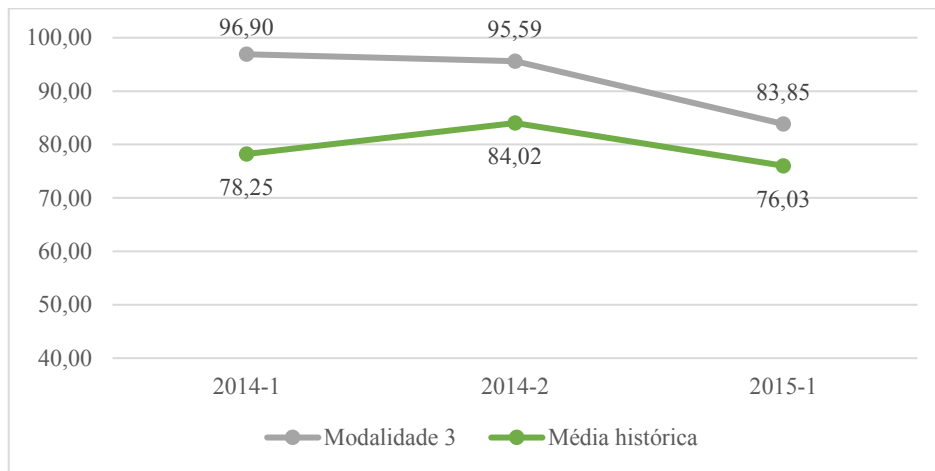
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tem uma queda de desempenho, pois estavam sobre a média histórica nos dois primeiros semestres, mas acabam abaixo dela no terceiro semestre.

Gráfico 25 - Direito Modalidade 2 ingressantes em 2014-1



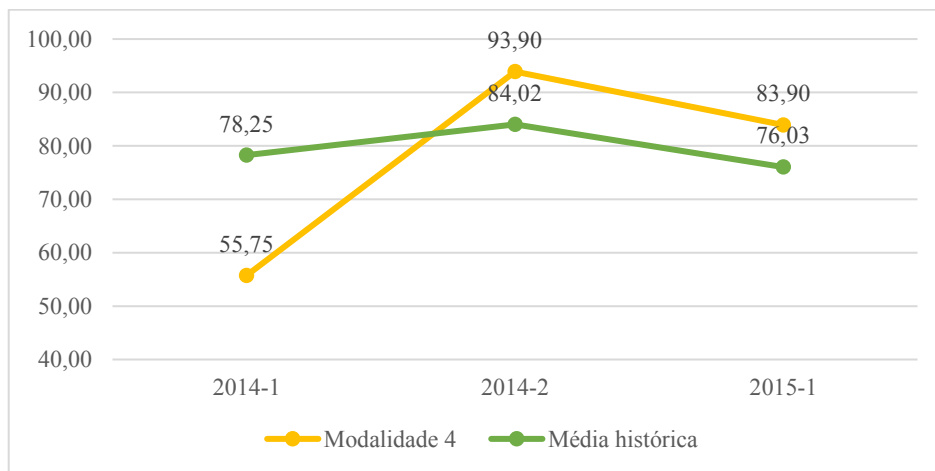
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - saem de uma posição inferior, e conseguem ficar acima da média histórica nos dois últimos períodos analisados.

Gráfico 26 - Direito Modalidade 3 ingressantes em 2014-1



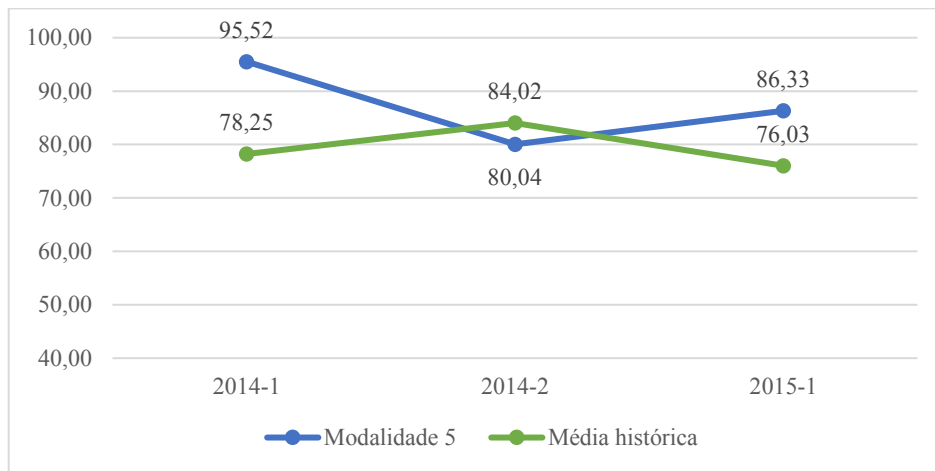
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - estão acima da média histórica em todos os semestres analisados.

Gráfico 27 - Direito Modalidade ingressantes em 2014-1



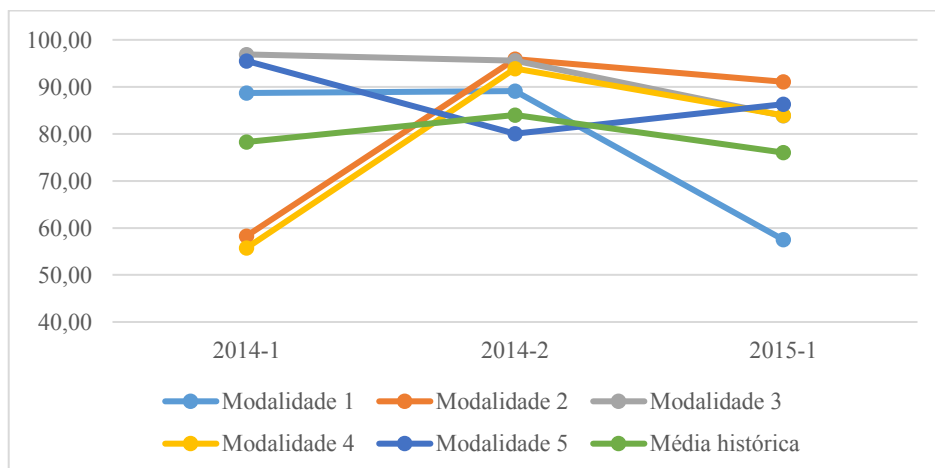
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - repetem a trajetória da modalidade 2, pois saem de uma posição inferior, e conseguem ficar acima da média histórica nos dois últimos períodos analisados.

Gráfico 28 - Direito Modalidade ingressantes em 2014-1



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - estão acima da média histórica no primeiro e terceiro semestres, e estão próximos a ela no segundo período.

Gráfico 29 - Direito Modalidade ingressantes em 2014-1



O desempenho entre os estudantes de direito que ingressaram na graduação em 2014-1 é superior ao da média histórica na maior parte do tempo. Contudo, no primeiro semestre as modalidades 2 (estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo) e 4 (estudantes oriundos de escola pública, independente de renda) acabam tendo um desempenho inferior ao da média. No terceiro semestre a modalidade 1 também acaba ficando abaixo dela.

Tabela 5 - Análise de variância Direito

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	78,8568	23,0701	177	3,8675	0,0021
	Mod. 1	87,2667	9,2421	12		
	Mod. 2	82,5143	27,9400	7		
	Mod. 3	90,8045	6,2371	11		
	Mod. 4	74,1625	33,6243	8		
	Mod. 5	92,4490	6,6513	45		
2º semestre	Média histórica	85,3346	15,4669	205	0,9358	0,4581
	Mod. 1	80,3471	21,4623	12		
	Mod. 2	89,7439	3,6629	6		
	Mod. 3	87,1174	7,8994	11		
	Mod. 4	73,7149	32,1277	7		
	Mod. 5	83,8838	22,8760	45		
3º semestre	Média histórica	77,1640	17,5908	199	1,8513	0,1032
	Mod. 1	75,1048	24,2188	12		
	Mod. 2	86,0600	4,4354	5		
	Mod. 3	77,9583	24,5099	11		
	Mod. 4	83,4000	8,0342	6		
	Mod. 5	84,9778	11,3528	43		
4º semestre	Média histórica	77,0713	12,5494	192	0,6346	0,6735
	Mod. 1	71,1879	7,2689	9		
	Mod. 2	77,4000	4,8737	4		
	Mod. 3	76,2901	8,9532	9		
	Mod. 4	70,3344	12,4883	5		
	Mod. 5	75,8860	16,5027	32		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No caso do curso de Direito percebemos o mesmo efeito do curso de Biomedicina. Apesar de haver uma diferença significativa estatisticamente no primeiro semestre, nos semestres subsequentes essa diferença não é vista novamente.

Tabela 6 - Teste Tukey Direito 1º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,9104	0,9978	0,694	0,9929	0,5627
Mod. 1	1,447		0,9925	0,9981	0,6024	0,9888
Mod. 2	0,6293	0,8177		0,9153	0,9128	0,8329
Mod. 3	2,056	0,6087	1,426		0,3281	1
Mod. 4	0,8077	2,255	1,437	2,863		0,2263
Mod. 5	2,339	0,8916	1,709	0,2829	3,146	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

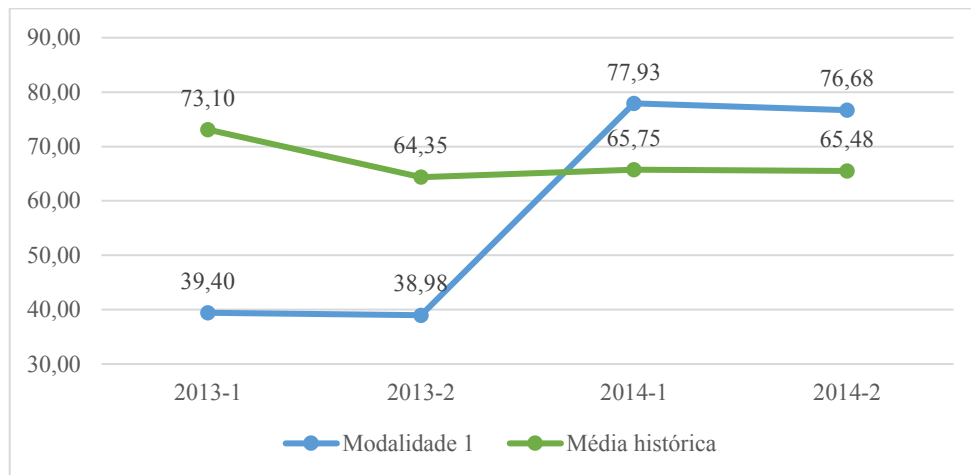
Na análise do curso de Direito tem-se um resultado parecido com o curso de Biomedicina, onde a análise de variância detecta alguma diferença significativa no primeiro semestre, mas o teste Tukey não consegue localizar exatamente em que comparação esta diferença é vista. Vislumbrando os dados, conclui-se que no curso de Direito os estudantes cotistas obtêm um rendimento equivalente ao dos seus colegas que ingressaram pela ampla concorrência, assim como quando comparados com a média histórica. Isto posto, não é possível dizer que o ingresso dos estudantes cotistas diminuiu ou prejudicou o rendimento do curso de Direito nos anos analisados frente aos dados obtidos.

5.3 Engenharia aeronáutica

O curso de Engenharia aeronáutica se mostrou o mais concorrido, nos anos analisados, dentro do grupo de Engenharias e computação. O curso é ofertado somente em turno integral. A cada semestre são oferecidas 20 vagas.

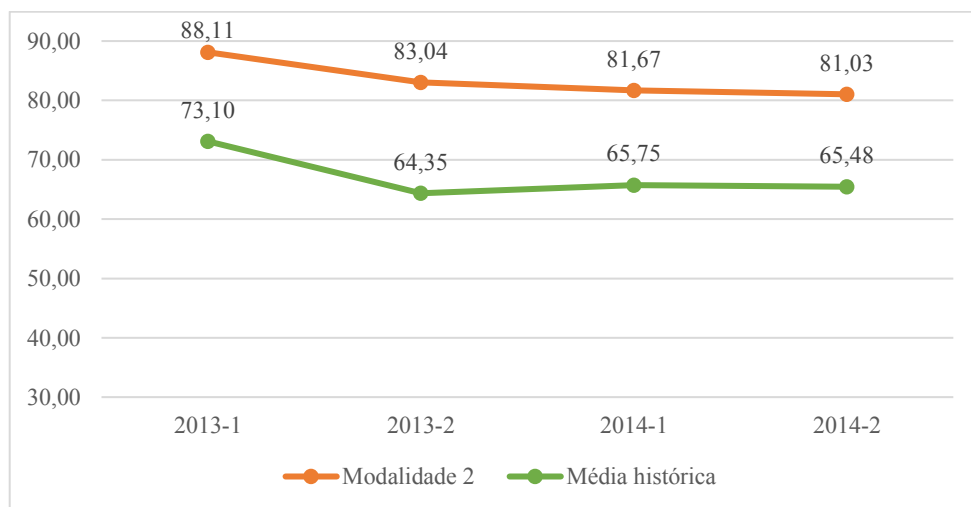
É importante salientar uma especificidade no caso da Engenharia aeronáutica. Como o quantitativo de vagas é menor que nos outros cursos, nem todas as modalidades puderam ser atendidas. Das 20 vagas ofertadas nos processos que ocorrem no início do ano, 25% (5 nesse caso) seriam direcionadas para o PAAES. De acordo com a resolução do MEC que orienta a distribuição das vagas a partir da Lei 12.711/12, têm prioridade os grupos que tem renda menor de 1,5 salário mínimo, logo após os grupos com recorte social e só então estudantes de escola pública em geral. Assim nas turmas 2013-1 e 2014-1 não estarão presentes os rendimentos da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda.

Gráfico 30 - Engenharia aeronáutica Modalidade 1 ingressantes 2013-1



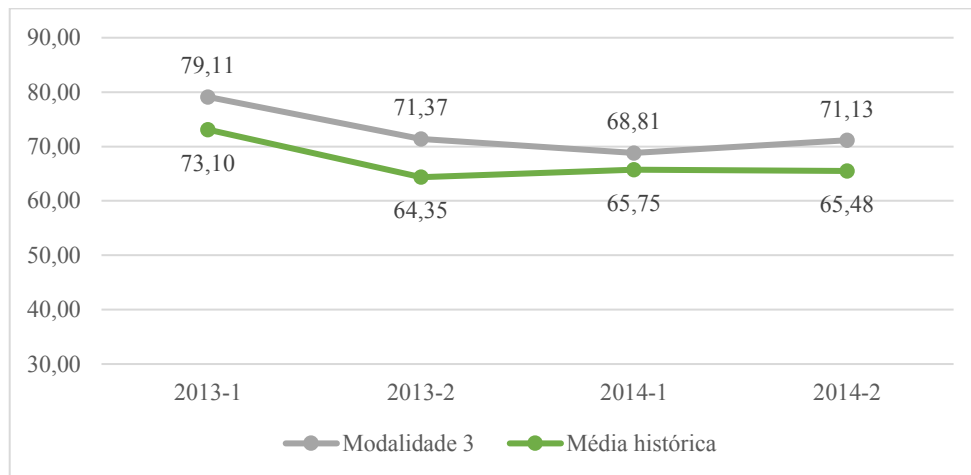
A modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tem um desempenho bastante inferior ao da média histórica, mas consegue superá-la nos dois últimos semestres.

Gráfico 31 - Engenharia aeronáutica Modalidade 2 ingressantes 2013-1



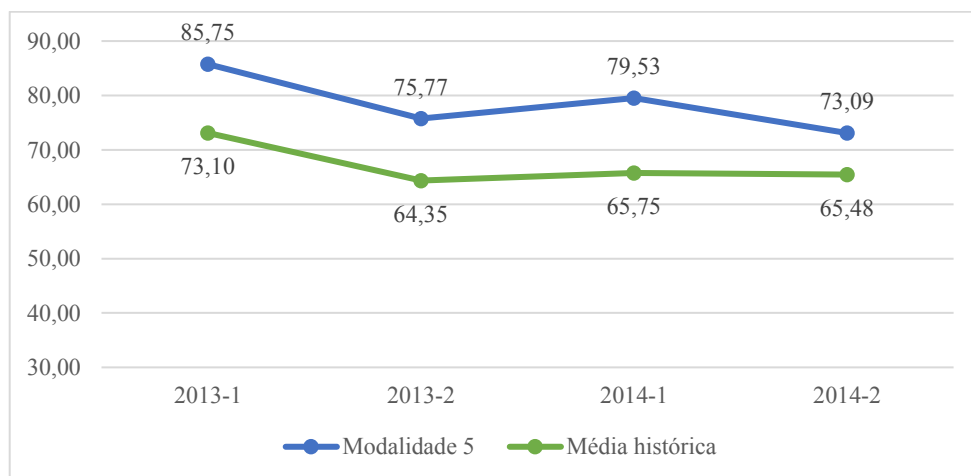
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - se mantêm acima da média histórica em todos os semestres.

Gráfico 32 - Engenharia aeronáutica Modalidade 3 ingressantes 2013-1



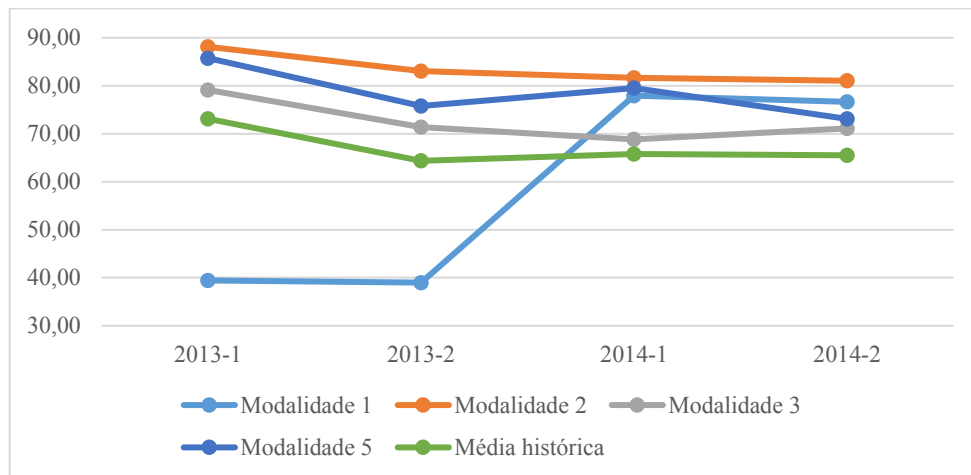
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - se posicionam acima da média histórica na maior parte do tempo, e só se aproxima dela no terceiro semestre.

Gráfico 33 - Engenharia aeronáutica Modalidade 5 ingressantes 2013-1



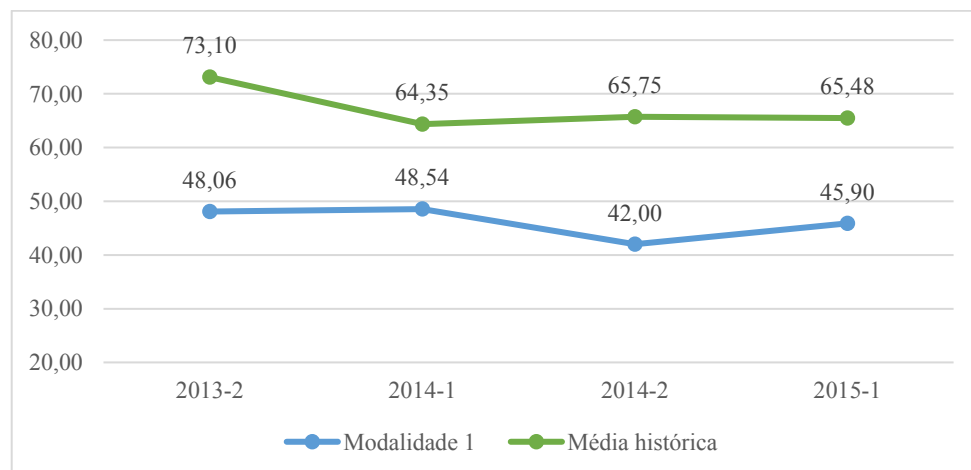
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - se posicionam acima da média em todos os semestres.

Gráfico 34 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2013-1



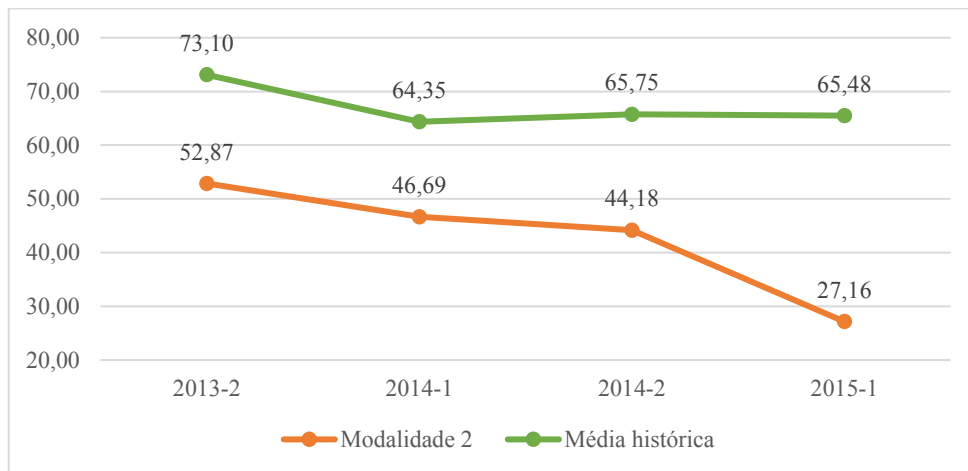
Entre os ingressantes do primeiro semestre de 2013 percebe-se um bom desempenho na maior parte do tempo, contrastado somente por dois coeficientes baixos nos primeiros semestres da modalidade 1, que são os estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo. Mas essa diferença é recuperada nos semestres seguintes.

Gráfico 35 - Engenharia aeronáutica Modalidade 1 ingressantes 2013-2



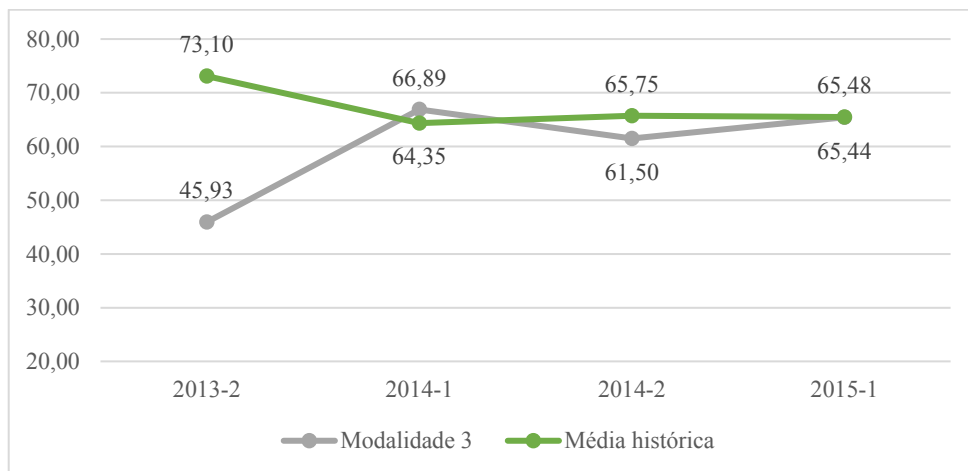
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - se posicionam abaixo da média histórica durante todo o período analisado.

Gráfico 36 - Engenharia aeronáutica Modalidade 2 ingressantes 2013-2



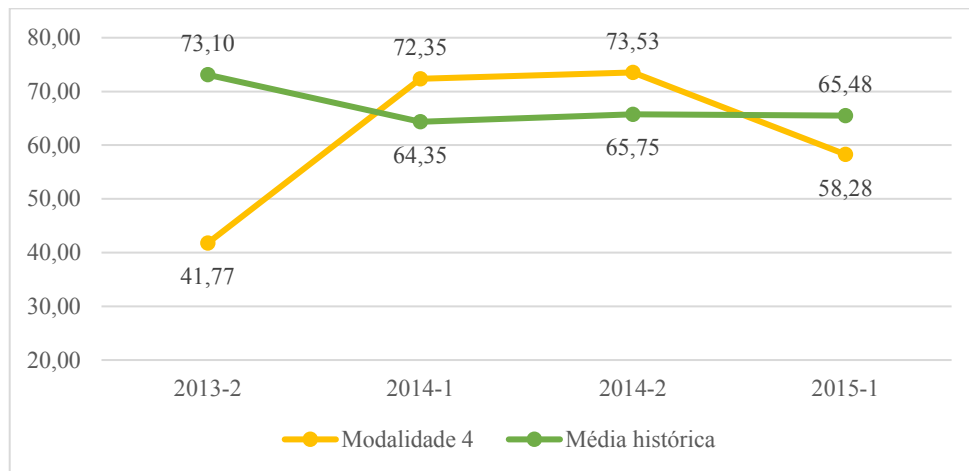
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - também se posicionam abaixo da média histórica o tempo todo.

Gráfico 37 - Engenharia aeronáutica Modalidade 3 ingressantes 2013-2



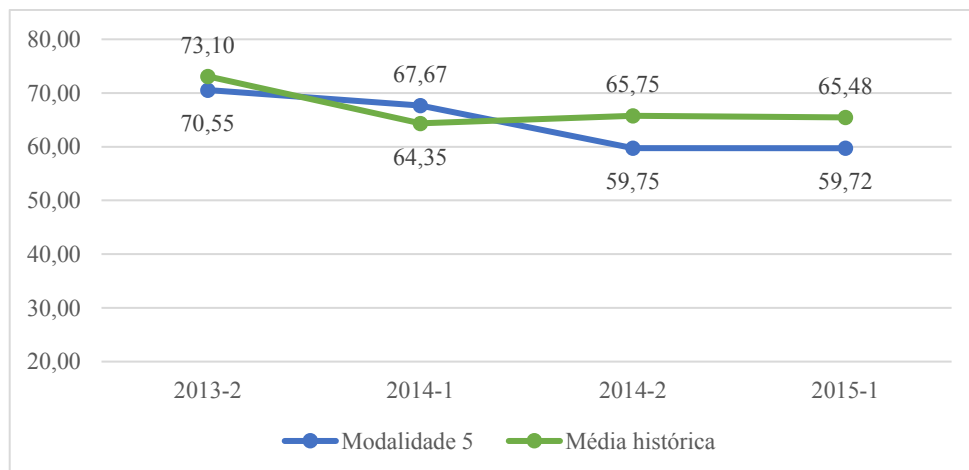
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - ficam abaixo da média histórica no primeiro semestre, mas conseguem se equiparar a ela nos períodos seguintes.

Gráfico 38 - Engenharia aeronáutica Modalidade 4 ingressantes 2013-2



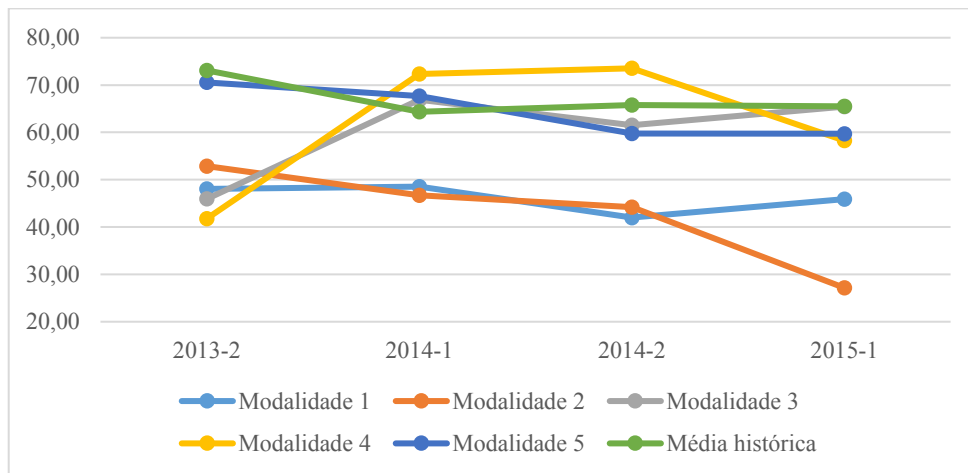
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - estão abaixo da média histórica no primeiro semestre, conseguem se recuperar e mantêm um coeficiente superior no segundo e terceiro semestre. Mas volta a ficar abaixo da média histórica no quarto semestre.

Gráfico 39 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2013-2



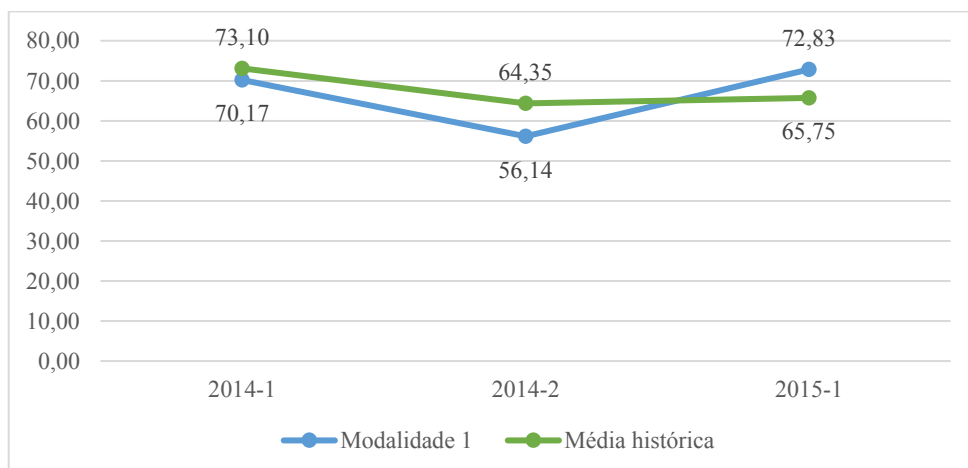
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - se mantêm próximos da média histórica nos dois primeiros semestres, mas acabam ficando abaixo dela no último período.

Gráfico 40 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2013-2



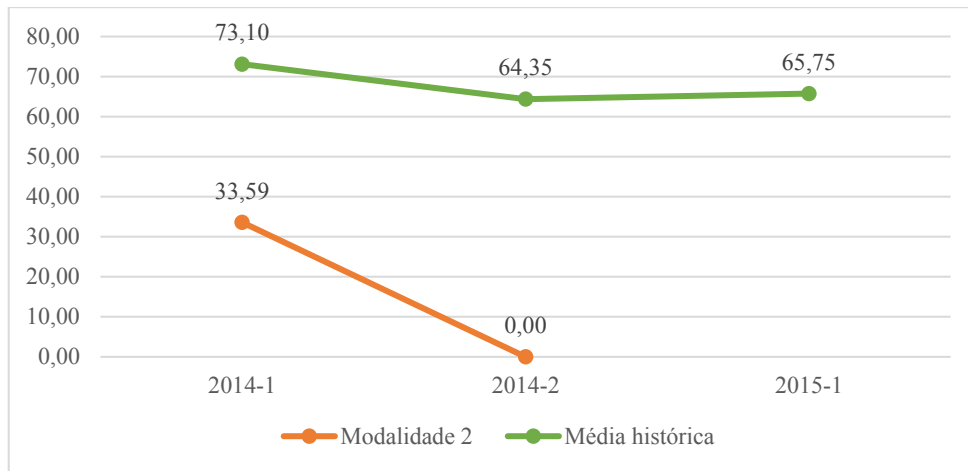
A turma ingressante em 2013-2 não alcançou a média histórica na maior parte do tempo. De 20 coeficientes analisados, somente 4 estiveram próximos da média histórica, e 2 conseguiram se posicionar acima dela. Nenhuma modalidade conseguiu ficar acima da média histórica nos quatro semestres, mas é relevante a posição da modalidade 1 (estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo) e da modalidade 2 (estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo) que não conseguiram atingir a média em nenhum ponto.

Gráfico 41 - Engenharia aeronáutica Modalidade 1 ingressantes 2014-1



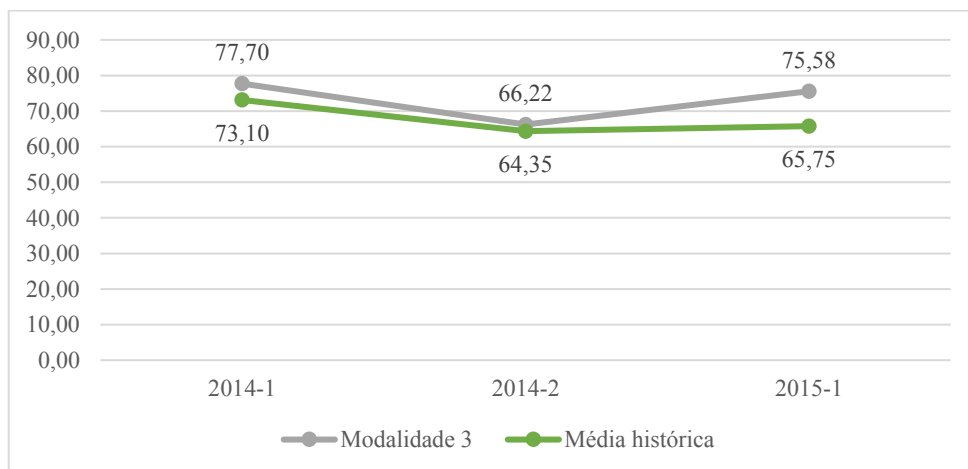
A modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - estava próxima da média histórica no primeiro semestre, cai para baixo dela no segundo período e acaba superando-a no terceiro semestre.

Gráfico 42 - Engenharia aeronáutica Modalidade 2 ingressantes 2014-1



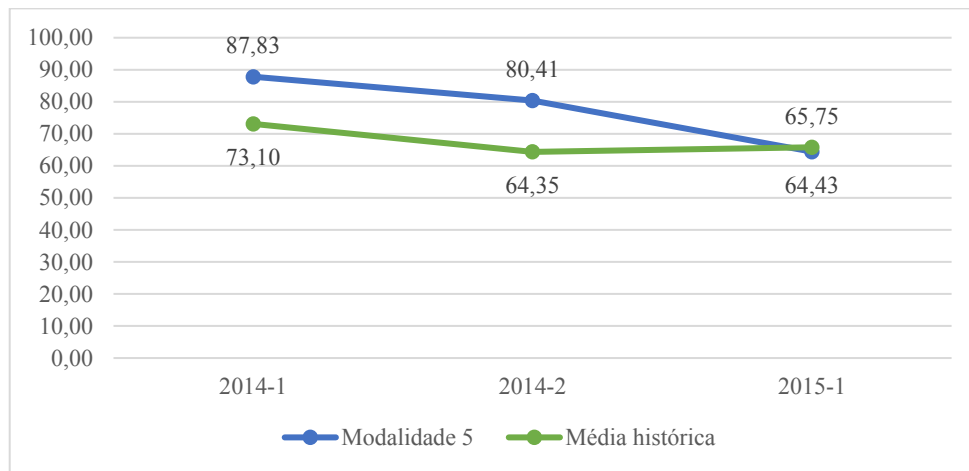
A impressão que o desempenho da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - deixa é de que houve o abandono ou trancamento do estudante que se encaixava nesta categoria.

Gráfico 43 - Engenharia aeronáutica Modalidade 3 ingressantes 2014-1



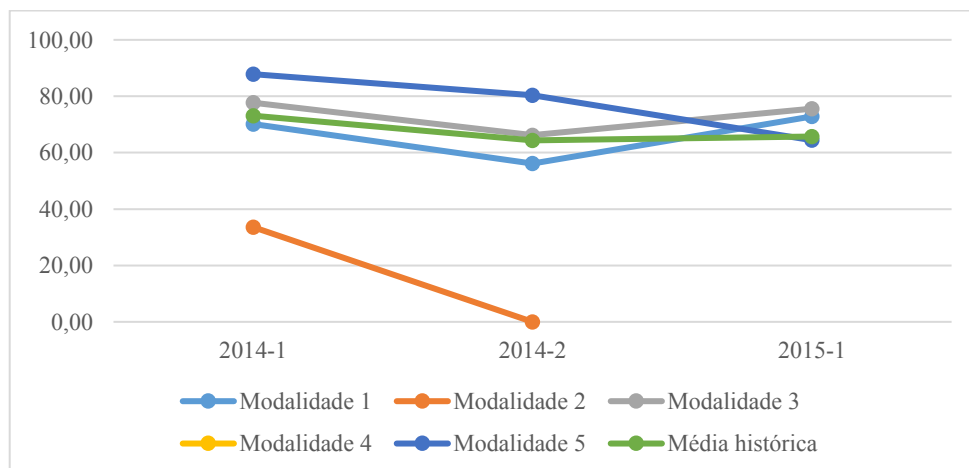
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - ficam próximos da média histórica nos dois primeiros semestres, e conseguem superá-la no último período.

Gráfico 44 - Engenharia aeronáutica Modalidade 5 ingressantes 2014-1



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - se posicionam acima da média nos dois primeiros semestres, e se aproximam dela nos dois últimos períodos.

Gráfico 45 - Engenharia aeronáutica Modalidade ingressantes 2014-1



Apesar da suspeita de abandono do estudante da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - o rendimento geral do restante da turma foi próximo ou superior ao da média histórica. Somente a modalidade 1 (estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo) esteve abaixo da média histórica, no segundo semestre apenas.

Tabela 7 - Análise de variância Engenharia aeronáutica

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	72,9606	16,3396	121	4,7865	0,0004
	Mod. 1	51,9030	29,7370	7		
	Mod. 2	56,8611	23,9871	4		
	Mod. 3	62,0516	30,8799	6		
	Mod. 4	41,7709	46,6856	2		
	Mod. 5	79,3128	10,8867	22		
2º semestre	Média histórica	64,2077	20,5172	121	2,7017	0,0227
	Mod. 1	47,9796	25,7308	7		
	Mod. 2	44,1050	36,6527	4		
	Mod. 3	67,5189	3,1931	5		
	Mod. 4	72,3462	...	1		
	Mod. 5	73,1425	10,3148	22		
3º semestre	Média histórica	65,7243	19,4781	116	0,3748	0,8653
	Mod. 1	58,2668	23,5176	6		
	Mod. 2	56,6748	29,7046	3		
	Mod. 3	68,5958	9,3612	5		
	Mod. 4	73,5333	...	1		
	Mod. 5	67,1074	19,5935	22		
4º semestre	Média histórica	65,3843	21,5862	112	0,7795	0,5661
	Mod. 1	53,5959	16,8641	4		
	Mod. 2	45,1200	33,6014	3		
	Mod. 3	67,3376	3,3869	3		
	Mod. 4	58,2813	...	1		
	Mod. 5	65,2271	18,8358	17		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observando a análise de variância do curso de Engenharia aeronáutica podemos perceber que ocorreram diferenças significativas nos dois primeiros semestres de graduação. Além disto, salta aos olhos a quase ausência dos estudantes da modalidade 4 no período analisado. Na tabela a ausência de valores de desvio padrão para esta categoria se deu porque só havia um estudante matriculado nesta modalidade.

Tabela 8 - Teste Tukey Engenharia Aeronáutica 1º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,3654	0,6651	0,9129	0,04288	0,9916
Mod. 1	2,772		0,9974	0,9348	0,9352	0,1095
Mod. 2	2,12	0,6528		0,9968	0,7242	0,2923
Mod. 3	1,436	1,336	0,6834		0,4095	0,5939
Mod. 4	4,106	1,334	1,987	2,67		0,006324
Mod. 5	0,8363	3,609	2,956	2,273	4,943	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A ausência de estudantes da modalidade 4 reflete diretamente quando fazemos o teste de Tukey para o 1º semestre. A modalidade 4 aparece com uma diferença significativa quando comparada com a média histórica e com a modalidade 5, que representa os estudantes de ampla concorrência.

Tabela 9 - Teste Tukey Engenharia aeronáutica 2º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,2687	0,01742	0,9998	...	0,9445
Mod. 1	2,82		0,8116	0,1918	...	0,04774
Mod. 2	4,362	1,542		0,00988	...	0,001195
Mod. 3	0,2461	3,066	4,608		...	0,9785
Mod. 4	...	...	...	...	...	...
Mod. 5	1,061	3,882	5,424	0,8152	...	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Como só havia um estudante da modalidade 4 no segundo semestre não foi possível comparar essa modalidade no teste Tukey. Mas a diferença aparece quando comparamos a modalidade 2, que representa os estudantes de escola pública com renda igual ou inferior a 1,5 salários, com a média histórica. Aqui aparece também uma diferença de desempenho entre as diferentes modalidades. O baixo desempenho das modalidades 1 e 2 se destaca na comparação com os estudantes da modalidade 3 e modalidade 5.

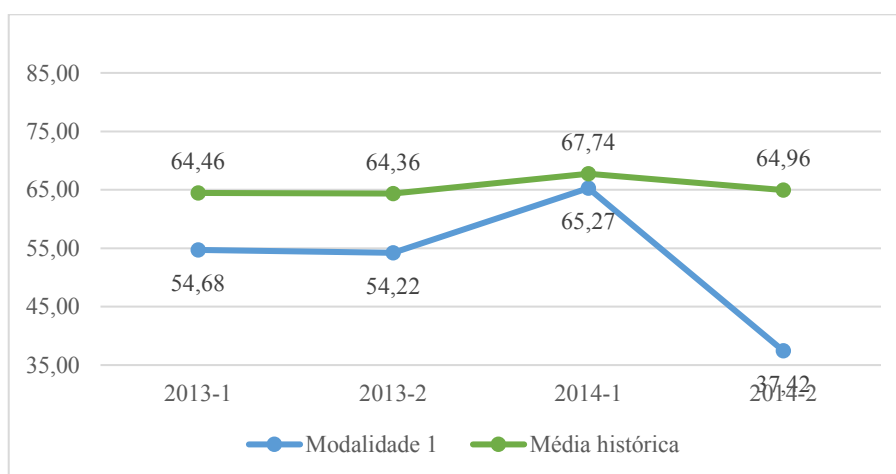
A análise da Engenharia Aeronáutica demonstra que houveram grupos de cotistas que tiveram um desempenho significativamente menor em alguns casos. O primeiro caso que chama a atenção é o da modalidade 4, que agrupa estudantes oriundos de escola pública independente de renda. Haja vista que no primeiro semestre ele esteve abaixo da média histórica e dos estudantes de ampla concorrência. Já no segundo semestre os estudantes das modalidades 1, 2

e 3 tiveram um desempenho significativamente menor, quando comparados com a média histórica ou com a ampla concorrência. Contudo, os dois últimos semestres analisados não apresentam diferenças consideráveis. Desta maneira percebe-se que existe uma possível dificuldade dos estudantes cotistas em acompanhar o rendimento dos seus colegas no início do curso, mas logo é superada e o desempenho entre as modalidades se equipara. Seria produtivo que o curso analisado promovesse alguma maneira de sanar esta dificuldade inicial, para que a diferença de desempenho fosse sanada ainda mais cedo.

5.4 Letras

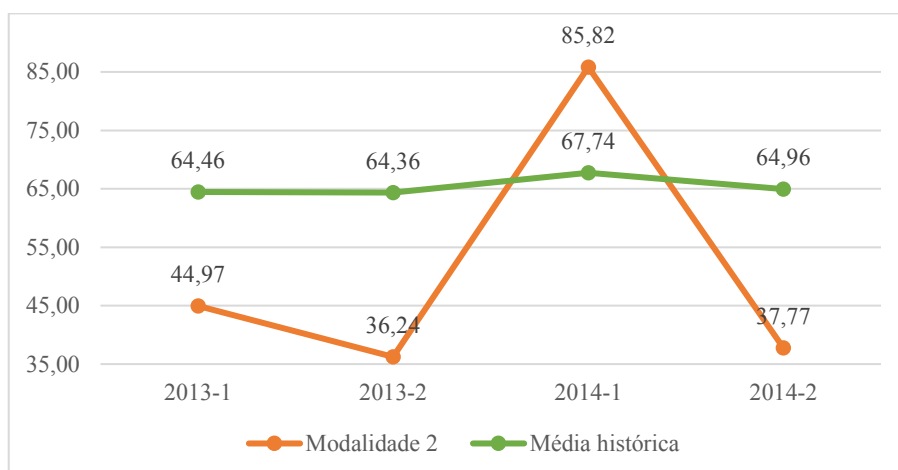
O curso de Letras foi selecionado pois se destacou na área de Linguagens e Artes. A graduação é disponibilizada nos turnos matutino e noturno, mas somente o noturno é objeto de nossa análise. São ofertadas, a cada ano, 60 vagas para o matutino e 50 vagas para o noturno.

Gráfico 46 - Letras Modalidade 1 ingressantes em 2013



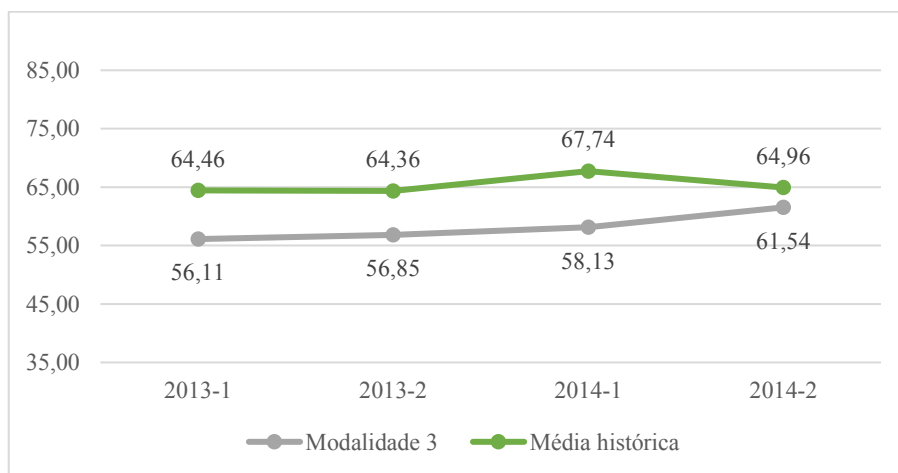
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - estiveram sempre abaixo da média, com exceção do terceiro semestre quando conseguiram se aproximar.

Gráfico 47 - Letras Modalidade 2 ingressantes em 2013



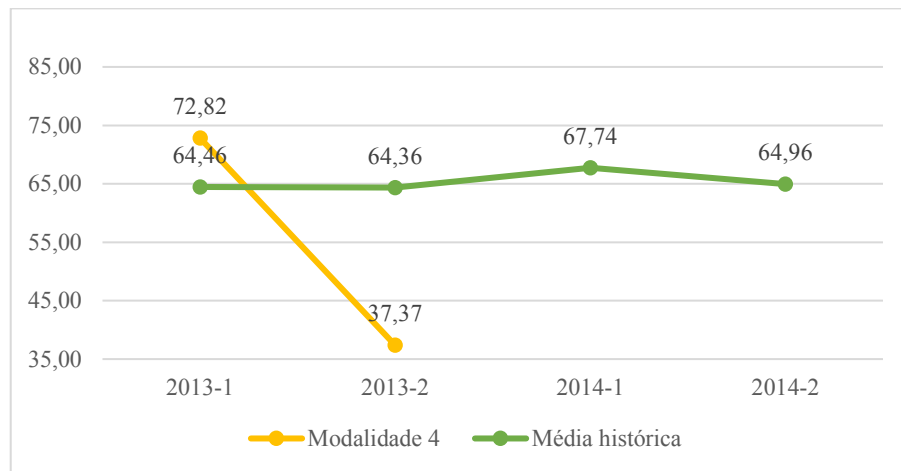
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - repetiram o movimento da modalidade 1, com a exceção de que conseguiram superar a média no terceiro semestre.

Gráfico 48 - Letras Modalidade 3 ingressantes em 2013



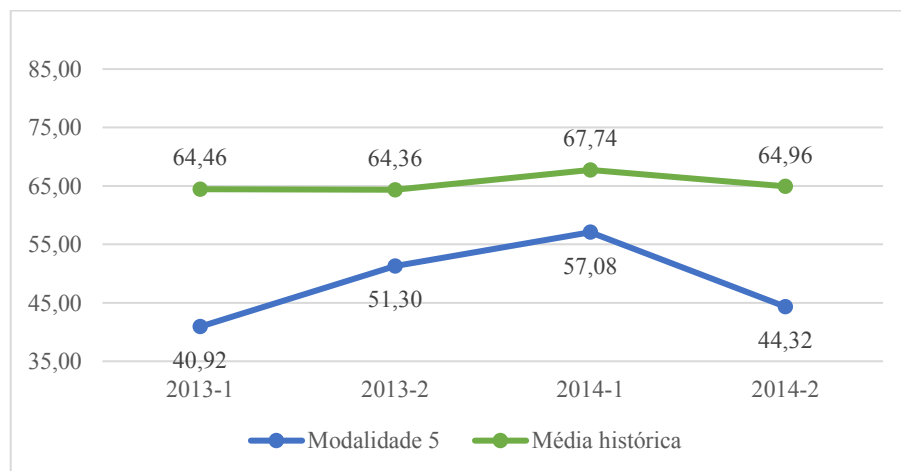
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - só conseguem se aproximar da média histórica nos dois últimos semestres.

Gráfico 49 - Letras Modalidade 4 ingressantes em 2013



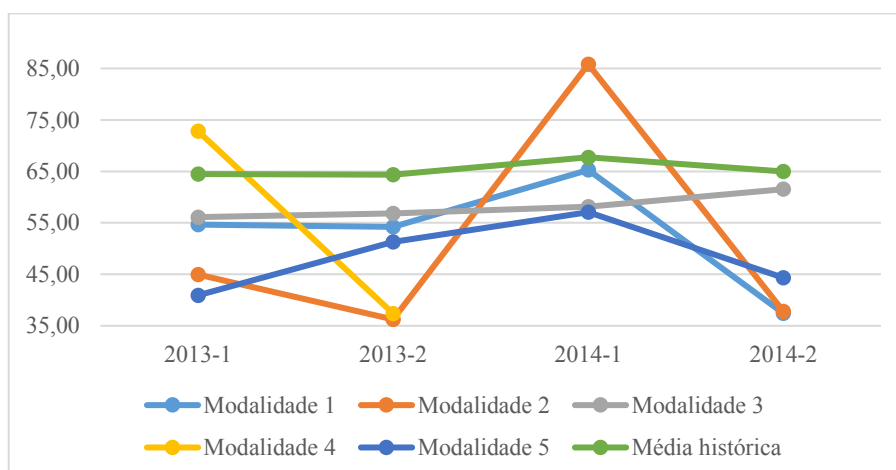
Não foram recebidos os dados sobre o terceiro e o quarto semestres da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda. Mas podemos perceber que eles têm uma queda do primeiro para o segundo semestre.

Gráfico 50 - Letras Modalidade 5 ingressantes em 2013



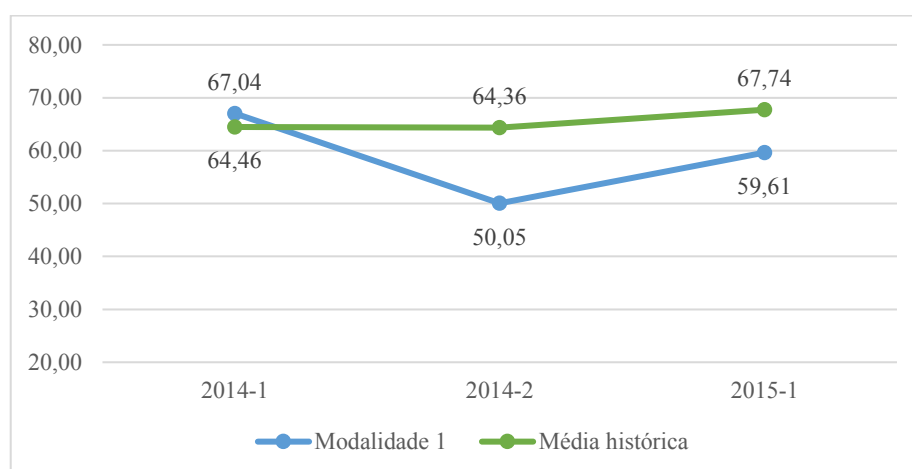
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - não se aproximam da média histórica em nenhum semestre.

Gráfico 51 - Letras ingressantes em 2013



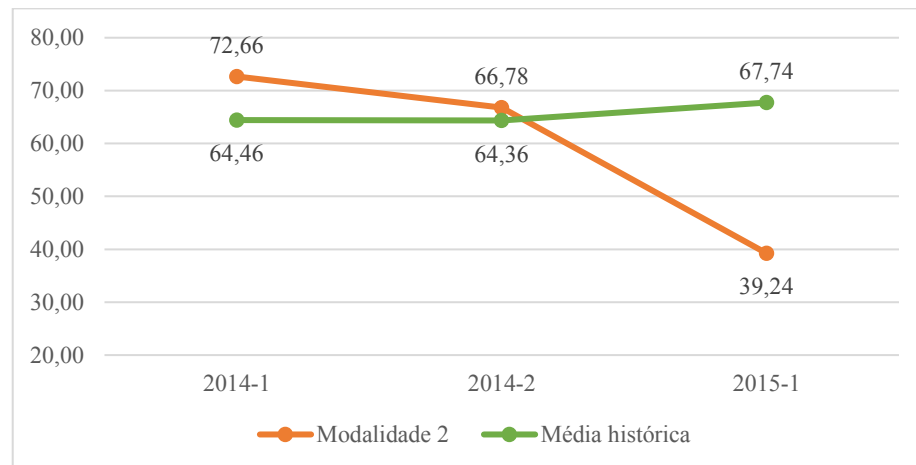
É perceptível, ao se observar os dados dos ingressantes em 2013, que o rendimento geral esteve abaixo da média histórica, com algumas poucas exceções. Nesse sentido não se pode afirmar que uma das modalidades teve um desempenho consideravelmente inferior ao das outras.

Gráfico 52 - Letras Modalidade 1 ingressantes em 2014



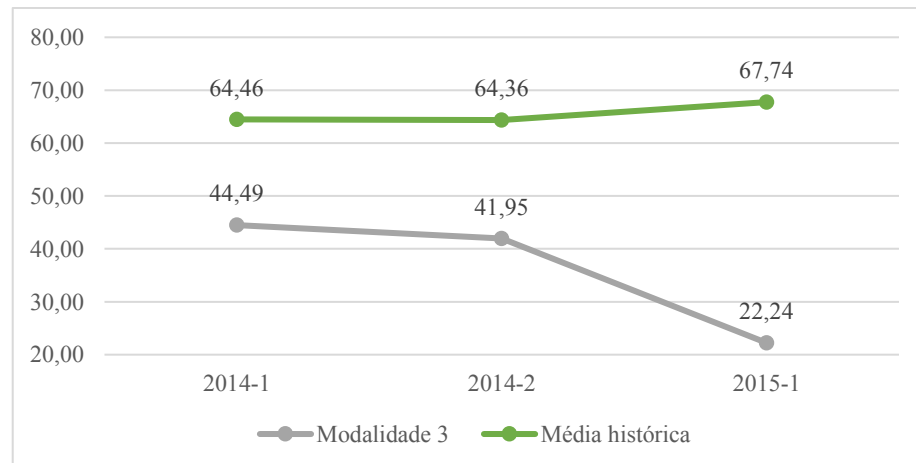
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tem uma queda de desempenho no segundo semestre, que se recupera, em parte, no terceiro. Contudo, nos dois últimos semestres não se aproxima da média histórica.

Gráfico 53 - Letras Modalidade 2 ingressantes em 2014



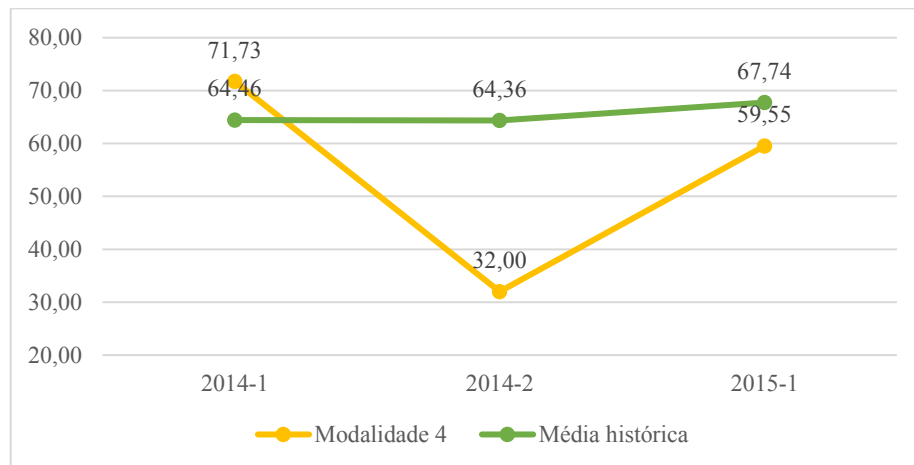
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tem uma queda de rendimento no período analisado. No primeiro e segundo semestres consegue estar próximo da média histórica, mas no terceiro semestre se afasta dela.

Gráfico 54 - Letras Modalidade 3 ingressantes em 2014



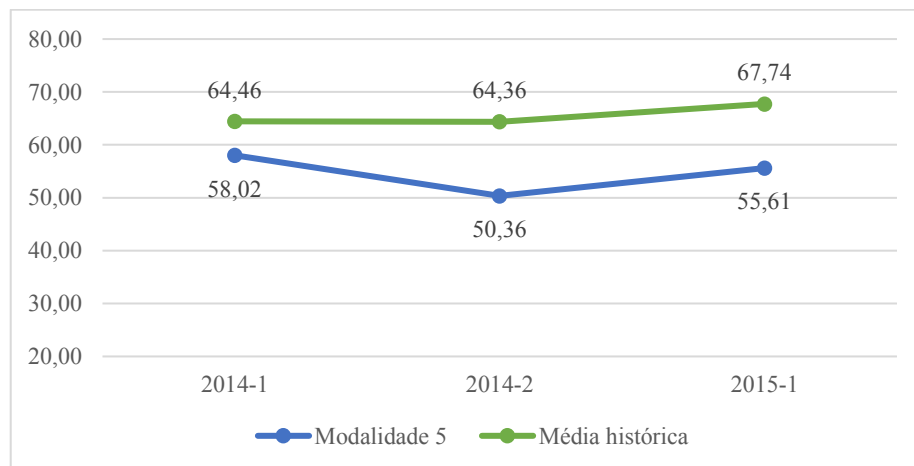
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - tem uma trajetória de declínio no seu desempenho e não se aproximam da média histórica em nenhum momento.

Gráfico 55 - Letras Modalidade 4 ingressantes em 2014



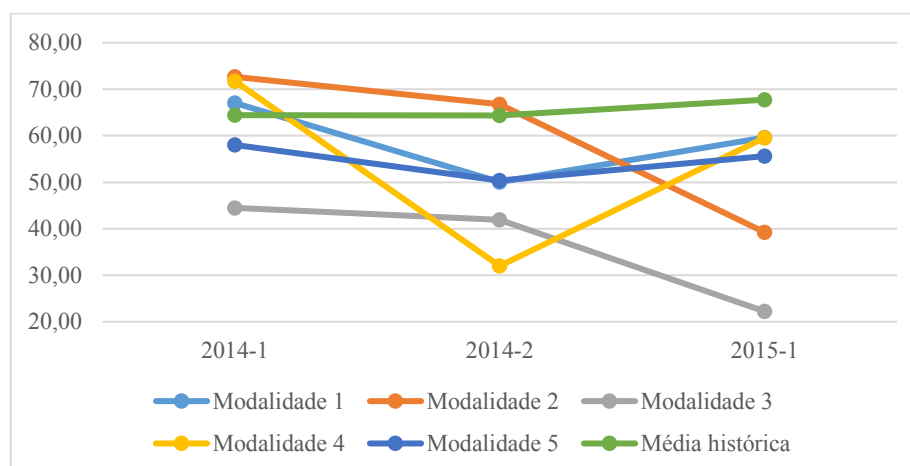
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - tem uma queda de rendimento no segundo semestre e se recuperam no terceiro, porém só conseguem se aproximar da média histórica no primeiro período.

Gráfico 56 - Letras Modalidade 5 ingressantes em 2014



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - não conseguem em nenhum semestre se aproximar da média histórica.

Gráfico 57 - Letras ingressantes em 2014



A conclusão que se tem ao analisar os dados é de que houve uma dificuldade geral da turma de 2014 em acompanhar o rendimento da média histórica a partir do segundo semestre, pois de 15 médias analisadas, somente quatro conseguiram se aproximar da média histórica, e nenhuma foi capaz de ultrapassá-la.

Tabela 10 - Análise de variância Letras

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	62,1632	26,5936	321	2,1423	0,0598
	Mod. 1	61,5455	25,5431	9		
	Mod. 2	64,7521	29,2137	7		
	Mod. 3	49,6566	36,1792	9		
	Mod. 4	72,0909	1,4200	3		
	Mod. 5	48,6559	36,2795	42		
2º semestre	Média histórica	61,1721	28,1216	281	1,51962	0,18311
	Mod. 1	51,6136	20,0656	8		
	Mod. 2	58,0533	31,0248	7		
	Mod. 3	48,3338	28,9951	7		
	Mod. 4	33,7919	31,0459	3		
	Mod. 5	50,8151	36,6183	29		
3º semestre	Média histórica	68,1497	27,9003	246	2,4971	0,0311
	Mod. 1	62,4413	17,7013	8		
	Mod. 2	47,0066	37,8430	6		
	Mod. 3	36,5924	35,6863	5		
	Mod. 4	59,5455	...	1		
	Mod. 5	56,2877	34,0177	26		
4º semestre	Média histórica	68,7218	24,7992	212	3,40821	0,00547

Mod. 1	37,4232	39,9417	4
Mod. 2	37,7727	53,4187	2
Mod. 3	61,5385	...	1
Mod. 4	...	...	0
Mod. 5	44,3194	43,7890	12

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O que salta aos olhos ao analisar a tabela de ANOVA do curso de letras é a ausência dos estudantes das modalidades 3 e 4. Como no quarto semestre não pudemos computar as notas da turma que ingressou em 2014, não é possível afirmar que houve uma evasão maior dos estudantes cotistas. Mas a ausência destas médias foi o que sinalizou alguma diferença significativa nos terceiro e quarto semestres, levando em conta o teste Tukey abaixo.

Tabela 11 - Teste Tukey Letras 3º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,9997	0,2606	0,1539	...	0,8859
Mod. 1	0,2637		0,3593	0,2261	...	0,9466
Mod. 2	2,844	2,58		0,999	...	0,8158
Mod. 3	3,214	2,95	0,3697		...	0,6638
Mod. 4	...	...	...	...	...	...
Mod. 5	1,313	1,05	1,531	1,9	...	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tabela 12 - Teste Tukey Letras 4º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,2611	0,2707	...	...	0,4846
Mod. 1	2,582		1	...	...	0,978
Mod. 2	2,553	0,02883		...	...	0,9811
Mod. 3	...	...	...	...	...	...
Mod. 4	...	...	...	...	...	...
Mod. 5	2,013	0,5689	0,5401	...	...

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

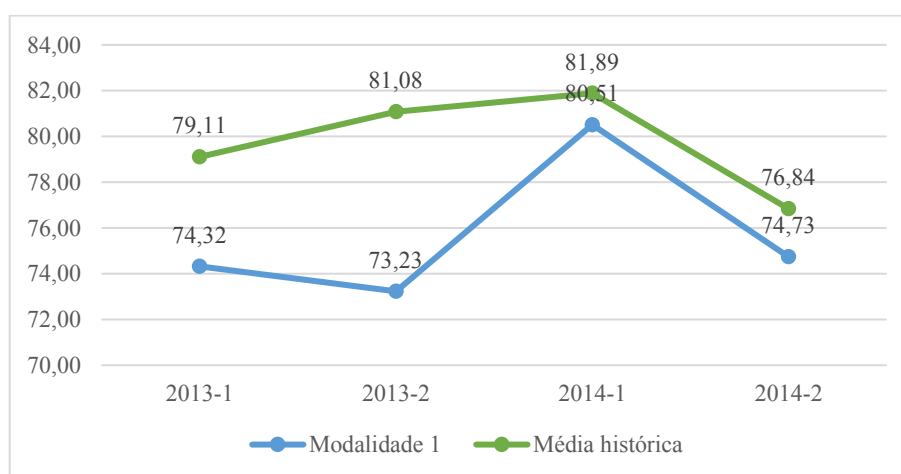
Sendo assim, a diferença que foi sinalizada por meio da análise de variância se deve pela ausência de mais de um conceito nas modalidades 3 e 4. Pois quando se comparam as categorias entre si, não é sinalizada nenhuma com alguma diferença significativa.

O dado que mais chama atenção na análise do curso de Letras é a ausência de estudantes de algumas modalidades. A ausência destes em alguns semestres foi o que sinalizou, na análise de variância, alguma diferença significativa no terceiro e quarto semestres. Contudo, o teste Tukey demonstrou que não há diferença de desempenho significativa entre as diferentes modalidades. Conclui-se, então, que no curso de Letras o ingresso de estudantes cotistas não diminui o rendimento do curso, pois ele é equivalente ao da ampla concorrência e ao da média histórica. É preciso se atentar, porém, para uma possível taxa de abandono que atinge todas as modalidades, tanto cotistas quanto ampla concorrência.

5.5 Medicina

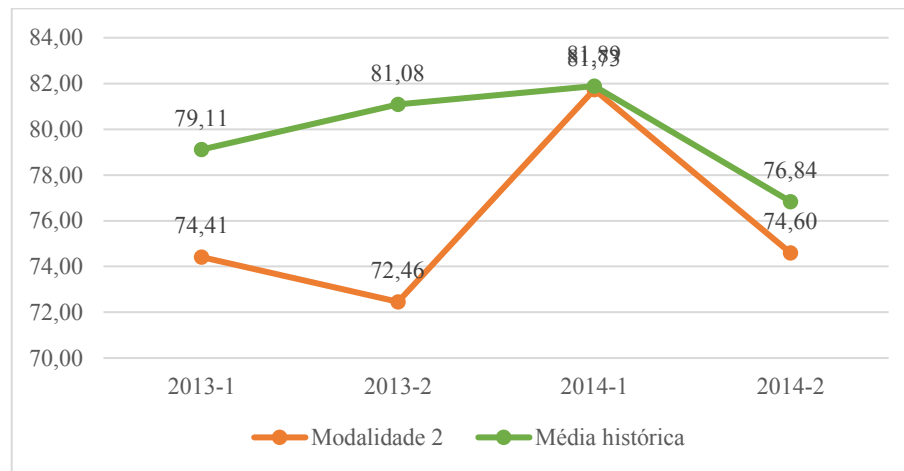
Os cursos de medicina no Brasil, historicamente, têm a tendência de serem extremamente concorridos, o que não muda na UFU. Por isso se tornou o representante, nesta pesquisa, do grupo Ciências Médicas e da Saúde. Com suas atividades em turno integral, tanto o ingresso quanto o regime de aulas são semestrais, com 40 vagas disponibilizadas todo semestre.

Gráfico 58 - Medicina Modalidade 1 ingressantes em 2013-1



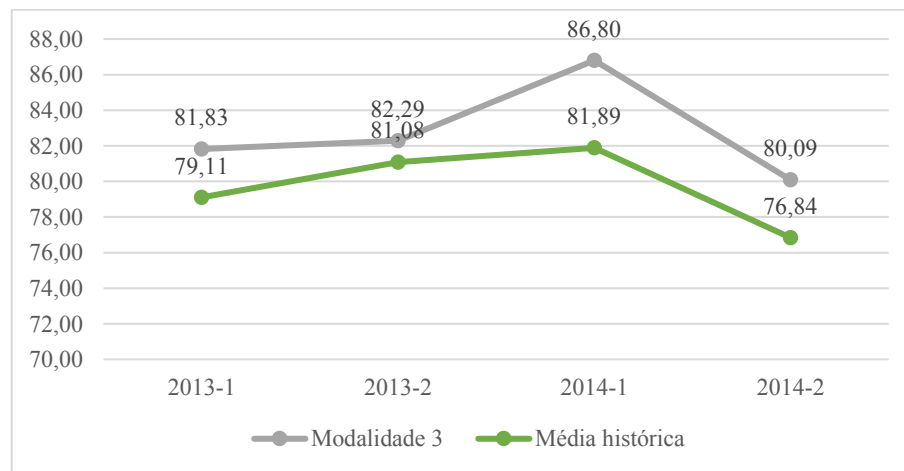
A modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - se posiciona dentro da média em todos os semestres, com exceção do segundo período.

Gráfico 59 - Medicina Modalidade 2 ingressantes em 2013-1



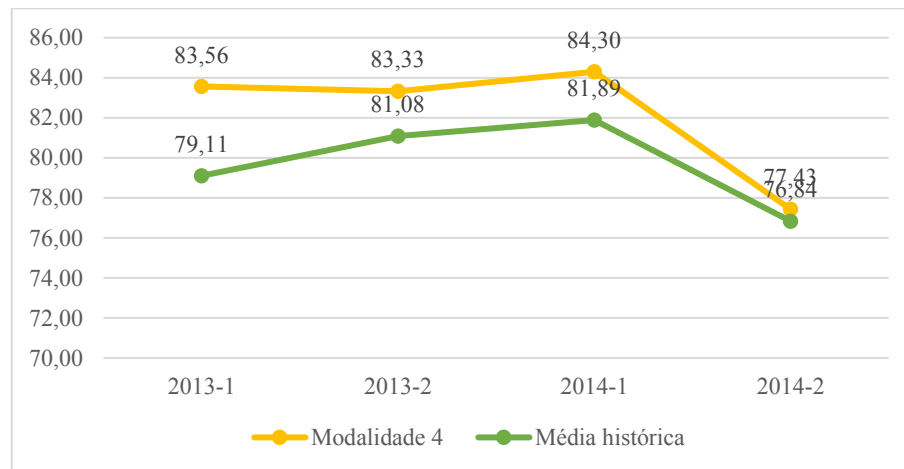
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - repetiram a trajetória da modalidade 1 e se posicionaram abaixo da média somente no segundo semestre.

Gráfico 60 - Medicina Modalidade 3 ingressantes em 2013-1



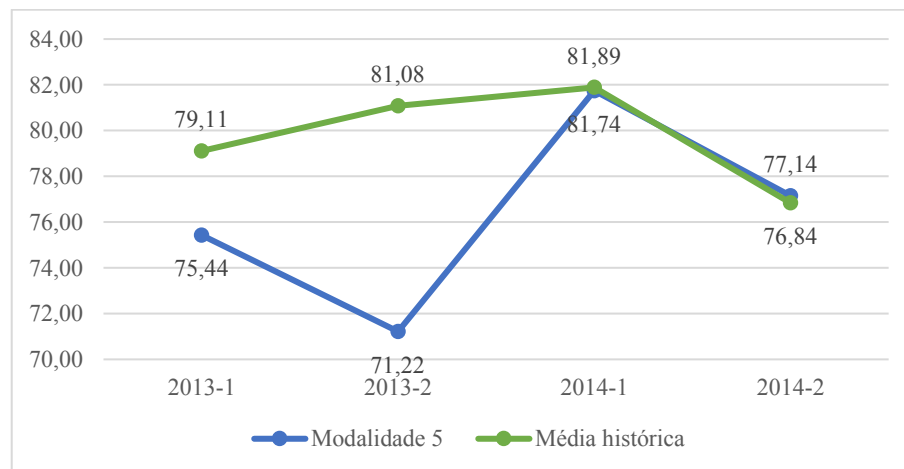
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - estiveram na média durante os dois primeiros semestres, e a ultrapassaram nos dois últimos semestres.

Gráfico 61 - Medicina Modalidade 4 ingressantes em 2013-1



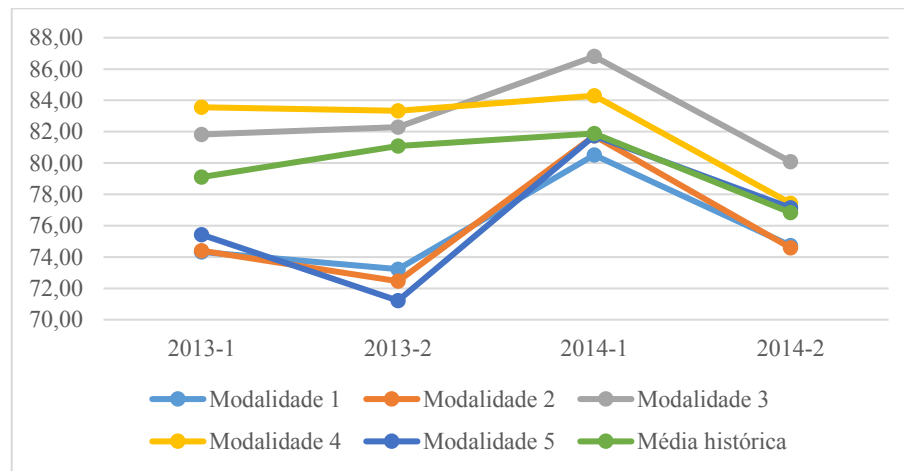
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - estiveram acima da média nos dois primeiros semestres, e se aproximaram dela nos dois últimos.

Gráfico 62 - Medicina Modalidade ingressantes em 2013-1



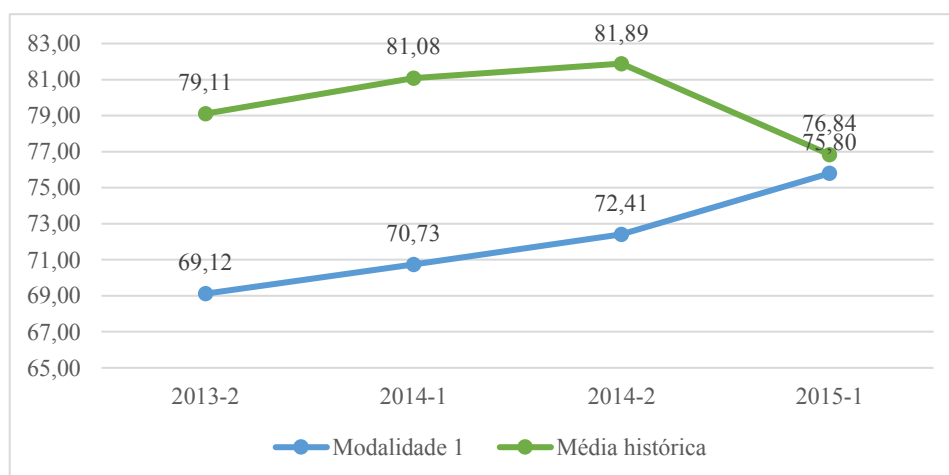
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - percorreram a mesma trajetória das modalidades 1 e 2, se posicionando abaixo da média apenas no segundo semestre.

Gráfico 63 - Medicina ingressantes em 2013-1



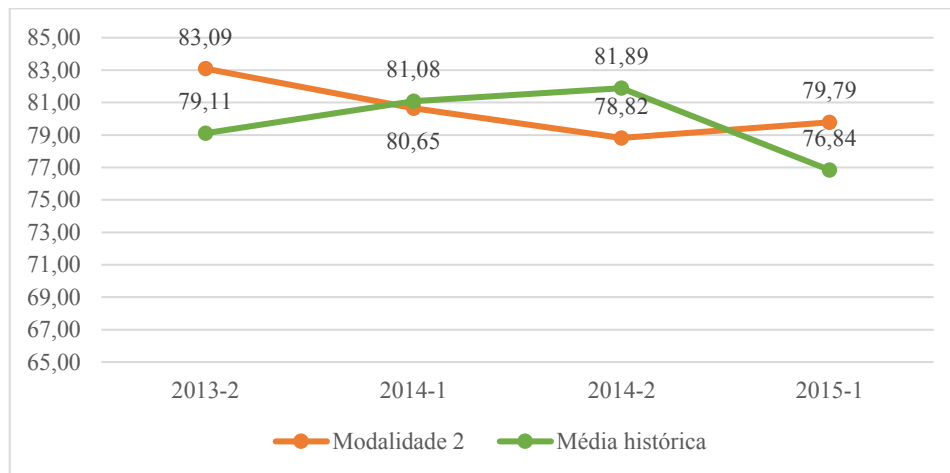
As médias dos estudantes de medicina que ingressaram no primeiro semestre de 2013, na maior parte do tempo, se mantêm consistente com a média obtida nos anos anteriores e entre si. Somente no 2º período os estudantes das modalidades 1, 2 e 5 ficam mais de 5 pontos abaixo da média dos outros anos. Os melhores desempenhos nos dois primeiros semestres são da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda -, enquanto nos dois últimos o melhor desempenho é da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda.

Gráfico 64 - Medicina Modalidade 1 ingressantes em 2013-2



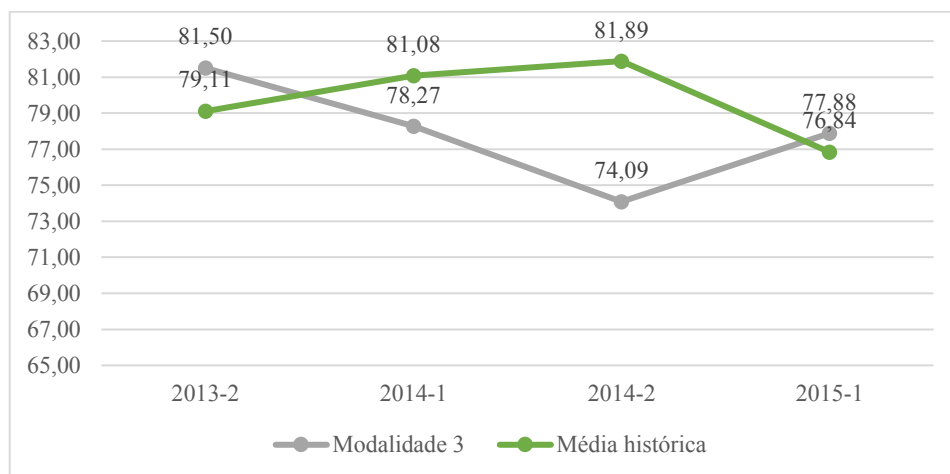
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tiveram um desempenho bastante inferior à média histórica durante os três primeiros semestres, que foi recuperado no quarto semestre.

Gráfico 65 - Medicina Modalidade 2 ingressantes em 2013-2



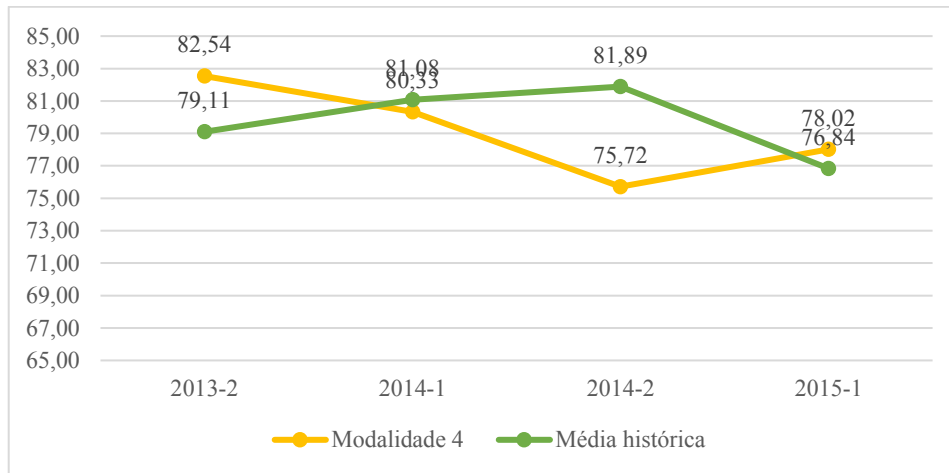
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - estiveram próximos da média histórica durante todos os semestres analisados.

Gráfico 66 - Medicina Modalidade 3 ingressantes em 2013-2



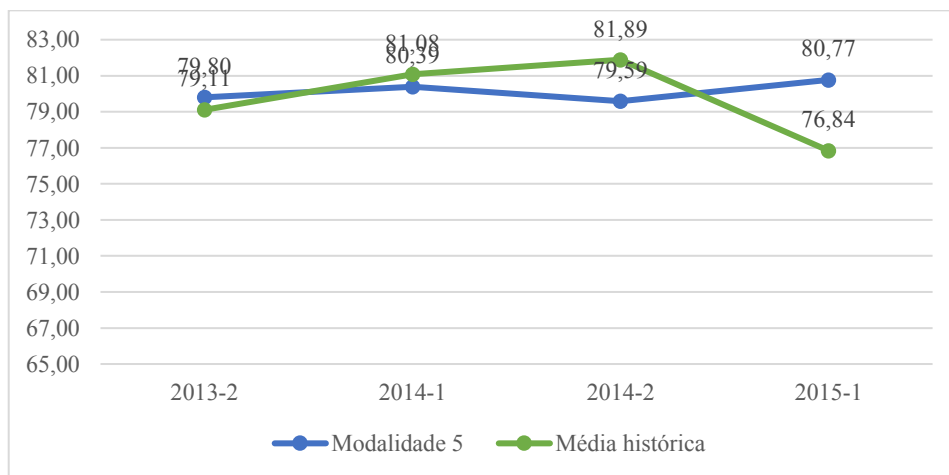
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - estiveram próximos da média em três dos semestres analisados.

Gráfico 67 - Medicina Modalidade 4 ingressantes em 2013-2



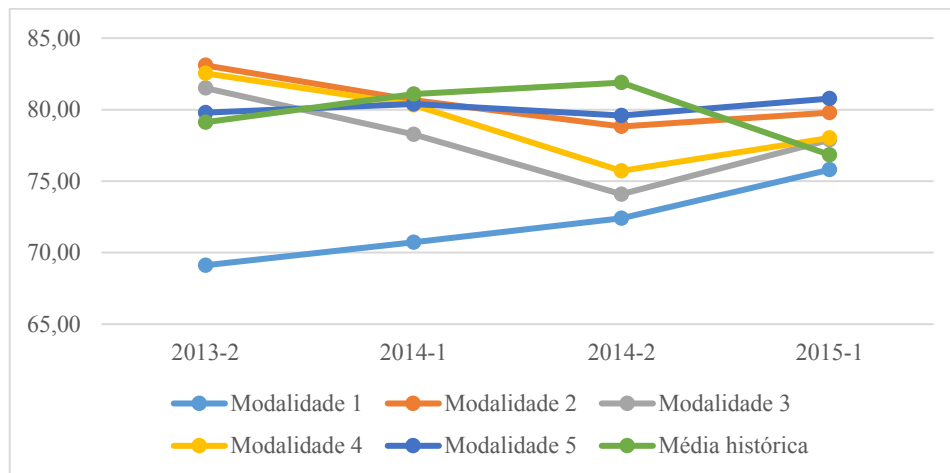
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - fizeram o mesmo movimento da modalidade 3, com um desempenho abaixo da média histórica somente no terceiro semestre.

Gráfico 68 - Medicina Modalidade 5 ingressantes em 2013-2



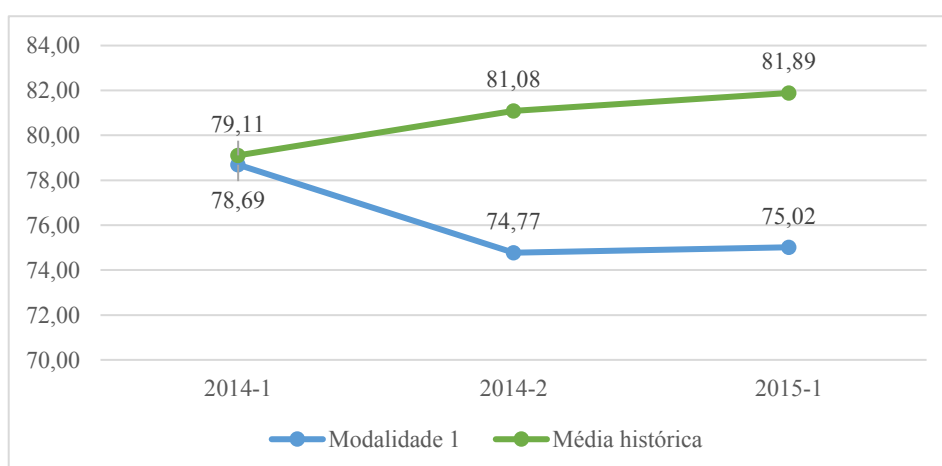
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - se posicionaram acima da média nos dois últimos períodos, depois de se manterem nela nos dois primeiros semestres.

Gráfico 69 - Medicina ingressantes em 2013-2



Já entre os ingressantes do segundo semestre de 2013 é possível perceber que a modalidade 1, que engloba os estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo, esteve abaixo da média durante os três primeiros semestres. No entanto, no terceiro período também ficaram abaixo da média as modalidades 3 e 4, o que demonstra um movimento de decréscimo da maioria dos estudantes. As modalidades 2 e 5 além de não ter ficado abaixo da média dividiram o melhor desempenho nesses períodos.

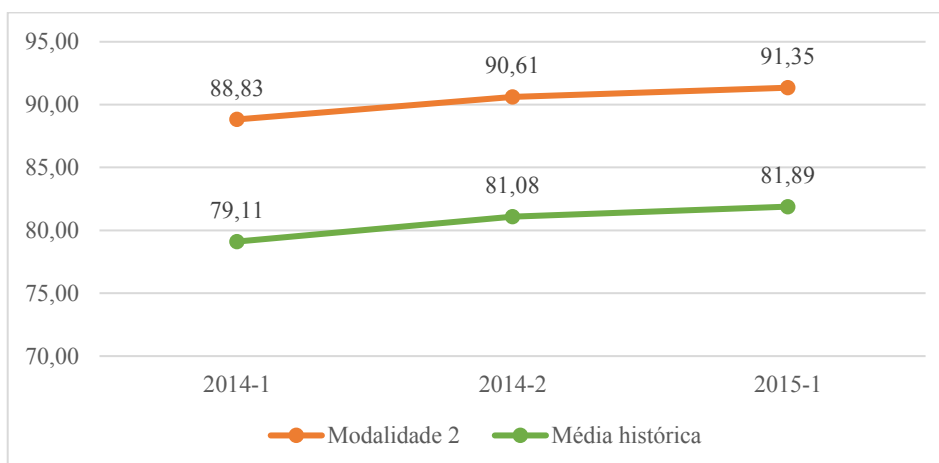
Gráfico 70 - Medicina Modalidade 1 ingressantes em 2014-1



Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - só conseguiram se

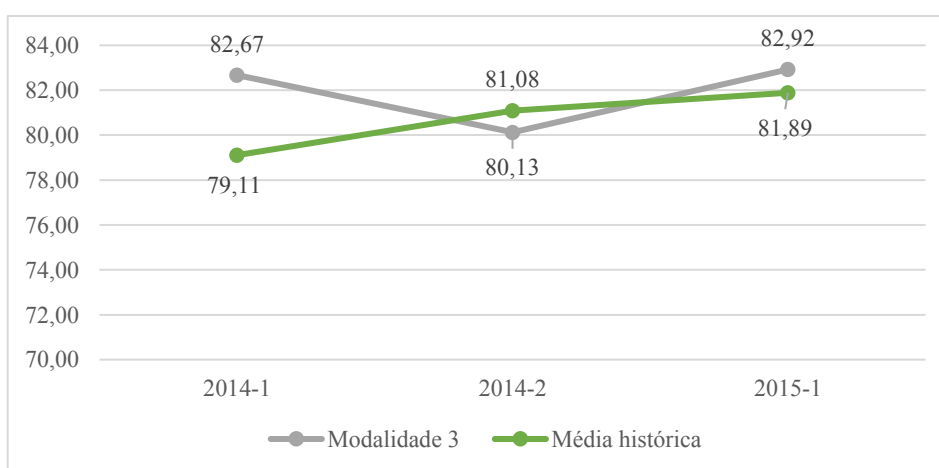
aproximar da média histórica no primeiro semestre, pois nos dois últimos ela se manteve abaixo.

Gráfico 71 - Medicina Modalidade 2 ingressantes em 2014-1



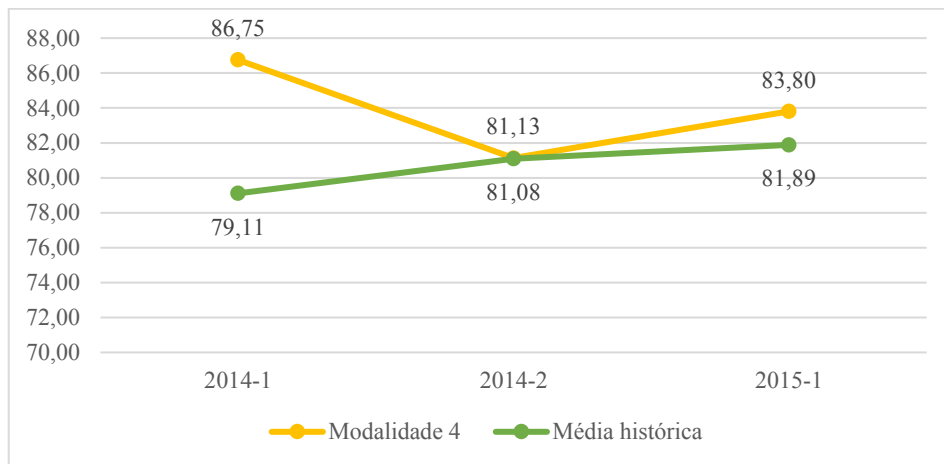
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - estiveram acima da média nos três semestres analisados.

Gráfico 72 - Medicina Modalidade 3 ingressantes em 2014-1



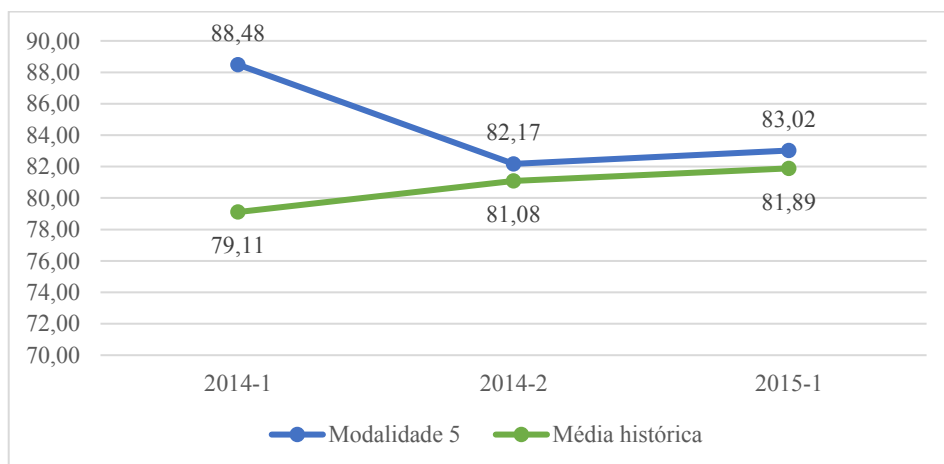
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - se mantiveram próximos da média em todos os semestres analisados.

Gráfico 73 - Medicina Modalidade 4 ingressantes em 2014-1



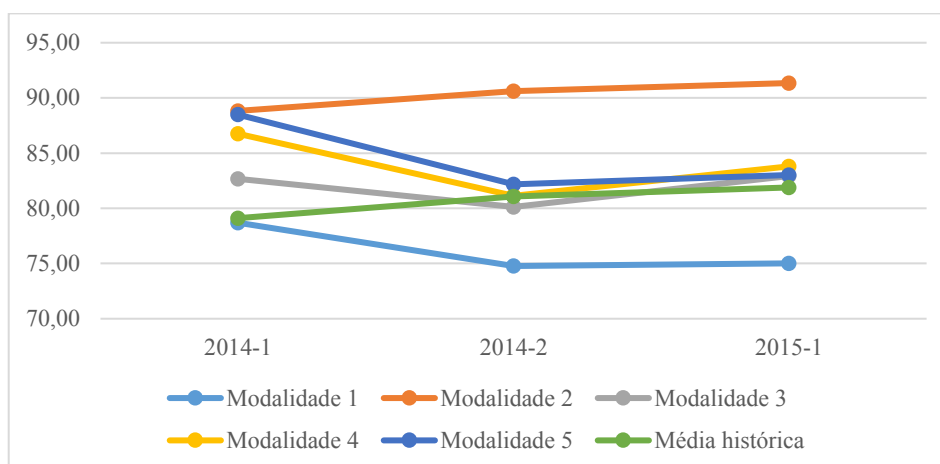
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - estavam acima da média no primeiro semestre, mas se aproximaram dela a partir do segundo período.

Gráfico 74 - Medicina Modalidade ingressantes em 2014-1



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - repetiram o movimento da modalidade 4, e se posicionaram acima da média no primeiro semestre e se aproximaram dela nos períodos restantes.

Gráfico 75 - Medicina ingressantes em 2014-1



No primeiro período dos ingressantes do primeiro semestre de 2014 as modalidades 2, 4 e 5 se posicionaram mais de cinco pontos acima da média. Aliás, os estudantes da modalidade 2, que corresponde aos estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo, estiveram acima deste patamar em todos os semestres. Já os componentes da modalidade 1, estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo, não alcançaram a média histórica nos dois últimos semestres analisados.

Tabela 13 - Análise de variância Medicina

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	78,9131	8,8329	442	2,0729	0,0673
	Mod. 1	72,2844	21,5632	14		
	Mod. 2	81,4300	8,8171	7		
	Mod. 3	81,9363	4,8594	13		
	Mod. 4	83,8464	5,5172	8		
	Mod. 5	79,7000	14,0751	48		
2º semestre	Média histórica	80,9313	7,1662	438	4,7390	0,0003
	Mod. 1	72,5155	4,8623	11		
	Mod. 2	79,7334	8,1518	7		
	Mod. 3	79,7699	4,8251	13		
	Mod. 4	81,2830	5,9440	8		
	Mod. 5	77,0237	11,4819	47		
3º semestre	Média histórica	81,7851	7,2468	435	2,0451	0,0710
	Mod. 1	75,3289	6,4371	11		
	Mod. 2	81,4418	7,9545	7		
	Mod. 3	79,7388	7,3841	13		

	Mod. 4	79,8843	6,5386	8		
	Mod. 5	81,1018	6,2171	46		
	Média histórica	76,7411	6,9492	433		
4º semestre	Mod. 1	75,3970	5,3531	8		
	Mod. 2	78,0610	4,8832	6	0,9605	0,4416
	Mod. 3	78,6157	2,8718	9		
	Mod. 4	77,8214	3,2021	6		
	Mod. 5	78,9571	5,9800	36		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao observarmos o desempenho comparado entre os estudantes de Medicina percebemos que na maior parte do tempo não foi detectada nenhuma discrepância relevante de desempenho, com exceção do segundo semestre.

Tabela 14 - Teste Tukey Medicina 2º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,05108	0,9986	0,9988	1	0,7742
Mod. 1	4,019		0,1434	0,1394	0,03626	0,6497
Mod. 2	0,5721	3,447		1	0,9953	0,9428
Mod. 3	0,5547	3,465	0,01742		0,9958	0,9396
Mod. 4	0,168	4,187	0,7401	0,7227		0,7034
Mod. 5	1,866	2,153	1,294	1,312	2,034	

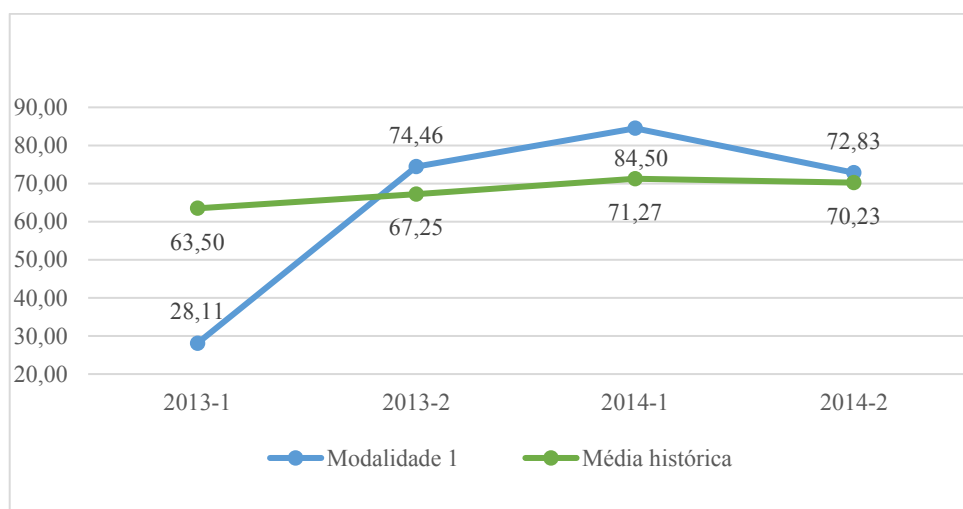
Ao procurar onde está a diferença, percebe-se que nenhuma das modalidades de reserva de vagas se mostrou menos eficiente que a média histórica ou a ampla concorrência. A diferença aconteceu justamente entre duas modalidades de reserva de vagas. Os estudantes da modalidade 1 (estudantes de escola pública, com recorte racial e econômico) e da modalidade 4 (estudantes de escola pública independente de renda) tiveram uma diferença significativa entre si, mas permaneceram próximos daqueles que não estavam cobertos por alguma ação afirmativa.

A análise do curso de Medicina, um dos casos mais emblemáticos pelo caráter historicamente elitista e seletivo deste curso no país, demonstra que o desempenho dos estudantes cotistas é equivalente à média histórica e a ampla concorrência. Ou seja, os cotistas têm o mesmo desempenho daqueles que ingressaram pelos métodos tradicionais de seleção, por isso seu ingresso não prejudicou o desempenho geral do curso.

5.6 Medicina Veterinária

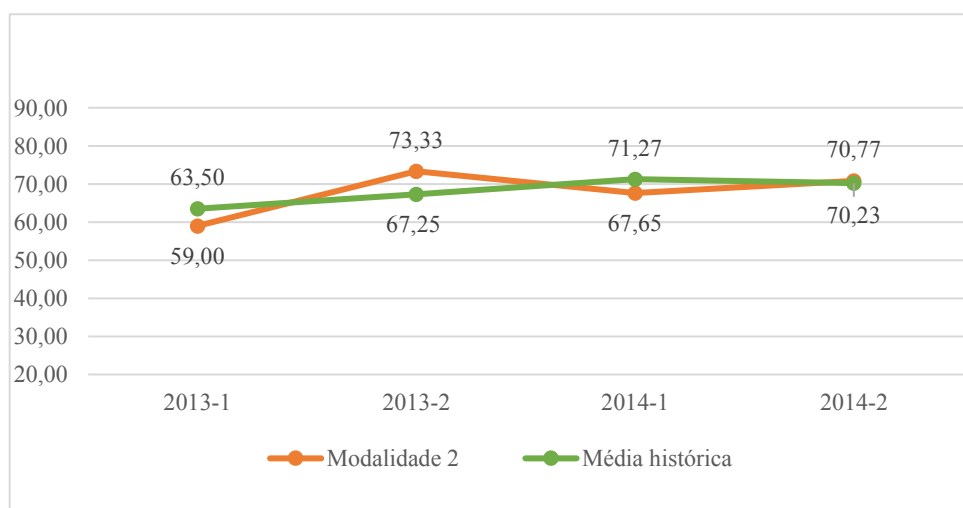
O curso de Medicina Veterinária já existia mesmo antes da criação da UFU, prestando serviços à região desde 1971 a Faculdade de Medicina Veterinária foi incorporada oficialmente em 1978 com a criação da universidade. De turno integral, a entrada e o regime são semestrais, com a disponibilização de 40 vagas todo semestre.

Gráfico 76 - Medicina Veterinária Modalidade 1 ingressantes em 2013-1



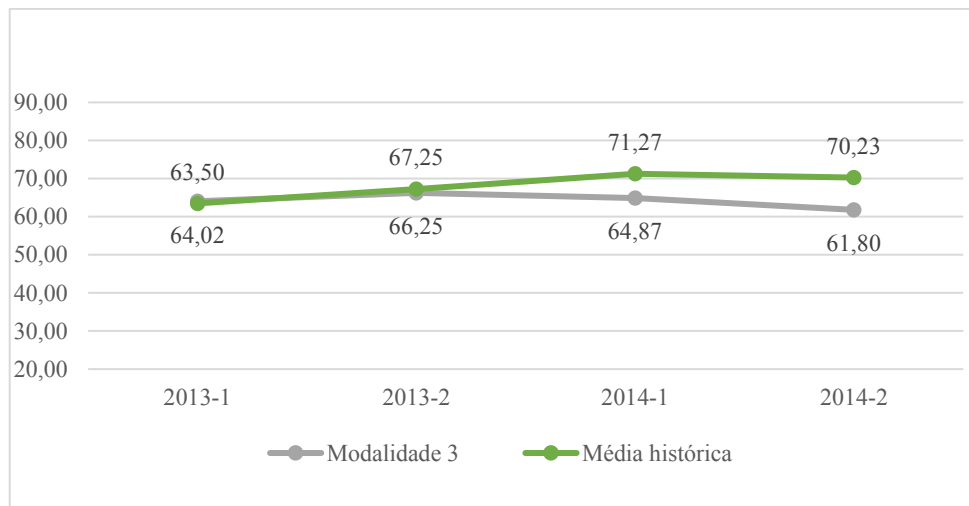
Os integrantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - saem de uma situação de baixíssimo rendimento no primeiro semestre e passam a se situar acima da média nos dois períodos seguintes, e se adequando à média histórica no último período.

Gráfico 77 - Medicina Veterinária Modalidade 2 ingressantes em 2013-1



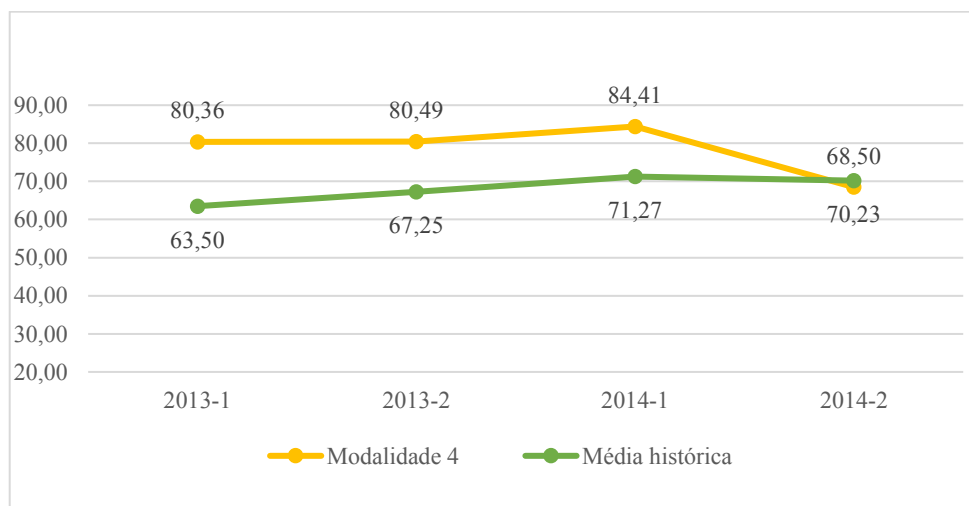
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - se mantêm próximos à média histórica em quase todos os semestres, com exceção do segundo, quando a ultrapassa.

Gráfico 78 - Medicina Veterinária Modalidade 3 ingressantes em 2013-1



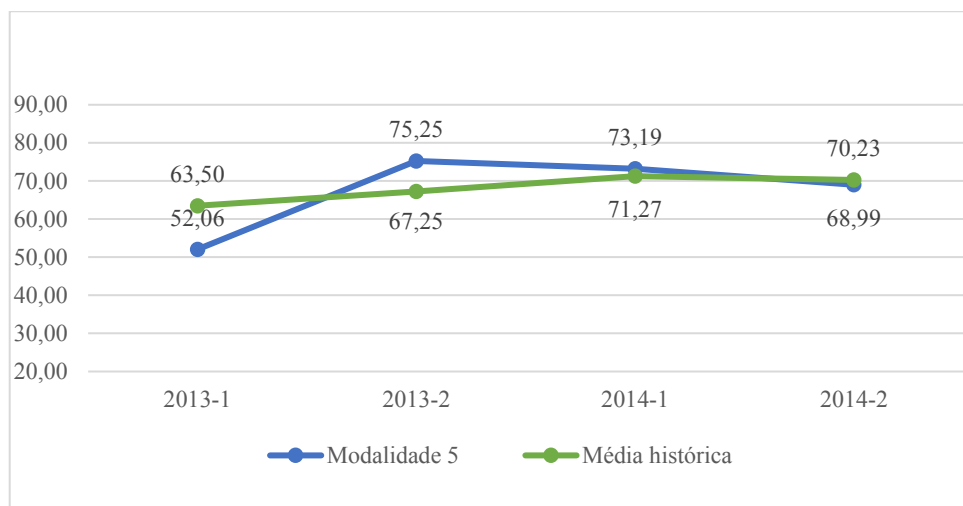
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - se mantêm próximos à média nos dois primeiros semestres, mas o rendimento cai abaixo da faixa de 5 pontos nos semestres seguintes.

Gráfico 79 - Medicina Veterinária Modalidade 4 ingressantes em 2013-1



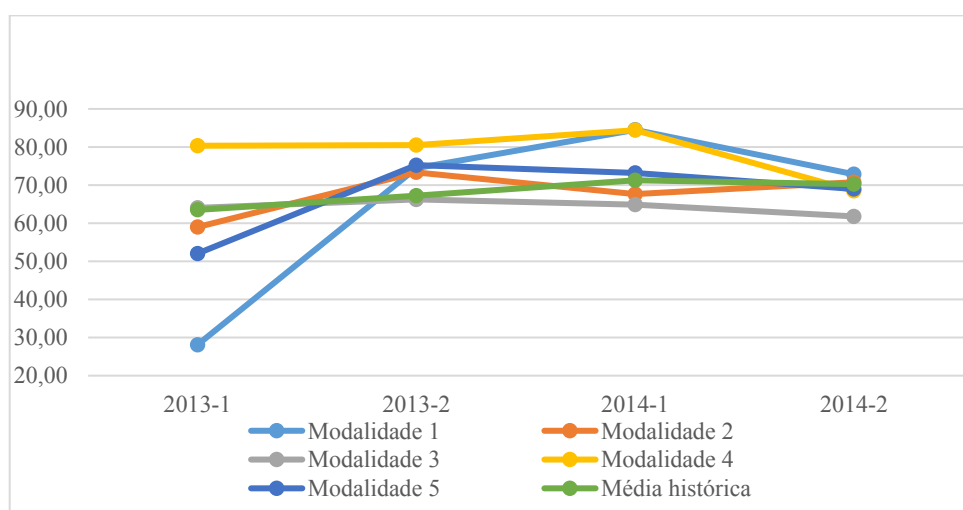
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - se mantém acima da média durante os três primeiros semestres, e no quarto período acaba se aproximando dela.

Gráfico 80 - Medicina Veterinária Modalidade 5 ingressantes em 2013-1



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - tem um desempenho abaixo da média no primeiro semestre, que se recupera e se mantém próximo dela nos períodos seguintes.

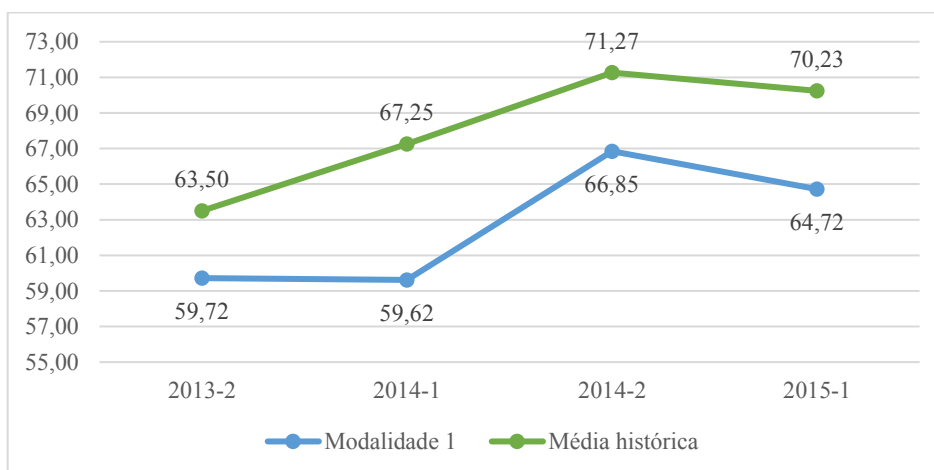
Gráfico 81 - Medicina Veterinária ingressantes em 2013-1



Na turma que ingressou no primeiro semestre de 2013 não houveram muitos casos abaixo da média, mas um deles chama a atenção, pois no primeiro semestre a média da modalidade 1, estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo, é de 28,11, que é muito abaixo tanto dos anos anteriores quanto do rendimento dos outros grupos. Os estudantes da modalidade 4, estudantes oriundos

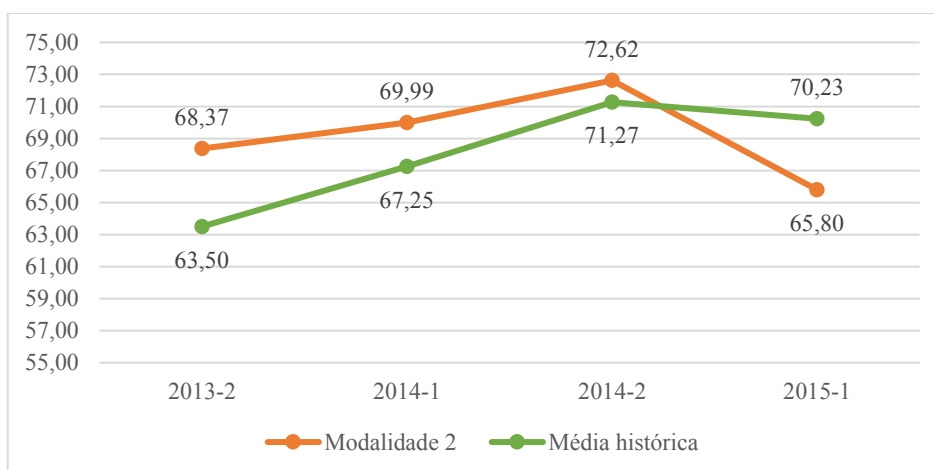
de escola pública, estiveram com as melhores médias durante os três primeiros semestres, posição ocupada no quarto semestre pela modalidade 1.

Gráfico 82 - Medicina Veterinária Modalidade 1 ingressantes em 2013-2



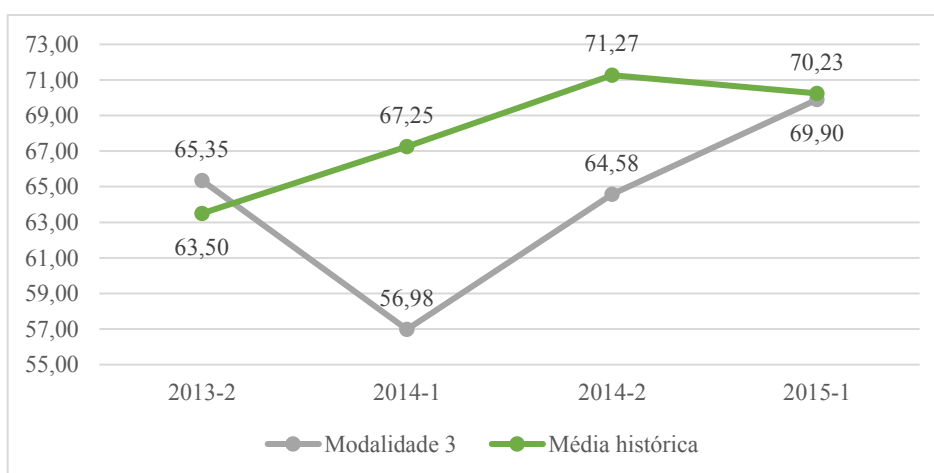
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - mantém coeficientes muito parecidos no primeiro e segundo semestres, porém, com a ascensão da média histórica, acabam ficando abaixo de 5 pontos no segundo período. No terceiro semestre se aproxima novamente da média, mas se afasta novamente no último semestre.

Gráfico 83 - Medicina Veterinária Modalidade 2 ingressantes em 2013-2



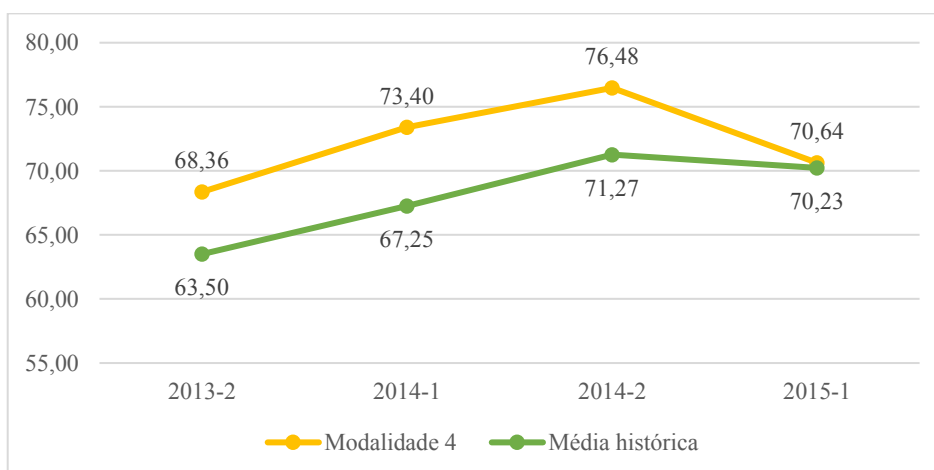
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - se mantém próximo da média histórica em todos os semestres.

Gráfico 84 - Medicina Veterinária Modalidade 3 ingressantes em 2013-2



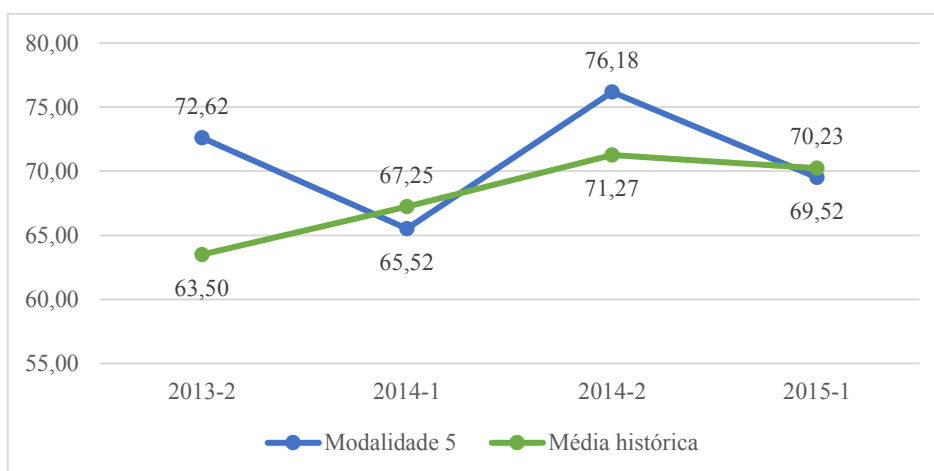
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - estão próximos da média histórica no primeiro semestre, tem uma queda relevante no segundo período, mas conseguem elevar sua média e se equiparar no último período.

Gráfico 85 - Medicina Veterinária Modalidade 4 ingressantes em 2013-2



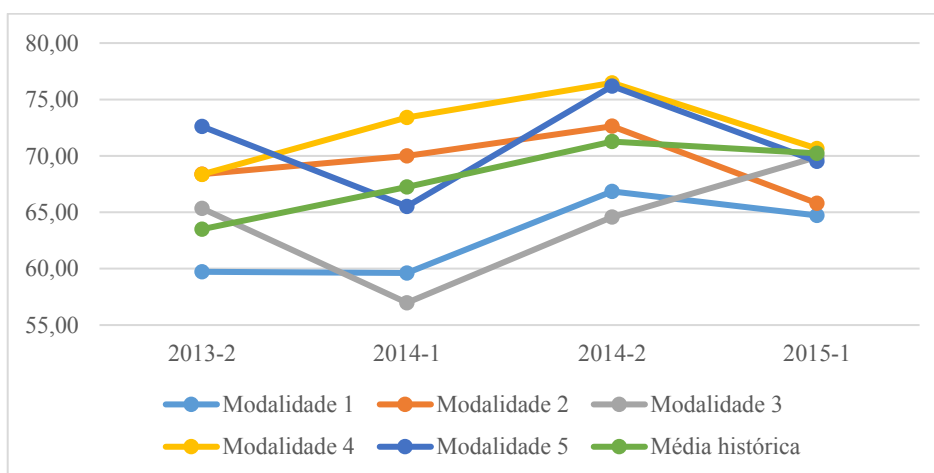
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - estão acima da média histórica em todos os semestres, mas conseguem se afastar dela mais de 5 pontos positivamente somente nos segundo e terceiro períodos.

Gráfico 86 - Medicina Veterinária Modalidade 5 ingressantes em 2013-2



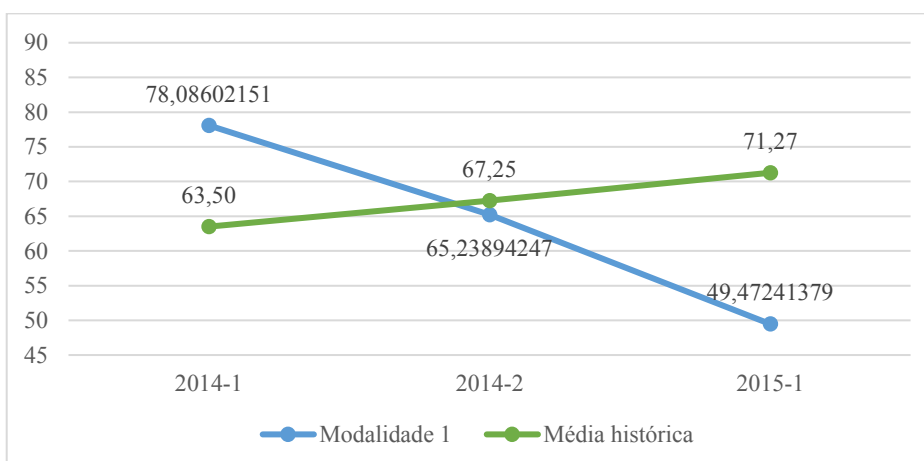
Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - saem do primeiro semestre com mais de 5 pontos do que a média histórica, e se equiparam a ela no restante do tempo.

Gráfico 87 - Medicina Veterinária ingressantes em 2013-2



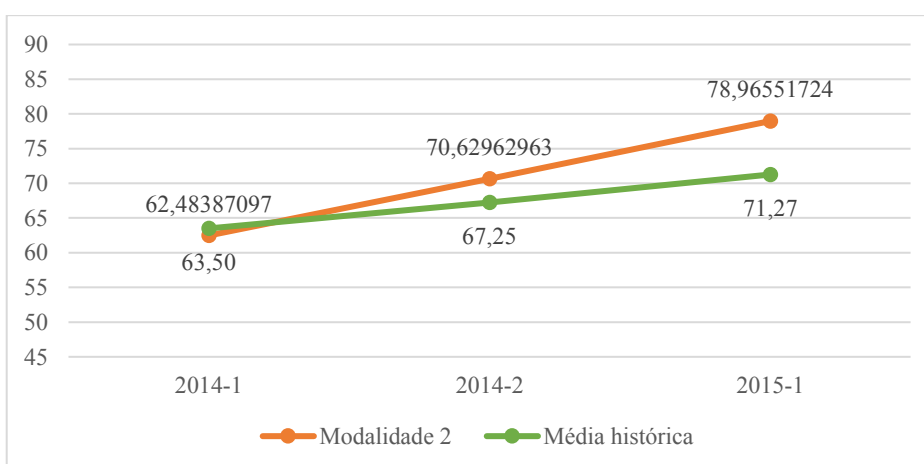
Na turma ingressante no segundo semestre de 2013 os estudantes da modalidade 4 repetiram o feito e obtiveram a melhor nota em três dos quatro semestres, só que agora nos três últimos. Somente a modalidade 4 e a modalidade 5 conseguiram ficar acima da média dos anos anteriores. Os estudantes da modalidade 1 estiveram abaixo da média uma vez, enquanto os estudantes da modalidade 3 estiveram na mesma situação dois períodos seguidos.

Gráfico 88 - Medicina Veterinária Modalidade 1 ingressantes em 2014-1



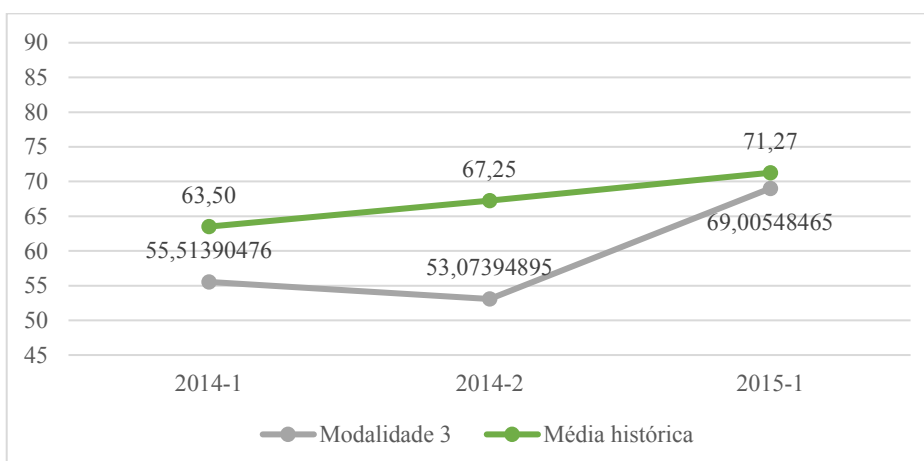
Os estudantes da modalidade 1- estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - tem uma queda de desempenho no período analisado. Partem do primeiro semestre, quando se posicionam acima da média histórica, se aproximam no segundo semestre e acabam bastante abaixo da média no terceiro período.

Gráfico 89 - Medicina Veterinária Modalidade 2 ingressantes em 2014-1



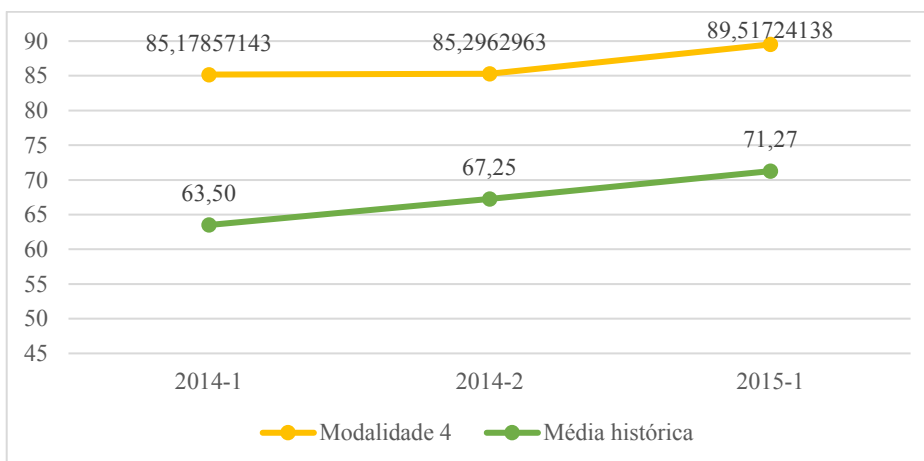
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - ficam próximos da média nos dois primeiros semestres, e acabam a superando no terceiro período.

Gráfico 90 - Medicina Veterinária Modalidade 3 ingressantes em 2014-1



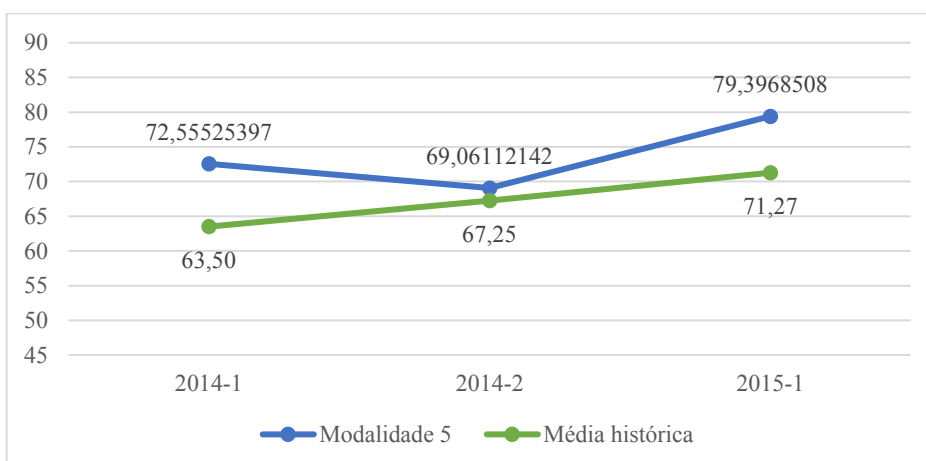
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - já se posicionam abaixo da média no primeiro semestre, tem uma pequena queda no segundo, mas conseguem se aproximar da média histórica no terceiro período.

Gráfico 91 - Medicina Veterinária Modalidade 4 ingressantes em 2014-1



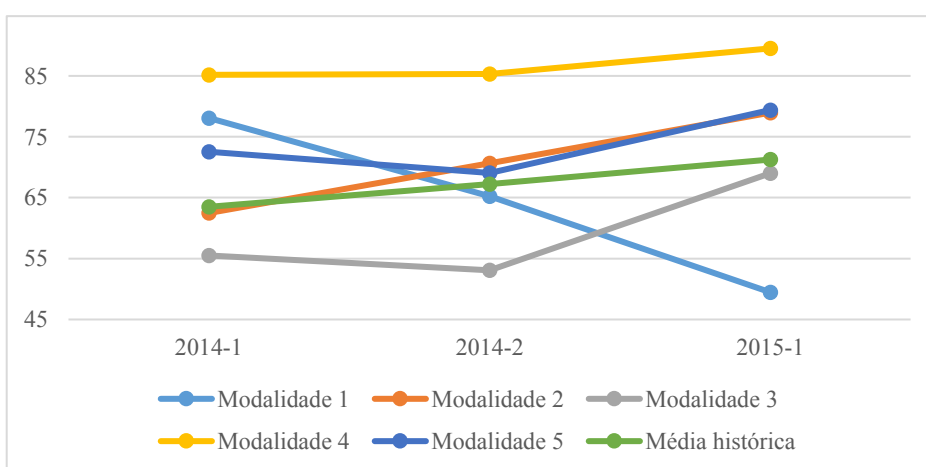
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - se posicionam acima da média em todos os semestres.

Gráfico 92 - Medicina Veterinária Modalidade 5 ingressantes em 2014-1



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - estão acima da média no primeiro período, se aproximam dela no segundo, e sobem acima da média histórica novamente no terceiro período.

Gráfico 93 - Medicina Veterinária ingressantes em 2014-1



Os estudantes da modalidade 4 sobressaíram mais uma vez na turma ingressante no primeiro semestre de 2014, e tiveram o melhor aproveitamento entre seus colegas e estiveram sobre a média em todos os semestres. Outra modalidade que vale destacar é a 3, que esteve abaixo da média em dois dos semestres analisados.

Tabela 15 - Análise de variância Medicina Veterinária

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	63,4863	15,8297	449	1,3091	0,2586
	Mod. 1	56,4082	27,1872	12		
	Mod. 2	65,3474	6,2923	7		
	Mod. 3	62,4235	12,1336	11		
	Mod. 4	75,5625	8,9135	8		
	Mod. 5	64,7317	24,6802	47		
2º semestre	Média histórica	67,2499	14,1290	435	2,3716	0,0383
	Mod. 1	62,7889	22,7425	10		
	Mod. 2	70,6530	5,9675	6		
	Mod. 3	57,6000	18,5184	11		
	Mod. 4	78,1467	7,1288	8		
	Mod. 5	69,4694	14,7187	41		
3º semestre	Média histórica	71,4956	14,4517	421	2,2670	0,0468
	Mod. 1	63,4007	29,9545	10		
	Mod. 2	72,8507	9,0848	6		
	Mod. 3	65,9642	24,6663	10		
	Mod. 4	82,4695	7,0956	7		
	Mod. 5	75,8440	13,0495	39		
4º semestre	Média histórica	70,3504	12,2715	411	0,3351	0,8916
	Mod. 1	66,0694	15,4338	6		
	Mod. 2	66,7953	6,0266	5		
	Mod. 3	67,5823	6,1636	7		
	Mod. 4	70,1016	3,2689	4		
	Mod. 5	69,2870	9,1620	30		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

De todas as médias analisadas podemos perceber que somente o segundo semestre demonstra uma diferença significativa. Mas, assim como ocorreu no caso da Medicina, essa diferença é resultado da comparação de uma modalidade com reserva de vagas com outra modalidade também com vagas reservadas. Neste caso as modalidades 3 (estudantes de escola pública com recorte racial) e a 4 (estudantes de escola pública independente de renda) demonstraram diferença significativa entre si. Mas nenhuma das duas sinaliza alguma diferença quando comparada com a média histórica ou a modalidade 5 (ampla concorrência).

Tabela 16 - Teste Tukey 2º semestre - Medicina Veterinária

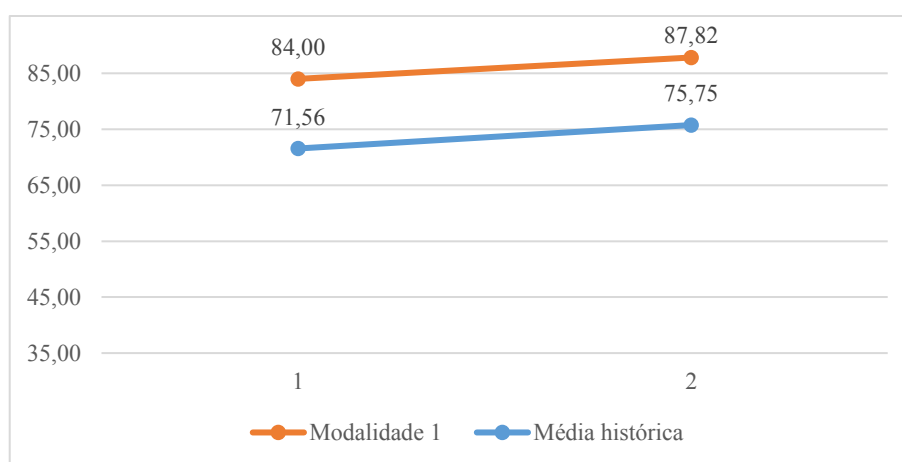
	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,9749	0,9926	0,5767	0,4375	0,999
Mod. 1	1,067		0,7681	0,9519	0,09757	0,8689
Mod. 2	0,8143	1,882		0,2337	0,8026	1
Mod. 3	2,309	1,242	3,123		0,00676	0,3375
Mod. 4	2,607	3,675	1,793	4,916		0,6847
Mod. 5	0,5311	1,598	0,2832	2,84	2,076	

O curso de Medicina Veterinária não teve prejuízo no seu desempenho geral com o ingresso de estudantes cotistas. Estes tiveram um desempenho equivalente ao da média histórica e da ampla concorrência durante os quatro primeiros semestres de graduação. A implementação de uma ação afirmativa que beneficia estudantes de baixa renda, pretos, pardos ou indígenas não prejudicou o rendimento geral do curso.

5.7 Pedagogia

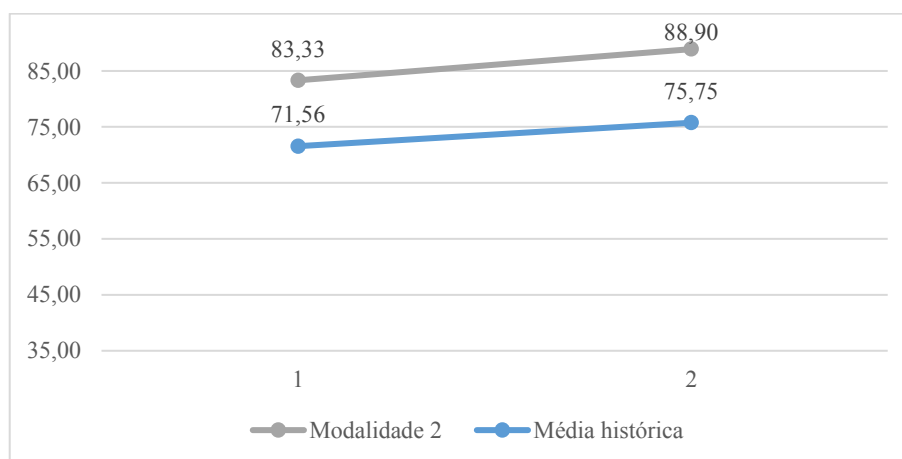
Reconhecido oficialmente desde 1964, o curso de Pedagogia se mostrou com a maior concorrência entre as Ciências Humanas. Vale ressaltar que se refere ao turno noturno, que tem uma maior concorrência do que o mesmo curso no turno matutino, também oferecido pela UFU. Tanto a entrada quanto o regime são anuais, e são disponibilizadas 40 vagas por turno a cada ano.

Gráfico 94 - Pedagogia Modalidade 1 ingressantes em 2013



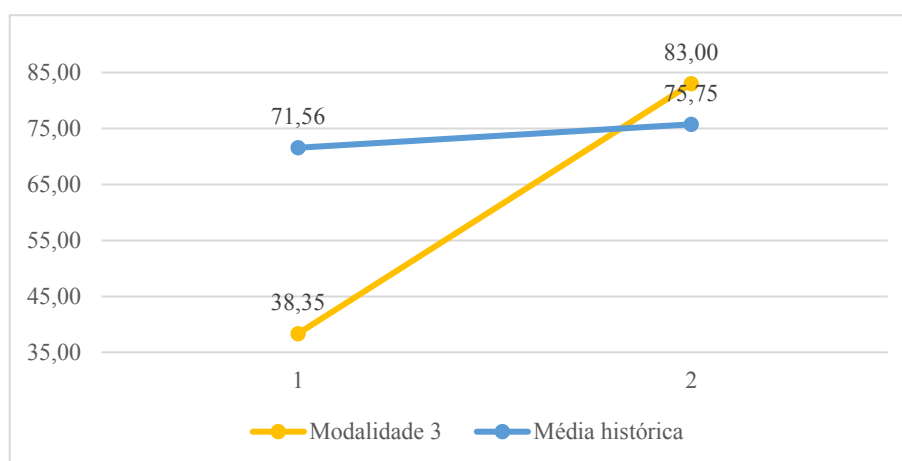
Os estudantes da modalidade 1 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo - apresentaram um desempenho superior ao da média histórica nos dois períodos analisados.

Gráfico 95 - Pedagogia Modalidade 2 ingressantes em 2013



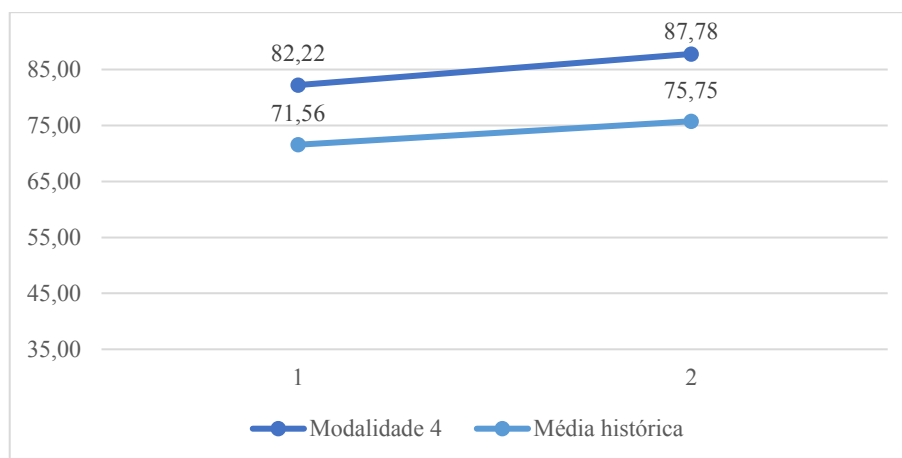
Os estudantes da modalidade 2 - estudantes oriundos de escola pública com renda familiar igual ou menor a 1,5 salário mínimo - apresentaram desempenho superior ao da média histórica nos dois semestres.

Gráfico 96 - Pedagogia Modalidade 3 ingressantes em 2013



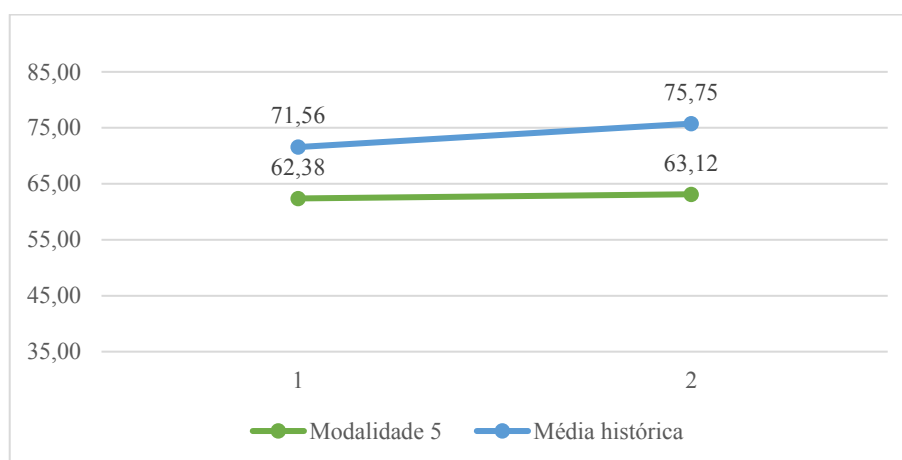
Os estudantes da modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - apresentaram um desempenho muito abaixo da média no primeiro semestre, mas tiveram uma ascensão significativa e acabaram se posicionando acima da média no segundo semestre.

Gráfico 97 - Pedagogia Modalidade 4 ingressantes em 2013



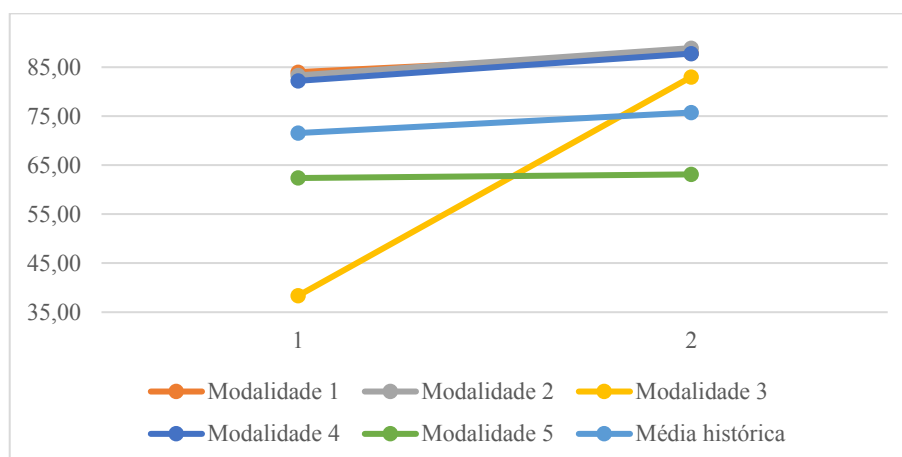
Os estudantes da modalidade 4 - estudantes oriundos de escola pública, independente de renda - apresentaram um desempenho superior ao da média histórica nos dois semestres.

Gráfico 98 - Pedagogia Modalidade ingressantes em 2013



Os estudantes da modalidade 5 - ampla concorrência - apresentaram um desempenho inferior ao da média histórica nos dois semestres analisados.

Gráfico 99 - Pedagogia Modalidade ingressantes em 2013



Nos dados referentes aos ingressantes do curso de Pedagogia que ingressaram em 2013 só aparecem três notas inferiores à média, e duas delas foram obtidas pela modalidade 5 - ampla concorrência-, enquanto no primeiro ano a modalidade 3 - estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas, independente de renda - também esteve abaixo desta linha.

Tabela 17 - Pedagogia - CRA médio dos anos anteriores comparados com ingressantes em 2014 por modalidade de ingresso

	1º ano
Média histórica	71,56
Modalidade 1	78,04
Modalidade 2	76,06
Modalidade 3	56,00
Modalidade 4	54,93
Modalidade 5	58,71

No primeiro ano de graduação dos ingressantes em 2014, só os componentes da modalidade 1 estiveram acima da média dos anos anteriores. As modalidades 3,4 e 5 estiveram abaixo desta linha, enquanto a modalidade 2 esteve junto com a média.

Tabela 18 - Análise de variância Pedagogia

Semestre	Modalidade	Média	Desvio Padrão	N	F	p-valor
1º ano	Média histórica	71,5008	27,2487	249	1,9372	0,0880
	Mod. 1	80,0274	6,1617	6		
	Mod. 2	79,6967	7,7981	4		
	Mod. 3	50,1182	38,9352	6		
	Mod. 4	68,5744	25,5796	4		
	Mod. 5	60,4543	33,0034	40		
2º ano	Média histórica	75,7892	22,2982	210	1,2419	0,2904
	Mod. 1	87,8200	5,4589	2		
	Mod. 2	88,9000	2,9698	2		
	Mod. 3	83,0000	...	...
	Mod. 4	87,7800	2,6870	2		
	Mod. 5	63,1245	36,8530	16		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No curso de pedagogia, não foi detectada nenhuma diferença relevante de desempenho entre os anos analisados. Aqui, como nos casos anteriores, o desempenho dos cotistas foi equivalente ao da média histórica ou da ampla concorrência. O ingresso de estudantes cotistas não prejudicou o rendimento do curso, pois estes tiveram uma trajetória parecida com seus colegas que ingressaram pelos métodos tradicionais.

5.8 Química

O curso de Química foi selecionado por se destacar como o mais concorrido, dentre os dados analisados, entre as Ciências Matemáticas e Naturais. O curso é oferecido somente no período noturno, e disponibiliza 30 vagas a cada ano.

A análise do curso de Química, entre os selecionados, é a mais delicada. Isso se deve ao fato de ao longo dos semestres a quantidade de estudantes presentes entre as médias cair dramaticamente, o que prejudica bastante uma comparação. Comparar os gráficos com as médias aritméticas, neste caso, poderia gerar mais confusão do que ajudar na compreensão do desempenho comparado. Por isso faremos somente a análise de variância e a tabela Tukey.

Tabela 19 - Análise de variância Química

Semestre	Modalidade	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
1º semestre	Média histórica	52,1620	168	25,0043	0,6101	0,6923
	Mod. 1	37,8152	8	34,5062		
	Mod. 2	55,4348	1	...		
	Mod. 3	44,4231	7	37,3447		
	Mod. 4	65,2391	2	22,9041		
	Mod. 5	51,9372	27	36,1605		
2º semestre	Média histórica	50,2226	132	28,7034	2,4601	0,0493
	Mod. 1	19,1868	4	25,2545		
	Mod. 2	18,6133	0	...		
	Mod. 3	57,4585	4	12,5786		
	Mod. 4	30,2465	2	16,9196		
	Mod. 5	57,9865	14	27,4600		
3º semestre	Média histórica	51,7363	132	27,7955	2,4601	0,0356
	Mod. 1	11,8712	4	23,7424		
	Mod. 2	0,0000	0	...		
	Mod. 3	63,0978	4	18,1691		
	Mod. 4	14,0836	2	13,8361		
	Mod. 5	48,3207	14	30,2632		
4º semestre	Média histórica	52,3729	109	28,4948	0,0002	1,0000
	Mod. 1	0,0000	1	...		
	Mod. 2	...	0	...		
	Mod. 3	36,1250	1	...		
	Mod. 4	0,2109	1	...		
	Mod. 5	52,6692	9	27,4237		

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observando a tabela de análise de variância percebemos a ausência de algumas modalidades muito aparentes. É o caso, por exemplo, da modalidade 2, que só tem um representante no primeiro semestre, e a partir do terceiro semestre não existe mais conceito nesta modalidade. A modalidade 3 sofre do mesmo problema, pois inicia o primeiro semestre com sete representantes e finaliza com somente um. Não é possível realizar neste momento uma análise precisa que compare o nível de evasão destes estudantes. Estes dados foram obtidos sobre somente os primeiros dois anos de curso, e não se dispôs de dados que determinassem o

motivo da ausência destes conceitos. Motivos como trancamentos, afastamentos por motivos de saúde, transferências ou outros poderiam ser confundidos.

Mesmo com uma defasagem de participantes, alguns semestres indicaram uma diferença significativa entre as modalidades. No primeiro semestre a discrepância é causada somente pela modalidade 1 (estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo). Seu desempenho bastante inferior aos demais o coloca em posição desfavorável quando comparado com a média histórica e modalidades 3 e 5.

Tabela 20 - Teste Tukey Química 2º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,04291	...	0,947	...	0,953
Mod. 1	3,714		...	0,00819	...	0,00883
Mod. 2	...	...	...	...	...	...
Mod. 3	0,7754	4,489	...		...	1
Mod. 4	...	...	...	...	...	...
Mod. 5	0,743	4,457	...	0,03236	...	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No terceiro semestre a modalidade 1 também aparece com o indicativo de estar abaixo do grupo quando comparada à modalidade 3.

Tabela 21 - Teste Tukey Química 3º semestre

	Média histórica	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 3	Mod. 4	Mod. 5
Média histórica		0,1836	...	0,9713	0,2341	0,9997
Mod. 1	3,096		...	0,03936	1	0,265
Mod. 2	...	...	...	...	...	...
Mod. 3	0,8825	3,979	...		0,05514	0,9272
Mod. 4	2,924	0,1718	...	3,807		0,3279
Mod. 5	0,2653	2,831	...	1,148	2,659	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No curso de Química é possível notar uma dificuldade dos estudantes da modalidade 1 (estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos, ou indígenas com renda igual ou menor a 1,5 salário mínimo) no segundo e no terceiro semestres. Contudo, as outras

modalidades de estudantes cotistas mantiveram um desempenho satisfatório, comparadas com a ampla concorrência e com a média histórica. Assim, conclui-se que o pequeno prejuízo causado pelos estudantes da modalidade 1 é superável, e não prejudica o desempenho geral do curso como um todo. Aqui cabe o mesmo alerta feito no curso de Letras, pois a evasão ocorre em alto número em todas as modalidades, sejam cotistas ou não; necessitando de uma pesquisa e análise qualitativa diferenciadas com os estudantes desses cursos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de prosseguir com a análise é produtivo consolidar as principais informações de cada curso analisado aqui. Na comparação dos gráficos de média aritmética do curso de Biomedicina temos a percepção de que a modalidade que mais teve dificuldades para se manter próximo ao desempenho dos outros grupos foi a 3, que representa os estudantes de escola pública autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Estes estiveram cinco pontos abaixo da média histórica em todos os períodos analisados. Também estiveram em situação crítica os estudantes das modalidades 1 e 4. Contudo, ao realizar a análise de variância, detectamos que essa diferença de 5 pontos acaba não sendo significativa ao usarmos o parâmetro de 5% de diferença. Somente no primeiro semestre foi detectada uma diferença, que não apareceu nos três subsequentes. Isso indica que uma possível dificuldade de acompanhar a turma no primeiro semestre logo foi superada e o desempenho se manteve constante nos semestres seguintes. Apesar da análise de variância ter indicado que havia uma diferença entre as modalidades, esta não foi aparente no teste Tukey. Dessa maneira, temos a indicação de que aqueles estudantes cotistas que ingressaram no curso da área de Ciências Biológicas não tiveram uma dificuldade significativa para acompanhar o desempenho daqueles que entraram por ampla concorrência ou aqueles que ingressaram antes da implementação da lei federal.

Os gráficos de comparação de médias do curso de Direito nos indicam que não existe uma tendência constante de desempenho inferior ou superior entre os grupos comparados. Os estudantes da modalidade 4 são aqueles que mais vezes são detectados com uma média menor que 5 pontos, comparado à média histórica, em alguns semestres analisados. A análise de variância nos indica que neste caso, assim como no curso de Biomedicina, existe uma diferença significativa entre as modalidades no primeiro semestre, que desaparece nos semestres subsequentes. Ou seja, temos neste caso a indicação de que, apesar de uma possível dificuldade inicial dos estudantes cotistas, estes se equiparam em desempenho com os estudantes de ampla concorrência ou aqueles que compõem a média histórica. Esse quadro se repete também quadro da Biomedicina, o teste Tukey não indicou diferença significativa entre as médias.

No curso que representa a categoria de Engenharias e Computação, que é a Engenharia Aeronáutica, a modalidade que mais chama a atenção é a 1 - estudantes de escola pública, pretos, pardos ou indígenas, com renda inferior a 1,5 salários mínimo. Ela esteve mais de 5 pontos abaixo da média histórica, em pelo menos um momento, nas três turmas analisadas.

Mas aparece aqui também a característica de recuperação de desempenho no decorrer dos semestres. Isso fica evidente na análise de variância deste curso, onde o primeiro e segundo semestres apontam diferenças significativas entre as diversas modalidades. Já o terceiro e quarto semestres não indicam haver discrepância significativa no decorrer das atividades. No primeiro semestre, ao observar o teste Tukey, pode-se perceber que a modalidade que destoa das demais é a modalidade 4 (estudantes de escola pública), justamente a modalidade que tem poucos representantes. Ele aparece em contraste com a média histórica e com a modalidade 5, que agrupa os estudantes de ampla concorrência. Já na análise do segundo semestre as modalidades 1 e 2 são salientadas quando comparadas aos estudantes de ampla concorrência. Vemos na Engenharia Aeronáutica, portanto, o fenômeno da recuperação durante o curso. Estudantes que tem problemas nos primeiros semestres acabam equiparando o seu desempenho nos semestres seguintes. Mas cabe salientar que as duas modalidades que apresentaram dificuldades representam os estudantes com renda inferior a 1,5 salários mínimo.

Na análise dos gráficos do curso de Letras, observa-se uma dificuldade de todas as modalidades em se aproximar da média histórica. Pode-se perceber essa tendência quando, na tabela de análise de variância, se constata que a única modalidade que supera a média histórica é a modalidade 2 no primeiro semestre. Neste curso, os dois primeiros semestres não apresentam diferenças significativas. Porém, nos terceiro e quarto semestres de graduação, a diferença encontrada é resultado da ausência de estudantes que componham as modalidades 3 e 4. Dessa maneira, não é possível afirmar que os estudantes beneficiários das cotas tenham um desempenho significativamente inferior, pois nas comparações do Teste Tukey nenhuma comparação foi sinalizada como significativa.

No curso de Medicina, é contundente o comportamento quase uniforme entre as modalidades e a média histórica. Com a exceção de alguns poucos semestres, os desempenhos entre as modalidades são muito parecidos. Esse fato pode ser verificado na análise de variância, que indica que somente no segundo semestre houve alguma diferença significativa entre os grupos. Ao analisar este semestre com o teste Tukey, o resultado é de que a diferença acontece entre duas modalidades de cotistas. O caso do curso de Medicina é simbólico, devido à sua história de alta concorrência de candidatos, e chegar ao resultado de que neste curso não houve um prejuízo significativo para o rendimento com a aplicação de reserva de vagas é um ponto extremamente favorável para esta modalidade de ação afirmativa.

No caso da Medicina Veterinária, as modalidades que fazem reserva de vagas não se diferenciam drasticamente em desempenho da modalidade histórica ou da ampla

concorrência. Com exceção de alguns casos pontuais, o desempenho é constantemente próximo. Na análise de variância, pode-se perceber que somente no segundo semestre pôde ser detectada alguma diferença, que na verdade existe entre duas modalidades de cotistas, mas essa diferença não aparece na comparação com a média histórica ou com a ampla concorrência. Indicação, assim, de que no caso da Medicina Veterinária não é possível afirmar que existe alguma diferença significativa de rendimento entre cotistas e não cotistas.

O curso de Pedagogia não apresentou diferença significativa de desempenho em nenhum dos anos analisados. É curioso, porém, perceber que o grupo da ampla concorrência esteve abaixo da média histórica no ano de 2013, enquanto os grupos de cotistas conseguiram se manter acima dela na maior parte do tempo.

Na análise do curso de Química, os fatos que ficaram mais aparentes foram a ausência de estudantes em algumas modalidades (que pode ser explicada pela norma de distribuição das vagas entre as diferentes modalidades) e a diminuição da quantidade de estudantes que aparecem nas médias, o que nos dá a suspeita de abandono e evasão do curso. Mas essa diminuição acontece com todas as categorias, inclusive na média histórica. Os dados coletados foram exclusivamente os CRA dos estudantes. Este dado não é suficiente para se concluir qual a razão da ausência do estudante durante o curso. Mas nas análises que foram possíveis detectou-se diferença de rendimento no terceiro e no quarto semestres. Nos dois casos, ao realizar o teste Tukey, detectou-se que a modalidade 1 (estudantes de escola pública, pretos, pardos ou indígenas com renda inferior a 1,5 salários) estava muito abaixo dos outros grupos.

A comparação das médias aritméticas nos mostra que, nos cursos analisados não houve diferença significativa de aproveitamento entre cotistas e estudantes que estavam no grupo da ampla concorrência, quando comparados com a média histórica. Agregando os dados das modalidades 1 a 4, que representam os grupos que se beneficiam de algum tipo de reserva (chamados de cotistas), e comparando-os com a modalidade 5, estudantes de ampla concorrência, temos que os cotistas estão próximos da média histórica em 38,42% dos conceitos analisados, enquanto os estudantes da última modalidade atingiram este patamar em 39,43% das vezes. A média histórica foi ultrapassada pelos cotistas em 27,51% dos conceitos analisados, enquanto entre a ampla concorrência esse fato aconteceu em 29,51% das vezes. Os estudantes da ampla concorrência estiveram mais de 5 pontos abaixo da média histórica 31,15% das vezes, enquanto os cotistas estiveram na mesma situação em 34,06% do tempo. Ou seja, a diferença de desempenho, relacionado com a média histórica, não ultrapassa 3 pontos percentuais.

Desdobrando os dados por modalidades, a modalidade 1, que agrega os estudantes de escola pública, auto-declarados pretos, pardos ou indígenas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, é a que por mais vezes esteve abaixo da média histórica, ocupando a posição em 47,54% das vezes em que foi analisada. Em seguida, vem a modalidade 3 composta por estudantes egressos de escolas públicas, auto-declarados pretos, pardos ou indígenas, estando 39,43% do tempo abaixo da média histórica. O que esses dados nos mostram é que, dentre todas as modalidades, aquelas que carregam o critério racial tendem a ter um desempenho menor do que as outras modalidades em torno de 20 pontos percentuais.

Ainda entre os cotistas, as modalidades 2 (estudantes de escola pública com renda inferior a 1,5 salário mínimo) e 4 (estudantes de escola pública sem recorte econômico ou racial) estiveram por menos tempo abaixo da média histórica, com 25,45% e 21,15%, respectivamente, de coeficientes abaixo daquela média.

Para efeito de comparação, os estudantes de ampla concorrência não são a modalidade que menos ficou abaixo da média histórica, ou a que mais se aproximou ou a superou, como pode se supor em um primeiro momento. Os estudantes de ampla concorrência estiveram em 31,15% dos coeficientes analisados abaixo da média histórica, enquanto a modalidade 4 ocupou essa posição em 21,15% das vezes. Ou seja, os estudantes de escola pública estiveram menos vezes abaixo da média histórica do que os estudantes provenientes de ampla concorrência

Em resumo, o desempenho dos estudantes aprovados segundo o modelo da Lei 12.711/12 esteve próximo ou sobre a média histórica em 66,55% das médias analisadas. Não é possível dizer que os cotistas tenham, em geral, um rendimento menor do que os estudantes que ingressaram pela ampla concorrência, como se propaga pelo senso comum. Olhando mais de perto, percebe-se que aquelas modalidades que têm o critério racial como uma de suas exigências tendem a ter um desempenho inferior ao das outras modalidades de cotistas. Contudo, essa diferença na maior parte das vezes não é significativa estatisticamente, e tende a desaparecer nos primeiros dois semestres dos cursos quando essa diferença ocorre. Por isso, a permanência desses grupos na universidade pode ter o efeito de reduzir ou até mesmo extinguir esta diferença. Outra necessidade que deve ser levada em conta é a autoestima dos estudantes cotistas na Universidade. Guimarães ao analisar dados de ingresso de estudantes negros na USP do ano de 2000 chega à conclusão de que um dos causadores deste déficit é a falta de apoio comunitário somado à falta de motivação dos mesmos. Este pode ser um fator a ser considerado relevante também após o ingresso deste estudante na universidade.

No entanto, os dados apontam também para dois outros fatores que é preciso destacar. Em primeiro lugar, o candidato negro (pardo ou preto), quando comparado ao candidato que se identifica como “amarelo”, parece não contar com o mesmo apoio familiar e comunitário. Assim, o maior sucesso dos amarelos, também uma minoria de cor, explica-se, em parte, no caso da USP, pelo maior número de vezes que eles tentam o vestibular, pelo maior tempo de preparação para o vestibular (medido por anos de cursinho), e pelo fato de se inscreverem em maior número como “treineiros”. Ao contrário são os negros que estão em pior situação nesses três indicadores. Uma conclusão que se impõe, portanto, é a de que, além de carência socioeconômica, os negros enfrentam também problemas relacionados com a preparação insuficiente e a pouca persistência, o que pode indicar motivação. Problemas desse tipo acompanham todas as minorias que vivenciaram posição social subalterna por um longo período de tempo, seja porque os laços comunitários ainda são fracos, seja porque o grupo não desenvolveu uma estratégia eficiente de reversão de sua posição de subordinação. (GUIMARÃES, 2008, p. 120).

Visto isso é proveitoso levantar algumas questões e responde-las utilizando estes dados. A primeira delas é saber se existe uma diferença significativa de desempenho entre cotistas comparados com a média histórica. Após o levantamento dos dados é possível colocar que os cotistas se mantêm junto com a média histórica, com pouquíssimas exceções. Dessa maneira, ao contrário da expectativa de setores que se mostravam resistentes à implantação destas ações afirmativas, temendo uma desqualificação do ensino, pelo ingresso de estudantes supostamente despreparados na universidade, a análise confirma que não existe um prejuízo real e constante na inclusão destes setores no meio acadêmico.

É importante que a Universidade mantenha e aprimore medidas de permanência para os estudantes de graduação, pois as dificuldades econômicas são determinantes no desenvolvimento do curso. Segundo o Perfil do Graduando da UFU (Ferreira, 2012), 74,7% dos estudantes alegam ter dificuldades que interferem significativamente em suas vidas e no contexto acadêmico. Entre as dificuldades levantadas, aparecem com maior frequência aquelas de natureza financeira. Os dados demonstram que 32,3% dos estudantes apontam a dificuldade financeira como o principal empecilho para o desenvolvimento das atividades. Assim, políticas de permanência podem favorecer que estudantes que vem de uma situação de fragilidade econômica consigam cursar o Ensino Superior com qualidade.

Se comparando com a média histórica não existem problemas, confrontados com a modalidade de ampla concorrência o desempenho é inferior? No desenvolvimento da pesquisa ficou evidente que o desempenho dos estudantes que foram beneficiados pela ação afirmativa anda em conjunto com aqueles que foram aprovados na categoria de ampla concorrência. Contudo temos o importante benefício do aumento da diversidade da população universitária.

Este, um dos maiores benefícios das ações afirmativas, não causou uma piora no desempenho geral da universidade. O então Ministro do STF Ricardo Lewandowsky, quando julgou a constitucionalidade de ações afirmativas baseadas no critério racial, ressaltou a importância da entrada de grupos historicamente excluídos do ensino superior brasileiro.

Todos sabem que as universidades, em especial as universidades públicas, são os principais centros de formação das elites brasileiras. Não constituem apenas núcleos de excelência para a formação de profissionais destinados ao mercado de trabalho, mas representam também um celeiro privilegiado para o recrutamento de futuros ocupantes dos altos cargos públicos e privados do País. [...] É preciso, portanto construir um espaço público aberto à inclusão do outro, do *outsider* social. Um espaço que contemple a alteridade. E a universidade é o espaço ideal para a desmistificação dos preconceitos sociais com relação ao outro e, por conseguinte, para a construção de uma consciência coletiva plural e culturalmente heterogênea, aliás, consentânea com o mundo globalizado em que vivemos. (BRASIL, 2012, p. 30)

Esta pesquisa aponta os dados iniciais sobre a inserção dos estudantes cotistas na Universidade Federal de Uberlândia após a implementação da lei federal que institui a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, com recortes sociais e raciais. A proposição encontrada ao final desta análise é de que o ingresso de setores que estiveram historicamente afastados do ensino superior no Brasil não causa, necessariamente, uma defasagem na qualidade do ensino superior nacional. Pois, no caso da UFU, a hipótese de que o rendimento entre estudantes cotistas e não cotistas é semelhante foi confirmada pelos dados coletados e pelos testes realizados. Dessa maneira é produtivo que mais pesquisas questionem a eficiência dos atuais métodos de seleção para o ingresso nas universidades públicas.

O título do trabalho “Quem tem medo das cotas?” é uma referência à fala do então Deputado Jair Messias Bolsonaro em uma entrevista para o programa Custe o que custar (CQC) em uma entrevista concedida em 2011. Na ocasião, quando questionado sobre sua posição a respeito das cotas, o parlamentar respondeu que acredita que o ingresso nas universidades deva levar o mérito como critério, e que não entraria em um avião se soubesse que o piloto foi cotista, assim como se recusaria a ser operado por um médico que ingressou na universidade pelo mesmo método. Essa fala é importante pois representa a perspectiva de uma parcela da população sobre o tema. Assim, a resposta que é possível dar após a conclusão deste trabalho, é de que não é necessário temer um estudante que utilizou as ações afirmativas, pois ele tem um desempenho durante o curso equivalente ao dos demais estudantes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. . O Debate Sobre a Adoção Política de Cotas Sociais e Raciais na UFU. In: **O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, 2008, Uberlândia. IV Simpósio Internacional. Uberlândia: Cligiteca, 2008. v. 01. p. 113-113.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão**. Encontro de Administração Pública e Governo. Salvador: [s.n.]. 2012. p. 16.
- BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BOAS, F. **A formação da antropologia americana (1883-1911)**. Rio de Janeiro: Contraponto/ UFRJ, 2005.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Voto do relator Ministro Ricardo Lewandowsky sobre a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186. **Imprensa do Superior Tribunal Federal**. Brasília, DF, 25 de abril de 2012.
- CARVALHO, M. M. D.; CERQUEIRA, G. D. S. Análise do desempenho acadêmico dos cotistas dos cursos de Medicina e Direito no Brasil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 59 - 63, Jan./Jun. 2015.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Kauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, H. M. D. C. M. G. D. Laços de família e direitos no final da escravidão. In: NOVAIS, F. **História da vida privada no Brasil Império - a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Cia. das Letras, v. 2, 2002. p. 338-385.
- CRUZ, M. M. Notas de alunos que ingressam na UFMG pela cota já supera a dos não cotistas no último vestibular. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 26 jan. 2016. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2016/01/26/internas_educacao,728318/nota-de-alunos-que-ingressam-na-ufmg-pela-cota-ja-supera-a-dos-nao-cot.shtml>. Acesso em: 23 maio 2016.
- DAFLON, VERÔNICA TOSTE. FERES, JOÃO. CAMPOS, LUIZ AUGUSTO. Ações afirmativas raciais no ensino público brasileiro: Um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.
- DALLABONA, C. A.; SCHEIFFER FILHO, M. F. D. O. **Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da**

- UTFPR. Anais XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Blumenau: [s.n.]. 2011. p. 9.
- DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Ática, v. 1, 1978.
- FERREIRA, E. W.; PEREIRA, H. D. L. B.; SILVA, L. B. E. **Perfil do Graduando UFU - 2014**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 137. 2015.
- GOMES, J. B. B. G. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- GONÇALVES, L. A. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.
- GONÇALVES, LUIZ ALBERTO OLIVEIRA. SILVA, PETRONILHA BEATRIZ GONÇALVES E. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Set/Out/Nov/Dez 2000.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- GUIMARÃES, Antônio S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- JACCOUD, L. **A construção de uma política de igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: IPEA, 2009.
- JACK, L. F. A. J. F. D. R. **Estatística para ciências humanas**. Tradução de Jorge Ritter. 11. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- LEVIN, J.; FOX, J. A.; FORDE, D. R. **Estatística para ciências humanas**. Tradução de Jorge Ritter. 11. ed. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
- MARCONI, M. D. A. L. E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2001.
- MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, S. A. D. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 121 - 140.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria normativa N° 18, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que

tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 out. 2012, p. 16.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2000.

NERI, M. **Você no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo social**, São Paulo, v. 19, p. 287-308, nov. 2006.

OSORIO, R. N. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003.

PAZICH, L. B. Ação afirmativa na educação superior: o caso de Kerala. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 139-159, jan.-mar. 2015.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória: UFES, 2014. 101 p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento Humano e IDH, 2016. Disponível em: < <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/>>. Acesso em 03/04/2016.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. D. Sistema de cotas: um debate. Dos dados À manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, Campinas, p. 717-737, Outubro 2006. ISSN 96 - Especial.

RODRIGUES FILHO, Guimes. **O PAAES como possibilidade de acesso inclusivo ao ensino superior**. Ação 1 do programa Conexões de Saberes - Proex UFU

ROSEMBERG, F. Desigualdade de gênero e raça no sistema educacional brasileiro. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EduFSCar, 2009. p. 327.

SANTOS, H. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Senac, 2003.

SANTOS, S. A. D. **Ações afirmativas e Combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SHWARTZ, S. **Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1855**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, Novembro 2002.

SOUZA NETO, C. P. A constitucionalidade das cotas étnicas e sociais nas universidades brasileiras: jurisprudências e parâmetros de decisão. In: ZONINSEIN, J.; FERES JR., J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SULIANO, D. C.; SIQUEIRA, M. L. Retorno da educação no Brasil em âmbito regional considerando um ambiente de menor desigualdade. **Economia aplicada**, São Paulo, v. 16, p. 137-165, Jan./Mar. 2012.

TAVOLARO, L. G. M. **Raça, classe e cultura no contexto das políticas de ação afirmativa para negros no Brasil**. VI Seminário racismo e educação & V Seminário de gênero, raça e etnia. Uberlândia: NEAB. 2010. p. CD-ROM.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução nº 15/2011**. Aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/resolucaoCONGRAD-2011-15.pdf>>.

Acesso em 10 jan. 2016.

WALTENBERG, F. D.; CARVALHO, M. D. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? **Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 36-77, Dezembro 2012.