

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

JULIENE SARAIVA SENA PERES PINHEIRO

**DESEMPENHO ACADÊMICO E SISTEMA DE COTAS: UM ESTUDO
SOBRE O RENDIMENTO DOS ALUNOS COTISTAS E NÃO
COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**

VITÒRIA

2014

JULIENE SARAIVA SENA PERES PINHEIRO

**DESEMPENHO ACADÊMICO E SISTEMA DE COTAS: UM ESTUDO
SOBRE O RENDIMENTO DOS ALUNOS COTISTAS E NÃO
COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO.**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão Pública, na área de Gestão de Operações no Setor Público.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Janes Carneiro

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P654d Pinheiro, Juliene Saraiva Sena Peres, 1986 -
Desempenho acadêmico e sistema de cotas : um estudo
sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da
Universidade Federal do Espírito Santo / Juliene Saraiva Sena
Peres Pinheiro. – 2014.
101 f. : il.

Orientador: Margareth Vetis Zaganelli.
Coorientador: Teresa Cristina Janes Carneiro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas.

1. Políticas públicas. 2. Políticas afirmativas. 3. Rendimento
escolar. 4. Universidade Federal do Espírito Santo – Aspectos
sociais. 6. Análise de variância. I. Zaganelli, Margareth Vetis. II.
Carneiro, Teresa Cristina Janes. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III.
Título.

CDU: 35

**DESEMPENHO ACADÊMICO E SISTEMA DE COTAS: UM ESTUDO SOBRE
O RENDIMENTO DOS ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Juliane Saraiva Sena Peres Pinheiro

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

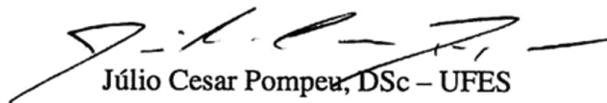
Aprovado em 25 de agosto de 2014 por:



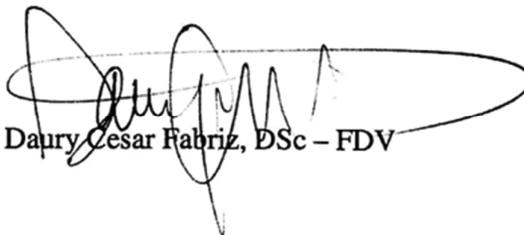
Margareth Vettis Zaganelli, DSc – UFES – Orientadora



Teresa Cristina Janes Carneiro, DSc – UFES – Coorientadora



Júlio Cesar Pompea, DSc – UFES



Dairry Cesar Fabríz, DSc – FDV

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças para conseguir mais esta vitória.

A minha família por sempre me ajudar e me acolher nos momentos que pensamos em desistir.

Ao meu marido Leonardo por compreender os momentos que precisei ficar ausente para concluir o curso e a minha filha que esta a caminho, por às vezes sentir junto com a mãe momentos de ansiedade e *stress* e que em breve serão de alegria e realização.

As professoras Margareth Vetis e Teresa Carneiro, que foram sem dúvidas essências para a conclusão deste trabalho.

A presteza de todos os meus colegas de trabalho da UFES que me ajudaram nesta pesquisa.

A Professora Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa por permitir o acesso às informações do Sistema SIE, para serem utilizados nesta pesquisa e ao Renan Teixeira e o Rodrigo Aguiar do NPD por fornecerem os arquivos necessários, sempre com boa vontade de ajudar.

Ao Alexandre Severino por me ajudar em vários momentos de dúvidas durante a elaboração do trabalho. A Claudia Paiva pela boa vontade em contribuir com a pesquisa permitindo o acesso ao seu acervo histórico da Assistência Estudantil.

Aos Professores do Mestrado em Gestão Pública pelos ensinamentos e aos colegas pelo tempo de convivências na sala de aula que nos proporcionou laços de amizade

Aos 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.

“Ponha Deus no inicio e ele cuidará do fim”

(autor desconhecido)

RESUMO

A adoção da ação afirmativa denominada cotas nas universidades federais - reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - continua sendo polêmica, mesmo após a sanção da Lei nº.12.711 de 2012, o que torna oportuna a contribuição aos estudos a respeito da utilização desse sistema nas universidades públicas brasileiras. Este trabalho teve por objetivo estudar o desempenho acadêmico de alunos cotistas do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas e do Centro Tecnológico da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no período de 2008 a 2013, considerando as duas entradas anuais nos referidos cursos. O presente estudo analisou o aproveitamento acadêmico dos alunos de 15 cursos de graduação ofertados pelos Centros nominados buscando saber em quais cursos e disciplinas existem diferenças significativas de desempenho, a partir do coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) e da média final das disciplinas cursadas por alunos cotistas e não cotistas, visando a propor ações institucionais para a redução dessas diferenças. Na pesquisa, de caráter quantitativo, utilizou-se o método estatístico de análise de variância ANOVA. A partir das análises realizadas foi possível inferir a existência de diferenças de rendimento nos cursos de engenharia, principalmente em disciplinas de cálculo e álgebra. O curso de Direito, por sua vez, apresentou diferença significativa de desempenho, não obstante as médias não estarem abaixo do índice necessário para a aprovação. Quando a comparação é feita considerando o sexo, verificou-se no curso de Ciências Econômicas e Ciências da Computação uma disparidade significativa de rendimento em favor dos alunos do sexo feminino cotistas em detrimento dos não cotistas do mesmo sexo.

Palavras-chave: Cotistas, Políticas públicas, desempenho acadêmico e ações afirmativas.

ABSTRACT

The adoption of quotas in federal universities called affirmative action - reserve places for students who have fully completed high school in public schools - remains controversial, even after sanction of nº.12.711 Act 2012, which makes a timely contribution to studies regarding the use of this system in Brazilian public universities. This work aimed to study the academic performance of quota students of the Centre for Law and Economics and the Federal University of Espírito Santo Technology Center - UFES in the period 2008-2013, considering both annual entries in those courses. The present study examined the academic achievement of students in 15 undergraduate programs offered by centers seeking nominees know which courses and subjects there are significant performance differences from the coefficient of academic performance (CRA) and the final average of courses taken by students shareholders and non shareholders, in order to propose institutional actions to reduce these differences. In research, quantitative trait, we used the statistical method ANOVA. From the analyzes it was possible to infer the existence of income differentials in engineering courses, especially in courses of calculus and algebra. The course of law, in turn, showed a significant difference in performance, despite not being below the average of the index required for approval. When the comparison is made considering gender, it was found in the course of Economics and Computer Science a significant disparity of income in favor of female students of the shareholders at the expense of shareholders not of the same sex.

Keywords: Shareholders, public policy, academic performance and affirmative action.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - NÚMERO DE ALUNOS ANALISADOS POR CURSO E POR SEXO.....	52
TABELA 2- NÚMERO DE DISCIPLINAS ANALISADAS POR CURSOS E POR SEXO.	53
TABELA 3 – MÉDIA DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACUMULADO	54
TABELA 4 - MÉDIA DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACUMULADO X SEXO.	55
TABELA 5 – COMPARAÇÃO DE CRA DOS COTISTAS X NÃO COTISTAS DOS CURSOS DO CENTRO TECNOLÓGICO.....	56
TABELA 6 – COMPARAÇÃO DE CRAS DOS COTISTAS X NÃO COTISTAS DOS CURSOS DO CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS.	57
TABELA 7 - COMPARAÇÃO DE CRAS DOS COTISTAS X NÃO COTISTAS POR SEXO, CURSOS DO CCJE.....	58
TABELA 8 - COMPARAÇÃO DE CRAS DOS COTISTAS X NÃO COTISTAS POR SEXO DOS CURSOS DO CT	59
TABELA 9 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINA.....	60
TABELA 10 - COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DOS COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINA.....	62
TABELA 11 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE ENGENHARIA DA COMPUTAÇÃO, COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINA.....	63
TABELA 12 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINA.....	65
TABELA 13- COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINA.....	66
TABELA 14 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA DE COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINAS.....	68
TABELA 15 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE ARQUIVOLOGIA DE COTISTAS X NÃO COTISTAS POR DISCIPLINA.....	69

TABELA 16 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE DIREITO DE COTISTAS X
NÃO COTISTAS POR DISCIPLINAS71

TABELA 17 – COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS FINAIS DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS X
NÃO COTISTAS POR DISCIPLINAS72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – COMPARAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO NO VESTIBULAR E NOS CURSOS 2005 E 2006 UFRJ.....	44
QUADRO 2 - MÉDIA DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES COTISTAS E NÃO COTISTAS EM CURSO DE MAIOR CONCORRÊNCIA E PRESTÍGIO SOCIAL (2005 -2006)	45

LISTA DE SIGLAS

ANOVA - Análise de Variância.

CCJE - Centro de Ciências Jurídicas e Econômica

CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CT - Centro Tecnológico

DAE - Divisão de Assistência Estudantil

DAS - Departamento de Atenção a Saúde

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NPD - Núcleo de Processamento de Dados

NUPEM - Núcleo de Pesquisa e Extensão

ONG - Organizações Não Governamental

PAAIS - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PIBID - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

PROAES - Programa de Assistência Estudantil

SAC - Secretaria de Assuntos Comunitários

SIS - Sistema de Inclusão Social

SIE - Sistema de Informação para o Ensino

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UENF - Estadual do Norte Fluminense

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS	19
1.1.1	<i>Objetivo Geral</i>	19
1.1.2	<i>Objetivos Específicos</i>	19
1.2	JUSTIFICATIVA	19
1.3	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: SELETIVIDADE SOCIAL E EXPANSÃO DE ENSINO	21
2.2	DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	24
2.3	AÇÕES AFIRMATIVAS: ORIGENS E DEFINIÇÕES	30
2.3.1	<i>Políticas de Ações Afirmativas no Brasil</i>	34
2.4	SISTEMAS DE C4OTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO	40
2.5	RESULTADOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	43
2.6	ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFES	46
3	METODOLOGIA	49
3.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	49
3.2	OBTENÇÃO DOS DADOS	49
3.3	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	51
3.4	AMOSTRA	52
4	RESULTADOS	54
4.1	ANÁLISE DE VARIÂNCIA POR CURSO	55
4.2	ANÁLISE DE VARIÂNCIA POR DISCIPLINAS	59
4.2.1	<i>Ciência da Computação</i>	60
4.2.2	<i>Engenharia Civil</i>	61
4.2.3	<i>Engenharia da Computação</i>	63
4.2.4	<i>Engenharia de Produção</i>	64
4.2.5	<i>Engenharia Elétrica</i>	66
4.2.6	<i>Engenharia Mecânica</i>	67
4.2.7	<i>Arquivologia</i>	69
4.2.8	<i>Direito</i>	70
4.2.9	<i>Ciências Econômicas</i>	72
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76

7	REFERÊNCIAS	81
8	APÊNDICES.....	90
	APÊNDICE A – MÉDIAS FINAIS DE ENGENHARIA AMBIENTAL DE COTISTAS X NÃO COTISTA POR DISCIPLINA.....	90
	APÊNDICE B – MÉDIAS FINAIS DE ADMINISTRAÇÃO DE COTISTAS X NÃO COTISTA POR DISCIPLINA.....	92
	APÊNDICE C – MÉDIAS FINAIS DE BIBLIOTECONOMIA DE COTISTAS X NÃO COTISTA POR DISCIPLINA.....	94
	APÊNDICE D – MÉDIAS FINAIS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE COTISTAS X NÃO COTISTA POR DISCIPLINA.....	96
	APÊNDICE E – MÉDIAS FINAIS DE GEMOLOGIA DE COTISTAS X NÃO COTISTA POR DISCIPLINA.....	98
	APÊNDICE F – MÉDIAS FINAIS DE SERVIÇO SOCIAL DE COTISTAS X NÃO COTISTA POR DISCIPLINA	100

1 INTRODUÇÃO

Os debates acerca as desigualdades nas condições de acesso de diferentes grupos sociais ao ensino superior estiveram presentes desde 1990 na pauta de organizações internacionais e movimentos populares. Essas discussões deram visibilidade aos problemas de grupos historicamente discriminados, o que contribuiu para a adoção de políticas de ações afirmativas como as cotas.

De acordo com Frias (2013), a cota social visa a garantir a igualdade de oportunidades para certos candidatos por meio de reserva de uma quantidade de vagas estabelecidas. As cotas raciais são a reserva de vagas servindo como um instrumento para estabelecer igualdade de oportunidades para quem tenha sofrido desvantagens e injustiças em função da cor da pele ou da suposta ideia de raça.

As cotas nos exames de vestibular para as Universidades surgiram há mais de 10 anos no Brasil. A grande pioneira foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, que, em 2003, por decorrência de uma lei estadual criada dois anos antes, foi obrigada a estabelecer cotas raciais no seu processo de seleção. Depois da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), várias universidades públicas tem implantado tal sistema.

O Projeto de Lei 3627/04, que surgiu a partir de uma decisão do governo federal, determinava a reserva de 50% das vagas das universidades federais para alunos oriundos da rede pública do Ensino Médio e incluía cotas para grupos étnico-raciais, de acordo com a proporção na unidade federativa. Esse Projeto de lei, aprovado pela Câmara dos Deputados federais em 2008 e posteriormente pelo senado, foi sancionado como Lei de Cotas em 29 de agosto de 2012, Lei nº 12.711.

No dia 15 de outubro de 2012, foi publicado no diário oficial o decreto que regulamenta a Lei de Cotas e a portaria normativa do Ministério da Educação com informações complementares sobre a nova legislação. Segundo o então Ministro Aloizio Mercadante, esse sistema permitiria a “abertura de portas” das melhores

Universidades do país a alunos provenientes de escolas públicas que cumpram todo o ensino médio em cursos regulares de educação de jovens e adultos. O decreto, assinado pela Presidente da República, Dilma Rousseff, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, permanecendo as demais vagas ofertadas a ampla concorrência. O total de vagas reservadas às cotas foi subdividido da seguinte forma: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também levou-se em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas com base no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A aplicação da referida lei pelas Universidades dá-se progressivamente ao longo dos próximos quatro anos, restando ser integralizada até 30 de agosto de 2016, quando será feita uma avaliação com os resultados obtidos até então. Embora, já em 2013, coube às instituições públicas a reserva de 25% das vagas, ou 12,5% do total de vagas para os candidatos perfilados com a lei, algumas Universidades, como a Universidade Federal do Espírito Santo, integralizaram ainda no primeiro ano a implementação da lei em questão, cuja vigência é de dez anos a contar da data da sua promulgação.

Ademais, a Lei de Cotas determina o mínimo de aplicação das vagas. Entretanto, as universidades federais têm a autonomia, por meio de políticas específicas, de estabelecerem outras ações afirmativas, instituindo reservas de vagas suplementares.

Antes da lei não existia padronização no sistema de cotas. Cada universidade ou unidade da federação seguia uma regulamentação própria. Entretanto, a adoção quase compulsória do sistema de cotas para o ensino superior gerou discussões que culminaram no questionamento ao desempenho dos alunos cotistas no vestibular bem como na sua vida acadêmica. Nesse debate, bastante polêmico, um dos argumentos contrários à política de cotas afirmava que a entrada de

alunos provenientes de escola pública por tal sistema comprometeria a qualidade do ensino superior, uma vez que tais alunos adentrariam às universidades despreparadas em virtude da baixa qualidade da educação básica ou das médias com baixo nível de corte.

Assim, para contribuirmos com as pesquisas que estudam a existência de diferença de rendimento dos alunos a partir da reserva de vagas, esta pesquisa propõe verificar o desempenho acadêmico de alunos cotistas em relação aos não cotistas dos cursos do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE e do Centro Tecnológico - CT da Universidade Federal do Espírito Santo, por meio de uma comparação do rendimento dos alunos a partir de análise de notas finais de cada disciplina e de Coeficiente de Rendimento acumulado dos alunos admitidos entre os anos de 2008 e 2013. Os cursos do Centro Tecnológico usados para essa pesquisa foram: Ciências da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia da Produção, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. Do CCJE os cursos são: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Gemologia e Serviço Social. Os cursos tecnológicos de Mecânica e Manutenção Industrial do CT não foram considerados para o fim desta pesquisa.

Diante do exposto e considerando a repercussão da ação afirmativa adotada pela Universidade Federal do Espírito Santo esse estudo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: **Há diferença significativa de desempenho acadêmico entre os alunos ingressantes por meio de sistema de cotas e os alunos não ingressantes dos cursos de graduações presenciais?**

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Considerando a adoção do sistema de cotas nas instituições de ensino superior e a problemática do desempenho acadêmico discente, propõe-se como objetivo geral deste estudo:

Investigar se há diferença significativa de desempenho acadêmico entre os alunos que ingressaram por meio do sistema de cotas e os alunos não cotistas, nos cursos do Centro Tecnológico e Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo.

1.1.2 Objetivos Específicos

Para se alcançar o objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar quais são as disciplinas dos cursos analisados que mostram diferenças significativas de rendimentos de alunos cotistas e não cotistas.
- Propor ações que busquem minimizar diferenças de desempenho entre os alunos cotistas e não cotistas.

1.2 JUSTIFICATIVA

Apesar da repercussão sobre a política de cotas, os argumentos de pessoas contrárias baseiam-se em suposições infundadas, as quais acreditam que essa política diminui o acesso de alunos não cotistas aos cursos universitários por meio de vestibular; que à adoção do sistema de cotas a qualidade do ensino tende a diminuir, por, supostamente, os alunos cotistas não conseguirem acompanhar o desenvolvimento dos alunos não cotistas, em função de uma formação precária de ensino médio; que, por faltar recursos para comprar livros e equipamentos necessários não conseguiriam acompanhar os estudos. A pesquisa se torna

relevante em função de uma escassez de estudos acadêmicos que apontem as contribuições ou as mazelas da adoção desse sistema na Universidade Federal do Espírito Santo. Assim, para superar os discursos ideológicos e suposições indevidas, esta pesquisa visa a contribuir com a fundamentação de pesquisas atuais e futuras, através dos resultados dos dados de desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas analisados, uma vez que, sobre o programa de cotas, conforme a Lei 12.711/2012 recai uma revisão deste programa especial para o acesso à instituição de ensino superior a estudantes pretos, pardos e indígenas, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, que culminará em uma avaliação daqui a dez anos a contar da data de publicação da referida lei.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, Introdz-se o assunto das cotas enfocando como a reserva de vagas é vista pela sociedade. Esse capítulo também procura fazer uma exposição do problema de pesquisa, seus objetivos gerais e específicos, bem como apresenta a justificativa do trabalho e sua delimitação espacial e alcance dos instrumentos de análise.

No segundo capítulo, dá-se a sustentação teórica da pesquisa por meio de um referencial que aborda os seguintes temas: o ensino superior no Brasil; a democratização do ensino superior; as políticas de Ações Afirmativas; o sistema de cotas da UFES e os resultados de desempenho dos cotistas em outras universidades e como surgiu a assistência estudantil da UFES, uma instância muito importante para os alunos cotistas de baixa renda que ingressam na universidade.

No terceiro capítulo, explana-se como foi feita a coleta dos dados e quais métodos estatísticos foram escolhidos para alcançar os objetivos deste trabalho. O quarto capítulo descreve os resultados da pesquisa correspondentes à análise dos dados coletados e, por fim, o quinto e o sexto capítulos, seguidos das considerações finais, culminam na proposta de intervenção na Universidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: SELETIVIDADE SOCIAL E EXPANSÃO DE ENSINO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ (Lei 9.394 de dezembro de 1996) afirma que “é direito de todo ser humano o acesso à educação básica”. Por sua vez, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de Dezembro de 1948, através da Resolução 217 A (III), tomada como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações, diz em seu Artigo XXVI que “Todo ser humano tem direito a instrução (...) gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais (...)”.

Entretanto segundo Sousa (2012) em uma pesquisa realizada pela UNESCO² que utilizou critérios demográficos, existem 4 bilhões de pessoas no mundo que não sabem ler e nem escrever. No Brasil o quantitativo chega a 191, 796 milhões de pessoas segundo uma análise dos dados do censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas³ (IBGE) .

Esses dados revelam que mesmo a educação básico sendo um direito de todos, no Brasil ainda existe uma população muito grande de pessoas sem acesso a educação. Souza (2012) afirma que para se ter um resultado satisfatório seria necessário superar males de um histórico de exclusão, como às más estruturas

¹ A Lei de Diretrizes de bases da educação define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela vez na Constituição de 1934.

²UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

³ IBGE realiza a cada dez anos desde 1920 um censo demográfico, a partir de visitas domiciliares. Estas informações são úteis para os governos, pois revela onde preciso investir mais, ou mesmo e saber se houver avanços ou retrocessos nas áreas sociais.

escolares (física, material e intelectual) existentes, a falta de uma formação de qualidade para os professores, alunos envolvidos nas mais diferentes dilemas da vida social, tais como a violência doméstica, preconceitos, falta de afetividade, uso de drogas, etc. Associados a políticas públicas eficazes de médio e longo prazo.

Krainski (2011) assinala que uma prioridade das políticas públicas deve ser a qualificação dos indivíduos de classes sociais mais vulneráveis, para que, com a inserção no mercado de trabalho, tais indivíduos possam participar, em situação de igualdade, da riqueza social, econômica, política e cultural coletivamente construída. Nesse sentido, a inclusão social se insere entre os temas prioritários do discurso político contemporâneo, como instrumento de constituição da cidadania e de consolidação da democracia em bases justas.

Corroborando, Francis (1993) diz que a educação, principalmente o ensino superior, tem sido considerada uma das áreas mais eficientes para combater as desigualdades sociais, visto que ela é considerada uma porta para o mercado de trabalho melhores remunerados ou, ainda, para que haja aumento de salários. Além disso, a formação em nível superior ajuda as pessoas em serviços que tenham o potencial de combater as desigualdades sociais, como enfermeiras e advogados para atuarem em áreas pobres. A formação superior possibilita uma maior socialização de pessoas com identidades similares, do ponto de vista cultural, étnico ou racial, mesmo que tais conexões sejam certamente imperfeitas.

Um exemplo de políticas públicas de inclusão é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo governo federal, que estabeleceu, dentre seus objetivos, “reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade” (BRASIL, 2014). Outras propostas específicas para o ensino superior foram: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Programa de Bolsa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa

Universidade para Todos (Prouni) e reformulação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET):

- O PROUNI – Programa Universidades para todos - é uma iniciativa do governo criada pela medida Provisória nº 213/2004 e Institucionalizada pela lei 11.090/2005, que assegura a inclusão de alunos provenientes de escolas públicas em instituições privadas. Nesse processo, o programa leva em consideração o percentual de negros e indígenas da população onde se encontra o estabelecimento de ensino a ser frequentado. O programa oferece ainda bolsas de estudos integrais e parciais, de 50 e 100%, a estudantes de graduação e de cursos sequencias que comprovem carência, ou que apresentem bom desempenho no exame nacional do ensino médio - ENEM.
- REUNI - instituído em 24 de abril de 2007, foi criado com o objetivo de dar sustentação à ampliação do acesso e da permanência na educação superior, primando pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).
- FIES - serve para financiar cursos de graduação a estudantes que estejam regularmente matriculados e não tenham condições de arcar com os custos das mensalidades do curso no ensino superior privado.
- PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil é uma política do Ministério da Educação que visa auxiliar a permanência dos jovens estudantes de baixa renda na educação superior pública federal. Oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, através de ações executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Outras medidas que priorizam a inserção de grupos minoritários estão sendo adotadas; como os programas de cotas e programas pré-vestibulares gratuitos. Embora de grande abrangência, essas políticas não devem se limitar a ampliação das vagas, mas devem abarcar a qualificação, a inclusão, a excelência, a qualidade e a universalização em termos quantitativos e qualitativos.

2.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Silva (2001), o ensino superior brasileiro sofre por conta de sérios problemas e desafios que precisariam ser enfrentados em curto prazo para evitar uma decadência na educação. Os principais problemas citados por esse autor são: a pressão por aumento de vagas, necessidade de apuro na qualidade de ensino, diferenças regionais, além da necessidade de expansão e atualização de pesquisas que contribuam com o desenvolvimento tecnológico e inovação.

Para entender os obstáculos que existem na educação brasileira, ainda nos dias de hoje, é preciso que seja lançado um olhar retrospectivo para a trajetória histórica da instituição universitária no Brasil, que surge somente após três séculos do descobrimento do país. Esse atraso se deve em parte a que o país, ao ser colonizado por Portugal, num primeiro momento, enquanto colônia estava destinado ao extrativismo e monopólio de produtos comercializados pela metrópole. Os portugueses só se preocupavam com a exploração dos produtos oferecidos pela colônia, não se interessando por melhorias estruturais, como na educação.

Portugal, diferentemente da Espanha, não quis instalar universidades nas suas colônias. Preferiu conceder a alguns filhos de colonos o privilégio de estudar em Coimbra. No Brasil, somente os cursos superiores de Filosofia e Teologia eram permitidos em concessão aos estabelecimentos jesuítas por volta de 1550 (CUNHA, 2007 p.155-156).

O ensino superior surge no Brasil para atender aos jovens filhos de famílias de elite social e econômica do país. Somente através de Ingresso na vida religiosa e com o apoio da igreja, um jovem de família menos favorecida conseguia frequentar cursos superiores, o que era raríssimo naquela época.

De acordo com Cunha (2007, pag. 152), a proibição de universidades no Brasil por Portugal era para tentar impedir que se formassem movimentos independentes, especialmente a partir do século XVIII, com o surgimento do iluminismo.

E foi exatamente o que aconteceu. Após D. João VI criar as cátedras isoladas de ensino superior no Brasil para atender às camadas elitizadas, Teve início um processo de autonomia que mais tarde culminou na Independência do Brasil. Quando D. João voltou para Portugal, em 1821, no ano seguinte, seu filho, D. Pedro I, proclamou a independência do Brasil. E, em 1824, outorgou a primeira constituição Brasileira, onde constava que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos (ROMANELLI, 1999) ou seja, eram tomadas, aí, as primeiras medidas para a educação da população.

Posteriormente desenvolveu-se o ensino superior, o qual se propagou na multiplicação de faculdades isoladas. A admissão a essas escolas ficou condicionada, desde 1808, a aprovação nos chamados “exames de estudos preparatórios”, prestados diretamente nos estabelecimentos que os candidatos escolhessem. Só os que concluíssem o curso secundário no Colégio Pedro II tinham o privilégio da matrícula sem ter de passar por nenhum tipo de exame (CUNHA, 2000).

Cinco anos após a independência, Dom Pedro I criou dois Cursos de Direito: um em Olinda e outro em São Paulo. Assim, cursos profissionais de Direito, Medicina e Engenharia dominaram o panorama de ensino superior da época. A vinda da Família Real para o Brasil retardou o processo de independência, provocando, por sua vez, o adiamento da criação da primeira universidade brasileira.

Segundo Coelho e Dalben (2011), Somente na década de 1920 surgiram as instituições universitárias oficialmente criadas pelos Governos Federal e Estadual. Embora já houvesse algumas escolas de ensino superior, considera-se como a primeira universidade no Brasil a Universidade do Rio de Janeiro – URJ, primeira denominação da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua fundação decorreu da justaposição de três escolas tradicionais: a Escola Politécnica, a de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito existentes na época. Para Cunha (2006), esse surgimento tardio do ensino superior brasileiro, que gerou dificuldades na conciliação entre demanda e oferta desse nível de ensino, traduz-se, nos dias de hoje, em dificuldades impostas pelos mecanismos de seleção adotados pelas universidades Brasileiras.

Proclamada a República, a Carta Magna permitiu a descentralização do ensino superior e, assim, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. Esse novo momento no cenário educacional permitiu, pela primeira vez, a criação de estabelecimentos confessionais no país.

No período de 1889 a 1918, 56 novas escolas de ensino superior foram criadas no Brasil. O Cenário se dividia em: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outro, iniciativas de elites locais, que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior. Desses, alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados (DURHAM, 2005).

A Constituição de 1934 afirmava que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pelos poderes públicos. Assim, no governo de Armando Sales Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, primeira Universidade que seguia o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931⁴.

De 1945 a 1960, surgiram 18 universidades públicas e 10 particulares, ou seja, o sistema de ensino superior continuou crescendo lentamente. Foi a época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país (SAMPAIO, 2000).

⁴Estatuto foi instituído pelo decreto de nº 19.851, de 11 de abril de 1931 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo provisório cujo primeiro titular foi Francisco Campos. Nesse documento, Francisco Campos estabeleceu as diretrizes para o ensino superior nos seus aspectos didáticos, administrativos, disciplinares e, até mesmo, no que ele denominou de "vida social" de professores e alunos da universidade.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal que abordava, no rol de princípios fundamentais, a dignidade da pessoa humana e a prevalência dos direitos humanos. O texto da Constituição defendia a premissa de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade de direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, todos no campo da igualdade formal. Buscou-se, em um determinado momento, tratar de forma desigual os desiguais para, em seguida, sanadas as desigualdades, tratar de forma igualitária toda a sociedade (SANTOS E SANTOS, 2011).

No governo de Vargas, a reforma instituiu as universidades e definiu o formato legal a ser seguido por todas as instituições criadas no Brasil. O governo centralizou as questões relacionadas ao sistema educacional superior sem propor a eliminação das escolas autônomas, nem a liberdade para o setor privado, especialmente o confessional, já era bem estabelecido. Foi um período marcado *“por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, que então se tratava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais”* (DURHAN 2005, p. 203 apud SCHEARTZMAN et al, 1990). Essa aceleração na expansão do ensino superior ocorreu sobre vigência da Constituição, que referendou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade de ensino-pesquisa e Extensão e fixou normas básicas de participação do setor privado na oferta de ensino da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (KRAINSKI,2011).

O que podemos depreender é que, desde o começo da história do Brasil, existiram muitas diferenças de direitos entre as pessoas de todas as classes sociais e etnias . Porém, com a promulgação da constituição de 1988, dão-se os primeiros passos para a reparação dessas diferenças.

A partir de um dos princípios descritos na constituição, Amaral Neto (2004, p. 17) entende que a equidade de que trata a constituição é o princípio legal que permite reparar qualquer injustiça deixada pelo legislador. A equidade tem em sua base o princípio da igualdade e da proporcionalidade. A Igualdade na aplicação correta do direito e no princípio da proporcionalidade visa a tratar de modo igual os iguais

e de modo desigual os desiguais, na proporção de suas desigualdades e de acordo com o mérito:

Equivalência e proporção (...) [não sendo] (...) uma instância menor do direito, ao contrário, constitui-se em um arquétipo axiológico que orienta a aplicação do direito de modo a evitar-se eventual injustiça ou desigualdade decorrente da rigidez da sua fórmula geral (AMARAL NETO, 2004, p. 17).

Com a promulgação da constituição de 1988, podemos perceber que a educação deixa de ser um privilégio da elite brasileira, estendendo-se a outras classes existentes no Brasil. Não obstante a permanência das desigualdades socioeconômicas e raciais, ainda dificultava o acesso às Universidades..

De acordo com Silva e Rosenberg (2008), o Brasil foi o país que mais importou escravos africanos. O país também foi o último a abolir a escravidão negra, motivo pelo qual se encontra aqui a segunda maior população negra mundial. O Brasil é um país onde 46% dos que se declaram negros acalentam o mito de que as relações raciais no país são cordiais ou democráticas.

Munanga e Gomes (2006, p. 107) afirmam que, não obstante o fato de os escravos terem sido libertados por força de lei, a eles não se garantiu os mesmos direitos nem as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, principalmente os das camadas mais ricas da sociedade. A abolição oficializada por lei foi só o começo de um grande percurso que os negros teriam de enfrentar para terem igualdade de acesso aos diversos setores da sociedade.

O mesmo autor afirma que o Brasil é um país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais. Enquanto os primeiros são discriminados pela sua condição socioeconômica, os segundos são duplamente discriminados: pela condição socioeconômica e racial (MUNANGA, 2003, p. 119).

O fato apontado por esses autores mostra o reflexo que a história de carência e discriminação deixou na vida dos negros. Hoje ainda perdura no país uma falsa democracia racial, pautada em relações cordiais e igualdade de oportunidades. Sabe-se que as disparidades são muito grandes e que vêm de uma dívida com os negros os quais também construíram o país.

De acordo com Silva (2008), se partirmos da ideia de que a educação pode servir de instrumento para o desenvolvimento da pessoa humana na busca de um melhor exercício da cidadania, devemos fazer uma relação entre o direito à educação insculpida na Constituição Federal de 1988 e os demais direitos fundamentais do homem, constantes do mesmo texto. Percebe-se que é fundamental ao desenvolvimento pleno do homem a efetivação do direito à educação como instrumento de transformação social, compreendendo-se a própria dignidade da pessoa humana como direito anterior à própria formação do Estado. Dessa forma, temos que a dignidade da pessoa humana é o primeiro fundamento de todo o sistema constitucional. Mas o que seriam esses direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição do Brasil? Para Silvia (1995, p.182):

“Os Direitos e Garantias Fundamentais” na Constituição do Brasil é o termo referente a um conjunto de dispositivos destinados a estabelecer direitos, garantias e deveres aos cidadãos da República Federativa do Brasil. Estes dispositivos sistematizam as noções básicas e centrais que regulam a vida social, política e jurídica de todo o cidadão brasileiro. Os Direitos e Garantias Fundamentais encontram-se regulados entre os artigos 5º ao 17º.

São considerados fundamentais aqueles direitos inerentes à pessoa humana pelo simples fato de ser considerada como tal, trazendo consigo os atributos da universalidade, da imprescritibilidade, da irrenunciabilidade e da inalienabilidade. Sua legitimação não vem de um texto normativo específico, mas, sim, de uma lenta evolução histórica, sendo distribuídas em três gerações de direitos fundamentais: os direitos individuais, os direitos sociais e os direitos de fraternidade. São gerações sucessivas de direitos que não excluem as anteriores, coexistindo harmonicamente (GARCIA, 2013).

É importante lembrar que devemos entender direitos fundamentais por um conceito ampliado, pois atender à educação significa cumprir qualitativa e quantitativamente as obrigações que deles decorrem, produzindo ações políticas e serviços educacionais adequados à forma plena do educando em formação. O livre acesso à educação já não seria considerado suficiente para garantir o direito à educação. Outros três requisitos devem ser considerados: Oportunidades iguais, educação de qualidade e educação para o pleno desenvolvimento.

No caso do Brasil, a educação de qualidade é um grande problema, pois temos clara uma desigualdade entre o setor público de ensino e o privado, no que diz respeito ao ensino básico e fundamental. Diante de tal fato, deparamos com a realidade de que os alunos provenientes de escolas particulares acabam adentrando as melhores universidades públicas, onde o ensino é gratuito. Por sua vez, os alunos excluídos do serviço qualificado de ensino são obrigados a frequentar cursinhos preparatórios ao vestibular particulares ou ensino superior particular. Em alguns casos, esses alunos são impedidos de ingressar em uma universidade particular em razão da incapacidade econômica que apresentam (SILVA, 2008).

O processo de redemocratização social no Brasil é recente, e ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas. Uma delas refere-se à permanência de condições, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como a cor ou o sexo. Tais características influenciam nas definições de oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior e participação na vida política. Uma das propostas que surgiram como resposta ao problema foram as políticas de ações afirmativas também designadas de política de cotas, reserva de vagas e ação compensatória. Por força disso, veiculam tema e experiência relativamente novos no debate e agenda pública brasileira (MOEHLECKE, 2012).

2.3 AÇÕES AFIRMATIVAS: ORIGENS E DEFINIÇÕES

A ideia de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos da América em 1941, na luta de negros contra o racismo, mas foi somente em 1961 que o termo foi criado pelo então presidente John F. Kennedy, quando instalou a Comissão por “oportunidades iguais de emprego”. Nesse período, os norte-americanos viviam em um momento de reivindicações democráticas internas, expressas pelos movimentos de direitos civis, cujo objetivo central era a extensão da igualdade de oportunidade a todos. Apesar disso, só mais tarde medidas concretas foram adotadas. Precisamente em 1972, o presidente Richard Nixon sanciona a Lei dos direitos civis, que incorporou a ideia de Oportunidade Igual de Emprego. A

referida lei determinava que todos os órgãos públicos federais e todas as empresas que prestavam serviços para o governo federal americano deveriam estabelecer metas e prazos específicos para admitir pessoas de minorias raciais e de mulheres (BRANDÃO, 2005).

É nesse contexto de reivindicações nos Estados Unidos que se desenvolveu a ideia de ação afirmativa, a qual exigia do estado a garantia de leis anti-segregacionais e melhoria de condições da população negra. Mas as ações afirmativas não ocorreram somente nos EUA. Países da Europa Ocidental, Índia, Malásia Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba, dentre outros, também tiveram experiências semelhantes (MOEHLECKE, 2002).

O público-alvo das ações afirmativas variava de acordo com as situações existentes nos grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas eram o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política (MOEHLECKE, 2002).

Oliven (2007) fez um estudo comparativo entre a política de ação afirmativa no Brasil e nos Estados Unidos e constatou que existe uma grande diferença de concepção de negro entre os dois países. Nos EUA, para ser considerado negro basta ter tido um ancestral africano, aos quais costumam se referir como “one drop rule”, ou seja, uma gota de sangue negro. No Brasil, por sua vez, o que importa é a aparência física; os traços típicos de negro e a cor. O primeiro gera o preconceito racial de origem; genótipo⁵. O segundo, preconceito racial de marca; fenótipo⁶.

⁵ Deve-se à presença de material hereditário herdado dos progenitores. Esse material consiste no conjunto dos cromossomos que se situam no núcleo das células

⁶ É o conjunto de características físicas, morfológicas e fisiológicas de um organismo. O fenótipo é a expressão do genótipo: as proteínas que o genótipo codifica, determina as características fenotípicas.

Para Rawls (2000), um dos maiores desafios à consolidação de uma sociedade democrática no Brasil é o peso histórico e a capacidade de reprodução e de renovação que as desigualdades raciais apresentam ao longo da história nacional. O passado marcado pela escravidão e a persistência por um longo tempo de relações raciais desiguais geraram uma construção psicológica negativa nas populações negras, na qual a identidade e o sentimento de autoestima denegaram os valores ideológicos e as características culturais dos afrodescendentes brasileiros.

Outro ponto que vale ressaltar são as defasagens que não se corrigiram com o processo de desenvolvimento econômico e cultural pelo qual passou o país desde o fim do escravismo, no apagar do século 19. Por culpa da ineficiência das políticas sociais de cunho universal, o país também não conseguiu corrigir as diferenças existentes entre pobres e ricos. Assim, os estudos mostram que, mesmo quando negros e brancos melhoram em algum indicador, os brancos melhoram ainda mais e as desigualdades entre ambos persistem.

Um modo de o Estado atender às exigências de inclusão e cidadania plena dos grupos sociais, nesse cenário de desigualdade, é através das ações afirmativas, que hoje podem ser consideradas parte de uma agenda política nacional de transformação social. Ainda que limitada, abarca o âmbito do trabalho, da educação, das relações sociais, das relações de gênero e do campo político partidário (VALENTIM, 2005, p. 26 apud SANTOS E SANTOS). Mas o que seriam exatamente essas ações afirmativas e como ajudariam a mudar a desigualdade Brasileira?

Para Santos (2010) apud GTI⁷ (1997), ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo estado, espontânea ou

⁷Grupo de Trabalho Interministerial para, era uma organização de articulação intragovernamental criado em 1996 que visava estabelecer uma interação entre os ministérios buscando a igualdade racial por meio de discussão, elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas a população negra.

compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensação de perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam a combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

Gomes (2001), Menezes (2001) e Guimarães (1997) defendem que as bases filosóficas das políticas afirmativas são a justiça distributiva e a justiça compensatória. Na visão de Gomes (2001, p. 40):

[...] as ações afirmativas podem ser definidas 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 radicada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Por sua vez, Menezes (2001, p. 27) define ação afirmativa como:

[...] é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qual quer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas. Colocando se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Podemos dizer, então, que as ações afirmativas são políticas adotadas para buscar o equilíbrio entre categorias sociais que se encontram em posições desvantajosas, combatendo as discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para fazer com que a categoria menos favorecida aumente a sua participação em processos políticos, acesso a educação, saúde, bens materiais, emprego e reconhecimento cultural.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1996 ocorreram algumas mudanças de postura no que se refere à atenção às políticas de ações afirmativas. Segundo (GUIMARÃES, 2003), houve uma abertura de espaço para a demanda dessas políticas pelos setores organizados do

Movimento Social Negro nacional, os quais cobravam uma representatividade mais expressiva no governo. Isso se deu principalmente pela difícil posição do governo brasileiro diante do mito da democracia racial, questionado em diversos fóruns nacionais e internacionais, frequentados por instituições e Organizações Não Governamentais - ONG's de pessoas negras.

Uma alternativa adotada atualmente é o sistema de cotas, citado por Souza e Aragão (2011). Segundo eles, tal sistema teria por objetivo minimizar as desigualdades existentes nas diversas classes sociais com a justificativa de que certos grupos, em razão de um processo histórico, teriam sido injustiçados, tendo por isso maiores dificuldades, por serem vítimas de discriminações em sua interação com a sociedade, para adentrarem o mercado de trabalho atual. Essa política seria uma estratégia de correção de desigualdade pressupondo acelerar um processo de inclusão social dos grupos que estão à margem da sociedade, ou seja, negros, deficientes, indígenas, etc., na procura de remover as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais pleno. (SOUZA E ARAGÃO, 2011).

2.3.1 Políticas de Ações Afirmativas no Brasil

O Termo ação afirmativa foi criado entre as décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, e logo se transformou em um item de política pública obrigatório em todas as agendas de movimentos sociais (SILVA, 2001). Apesar de ter sido criado em 1943 pelo Decreto Lei 5.452, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) já previa, no seu artigo 354, cota de dois terços em vagas de trabalho para empregados brasileiros em empresas individuais ou coletivas.

O ex-senador Abdias do Nascimento teve papel fundamental nas discussões e propostas de ações afirmativas no Brasil na década de 60, mas foi nos anos 90 que a discussão se generalizou academicamente e politicamente, tendo como marcos a criação do Grupo de Trabalho Interministerial Para a Valorização e Promoção da População Negra, em 1995, e o Programa Nacional de Direitos Humanos, em 1996. Ainda em 1996, o Ministério da Justiça promoveu o seminário "Multiculturalismo e Racismo", convidando acadêmicos brasileiros e

estrangeiros para discutirem a defesa dos direitos das minorias a partir de alternativas aos “princípios universalizadores do Estado” (SOUZA, 1997).

De acordo com Guimarães (2003), mudanças de postura que se referem às políticas de ações afirmativas começaram no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Para o autor, é nesse momento que acontece a abertura de espaço para as demandas dessas políticas, criadas pelos setores organizados do Movimento Social Negro nacional, no sentido de uma representatividade maior no governo. Isso se deu principalmente pela difícil posição do governo brasileiro, questionado em diversos fóruns nacionais e internacionais frequentados por instituições e Organizações Não-Governamentais negras a questionar o mito da democracia racial.

A Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, sob os auspícios da ONU, proporcionou grande visibilidade às ações afirmativas no Brasil. A Conferência foi precedida por uma série de eventos e relatórios que, aos poucos, foram envolvendo a mídia e, sobretudo, diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos, ONGs, organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil. Cabe lembrar aqui o exemplo da Fundação Ford que, a partir dos anos 1990, redefiniu sua orientação científico-política ao privilegiar uma agenda de intervenção social no país (HTUN, 2004).

O governo brasileiro adotou um programa de política de cotas no âmbito do Ministério de desenvolvimento Agrícola e Reforma Agrária, Ministério de Justiça e Ministério de Relações Exteriores, logo após acontecer a Conferência Mundial (MOEHLECKE, 2002).

Resta que, durante esses vários anos de promulgação da Constituição Federal Brasileira, foram criados vários instrumentos legais aprovados e implementados, os quais viabilizaram a aplicação de políticas compensatórias ou afirmativas para reparação de direitos que antes não eram completamente atendidos pelo Estado (SANTOS E SANTOS, 2011).

Há exemplo de algumas ações afirmativas criadas, podemos citar as garantias de vagas para portadores de necessidades especiais na administração pública, reserva de percentual para mulheres nos partidos políticos, a aprovação do estatuto do idoso e também políticas que tentavam reduzir as desigualdades sociais e equalizar as oportunidades no âmbito da qualidade educacional (SANTOS E SANTOS, 2011).

Para muitos brasileiros, conseguir fazer um curso superior, seja em uma Universidade Federal ou até mesmo em uma faculdade particular, é um sonho. Dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) demonstram que somente 11,3 % dos brasileiros chegam ao ensino superior.

Outro dado assustador, mostrado pelo Censo Demográfico de 2010, corresponde à falta de instrução no ensino básico:

Considerando as pessoas de 25 anos ou mais, observou-se que 49,3% eram sem instrução ou não tinham sequer concluído o ensino fundamental, enquanto 11,3% tinham pelo menos curso superior de graduação completo. Esse último indicador ficou em 7,6% na região Norte, 7,1% na Nordeste, 12,1% na Sul, 13,2% no Centro Oeste e 13,7% na Sudeste. O percentual referente à parcela sem instrução ou com o fundamental incompleto foi maior nas regiões Nordeste (59,0%) e Norte (52,6%)

Além disso, o número de pessoas que não consegue atingir a graduação aumenta conforme diminui a renda per capita:

As pessoas que frequentavam cursos de nível superior (de graduação, especialização de nível superior, mestrado e doutorado) estavam mais concentradas nas classes dos maiores rendimentos domiciliares *per capita*. No contingente de estudantes de curso superior de graduação, 12,7% estavam na classe de rendimento mensal domiciliar *per capita* de mais de cinco salários mínimos e este percentual alcançou 26,9%, para os de especialização de nível superior, 36,7%, para os de mestrado, e 47,1%, para os de doutorado.

Podemos depreender que a decisão de fazer um curso superior, para muitos cidadãos, é a certeza de enfrentar inúmeras dificuldades. Quando essa determinação parte de um negro, essas dificuldades são maiores, por conta de fatores históricos (BACKES, 2006).

Na tentativa de garantir maior ingresso de negros, pardos, índios e estudantes de baixa renda egressos de escolas públicas, as Universidades vêm adotando políticas públicas de ação afirmativa. Dessa iniciativa, ganha destaque a reserva de vagas por cotas.

Confundir políticas de ação afirmativa a cotas nas IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras pode ser equivocado, pois cotas é sem dúvida uma forma de ação afirmativa, mas não a única. No Brasil, pelo menos oito IES públicas têm programas de ação afirmativa sem cotas. Conforme já abordado no capítulo anterior desta dissertação, as ações afirmativas são medidas para reduzir o desequilíbrio entre grupos sociais, eliminando barreiras formais e informais que restringem, ou impedem o acesso de grupos sociais de trabalho, à educação ou a posições de liderança (OLIVE, 2007).

É possível perceber por que as políticas de ações afirmativas buscarem o acesso à educação e em especial às instituições de ensino superior. Para Gomes e Silva (2001), essas políticas são ações reparadoras, cujo objetivo maior é restabelecer a igualdade de direitos e oportunidades. Essas ações poderão ajudar a minimizar o quadro de desigualdades sócias e raciais apresentadas nas pesquisas já discutidas por Henriques (2001).

No Brasil, as políticas públicas no regime constitucional de 1934, 1946 e após 1988 têm adotado uma perspectiva social com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza das populações marginalizadas e o tema a respeito das cotas que é bastante polêmico e vem gerando discussões e discursos pró e contra, com argumentações enfáticas, muitas vezes empíricas.

Para superar os discursos de cunho ideológico e os “achismos”, conforme mencionado por Queiroz & Santos (2006), são necessários argumentos embasados em levantamentos analíticos objetivos, entre os quais se inclui o presente estudo.

Entre os argumentos contrários às políticas de cotas sociais e raciais, são comuns posicionamentos como os descritos por Dallanona (2011):

- Enfatizam a dificuldade financeira das universidades públicas, uma vez que a maior parte das pesquisas realizadas no país tem sido pouco beneficiada com verbas públicas. Darem conta de mais um encargo, qual seja, o atendimento especial a grupos de estudantes que estariam despreparados para acompanhar as exigências acadêmicas de cursos superiores mais seletivos, seria prejudicial às instituições.
- Faltariam recursos para esses alunos comprarem os livros e equipamentos necessários. Além do mais, eles teriam de trabalhar e acabariam aumentando a taxa de evasão, já bastante elevada. Seria preciso, antes, melhorar a qualidade das escolas públicas de nível médio.

Ou como os apontados por Fry e Maggie (2002):

- Uma vez que a igualdade é um princípio difuso, o sistema de cotas introduz a desigualdade num sistema que deve ser igualitário.
- O mérito individual deve ser o único meio de permitir o acesso a bens culturais escassos, como o acesso à Universidade pública.
- Ainda há dificuldades para a distinção exata entre “negros”, “pretos” e “pardos” no Brasil, devido à miscigenação.
- A desigualdade no Brasil não se baseia em “raça” ou cor, mas na pobreza e na exclusão econômica, merecendo soluções universalistas, não particularistas, como por exemplo, corrigir a deficiência nas desigualdades educacionais (DURHAM, 2003).
- Cotas raciais seriam como a instalação do racismo no país, visto que o sistema definiria os direitos das pessoas com base na tonalidade da pele, pela raça (ARBACHE, 2006).
- O Nível acadêmico universitário cairia com as cotas, uma vez que não estariam ingressando os melhores alunos, e sim os menos preparados (ARBACHE, 2006).

Já os argumentos favoráveis enfatizam:

- A necessidade de compensar desvios e benefícios negados ao longo do tempo e, adicionalmente, a representatividade dos grupos sociais deve ser

equitativa no sistema de educação. Para Paulo Paim apud Tesselerz (2006), A abolição da escravidão não previu nenhum mecanismo ou política de inclusão dos negros que foram trazidos para serem escravos, o que não permitiu a efetiva integração social e econômica dos escravos libertos. Portanto, por essa ótica, o estado deve uma reparação aos seus descendentes pelos danos sofridos.

- A necessidade de tratar desigualmente os desiguais, visto que os negros não são tratados igualmente como os brancos, o que justificaria ações compensatórias (DURHAM, 2003);
- Que não se pode discutir mérito para ingresso no ensino universitário quando os pontos de partida são desiguais. O “mérito” também pode ser qualificado como esforço pessoal a superação individual de obstáculos pessoais (Guimarães 1999);
- O questionamento de que o mérito e os dotes intelectuais estejam sendo empanados por desigualdades raciais e de classe, uma vez que podem ser corrigidos por políticas compensatórias (...). *“Existe um resíduo nas explicações sobre as desigualdades de renda, educação e habitação, saúde, etc. que deve ser atribuído a diferenças raciais”* (GUIMARÃES, 1999, p.186).
- O baixo número de negros e pardos nas universidades, principalmente em cursos mais concorridos (CARVALHO, 2002).
- Deve-se assegurar a brancos e negros igualdade de acesso ao mercado de trabalho (CARVALHO, 2002).
- No que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil, as cotas são um meio de erradicar a pobreza e reduzir desigualdades sociais e regionais (CARVALHO, 2002).

As cotas para negros e pardos nas Universidades Públicas vêm gerando polêmicas e opiniões diversas em toda sociedade. Se por um lado existe uma corrente a favor por achar ser uma forma de diminuir as desigualdades entre negros e brancos, por outro lado, outros se sentem prejudicados por terem suas chances de passar no vestibular diminuídas (ARAGÃO E SOUZA, 2011).

Apesar de toda essa discussão em torno das cotas, não podemos esquecer que, como aponta Rawls (2000), a justiça distributiva só pode ser alcançada quando forem satisfeitos os dois princípios de justiça, isto é, o da liberdade igual e o da igualdade equitativa de oportunidades. Por essa percepção, as cotas nas universidades aparecem como uma tentativa de reverter a desigualdade – por si só injusta – que acompanha, na história da sociedade brasileira, a exclusão de uma grande parcela da sociedade em busca de condições para elevar seu patamar social, cultural e econômico.

Tentando dar respostas fundamentadas às várias indagações de diversas pesquisas que analisam o desempenho de cotistas e não cotistas, publicados em artigos e revistas, esta pesquisa busca através de uma análise estatística saber se o desempenho dos cotistas é inferior aos não cotistas, assim podendo dizer se essa política de ação afirmativa de cotas adotada pela Universidade Federal do Espírito foi uma decisão assertiva do governo, mesmo que temporariamente.

2.4 SISTEMAS DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO

O debate sobre a reserva de vagas na UFES teve início em 2005 por meio de uma comissão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Essa comissão apresentou uma proposta de reserva de vagas que só foi aprovada no dia 9 de agosto de 2006, embora a Universidade Federal do Espírito Santo, só o tenha implantado no ano de 2007, sendo aplicado efetivamente no concurso vestibular de 2008. A UFES reservou, nesse vestibular, 40% do total de vagas de cada curso para estudantes oriundos das escolas públicas e, ao contrário do que reivindicava o Movimento Negro do estado, não fez distinção entre brancos e negros. Os critérios para a reserva das vagas foram bem mais objetivos. Além de ter estudado em escolas da rede pública no mínimo durante sete anos (incluindo os três do ensino médio), o estudante precisava ter renda familiar inferior a sete salários mínimos (R\$ 2.660,00).

No período de 2007 a 2012, houve uma série de transformações na estrutura acadêmica e administrativa da Universidade Federal do Espírito Santo, no que se refere à assistência estudantil e à implantação do sistema de inclusão social (SIS) no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação. Tais transformações trouxeram a Resolução nº 23/2009-CEPE, que substituiu a Resolução nº 33/2007 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A Resolução nº23/2009–CEPE definiu quais seriam os estudantes com direito às reservas de vagas, considerando a condição de exclusividade aos alunos de escolas públicas do país, nas quais tivessem cursado no mínimo quatro séries do ensino fundamental e todo o ensino médio, ou ainda curso equivalente. Os estudantes tinham de apresentar, por fim, renda familiar de até sete salários mínimos mensais no ano anterior ao processo seletivo de vestibular e que não tivessem diploma de curso superior.

A resolução também previa os casos de alunos que fizeram ensino médio na forma de supletivo e\ou instrução personalizada na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública. Esses alunos também poderiam concorrer como cotistas desde que tivessem cursado todo o ensino fundamental na rede pública.

A meta dessa resolução era atingir um total de 50% das vagas para os alunos cotistas. No primeiro ano de implantação seriam 40% das vagas dos cursos. No ano de 2009, a meta seria de 45% se ocorresse expansão de 30% das vagas existentes no vestibular de 2007 ou 50% caso houvesse uma expansão de 50% naquele mesmo ano, o que não ocorreu em todos os cursos. Os vestibulares de 2008 a 2012 então reservaram apenas um total de 40% das vagas.

No VESTUFES 2010, os candidatos à reserva de vagas concorreram apenas entre si, pois, até o VESTUFES 2009, eles poderiam ser aprovados por mérito dentro do sistema universal e ocupar vagas fora da reserva. Além disso, era preciso que o candidato, para ser classificado como cotista, tivesse cursado todo o ensino médio em escola pública e pelo menos quatro anos no fundamental da rede pública. Ante a ausência de candidatos com esse perfil, o sistema permitia

que a pessoa que tivessem estudado todo o ensino médio e pelo menos um ano do ensino fundamental na rede pública concorresse por cotas, agora não mais. (A GAZETA, 02/09/09).

No vestibular de 2013, a Resolução 23/2009 foi revogada, passando a valer a nova Resolução 35/2012 regulamentada pela lei de cotas nas universidades, Lei Federal nº 12.711/2012 e Portaria nº18, de 11/12/2012 e Decreto 7.824, de 11/12/2012. A Lei Federal nº 12.711/2012, apesar de prever uma implantação efetiva de 50% das vagas, somente a partir do ano de 2016, como visto anteriormente, a UFES decidiu, já no primeiro ano após a Lei ser sancionada, adotar para o seu vestibular a integralidade da reserva, ou seja, 50% das vagas destinadas a alunos de rede pública, sendo 12,5% para famílias com renda de até um salário mínimo que se declararem pretos, pardos e índios; 12,5% para famílias com até um salário mínimo e que não auto se declararam preto, pardo e índio; 12,5% para famílias com renda superior a 1,5 salário mínimo cujos alunos ingressantes se auto declararam pretos, pardos e índios e 12,5% para famílias com renda superior a 1,5 cujos alunos ingressantes não se declaram pretos, pardos ou índios. Para as famílias com renda de até um salário mínimo foi cobrada a comprovação dessa situação através de documentos.

A seleção dos alunos no vestibular de 2013 foi constituída, na primeira etapa, por prova objetiva do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e a segunda etapa foi constituída por uma prova de redação e duas provas discursivas específicas, dependendo do curso escolhido.

A classificação para a seleção do candidato foi de acordo com a ordem decrescente do total de pontos obtidos nas provas, respeitando-se o limite de vagas oferecidas para cada curso em cada grupo de vagas, ou seja, optante com suas subdivisões e não optante pela reserva de vagas.

2.5 RESULTADOS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Em 2003, surgiram nas Universidades públicas brasileiras as cotas, num primeiro momento estabeleceram reservas de vagas para alunos egressos de escola pública, como foi feito na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado Bahia (UNEB). No ano seguinte, em 2004, foram implantadas na Universidade de Brasília cotas na modalidade de reserva de vagas para negros. Demorou pouco tempo para que se ampliasse rapidamente a adoção do sistema de reserva de vagas no país, pois, como visto anteriormente, em novembro de 2008, foi aprovada na Câmara dos Deputados federais os projetos de lei estabelecendo, nas instituições federais de educação superior, cotas de 50% das vagas para jovens oriundos da escola pública no ensino médio e para negros e indígenas.

Assim, buscando saber os resultados acadêmicos acerca do desempenho do programa de cotas, algumas Universidades já fizeram pesquisas para saber sobre a avaliação de desempenho dos alunos cotistas e não cotistas, como a Universidade Estadual de Ponta Grossa, por exemplo. Lá os resultados anuais de 2007 a 2009 apontaram que o desempenho dos alunos cotistas não difere dos alunos ingressantes por cotas universais, sendo que, em parte expressiva, as médias dos alunos cotistas são superiores (KRAINSKI, 2011).

Em uma pesquisa feita na UFRJ por Bezerra e Gurgel (2012), no desenvolvimento dos estudos, as diferenças de desempenho acadêmico observadas no vestibular são superadas ou consideravelmente reduzidas, nos dados oferecidos pela Universidade para a pesquisa documental sobre os registros de notas de vestibulares e dos cursos.

Quadro 1 – Comparação entre o desempenho no vestibular e nos cursos 2005 e 2006 UFRJ

CURSO	Vestibular 2005		Média acadêmica nos cursos 2005/2009		Vestibular 2006		Média acadêmica nos cursos 2005/2009	
	cota	não cota	cota	não cota	cota	não cota	cota	não cota
Administração	30.48	56.02	8.077	8.044	30.55	53.17	7.941	8.07
Direito	43.83	72.38	7.71	8.57	44.95	72.38	7.789	8.806
Eng. Química	35.13	43.88	6.68	7.18	29.48	51.73	6.76	7.49
Medicina	53.30	75.08	7.46	7.607	50.42	73.24	7.76	7.71
Pedagogia-Rio	29.14	39.57	8.43	8.64	30.69	41.7	8.96	8.97
Pedagogia-SG	25.27	28.03	8.43	8.33	26.24	30.86	8.58	8.72

Fonte: Bezerra e Gurgel (2012, p.12)

Na UNICAMP não existem cotas. Por isso foi criado o PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (UNICAMP - CONSU, 2004), um Programa que atribuiu 30 pontos bônus aos candidatos que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas e mais 10 pontos bônus aos que, dentro desse grupo, se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, seguindo a classificação adotada pelo IBGE, dessa forma combinando um potencial para um melhor desempenho acadêmico com o incentivo à diversidade na universidade. A participação no PAAIS não é automática, devendo o candidato declarar sua intenção nesse sentido no ato da inscrição (TESSELERZ, 2006).

Segundo o Jornal O Estado de São Paulo (21/06/06), os estudantes que vieram de escolas públicas e ganharam bônus para passar no vestibular da Universidade de Campinas (Unicamp) apresentaram aproveitamento melhor que os demais. O estudo finalizado pela instituição sobre o primeiro ano completo de seu programa de inclusão nas ações afirmativas em cotas, adotado desde 2005, concluiu que, em 31 dos 56 cursos, as notas dos alunos cotistas são as melhores. Após dois anos de um sistema de pontuação extra no vestibular para alunos da rede pública, a Unicamp aumentou o ingresso destes alunos e comprovou que eles têm um rendimento na graduação superior ao de seus colegas de colégios particulares.

Em uma pesquisa realizada por Queiroz & Santos (2006), na Universidade Federal da Bahia, sobre o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas dos cursos mais concorridos e de maior prestígio social, nos anos de 2005 e 2006,

verificou-se que nos dois vestibulares já realizados com o sistema de cotas a distância entre as médias de desempenho dos dois grupos é pouco significativa. Na maioria dos cursos considerados de elevado prestígio social, como evidencia a Tabela a seguir, no curso de Medicina, por exemplo, considerado o de mais difícil acesso na UFBA, a diferença entre as médias dos dois grupos não chega a um ponto. O mesmo ocorre com o curso de Direito, também um dos mais almejados. As maiores distâncias observadas são no curso de Engenharia Elétrica (1,7), em 2006, e no de Engenharia Mecânica (1,4), também em 2006.

Quadro 2 - Médio de Desempenho dos Estudantes Cotistas e Não Cotistas em Curso de maior concorrência e prestígio social (2005 -2006)

Curso	Média dos cotistas		Média dos não-cotistas		Diferença cotista/não-cotista	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Medicina						
Direito	6,7	6,7	7,5	7,4	0,8	0,7
Odontologia	6,2	6,2	7,0	7,0	0,8	0,8
Administração	5,2	4,9	6,2	6,2	1,0	1,3
Ciência da Computação	5,5	5,1	6,3	6,2	0,8	1,1
Engenharia Elétrica	5,8	5,6	6,6	6,7	0,8	1,1
Psicologia	6,2	5,7	7,1	7,3	0,9	1,7
Engenharia Civil	5,7	5,6	6,3	6,5	0,6	0,9
Engenharia Mecânica	5,2	4,9	5,8	6,0	0,6	1,1
Arquitetura e Urbanismo	5,5	5,4	6,5	6,8	1,0	1,4
Comunicação e Jornalismo	4,9	4,8	6,1	6,1	1,2	1,3
Comunicação/Prod. Cultural	5,4	5,4	6,2	6,2	0,8	0,8

Fonte: Queiros e Santos (2006, p.731).

Já em uma pesquisa realizada por Dallanona e Schielfer (2011), a qual buscava medir o desempenho acadêmico dos alunos oriundos de escola pública na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os dados de desempenho são mais balanceados. Na comparação de rendimento por tipo de curso, as variações são inferiores a 5% entre cotistas e não cotistas, sendo que os cotistas têm uma

vantagem nos cursos de licenciatura e rendimento inferior nos cursos de bacharelados e tecnologia. Existe uma grande variação de média somente nos cursos de engenharia, onde os não cotistas apresentam vantagem em todos os cursos. Esse ápice é evidente no Curso de Engenharia de Controle e Automação, onde a diferença média chega quase a 10%, enquanto nos demais cursos, seria de 3% a 4%.

2.6 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFES

De acordo com Barreto et al (2005), somente políticas para o acesso não bastariam. Seria necessário que fossem criadas alternativas que favorecessem a permanência dos jovens nas universidades, como o oferecimento de condições adequadas para a conclusão dos estudos e a implementação de uma verdadeira e ampla política pública de assistência universitária.

Em dezembro de 2007, o Ministério da Educação aprovou a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES, para as universidades federais, sendo o mesmo reafirmado por meio do Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010.

Assim, em 2008, as instituições federais passaram a ser contempladas com recursos específicos para programar as ações de assistência estudantil, que deveriam ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Com o objetivo de tratar de assuntos sobre reserva de vagas e de assistência estudantil da UFES, foi criada, em fevereiro de 2008 pela Resolução nº 09/2008 do Conselho Universitário, a Secretaria de Inclusão Social (SIS) diretamente ligada ao Gabinete do Reitor Rubens Rasseli. Alguns Trabalhos desenvolvidos pelos SIS foram desenvolvidos juntamente com a Secretaria de Assuntos Comunitários - SAC e Também com o Programa Conexões de Saberes (Jornal Informa 262).

Em 2008, foram 2500 alunos atendidos nos serviços oferecidos pela SIS: Bolsa estágio, subsídio para alimentação, atendimento odontológico, social, médico e psicológico, reforço escolar, empréstimo semestral de livros e aquisição de material de consumo para estudo (Jornal Informa, 272).

Com a criação da Pró-reitora de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil, em 08 de março de 2012, pela Resolução nº 07/2012-Cun, as atividades desenvolvidas pela SIS passaram a ser desenvolvidas pela Divisão de Assistência Estudantil – DAE

No dia 10 de abril de 2014, pela Resolução Nº08/2014 do conselho Universitário - Cun muda-se novamente a estrutura da Universidade. Em decorrência disso, os assuntos da Assistência Estudantil e Reserva de Vagas passam a fazer parte da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania – PROACI.

Desde 2009, são desenvolvidos alguns desses projetos. Entretanto, os de ajuda pecuniária foram criados a partir de 2011, destinados à assistência estudantil:

Projeto Auxílio Moradia: consiste em um apoio financeiro para atender o estudante matriculado em curso de graduação presencial, auxiliando nas despesas com moradia. Esse auxílio é concedido a estudantes cujos pais residam fora da Grande Vitória.

Projeto auxílio Transporte: consiste na concessão de um auxílio financeiro para compra do passe escolar, para deslocamento do estudante residência-Universidade.

Projeto Auxílio Aquisição de Material de Consumo: tem por finalidade oferecer apoio financeiro ao estudante para aquisição de material de uso didático exigido no curso de graduação.

Projeto Acesso a Língua Estrangeira: (Parceria com o Centro de Línguas para Comunidade) tem por finalidade oferecer ao estudante bolsas de estudos de língua estrangeira no Centro de Línguas para a Comunidade – CLC por um período de até 06 (seis) semestres. As línguas oferecidas pelo CLC atualmente

compreendem os cursos de Inglês, Francês e Espanhol. As bolsas não são cumulativas, ou seja, o estudante não pode ser bolsista de línguas de outro Projeto. Para inscrever-se, o estudante deve ficar atento à abertura do regulamento no final de cada semestre letivo em data a ser divulgada nos meios de comunicação da UFES.

Projeto recepção de Estudantes Calouros: tem por finalidade divulgar o Programa de Assistência Estudantil da Universidade aos estudantes calouros. No início de cada semestre, são realizados seminários informativos, onde são apresentados os principais projetos e ações desenvolvidas, bem como são divulgados os critérios para inserção no Programa de Assistência Estudantil. A partir do período de 2014/1 esse projeto tem sido desenvolvido em parceria com a PROGRAD.

Projeto reforço e acompanhamento escolar: tem por objetivo contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes matriculados em disciplinas da área de exatas, através de aulas de monitoria realizadas em horários alternativos. Atualmente são ofertadas turmas de Álgebra Linear, Cálculo I e Matemática Básica.

Projeto de Inclusão da pessoa com deficiência: tem por finalidade garantir ao estudante com deficiência as condições específicas que permitam o acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Além dos projetos desenvolvidos pela Divisão, outras ações são desenvolvidas em parceria com diferentes setores da Universidade. Como o Projeto de Empréstimo Estendido de Livros; Parceria com o Sistema Integrado de Bibliotecas; Parceria com o DAS – Departamento de Atenção à Saúde onde são desenvolvidos os Projetos Saúde da Mulher, Projeto Sorriso, Projeto Atenção Psicossocial e Projeto acolhida aos Calouros. Junto ao NUPEM – Núcleo de Pesquisa e Extensão na área do desenvolvimento Corporal é desenvolvido o projeto de academia gratuita.

3 METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Marconi e Lakatos (2001) entendem que existem métodos de pesquisa quantitativo e qualitativos. Nos métodos quantitativos, os pesquisadores utilizam amostras amplas e de informações numéricas, enquanto que no qualitativo as amostras são reduzidas, os dados são analisados em seu conteúdo psicossocial e os instrumentos de coleta não são estruturados.

Fonseca (2002, p.20), considera quantitativo tudo que pode ser quantificável, que pode se traduzir em números, opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Esse método requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (univariadas e multivariadas). Os resultados obtidos são considerados como um retrato de toda a população alvo da pesquisa

A presente pesquisa, que usa métodos quantitativos para comparar o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não cotistas, serve-se do Coeficiente Acumulado de Rendimento (CRA) e da média final de cada disciplina cursada para descrever os dados analisados.

A Pesquisa também assumiu um caráter confirmatório, visto que testará a hipótese de diferença de médias entre dois grupos de alunos: cotistas e não cotistas. Trata-se de um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo, que foi escolhida como lócus da pesquisa pela facilidade de acesso aos dados pela pesquisadora.

3.2 OBTENÇÃO DOS DADOS

A pesquisa investiga os cursos do Centro Tecnológico e do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas por apresentarem estes centros, cursos que estão entre os mais concorridos no exame vestibular (Direito, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia de Elétrica) e menos concorridos (Biblioteconomia, Arquivologia e Gemologia) no vestibular. Os dados utilizados para a análise foram

fornecidos pelo Núcleo de Processamento de Dados – NPD da Universidade Federal do Espírito Santo, armazenados no banco de dados do Sistema de Informações para o Ensino (SIE) no seu módulo acadêmico.

O motivo da escolha dos dois centros é por que houve uma sugestão por parte de banca de qualificação que ao invés de analisar o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas dos dez cursos mais concorridos vestibular, que era proposto por este trabalho naquele momento, que fossem analisados os 5 cursos mais concorridos e os 5 menos concorridos, entretanto ao buscar os dados dos cursos menos concorrido percebeu-se que as amostras tinham poucos dados, não sendo significativas, uma vez que nos cursos menos concorridos se formam poucos alunos. Assim optou-se pela escolha dos dois centros que contém cursos que estão distribuídos entre os mais concorridos, os mediamente concorridos e os poucos concorridos no vestibular para atender a sugestão.

Foram utilizados na análise de dados o histórico acadêmico de todos os alunos ingressantes por vestibular, com matrículas ativas entre 2008 e 2013, de cursos de graduação ofertados pelos citados Centros. Os dados foram: matrícula, sexo, data de nascimento, nacionalidade, etnia, estado civil, unidade da federação de origem, nome do curso, ano de ingresso, período de ingresso, notas das disciplinas já cursadas, situação em cada disciplina (aprovado, reprovado ou cursando), tipo de vaga; se cotista ou não cotista, média final da disciplina e Coeficiente de Rendimentos Acumulados - CRA.

Em relação às variáveis solicitadas considerou-se necessário descrever a forma de operacionalização a seguir:

- *Situação final do aluno*: condição ao final do período letivo em que deveria se formar, considerando o ano, o semestre de ingresso e a duração.
- *Coeficiente de Rendimento Acumulado*: média ponderada dos pontos obtidos em todas as disciplinas cursadas, seja com aprovação, reprovação ou como aproveitamento.

- *Média final*: é a nota obtida pelo aluno na disciplina que varia de 0 a 10, comportando valores inteiros ou a fração de 0,5. Para a obtenção do crédito, considera-se o aluno aprovado com média final igual ou superior a 5 (cinco).

3.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A seguir apresentam-se a organização dos dados utilizados e os procedimentos para a realização da pesquisa. Os critérios para seleção dos dados foram: alunos ingressantes por vestibular em cursos de bacharelado do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE e Centro Tecnológico - CT, matriculados no período de 2008 a 2013. O ano de 2008 foi escolhido para início da análise por ser a ano de implantação do regime de reserva de vagas na UFES.

Somente alunos com nacionalidade brasileira e que não possuísem nenhum tipo de deficiência foram mantidos. Além disso, disciplinas sem nota para aprovação, nas situações de amparo legal, aproveitamento de estudos e dispensa sem nota, foram excluídos da análise. Também foram retirados os dados das disciplinas em que o aluno reprovou por frequência e resultados de alunos em mobilidade acadêmica.

Nas análises, não houve diferenciação de turnos (mesmo curso ofertado nos turnos diurnos, vespertinos e noturnos), nem de ênfases dos cursos. Também foram retiradas das análises as disciplinas com menos de 10 alunos matriculados no período analisado

Além de utilizar métodos estatísticos descritivos, foi utilizada a técnica de Análise de Variância comumente chamada de ANOVA. Esta técnica segundo Gomes (1960) permite analisar se existe uma diferença significativa entre as médias de dois grupos e se os fatores exercem influência entre uma variável contínua e uma variável categórica. O teste F da ANOVA testa se as diferenças de média entre grupos são suficientemente grandes para serem consideradas significativas. O teste F baseia-se na fórmula

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

Na pesquisa entende-se por diferença significativa, as diferenças entre as proporções baseado no p-valor superior a 0,05 (5%).

3.4 AMOSTRA

Após o tratamento dos dados conforme descrito no item anterior, fizeram parte da amostra 6.490 alunos, ficando a distribuição por curso conforme Tabela 1 abaixo. A maioria dos alunos da amostra é do sexo masculino (55,74%), com média de idade no ano de ingresso no curso de 21 anos, com uma variação entre 16 e 64 anos, dos quais 1.888 alunos (29,1%) têm até 18 anos. 2.980 (45,9%) têm entre 19 a 21 anos e 1.622 (25%) têm 22 anos ou mais. Quanto ao estado civil, á época do ingresso, 89,2% eram solteiros e 8,3 % casados.

Quanto à etnia, 55,36% se declaram brancos, 31,88% se declaram pardos, 9,32% se declaram pretos, 0,32% se declararam Indígenas e 3,11% não quiseram informar ou se declararam amarelos.

Tabela 1 - Número de Alunos Analisados por curso e por gênero

CURSO	Número de alunos do Sexo Feminino		Número de alunos do Sexo Masculino		Total
	Cotista	Não Cotista	Cotista	Não Cotista	
Administração	297	90	452	76	915
Arquivologia	150	52	92	24	318
Biblioteconomia	150	63	65	23	301
Ciência da Computação	15	3	162	36	216
Ciências Contábeis	335	119	424	82	960
Ciências Econômicas	145	36	255	42	478
Direito	251	139	145	113	648
Engenharia Ambiental	55	19	29	10	113
Engenharia Civil	113	63	170	115	461
Engenharia de Computação	13	7	136	65	221
Engenharia de Produção	30	13	45	27	115
Engenharia Elétrica	48	38	248	139	473

CURSO	Número de alunos do Sexo Feminino		Número de alunos do Sexo Masculino		Total
	Cotista	Não Cotista	Cotista	Não Cotista	
Engenharia Mecânica	32	22	273	141	468
Gemologia	126	37	134	31	328
Serviço Social	294	117	49	15	475
Total Geral	2.054	818	2.679	939	6.490

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

Foram analisados 164.103 resultados de disciplinas cursadas no período de 2008 a 2013 pelos 6.490 alunos que se enquadravam nos critérios estabelecidos anteriormente conforme Tabela 2 a seguir:

Tabela 2- Número de disciplinas analisadas por cursos e por sexo.

Curso	Resultados de Disciplinas analisados por Curso	Disciplinas cursadas pelo sexo Feminino		Disciplinas cursadas pelo sexo Masculino	
		Cotista	Não Cotista	Cotista	Não Cotista
Administração	19.901	1.708	7.469	1.337	9.387
Arquivologia	7.125	1.307	3.761	358	1.699
Biblioteconomia	6.509	1.385	3.426	400	1.298
Ciência da Computação	4.698	23	357	727	3.591
Ciências Contábeis	22.939	2.937	8.775	1.918	9.309
Ciências Econômicas	9.927	672	3.465	721	5.069
Direito	19.475	3.777	8.003	2.900	4.795
Engenharia Ambiental	3.143	549	1.504	336	754
Engenharia Civil	14.885	1.699	4.033	3.510	5.643
Engenharia de Computação	5.391	149	256	1.425	3.561
Engenharia de Produção	3.418	293	890	783	1.452
Engenharia Elétrica	12.680	776	1.323	3.371	7.210
Engenharia Mecânica	15.881	624	1.043	3.892	10.322
Gemologia	5.878	783	2.439	454	2.202
Serviço Social	12.253	2.888	8.097	244	1.024
Total Geral	164.103	19.570	54.841	22.376	67.316

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

4 RESULTADOS

A Tabela 3 a seguir apresenta uma análise estatística descritiva das médias dos alunos cotistas e não cotistas por tipo de curso. A média dos coeficientes de rendimento acumulado (CRA) dos alunos não cotistas é superior em todos os cursos do Centro Tecnológico. A média dos CRAs dos alunos cotistas é superior à média dos alunos não cotistas nos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Gemologia e Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. A média do CRA é a mesma para cotistas e não cotistas no curso de Engenharia Ambiental. A maior diferença de desempenho ocorre nos cursos de Engenharia. Para saber se as diferenças entre cotistas e não cotistas são significativas será aplicado o teste de variância curso a curso.

Tabela 3 – Média do Coeficiente de Rendimento Acumulado

Curso	Alunos Não Cotistas	Alunos Cotistas
Administração	6,73	6,48
Arquivologia	7,01	7,58
Biblioteconomia	7,74	7,84
Ciências da Computação	5,27	4,61
Ciências Contábeis	6,59	6,86
Ciências Econômicas	5,64	5,35
Direito	8,67	7,85
Engenharia Ambiental	7,19	7,19
Engenharia Civil	7,67	6,90
Engenharia de Computação	5,62	4,62
Engenharia de Produção	7,61	6,19
Engenharia Elétrica	6,92	5,27
Engenharia Mecânica	6,93	5,76
Gemologia	5,82	5,94
Serviço Social	7,69	7,74

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A Tabela 4 a seguir apresenta uma análise estatística descritiva das médias dos alunos cotistas e não cotistas comparando o desempenho com base no sexo. A média dos coeficientes de rendimento acumulado do sexo feminino é superior em

quase todos os cursos, com exceção do curso de Engenharia Mecânica e Engenharia da Computação. As alunas cotistas destacam-se nos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Gemologia e Ciências Contábeis. Em todos os demais cursos as mulheres não cotistas apresentam média dos CRA superior aos demais alunos, sejam eles do sexo masculino não cotista ou de ambos os gêneros cotistas. Para saber se as diferenças são significativas, levando em consideração o sexo, será aplicado o teste de variância.

Tabela 4 - Média do Coeficiente de Rendimento Acumulado x sexo.

CURSO	MÉDIA DO CRA			
	NÃO COTISTA		COTISTA	
	FEMININO	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO
Administração	7,22	6,41	6,89	6,00
Arquivologia	7,46	6,28	7,85	6,98
Biblioteconomia	7,78	7,66	7,97	7,48
Ciência da Computação	5,76	5,23	2,89	4,76
Ciências Contábeis	7,07	6,20	7,10	6,51
Ciências Econômicas	6,30	5,27	5,40	5,30
Direito	8,76	8,52	7,95	7,73
Engenharia Ambiental	7,46	6,67	7,08	7,39
Engenharia Civil	7,85	7,56	7,00	6,84
Engenharia de Computação	5,54	5,62	3,61	4,73
Engenharia de Produção	8,06	7,31	6,69	5,94
Engenharia Elétrica	7,24	6,86	5,64	5,17
Engenharia Mecânica	6,57	6,97	5,21	5,85
Gemologia	6,20	5,46	6,37	5,42
Serviço Social	7,85	6,74	7,84	7,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

4.1 ANÁLISE DE VARIÂNCIA POR CURSO

Aplicando o teste de variância na comparação das médias dos coeficientes de rendimento acumulado de alunos cotistas e não cotistas e fazendo uma separação entre os cursos do CT e do CCJE, pode-se perceber, conforme a Tabela 5 a seguir, que nos cursos do CT o p-valor associado à estatística F foi igual a zero em todos os cursos, com exceção dos cursos de Engenharia Ambiental e Ciência da Computação. Existem, portanto, evidências de que há

diferença significativa de média entre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas nos cursos do Centro Tecnológico.

Tabela 5 – Comparação de CRA dos Cotistas x Não Cotistas dos Cursos do CT

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Ciências da Computação	Não Cotista	5,27	177	2,10	3,193	0,075
	Cotista	4,61	39	2,02		
	Total	5,15	216	2,10		
Engenharia Ambiental	Não Cotista	7,15	84	1,54	0,071	0,791
	Cotista	7,06	29	1,36		
	Total	7,12	113	1,49		
Engenharia Civil	Não Cotista	7,67	283	1,31	31,669	0,000**
	Cotista	6,90	178	1,63		
	Total	7,37	461	1,49		
Engenharia da Computação	Não Cotista	5,62	149	1,85	14,081	0,000**
	Cotista	4,62	72	1,84		
	Total	5,29	221	1,90		
Engenharia da Produção	Não Cotista	7,61	75	1,11	31,169	0,000**
	Cotista	6,19	40	1,62		
	Total	7,12	115	1,47		
Engenharia Elétrica	Não Cotista	6,92	296	1,56	111,806	0,000**
	Cotista	5,27	177	1,79		
	Total	6,30	473	1,83		
Engenharia Mecânica	Não Cotista	6,93	305	1,66	48,943	0,000**
	Cotista	5,76	163	1,82		
	Total	6,52	468	1,81		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

Os valores da estatística F para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica apresentam números elevados, o que confirma a significância da diferença de desempenho entre os dois grupos de alunos analisados.

Já nos cursos do CCJE, Tabela 6 a seguir, pode-se perceber que o desempenho dos cotistas é significativamente superior ao dos não cotistas no curso de Direito. Neste curso, a estatística F tem um valor elevado; 141,081, indicando que as médias dos dois grupos se afastam muito. Dos cursos analisados, o único em que os alunos cotistas possuem médias significativamente superiores à dos não cotistas é o curso de Arquivologia

Tabela 6 – Comparação de CRAs dos cotistas x Não Cotistas dos cursos do CCJE

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Administração	Não Cotista	6,73	749	1,92	2,302	0,130
	Cotista	6,48	166	1,91		
	Total	6,69	915	1,92		
Arquivologia	Não Cotista	7,01	242	1,97	5,446	0,020*
	Cotista	7,58	76	1,37		
	Total	7,15	318	1,86		
Biblioteconomia	Não Cotista	7,74	215	1,74	0,208	0,649
	Cotista	7,84	86	1,54		
	Total	7,77	301	1,68		
Ciências Contábeis	Não Cotista	6,59	759	1,84	3,624	0,057
	Cotista	6,86	201	1,73		
	Total	6,64	960	1,82		
Ciências Econômicas	Não Cotista	5,64	400	1,94	1,490	0,223
	Cotista	5,35	78	2,04		
	Total	5,59	478	1,96		
Direito	Não Cotista	8,67	396	0,61	141,688	0,000**
	Cotista	7,85	252	1,14		
	Total	8,35	648	0,94		
Gemologia	Não Cotista	5,82	260	2,18	0,163	0,686
	Cotista	5,94	68	2,13		
	Total	5,84	328	2,17		
Serviço Social	Não Cotista	7,69	343	1,64	0,078	0,780
	Cotista	7,74	132	1,57		
	Total	7,71	475	1,62		

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

Em uma análise feita nos cursos do CCJE (Tabela 7) comparando o desempenho de cotistas e não cotistas por sexo pode-se perceber que os cursos em que desempenho de cotistas e não cotistas é significativo para ambos os sexos é o curso de Direito. O Curso de Ciências Econômicas somente é significativo para alunos do sexo feminino.

Tabela 7 - Comparação de CRAs dos Cotistas X Não Cotistas por Sexo dos Cursos do CCJE

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	Sig.	
Administração	Feminino	Não Cotista	7,22	297	1,75	2,317	0,129
		Cotista	6,89	90	1,87		
	Masculino	Não Cotista	6,41	452	1,96		
		Cotista	6,00	76	1,85		
Arquivologia	Feminino	Não Cotista	6,28	92	2,34	2,855	0,093
		Cotista	6,98	24	1,70		
	Masculino	Não Cotista	7,78	150	1,66		
		Cotista	7,97	63	1,34		
Biblioteconomia	Feminino	Não Cotista	7,78	150	1,66	0,660	0,418
		Cotista	7,97	63	1,34		
	Masculino	Não Cotista	7,66	65	1,91		
		Cotista	7,48	23	2,00		
Ciências Contábeis	Feminino	Não Cotista	7,07	335	1,64	0,038	0,846
		Cotista	7,10	119	1,72		
	Masculino	Não Cotista	6,20	424	1,90		
		Cotista	6,51	82	1,69		
Ciências Econômicas	Feminino	Não Cotista	6,30	145	1,74	7,632	0,006**
		Cotista	5,40	36	1,73		
	Masculino	Não Cotista	5,27	255	1,96		
		Cotista	5,30	42	2,29		
Direito	Feminino	Não Cotista	8,76	251	0,54	94,754	0,000**
		Cotista	7,95	139	1,10		
	Masculino	Não Cotista	8,52	145	0,69		
		Cotista	7,73	113	1,17		
Gemologia	Feminino	Não Cotista	6,20	126	2,06	0,198	0,657
		Cotista	6,37	37	1,96		
	Masculino	Não Cotista	5,46	134	2,24		
		Cotista	5,42	31	2,23		
Serviço Social	Feminino	Não Cotista	7,85	294	1,48	0,012	0,913
		Cotista	7,84	117	1,38		
	Masculino	Não Cotista	6,74	49	2,16		
		Cotista	7,00	15	2,58		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

Na Tabela 8, a seguir, considerando o desempenho de cotistas e não cotistas por sexo, de alunos de cursos ofertados pelo CT, observa-se que a diferença de desempenho é significativa em todos os cursos para ambos os sexos, com

exceção do curso de Engenharia Ambiental (não há diferença) e do curso de Ciência da Computação, cuja diferença é significativa somente no sexo feminino.

Tabela 8 - Comparação de CRAs dos Cotistas x Não Cotistas por sexo dos cursos do CT

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	Sig.	
Ciências da Computação	Feminino	Não Cotista	5,76	15	2,10	4,739	0,045*
		Cotista	2,89	3	1,97		
	Masculino	Não Cotista	5,23	162	2,10	1,507	0,221
		Cotista	4,76	36	1,98		
Engenharia Ambiental	Feminino	Não Cotista	7,46	55	1,41	1,050	0,309
		Cotista	7,08	19	1,32		
	Masculino	Não Cotista	6,67	29	1,67	1,473	0,233
		Cotista	7,39	10	1,48		
Engenharia Civil	Feminino	Não Cotista	7,85	113	1,42	13,272	0,000**
		Cotista	7,00	63	1,59		
	Masculino	Não Cotista	7,56	170	1,23	17,599	0,000**
		Cotista	6,84	115	1,66		
Engenharia da Computação	Feminino	Não Cotista	5,54	13	1,82	4,832	0,041*
		Cotista	3,61	7	2,00		
	Masculino	Não Cotista	5,62	136	1,86	10,320	0,002*
		Cotista	4,73	65	1,80		
Engenharia da Produção	Feminino	Não Cotista	8,06	30	0,98	15,062	0,000**
		Cotista	6,69	13	1,24		
	Masculino	Não Cotista	7,31	45	1,10	16,927	0,000**
		Cotista	5,94	27	1,74		
Engenharia Elétrica	Feminino	Não Cotista	7,24	48	1,37	23,790	0,000**
		Cotista	5,64	38	1,66		
	Masculino	Não Cotista	6,86	248	1,59	91,765	0,000**
		Cotista	5,17	139	1,81		
Engenharia Mecânica	Feminino	Não Cotista	6,57	32	2,41	5,281	0,026*
		Cotista	5,21	22	1,66		
	Masculino	Não Cotista	6,97	273	1,55	42,838	0,000**
		Cotista	5,85	141	1,83		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2 ANÁLISE DE VARIÂNCIA POR DISCIPLINAS

Após analisarem em quais cursos há significância nas diferenças de médias, foi elaborado um quadro comparativo, curso a curso, para se saber quais disciplinas

contribuem para essa diferença de desempenho. A análise foi realizada para todas as disciplinas que cumpriram os requisitos apresentados no item 3.3 deste trabalho. Devido à grande variedade de disciplinas cursadas pelos alunos ao longo do curso, somente são apresentados os resultados das 15 disciplinas com maior número de alunos matriculados em cada curso analisado.

4.2.1 Ciência da Computação

Tabela 9 – Médias Finais de Ciências da Computação por disciplina

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Álgebra Linear	Não Cotista	3,18	223	2,67		
	Cotista	2,29	54	2,41	4,971	0,027*
	Total	3,00	277	2,64		
Arquitetura de Computadores I	Não Cotista	5,36	90	2,31		
	Cotista	5,04	17	3,05	0,252	0,617
	Total	5,31	107	2,43		
Aspectos Teóricos da Computação I	Não Cotista	7,47	152	1,85		
	Cotista	6,40	40	2,43	9,138	0,003*
	Total	7,25	192	2,03		
Aspectos Teóricos da Computação II	Não Cotista	4,80	108	2,40		
	Cotista	4,57	24	2,17	0,182	0,670
	Total	4,76	132	2,35		
Cálculo I	Não Cotista	3,82	209	2,57		
	Cotista	3,08	66	2,39	4,380	0,037*
	Total	3,64	275	2,55		
Cálculo II	Não Cotista	4,74	133	2,58		
	Cotista	4,33	19	2,61	0,427	0,514
	Total	4,69	152	2,58		
Elementos de Lógica Digital	Não Cotista	6,20	158	2,76		
	Cotista	5,90	39	2,64	0,379	0,539
	Total	6,14	197	2,73		
Engenharia de Software	Não Cotista	7,88	94	1,53		
	Cotista	7,37	15	2,30	1,236	0,269
	Total	7,81	109	1,65		
Estrutura de Dados I	Não Cotista	6,79	84	2,49		
	Cotista	5,77	23	2,43	3,090	0,082
	Total	6,57	107	2,50		
Estrutura de Dados II	Não Cotista	5,51	76	3,13		
	Cotista	5,71	13	3,28	0,042	0,839
	Total	5,54	89	3,14		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Introdução à Computação	Não Cotista	6,76	139	2,22	1,882	0,172
	Cotista	6,18	35	2,28		
	Total	6,64	174	2,24		
Linguagens de Programação	Não Cotista	5,50	97	2,84	0,011	0,919
	Cotista	5,58	17	2,32		
	Total	5,52	114	2,76		
Lógica para Computação I	Não Cotista	7,83	21	2,13	1,543	0,227
	Cotista	5,97	3	4,41		
	Total	7,60	24	2,46		
Programação I	Não Cotista	5,78	151	2,93	0,642	0,424
	Cotista	5,37	42	2,92		
	Total	5,69	193	2,92		
Programação II	Não Cotista	6,35	120	2,75	0,068	0,795
	Cotista	6,50	28	2,75		
	Total	6,38	148	2,75		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

Das 15 disciplinas mais cursadas pelos alunos no curso de Ciência da Computação, três disciplinas apresentaram diferenças significativas de média final entre os dois grupos analisados: Álgebra Linear, Aspectos Teóricos da Computação I e Cálculo I. Além disso, em Cálculo I e Álgebra Linear as médias para as duas categorias de alunos apresentam-se abaixo da média necessária para aprovação. Cabe lembrar que a média para aprovação nas disciplinas adotada na UFES é de cinco pontos, de um total de zero a 10 pontos. A disciplina Cálculo II, apesar de não apresentar diferença significativa de médias, também apresenta média final abaixo do mínimo necessário para aprovação.

4.2.2 Engenharia Civil

No curso do Engenharia civil, das 15 disciplinas apresentadas, há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em 12 delas. Entretanto, somente na disciplina de Álgebra Linear a média final apresentada encontra-se abaixo do mínimo para aprovação dos alunos cotistas.

Tabela 10 - Médias Finais de Engenharia Civil dos Cotistas x Não Cotistas por Disciplina

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Álgebra Linear	Não Cotista	5,84	276	2,56	16,509	0,000**
	Cotista	4,88	236	2,81		
	Total	5,40	512	2,72		
Cálculo I	Não Cotista	6,54	239	1,97	46,035	0,000**
	Cotista	5,14	228	2,49		
	Total	5,86	467	2,34		
Calculo II	Não Cotista	6,57	240	1,88	19,915	0,000**
	Cotista	5,64	168	2,31		
	Total	6,19	408	2,11		
Mecânica dos Sólidos I	Não Cotista	7,51	234	1,51	35,464	0,000**
	Cotista	6,53	159	1,77		
	Total	7,11	393	1,69		
Ciências dos Materiais	Não Cotista	8,01	242	1,52	13,678	0,000**
	Cotista	7,35	150	2,01		
	Total	7,76	392	1,75		
Geomática aplicada á Engenharia Civil	Não Cotista	8,29	236	1,24	0,006	0,938
	Cotista	8,28	140	1,10		
	Total	8,29	376	1,19		
Programação Básica de Computadores	Não Cotista	8,04	210	1,87	22,550	0,000**
	Cotista	6,94	155	2,58		
	Total	7,57	365	2,26		
Expressão Gráfica	Não Cotista	8,68	223	1,03	4,153	0,042*
	Cotista	8,39	140	1,67		
	Total	8,57	363	1,32		
Elementos de Arquitetura	Não Cotista	8,66	229	0,95	0,355	0,552
	Cotista	8,59	130	1,00		
	Total	8,63	359	0,96		
Introdução à Engenharia Civil	Não Cotista	8,91	214	1,13	0,021	0,884
	Cotista	8,89	145	1,28		
	Total	8,90	359	1,19		
Cálculo III_B	Não Cotista	7,47	223	1,94	10,292	0,001*
	Cotista	6,78	123	1,87		
	Total	7,23	346	1,94		
Introdução à Mecânica Clássica	Não Cotista	8,37	211	1,07	37,736	0,000**
	Cotista	7,46	135	1,68		
	Total	8,01	346	1,41		
Eletricidade Aplicada	Não Cotista	7,80	219	1,14	39,240	0,000**
	Cotista	6,89	123	1,51		
	Total	7,47	342	1,35		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Análise Estrutural I	Não Cotista	7,69	227	1,50	10,814	0,001*
	Cotista	7,11	114	1,65		
	Total	7,50	341	1,58		
Probabilidade e Estatística	Não Cotista	7,99	218	1,42	9,450	0,002*
	Cotista	7,47	116	1,58		
	Total	7,81	334	1,50		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.3 Engenharia da Computação

No curso do Engenharia da Computação, das 15 disciplinas com mais alunos matriculados, há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em 9 disciplinas. Dessas 9 disciplinas, em cinco a média final encontra-se abaixo do mínimo para aprovação dos alunos cotistas: Álgebra Linear, Arquitetura de Computadores, Cálculo I, Cálculo III A e Circuitos Elétricos.

Tabela 11 –Médias Finais de Engenharia da Computação por disciplina

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Álgebra Linear	Não Cotista	4,16	190	2,77	4,103	0,044*
	Cotista	3,53	124	2,60		
	Total	3,91	314	2,71		
Arquitetura de Computadores I	Não Cotista	6,23	92	2,64	13,166	0,000**
	Cotista	4,41	38	2,54		
	Total	5,70	130	2,73		
Cálculo I	Não Cotista	5,62	145	2,35	16,843	0,000**
	Cotista	4,34	110	2,60		
	Total	5,07	255	2,54		
Cálculo II	Não Cotista	5,24	152	2,56	0,107	0,744
	Cotista	5,12	68	2,68		
	Total	5,20	220	2,59		
Cálculo III A	Não Cotista	5,75	92	2,50	2,456	0,120
	Cotista	4,96	34	2,52		
	Total	5,54	126	2,52		
Circuitos Elétricos I	Não Cotista	5,51	150	2,29	15,188	0,000**
	Cotista	4,22	74	2,41		
	Total	5,09	224	2,40		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Circuitos Elétricos II	Não Cotista	6,98	19	1,61	0,058	0,810
	Cotista	7,92	5	2,93		
	Total	7,18	24	1,92		
Estatística Básica	Não Cotista	6,88	107	1,70	14,315	0,000**
	Cotista	5,73	53	2,01		
	Total	6,50	160	1,88		
Estrutura de Dados I	Não Cotista	6,72	98	3,30	9,959	0,002*
	Cotista	5,77	47	3,20		
	Total	6,41	145	3,28		
Introdução à Engenharia de Computação	Não Cotista	6,76	129	2,41	2,086	0,150
	Cotista	6,25	72	2,39		
	Total	6,58	201	2,41		
Introdução à Mecânica Clássica	Não Cotista	7,46	96	1,41	30,409	0,000**
	Cotista	5,80	57	2,32		
	Total	6,84	153	1,97		
Práticas de Laboratório	Não Cotista	7,46	125	1,78	0,939	0,334
	Cotista	7,21	71	1,77		
	Total	7,37	196	1,78		
Programação I	Não Cotista	6,82	128	2,21	13,703	0,000**
	Cotista	5,57	89	2,76		
	Total	6,31	217	2,52		
Programação II	Não Cotista	7,27	112	2,02	3,749	0,054
	Cotista	6,57	65	2,80		
	Total	7,01	177	2,36		
Química A	Não Cotista	7,65	112	1,06	30,780	0,000**
	Cotista	6,42	62	1,86		
	Total	7,21	174	1,51		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.4 Engenharia de Produção

No curso do Engenharia de Produção das 15 disciplinas apresentadas, há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotista em 11 disciplinas. Dessas 11, em apenas duas a média final é abaixo do mínimo para aprovação dos alunos cotistas: Álgebra Linear e Cálculo I.

Tabela 12 – Médias Finais de Engenharia da Produção por disciplina

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Álgebra Linear	Não Cotista	5,18	81	2,53	9,112	0,003*
	Cotista	3,86	53	2,41		
	Total	4,66	134	2,56		
Algoritmos Numéricos I	Não Cotista	8,47	52	1,18	4,930	0,030*
	Cotista	7,79	19	1,07		
	Total	8,29	71	1,18		
Cálculo I	Não Cotista	6,42	63	1,52	38,019	0,000**
	Cotista	4,19	53	2,35		
	Total	5,41	116	2,23		
Cálculo II	Não Cotista	6,66	60	2,12	7,803	0,006*
	Cotista	5,23	33	2,75		
	Total	6,15	93	2,45		
Gestão da Qualidade Total	Não Cotista	7,83	59	0,90	12,729	0,001*
	Cotista	6,88	39	1,73		
	Total	7,45	98	1,37		
Introdução à Engenharia de Produção	Não Cotista	8,59	54	1,01	0,296	0,588
	Cotista	8,71	32	0,98		
	Total	8,64	86	1,00		
Introdução à Mecânica Clássica	Não Cotista	8,42	50	1,09	30,593	0,000**
	Cotista	6,37	29	2,19		
	Total	7,67	79	1,86		
Metodologia de Pesquisa I	Não Cotista	8,93	49	1,05	13,422	0,000**
	Cotista	7,93	31	1,37		
	Total	8,54	80	1,27		
Prática Extensionista Módulo 1	Não Cotista	8,60	58	1,49	3,668	0,059
	Cotista	7,98	34	1,53		
	Total	8,37	92	1,53		
Princípios de Ciência dos Materiais	Não Cotista	7,53	57	1,94	8,037	0,006*
	Cotista	6,20	32	2,43		
	Total	7,05	89	2,21		
Programação Básica de Computadores	Não Cotista	8,60	54	1,02	39,582	0,000**
	Cotista	5,78	39	3,07		
	Total	7,42	93	2,54		
Química Industrial	Não Cotista	8,08	59	0,88	0,519	0,473
	Cotista	7,94	34	0,95		
	Total	8,03	93	0,90		
Sistemas de Produção	Não Cotista	8,25	53	1,08	8,466	0,005*
	Cotista	7,36	26	1,63		
	Total	7,96	79	1,34		

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Teoria Geral da Administração	Não Cotista	9,16	50	0,78	2,603	0,111
	Cotista	8,79	32	1,27		
	Total	9,01	82	1,01		
Termodinâmica e Transmissão de Calor	Não Cotista	7,15	53	1,82	6,255	0,015*
	Cotista	5,87	18	2,08		
	Total	6,83	71	1,95		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.5 Engenharia Elétrica

No curso do Engenharia de Elétrica há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotista em 13 disciplinas sendo que em três disciplinas a média final é insuficiente para aprovação para os alunos cotistas: Álgebra Linear, Cálculo I e Cálculo II.

Tabela 13- Médias Finais de Engenharia Elétrica por disciplina

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Álgebra Linear	Não Cotista	5,82	314	2,56	81,072	0,000**
	Cotista	3,90	267	2,56		
	Total	4,94	581	2,73		
Cálculo I	Não Cotista	6,85	243	1,87	163,580	0,000**
	Cotista	4,16	231	2,66		
	Total	5,54	474	2,66		
Cálculo II	Não Cotista	6,10	279	2,50	20,669	0,000**
	Cotista	4,98	177	2,62		
	Total	5,66	456	2,60		
Cálculo III A	Não Cotista	6,20	201	2,31	5,382	0,021*
	Cotista	5,53	101	2,41		
	Total	5,97	302	2,36		
Circuitos Elétricos I	Não Cotista	6,61	267	2,06	37,345	0,000**
	Cotista	5,30	175	2,40		
	Total	6,09	442	2,29		
Circuitos Elétricos II	Não Cotista	6,48	244	2,00	15,273	0,000**
	Cotista	5,52	107	2,34		
	Total	6,19	351	2,15		
Eletromagnetismo I	Não Cotista	7,36	218	1,46	25,896	0,000**
	Cotista	6,32	88	1,97		
	Total	7,06	306	1,69		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Eletromagnetismo II	Não Cotista	6,48	209	2,07		
	Cotista	5,53	82	2,25	11,917	0,001*
	Total	6,21	291	2,16		
Expressão Gráfica para Engenharia Elétrica	Não Cotista	8,41	197	1,16		
	Cotista	8,07	133	1,27	6,365	0,012*
	Total	8,28	330	1,22		
Introdução à Engenharia Elétrica	Não Cotista	9,10	218	0,76		
	Cotista	8,98	141	1,28	1,217	0,271
	Total	9,06	359	1,00		
Introdução à Mecânica Clássica	Não Cotista	7,63	196	1,84		
	Cotista	5,71	151	2,60	64,957	0,000**
	Total	6,80	347	2,40		
Práticas de Laboratório	Não Cotista	8,43	234	1,56		
	Cotista	8,36	152	1,10	0,242	0,623
	Total	8,40	386	1,40		
Programação Aplicada de Computadores	Não Cotista	7,05	222	2,60		
	Cotista	6,23	158	2,95	8,113	0,005*
	Total	6,71	380	2,78		
Programação Básica de Computadores	Não Cotista	8,40	231	1,72		
	Cotista	7,05	167	2,57	39,216	0,000**
	Total	7,83	398	2,22		
Química A	Não Cotista	8,46	225	1,20		
	Cotista	7,42	145	1,48	55,083	0,000**
	Total	8,05	370	1,41		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.6 Engenharia Mecânica

No curso do Engenharia Mecânica há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotista em 11 disciplinas das 15 com maior número de matrículas. Dessas 11 disciplinas, em três a média final seria insuficiente para aprovação de alunos cotistas: Álgebra Linear, Cálculo I e termodinâmica.

Tabela 14 – Médias Finais de Engenharia Mecânica por disciplinas

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Álgebra Linear	Não Cotista	5,46	318	2,34	35,541	0,000**
	Cotista	4,20	246	2,67		
	Total	4,91	564	2,56		
Cálculo I	Não Cotista	6,60	261	2,06	76,506	0,000**
	Cotista	4,74	211	2,58		
	Total	5,77	472	2,48		
Cálculo II	Não Cotista	6,26	297	2,33	7,628	0,006*
	Cotista	5,56	148	2,81		
	Total	6,03	445	2,52		
Cálculo III A	Não Cotista	6,54	266	2,40	3,354	0,068
	Cotista	6,01	101	2,70		
	Total	6,40	367	2,49		
Desenho Técnico Mecânico I	Não Cotista	7,74	239	1,58	0,884	0,348
	Cotista	7,58	144	1,64		
	Total	7,68	383	1,60		
Desenho Técnico Mecânico II	Não Cotista	7,76	247	1,30	0,781	0,377
	Cotista	7,62	122	1,45		
	Total	7,71	369	1,35		
Eletricidade Aplicada	Não Cotista	7,90	230	1,14	14,428	0,000**
	Cotista	7,35	105	1,37		
	Total	7,72	335	1,24		
Introdução à Engenharia Mecânica	Não Cotista	8,36	230	1,85	0,308	0,579
	Cotista	8,46	145	1,46		
	Total	8,39	375	1,71		
Mecânica I	Não Cotista	6,92	231	1,59	50,377	0,000**
	Cotista	5,41	124	2,40		
	Total	6,39	355	2,04		
Mecânica II	Não Cotista	7,08	245	1,86	29,379	0,000**
	Cotista	5,85	96	1,96		
	Total	6,73	341	1,97		
Princípios de Ciência dos Materiais	Não Cotista	6,77	256	2,02	8,551	0,004*
	Cotista	6,07	99	1,98		
	Total	6,58	355	2,03		
Probabilidade e Estatística	Não Cotista	7,56	248	1,78	23,281	0,000**
	Cotista	6,56	118	2,01		
	Total	7,24	366	1,91		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Programação Básica de Computadores	Não Cotista	7,55	238	2,17	26,841	0,000**
	Cotista	6,30	153	2,56		
	Total	7,06	391	2,40		
Química Tecnológica	Não Cotista	8,37	226	1,24	22,547	0,000**
	Cotista	7,74	139	1,22		
	Total	8,13	365	1,27		
Termodinâmica I	Não Cotista	6,33	272	2,27	37,063	0,000**
	Cotista	4,87	149	2,51		
	Total	5,82	421	2,45		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.7 Arquivologia

O curso de Arquivologia é o único curso em que os cotistas têm um desempenho significativamente superior aos não cotistas. Ao analisar as disciplinas observa-se que apenas duas das 15 com maior número de matrículas apontam diferenças significativas entre os dois grupos. Na disciplina Gestão de Documentos os cotistas têm desempenhos melhores, enquanto na disciplina Introdução à Filosofia, os alunos cotistas têm desempenho pior.

Tabela 15 – Médias Finais de Arquivologia de por disciplina

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Avaliação de Documentos	Não Cotista	7,29	160	1,87	3,354	0,069
	Cotista	6,70	47	2,16		
	Total	7,15	207	1,95		
Conhecimento e Linguagem	Não Cotista	7,99	113	1,95	2,840	0,094
	Cotista	7,33	32	1,97		
	Total	7,84	145	1,97		
Gestão de Documentos I	Não Cotista	7,53	177	1,71	5,018	0,026*
	Cotista	8,09	59	1,54		
	Total	7,67	236	1,68		
Gestão de Documentos II	Não Cotista	7,55	151	1,20	1,136	0,288
	Cotista	7,33	40	0,90		
	Total	7,50	191	1,15		
Gestão Organizacional	Não Cotista	7,84	168	1,69	0,087	0,768
	Cotista	7,77	57	1,25		
	Total	7,82	225	1,58		

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
História e Memória	Não Cotista	8,44	63	0,81	0,267	0,606
	Cotista	8,13	19	2,10		
	Total	8,37	82	1,23		
Introdução à Arquivologia	Não Cotista	7,38	221	1,73	0,661	0,417
	Cotista	7,56	76	1,57		
	Total	7,43	297	1,69		
Instituições de Direito Público e Privado	Não Cotista	8,42	213	1,28	0,022	0,884
	Cotista	8,44	72	1,01		
	Total	8,42	285	1,21		
Introdução à Administração	Não Cotista	8,00	193	1,14	0,240	0,625
	Cotista	7,92	70	1,18		
	Total	7,97	263	1,15		
Introdução à Filosofia	Não Cotista	8,40	166	0,91	4,675	0,032*
	Cotista	8,09	59	0,98		
	Total	8,32	225	0,94		
Sistema Gerenciamento de Banco de Dados Aplicado à Gestão de Documentos	Não Cotista	5,82	181	2,69	0,049	0,825
	Cotista	5,90	59	2,60		
	Total	5,84	240	2,67		
Tecnologia da Informação I	Não Cotista	7,05	217	1,74	3,059	0,081
	Cotista	7,44	75	1,51		
	Total	7,15	292	1,69		
Tecnologia da Informação II	Não Cotista	7,26	156	1,80	1,474	0,226
	Cotista	7,59	56	1,52		
	Total	7,35	212	1,74		
Tópicos Especiais em Arquivologia I	Não Cotista	7,77	205	1,34	0,339	0,561
	Cotista	7,66	75	1,42		
	Total	7,74	280	1,36		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.8 Direito

No curso de Direito das quinze disciplinas com maior número de matrículas há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotistas em todas elas, entretanto em nenhuma das disciplinas a média dos cotistas é menor do que o mínimo para aprovação.

Tabela 16 – Médias Finais de Direito por disciplinas

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Direito Constitucional I	Não Cotista	8,12	292	0,87	21,259	0,000**
	Cotista	7,68	163	1,14		
	Total	7,96	455	0,99		
Direito das Obrigações I	Não Cotista	8,35	360	1,05	103,560	0,000**
	Cotista	7,24	227	1,61		
	Total	7,92	587	1,40		
Direito das Obrigações II	Não Cotista	8,44	336	1,07	46,691	0,000**
	Cotista	7,68	186	1,45		
	Total	8,17	522	1,27		
Direito Internacional Público	Não Cotista	8,28	301	1,25	45,864	0,000**
	Cotista	7,38	164	1,60		
	Total	7,96	465	1,45		
Direito Penal I	Não Cotista	8,94	270	1,03	34,375	0,000**
	Cotista	8,25	133	1,29		
	Total	8,71	403	1,17		
Direito Processual Civil I	Não Cotista	8,79	333	0,98	80,906	0,000**
	Cotista	7,89	183	1,27		
	Total	8,47	516	1,18		
Direito Processual Civil II	Não Cotista	7,96	299	1,29	54,387	0,000**
	Cotista	6,93	167	1,70		
	Total	7,59	466	1,53		
Direito Processual Civil III	Não Cotista	7,93	270	1,23	76,657	0,000**
	Cotista	6,56	145	1,94		
	Total	7,45	415	1,65		
Direito Processual Penal I	Não Cotista	8,43	271	0,91	30,082	0,000**
	Cotista	7,85	134	1,16		
	Total	8,24	405	1,04		
Economia B	Não Cotista	8,40	314	1,13	63,821	0,000**
	Cotista	7,47	207	1,53		
	Total	8,03	521	1,38		
Filosofia e Ética	Não Cotista	9,16	316	0,84	81,916	0,000**
	Cotista	8,43	215	1,01		
	Total	8,86	531	0,98		
Introdução as Ciências Sociais	Não Cotista	9,13	311	0,71	28,879	0,000**
	Cotista	8,74	209	0,96		
	Total	8,98	520	0,84		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Sociologia Aplicada ao Direito	Não Cotista	9,25	316	0,75	13,560	0,000**
	Cotista	8,91	202	1,38		
	Total	9,12	518	1,05		
Teoria da Constituição	Não Cotista	8,84	328	0,84	19,842	0,000**
	Cotista	8,48	182	0,93		
	Total	8,71	510	0,89		
Teoria Geral do Direito Civil	Não Cotista	7,48	100	0,87	38,904	0,000**
	Cotista	6,26	56	1,10		
	Total	7,04	156	1,12		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

4.2.9 Ciências Econômicas

No curso de Ciências Econômicas, das quinze disciplinas com maior número de matrículas há diferença significativa de desempenho entre cotistas e não cotistas apenas na disciplina Matemática A, no qual também os cotistas apresentam média abaixo do mínimo para aprovação.

Tabela 17 – Médias Finais de Ciências Econômicas por disciplinas

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Contabilidade Social	Não Cotista	6,05	371	2,04	0,877	0,349
	Cotista	5,81	74	2,04		
	Total	6,01	445	2,04		
Desenvolvimento Socioeconômico	Não Cotista	7,33	282	1,90	0,016	0,899
	Cotista	7,37	43	1,55		
	Total	7,33	325	1,85		
Economia Clássica	Não Cotista	7,03	325	1,92	2,062	0,152
	Cotista	7,41	60	1,82		
	Total	7,09	385	1,91		
Economia Política I	Não Cotista	7,18	262	1,76	0,000	0,985
	Cotista	7,18	41	1,35		
	Total	7,18	303	1,71		
Economia Política II	Não Cotista	6,48	235	1,86	0,000	0,993
	Cotista	6,48	35	1,53		
	Total	6,48	270	1,81		
Formação e Desenvolvimento do Capitalismo	Não Cotista	6,58	333	1,66	0,199	0,656
	Cotista	6,68	70	1,53		
	Total	6,60	403	1,64		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Formação Econômica do Capitalismo Contemporâneo	Não Cotista	7,12	303	1,67	0,139	0,710
	Cotista	7,03	55	1,62		
	Total	7,10	358	1,66		
Introdução às Ciências Sociais	Não Cotista	7,10	326	2,02	1,496	0,222
	Cotista	6,78	72	2,29		
	Total	7,04	398	2,07		
Introdução à Economia	Não Cotista	6,62	343	1,77	0,327	0,568
	Cotista	6,49	71	1,73		
	Total	6,60	414	1,76		
Introdução à Microeconomia	Não Cotista	6,69	242	1,92	0,001	0,977
	Cotista	6,70	36	2,06		
	Total	6,69	278	1,93		
Matemática A	Não Cotista	4,74	398	2,90	7,735	0,006*
	Cotista	3,78	91	3,21		
	Total	4,56	489	2,98		
Matemática B	Não Cotista	5,20	287	2,58	0,465	0,496
	Cotista	5,50	40	2,70		
	Total	5,24	327	2,59		
Técnicas de Pesquisa em Economia	Não Cotista	6,99	304	2,54	0,641	0,424
	Cotista	6,71	64	2,52		
	Total	6,94	368	2,53		
Teoria Macroeconômica I	Não Cotista	6,08	509	2,00	0,331	0,565
	Cotista	6,21	80	1,68		
	Total	6,09	589	1,96		
Teoria Macroeconômica II	Não Cotista	7,37	389	1,63	2,336	0,127
	Cotista	7,02	59	1,58		
	Total	7,33	448	1,62		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

Segundo os resultados obtidos no presente estudo, os alunos cotistas apresentam Coeficiente de rendimento acumulado e média final abaixo dos não cotistas principalmente em cursos de ciências exatas.

Quando se trata de Matérias que envolvam Álgebra, calculo I, calculo II, calculo III e Matemática, ou seja, disciplinas básicas dos cursos de engenharia, em qualquer um dos cursos de Engenharia do CT, à exceção apenas do curso de Engenharia Ambiental, o desempenho é bem inferior.

De acordo com Vasconcelos (2004), a redução de competitividade entre alunos de escolas públicas, se comparados aos de escolas particulares, se deve a uma formação permeada por dificuldades causadas por fatores como infraestrutura, material de apoio didático, segurança nas escolas, motivação discente e docente (práticas pedagógicas adequadas), remuneração e atualização de profissionais da área. Tais fatores, quando analisados em conjunto, comprometem a rede pública de educação.

Diante disso, sugere-se que a Universidade tenha um foco em ações institucionais para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, sem perder de vista o resultado de um conjunto de fatores internos e externos à instituição. Por esse motivo, a primeira proposta de intervenção Institucional seria buscar, através de uma pesquisa qualitativa mais aprofundada, os reais motivos que levam os alunos a não conseguirem as médias finais necessárias nas disciplinas descritas acima. Acreditamos que com pesquisas, tais como a desenvolvida neste trabalho, fomentem projetos mais assertivos.

À guisa disso, sabendo-se que as disciplinas acima são críticas, porque afetam o desempenho acadêmico dos alunos, levando-os à reprovação, é oportuno sugerir que a Universidade ofereça cursos de nivelamento em conhecimentos básicos de Matemática e disciplinas afins. Acredita-se que um reforço escolar com especial atenção a essas matérias possa favorecer a apreensão dos conhecimentos

necessários às exigências dos cursos, oportunizando ainda mais o acesso e a permanência, bem como minimizando a evasão.

Pode-se inferir, a partir da exposição que fizemos em relação às condições históricas de acesso à educação superior no Brasil, que intervenções tais como as da ordem da psicopedagogia poderiam atuar no preenchimento de lacunas de aprendizagem apresentadas por determinados grupos de alunos tratados nesta pesquisa. No mesmo sentido, o oferecimento de estudos sistemáticos e de forma integral, sobretudo no primeiro ano de ingresso dos alunos na graduação, período em que os alunos apresentam dificuldade de adaptação e rendimento acadêmico em função das grandes mudanças geradas pela transição de ensino médio para superior, como atestam as pesquisas de Almeida (1998); Cochrane (1991); Ferreira, Almeida & Soares (2001); Ferreira & Hood (1990); Pascarella & Terenzini (1991), entre outros, pode funcionar como facilitador, no que concerne ao desenvolvimento pessoal e interpessoal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após fazer um levantamento bibliográfico em alguns livros, dissertações e artigos, podemos perceber, que no tocante às cotas, os trabalhos científicos se ocupam majoritariamente da discussão sobre as premissas que envolvem a implementação, a legitimidade e como os alunos tem se desenvolvido academicamente dentro da Universidade. O governo criou esse tipo de política afirmativa para tentar fazer com que, por meio da educação, as pessoas possam se inserir em um trabalho que lhes proporcione uma melhor remuneração e uma inserção na vida social. As ações como a reserva de vagas tem permitido que os alunos concorram de forma mais igualitária no vestibular, considerando que provêm de uma educação pública deficiente.

A análise estatística de comparação de desempenho dos alunos cotistas e não cotistas nos cursos do Centro Tecnológico e do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da UFES, realizada neste estudo, traz contribuições para compreender as diferenças de desempenho entre alunos optantes e não optantes pelo sistema de cotas para que seja possível mobilizar a Universidade a implementar projetos que ajudem os alunos a ter um rendimento melhor.

O principal objetivo desta pesquisa foi verificar quais os cursos apresentam diferenças significativas de desempenho entre os alunos cotistas e não cotistas e quais as disciplinas que contribuíam para a diferença de desempenho. Para alcançar o objetivo foi utilizada a análise estatística de variância - método ANOVA.

Dos quinze cursos de bacharelado analisados nos dois centros acadêmicos selecionados: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia da Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Gemologia e Serviço Social pôde-se identificar os cursos em que os cotistas têm desempenho acadêmico inferior aos não cotistas.

Os cursos de Engenharia, com exceção da Engenharia Ambiental, e o curso de Direito apresentaram diferenças significativas de médias do coeficiente de rendimento acumulado entre alunos cotistas e não cotistas.

Na UFES, quando se trata de cursos de formação que envolve Ciências Exatas, o desempenho do cotista é inferior ao dos não cotistas, a ponto da média dos primeiros não atingir a nota mínima para aprovação nas disciplinas. Em todos os cursos que apresentavam as matérias de Álgebra, Calculo I, Calculo II e Calculo III a média apresentava-se muito abaixo do mínimo para a obtenção dos créditos da disciplina. Ademais, até mesmo no curso de Engenharia Ambiental, onde não se percebe diferença significativa de desempenho, a matéria de Álgebra, para ambas as categorias de alunos em questão, apresenta baixo rendimento, conforme evidenciado no APÊNDICE A – Tabela de Comparação das Médias Finais do curso de Engenharia Ambiental de Cotistas X Não Cotista por disciplina.

Nos cursos do CCJE que não apresentavam diferença significativa entre cotistas e não cotistas conforme mostrado anteriormente neste trabalho, quando analisamos as 15 disciplinas com maior número de alunos matriculados, percebemos que existem diferenças significativas em algumas disciplinas no curso de administração (APENDICE B - Tabela de Comparação das Médias Finais do curso de Administração de Cotistas X Não Cotista por disciplina), Biblioteconomia (APENDICE C - Tabela de Comparação das Médias Finais do curso de Biblioteconomia de Cotistas X Não Cotista por disciplina), Ciências contábeis (APENDICE D - Tabela de Comparação das Médias Finais do curso de Ciências contábeis cotistas X Não Cotista por disciplina) e Serviço Social (APENDICE F -Tabela de Comparação das Médias Finais do curso de Serviço Social cotistas X Não Cotista por disciplina). O único curso que não existem disciplinas com diferenças significativas é o de Gemologia (APENDICE E -Tabela de Comparação das Médias Finais do curso de Gemologia cotistas X Não Cotista por disciplina).

No curso de Direito, apesar de a média dos cotistas ser menor que a dos não cotistas, ela não se aproxima da média para a reprovação. O curso de Direito ficou entre os três mais concorridos nos vestibulares de 2008 a 2013. Mesmo

sendo considerado um curso elitizado, o rendimento dos alunos de Direito selecionados não se manteve no mesmo patamar, ou seja apresentou diferenças significativas em virtude, talvez, da grande oferta de vagas; 112 anuais no total.

Outro fato que chama atenção é que, dos cursos analisados, o curso de arquivologia é o único em que os alunos cotistas apresentam desempenho significativamente melhor do que os não cotistas. Para ambas, as categorias em questão, as médias das disciplinas não se apresentam abaixo das estipuladas pela Universidade para aprovação. Dados sociográficos dos alunos não cotistas de arquivologia poderiam ajudar a explicar esse fato. Sendo pouco concorrido, talvez a origem social de cotistas e não cotistas e, portanto, suas condições sociais de acompanhamento do curso sejam semelhantes. Dados semelhantes ao de Bezerra e Gurgel (2012) comparando as médias de ingresso de C e NC ajudaria a esclarecer estes dados.

Apesar de o trabalho não abordar o tema de evasão, em um trabalho feito recentemente na Universidade pelo pesquisador Sales Junior (2012), confirmou-se a Teoria de Tinto (1997), na qual o desempenho acadêmico é tido como um fator fundamental na decisão de permanência do aluno na Universidade, pois o bom desempenho é visto como uma recompensa explícita que retroalimenta a motivação do estudante para que o mesmo continue tendo bom desempenho e obtendo mais recompensas. Assim, identificando-se as disciplinas nas quais os alunos apresentam o pior rendimento, ou alto índice de reprovação é possível considerar a adoção de medidas que diminuam radicalmente as chances de evasão.

Nesta pesquisa, foi possível confirmar uma maioria de alunos do gênero masculino. Nos cursos analisados, aproximadamente 56% com idade média de ingresso na Instituição de 21 anos são de ambos os gêneros. Uma vez que a maioria dos alunos é formada por jovens, no quesito estado civil, quase 90% dos alunos Cotistas e não-Cotistas são solteiros. De maioria Branca ou parda são 55,36% e 31,88%, respectivamente.

Fatores de gênero, masculino e feminino, mostram resultados divergentes dos que apontavam diferença significativa, em dois cursos: Ciências Econômicas e Ciências da computação. Quando analisada somente a comparação entre cotista e não cotistas, não apresentam diferença significativa, mas, quando se leva em consideração o sexo, as mulheres cotistas apresentam desempenho inferior às não cotistas.

Também é possível perceber que, em geral, as médias do sexo feminino, seja cotista ou não cotista, são maiores na maioria dos cursos.

A dimensão da amostra teve particular importância ao possibilitar a constatação de diferenças de perfil entre alunos dos cursos da área de ciências exatas e área de ciências humanas.

Este estudo pode servir como modelo de pesquisa para outras instituições públicas, mas não como parâmetro, porque os cursos aqui estudados se restringem apenas à UFES. Entretanto, não é possível afirmar que existem diferenças significativas de desempenho em outras universidades, pois, como visto neste trabalho, em algumas universidades, como a Unicamp e a UFRJ, onde também já foram feitos esses estudos, os cotistas apresentaram rendimento melhor que os não-cotistas em muitos dos cursos.

De acordo com Soares (2012), em uma pesquisa feita na Universidade de Brasília, os estudantes cotistas do sistema de cotas para negros valorizam mais a vaga na universidade, principalmente em cursos de baixo prestígio, motivo pelo qual se pode inferir que seu desempenho seria melhor do que o dos alunos não-cotistas.

O estudo também mostrou que os alunos cotistas teriam conseguido aproveitamento melhor que os não-cotistas em 27 cursos da universidade em questão, sendo superiores em cursos da área de ciências humanas, e inferiores nas áreas de ciências exatas, onde se requer do aluno uma base mais sólida de aprendizagem em matemática e disciplinas afins(SOARES, 2012).

Para trabalhos futuros, sugere-se a realização de uma pesquisa com os outros cursos não analisados neste trabalho, visto que a quantidade de cursos oferecidos na Universidade é grande; cerca de 90 cursos distribuídos em seus quatro *campi*, com oferta de 4.975 vagas anuais no vestibular para cursos presenciais de graduação, ou seja, mais de 20 mil alunos matriculados na graduação. Outra sugestão seria fazer uma pesquisa que possa apontar quais os reais motivos que levam os alunos cotistas a terem desempenho inferior aos não cotistas em alguns cursos. Para isso, seria interessante que fossem feitas entrevistas com os alunos para saber qual a dificuldade que eles tiveram em enfrentar as disciplinas, e quais os reais motivos que os levam a apresentarem pior desempenho, sejam eles financeiros, psicológicos, emocionais ou educacionais. Além de entrevistas com os professores que ministram as disciplinas dos cursos para saber a opinião deles sobre o que acreditam prejudicar o desempenho dos alunos. Tal pesquisa poderia complementar os resultados encontrados no presente estudo.

7 REFERÊNCIAS

AMARAL NETO, F. S. Equidade no código civil brasileiro. **Revista Cadernos de Estudos Jurídicos**, Brasília, n. 25, p. 16-23, abr./jun.2004. Disponível em: <<http://www2.cjf.jus.br/ojs2/index.php/cej/article/view/615/795>>. Acesso em: 12 maio 2014.

ARBACHE, A. P. R. B. **A Política de Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira: Um desafio Ético**. 2006. Tese. (Doutorado em Educação/ Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BACKES, J. L. Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, 2006.

BARRETO, I. S.; BEZERRA, A. L. Q.; BARBOSA, M. A. Assistência Universitária: compromisso social. **Revista da UFG**, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em: < http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/Fassistencia.html>. Acesso em: 04 maio 2014.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/o-acesso-ao-ensino-publico-importancia-educacao.htm>>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Brasília, 25 de abril de 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 20 nov. 2013.

BEZERRA, T. O. C.; Gurgel, C. R. M. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão**. Anpad. 2012. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG407.pdf. Acesso em: 03 abr. 2014.

CAFARDO, R. Alunos pobres vão bem na UNICAMP. **Estado de São Paulo**, 20 nov. 2005, p. A28.

CAMPOS, A. C. B. **Políticas de ação afirmativa?** A implementação das “cotas” na Universidade Estadual do Norte Fluminense nos vestibulares 2003 e 2004. 165f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2005.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. **Uma Proposta de Cotas e Ouvidoria para a Universidade de Brasília**. Brasília, 2002. Proposta apresentada na Sessão do Conselho de Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília em 8 de março de 2002.

COELHO, M. L.; DALBEN, A. I. L. F. **As políticas de expansão do acesso ao ensino superior na consolidação das universidades no Brasil**. São Paulo,

2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdf/trabalhoscompletos/comunicacoesRelatos/0353.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

CORDEIRO, M. J. J. A. **Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de Curso. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p 151- 204.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e a Universidade no Brasil. In: Lopes, E. M. T. ET all. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autentica 2000.

_____. **A universidade reformada**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p.15 - 20.

CUNHA, E. M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília**: um estudo de desempenho. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade de Brasília; 2006.

DALLANONA, C. A.; SCHIEFLER, M. F. O. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: curso de graduação do Campus Curitiba da UFPR. **Anais**: XXXIX – Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE). Blumenau: SC, 2011.

DURHAM, E. Educação superior pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

_____. **Desigualdade Social e Cotas para Negros nas Universidades**. Universidade de São Paulo. 2003. Disponíveis em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0302.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FRIAS, L. **As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas.** Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCIS, L. P. In defense of affirmative action. In: CAHN, S. M. (Ed.). **Affirmative Action and University: a philosophical inquiry.** Philadelphia: Temple University Press, 1993. p. 9 - 47.

GARCIA, E. **O Direito à educação e suas perspectivas de efetividade.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/revista/Rev57/Artigos/ArtEmerson.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, 2001, Brasília. **As minorias e o direito.** Brasília: Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council, 2003. p. 95-132..

GOMES, N. L.; MUNANGA, K. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. Coleção Para Entender

GONÇALVES E. M.; CHUEIRI V. M. M.; CHUEIRI, L. H. M. Análise do desempenho acadêmico dos alunos do curso de engenharia: uma comparação entre os alunos egressos das escolas pública e particular. **Anais: XXXVI – Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE).** São Paulo: SP, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **A Desigualdade que anula a desigualdade**: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____. O acesso de negros às universidades públicas. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 191-204, jan./jun. 2003.

_____. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001.

HTUN, M. From “racial democracy” to affirmative action: changing state policy on race in Brazil. **Latin American Research Review**, v. 39, n. 1, p. 60-89, 2004.

KRAINSKI, L. B. Democratização da Universidade Pública: Uma análise a partir do acesso e permanência dos estudantes. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais Eletrônicos** Disponível em <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306942013_ARQUIVO_CONLABDemocratizacaodaUniversidadePublicaUmaanaliseapartirdoacessoepermanenciadosestudantes.pdf> 10 ago 2013.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, 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.

MATOS, L. M. S.; FERREIRA, W.; HEIRO, A. C. D.; DALMAS, J. C. **Avaliação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e afrodescendentes na Universidade Estadual de Londrina**. Disponível em: <<http://www.repositorio.seap.pr.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito Norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MUNANGA, K. Prefácio. In: SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 117, 2002.

NASCIMENTO, C.; THONPSO, P. Agora cotistas disputarão vagas de cursos entre si. **A Gazeta**, Vitória, 02 set. 2009. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2009/09/527446mais+dois+alunos+afastados+da+ufes+por+burlar+as+cotas.html.> Acesso em: 10 fev. 2014.

NIVAL, N. A.; EVANDRO, M. S.; MARIA, E. G. Resultados do primeiro ano dos alunos cotistas na UERJ. In Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia Cobenge. 32, 2004, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2004/artigos/10_303.pdf Acesso em: 10 mar 2014.

OLIVEN, A. C. Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. v.1. p.151-160.

_____. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Educação (Porto Alegre), Porto Alegre - RS, 2007, v. 61, p. 49

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

RAWLS, J. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SALES JUNIOR, J. S. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES.**111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil:** o setor privado. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, M. E. M.; SANTOS, P. C. M. **Universidade e política de cotas:** o acesso e a permanência do cotista na Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: < http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307670542_arquivo_universidadeepoliticadecotas.pdf>. Acesso em: 12 maio 2014.

SANTOS, R. E. **Ações afirmativas:** políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, S. A.; Políticas Públicas de Promoção da Igualdade racial, questão racial. **Mercado de trabalho e justiça trabalhista. Revista TST**, Brasília, v.76, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://siabi.trt4.jus.br/biblioteca/acervo/Doutrina/artigos/Revista%20do%20Tribunal%20Superior%20do%20Trabalho/2010/n%2003/Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20de%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20igualdade%20racial,%20mercado%20de%20trabalho%20e%20Justi%C3%A7a%20Trabalhista.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2014.

SANTOS, S. M. As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In: SOARES, A. P. et al. (Orgs.). **Transição para o Ensino Superior.** Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 69-78.

SILVA, A. C. Alguns Problemas do Nosso Ensino Superior. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a14.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 1995. p. 181.

SILVA, J. Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder. In: **Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas com necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2001.

SILVA, F. S. N. **Análise crítica quanto à efetivação do direito fundamental à educação no Brasil como instrumento de transformação social**. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 06 dez. 2013.

SILVA, P. V. B.; ROSEMBERG, F. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: Van Dijk, T. (Org.). **Racismo e discurso na mídia**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, L. **Alunos cotistas tem desempenho superior a não-Cotistas**. 07 out. 2012. Disponível em: < <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/11/cotas-alunos-cotistas-desempenho-superior.html>>. Acesso em: 10 maio 2014.

SOUZA, E. S. C.; Aragão, W. H. A. Pensando as cotas raciais no vestibular das universidades públicas. **Revista Tema**, v. 8, 2011. Disponível em:< <http://revisatathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/94>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

SOUZA, Jessé (Org.) **Multiculturalismo e racismo**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

SOUSA, J. P. A. de. **Analfabetismo no Brasil: História Realidade de Preconceito**. IN XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, Águas de Lindóia SP, 2012.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 717-737. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

TESSLER, L. R. **Ação afirmativa sem cotas**: o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. Texto apresentado no Simpósio Universidade e

Inclusão Social – Experiência e Imaginação. 2006. Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigos.html>>. Acesso em: 19 maio 2014.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004.

VITAL, L. Universidade cria secretaria para promover inclusão social. **Jornal Informa**, Vitória: UFES, 17 a 23 mar. 2008.

_____. Assistência estudantil ganha recursos e UFES atende a 2.500 alunos. **Jornal Informa**, Vitória: UFES, 26 maio a 01 jun. 2008

VELLOZO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.

8 APÊNDICES

APENDICE A – Médias Finais de Engenharia Ambiental de Cotistas X Não Cotista por disciplina

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	P-Valor
Álgebra Linear	Não Cotista	4,67	83	2,53	0,227	0,635
	Cotista	4,40	28	2,58		
	Total	4,60	111	2,53		
Biologia I	Não Cotista	8,21	70	1,50	0,084	0,772
	Cotista	8,12	22	0,88		
	Total	8,19	92	1,37		
Biologia II	Não Cotista	8,42	64	1,14	0,351	0,555
	Cotista	8,26	22	0,86		
	Total	8,38	86	1,07		
Cálculo I	Não Cotista	5,77	77	2,24	1,841	0,178
	Cotista	5,12	36	2,67		
	Total	5,56	113	2,40		
Cálculo II	Não Cotista	6,51	80	2,57	0,479	0,490
	Cotista	6,12	28	2,60		
	Total	6,41	108	2,57		
Cálculo III A	Não Cotista	6,96	53	2,00	2,333	0,131
	Cotista	6,06	18	2,56		
	Total	6,73	71	2,17		
Ciência dos Materiais	Não Cotista	7,52	61	1,30	2,873	0,094
	Cotista	6,98	23	1,30		
	Total	7,37	84	1,31		
Ecologia e Recursos Naturais	Não Cotista	8,72	60	0,57	0,462	0,499
	Cotista	8,61	21	0,85		
	Total	8,69	81	0,65		
Física Experimental	Não Cotista	8,58	61	1,03	6,688	0,012**
	Cotista	7,73	21	1,87		
	Total	8,36	82	1,34		
Geologia	Não Cotista	8,62	69	0,84	5,601	0,020*
	Cotista	9,09	23	0,75		
	Total	8,74	92	0,84		
Introdução à Engenharia Ambiental	Não Cotista	8,06	68	1,34	0,066	0,798
	Cotista	7,97	25	1,84		
	Total	8,03	93	1,48		
Introdução à Mecânica Clássica	Não Cotista	8,11	60	1,56	2,407	0,125
	Cotista	7,41	22	2,35		
	Total	7,92	82	1,82		

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	P-Valor
Microbiologia Geral	Não Cotista	7,18	58	0,91	6,664	0,012*
	Cotista	6,48	24	1,52		
	Total	6,98	82	1,16		
Química Analítica	Não Cotista	7,66	63	1,65	5,609	0,020*
	Cotista	6,68	24	1,89		
	Total	7,39	87	1,77		
Programação Básica de Computadores	Não Cotista	8,26	59	1,65	4,740	0,032*
	Cotista	7,23	23	2,51		
	Total	7,97	82	1,97		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

APENDICE B – Médias Finais de Administração de Cotistas X Não Cotista por disciplina

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	P-Valor
Comportamento Organizacional	Não Cotista	7,39	511	1,59	0,003	0,959
	Cotista	7,38	79	1,46		
	Total	7,39	590	1,57		
Contabilidade Empresarial	Não Cotista	6,57	383	2,08	2,083	0,150
	Cotista	6,15	64	2,35		
	Total	6,51	447	2,12		
Economia Brasileira	Não Cotista	7,94	433	1,26	0,327	0,568
	Cotista	7,85	74	1,35		
	Total	7,93	507	1,27		
Estatística I	Não Cotista	6,65	596	2,38	5,284	0,022
	Cotista	6,13	132	2,17		
	Total	6,55	728	2,35		
Estatística II	Não Cotista	7,41	437	1,89	8,754	0,003**
	Cotista	6,66	68	2,31		
	Total	7,31	505	1,96		
Ética Empresarial	Não Cotista	8,41	422	1,15	0,005	0,944
	Cotista	8,43	68	1,28		
	Total	8,42	490	1,17		
Introdução à Filosofia	Não Cotista	8,53	547	1,41	2,758	0,097
	Cotista	8,29	121	1,60		
	Total	8,49	668	1,45		
Introdução à Psicologia Social	Não Cotista	7,97	377	2,08	0,424	0,515
	Cotista	8,15	63	1,75		
	Total	7,99	440	2,04		
Matemática I	Não Cotista	5,31	685	2,94	26,924	0,000*
	Cotista	4,01	178	3,11		
	Total	5,04	863	3,02		
Matemática II	Não Cotista	6,79	405	2,74	5,588	0,019**
	Cotista	5,80	52	3,48		
	Total	6,68	457	2,85		
Política e Administração	Não Cotista	7,65	527	1,75	0,472	0,492
	Cotista	7,52	96	1,73		
	Total	7,63	623	1,74		
Teoria Das Organizações I	Não Cotista	7,69	597	1,59	4,594	0,032**
	Cotista	7,37	141	1,52		
	Total	7,63	738	1,58		
Teoria Das Organizações II	Não Cotista	7,10	582	1,81	1,562	0,212
	Cotista	7,34	100	1,60		
	Total	7,13	682	1,78		

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	P-Valor
Teoria Econômica I	Não Cotista	7,13	572	1,91	2,493	0,115
	Cotista	7,44	125	2,09		
	Total	7,19	697	1,95		
Teoria Econômica II	Não Cotista	7,20	516	1,72	0,737	0,391
	Cotista	7,37	85	1,45		
	Total	7,23	601	1,68		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

APENDICE C – Médias Finais de Biblioteconomia de Cotistas X Não Cotista por disciplina

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Comunicação e Linguagem	Não Cotista	8,96	135	1,16	0,047	0,828
	Cotista	8,91	47	1,71		
	Total	8,94	182	1,32		
Cultura Brasileira	Não Cotista	8,66	153	1,16	0,430	0,513
	Cotista	8,78	50	0,99		
	Total	8,69	203	1,12		
Editoração	Não Cotista	8,45	173	1,34	0,556	0,457
	Cotista	8,58	66	0,85		
	Total	8,48	239	1,22		
Estatística Aplicada	Não Cotista	6,96	160	2,27	0,149	0,700
	Cotista	7,10	52	2,06		
	Total	7,00	212	2,22		
Evolução dos Registros do Conhecimento	Não Cotista	8,33	167	1,20	0,009	0,926
	Cotista	8,34	66	0,99		
	Total	8,33	233	1,14		
Fundamentos de Biblioteconomia	Não Cotista	8,61	187	0,88	3,790	0,053
	Cotista	8,36	78	1,07		
	Total	8,53	265	0,94		
Introdução A Filosofia	Não Cotista	8,18	178	1,21	0,612	0,435
	Cotista	8,30	79	0,99		
	Total	8,22	257	1,15		
Lógica	Não Cotista	8,11	166	1,77	1,973	0,161
	Cotista	8,45	64	1,23		
	Total	8,21	230	1,64		
Normalização da Informação	Não Cotista	8,01	155	1,24	3,371	0,068
	Cotista	7,65	65	1,46		
	Total	7,90	220	1,31		
Psicologia Social	Não Cotista	8,28	170	2,15	1,288	0,258
	Cotista	7,92	64	2,11		
	Total	8,18	234	2,14		
Representação Descritiva I	Não Cotista	8,29	157	1,06	0,063	0,803
	Cotista	8,33	51	0,70		
	Total	8,30	208	0,98		
Representação Temática I	Não Cotista	8,09	153	1,23	0,711	0,400
	Cotista	7,91	50	1,44		
	Total	8,04	203	1,28		

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Sociologia Geral	Não Cotista	8,03	176	1,39	5,472	0,020**
	Cotista	7,59	77	1,41		
	Total	7,90	253	1,41		
Tecnologia da Informação I	Não Cotista	8,41	202	1,82	0,580	0,447
	Cotista	8,58	80	1,50		
	Total	8,46	282	1,74		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

APENDICE D – Médias Finais de Ciências Contábeis de Cotistas X Não Cotista por disciplina

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	P-Valor
Contabilidade Intermediária I	Não Cotista	6,96	545	1,98	2,260	0,133
	Cotista	7,24	130	1,60		
	Total	7,01	675	1,92		
Contabilidade Introdutória I	Não Cotista	7,04	683	2,29	0,385	0,535
	Cotista	7,16	185	2,29		
	Total	7,06	868	2,29		
Contabilidade Introdutória II	Não Cotista	6,67	656	2,45	3,451	0,064
	Cotista	7,05	177	2,05		
	Total	6,75	833	2,37		
Direito Empresarial	Não Cotista	7,15	577	2,33	13,126	0,000*
	Cotista	7,87	164	1,85		
	Total	7,31	741	2,25		
Economia I	Não Cotista	7,18	508	1,97	0,344	0,558
	Cotista	7,29	125	1,75		
	Total	7,20	633	1,93		
Estatística I	Não Cotista	6,64	573	2,17	17,287	0,000*
	Cotista	5,83	179	2,56		
	Total	6,44	752	2,30		
Filosofia e Ética	Não Cotista	7,94	587	1,51	6,967	0,008**
	Cotista	8,28	165	1,29		
	Total	8,02	752	1,47		
Instituições De Direito	Não Cotista	7,76	620	2,09	1,013	0,314
	Cotista	7,94	174	1,92		
	Total	7,80	794	2,06		
Legislação Tributária	Não Cotista	8,09	461	1,36	0,871	0,351
	Cotista	8,22	114	1,16		
	Total	8,12	575	1,33		
Língua Portuguesa	Não Cotista	8,27	565	0,89	0,903	0,342
	Cotista	8,19	168	1,08		
	Total	8,25	733	0,94		
Matemática I	Não Cotista	5,41	652	3,11	0,101	0,751
	Cotista	5,32	184	3,13		
	Total	5,39	836	3,11		
Metodologia de Pesquisa I	Não Cotista	7,52	538	2,13	9,902	0,002**
	Cotista	8,11	161	1,96		
	Total	7,65	699	2,11		
Organização De Empresas	Não Cotista	8,17	557	1,15	11,555	0,001**
	Cotista	8,51	159	0,86		
	Total	8,25	716	1,10		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	P-Valor
Psicologia I	Não Cotista	8,34	512	1,43	4,063	0,044**
	Cotista	8,62	120	1,12		
	Total	8,40	632	1,38		
Sociologia Geral	Não Cotista	8,15	589	1,36	0,024	0,877
	Cotista	8,13	172	1,54		
	Total	8,14	761	1,40		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

APENDICE E – Médias Finais de Gemologia de Cotistas X Não Cotista por disciplina

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Análise de Custos Aplicada à Gemologia	Não Cotista	5,98	135	2,85	0,335	0,564
	Cotista	5,67	36	2,69		
	Total	5,91	171	2,81		
Consentimentos Minerários	Não Cotista	8,34	245	1,55	0,159	0,691
	Cotista	8,43	66	1,19		
	Total	8,36	311	1,48		
Cristalografia I	Não Cotista	6,11	199	2,93	0,151	0,698
	Cotista	5,93	50	2,92		
	Total	6,08	249	2,92		
Cristalografia II	Não Cotista	7,16	138	2,13	0,444	0,506
	Cotista	7,42	32	1,31		
	Total	7,21	170	2,00		
Desenvolvimento Sustentável	Não Cotista	7,76	123	1,63	0,263	0,609
	Cotista	7,93	34	1,71		
	Total	7,80	157	1,65		
Design de Joias I	Não Cotista	7,76	136	1,34	0,911	0,341
	Cotista	8,00	33	0,81		
	Total	7,81	169	1,26		
Empreendedorismo	Não Cotista	7,88	173	1,87	0,146	0,703
	Cotista	7,76	44	2,12		
	Total	7,86	217	1,92		
Gemologia Econômica I	Não Cotista	6,83	254	1,66	3,183	0,075
	Cotista	6,42	69	1,86		
	Total	6,74	323	1,71		
Gemologia Econômica II	Não Cotista	6,01	181	1,81	0,425	0,515
	Cotista	5,81	47	1,90		
	Total	5,97	228	1,83		
Gemologia I	Não Cotista	6,58	130	1,69	0,557	0,456
	Cotista	6,34	37	1,94		
	Total	6,53	167	1,74		
Informação Contábil Aplicada às Gemas e Joias	Não Cotista	6,42	249	2,38	0,019	0,891
	Cotista	6,46	64	2,21		
	Total	6,42	313	2,34		
Introdução a Finanças	Não Cotista	6,99	168	1,93	1,521	0,219
	Cotista	6,59	41	1,72		
	Total	6,91	209	1,90		
Introdução à Gemologia	Não Cotista	5,74	259	2,15	0,711	0,400
	Cotista	5,49	70	2,26		
	Total	5,68	329	2,17		

Curso	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Mineralogia I	Não Cotista	5,89	260	2,52	0,136	0,713
	Cotista	5,76	68	2,45		
	Total	5,86	328	2,50		
Mineralogia II	Não Cotista	7,11	165	1,75	0,410	0,523
	Cotista	6,91	38	1,87		
	Total	7,07	203	1,77		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000

APENDICE F – Médias Finais de Serviço Social de Cotistas X Não Cotista por disciplina

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Economia Brasileira Contemporânea	Não Cotista	6,94	253	1,51	0,663	0,416
	Cotista	6,80	97	1,57		
	Total	6,90	350	1,53		
Filosofia Social e Política	Não Cotista	8,83	254	1,20	2,726	0,100
	Cotista	8,56	81	1,44		
	Total	8,76	335	1,27		
Formação Socioeconômica e Política do Espírito Santo	Não Cotista	8,84	250	0,92	0,039	0,843
	Cotista	8,82	94	0,90		
	Total	8,83	344	0,91		
Fundamentos Teórico- Metodológico do Serviço Social I	Não Cotista	6,74	287	1,74	0,031	0,861
	Cotista	6,78	108	1,79		
	Total	6,75	395	1,75		
Fundamentos Teórico- Metodológicos do Serviço Social II	Não Cotista	7,68	265	1,53	3,462	0,064
	Cotista	7,31	82	1,58		
	Total	7,59	347	1,55		
Introdução a Filosofia	Não Cotista	9,08	248	1,01	0,017	0,897
	Cotista	9,06	99	1,03		
	Total	9,07	347	1,01		
Introdução ao Serviço Social	Não Cotista	7,95	274	1,35	1,691	0,194
	Cotista	8,14	123	1,30		
	Total	8,01	397	1,34		
Língua Portuguesa	Não Cotista	8,28	240	0,90	0,645	0,423
	Cotista	8,19	116	0,92		
	Total	8,25	356	0,90		
Oficina de Questão Social e Serviço Social	Não Cotista	8,19	262	1,38	0,054	0,817
	Cotista	8,16	125	1,30		
	Total	8,18	387	1,35		
Política Social	Não Cotista	7,63	261	1,83	0,986	0,321
	Cotista	7,84	77	1,16		
	Total	7,68	338	1,70		
Psicologia e Subjetividade	Não Cotista	8,90	264	0,89	0,109	0,742
	Cotista	8,87	124	0,99		
	Total	8,89	388	0,92		
Sociologia I	Não Cotista	8,26	264	1,59	1,024	0,312
	Cotista	8,42	123	1,10		
	Total	8,31	387	1,45		
Sociologia II	Não Cotista	8,13	258	1,15	0,001	0,971
	Cotista	8,13	99	0,99		
	Total	8,13	357	1,11		

CURSO	Opção	Média	N	Desvio Padrão	F	p-valor
Teoria Econômica	Não Cotista	8,24	264	1,40	7,459	0,007**
	Cotista	7,79	127	1,68		
	Total	8,09	391	1,51		
Teoria Política	Não Cotista	5,94	317	1,99	0,038	0,846
	Cotista	5,98	120	2,20		
	Total	5,95	437	2,04		

Fonte: Dados da pesquisa, 2014. * p-valor < 5% ** p-valor=0,000