



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O DESENVOLVIMENTO

EMILCE NASCIMENTO PACHECO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFPA: análise
do desempenho das cotas sociais no *Campus* Belém (PA)

Belém
2014

EMILCE NASCIMENTO PACHECO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRA: análise do desempenho das cotas sociais no *Campus* Belém (PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Marina Yassuko Toma.

**Belém
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca do NAEA/UFPA

Pacheco, Emilce Nascimento.

Avaliação da política pública de ação na UFRA: análise do desempenho das cotas sociais no campus Belém (PA) / Emilce Nascimento Pacheco; orientadora Marina Yassuko Toma. 6 2014.

109 f.: il.; 29 cm

Inclui Bibliografias

Dissertação (Mestrado) 6 Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública para o Desenvolvimento, Belém, 2014.

1. Programa de ação afirmativa. 2. Ensino publico. 3. Desempenho. I. Toma, Marina Yassuko, orientadora. II. Título.

CDD. 306.43

EMILCE NASCIMENTO PACHECO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRA: análise do desempenho das cotas sociais no *Campus* Belém (PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do Título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Marina Yassuko Toma
Orientadora - NAEA/UFPA

Prof. Dr. Mário Miguel Amin Garcia Herreros
Examinador interno - NAEA/UFPA

Prof. Dr. Antônio Cordeiro de Santana
Examinador externo - ISARH/UFRA

Este trabalho, à minha família, pelo apoio e apreço em todos os momentos da minha vida, dedico!

AGRADECIMENTOS

Meu coração é muito grato, primeiramente, a Deus, pois na sua imensa bondade concede coisas maravilhosas em minha vida. Agradeço ainda pelos anjos que Ele colocou em meu caminho, me ajudando das mais diversas formas.

Agradeço à professora Marina Yassuko, minha orientadora, pela oportunidade e por não desistir da caminhada. Vencemos! Pessoa tranquila na condução do trabalho, tudo que eu precisava nos momentos difíceis.

Agradeço aos colegas que estiveram juntos nesta caminhada. Em especial, às queridas, Adriana (Drika), Danielle (Magali) e Aline, pelo companheirismo, aprendizado conjunto e momentos divertidos vivenciados.

Sou muito grata à Universidade Federal do Pará (UFPA), Núcleo de Altos estudos Amazônicos (NAEA), ao Programa de Gestão Pública e Desenvolvimento, aos nossos professores. Ao professor Vidal, quando coordenador, pela dedicação e empenho na condução do curso, à querida secretária Carmen, pela competência e docilidade no trato com todos.

Agradeço à banca examinadora, desde a qualificação, professor Antônio Cordeiro e Mário Amin, pelas intervenções pertinentes para boa condução deste trabalho.

Agradeço a todos os colaboradores da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), que me auxiliaram na coleta de dados no SISCA, em especial minha chefia atual, Pró-Reitor prof. Marcel Botelho. Não tenho palavras para agradecer tudo o que fez para que o trabalho pudesse ser elaborado. Agradeço também ao Pró-Reitor anterior prof. Orlando Tadeu, que foi muito compreensivo à época que eu cursava as disciplinas, pois estudar uma Pós-Graduação e trabalhar não é nada fácil, mas venci!

Agradeço também ao Romão da STIC/ UFRA e Aílson, pelos dados fornecidos, e aos demais colegas da UFRA, que sempre torceram por mim: Edna, Wilza, Alessandra Fortunato.

Aos meus fiéis colaboradores e eternos parceiros, Alessandra Santos, Alessandra Belo, João Batista e em especial Alan Raiol, pela colaboração com o LATEX; pude utilizar alguns dados compilados por vocês quando passaram pela Divisão de Apoio Pedagógica (DAP). Vocês estão no meu coração.

Meus amigos Harley Martins e Itamar, obrigada pelo incentivo e consideração.

Meu agradecimento especial aos meus familiares, minha Mãe, meu pai, minha irmã e meu irmão, cunhada e sobrinhos e a maior benção que Deus me deu, meu filho. Agradeço pelo apoio, orações, palavras de motivação, admiração e carinho que tem por mim. AMO VOCÊS!

Porque d'Ele, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.

(Romanos 11:36)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo avaliar comparativamente o desempenho dos estudantes de cinco cursos de graduação da UFRA, no período de 2002 a 2004, referentes aos estudantes oriundos de escola pública e privada e o período de 2005 a 2007, referente aos estudantes cotistas e não cotistas, para saber se houve mudança no desempenho acadêmico dos estudantes com a adoção de cotas na universidade, a partir de 2005. Foram utilizadas as informações existentes na Pró-Reitoria de Ensino, por meio dos relatórios de vestibulares e Sistema Acadêmico (SISCA). Na metodologia, utilizou-se a construção de três indicadores: Indicador de Desempenho no Acesso, Indicador de Eficiência e Rendimento e Indicador de Perdas, para submetê-los aos testes comparativos no programa estatístico BioEstat 5.0. Os resultados mostraram que não houve decréscimo no desempenho dos estudantes após adoção de cotas na UFRA. Ou seja, não há diferença entre os estudantes aprovados por escola de origem, com base na Taxa de Sucesso da Graduação, Taxa de Evasão, Frequência de Coeficiente de Rendimento Geral (CRG) e Taxa de Retenção para escola pública. Houve diferença apenas na Taxa de Retenção dos estudantes oriundos de escola privada.

Palavras-chave: Ação afirmativa. Cotas. Escola pública. Escola particular. Desempenho acadêmico.

ABSTRACT

This research aims to evaluate comparatively the data of students of 5 undergraduate courses of the (UFRA), from 2002 to 2004, related to students from public and private schools and the period from 2005 to 2007, regarding to the quota holders and not quota students to know if there was a decrease in the academic performance of students after the adoption of quotas at the university since 2005. The study is characterized as a case study and the methodology considered the information in the Dean of Education, through the vestibular reports and SISCA. With the construction of three indicators, performance indicator on access, indicator of efficiency and Income and Losses indicator, we performed the calculations of these indicators, then the comparative tests in the statistical program BioEstat 5.0. The results founded by a quantitative analysis of information, showed no decrease in student performance after adoption of quotas in Ufra. In other words, evidence that there was no difference in the comparison of the approved by the school of origin, in Graduation Success Rate in Evasion rate, the frequency of General Income Ratio (CRG), and the retention rate for public school, there only difference in evidence in the retention rate of students from private school.

Keywords: Affirmative action. Quotas. Public school. Private school. Academic performance.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 -	Modelo de Ações afirmativas em alguns países.....	28
Quadro 2 -	Período de integralização dos cursos de Graduação da UFRA, 2002 ó 2007.....	72
Quadro 3 -	Ofertas de vagas para os cursos da UFRA no período de 2002 a 2007....	72
Quadro 4 -	Distribuição dos indicadores para comparação dos dados da pesquisa....	78

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Porcentagem da população de 18 a 24 anos matriculada na universidade, por cor/raça autodeclarada ó Brasil e EUA, período 1991/ 2000.....	43
Gráfico 2-	Taxa de Sucesso na Graduação da UFRA, por curso e escola de origem, 2002-2007.....	87
Gráfico 3-	Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Engenharia Florestal, por escola de origem, 2002-2007.....	87
Gráfico 4-	Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Engenharia de Pesca, por escola de origem, 2002-2007.....	88
Gráfico 5-	Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Medicina Veterinária, por escola de origem, 2002-2007.....	89
Gráfico 6-	Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Zootecnia, por escola de origem, 2002-2007.....	89
Gráfico 7-	Taxa de Evasão do curso de Agronomia, por escola de origem, 2002-2007.....	91
Gráfico 8-	Taxa de Evasão do curso de Engenharia Florestal, por escola de origem, 2002-2007.....	92
Gráfico 9-	Taxa de Evasão do curso de Medicina Veterinária, por escola de origem, 2002-2007.....	92
Gráfico 10-	Taxa de Evasão do curso de Engenharia de Pesca, por escola de origem, 2002-2007.....	93
Gráfico 11-	Taxa de Evasão na Graduação no curso de Zootecnia, por escola de origem, 2002-2007.....	94
Gráfico 12-	Taxa de Retenção no curso de Agronomia, por escola de origem, 2002-2007.....	96
Gráfico 13-	Taxa de Retenção de Engenharia Florestal, por escola de origem, 2002-2007.....	97
Gráfico 14-	Taxa de Retenção do curso de Medicina Veterinária, por escola de origem, 2002-2007.....	97
Gráfico 15 -	Taxa de Retenção no curso de Engenharia de Pesca, por escola de origem, 2002-2007.....	98
Gráfico 16-	Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Zootecnia, por escola de origem, 2002-2007.....	98

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 -	Valor Percentual entre os indicadores do IDH-M da população, por cor/raça autodeclarada ó Brasil, 1980 / 2000.....	42
Tabela 2 -	Dados da inscrição e dos aprovados por escola de origem, vestibular 2005.....	57
Tabela 3 -	Dados da inscrição e dos aprovados por escola de origem, vestibular 2006.....	58
Tabela 4 -	Dados da inscrição e dos aprovados por escola de origem, vestibular 2007.....	59
Tabela 5 -	Distribuição percentual dos candidatos selecionados no vestibular para cursos de prestígio, segundo origem escolar, 2005 - 2012.....	65
Tabela 6 -	Ponto de corte no Vestibular da UFBA, 2003-2005.....	66
Tabela 7 -	Desempenho médio dos estudantes no vestibular em cursos de alto prestígio, 2003-2005.....	66
Tabela 9 -	Distribuição das vagas na UFRA por tipo de escola, 2002-2007.....	73
Tabela 10 -	Inscritos no vestibular da UFRA por curso, 2002-2007.....	80
Tabela 11 -	Percentual de aprovados na UFRA por curso, e escola de origem, 2002 ó 2007.....	81
Tabela 12 -	Ponto mínimo de aprovação dos vestibulares da UFRA, por curso e por tipo de escola, 2002 / 2007.....	82
Tabela 13 -	Teste de ingressantes na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007.....	82
Tabela 14 -	Frequência de CRG nos cursos da UFRA, 2002 ó 2007.....	83
Tabela 15 -	Taxa de rendimento acadêmico da UFRA, por cursos, tipo de escola e tempo de graduação, 2002-2007.....	84
Tabela 16 -	Taxa de Sucesso na Graduação da UFRA, por curso e escola de origem, 2002-2007.....	86
Tabela 17 -	Teste de elementos da TSG na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007.....	90
Tabela 18 -	Taxa de Evasão nos cursos da UFRA, por curso e escola de origem, 2002 - 2007.....	91
Tabela 19 -	Teste de elementos da TE na UFRA, por tipo de escola entre os	

	períodos 2002 a 2004 e 2005-2007.....	94
Tabela 20 -	Taxa de Retenção nos cursos da UFRA, por curso e escola de origem, 2002 ó 2007.....	95
Tabela 21 -	Retenção Geral da UFRA, por escola de origem, 2002 ó 2007.....	96
Tabela 22-	Teste de elementos da TR na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAø	Ação Afirmativa
AFs	Agrupamentos Finais
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUN	Conselho Universitário
CPS	Comissão Processo Seletivo
CRG	Coeficiente de Rendimento Geral
DAP	Divisão de Apoio Pedagógica
DFID	Department for International Development
DFID	Departament for International Development
EAA	Escola de Agronomia da Amazônia
EB	Escore Bruto
EEOC	Comissão para a Igualdade de Oportunidade no Emprego
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FNB	Frente Negra Brasileira
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IAN	Instituto Agrônômico do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Indicadores de Desempenho no Acesso
IER	Indicadores de eficiência e rendimento
IES	Instituições de Ensino Superior
IP	Indicadores de Perdas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRA	o Índice de Rendimento Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
OCC	Organização de Combate à Corrupção
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa Nacional das Nações Unidas

PPC os	Projetos Pedagógicos de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PSS	Processo Seletivo Seriado
REUNI	Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural da Amazônia
SADE	Sistema de Acompanhamento dos Estudantes de Ensino Médio
SISCA	Sistema Acadêmico
TCU	Tribunal de Contas da União
TR	Taxa de Retenção
TRA	Taxa de rendimento acadêmico
TSG	Taxa de Sucesso na Graduação
UEMS	Universidade do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade do Estado do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFT	Universidade Federal de Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Organização da pesquisa.....	19
2	A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DE RESERVA DE VAGAS: COTAS.....	20
2.1	Definições, polêmicas e origens das Ações Afirmativas (AAø).....	20
2.1.1	Antecedentes históricos das ações afirmativas.....	27
2.2	A construção das AAø no Brasil.....	37
2.2.1	A questão racial a adoção de cotas no ensino superior público brasileiro..	39
2.3	A política de cotas na UFRA: origem e particularidades.....	54
2.4	Estudos sobre desempenho: comparando cotistas e não cotistas.....	61
2.4.1	Mensurando desempenho: descrição dos termos utilizados.....	60
2.4.2	Estudos sobre desempenho dos cotistas e não cotistas nas universidades públicas brasileiras.....	64
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO DE CASO DAS COTAS NA UFRA.....	71
3.1	Considerações iniciais do estudo de caso.....	71
3.1.1	O recorte temporal.....	72
3.1.2	A população em estudo.....	71
3.1.3	A coleta de dados.....	74
3.1.4	Indicadores formulados para o período de 2002 a 2007.....	74
<i>3.1.4.1</i>	<i>Indicadores de Desempenho no Acesso (IDA).....</i>	<i>74</i>
3.1.4.1.1	Número de inscritos no vestibular.....	75
3.1.4.1.2	Número de aprovados por escola de origem.....	75
3.1.4.1.3	Ponto mínimo de aprovação.....	75
3.1.4.2	<i>Indicadores de eficiência e rendimento (IER).....</i>	<i>75</i>
3.1.4.2.1	Taxa de rendimento acadêmico (TRA) (Coeficiente de Rendimento Geral).....	76
3.1.4.2.2	Maior frequência de CRG, entre graduados no período normal e retidos.....	76
3.1.4.2.3	Taxa de Sucesso na Graduação.....	76

3.1.4.3	<i>Indicadores de Perdas (IP).....</i>	77
3.1.5	Comparações entre os períodos 2002 a 2004 e 2005 a 2007 utilizando o BioEstat.....	78
4	RESULTADOS DAS COTAS SOCIAIS NA UFRA.....	80
4.1	Resultado dos indicadores de desempenho no acesso.....	80
4.1.2	Comparações dos ingressantes entre os períodos de 2002 a 2004 e 2005 a 2007, por tipo de escola de origem.....	83
4.2	Resultado dos indicadores de eficiência e rendimento.....	84
4.2.1	Comparações dos elementos da Taxa de Sucesso da Graduação, entre os períodos de 2002-2004 a 2005-2007, por tipo de escola de origem.....	91
4.3	Resultado Indicadores de perdas.....	91
4.3.1	Comparação dos elementos da Evasão, entre os períodos de 2002-2004 a 2005-2007, por tipo de escola de origem.....	95
4.3.2	Comparação dos elementos da Retenção, entre os períodos de 2002-2004 a 2005-2007, por tipo de escola de origem.....	100
5	CONCLUSÕES.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

Em 26 de outubro de 2004 foi aprovado o Regimento Geral da UFRA, além de regulamentações em relação ao Ensino de Graduação e Pós-Graduação. Dentre estas mudanças, o Art. 95, § 3º fixou critérios dos Processos Seletivos da instituição, garantindo a reserva de vagas, por curso, aos candidatos oriundos de escola pública, sendo o número de vagas diretamente proporcional ao número de candidatos inscritos no processo seletivo de cada curso ofertado. Entende-se por candidatos oriundos de escola pública aqueles que cursaram integralmente o ensino médio, ou equivalente, em escolas públicas.

Com esta regulamentação, a UFRA adentrou no cenário das políticas de ação afirmativa, com a adesão à cota social (também conhecida como reserva de vagas) na perspectiva de garantir a oportunidade de acesso à universidade a grupos que outrora não tinham possibilidade de ingressar no ensino superior.

Um levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos, ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), afirma que das 98 universidades públicas (federais e estaduais) existentes no Brasil, 70 adotavam alguma modalidade de ação afirmativa (correspondendo a 71% das instituições públicas do total existente). Até julho de 2012 não havia lei federal para estas ações, pois no período de aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, aprovado em junho de 2010, os senadores retiraram do texto os pontos que previam a criação de cotas para negros em diferentes atividades, como universidades, empresas e candidaturas políticas.

Nesse mesmo ano de 2010, mesmo sem lei federal que as obrigasse a adotar as cotas, sete em cada dez universidades públicas no Brasil já adotavam algum critério de ação afirmativa, seja ele cota ou bônus no vestibular para estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e outros grupos. Após longos anos no Congresso Nacional, foi aprovada em 29 de agosto de 2012 a Lei Nº 12.711, que dispõe acerca do ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, popularmente conhecida como *Lei das Cotas*.

A UFRA foi a pioneira no Pará a incorporar uma política pública visando diminuir as assimetrias sociais e promover o desenvolvimento dos estudantes de baixa renda. Em 2014, a implantação da cota social completou nove anos, sem qualquer pesquisa ou análise a respeito desta temática, estando a instituição na contramão do que tem ocorrido nacionalmente.

No ano de 2009, houve uma mudança no formato do sistema de cotas adotado na UFRA, sem que esta se preocupasse em analisar o formato já existente. Conforme descrito no

Plano de Reestruturação e Expansão da UFRA, Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural da Amazônia (REUNI), os Processos Seletivos da instituição permaneciam garantindo a reserva de vagas, por curso, aos candidatos oriundos de escola pública, com o número de vagas diretamente proporcional ao número de candidatos inscritos no processo seletivo de cada curso ofertado, com o mesmo entendimento anterior: os candidatos oriundos de escola pública são aqueles que cursaram integralmente o ensino médio, ou equivalente, em escolas públicas.

Esta nova regra entrou em vigor a partir do Processo Seletivo de 2010, com as seguintes características: além do recorte social (cota para escola pública), tem-se também o recorte étnico-racial (cota para negros e indígenas) do percentual de cotistas inscritos, incluiu-se uma reserva de 20% das vagas para negros e 5% para indígenas.

Alguns docentes, e até mesmo discentes da UFRA consideram que após a decisão da instituição em 2005 de estabelecer o sistema de cotas para o ingresso na universidade, o nível de desempenho dos estudantes decaiu muito, porém a maioria dos argumentos utilizados se enquadra no senso-comum, com comparações desarticuladas e análises superficiais.

Nesse contexto, este projeto busca responder a seguinte questão: *o sistema de cotas adotado pela UFRA é uma política que enseja exclusão ou ganhos reais no ingresso e permanência dos beneficiários quando comparados aos estudantes de escola privada?*

Tendo em vista o questionamento levantado, elencam-se os seguintes objetivos do estudo:

a) Objetivo geral

Avaliar a política afirmativa de cotas adotada na UFRA, no *Campus* Belém, no período de 2005 a 2007, comparativamente ao período sem cotas de 2002 a 2004.

b) Objetivos específicos

1) Caracterizar as taxas de ingresso, desempenho e perdas (2002-2004) de estudantes de escolas públicas e dos estudantes de escolas privadas por curso, antes de a UFRA adotar o sistema de cotas;

2) Caracterizar as taxas de ingresso, desempenho e perdas, (2005-2007) de estudantes cotistas e dos estudantes não cotistas por curso, pós-sistema de cotas;

3) Comparar os indicadores entre os períodos pré-cotas (2002-2004) e o período pós-cotas (2005-2007).

A hipótese de pesquisa é: não existe decréscimo no desempenho acadêmico dos estudantes da UFRA após a adoção do sistema de cotas para o ingresso na instituição.

1.1 Organização da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em 5 Seções, cada uma ligada a um assunto mais específico da temática abordada. Na Seção 2, abordamos as Origens e definições das Ações Afirmativas pelo mundo. Na seção seguinte, descreve-se o histórico das cotas no Brasil, e trata também da adoção das cotas e a questão racial.

Dando continuidade, descreve-se a política de cotas adotada na Universidade Federal Rural da Amazônia, apresentando inicialmente todo o contexto histórico de transformação até chegar à UFRA, pois a adoção de cotas está relacionada a este processo de mudança.

A próxima seção discorre acerca das Comparações entre cotistas e não cotistas, descrevendo os termos mais importantes para a pesquisa. Descreve também, sucintamente, as conclusões de alguns estudos realizados em universidades públicas brasileiras.

A seção 3 trata dos aspectos metodológicos. Nela, caracterizam-se os períodos estudados, de 2002 a 2004 e 2005 a 2007, pesquisados nos relatórios dos vestibulares da UFRA e no Sistema Acadêmico (SISCA). Os alunos dos cinco cursos de graduação existentes à época (Agronomia, Eng. Florestal, Medicina Veterinária, Eng. Pesca e Zootecnia) foram divididos em ingressantes de escola pública e escola particular, cota e não cota. Os dados foram distribuídos em indicadores: indicador de desempenho no acesso, indicador de eficiência e rendimento e indicador de perdas, em seguida descrevem-se os testes comparativos realizados no Bio Estat 5.0.

Na seção 4, realizam-se os resultados da pesquisa e na seção 5 as conclusões.

O resultado da pesquisa na UFRA, a partir dos objetivos expostos, constitui um rico banco de dados para estudos, por exemplo, acerca do desempenho e cotas, é igualmente importante para a realização de futuras comparações com dados de alcance nacional e internacional dados de outras universidades e, especialmente, dados do ensino médio. É, uma importante contribuição para informar os debates acerca das políticas públicas, sobretudo as que se orientam para acesso e permanência na educação superior no Brasil daqueles que ingressaram na universidade por meio de cotas. E, por fim, pode ser utilizado como uma importante ferramenta de gestão, para tomada de decisão a respeito dos problemas nos cursos de graduação da UFRA.

2 A POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA DE RESERVA DE VAGAS: COTAS

Para o embasamento teórico deste trabalho, utiliza-se como referencial autores que têm um posicionamento antagônico e também os que são favoráveis às cotas. Conceituou-se Ação Afirmativa (AAØ), descreveu-se o histórico de adoção de AAØ, enfatizando o Ensino Superior, e caracterizaram-se algumas particularidades dentro de três seções norteadoras, de um modo geral assim definidas: a cota no mundo: definições e histórico; características das cotas no Brasil; características da adoção das cotas na UFRA. Em seguida, descrevem-se alguns termos e seus significados para estudos de desempenho, assim como algumas experiências de estudos de desempenho em universidades brasileiras, comparando cotistas e não cotistas.

2.1 Definições, polêmicas e origens das ações afirmativas (AAØ)

No cenário brasileiro, nos últimos 12 anos, muito se ouviu falar a respeito de cotas¹ na universidade, reserva de vagas, recorte social e recorte racial, discriminação positiva, dentre outras terminologias relacionadas às AAØ. No Brasil, existe uma grande confusão semântica, pois se utilizam, principalmente, o termo cotas como sinônimo para as AAØ, porém a primeira é apenas uma forma de colocar em prática as AAØ, dentre várias outras formas possíveis.

Ao longo destes anos, surgiram muitas produções a respeito dessa temática, sem contar a vasta literatura já existente nos Estados Unidos da América (EUA), que já utilizam esta modalidade de política pública há mais de 40 anos.

No Brasil, nos últimos 12 anos especificamente, este tema tornou-se, não só no meio acadêmico, mas em outros setores da sociedade, em geral, um dos assuntos mais polêmicos e discutidos, em função de algumas universidades públicas iniciarem o processo de implantação de cotas nos seus Processos Seletivos (vestibulares), com a convicção que grupos minoritários, que outrora não teriam chance de ingressar na universidade, poderiam fazê-lo utilizando-se das cotas para este fim.

¹ Utilizei as expressões reservas de vagas e cotas referindo-me à política de Ação Afirmativa adotada no Brasil, que designaram a reserva de um percentual do total de vagas para estudantes oriundos de escola pública, negros e indígenas, diferenciando-as apenas quando fizer alusão à cota social e/ou cota racial.

Adotadas nas universidades, utilizando principalmente o formato denominado recorte racial, cota para negros, outros formatos foram adotados em seguida, como recorte social, ou seja, cota/bônus para estudantes que cursaram ensino médio em escola pública.

Segundo Penha-Lopes (2008), este período de transformação nas universidades tem incitado diversas apreciações, seja a favor ou contra esse novo sistema de ingresso no ensino superior, gerando, em alguns momentos, uma tensão política muito grande.

Para prosseguirmos, surge uma questão importante a ser respondida: Mas afinal, o que são as AAØ?

Numa primeira abordagem, extraiu-se um trecho de um artigo do ex-ministro do Superior Tribunal Federal, Joaquim Barbosa Gomes, pois ele traz à reflexão uma definição sobre as AAØ que favorece, de certo modo, o entendimento do seu amplo contexto:

Atualmente, 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, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária (GLAZER, 1991 apud GOMES, 2003, p. 9).

Percebemos que o contexto, definição e a própria aplicação das AAØ são bem amplas, muito além das cotas no ensino superior e tenta combater discriminações aos diversos segmentos da sociedade que, de alguma forma, sofrem com a discriminação.

As AAØ, no contexto acima mencionado, objetivam òevitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivoö (GOMES, 2003, p. 9).

Conclui-se, de forma sintética, que se trata de políticas e de mecanismos de inclusão, com vistas à materialização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido, o de concretizar a igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito. Assim, essas ações são concebidas por instituições públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurídica para realizá-las.

Complementando, Menezes (2001) afirma que as AAØ tratam-se de medidas que agem por meio de um tratamento jurídico diferenciado e temporário. Seu intuito principal é

corrigir as desigualdades existentes entre determinados grupos sociais de uma dada parcela da sociedade, na maioria das ocasiões, provenientes de práticas discriminatórias.

Com a definição anterior, Menezes (2001) reporta-se às AAØs como um ato de diferenciação. Frisa-se o caráter temporário, motivo de polêmica para muitos, ao considerarem que a ação, que deveria ser transitória e utilizada para diminuir algum mal, acaba perpetuando-se e pouco é feito para mudar a causa do mal. Dessa forma, ataca-se apenas os efeitos e as causas eternizam-se, principalmente quando se trata de AAØs para ingresso no Ensino Superior. Muitos autores afirmam que é um paliativo atacar o efeito, e não a causa: a baixa qualidade da educação básica no país.

A diferenciação defendida por Menezes (2001) encontra apoio numa das três teorias hoje constituídas, para sustentação das AAØs, são elas: teoria da justiça compensatória, teoria distributiva e teoria mista. Reportar-nos-emos às duas mais importantes para tessitura de nossa argumentação.

A primeira delas é a justiça compensatória, que afirma a necessidade das políticas de ação afirmativa para compensar as vítimas de uma discriminação passada. A sociedade, ao adotar as referidas políticas, está "promovendo, no presente, uma -reparaçãoØ ou -compensaçãoØ pela injustiça cometida no passado aos antepassados das pessoas pertencentes a esses grupos sociais" (GOMES, 2001, p. 626).

A alegação que os defensores das AAØs utilizam com veemência, em situações que remetem a esta necessidade de reparação, destaca-se os EUA, que justifica utilização das AAØs pelo passado escravista e segregador que o país tem em seu histórico, tal qual o Brasil, com seu passado colonial escravista; nesse sentido, entende-se a necessidade de compensar este passado vivido.

Deste modo, Barzotto (2000) compreende que, conforme é sustentado pela teoria da justiça compensatória, caso os grupos beneficiários da AAØs não sofressem nenhum tipo de opressão no passado, e dessa opressão não resultassem malefícios no tempo presente, eles estariam representados. Como aconteceu o contrário, o governo deve interferir e utilizar as AAØs, òrestaurando assim a igualdade absoluta que deve reger as relações entre os indivíduos" (BARZOTTO, 2000, p. 14).

Numa linha de entendimento semelhante, de forma sintética, Kauffman (2007, p. 12) afirma que esta teoria òbaseia-se na retificação de injustiças ou de falhas cometidas contra indivíduos no passado, ora pelo governo, ora por particulares, e estes que foram prejudicados no passado, devem ser reparados os danos através da compensação"ö.

A procuradora Amanda Kauffman, que é manifestadamente contra as cotas raciais, baseada nesta primeira teoria, sustenta que é muito complexo responsabilizar, no presente, os brancos descendentes de pessoas que provavelmente tiveram escravos no passado. Assim como, mostra-se bastante difícil responsabilizar aqueles que não apoiaram tais atitudes, pois não tiveram qualquer tipo de controle em relação a essas ações. Esta teoria òviola o primeiro princípio da justiça compensatória, que os sujeitos da compensação sejam àqueles prejudicados² (FISCUS, 1992, apud KAUFFMAN, 2007, p. 13).

Para os defensores das cotas, com esta argumentação, a autora citada esquece que pelo fato dos negros terem o passado cercado de escravidão, discriminação, ao serem relegados princípios básicos de um cidadão, estabeleceu-se, implicitamente ou escrachadamente, resquícios de um passado que repercute na vida dos negros no presente, socioeconomicamente.

Esse quadro de profundas desigualdades sociais permitiu a existência de um sistema perverso que, segundo bem observa Gomes (2003), imputou a negros e pobres uma educação de qualidade inferior, dedicando recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política e socioeconômica do País ó a elite branca.

Para Guimarães (2003, grifo nosso), as causas da pequena absorção dos negros no ensino superior têm a ver com a pobreza, a qualidade da escola pública, *ou falta dela*, [...], preparação insuficiente **para os processos seletivos**, [...] pouco apoio familiar e comunitário. Quaisquer que sejam as causas para o fraco desempenho escolar dos negros, discriminação ou condição socioeconômica, seguramente se sobrepõem, desfavorecendo cada vez mais a população negra e ampliando o processo de exclusão a que esta foi submetida historicamente (CUNHA, 2006).

A partir das afirmações e discussões de Kauffman (2007) a respeito das AA² e a teoria distributiva, compartilhada por outros autores (FRY, 2002, 2004), Imaggie (2002, 2005), Grin (2004)² e muitos juristas questionam-se: Quem são os beneficiários das ações afirmativas? Todos os descendentes de africanos? E os negros que imigraram para o Brasil recentemente teriam direito? Kauffman, (2007) garante que por este motivo, alguns pesquisadores preferem adotar como fundamento para as ações afirmativas a teoria da justiça distributiva.

² Todos estes autores são manifestadamente contra as cotas raciais adotadas nas universidades.

Quanto à Teoria da Justiça Distributiva, Gomes (2001, p. 66) afirma que esta teoria diz respeito à necessidade de se promover a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade.

Para Gomes (2001), as AA's utilizam-se bem dos dois postulados, quando utiliza critérios de raça, gênero e origem nacional para corrigir os efeitos presentes da discriminação passada, utiliza-se da justiça compensatória, e para distribuir bens fundamentais como a educação e o emprego, refere-se à justiça distributiva.

Conforme Kauffman (2007), a teoria distributiva apregoa a responsabilidade do Estado em atenuar as desigualdades provenientes do preconceito e discriminação sofridos no passado ou no presente, este formula políticas públicas para os entes que não conseguem se fazer representar de maneira igualitária.

Para Kauffman (2007), conforme o que está estabelecido nesta política de cotas raciais, uma discriminação reversa é produzida, em virtude de gerar prejuízos para os não contemplados, pois somente grupos específicos seriam beneficiados. Para a autora, a eleição de fatores para as políticas de AA's devem ser eleitos meticulosamente, para não ofender os princípios da igualdade e da proporcionalidade, e para não serem considerados ilegítimos.

No que se refere à escolha destes critérios eleitos para colocar as AA's em prática, o critério das cotas raciais é o fator que gera mais questionamento entre os antagonistas às cotas nas universidades. Para grande parte, o critério ideal a ser adotado, trazendo até maior legitimidade ao debate, seria a utilização das cotas sociais, afirmando inclusive que estas seriam mais benéficas que cotas raciais, partindo da premissa que a maioria da população pobre do Brasil é negra.

Com esta polêmica, prosseguimos com o pensamento do economista norte-americano Sowell (2004), para ele, as cotas trazem malefícios para os próprios beneficiários assim como para a sociedade como um todo, independentemente do tipo de cota eleita para beneficiar os excluídos. Segundo ele, de nada adianta reservar lugares para os menos favorecidos em universidades ou em outros lugares, por meio de AA's. Ele acredita que para se ocupar as vagas nas universidades são exigidos alguns pré-requisitos, e os mais afortunados têm os pré-requisitos e os mais pobres não os têm. Dessa forma, por mais que cheguem à universidade, não conseguem lograr êxito durante sua permanência e muitos acabam desistindo.

Segundo Sowell (2004), as AA's produzem um custo elevado para a sociedade em geral e para os próprios membros do grupo. Alguns que usufruíssem das AA's se sobressairiam pelas suas próprias qualificações, porém, seguiriam sempre com a

desconfiança, estigmatizados por fazer parte de AAØ, e haveria sempre a dúvida se entraram por mérito próprio, ou somente pela reserva de vagas. Pairaria sempre a suposição de competência inferior.

Conforme afirma Sowell (2004), um dos principais argumentos utilizados pelos defensores das AAØ é o de que a disparidade na distribuição de renda e empregos indica uma ação discriminatória para com os menos afortunados, e para compensar esta situação devem ser criadas políticas de reparação, e estas políticas adotam o mesmo padrão errôneo que elas deviam combater.

Sowell (2004) acusa os políticos de utilizarem esses programas de forma demagógica, argumentando que é sempre fácil acusar outrem pelo insucesso, sobretudo quando um grupo não vai tão bem quanto outro. Ele afirma que as pessoas preferem acreditar que seu insucesso deve-se a outrem.

Para Sowell (2004) e outros autores que não acreditam nas AAØ/cotas raciais, como Fry (2002, 2004), Maggie (2002, 2005), Grin (2004), essas políticas não têm surtido o efeito desejado, ou muito propalado pelos defensores, pois o seu custo-benefício está muito aquém do almejado e existe uma preocupação maior em somente justificar as políticas preferenciais e exaltar seus benefícios, ignorando suas consequências e efeitos práticos.

Em resumo, os que são contrários às cotas consideram-nas contraproducentes e ineficazes, pois criam uma discriminação reversa e exacerbam o sentimento de inferioridade que os negros já possuem, e tiram o mérito de quem realmente mereceria aquela vaga/benefício.

Em detrimento ao pensamento dos opositores, destaca-se um grande defensor norte-americano das AAØ, o filósofo Ronald Dworkin. Ao analisar casos que envolviam AAØ e chegaram à Suprema Corte Norte-americana, ele definiu dois tipos diferentes de direitos:

O primeiro é o direito a igual tratamento (equal treatment), que é o direito a igual distribuição de alguma oportunidade, recurso ou encargo. [...] O segundo é o direito ao tratamento como igual (treatment as equal), que é o direito, não de receber a mesma distribuição de algum encargo ou benefício, mas ser tratado com o mesmo respeito e consideração que qualquer outra pessoa (DWORKIN, 2002, p. 349- 350).

Dworkin (2002) especifica exemplificando os direitos:

Todo cidadão, por exemplo, tem direito a um voto igual em uma democracia; este é o cerne da decisão da Suprema Corte de que uma pessoa deve ter um voto, mesmo se um arranjo diferente e mais complexo assegurar o bem-estar coletivo. Quanto ao segundo direito, se tenho dois filhos, e um

deles está morrendo de uma doença que está causando desconforto ao outro, não demonstrarei igual atenção se jogar cara ou coroa para decidir qual deles deve receber a última dose de um medicamento. Isso mostra como o direito ao tratamento como igual é fundamental, e que o direito ao igual tratamento é derivado. Em algumas circunstâncias, o direito ao tratamento como igual implicará um direito a igual tratamento, mas certamente não em todas as circunstâncias (DWORKIN, 2002, p. 349 - 350).

Destarte, considera-se com base no pensamento de Dworkin (2002), que se trata de incentivar a prática de uma sociedade igualitária, imprescindível ao que é necessário para uma sociedade dita democrática, porém, existe uma diferença nessa igualdade, pois para quem sofreu ou sofre uma discriminação ou preconceito, faz-se necessário uma diferenciação para compensar uma desvantagem específica.

O próprio Dworkin (2002) argumenta que existem circunstâncias nas quais uma política dessa natureza viola o direito de alguém de ser tratado como igual, apesar dos ganhos sociais de tal política serem superiores às perdas.

Ao comentar o caso De Funis, um estudante judeu que em 1971 teve seu caso levado à Suprema Corte dos EUA, posicionando-se contra os critérios de seleção que beneficiavam as minorias (negros, filipinos, chicanos, índios americanos), seu histórico escolar e notas do processo seletivo eram altíssimas e ingressaria na universidade caso fizesse parte de uma das minorias citadas. Com base nesse caso Dworkin (2002), diz:

Qualquer política de admissão necessariamente coloca alguns candidatos em desvantagem e é razoável supor que uma política de admissão necessariamente coloca alguns candidatos oriundos de minorias beneficie a comunidade como um todo, mesmo quando se leva em consideração a perda para candidatos como De Funis. Se existem mais advogados negros, eles ajudarão a fornecer melhores serviços jurídicos à comunidade negra; desse modo estarão contribuindo para reduzir as tensões sociais. Além do mais, a participação de um maior número de negros nas discussões sobre problemas sociais nas salas de aula pode muito bem melhorar a qualidade da educação jurídica para todos os estudantes. E, se os negros forem vistos como estudantes de direito bem-sucedidos, outros negros que satisfazem os critérios intelectuais habituais podem sentir-se estimulados a candidatar-se a novas vagas; isso por sua vez, elevaria o nível intelectual do conjunto dos advogados. Seja como for, a admissão preferencial de negros diminuiria a diferença de riqueza e poder que existe atualmente entre os grupos raciais (DWORKIN, 2002, p. 351).

Dworkin (2001) cita também outros casos levados à Suprema corte dos EUA, como o caso Allan Bakke, candidato a uma vaga no curso de medicina na Universidade da Califórnia, em 1977. Esta universidade possuía uma política de AAØs para minoria (chamada força-tarefa), admitindo mais negros e outras minorias, ofertando 16 vagas às cotas das 100 vagas

oferecidas na universidade, e o candidato em questão, com boas notas, entraria caso não existisse o programa.

Na arguição do caso, Dworkin também faz referência à necessidade de investir em mais médicos negros, utilizando semelhante assertiva ao caso De Funis, e acrescenta que ao propiciar o encontro profissional entre brancos e negros, diminuiria entre os brancos a atitude de considerar os negros como raça e não como indivíduos, e assim, a atitude dos negros de pensar em si próprios da mesma maneira (DWORKIN, 2001, p. 440).

Considera-se então que Dworkin (2001, 2002) sustenta com base no conceito de igualdade, que as ações afirmativas devem sim prover aos membros dos vários grupos étnicos, a distribuição igualitária e proporcional de bens sociais de que mais necessitam. Em suma, os programas utilizam critérios racialmente explícitos porque sua intenção imediata é aumentar o número de membros de certas raças nessas profissões e, em longo prazo, reduzir o grau em que a sociedade norte-americana, como um todo, é racialmente consciente.

Analisando as definições e contraposições apresentadas sobre as AA, remetemo-nos aos EUA como precursores, mas é importante frisar que as ações afirmativas não ficaram restritas aos norte-americanos, pois experiências ocorreram em vários países da Europa Ocidental, como na Inglaterra (chamada de discriminação positiva), na Índia (padronização), Sri Lanka (reflexos do caráter federal do país), Malásia e Indonésia (conhecidas nos dois países como filhos da terra). Tratamentos preferenciais e sistema de cotas existem também em Israel, na China, Austrália, Canadá, Brasil, ilhas Fiji, Paquistão, África do Sul, Argentina, Cuba, e nos estados sucessores da União Soviética (SOWELL, 2004).

2.1.1 Antecedentes históricos das ações afirmativas

Considerando os diferentes contextos das AA adotados no mundo, até mesmo pelas características histórico-culturais, foram traçadas diretrizes diferentes, como: ações voluntárias, ações de caráter obrigatório, ou estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e envolveu grupos como minorias étnicas, raciais, e questões de gênero, principalmente no que tange à situação de subalternidade das mulheres em relação aos homens, nas questões de emprego, representação política, questões salariais, dentre outras.

As principais áreas contempladas com AAAs são: 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, p. 203).

Segundo Moehlecke, (2002, p. 199) os países ao redor do mundo adotaram práticas com desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica ou grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Com planejamento em médio prazo, parâmetros seriam estabelecidos, como as taxas e metas, que serviriam para a avaliação de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos inicialmente.

Descreve-se no Quadro 1, sinteticamente, as principais características das AAAs adotadas em alguns países:

Quadro 1 - Modelo de Ações afirmativas em alguns países

País/ano início	Beneficiários	Âmbito de aplicação	Tipo de sistema	Leis e regulamentações
Índia 1948	As castas: Intocáveis (Dalits), Tribais (adivasis) e outras castas desprivilegiadas.	Empregos, públicos, promoções no emprego público, universidades e assentos parlamentares.	Cotas	Artigo 26 da Constituição indiana de 1950, que instituiu as cotas, além dos artigos 330, 331 e 335 que instituem a reserva em cargos públicos e assentos parlamentares.
EUA 1961	Negros	Universidades e escolas públicas, empresas públicas e privadas e em contratos governamentais.	Bônus e fundos de estímulo à contratação de negros.	Executive order N°10.925, Executive order n° 11.246, The Philadelphia Order (1969), Regents of the University of California v. Bakke (1978), Fullilove v. Klutznick (1980), United States v. Paradise (1987), White House, guidelines nos affirmative action (1995), University of Michigan's undergrad Affirmative Action policy (2000), University of Michigan Law School's affirmative action policy (2001), Supreme Court Upholds Affirmative Action in University Admissions (2003).
Malásia 1971	Malaios (bumiputra)	Setor público, contratos governamentais, companhias privadas com participação pública e universidades públicas.	Cotas, bolsas e financiamentos.	Constituição federal da Malásia, artigo 153, "Leis de Bumiputra", no contexto da Nova Política Econômica (NEP).
Irlanda do Norte 1989	Grupos religiosos sub-representados	Emprego e promoção no emprego	Metas, ações legais de representação (como interferir na maneira que as empresas	Fair employment and Treatment Order Regulations (2003), Fair Employment and treatment Order (1998), Fair Employment Act (1989).

			contratam e promovem seus trabalhadores, propagandas, treinamentos punições, etc.).	
África do Sul 1993	Negros (africanos e coloureds e indianos), mulheres e deficientes físicos.	Serviço público, instituições semiestatais, universidades públicas.	Cotas, financiamento e metas de inclusão.	Public Service Act (1994), Labour relations Act (1995), Motala v University of Natal, (1995), Western Cape Education Department v George (1996), Constituição da África do Sul (1996), Education White Paper 3 (1997), Green Paper on affirmative Action (1997), Employment Equity Act (1998), Promotion of Equality and Preservation of Unfair Discrimination Act (2000), Broad-based Black Economic Empowerment Act (2003).
Brasil 2002	Pretos e pardos, indígenas, quilombolas, deficientes físicos e estudantes de escola pública.	Ensino superior, serviço público, cinema e televisão.	Cotas, bônus, acréscimo de vagas, bolsas, auxílios, financiamento estudantil.	Lei 12.711 de 20/08/2012 (lei de Cotas), Lei Federal nº 12.288 de 20/07/2010 (Estatuto da Igualdade Racial), Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004 e Decreto nº 5.245 de 15/10/2004 (Prouni), Portaria nº 389 de 09/05/2013 do Ministério da Educação (Programa Bolsa Permanência), Decreto nº 7.416, de 30/12/2010 (Programa Bolsa permanência), Lei Federal 6.738 de 07/11/2013 (Cotas no serviço público) e leis estaduais (ações afirmativas no ensino superior).

Fonte: Adaptado pela autora do site <http://gema.iesp.uerj.br/>.

Observa-se que todas as AAØs citadas no quadro 1 têm em comum a utilização de alguma forma de benefício para o acesso ao ensino superior, mas diferem entre si nas modalidades e sistemas adotados. O sistema de cotas ou reserva de vagas citados acima são importantes para este estudo, pois o mesmo trata de AAØs, adotando sistema de cotas na universidade pública.

Nessa discussão das AAØs pelo mundo, é importante salientar que o caso da Índia também é muito emblemático e merece uma atenção especial, por ser precursor de ações; nesse sentido, remonta inclusive um período anterior à adoção nos EUA, e dessa forma, descreve-se estes dois países com um maior detalhamento, principalmente em relação aos EUA, que alguns autores o têm como parâmetro para o sistema de cotas adotado no Brasil.

As políticas de reservas de vagas na Índia têm sua origem no começo do século XX. Elas foram implementadas no pós-período de independência, e ao longo dos últimos 50 anos tem-se colocado em prática em diversas esferas governamentais e privada também.

Conforme Weisskopf (2008, p. 37), as AAØs na Índia têm uma história mais longa e sua implantação tem sido mais profunda (mais intervencionista) e ampla (atingindo um maior

número de esferas sociais e uma maior proporção da população) e pela universalidade da política lá adotada podemos dizer que ela é bem mais completa que nos EUA, e quem tem permitido castas inferiores ascenderem socialmente, nem que seja no quesito de participação.

Desde o começo, as AA na Índia tomaram forma de reservas (posições ou assentos reservados) para as quais os candidatos podem obter acesso sem competir com candidatos de grupos não contemplados pela política. O tamanho da cota reservada é geralmente definido de acordo com a proporção do grupo contemplado em relação ao total da população indiana³. Porém, as cotas, para as principais posições sociais, frequentemente não são preenchidas, pois nem todos os candidatos conseguem alcançar as qualificações (WEISSKOPF, 2008).

Salvo nas empresas privadas, reservas de vagas são obrigatórias em quase todo o setor público. Inclui os processos seletivos para empregos e ingressos em instituições de ensino⁴, abarca o funcionalismo público, empresas estatais, universidades e faculdades controladas pelo governo, com somente algumas exceções (por exemplo, em áreas estratégicas como a defesa). A reserva de vagas também se estende à esfera política. Há assentos reservados em assembleias legislativas estaduais e federais, só não existe reserva nas empresas privadas (WEISSKOPF, 2008).

Sowell (2004) afirma que todas as demais castas desfavorecidas ganharam, mas os intocáveis pouco ganharam com isso. Poucos intocáveis mais influentes tiveram algum benefício, outros grupos mais afortunados é que realmente tiveram mais prioridade. Ele considera que a violência aumentou muito na Índia, principalmente contra os intocáveis, após a adoção dessas políticas de AA, pelo fato das pessoas acreditarem que eles têm uma vantagem injusta, ainda que a maioria não se beneficie. A maioria das vagas oferecidas aos

³ O sistema de castas na Índia estabelece a divisão da sociedade em quatro grupos a que se pertence desde o nascimento. No topo da pirâmide Hierárquica estão os Brâmanes (sacerdotes, eruditos), seguidos pelos xátrias (senhores e guerreiros), Voixás (comerciantes, artesãos e fazendeiros) e os Sudras (trabalhadores rurais e domésticos). Dessas quatro castas originam-se mais três mil, sub-castas de acordo com a região e a ocupação da pessoa. Os Dalits, que significam intocáveis, são considerados impuros pelo hinduísmo, excluídos do sistema de castas e não têm acesso à terra, aos bons empregos e à educação. As AA são direcionadas aos dois grupos sub-representados: os Dalits (oficialmente denominados Scheduled Castes) e os Adivasis (povos tribais que vivem em áreas mais remotas - Scheduled Tribes).

⁴ Numa comparação entre Índia e EUA, diz que os processos de seleção são praticados, sobretudo, no nível superior ó embora possa ser encontrada em algumas poucas instituições de ensino médio (geralmente de elite). É importante ainda notar que a AA na Índia é praticada com maior sistematicidade nas instituições de ensino superior, mais seletivas e de maior prestígio. As instituições de menor prestígio na hierarquia educacional geralmente conseguem comportar todos os candidatos interessados e minimamente qualificados. Além das vantagens na concorrência e de reservas oferecidas para minorias sub-representadas, muitas faculdades e universidades disponibilizam outras formas de auxílio, tais como bolsas, auxílios de moradia e alimentação, programas especiais e empréstimos para compra de livros (WEISSKOPF, 2008, p. 39).

intocáveis não são preenchidas, pois eles não são qualificados o bastante para adentrar, mesmo com a vantagem.

Conhecendo-se mais acerca do funcionamento das AAø na Índia, pela importância e pioneirismo, toma-se a descrição que é bastante emblemática para o Brasil, os EUA. Registra-se que a reserva de vagas, ou cotas, como era conhecida na Índia, ainda não utilizava o termo Ação Afirmativa: ãa primeira vez que o termo foi utilizado, num contexto racial ou étnico (SOWELL, 2004, p. 124.) foi nos EUA, pelo então presidente John F. Kennedy em 1961ö (SOWELL, 2004, p. 124). Ele assinou no seu primeiro ano de mandato a Ordem Executiva de nº 10.925, que tratava da criação da Comissão para a Igualdade de Oportunidade no Emprego (EEOC), visando estabelecer uma igualdade de oportunidades e erradicar a discriminação e o preconceito nas relações mantidas entre o governo federal e os seus contratantes (MENEZES, 2001).

O presidente Kennedy determinava a adoção da seguinte ação afirmativa:

[...] o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido à raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante adotará ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, sua cor ou nacionalidade. Essa ação incluirá sem limitação o seguinte: emprego; promoção; rebaixamento ou transferência; recrutamento ou anúncio de recrutamento, dispensa ou término; índice de pagamento ou outras formas de remuneração; e seleção para treinamento, inclusive aprendizado (MENEZES, 2001, p. 88).

Segundo Sowell (2004), no documento em questão não foram criadas reservas de vagas, apenas determinava que devesse existir uma preocupação com a não discriminação dos que muito já haviam sofrido no passado, e que não viessem mais a sofrer discriminação no futuro. Ele classifica esta ação como uma ação afirmativa genérica.

É importante para contextualizar historicamente esta discussão reportar-se à Guerra civil ocorrida nos EUA entre 1861 e 1865, conhecida como Guerra da Secessão. Com a vitória das forças dos estados do norte, industrializados, sobre o sul escravista, acentuaram-se os problemas relacionados às questões raciais, visto que, à ocasião, o regime escravocrata era legalizado, mas não disponibilizado na Constituição, e num tremendo contrassenso, a constituição norte-americana dizia que õtodos os homens são iguaisö e na mesma época era o maior país escravista do mundo (MENEZES, 2001).

Por meio da XIII Emenda Constitucional, em 1863, foi extinto o regime escravista, e logo em seguida, na reconstrução do pós-guerra, em 1868, foi votada a XIV Emenda Constitucional (LIMA, 2008, p. 1), a qual proibia a discriminação racial e considerava como

cidadãos americanos todos aqueles nascidos nos EUA. Foi aprovada também a XV Emenda Constitucional, em 1870, que permitia o direito de voto a todos os cidadãos, independente de raça (MOEHLECKE, 2002).

No entanto, mesmo com todo esse aparato oferecido pelas leis citadas, o que ocorreu de fato foi um período de intensa violência contra os negros, pois no mesmo período de 1870 foram aprovadas inúmeras leis segregacionistas, especialmente nos estados do sul do país. Estas leis foram chamadas de forma pejorativa de Jim Crow⁵. O primeiro estado a promulgar tal lei foi o Tennessee, estabelecendo a separação entre afro-americanos e brancos em transportes e estabelecimentos públicos (MOEHLECKE, 2002). Algumas dessas leis espalhadas pelos estados, impediam que os negros votassem, ocupassem os mesmos espaços públicos que os brancos, havia proibição de casamento inter-racial, eram submetidos a toda violência verbal, física e que lhes tirava os direitos, eram relegados a uma subcidadania (XAVIER ; XAVIER, 2009).

A doutrina jurídica que denominava o período chamava-se *separate but equal* (separados, mas iguais), sendo ratificada a validade das leis segregacionista pela Suprema Corte dos EUA, no julgamento de um famoso caso, Plessy x Ferguson⁶, no qual a decisão afirmou que a Constituição dos EUA garantia direitos iguais a todos, mas não impedia que esses direitos fossem exercidos de forma separada entre negros e brancos (MENEZES, 2001).

O período do *separate but equal* durou até 1954, quando a Suprema corte alterou o seu entendimento sobre a constitucionalidade da segregação entre estudantes de escola pública com base na raça (XAVIER; XAVIER, 2009).

5 Incoerentemente no mesmo período que foi aprovada a lei do direito civil, dando igualdade aos cidadãos negros, os mesmos legisladores aprovaram as Leis Jim Crow. O termo "Jim Crow" era usado nos EUA como uma forma pejorativa para tratar uma pessoa negra, difundida por uma canção cômica de 1832. Embora o apelido seja comumente traduzido por "Zé Ninguém" a palavra Crow (corvo) refere-se expressamente ao fato de ser um apelido especificamente criado para os negros (XAVIER; XAVIER, 2009, p 118).

⁶ O caso Plessy x Ferguson: A Suprema Corte, com apenas um voto contrário, decidiu que a reserva de acomodações separadas para negros nos transportes ferroviários seria compatível com o princípio da igualdade. A partir daí, foi desenvolvida a doutrina "iguais, mas separados" (*dequal but separate*). Os fatos que deram origem ao processo judicial, pelo menos em sua versão mais conhecida, foram estes: um senhor de pele escura chamado Homer Plessy comprou uma passagem de trem na primeira classe. Quando já estava no vagão, a polícia foi chamada, pois aquela área era privativa de pessoas brancas. Plessy se negou a sair do vagão e, por isso, foi preso e condenado por violar a lei estadual que autorizava a reserva de áreas exclusivas para brancos em transportes coletivos. No caso em questão, a Suprema Corte confirmou a punição sofrida pelo senhor Plessy que teve a ousadia de sentar em uma cadeira destinada aos passageiros brancos. O curioso é que Homer Plessy, apesar da cor da pele escura, tinha diversos ancestrais brancos e apenas um bisavô negro, o que já foi suficiente para enquadrá-lo como "colored" (LIMA; MARMENSTEIN, 2008, p. 1).

Esta mudança, partindo para um período de desagregação, foi influenciada, principalmente, pelos grandes protestos que se alastraram pelos estados americanos, iniciado pelo protesto pacífico de estudantes. O período revelou dois grandes líderes negros, o pastor Martin Luther King⁷ e Malcolm X, sendo que ambos foram assassinados. Surgiu também um importante grupo, com características de combate mais radicais, denominado Panteras Negras. Grandes manifestações foram organizadas pelos negros, com apoio de lideranças brancas, religiosos. Registra-se a grande Marcha de Washington por emprego e Liberdade, reunindo 250.000 pessoas, em agosto de 1963, fazendo com que os políticos e juristas da época repensassem seus posicionamentos frente à situação segregadora que viviam os negros. (MENEZES, 2001; MOEHLECKE, 2002; XAVIER; XAVIER, 2009).

Como resultado destes movimentos, foram promulgadas as Emendas Constitucionais XIV e XV, respectivamente, a lei dos Direitos Civis, que proibia a discriminação, sob qualquer forma, e a outra permitia o direito ao voto (MENEZES, 2001; MOEHLECKE, 2002; XAVIER; XAVIER, 2009).

O que influenciou também essas mudanças foi o período da Guerra Fria e o medo do avanço do comunismo no mundo, consubstanciado pelo questionamento ao modelo econômico Capitalista e democrático norte-americano. Havia a indagação acerca da incompetência de responder ao problema da inclusão da população negra em sua sociedade, o grande dilema da sociedade norte-americana (MYRDAL, 1944 apud MOEHLECKE, 2002, p. 26).

Parte da sociedade, representada principalmente pelos formuladores de políticas públicas, puderam constatar que somente essas ações não bastavam, pois a igualdade real que os negros buscavam não era alcançada efetivamente somente com estas leis, visto que eles continuavam à margem da sociedade, socialmente, economicamente, culturalmente.

Sendo os EUA juntamente com a França precursores da adoção da igualdade como princípio jurídico, diante da situação vivenciada no país, pós-criação de todo amparo legal para extirpar a discriminação racial, o país deveria encontrar formas de contornar este dilema. Concluiu-se, então, que proibir a discriminação não era bastante para ter a efetividade do

⁷ Especialmente entre os americanos, a ideia de que alguns sejam tratados como mais iguais que outros é irritante. Foi nesse sentimento de irritação da população que os líderes dos movimentos de direitos civis dos anos 60 conseguiram mobilizar no apoio de seu esforço pela destruição das leis Jim Crow no Sul, de modo que a maioria dos membros de ambas as casas do Congresso dos dois partidos políticos aprovou os marcos conhecidos como Lei dos Direitos Civis de 1964, e Lei dos Direitos de Voto de 1965. Foi este mesmo ressentimento americano contra o privilégio especial que reagiu tão fortemente às históricas palavras do reverendo Martin Luther King Jr: no Memorial de Lincoln, em 1963 expressaram seu sonho de um país onde as pessoas fossem julgadas não pela cor da pele, mas pela firmeza do caráter (SOWELL, 2004, p. 17).

princípio da igualdade jurídica. O que naquele modelo se tinha e se tem é tão somente o princípio da vedação da desigualdade⁸ (ROCHA, 1996, p. 284).

Surge, então, o novo conceito da igualdade substancial. Em detrimento à noção de igualdade estática ou formal, surge a ideia de igualdade de oportunidades⁹, noção justificadora para criação de ações reparatórias, conhecidas como Ações Afirmativas, justificando a necessidade de se extinguir ou pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais, e dessa forma promover a justiça social (GOMES, 2003).

Um dos presidentes americanos que melhor representa os anseios do movimento pós-guerra em busca dessa igualdade substancial citada por Gomes (2003) é o presidente Lyndon Johnson, cujo eloquente discurso acerca da situação racial do país, proferido na universidade de Havard, em 1965⁸, ficou eternizado.

Nesse contexto de mudança, era defendido pelo movimento negro que houvesse condições equânimes de acesso, permanência e desenvolvimento por meio da educação, em todas as modalidades de ensino, primando principalmente pela possibilidade de mobilidade social (MOEHLECKE, 2004).

Nesse período, várias experiências de ações afirmativas espalharam-se pelo país, seja como iniciativa governamental ou privada, especialmente em áreas como: o mercado de trabalho, na contratação, promoção e treinamento; e a educacional, principalmente no acesso ao ensino superior. Esta última é uma das principais áreas que programaram ações afirmativas (MOEHLECKE, 2004).

O acesso da população negra ao ensino superior antes da Guerra da Secessão era muito limitado; o aumento da oferta de educação superior e a busca por justiça racial mudou consideravelmente essa situação ao longo desses 40 anos de AA⁸:

Até 1860, apenas 28 negros haviam recebido diplomas de bacharéis da universidade norte americana, a Lincoln University, na Pensilvânia, criada em 1854, a Wilberforce University em Ohio, criada em 1856, são identificadas como as primeiras universidades organizadas especificamente para negros, ainda que existissem anteriormente outras instituições de ensino superior semelhantes. Entre o fim da guerra civil e o início do século XX foram criados os colleges negros, com o objetivo de investir na formação de professores. Estes acompanharam a expansão geral da educação superior, mas o acesso continuava extremamente desigual e a regra que prevalecia era

⁸ Liberdade não é o suficiente. Não apagamos as cicatrizes de séculos dizendo -agora você é livre para ir aonde quiser, fazer o que bem desejar e escolher os líderes que lhe agradem. Não pegamos uma pessoa que por anos esteve presa a correntes e a libertamos, a trazemos para o início da linha de partida de uma corrida, dizemos -você está livre para competir com todos os outros. acreditamos que fomos completamente justos [...] Não é suficiente abrir as portas da oportunidade. Todos os cidadãos devem possuir a habilidade necessária para atravessar essas portas (MOEHLECKE, 2004, p. 85).

a de sistemas segregados (PETERSON, 1972 apud MOEHLECKE, 2004, p. 86).

Diferente do que aconteceu na educação básica, os conflitos pela integração dos negros no ensino superior aconteceram em menor proporção; o maior dos problemas era justamente o ingresso, pois o nível de ensino era não obrigatório, pois as universidades eram privadas, em sua maioria, e quando públicas, eram pagas também, com possibilidade de concessão de bolsa de estudos. Por este motivo, elas eram autônomas em relação ao governo federal (MOEHLECKE, 2004).

As transformações seguidas, em meados da década de 1960, envolviam principalmente as melhores universidades do país e compreendiam alterações no processo de admissão, concessão de bolsas de estudo, contratação de professores e funcionários administrativos. O governo federal começa a exercer uma crescente presença nas instituições de ensino superior, proibindo a discriminação com base na raça, apesar da participação permanecer menor do que na educação básica, obrigatória, gratuita e fundamentalmente pública. Essa ação não se limitou a uma postura de não discriminação, mas procurou garanti-la por meio de incentivos financeiros nas universidades públicas e privadas. Porém, as universidades que cometessem discriminação eram punidas com a suspensão do direito de isenção de impostos e também as escolas privadas que praticassem discriminação racial (MOEHLECKE, 2000, p. 32).

As modalidades para o ingresso eram realizadas de forma variada entre as universidades, considerando o critério racial, variando desde acréscimo de nota até o estabelecimento, mais ou menos flexível, de cotas, cursos preparatórios para o ingresso ou de complementação de curso, bolsas de estudo, parciais e integrais, dentre outras ações. Interessante frisar sobre esta situação é, que não era preocupação da maioria das universidades, contudo, eram critérios utilizados principalmente pelas mais seletivas e reconhecidas no ranking nacional. (BOWEN; BOK, 1998 apud MOEHLECKE, 2000, p. 34).

A adoção de políticas a favor das minorias étnicas e raciais, nas suas mais variadas formas, como citamos anteriormente, por parte de algumas universidades, apesar do apelo do movimento negro, imbuído de reparação de muitos anos de escravidão, do regime segregador que sofreram, e das estatísticas, cada vez mais desvelavam a diferença entre brancos e negros, principalmente em relação ao ingresso ao ensino superior. Assim mesmo, muitos eram contra esta nova política adotada; surgem então os impasses e controvérsias a respeito do tema,

culminando com muitas ações judiciais, algumas já citadas anteriormente as quais foram levadas à Suprema Corte dos EUA para dirimir acerca das questões envolvendo as AA⁹.

O primeiro caso dessa natureza com análise de mérito foi o caso de Allan Bakke¹⁰ versus Universidade da Califórnia em 1977.

Conforme afirma Gomes (2001), o programa adotado na universidade tinha uma falha séria em sua concepção, e isto era visível ao primeiro contato: para as dezesseis vagas reservadas, só podiam concorrer as minorias, mas o inverso não era verdadeiro, ou seja, as minorias também poderiam concorrer a uma das 84 vagas restantes.

Diante disso, Alan Bakke, candidato branco, moveu ação contra a Universidade, alegando descumprimento da XIV Emenda Constitucional, que lhe garantia a proteção do direito de igualdade. Ele atingiu pontuação expressivamente maior que os candidatos beneficiários da AA, mas não foi aprovado (MENEZES, 2001).

Na primeira instância, embora tenha sido entendido que a Universidade violava a emenda supracitada, por não haver apresentado provas que seria aceito caso a reserva de vagas inexistisse, o pedido de Bakke para sua inserção na Faculdade fora caracterizado improcedente. Já em segunda instância, a inconstitucionalidade da norma foi mantida, porém foi determinado que Allan Bakke fosse admitido na Universidade da Califórnia (MENEZES, 2001).

Não satisfeita, a Instituição recorre à Suprema Corte norte-americana, que na época era composta por quatro ministros liberais, três conservadores, e por mais dois ministros flutuantes que ora fixavam-se em um polo, ora em outro (MENEZES, 2001).

A Suprema Corte dos EUA decidiu pela constitucionalidade das ações afirmativas e reconheceu sua importância para a integração das minorias, porém vedou a aplicação de ações afirmativas que fixassem um número determinado de cotas para os candidatos das minorias. Portanto, deflagrou a semente do que vem a ser o moderno debate acerca da (in)constitucionalidade do referido instrumento utilizado.

⁹ O sistema de quotas, de fato, praticamente não é utilizado nos EUA, na atualidade pode ser considerado inconstitucional. Edley Junior destaca: "quotas ó significando camisas-de-força numéricas rígidas ó são absolutamente vedadas (illegal) pela constituição e pela legislação relativa aos direitos individuais.

¹⁰ O caso se deu diante da reserva de vagas para admissão na Faculdade de Medicina, onde havia um programa de ação afirmativa que destinava dezesseis por cento das vagas a estudantes em condições de precariedade econômica ou educacional ou aos classificados como minoria, ou seja, indivíduos negros, índios ou norte-americanos descendentes de mexicanos ou asiáticos, ao passo que nos oitenta e quatro por cento restante das vagas todos concorreriam independente do fato de ser classificado como minoria.

Ao longo desses 40 anos de adoção de AAØs no ensino superior dos EUA, diversas ações judiciais foram interpostas contra as AAØs, e as decisões foram permeadas por impasses e longos debates. Não é intenção dessa pesquisa falar a respeito das minudências dessas decisões, apenas é digno de registro que a alta corte judicial norte-americana tem sido um lugar de primazia nas análises e avaliações acerca da situação dessas ações.

Da forma que as AAØs são adotadas em algumas universidades, gera muita polêmica e, automaticamente, cria defensores e críticos do sistema. Grande parte da população não conhece, a fundo, o assunto, e é levada pelas opiniões mais superficiais, tanto contra, como a favor.

O fato de o Brasil implantar as AAØs tomando como modelo os EUA gerou uma série de polêmicas. Para alguns, parece um modelo que se adéqua perfeitamente por algumas semelhanças históricas; para outros, o contexto histórico, econômico e cultural são totalmente dissonantes, dentre outras afirmações contra e a favor.

A seção seguinte explana de que forma se deu essa implantação no Brasil, e trata algumas inevitáveis comparações e polêmicas a respeito, assim como o quadro atual das AAØs aqui adotadas.

2.2 A construção das AAØs no Brasil

A adoção de AAØs no Brasil, assim como em outros países, está cercada de controvérsias. Nenhuma delas causa maior celeuma que a adoção de AAØs no formato de reserva de vagas no ensino superior, porém esta modalidade não foi a primeira forma de aplicação de AAØs no Brasil.

Segundo Gomes (2003), o Brasil já aplicou de uma forma bem peculiar (à brasileira) um formato de Ação Afirmativa, uma medida considerada dentro dos parâmetros da lei. Tratava-se da Lei do Boiö, isto é a lei 5.465/68¹¹ de 3 de julho de 1968; ela dispunha acerca do preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, que determinava que 50% das vagas estavam destinadas a agricultores ou filhos destes, donos ou não de terras.

¹¹**Art. 1º.** Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Desta ação do governo, sabe-se que só filhos de grandes produtores, recebiam essa vantagem de acesso.

Além desta, o Brasil experimentou outras AAØ antes de chegar à reserva de vagas no ensino superior. É importante frisar que estas AAØ foram institucionalizadas por meio do Direito normativo brasileiro, isto é, com a aprovação de leis direcionadas aos grupos discriminados. Podemos, assim, destacar a lei maior do Estado Brasileiro, a Constituição de 1988, que em seu Artigo 1º regulamenta um Estado Democrático de direito e afirma que se deve assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade que se pretende justa e sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e sem qualquer forma de discriminação.

Tem-se então a universalização dos direitos, a busca pela igualdade, sem preconceitos ou discriminações de qualquer natureza, a aplicação na legislação maior, como conceitos de ação afirmativa, coerentes ao teor de igualdade defendido na Carta Magna. Existiu, a partir de então, dispositivos legais para combater a discriminação de gênero (art. 5º, I): õhomens e mulheres são iguais em direitos e obrigaçõesö. Outras leis complementaram o avanço que temos hoje, em relação à igualdades de oportunidades, tratamentos, homens e mulheres usufruindo dos mesmos benefícios diante da lei.

Complementando a isonomia lançada, foram aprovadas as leis 9.100/1995¹² e 9.504/97¹³, a primeira institui o percentual mínimo de 20% de mulheres candidatas às eleições do ano de 1996; posteriormente, a lei 9.504/97 aumentou o percentual para 30%, e ainda ampliou para 50% o número de vagas em disputa.

Para efetivar definitivamente estas cotas para mulheres, tornou-se obrigatória, por meio da lei 12.034/2009¹⁴. Não há como negar nos dias atuais os efeitos positivos que estas leis (cotas) trouxeram progressivamente à questão de representação das mulheres nas instâncias de poder, porém, sabemos que ainda necessitamos de grandes melhorias para mitigação dessa desigualdade de representação política; para isso, basta darmos uma pequena olhada nos quadros das mulheres eleitas nas últimas eleições de 2014. Apesar de se ter uma mulher como governante do Brasil, o número de mulheres eleitas ainda é bem tímido.

Dando continuidade à implantação de AAØ no Brasil, a Carta Magna também institui ações afirmativas (cotas) para os deficientes. No artigo 37, inciso VIII, prevê reserva de vagas

¹² As eleições realizadas em 1996 eram destinadas aos cargos de prefeitos, vice-prefeitos e vereadores.

¹³ As eleições realizadas em 1998 eram destinadas aos cargos de para Presidente e Vice-Presidente da República, Governador e Vice-Governador de Estado e do Distrito Federal, Senador, Deputado Federal, Deputado Estadual e Deputado Distrital.

¹⁴ Ver <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=9e5f64cde99af96f>.

para deficientes físicos na administração pública. O dispositivo constitucional mencionado foi regulamentado pelas leis 7.835/89 e 8.112/90 (Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Civis da União); a segunda lei citada reserva 20% das vagas oferecidas em concurso, para deficientes físicos, desde que haja compatibilidade entre a deficiência e as atribuições do cargo pretendido.

Mais uma vez os dispositivos legais estão em consonância com a necessidade de um grupo que estaria em desvantagem, sub-representado, caso não fossem utilizadas AAçs por parte do Estado. Dessa forma, os beneficiários têm a oportunidade de concorrer com certa vantagem em relação aos ditos õnormaisö.

Segundo XAVIER; XAVIER (2009), apesar destas leis de reserva de vagas terem gerado polêmica, elas foram, de certo modo, bem aceitas e não eram consideradas como violadoras do princípio da isonomia. Porém, em 2001, ao iniciar no Brasil a reserva de vagas no ensino superior, nas universidades públicas, tornou-se um dos assuntos mais comentados e polêmicos do meio acadêmico.

Ao discorrer acerca das reservas de vagas no ensino superior, não se pode deixar de adentrar na temática racial, pois justamente foi este critério da cota racial que alavancou a maior polêmica, gerando ferrenhos opositores e partidários a esta modalidade de cotas.

Não se adentra no mérito da questão se a melhor política a ser adotada é cota racial ou social, tendo em vista que a cota utilizada na UFRA, objeto da nossa pesquisa, adotava no período estudado a cota social; trabalharemos então com a avaliação da modalidade de reserva de vagas aqui seguida.

Contudo, não podemos deixar de abordar a realidade dos negros no Brasil e principalmente que esta modalidade de AAçs, reserva de vagas, surgiu principalmente em função das lutas do movimento negro. Voltemos então um pouco na história para elucidar o atual sistema de relações raciais no Brasil e sua analogia com adoção de cotas no Ensino Superior.

2.2.1 A questão racial a adoção de cotas no ensino superior público brasileiro

Ao longo do tempo, diferentes ideologias foram se formando em relação à alta taxa de miscigenação do Brasil, ideias defendidas principalmente pelas elites dominantes. Na maior parte do século XIX, muitas pessoas acreditavam que a miscigenação geraria um grande atraso ao Brasil. Já no final do século XIX e início do século XX, houve a predominância da

ideia de branqueamento¹⁵ da população: õaceitavam as previsões racistas de inferioridade do negro e do mulatoõ como soluçãõ, acreditavam que essa inferioridade poderia ser modificada por meio do branqueamento (TELLES, 2003, p. 23).

Finalmente, no período de 1930 a 1980 foi sustentada a existênciã de uma democracia racial, a ideia de miscigenaçãõ como um valor positivo para o Brasil. A obra que intensificou esse pensamento foi a obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Ele introduziu o conceito que a mistura de raças no Brasil era o símbolo mais importante da cultura brasileira, que assumia um caráter identitãrio de naçãõ. Ele argumentava que a mistura de povos, europeus, índios e africanos era diferente das outras sociedades ocidentais, e que esta se deu de forma serena. Deste modo, ele afirmava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo¹⁶.

Durante a era Vargas, a ideologia da democracia racial estava a -serviço da naçãõ e imperava o orgulho nacional, transpostos no seu futebol e no carnaval, õpor representarem a autoimagem da harmonia multirracial e o espírito festivo do Brasil para o mundoõ (TELLES, 2003, p. 29).

Esta ideia ratificava a noçãõ de õigualdade racialõ, pois os maiores símbolos nacionais, carnaval e futebol, eram representados, em sua maioria, por negros. Transformavam-se, entãõ, irrelevantes as questões de cor e raça, com o povo õmuito bem representadoõ no futebol e no carnaval.

Neste período, tal movimento no plano cultural e simbólico, ponto central de mudançãõs, foi acompanhado de medidas nacionalistas no plano político e econõmico social. Esta posiçãõ não foi adotada num mero acaso, mas para evitar uma bomba étnica que se formava nesta época (FRANCO, 2006).

Segundo Telles (2003), em 1930 constituiu-se o partido da Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁷; este possuía tendênciãs nacionalistas e anti-imigrantistas, e tentava inserir os negros na sociedade brasileira por meio da mobilidade social.

¹⁵ Com base na sua interpretaçãõ de eugenia, a partir da taxa mais alta de fecundidade entre os brancos e da crença que os genes brancos eram dominantes, estes eugenistas concluíram que a mistura de raças eliminaria a populaçãõ negra e conduziria gradualmente a uma populaçãõ brasileira completamente branca (TELLES, 2003. p. 23).

¹⁶ Ironicamente, a visãõ antirracista de Freyre sobre miscigenaçãõ ficou atrelada à ideia de branqueamento desenvolvida na geraçãõ anterior.

¹⁷ A FNB apoiou Vargas na sua ascensãõ ao poder, pois consideravam que ele havia exterminado o partido da oligarquia rural, seus algozes no passado escravista. Vargas e todos os partidos políticos da época, onde estava inserida a FNB.

De forma contraditória, Vargas inicia a adoção de uma série de reformas em relação aos trabalhadores locais, podemos citar a lei dos 2/3¹⁸, inserida na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, publicada em 16 de julho de 1934. Esta mesma lei declarava, em seu artigo 113, que todos eram iguais perante a lei, independente de nascimento, sexo, raça, profissões próprias ou dos pais, classe social riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas, ratificando as constituições anteriores de 1824, 1891, em que pese à igualdade de todos os cidadãos perante a lei, e também as constituições após a Carta Magna citada, 1937 e 1946. Em relação à questão de igualdade, sabemos que estas Leis, no período em que foram aprovadas, podem ser consideradas letras mortas, pois eram raramente colocadas em prática.

Com a organização do movimento negro tentando combater a situação de discriminação e preconceito as quais eram submetidos, e em algumas ocasiões por pressões internacionais, por meio da assinatura de tratados e convenções, conseguiram algumas vitórias significativas ao longo do tempo. Cita-se a lei 1.390 de julho de 1951, chamada Lei Afonso Arinos¹⁹, que transformava em contravenção penal qualquer prática de preconceito de cor ou de raça.

A lei citada foi reeditada, recebendo nova letra, por meio da Lei 7.437 de 12 de julho de 1985. Esta ficou conhecida como Lei Caóö, incluía nas contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, as práticas de preconceito de sexo ou de estado civil, regulamentando o artigo 5º, incisos XLI e XLII, punindo com pena de reclusão os crimes de preconceito de raça e de cor.

Na contramão da defesa da democracia racial, que se acreditava existir no Brasil, cabe ressaltar que esta reputação era invejada internacionalmente. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinou estudos no país, liderados por Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP). Ao contrário do que foi defendido por Freyre, concluiu-se que o racismo era muito difundido na sociedade brasileira, atacando-se diretamente a democracia racial, da forma que:

¹⁸ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1934, no seu artigo 121, citava especificamente nos parágrafos 6º e 7º: § 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos. § 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena.

¹⁹ A lei foi escrita em resposta à pressão internacional, em função de dois episódios de discriminação de muita repercussão: Um deles envolveu uma dançarina negra norte-americana, Katherine Dunham, que teve sua hospedagem negada por um hotel de prestígio em São Paulo, e a discriminação do motorista de Afonso Arinos por espanhol.

[...] denunciou a democracia racial como um mito, e concluiu que os brancos brasileiros eram hostis e preconceituosos para com os negros, e continuavam a se beneficiar com a dominação racial, muito depois do fim da escravidão. Entretanto, ele também culpou a escravidão e seus efeitos sociais e psicológicos sobre os negros, dada a inabilidade destes em competir com os brancos no recém-industrializado mercado de trabalho. Ele também acreditava que, embora funcionais em sociedade escravagista, preconceito racial e discriminação eram conceitos incompatíveis com a ordem competitiva estabelecida pela sociedade de classes capitalista (TELLES, 2003, p. 33).

Afirma-se que o pensamento da democracia racial ainda é forte no imaginário social de muitos brasileiros, baseados na ideologia que a miscigenação e a própria inter-relação cultural entre brancos e negros abrandam as relações raciais e por este motivo não existe racismo no Brasil.

No entanto, os dados estatísticos apresentados em muitos estudos sobre a situação dos negros no Brasil confirmam o problema de desigualdade em diversos níveis: saúde, educação, emprego, habitação e renda. Na Tabela 1, apresenta-se um estudo do Programa Nacional das Nações Unidas (PNUD) que retrata bem esta diferença entre brancos e negros no Brasil.

Tabela 1 - Valor Percentual entre os indicadores do IDH-M da população, por cor/raça autodeclarada ó Brasil, 1980 / 2000

Indicador	1980			1991			2000		
	Negra	Branca	N/B* (%)	Negra	Branca	N/B* (%)	Negra	Branca	N/B* (%)
Esperança de vida	56,98	60,91	93,55	61,79	66,07	93,52	66,15	71,53	92,48
Renda per capita	132,52	341,71	38,78	128,88	316,41	40,73	162,75	406,53	40,03
Taxa de alfabetização	62,12	83,85	74,09	70,82	87,65	80,79	80,32	91,22	88,06
Taxa bruta de frequência	45,31	57,49	78,82	58,25	69,60	83,69	78,97	84,88	93,04

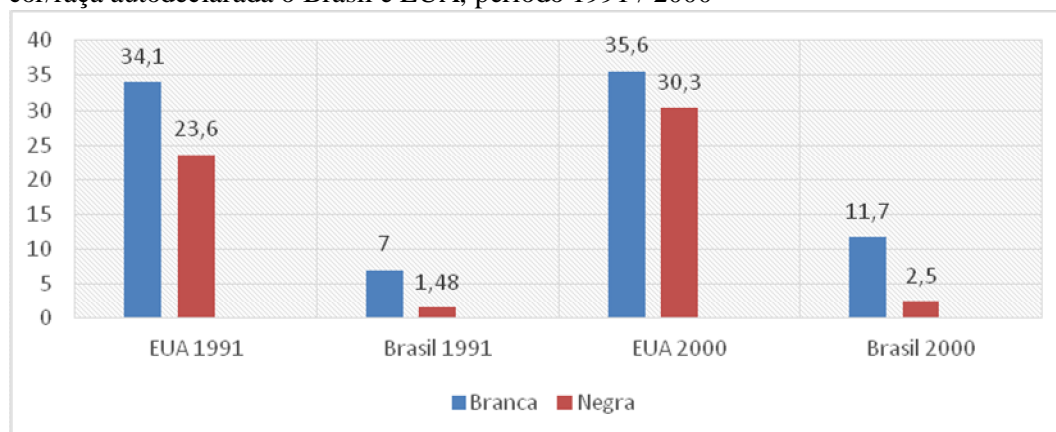
Fonte: PNUD; IBGE; IPEA (2005). * Indicador dos negros dividido pelo indicador dos brancos.

Observa-se que é na dimensão renda que se encontram as maiores discrepâncias entre negros e brancos. Embora os negros representem 44,7% da população do país, sua participação chega a 70% entre os 10% mais pobres e seus rendimentos, somados, correspondem a 26% do total apropriado pelas famílias brasileiras. Essa desigualdade resulta na maior concentração de pessoas negras abaixo das linhas de pobreza. Dessa forma, os maiores problemas de privações materiais, que afeta amplo contingente da população

brasileira sem dúvida recai de maneira mais intensa sobre a população negra em todas as cinco regiões geográficas do país (PNUD, 2005).

Verifica-se por meio do Gráfico 1, dados referentes ao acesso ao ensino superior, numa comparação com os EUA:

Gráfico 1 - Porcentagem da população de 18 a 24 anos matriculada na universidade, por cor/raça autodeclarada ó Brasil e EUA, período 1991 / 2000



Fonte: IBGE; PNUD (2005).

O percentual de negros que concluem o ensino médio tem sido pequeno, menor ainda é o percentual de brasileiros negros que ingressam na universidade. Os dados do gráfico 1 fazem uma comparação entre Brasil e EUA. De 1991 a 2000, a proporção de jovens brancos brasileiros (18 a 24 anos) matriculados na universidade cresceu de 7% para 11%, enquanto que em relação aos jovens negros se elevou em 1 ponto percentual, de 1,5% para 2,5%. Mesmo que os aumentos sejam da mesma magnitude (70%) e tenha havido expansão de matrícula no ensino superior, as disparidades permanecem ao longo do tempo (PNUD, 2005).

Verificando dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as diferenças permanecem; entre 1997 e 2007, o acesso dos negros no ensino superior cresceu, mas continua bem abaixo quando comparado ao ingresso dos brancos. Entre os jovens brancos com mais de 16 anos, 5,6% frequentavam o ensino superior em 2007, enquanto entre os negros esse percentual era 2,8% (IBGE, 2007). Apesar das políticas afirmativas adotadas pelas universidades brasileiras a partir de 2002, para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior, ainda não tivemos melhoras significativas no acesso à universidade.

Concorda-se então com uma das assertivas do relatório do PNUD (2005, p. 15): *“É imprescindível que o Estado lance mão de duas formas de políticas públicas ó universais, que*

são aplicadas sem distinção e privilégio para o grupo beneficiário, e focalizadas que tem como objetivo incluir os mais diversos grupos que compõe a sociedade brasileira.

Para que possamos minimizar as ações causadas pelas desigualdades sociais, raciais, devemos sim lançar mão das AAØ, tendo em mente que, quer sejam focalizadas ou universalistas, o Brasil tem urgência em erradicar a pobreza e o racismo, numa visão mais sistêmica, abrangente. Podem-se incluir neste rol as políticas públicas consideradas de longo alcance e estruturantes, como a macroeconômica, a fiscal, a reforma do sistema político. Caso contrário, os efeitos mitigadores de políticas de ajuste fiscal e de expansão econômica sem crescimento proporcional do emprego tendem a minimizar o impacto positivo das medidas de ação afirmativa (PNUD, 2005, p. 16).

No Brasil, tem-se um longo caminho a percorrer para mudanças significativas na desigualdade existente; seja ela, socioeconômica, racial, ou qualquer outra forma de desigualdade, necessitamos de ações que venham a ter como balizador o desenvolvimento humano, não só da população negra (apesar de sabermos das desigualdades em alto grau, sofridas por esta parcela da população), mas de todos os segmentos excluídos.

De certa forma, alguns passos foram dados, por meio de algumas ações e movimentos que favoreceram os negros no Brasil, além daquelas ações já mencionadas anteriormente, legislações e normas de outrora. O movimento negro da FNB ó 1931/1937 ó e o Movimento Negro Unificado ó 1978 ó trouxeram à tona os problemas de desigualdade social do Brasil, que tinha também os problemas de desigualdade racial, que não só haviam ocorrido no passado, mas se fazia presente no cotidiano de cada negro brasileiro. Para reforçar esse clamor, acadêmicos que podem ser considerados referência em assuntos dessa natureza, citamos: Fernandes (1950); Hasenbalg (1979) e Silva (1978;1980). Não podemos deixar de citar também os estudos produzidos por órgãos governamentais como IBGE, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

Registra-se como momento marcante desta caminhada do movimento negro em busca de políticas públicas em prol dos mesmos, um encontro a nível mundial, que trouxe benefícios significativos ao debate em relação ao combate à discriminação e também ao início de adoções de AAØ para o acesso ao Ensino Superior no Brasil: a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Formas de Intolerância Correlata²⁰, ocorrida em 2001 em Durban, África do Sul, que constituiu-se num marco significativo no

combate à discriminação racial. Esta conferência propôs uma mudança de paradigma nas relações sociais e políticas no mundo. O Brasil foi um dos signatários que assinou o documento intitulado o Plano de Ação de Durban, e este e os demais países que assinaram o documento comprometiam-se com ações que viessem a diminuir a desigualdade racial em suas populações.

Pelas reivindicações anteriores do movimento negro que se mobilizava desde 1990 e posteriormente pelo incentivo da Conferência de Durban, a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro aprovou a lei nº 3.524/2000, regulamentada pelo Decreto estadual nº 29.090/2001. Esta lei descrevia os critérios de seleção e admissão de estudantes de rede pública estadual de ensino em universidades públicas do estado, estabelecia a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação da UERJ e da Universidade do Estado do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), para estudantes que cursaram integralmente os ensinamentos fundamental e médio em instituições da rede pública dos municípios e/ou do estado. Esta nova lei devia vigorar a partir do vestibular de 2003.

Ainda no ano de 2001, foi aprovada na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro a lei nº 3.708, na qual o governo do estado instituiu cota de 40% aos candidatos autodeclarados negros ou pardos. Para regulamentar a lei de cotas, foi editado o Decreto nº 30.766 em 30 de março de 2002, que descrevia em seu artigo 3º:

- I** - verificar os candidatos qualificados de acordo com os critérios tratados na Lei nº 3.524/2000, selecionando-os para ingresso até o limite das vagas destinadas a tal fim;
- II** - identificar, dentre os estudantes selecionados para ingresso na instituição na forma do inciso anterior, o percentual que se declarou negro ou pardo, em relação ao número total de vagas oferecidas, por curso e turma;
- III** - deduzir, da cota de 40%, o percentual de candidatos selecionados na instituição, declarados negros ou pardos, que foram beneficiados pela Lei nº 3.524/2000;
- IV** - preencher as vagas restantes, da cota de 40%, com os demais candidatos negros ou pardos que tenham sido qualificados para ingresso na instituição, independentemente da origem escolar;
- V** - preencher as demais vagas oferecidas independentemente da cor, raça ou origem escolar do candidato qualificado (BRASIL, 2009, não paginado).

Esta nova lei levou a UERJ a fazer uma adaptação em seu processo seletivo vestibular. Além do exame de qualificação outrora utilizado, inseriram um exame específico para os candidatos da escola pública denominado Sistema de Acompanhamento dos Estudantes de Ensino Médio (SADE). Ocorreram então dois vestibulares, um nos moldes tradicionais, aberto a candidatos de qualquer tipo de escola, denominado Vestibular Estadual e outro

voltado para estudantes oriundos de escola pública do estado do Rio de Janeiro, denominado vestibular SADE (ARBACHE, 2006).

O exame vestibular ocorreu nos moldes do já existente, com pequenas alterações. Dividido em duas fases, a primeira prova objetiva, com questões de múltipla escolha. A segunda fase subjetiva, dividida em quatro provas discursivas, nas quais os candidatos fizeram suas opções de instituição e curso e quem tinha interesse em concorrer pela reserva de vagas assinava declaração específica incluída no requerimento de inscrição para o exame discursivo (ARBACHE, 2006).

Toda esta mudança gerou uma série de questionamentos em relação à legalidade das cotas. A Federação das Escolas Privadas moveu uma ação contra as leis estaduais de cotas no Rio de Janeiro, arguindo acerca da sua constitucionalidade. Foram emitidos mais de 100 mandados de segurança, de estudantes brancos que se sentiram discriminados por terem perdido as vagas para cotistas. Até mesmo a mídia brasileira e parte da classe média branca que outrora eram a favor das cotas raciais, agora se mostravam descontentes com a reserva de vagas (TELLES, 2003).

Em 2003, houve uma mudança significativa no percentual oferecido aos cotistas, com a aprovação da lei 4.151, 04 de setembro de 2003, cujo teor instituiu nova disciplina acerca do sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, assim definido:

Art. 1º - Com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes: I - oriundos da rede pública de ensino; II - negros; III - pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas (BRASIL, 2003, não paginado).

A diferença é que retirava a palavra *õpardosõ* e incluía os deficientes²¹ e integrantes de minorias étnicas nas cotas. A mudança mais significativa foi a diminuição do percentual de vagas direcionadas às cotas, ficando assim estabelecidas:

Art. 5º - Atendidos os princípios e regras instituídos nos incisos I a IV do artigo 2º e seu parágrafo único, nos primeiros 5 (cinco) anos de vigência desta Lei deverão as universidades públicas estaduais estabelecer vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), distribuído da seguinte forma: I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino; II - 20% (vinte

²¹ Em 2007 nova redação foi dada ao inciso III, por meio da Lei nº 5074/2007: *õPessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, integrantes de minorias étnicas, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviçoõ.*

por cento) para negros; e II - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor e integrantes de minorias étnicas (BRASIL, 2003, não paginado).

A pressão foi muito grande em torno da adoção das cotas, o governo teve de recuar, e diminuir o quantitativo antes oferecido. O debate a partir da adoção da Lei Estadual estava formado, e dividia opiniões, uns a favor e outros contra, um debate acirrado que tomou conta da opinião pública, mídia e dos intelectuais brasileiros.

Os principais conflitos discutidos no Brasil, por opositores e partidários das cotas, em virtude da política em questão - adotar critério racial como direcionador desta política -, gira em torno de algumas questões destacadas a seguir:

Primeiro, acerca da importação dessa política dos EUA, alguns defensores e contrários às cotas têm até o mesmo entendimento a respeito das diferenças existentes entre os dois países: tipo de racismo diferente, leis, organização da população negra, conjuntura política e econômica, a estrutura da sociedade, entre outros aspectos à época da implantação das AAs (MOEHLECK, 2000, p. 21).

Diferentemente da assertiva anterior, Feres Júnior (2007) afirma que grande parte dos defensores acredita que a AA adotada nos EUA tem muito a ensinar aos brasileiros, pelas semelhanças históricas, pela grande influência norte-americana na vida e ações dos latinos americanos e pela intensa luta dos negros no passado contra a discriminação racial.

Entendemos que, apesar de uma pequena semelhança no passado escravista, não podemos apenas copiar dos EUA, ou de qualquer outro país o modelo de cotas adotado, temos características sociais, econômicas, culturais, totalmente diferentes, temos sim que pensar políticas que sejam adequadas à nossa realidade e não simplesmente copiá-las.

Dentre as polêmicas aludidas, outra que suscitou controvérsias, foi a retomada da discussão sobre classe e raça e sua influência na desigualdade social brasileira, que oferece elementos para a escolha de políticas universalistas ou raciais.

Na discussão acerca da desigualdade brasileira e seus fatores determinantes tem predominado a ideia que o fator preponderante da desigualdade no país concentra-se ao pertencimento a uma classe social de baixo poder econômico, ao invés das questões raciais. Para outros autores a questão racial é preponderante. Discussões dessa natureza geram argumentos a favor e contrários a que forma de políticas públicas o Estado deve adotar: universalistas, que atendam às discriminações de qualquer natureza; ou raciais, para reparação e desenvolvimento do negro na nossa sociedade.

Nas alegações de Souza (2005, p. 23), temos alguns subsídios para ações universalistas, mesmo que indiretamente:

[...] a cor da pele é um dado secundário, no caso específico da formação social brasileira, em relação ao habitus de classe. Isto, obviamente, não significa dizer que o preconceito racial não exista, ou que seja de uma importância secundária. O preconceito racial é virulento e perverso, posto que funciona como índice de primitividade antes de qualquer contato social. O preconceito racial deve ser combatido como política específica em qualquer esforço dirigido e consequente de inclusão social de setores marginalizados entre nós. É de extrema importância, no entanto, por razões teóricas e práticas, que se tenha clareza com relação à hierarquia das causas da desigualdade. A confusão entre estes dois aspectos da desigualdade, da classe, no sentido sociocultural que estamos defendendo, e do preconceito racial, é muitas vezes obscurecida por motivos õpolíticosõ, dado que, acredita-se, a atribuição da marginalidade do negro a causa outra que não a cor e o racismo, equivaleria atribuir a õculpaõ da mesma a sua vítima.

Souza, afirma que a questão racial não esclarece a desigualdade, porém ela é um dos elementos que a explica; ele defende a necessidade de retomar a discussão acerca da classe social, para ajudar a explicar o fenômeno da desigualdade e na justificação do seu ponto de vista:

[...] é precisamente o tipo de explicação que enfatiza como causa primeira da desigualdade o dado secundário da cor ó que permitiria, supostamente atribuir à õcorõ unicamente ao preconceito, joga água no moinho da explicação economicista e evolucionista de tipo simples, que supõe ser a marginalização algo temporário, modificável por altas taxas de crescimento econômico, as quais, de algum modo obscuro, terminaria por incluir todos os setores marginalizados. Esta explicação é dominante nos meios intelectuais e políticos fazendo com que a única resposta à desigualdade e à õquestão socialõ entre nós seja de conteúdo tópico e assistencialista (SOUZA, 2005, p. 23).

Em relação ao ponto vista explicitado acima, destaca-se a questão do capitalismo como propulsor das desigualdades sociais existentes; tomemos como exemplo os EUA, país mais rico do mundo e com alto índice de desigualdade, com maiores disparidades socioeconômicas, inclusive em comparação a muitos países não tão ricos quanto ele.

Um contra-argumento da discussão, da necessidade de escolha de políticas públicas raciais, ou mais especificamente cotas raciais, afirma:

Dizer então que o problema dos estudantes negros é apenas um problema õsocialõ, seria supor duas coisas: a) que as causas objetivas que geraram a desigualdade presente entre brancos pobres e negros pobres frente aos brancos ricos sejam todas do mesmo tipo; b) que os brancos e negros pobres estariam lutando entre si em igualdade de condições pela mesma ascensão

social. A segunda opção é desmontada inteiramente pela evidência, citada anteriormente, de que o negro ganha 16% menos que o branco em situações equivalentes, o que significa que seu problema social de pobreza e desvantagem é causado também pela discriminação racial que sofre. [...] a desvantagem racial sofrida pelos estudantes negros em termos de uma pior distribuição de renda, dá aos brancos vantagens sobre eles na hora da disputa por vagas no vestibular (CARVALHO, 2002, p. 15).

A discussão, tal qual estabelecida, leva alguns a defenderem políticas de cotas universalistas²², o que se convencionou chamar cota social ou recorte social, pois acreditam que adotando tais modalidades os negros seriam contemplados, visto que a maioria destes é pobre. Em contrapartida, para outros, pela reparação do passado e a discriminação do presente, pela necessidade de inserção do negro na sociedade, formação de uma elite negra, dentre outros, por estas razões devem sim, estabelecer cotas exclusivas aos negros.

Outra discussão muito difundida gira em torno da identificação dos negros no Brasil, sendo estes os sujeitos de direitos. Na modalidade cota racial, muitos alegam a dificuldade de identificar o brasileiro que tem direito em função da miscigenação que ocorreu no Brasil.

O próprio tema *ôraçãö* é um assunto controverso e sensível, pois *ôraça* é uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistasö (TELLES, 2003).

Sustenta-se, em relação ao conceito de raça:

1) No tocante à espécie humana, não existem raças biológicas, ou seja, não há no mundo físico e material nada que possa ser corretamente classificado como *ôraçãö*; 2) o conceito de *ôraçãö* é parte de um discurso errôneo e de um discurso político racista, autoritário, anti-igualitário e antidemocrático; 3) o uso do termo *ôraçãö* apenas refica uma categoria política abusiva (GILROY, 1998 apud GUIMARÃES, 2005, p. 48).

Esta relação controversa em relação não só ao conceito de raça, mas à adoção de uma política que utiliza critério racial, para escolher seus beneficiários, de acordo com os críticos às cotas Fry (2002, 2004), Maggie (2002, 2005)²³, Grin (2004), estas ações e conceitos estão

²² Na política de reserva de vagas nas universidades, quando se adota uma ação universalista, todos podem concorrer, negros, minorias étnicas, deficientes, ou direcionando as vagas à escola pública, pois todos os discriminados estariam incluídos adotando tal critério.

²³ Essas políticas estão propondo é o fim da possibilidade que tentamos construir no Brasil, de poder construir uma sociedade na qual os indivíduos podiam transitar entre marcas ou até mesmo não se pensar a partir delas. O que essas políticas estão propondo é o fim dessa possibilidade e o início de uma marcação muito rígida de indivíduos, que não poderão mais dizer, tão somente, que pertencem à *raça humana* (MAGGIE, 2005).

caminhando para uma racialização do Brasil, a divisão entre brancos e negros, algo que o Brasil já havia experimentado desde a escravidão²⁴.

Destaca-se também, como questão polêmica, que alguns utilizam os critérios genéticos para posicionarem-se contra as cotas raciais; segundo Feres Júnior (2006), é inadmissível tal critério para uma política pública.

Segundo Sérgio Pena e Maria Cátira Bortolini, em seus estudos de genética da população brasileira: "Se definirmos afrodescendente como toda pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana, podemos estimar que estes constituem 87% da população brasileira, ou seja, cerca de 146 milhões de pessoas pelo censo de 2000" (PENA; BORTOLINI, 2004, p. 35).

Considerando então a questão genética dos brasileiros, teríamos:

- 1 - 48% dos afrodescendentes brasileiros se auto classificam como brancos;
- 2- Há aproximadamente 28 milhões de afrodescendentes entre os brasileiros auto classificados como brancos;
- 3- Na região Sul, mais de dois terços (72%) dos afrodescendentes consideram-se brancos;
- 4- Na descendência matrilinear (DNAm_t) dos que se auto classificam brancos no Brasil, encontramos somente 39% de ancestralidade europeia, 33% de ancestralidade indígena e 28% de africana (PENA; BORTOLINI, 2004, p. 40).

Este tipo de constatação genética dá a muitos opositores a argumentação para dificultar a análise de quem realmente é negro no Brasil, e descaracterizar o sistema adotado pela Universidade de Brasília (UNB) como critério para o processo Seletivo dos cotistas, o qual descreveremos a seguir.

A UNB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas, a partir do 2º semestre de 2004; a proposta de implantação da reserva de vagas para estudantes negros na UNB foi apresentada no Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), pelos professores José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato, em 2002, ambos do departamento de antropologia da universidade, com argumentos pautados, principalmente, nas desigualdades históricas a que foram submetidos os negros no Brasil, e sua repercussão no presente. A proposta foi aprovada em 2003, sob a forma de Plano de Metas, denominado Plano de Metas

²⁴Raçaõ, da perspectiva da historiografia, é sempre tratada como uma categoria classificatória já presente no Brasil desde a escravidão. Depois ela foi objeto de críticas à república brasileira que, através do racismo e das raciologias, teria privilegiado o imigrante em detrimento do negro, transformando o negro em um subcidadão, ou "quase-cidadão". Há também os registros nos quais a "raçaõ dilui-se sob o signo do mito da democracia racial, que ora é objeto de rigorosa crítica, especialmente críticas dirigidas a Freyre e à sua versão "condescendente" do racismo no Brasil, ora é objeto de celebração, como expressão de uma cultura racial que se fundaria na miscigenação, na tolerância e na harmonia raciais (GRIN, 2001).

para a Integração Social, Étnica e Racial, que trazia em seu bojo três propostas principais: o acesso, a permanência de negros e indígenas e um programa de apoio no ensino público do Distrito federal.

Em relação ao acesso, o plano prevê, por um período de 10 anos, reserva de até 20% de vagas nos processos seletivos para negros e para os indígenas, processos seletivos diferenciados. A outra vertente diz respeito à permanência destes estudantes, os quais seriam contemplados com bolsas de estudos e programa de acompanhamento acadêmico e psicossocial.

Foi formada uma comissão de acompanhamento e foram feitos diversos estudos e suscitadas discussões a favor e contra à adoção das cotas. Após a aprovação, no primeiro Processo Seletivo Vestibular que trazia as cotas como novidade, especificamente no 2º semestre de 2004, acontecia a situação que geraria muita polêmica e discussão: os critérios de seleção adotados. Para evitar fraudes na autodeclaração do vestibular, a exemplo do que já havia acontecido no vestibular do Rio de Janeiro, resolveram adotar critérios diferentes.

Santos destaca que ao invés de implantarem unicamente a autodeclaração, seguiram um caminho contrário, inspirados na Universidade do Mato Grosso do Sul (UEMS):

A partir do vestibular de 2003, a UEMS utilizou fotografias coloridas de 5 por 7 polegadas dos candidatos para fins de identificação dos negros. Uma comissão constituída por três membros do movimento negro e dois da universidade ficou incumbida de examinar as fotografias para aquilatar quem seria negro de verdade (MAIO; SANTOS, 2005, p. 191).

E afirma ainda, quanto às estatísticas e procedimentos na UEMS:

[...] entre 530 candidatos que se declararam negros, 76 foram rejeitados porque não possuíam o fenotipo exigido, ou seja, lábios grossos e nariz chato e cabelo pixaim, na definição do Cedin (Conselho Estadual dos Direitos dos Negros) [...] outros 126 foram recusados, pois embora considerados negros, não eram de escolas públicas ou bolsistas em privadas (MAIO; SANTOS, 2005, p. 191).

A UNB utilizou os mesmos procedimentos da UEMS para identificação dos negros. Maio; Santos (2003) denominaram o 1º vestibular da UNB como uma verdadeira pedagogia racial, tendo o mesmo a incumbência da conversão identitária de pardos e pretos em negros, em que a comissão teria a missão de identificar nas imagens fotográficas de quem realmente poderia ser considerado negro e, portanto beneficiário das cotas, por meio das características físicas. Este fato gerou muita controvérsia e dúvida entre os candidatos: se realmente considerariam os aspectos físicos ou o critério da afrodescendência.

Dos 4.385 candidatos que se declararam ãnegrosö e, portanto que concorreram no sistema de cotas, 212 não tiveram suas inscrições homologadas pela comissão; destes que tiveram suas inscrições homologadas, 34 entraram com recurso junto à UNB. Após a primeira etapa de identificação, houve uma segunda etapa conduzida pelo comitê de õpsicologia racialö. Eles foram submetidos a entrevistas (gravadas, transcritas e registradas em atas), para que pudessem sustentar seus valores e percepções quanto sua negritude. Dos 34 que impetraram recurso, 21 foram aprovados e passaram a ser considerados negros (MAIO; SANTOS, 2005).

Toda a tentativa da UNB de estabelecer critérios objetivos e certa base científica nos procedimentos adotados pela comissão²⁵ rendeu-lhes várias críticas, dentre elas que estavam embasando seus procedimentos em técnicas pretéritas e cientificamente superadas²⁶ e principalmente por não aceitarem a autodeclaração e pela a falta de respeito destes à autoclassificação de raças no plano das relações sociais.

Houve manifestações, como da Comissão de Relações Étnicas e Raciais da Associação Brasileira de Antropologia (Crer-ABA) e estudos dispostos no artigo dos geneticistas brasileiros Sérgio Pena e Maria Cátira Bortolini²⁷, dentre outros que criticaram o sistema utilizado na universidade. Possivelmente eles não avaliaram os custos sociais e históricos de implantarem um õtribunal racialö, como foi rotulado o sistema racial pela imprensa (MAIO; SANTOS, 2005).

Para Maggie (2005), o õtribunalö do tipo inaugurado na UNB só faz colocar a nu o que está atrás das cotas raciais, ou seja, o ideário racial que instaurou no mundo a separação e a marca que cria sociedades divididas.

A partir do 1º semestre letivo de 2008 até 1º de semestre letivo de 2013, houve uma mudança nos procedimentos adotados no vestibular; foi instituída a entrevista pessoal com uma banca avaliadora, em detrimento ao que ocorreu de 2004 a 2007, período em que a análise era feita por meio da foto. Com a mudança, a polêmica já não era tão intensa e não sofreu tantas críticas quanto seu sistema anterior.

Num levantamento feito pelo Grupo de Estudos EMAA, do Instituto de Estudos Sociais e Políticos, ligado à UERJ, das 98 universidades públicas (federais e estaduais)

²⁵ Constituída por cientistas sociais ó digam-se antropólogos, representantes do movimento negro e uma estudante universitária.

²⁶ Os antropólogos foram chamados a exercer uma função que foi extirpada do cenário de nossa ciência, mas que preencheram desde a segunda metade do século XIX, até pelo menos o final dos anos 1930, qual seja o de classificadores de raças (MAGGIE, 2005).

²⁷ Discorreram sobre a intensa mistura genética brasileira, em que muitos possuem a õherança negraö; trechos do artigo destes pesquisadores já foram citados nesta dissertação nas páginas 40 e 41.

existentes no Brasil, em 2010, 70 adotavam AAs (71%). Em 77% dos casos, a decisão de adotar cotas ou bônus surgiu da própria universidade; em apenas 16 instituições a ação foi motivada por uma lei estadual.

Hoje, por força de lei, todas as universidades federais adotam cotas. A lei 12.711 dispõe o seguinte:

As instituições federais de Ensino Superior, Técnico e Médio (neste caso devem ter cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública), devem reservar 50% de suas vagas para as cotas. Esta lei entrou em vigor em 2012, aplicável a partir dos processos seletivos para 2013. A norma deu um prazo de quatro anos para implementação integral da lei, e o mínimo de 25% por ano. Até 2016, todas devem aplicar os 50% como rege a lei.

Ao todo, 50% de todas as vagas (por curso e turno) das instituições serão reservadas às cotas, com as seguintes características:

a) Origem em escola pública: Todos esses candidatos devem ser oriundos de escolas públicas (ensino médio integral no caso de instituições de ensino superior, e fundamental para as escolas técnicas de nível médio).

b) Renda: Metade desse total de vagas é reservada a alunos com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.

c) Critério étnico-racial: As cotas raciais serão diferentes em cada Estado, pois são proporcionais à composição étnico-racial verificada pelo IBGE, e devem incidir sobre a totalidade das vagas reservadas às cotas (50%). Essa proporção étnico-racial é dividida entre pretos, pardos e indígenas.

d) A forma de seleção fica a critério da universidade (vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - etc.).

Muitas universidades que já utilizavam cotas tiveram apenas que se adequar; no caso da UFRA, ela adotou a lei na sua integralidade, ou seja, já adotou a cota de 50%.

Verificamos que no Brasil, a exemplo de outros países, a adoção de cotas foi implantada com muita polêmica e nuances diferenciadas, porém as universidades não se furtaram a adotar tais políticas de inclusão social.

A UFRA foi a primeira universidade do Pará a adotar uma política de cotas em seu processo seletivo vestibular, e a segunda federal da região Norte. Sendo o sistema de cotas da UFRA o objeto de nossa pesquisa, a seguir descreveremos como se deu esta implantação, e algumas particularidades que nos auxiliarão a entender a adoção da política afirmativa de cotas na universidade.

2.3 A política de cotas na UFRA: origem e particularidades

Ao discorrermos acerca das cotas na UFRA, não podemos nos furtar a falar um pouco do histórico da instituição, pois sua evolução histórica tem relação direta com a implantação da Universidade Federal Rural da Amazônia, e esta com a adoção de cotas.

Antes de se tornar universidade, a instituição, ao longo de sua trajetória, passou por muitas transformações. O início das Ciências Agrárias no Pará teve início em 1918, quando foi criada a Escola de Agronomia do Pará. Com o encerramento de suas atividades, em 1943, surgiu a Escola de Agronomia da Amazônia (EAA), (LIBONATI; SAMPAIO; BRASIL, 2003).

A EAA foi criada em 1945, para funcionar anexa ao Instituto Agrônomo do Norte (IAN), criado em 1939, utilizando equipamentos e outros meios daquela instituição de pesquisa e incluindo as atividades de magistério da escola recém-criada como nova atribuição do pessoal técnico do IAN. Ela entrou em funcionamento somente em 17 de abril de 1951, e nesta época no Pará só funcionavam os cursos de Medicina, Direito, Engenharia Civil, Farmácia, Odontologia e Economia; até então não existia a Universidade Federal do Pará (UFPA) (LIBONATI; SAMPAIO; BRASIL, 2003).

Em nove de dezembro de 1971, o Conselho Federal de Educação aprovou o funcionamento do curso de Engenharia Florestal, na Escola de Agronomia da Amazônia, o qual foi autorizado a funcionar pelo Decreto Presidencial em 14 de dezembro de 1971, iniciando efetivamente em 1972, oferecendo inicialmente 30 vagas em seu processo seletivo (LIBONATI; SAMPAIO; BRASIL, 2003).

Após 21 anos de atividades, em oito de março de 1972, por meio do decreto nº 70.268, a EAA foi transformada na Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), tornando-se, naquela época, um estabelecimento Federal de Ensino Superior e, assim, constituindo-se em unidade isolada, diretamente subordinada ao Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação. Posteriormente, por meio do Decreto nº 70.686, de 07 de junho de 1972, foi transformada em autarquia de regime especial, com mesmo regime jurídico das Universidades, e, portanto, com autonomia didática, disciplinar, financeira e administrativa. Em 16 de março de 1973, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer do projeto de criação do curso de Medicina Veterinária na FCAP, o qual foi autorizado a funcionar por meio do Decreto nº 72.217 de 11 de maio 1973 (LIBONATI; SAMPAIO; BRASIL, 2003).

De 1972 até 1997 a FCAP ofereceu 200 vagas nos concursos vestibulares anuais, sendo 100 para o curso de Agronomia, 50 para Engenharia Florestal e 50 para Medicina Veterinária. O total de vagas foi ampliado em 50% no vestibular de 1998, seguindo a política do Ministério da Educação (MEC), que, em 1994, passara a alocar recursos de custeio e capital Organização de Combate à Corrupção (OCC) para as IFES, com base no número de estudantes matriculados, no número de professores e desempenho acadêmico. Em 1999 o Conselho Nacional de Educação, mediante Parecer nº740/99, aprovou o funcionamento do curso de Graduação em Engenharia de Pesca com 30 vagas no vestibular, o qual foi autorizado pelo MEC em 20 de julho 1999 e em 2000 aprovou o funcionamento do curso de Graduação em Zootecnia, também com 30 vagas, por meio do Parecer nº 497/2000, o qual foi autorizado pelo MEC em 21 de junho de 2000. Com estes novos cursos e o aumento das vagas do curso de Agronomia, FCAP passou a oferecer 360 vagas (LIBONATI; SAMPAIO; BRASIL, 2003).

Desta forma, em 29 anos de atividades na FCAP, pensava-se numa mudança do status institucional. Um dos documentos que propunha esta transformação descrevia a situação de funcionamento da faculdade e seu propósito de mudança da seguinte forma:

[...] por sua autonomia e pelo seu regime jurídico de Autarquia de regime jurídico de Autarquia de Regime Especial, sempre desempenhou suas funções nos moldes de uma universidade, desde sua estrutura organizacional até a administração acadêmica, com identidade de procedimentos e atribuições idênticas às das entidades de maior nível do ensino superior brasileiro. Por outro lado, carece de status administrativo e político que comumente é dado pela comunidade às universidades e, também, de certa liberdade de ordem acadêmica, como abertura de novos cursos, sem os rigores estabelecidos pela burocracia às instituições isoladas. É indispensável que a FCAP formalize sob aspecto legal a condição que já dispõe na prática pelo exercício pleno de suas atribuições, até por uma razão de sobrevivência institucional e as providências nesse sentido datam de longo tempo (VIEIRA; SANTOS, 2001, p. 12).

Para auxiliar nessa necessidade de mudança na instituição, no final da década de 1990, a FCAP recebeu um grande incentivo para seu fortalecimento, o apoio do Department for International Development (DFID), inicialmente por meio de projetos juntamente com o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG); em seguida, por meio de análise, perceberam que a Universidade precisava de apoio para levantamento de empregadores atuais e do potencial dos formadores da FCAP, o que ajudaria a tornar os currículos e os métodos de ensino mais relevantes (SANTOS, 2014).

Vencidos estes desafios, definiram um projeto de fortalecimento institucional da faculdade, o qual, após mudança de FCAP para UFRA, passou-se a chamar ProUFRA, financiado pelo DFID - Ministério de Desenvolvimento Internacional do Reino Unido -, em parceria com mais duas instituições britânicas localizadas na região central da Inglaterra - a Universidade de Wolverhampton e a Universidade de Harper Adams -, que gerenciaram este processo de mudança conjuntamente com a contrapartida da universidade (SANTOS, 2014).

A antiga Faculdade de Ciências Agrárias do Pará foi transformada em UFRA por meio da Lei 10.611, de 23 de dezembro de 2002. Em função desta mudança, foram gerados grupos de trabalho para elaborar os diversos documentos necessários para a implantação da nova universidade, como o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Estatuto e Regimento Geral de funcionamento da Universidade.

Com estas modificações na recém-criada universidade, em 26 de outubro de 2004, foi aprovado o Regimento Geral da UFRA, trazendo mudanças significativas na estrutura administrativa e acadêmica da antiga FCAP, além de regulamentações em relação ao ensino de graduação e pós-graduação. Dentre estas mudanças, o regimento geral da UFRA em seu Art. 95, § 3º fixou critérios dos Processos Seletivos da instituição, garantindo a reserva de vagas, por curso, aos candidatos oriundos de escola pública, sendo o número de vagas diretamente proporcional ao número de candidatos inscritos no processo seletivo de cada curso ofertado, onde se entende por candidatos oriundos de escola pública aqueles que cursaram integralmente o ensino médio, ou equivalente em escolas públicas (CONSEPE, 2004).

Iniciava-se então uma nova fase na UFRA: a inserção de política de AAØ, com a concepção que estavam incluindo os desfavorecidos, primeiro pelo incentivo do próprio governo para que as universidades adotassem tais medidas, ainda sob o calor da Conferência de Durban e pelo aumento da pressão dos movimentos sociais negros para que as universidades introduzissem tal política de acesso. Não houve discussão interna para adoção das cotas, esta foi levada ao Conselho Universitário (CONSUN), que aprovou sem maiores objeções.

A UFRA foi pioneira no Pará e a segunda universidade federal na região norte, após a Universidade Federal de Tocantins, (UFT), a adotar a cota no seu processo seletivo vestibular, pois aprovou tal medida em seu regimento interno em 2004 e ofertou as vagas no vestibular no ano de 2005. A UFPA aprovou as cotas em 2005, mas ofertou as vagas somente no vestibular de 2008, em função de solicitação do Ministério Público Federal, para não causar

prejuízos aos estudantes que já haviam participado do Processo Seletivo Seriado (PSS) na universidade, desde 2004.

O Edital do Processo Seletivo 2005, o primeiro que trazia a seleção por meio de cotas à UFRA, descreveu no item IV ó Classificação e seleção, subitem, 4.2:

A classificação final dos candidatos será feita em ordem decrescente do total de pontos obtidos em todos os conteúdos da prova, até o limite de vagas fixadas para cada curso, da localidade de opção do candidato no ato da inscrição, independentemente de onde o mesmo tenha participado do processo seletivo, levando-se em consideração a proporção dos inscritos provenientes de escola pública conforme **alíneas a e bõ do parágrafo 3º, do artigo 95, do Regimento geral da UFRA;- õalínea aõ, do parágrafo 3º, do artigo 95, diz que:** O Processo Seletivo garantirá a reserva de vagas, por curso, aos candidatos oriundos de escola pública;- **õalínea bõ, do parágrafo 3º, do artigo 95, diz que:** A reserva de vagas será diretamente proporcional ao número de candidatos oriundos de escola pública, inscrito nos processos seletivos de cada curso ofertado (CPV; UFRA, Edital n. 10, Processos seletivo, 2005).

Numa pesquisa realizada pela Divisão de Apoio Pedagógica UFRA (DAP) (2012), 56% dos 90 cotistas entrevistados, diziam-se surpresos em saber que haviam entrado na universidade por meio de cotas no ano de 2005, mostrando-nos que o item 4.2 do edital do vestibular não ficou bem esclarecido quanto à cota social como forma de classificação.

Conforme dados apresentados no Relatório do vestibular 2005, tivemos o seguinte resultado:

Tabela 2 - Dados da inscrição e dos aprovados por escola de origem, vestibular 2005

CURSO	INSCRITOS	PÚBLICA	PRIVADA	VAGAS	APROVADOS COTA	APROVADOS Ñ COTA
AGRONOMIA	3833	2630	1203	150	103	47
ENG. FLORESTAL	2202	1588	614	75	54	21
MED. VETERINÁRIA	2076	1229	847	75	44	31
ENG. DE PESCA	1036	731	305	30	21	9
ZOOTECNIA	930	622	308	30	20	10

Fonte: CPS; UFRA. Edital N°01/2004- Comissão Processo Seletivo.

O número de candidatos aumentou significativamente. É importante destacar que a UFRA concedeu 4.380 isenções totais (100% da taxa de inscrição), destas, 3.435 em Belém, o que corresponde a 78,42% das isenções, para candidatos oriundos de escola pública, conforme descrito no item 2.3 e alíneas a), b) e c) do edital n° 01/2004-CPV.

No processo Seletivo de 2006, os critérios adotados foram os mesmos do vestibular anterior, porém, agora se amplia o item 4.2, que descreve as cotas, complementando-o com:

4.2 A classificação [...] por quota específica da natureza da escola de origem [...].

4.2.1 Considera-se aluno oriundo de escola pública aquele que tenha cursado integralmente o ensino médio, ou equivalente em escolas públicas.

4.2.2 A classificação final será realizada para quota específica, por curso e por natureza da escola de onde são oriundos os candidatos (CPS. Edital n. 1, 2005).

Houve uma maior preocupação em descrever melhor a questão da cota, reafirmando que o beneficiário era estudante de escola pública. Como destacamos anteriormente, muitos não sabiam que participavam de cotas inscreviam-se como estudantes de escola pública e concorriam, automaticamente, a uma vaga por cotas, considerando-se que apresentavam documento que comprovasse a conclusão integral do Ensino Médio ou equivalente em instituição pública.

No vestibular de 2006, diferente de 2005, a UFRA concedeu 4.983 isenções totais (100% da taxa de inscrição); destas, 3.734 em Belém, o que corresponde a 74,94% das isenções. Foram distribuídas também 3.632 isenções parciais (50% da taxa de inscrição), destas 3.024 em Belém, correspondendo a 83,26 % das isenções na taxa, conforme descrito no relatório do vestibular. Um total de 6.758 isenções, um aumento de 3.323 isenções em relação ao processo seletivo 2005. Percebemos que, o edital 01/2005, faz menção somente à distribuição de isenção parcial no item 2.6.

Conforme dados apresentados no Relatório do vestibular 2006, tivemos o seguinte resultado:

Tabela 3 - Dados da inscrição e dos aprovados por escola de origem, vestibular 2006

CURSO	INSCRITOS	PÚBLICA	PRIVADA	VAGAS	APROVADOS COTA	APROVADOS Ñ COTA
AGRONOMIA	4.701	3385	1316	150	108	42
ENG. FLORESTAL	2.875	2010	865	75	52	23
MED. VETERINÁ- RIA	2.999	1882	1117	75	47	28
ENG. DE PESCA	898	636	262	30	21	9
ZOOTECNIA	968	611	357	30	19	11

Fonte: CPS; UFRA. Edital n. 1 (2005).

O vestibular de 2007 concedeu 1.083 isenções na taxa de inscrição em Belém, das 1.400 isenções disponíveis, conforme descrito no relatório do vestibular. Uma diminuição significativa da distribuição do ano anterior, menos 5.675 isenções. Esta decisão foi motivada por questões financeiras, relacionadas aos altos custos do vestibular, segundo o relatório do

vestibular 2006; esta decisão foi bem aceita pelo CONSEPE, após apresentação da planilha de custos por parte dos coordenadores da CPS.

No ano em tela, foi acrescida a seguinte redação no item 06. Das disposições finais:

6.12 Será considerada **nula**, para todos os efeitos, a seleção a classificação [...] se:

a) o candidato classificado não apresentar a prova de conclusão do ensino médio;

b) o candidato classificado na cota de vagas para aluno de escola pública que declarou, por ocasião do preenchimento da ficha de inscrição, ser oriundo de escola pública, como estabelece o subitem 5.3 e não apresentar documento comprobatório dessa sua condição, por ser considerada prática de falsidade ideológica; (CPV. Edital n. 1, 2006).

Observa-se que ao longo dos anos o processo foi se aprimorando, para evitar problemas anteriormente vivenciados. Na coleta de dados da pesquisa, verificamos que alguns estudantes haviam apenas finalizado o ensino médio na escola pública, por isso não foram classificados como cotistas, ou ainda, estudantes que haviam cursado o ensino médio na escola privada, com bolsa de estudos, foi-lhes concedido ingressar na universidade como cotistas.

De acordo com os dados apresentados no Relatório do vestibular 2007, tivemos o seguinte resultado:

Tabela 4 - Dados da inscrição e dos aprovados por escola de origem, vestibular 2007

CURSO	INSCRITOS	PÚBLICA	PRIVADA	VAGAS	APROVADOS COTA	APROVADOS Ñ COTA
AGRONOMIA	1.940	1.286	654	151	100	50
ENG. FLORESTAL	1.189	752	437	75	48	27
MED. VETERINÁRIA	1.331	735	596	75	41	34
ENG. DE PESCA	515	339	176	30	20	10
ZOOTECNIA	511	301	210	30	18	12

Fonte: CPS; UFRA. Edital n. 01(2006).

Em 2010, houve uma mudança no formato da cota adotada na UFRA, por meio do Plano de Reestruturação das Universidades Federais-REUNI, após a descrição semelhante aos anos anteriores sobre a cota, atendendo ao artigo 95 do Regimento Geral da UFRA. O item 5.2.1, trazia a seguinte redação: “Das vagas reservadas aos candidatos oriundos da escola pública, 25% delas serão destinadas àqueles que optarem pelo regime de cotas sendo: a) 20% aos que se declararem pretos ou pardos; b) 5% aos que se declararem índios” (CPS; UFRA 2010).

Além de cotas sociais, temos uma redistribuição, considerando-se agora um recorte étnico-racial.

Em 2013, a UFRA enquadrou-se integralmente ao que estabelece a Lei 12.711, e implantou 50% das vagas para cotistas, com as especificidades de procedimentos solicitados na lei.

Porém, não comentaremos ou adentraremos nas minúcias destas leis e novas modalidades, pois até 2009 a UFRA adotou somente a cota social. Como o intuito da pesquisa é investigar principalmente o que dizia respeito ao desempenho dos cotistas e não cotistas e compará-los ao período que não havia cota, nos ativemos ao escopo da pesquisa. Na sequência, descreveremos algumas experiências e termos que abordam este tipo de estudo em outras universidades brasileiras que também adotaram cotas.

2.4 Estudos sobre desempenho: comparando cotistas e não cotistas

Ao refletirmos acerca das cotas nas universidades públicas, desde o início da implantação, ouvimos afirmações no meio acadêmico em relação à perspectiva negativa à adoção de cotas nas instituições de Ensino Superior, num sentido de decadência acadêmica, queda na qualidade do ensino. Santos; Queiroz (2006) relatam que os opositoristas consideravam que a consequência seria o déficit no rendimento das disciplinas, e professores tendo que ônivelar por baixo as suas avaliações, e haveria então uma elevação do quantitativo de evadidos e uma formação deficiente de profissionais. Segundo Velloso (2009), todos estes argumentos estão sustentados na baixa qualidade de formação dos estudantes advindos da escola pública.

Muitas destas afirmações já foram refutadas nos estudos de algumas universidades, não obstante, a pesquisa em tela responde também indagações semelhantes.

Estudos desta natureza utilizam-se de alguns dados que se assemelham em seu sentido, porém utilizando metodologias diferenciadas para chegar ao resultado final. O estudo na UFRA também utilizará alguns termos para avaliar as cotas e, conseqüentemente, o desempenho dos cotistas. Descreveremos os principais termos utilizados nos estudos.

2.4.1 Mensurando desempenho: descrição dos termos utilizados

Para nos familiarizarmos com os termos que a pesquisa sobre desempenho nos traz, faz-se necessário uma abordagem nesse sentido. Um dado muito utilizado nos estudos acerca

de desempenho é o Coeficiente de Rendimento, que é a média aritmética de todas as matérias cursadas em um determinado período (semestre ou ano); varia de zero a 10,0, adotando um limiar de aprovação. No caso específico da UFRA, trabalharemos com o Coeficiente de Rendimento Geral (CRG), que é a média final de todos os semestres cursados pelo estudante.

A Comissão de Estudos Especiais de Evasão (1996) esclarece outros termos importantes para os estudos sobre desempenho:

Ano/período-base, corresponde ao ano e semestre de ingresso do estudante na universidade;

Ingressante, é o aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independente da forma de ingresso. Deste modo, foram computados todos os ingressantes no ano/período-base estabelecido, qualquer que tenha sido a forma de ingresso na universidade (vestibular, transferência, reingresso, etc.);

Período de integralização curricular entende-se o tempo máximo permitido para a conclusão do curso, segundo o período **descrito nos Projetos Pedagógicos de Curso ó PPCø e respectivamente (grifo nosso)** aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE);

Gerações completas entende-se como ãa situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricularö (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 59).

Outro tema importante, muito estudado na comparação de cotas, trata-se da evasão de estudantes, temática que preocupa muito as universidades, tanto públicas quanto privadas. Estudos mostram as grandes perdas²⁸ para as instituições de ensino e para a sociedade como um todo, quando altas taxas de evasão acometem tais estabelecimentos. Nesta empreitada de adoção das cotas, muitos acreditavam que as taxas de evasão das universidades que adotassem tal medida, aumentariam. Sendo uma das temáticas mais suscetíveis a controvérsias, optamos dar-lhe um destaque especial.

Adotaremos como conceito de evasão aquele utilizado pela Comissão Especial para o Estudo da Evasão nas Universidades Brasileiras, instituído pelo MEC em 1996, que tinha a responsabilidade de organizar de forma sistemática um estudo que definiu uma fórmula de cálculo da evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES) (públicas), identificando as causas e propondo soluções. Apesar de terem se passados 18 anos desde a sua publicação, este estudo ainda é utilizado por muitos como parâmetro para pesquisas semelhantes.

É importante ressaltar que esta comissão definiu como objeto de estudo a evasão de curso, ao invés de evasão da instituição ou do sistema de ensino superior. O estudo da UFRA

²⁸ Dissertação Ana Amélia Adachi (2009). Evasão e evadidos na UFMG, Cleidis Martins (2007), Evasão no Ensino Superior.

se assemelha nesta escolha, pois também delimitou o estudo da taxa de evasão nos cursos, quando tratou do indicador de perdas.

Para esta comissão, a evasão se caracteriza da seguinte forma, de acordo com as três premissas apresentadas:

- 1) evasão de curso seria aquela que ocorre quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional,
- 2) evasão da instituição seria quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e
- 3) evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (COMISSÃO ESPECIAL DE EVASÃO, 1996, p. 56).

Nesta pesquisa, adota-se como conceito de evasão o estudante que saiu definitivamente do curso sem concluí-lo.

Para melhor entendimento desta ocorrência nas universidades e subsídios para nossa pesquisa, a seguir destacaremos, de forma breve, algumas considerações teóricas a respeito da evasão.

Um importante estudioso da evasão é Vincent Tinto, norte-americano que desde 1975 participou de discussões a respeito desta temática, e elaborou um modelo teórico de explicação do fenômeno, sendo que ele revisitou estudos para preencher as relações de seu modelo explicativo.

Para ele, a integração acadêmica dos estudantes é capaz de formar vínculos fortíssimos com a instituição; assim sendo, estas trocas são estabelecidas por meio de compromissos pessoais, sociais e acadêmicos e estas poderiam influenciar o indivíduo a não ter uma decepção com a instituição, com o curso e que influenciariam positivamente para que o mesmo não venha a evadir (TINTO, 1975 apud ADACHI, 2009, p. 18).

É interessante ressaltar que a explicação de Tinto para a evasão tem uma matriz teórica Durkheimiana; deste modo, ela se sustenta em duas bases interdependentes: na concepção de Durkheim sobre o suicídio (Tinto trata de maneira análoga a universidade e a sociedade); e na concepção de custo-benefício dos economistas da educação (TINTO, 1975 apud ADACHI, 2009, p. 16).

Para Tinto, a evasão acontece quando o estudante não está consistentemente integrado ao sistema acadêmico e social da universidade, o que neste momento que se assemelha ao suicídio, pois este acontece quando o indivíduo não está suficientemente integrado à sociedade, aumentando a probabilidade disto acontecer, quando há ausência de afiliação

coletiva e integração moral, resultado de divergências entre valores do indivíduo e os da sociedade, bem como de uma insuficiente interação com os outros membros da sociedade (TINTO, 1975 apud ADACHI, 2009, p. 16).

Dentro desta matriz interdependente, já citada, interação-custo-benefício, caso o estudante entenda que o que ele recebe na instituição - ou numa construção futura, status da profissão escolhida, absorção no mercado de trabalho, dentre outras - não traz um vantajoso benefício, ele acaba evadindo.

Outra análise interessante foi um estudo de Peixoto; Braga; Bogutchi, (2003), realizado na Universidade federal de Minas Gerais (UFMG). Ele mostra a inexistência da correlação entre perfil socioeconômico dos estudantes com a questão da evasão, e que a evasão é fortemente influenciada pelo desempenho do estudante nos primeiros períodos do curso: entre os alunos com muitas reprovações, as taxas de evasão são bem maiores do que entre os demais. Destarte, os cursos de maior evasão são geralmente aqueles com maior reprovação nos períodos iniciais.

Ao utilizarmos a evasão como um dos componentes dos indicadores de perdas na universidade, não poderíamos deixar de atentar para a preocupação que a Comissão Especial de Evasão externou, no que diz respeito a não restringir o estudo a um aspecto meramente quantitativo, expressando o seguinte em seu relatório:

Ao afirmar-se, por outro lado, a complexidade do fenômeno, pretende-se destacar uma assertiva também presente nos trabalhos citados: a de que os estudos sobre evasão são principalmente aqueles que apresentam como resultados parciais ou conclusivos tão somente índices quantitativos e devem ser subsidiados por informações que o qualifiquem efetivamente, contribuindo, portanto para um melhor entendimento do fenômeno analisado (COMISSÃO ESPECIAL, 1996, p. 56).

Pelas inúmeras dificuldades encontradas e destacadas em seu relatório final, a comissão não realizou o estudo conforme havia indicado. Para nós, que realizamos a pesquisa quantitativa da evasão, quando trabalhamos o indicador perdas, refletimos que a maioria dos estudos já realizados nas universidades, os quais tratam de evasão e comparam cotistas e não cotistas, também realizaram estudos quantitativos.

Compreende-se e concorda-se totalmente em relação à importância de estudos que esclareçam as causas da evasão (qualitativa), porém, não podemos deixar de frisar o quanto dados de natureza quantitativa também podem auxiliar no processo de propor melhorias quanto à evasão nas universidades públicas, e servir de subsídio para estudos futuros a

respeito do outro viés; estudos dessa natureza precisam ser iniciados até chegar ao patamar ideal.

Reafirmamos o quanto é polêmico estudar evasão, inclusive, alguns autores discutem acerca da fórmula ideal para calculá-la, porém, destacamos:

Não há fórmula ideal, porque o cálculo da evasão depende dos critérios e das metodologias adotadas. O importante é adotar um critério e metodologias que não variem significativamente no tempo para que todos possam de forma transparente e com metodologia e critérios adotados de conhecimento público, qualquer que sejam eles, acompanhar a evolução no tempo e dos resultados identificados e tendências históricas do fenômeno sem riscos e questões substanciais (FILHO; LOBO, 2005, p. 4).

Neste sentido, escolhemos a fórmula que melhor atendeu nossa proposta de comparação.

Além do enfoque da Evasão, a Comissão Especial também retratou Diplomação e Retenção, duas temáticas bastante conhecidas nas abordagens comparativas entre cotistas e não cotistas.

Diplomado é o estudante que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, contado a partir do ano/período-base de ingresso. Para análises quantitativas e comparativas, no nosso caso, consideramos muito pertinente o cálculo utilizado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), resultado utilizado como um dos indicadores de gestão das universidades, que assim define: a Taxa de Sucesso na Graduação, (TSG), Número de diplomados (NDI) no período máximo de integralização do curso, dividido pelo total de ingressantes no ano em estudo.

E por fim, retidos são aqueles que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado, ainda não concluíram o curso, mantendo-se, entretanto, matriculados na universidade.

Após a descrição destes termos, que servem para consubstanciar o entendimento dos dados pesquisados, apresentaremos a seguir: alguns estudos realizados em universidades públicas brasileiras que mostram, principalmente, o desempenho de cotistas com políticas de recorte racial; alguns com elementos que subsidiam o recorte social; e alguns comparando cotistas e não cotistas e analisando a eficácia das cotas nas universidades.

2.4.2 Estudos sobre desempenho dos cotistas e não cotistas nas universidades públicas brasileiras

Ao longo dos anos, vários estudos foram realizados acerca do desempenho dos cotistas nas universidades públicas. É importante ressaltar o que descreve Santos (2013); segundo ele, os estudos realizados apontam para os desafios da consecução de políticas de inclusão, em instituições que pouco refletiram acerca de suas próprias desigualdades. Ao expor dados quantitativos, cria-se a perspectiva de responder a esta nova demanda. Acreditamos que estudos anteriores em diversas universidades, com dados quantitativos, ratificam esta afirmação de Santos.

Atemo-nos a descrever os dados referentes aos estudantes que ingressaram via reserva de vagas para escola pública, cota social, excetuando os dados referentes à reserva de vaga na modalidade cota racial, pois algumas universidades adotaram as duas modalidades. Adotamos esse critério pelo motivo já explicitado anteriormente, a pesquisa na UFRA enfocou o recorte social, modalidade adotada no período de 2005 a 2009 na instituição.

Os primeiros resultados apresentados evidenciam o desempenho, comparando cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

AUFBA aprovou seu sistema de cotas em 2004, sendo beneficiários os candidatos que cursaram os três anos do ensino médio e mais um ano do fundamental na rede pública de ensino, correspondendo a 43% das vagas de todos os cursos da instituição, na qual 85% desta reserva, ou seja, 36,5% do total eram direcionadas para os autodeclarados pretos e pardos, 15% (6,5%) para os autodeclarados não negros (brancos e amarelos), 2% destinados aos indíodescendentes e, ainda, duas vagas extras, em cada curso para índios aldeados e estudantes oriundos de comunidades quilombolas (SANTOS; QUEIROZ, 2006).

Santos e Silva (2013) afirmam que o maior impacto das cotas ocorreu nos cursos de alto prestígio e maior concorrência. Anteriormente às cotas, a participação de estudantes em cursos de alto prestígio eram bem menores a exemplo: Direito (13,7%), Engenharia Elétrica (21,4%), Engenharia Civil (24,3%), Medicina (15,6%), Odontologia (11%), Psicologia (0,5%), Arquitetura (10,1%). A partir das cotas, em 2005, estes dados alteram-se, aumentando o percentual dos estudantes de escola pública nos cursos mais elitizados, conforme tabela 5:

Tabela 5 ó Distribuição percentual dos candidatos selecionados no vestibular para cursos de prestígio, segundo origem escolar, 2005 / 2012

ORIGEM ESCOLAR	ANOS	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
	PÚBLICA	55,7	55,5	57,3	58,2	56,4	57,3	55,2
	PRIVADA	44,3	44,5	42,7	41,8	43,6	42,7	44,8

Fonte: Santos e Queiroz (2006). .

Observamos que estes dados mostram que houve um acréscimo considerável de ingresso de estudantes oriundos de escola pública, em relação aos dados apresentados anteriormente.

Outro dado importante do estudo trata a respeito de um dos temas comuns ao debate de cotas, temática abordada também pela pesquisa na UFRA, apresentada nesta dissertação, a qual aparece constantemente nas discussões sobre cotas, em que muitos asseguravam que haveria uma decadência no desempenho acadêmico dos estudantes, em virtude dos novos ingressantes, por meio de cotas, advirem de escolas públicas e por esta razão teriam um baixo desempenho no vestibular, assim como no rendimento acadêmico durante o período que estivesse cursando a universidade.

Contrariando esta perspectiva, o estudo realizado na UFBA demonstra que houve alteração positiva no ponto de corte do vestibular, conforme apresentado na Tabela 6:

Tabela 6 - Ponto de corte no Vestibular da UFBA, 2003-2005

ANO	1ª FASE	2ª FASE
2005	5.117,4	5.089,5
2004	5.099,8	5.056,4
2003	5.018,7	5.009,3

Fonte: Queiroz; Santos (2006).

Apresentando também o desempenho médio dos estudantes de cursos mais concorridos e de maior prestígio na universidade, o estudo mostrou que as alterações eram insignificantes de 2003 a 2005, ano de início das cotas, em cursos como Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, dentre outros conforme os dados da Tabela 7:

Tabela 7 - Desempenho médio dos estudantes no vestibular em cursos de alto prestígio, 2003-2005

CURSO	ANO		
	2003	2004	2005
MEDICINA	7,3	7,4	7,2
ODONTOLOGIA	6,2	5,9	5,7
PSICOLOGIA	6,4	6,3	6,0
DIREITO	6,8	6,8	6,6
BACH. CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO	6,6	6,5	6,3
ENG. ELÉTRICA	7,1	7,2	6,7
ENG. CIVIL	5,7	5,7	5,6
ENG. MECÂNICA	6,0	6,3	6,1

ENG. QUÍMICA	6,2	6,2	6,2
ADMINISTRAÇÃO	6,2	6,0	5,9
ARQUITETURA	5,9	5,7	5,6

Fonte: Queiroz; Santos (2006).

As informações acerca do desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, nos dois primeiros vestibulares com o sistema de cotas, mostravam que a distância entre as médias de desempenho dos dois grupos era pouco significativa na maioria dos cursos considerados de maior prestígio social e alta concorrência.

Nos demais anos estudados na UFBA, podemos registrar que o período de 2010-2012 chamou mais a atenção, em virtude da diminuição da média-escore de ingresso nos dois grupos, cotistas e não cotistas, com uma menor diferença entre os dois grupos. Cursos como medicina, Direito, Odontologia e Administração oscilaram entre 0,6 a 0,8 pontos. Nas engenharias e arquiteturas, a diferença esteve entre 0,7 e 1,2. Psicologia e Ciências da Computação tiveram a menor diferença, entre 0,3 e 0,5 (SANTOS; QUEIROZ, 2007).

Quanto ao desempenho, Santos e Queiroz (2007) analisaram os ingressantes de 2005, em 18 cursos de maior concorrência e seus coeficientes de rendimento. Entre a média 5,0 a 10,0, foi verificado que os cotistas obtiveram resultados iguais ou melhores que os não cotistas, porém quando observadas as médias entre 7,6 e 10,0 os não cotistas é que se sobressaíram.

Nos estudos dos anos posteriores (2006 -2012), os dados apontam para resultados similares, mostrando certa tendência ao longo dos semestres. A exemplo dos dados referentes a 2008-2012, respectivamente o terceiro e quinto semestres apontavam um melhor desempenho na faixa de 7,0 a 10,0 para os não cotistas e na faixa de 5,0 a 6,9 para os cotistas.

A exemplo da UFBA, outras universidades também estudaram o desempenho dos cotistas e não cotistas; descreveremos resumidamente alguns estudos.

Na Universidade Estadual de Londrina-UEL, a Avaliação Institucional de 2008 a 2011 confirmou que o desempenho acadêmico dos cotistas apresentou-se satisfatoriamente, com médias equivalentes aos demais estudantes e, em algumas ocasiões, superou os estudantes não cotistas. Quanto à evasão, não foi considerada significativa, diante do alto índice de evasão apresentado pelos não cotistas (SILVA; PACHECO, 2013).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul²⁹ indica que os cotistas (não declarados negros), não evidenciam problemas especiais além do normal, em relação aos mesmos estudantes que foram os últimos escolhidos na seleção universal, ou seja, sem as cotas; somente com a seleção universal os últimos selecionados teriam mais ou menos as mesmas taxas de aproveitamento e de evasão que se observa entre os cotistas sociais (SANTOS, 2013).

A UnB também elaborou estudos a respeito das cotas. A dissertação de mestrado de Cunha (2006)³⁰ analisou os dados referentes ao primeiro processo seletivo da instituição, comparando cotistas e não cotistas. Também foi investigado o desempenho dos respectivos alunos no final do 1º semestre letivo do curso, sendo estes comparados ao resultado do vestibular, para verificar se o melhor rendimento no curso tem relação com melhor desempenho no vestibular.

Quanto à demanda, constatou-se a preferência dos candidatos cotistas pelo curso de menor desempenho, ou seja, menos concorridos. Acerca do perfil, em termos de desempenho, praticamente em todos os casos desempenho dos candidatos não cotistas é superior ao desempenho dos cotistas.

Quanto às notas dos dois grupos, a superioridade do desempenho dos não cotistas em relação aos cotistas se mantém.

Em relação ao rendimento acadêmico no primeiro semestre letivo e o cruzamento com o resultado do vestibular, constatou-se que nem sempre um melhor rendimento no curso está associado a um melhor desempenho no vestibular, tanto para cotistas quanto para não cotistas. Os cotistas tiveram um desempenho baixo no vestibular, na maioria dos casos observados; isso mostra um equilíbrio para o grupamento de médio desempenho na área de ciências, que registrou um EB ó Baixo, em torno de 90%, e IRA equilibrado entre alto e baixo na mesma proporção, 50%. Os alunos não cotistas alcançaram um resultado equilibrado e mantiveram o padrão de alto desempenho acima de 50%.

Velloso (2009) também realizou um estudo na UnB acerca do rendimento acadêmico dos estudantes, comparando cotistas e não cotistas. Nas áreas estudadas, obteve como resposta: Na área de humanidades, a soma das diferenças expressivas que foram favoráveis

²⁹ Na UFRGS, a reserva de vagas é de 30%, para cada curso de graduação, para estudantes oriundos de escola pública; desta reserva, 15% é destinada para os que se autodeclararem negros.

³⁰ Toda análise foi efetuada com base em um agrupamento de cursos construído por área de conhecimento e com base nas médias e desvios padrão de Agrupamentos Finais (AFs) obtidos pelos candidatos aprovados no vestibular; Foram utilizados também o Escore Bruto (EB) e o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA).

aos cotistas, com as diferenças inexpressivas, abrangeu entre 60% e 80% dos cursos nas três turmas. Na área de ciências, na turma que ingressou em 2004 a mesma soma abarcou apenas 30% das carreiras, mas nas turmas dos anos seguintes compreendeu entre 60% e mais de 80% das carreiras. Na área da Saúde, a soma envolveu entre mais de 60% e 75% dos cursos. Nas humanidades e nas ciências, a vantagem dos cotistas sobre os não cotistas concentrou-se em cursos socialmente menos valorizados, mas isso não ocorreu na área da Saúde. Os resultados em seu conjunto, em termos de diferenças substantivas no rendimento da universidade, não houve uma sistemática superioridade dos estudantes não cotistas.

Outras universidades também realizaram estudos a respeito das cotas, muitas vezes não por iniciativa da administração da universidade, mas, por iniciativa de grupos de pesquisas, estudantes de graduação e pós-graduação, uns com o apoio, outros sem o apoio da universidade. Acreditamos que muitas ainda têm medo de desvelar o que está escondido; as que apoiam integralmente, acreditam na possibilidade de melhorar a política adotada. O que é digno de registro é que nesta pesquisa tivemos total acesso aos dados na UFRA.

A seguir, apresenta-se o Capítulo III desta pesquisa, que nos remete aos aspectos metodológicos adotados e em seguida será apresentada a análise dos dados levantados na Universidade Federal Rural da Amazônia.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO DE CASO DAS COTAS NA UFRA

Neste capítulo, discutem-se os aspectos metodológicos do estudo. Descrevem-se os procedimentos utilizados no estudo das cotas da UFRA, a população pesquisada, as fontes de dados e os procedimentos empregados na análise dos dados da dissertação. Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso.

3.1 Considerações iniciais do estudo de caso

A pesquisa foi realizada na UFRA, onde se fez a análise documental em relação às normas, histórico do surgimento das cotas sociais na instituição e os dados dos vestibulares. Assim, juntou-se a base de utilização de dados da Pró-Reitoria de Ensino, por meio dos sistemas acadêmicos, o mais antigo, o SISCA (obtidos principalmente no servidor da UFRA, na Superintendência de Tecnologia e Informática-Stic) e o sistema atual, Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), on line e acessível a todos.

Em virtude de problemas detectados nos arquivos do SISCA, em relação à atualização de status de estudantes (abandono, normal, graduado) e origem escolar, foram verificadas as pastas individuais do arquivo de inativos da PROEN.

Este estudo, por ter sido centrado na UFRA, caracteriza-se como um estudo de caso. Yin (2001) define estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, para situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente manifestas, utilizando então múltiplas fontes de evidência.

A metodologia para o desenvolvimento da pesquisa buscou uma perspectiva hipotética dedutiva, em que formulamos hipóteses para expressar as dificuldades do problema, de onde deduzimos consequências que deverão ser testadas ou falseadas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 127).

Do ponto de vista da forma de abordagem, a pesquisa é caracterizada como quantitativa, em virtude da classificação e análise dos dados numéricos referentes à pesquisa. Concorde-se com Gil (2002), no que afirma em relação à pesquisa quantitativa: "é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento". Frequentemente são utilizadas, quando se necessita garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análise de interpretação e possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências, ou seja, é projetada para gerar medidas precisas e confiáveis

que permitam uma análise estatística. Também são chamadas de pesquisas fechadas, em virtude do formato em que os dados são coletados: quantificáveis e fechados.

3.1.1 O recorte temporal

O recorte temporal estabelecido nesta pesquisa refere-se ao período de 2002 a 2007. Analisou-se o número total de estudantes nos anos de 2002 a 2004, em cada curso, extraindo os quantitativos referentes aos três anos anteriores à adoção de cotas na UFRA. Destes, consideramos dois conjuntos de dados: os estudantes oriundos de Escola Pública (estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas) e estudantes oriundos de escola privada (estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas).

Trabalhou-se também com o número total de estudantes nos anos de 2005 a 2007. Destes, foram separados os dados referentes a Cotistas (estudantes que adentraram na instituição nos anos em estudo, por meio de reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública) e não cotistas (estudantes que adentraram na instituição nos anos em estudo, nas vagas destinadas a estudantes que cursaram ensino médio em escolas privadas).

Estes dados obtidos no período de 2002 a 2004 foram comparados com os obtidos de 2005 a 2007.

Os dados referem-se aos estudantes que graduaram no período de integralização do curso e gerações completas para cada um dos cursos analisados. Entende-se por gerações completas a situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular (Comissão Especial de Evasão, p.59), em virtude da impossibilidade de calcular as taxas e índices pretendidos para gerações inconclusas (turmas que ainda não concluíram o curso no tempo destinado no PPC).

Por período de integralização entende-se o tempo máximo permitido para a conclusão do curso, segundo o período descrito nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e respectivamente aprovado pelo CNE.

3.1.2 A população em estudo

Os cursos selecionados foram os cinco cursos de graduação existentes na UFRA no período pesquisado, todos pertencentes ao *campus* de Belém: Agronomia, em funcionamento desde 1951; Engenharia Florestal, em funcionamento desde 1972; Medicina Veterinária, funcionando desde 1974; Engenharia de Pesca, funcionando desde 2000; e Zootecnia, a partir

de 2001. Optou-se por se investigar todos os cursos, para gerar uma visão mais completa das cotas na UFRA.

Cabe ressaltar que os cursos de graduação mantiveram o mesmo PPC durante o período estudado, 2002-2007, exceto Zootecnia e Medicina Veterinária, que realizaram mudanças em seus projetos, em atendimento às diretrizes curriculares estabelecidas pelo CNE no ano de 2006. No caso de Zootecnia, esta alteração impactou diretamente no período de integralização do curso, o que, por sua vez, trouxe uma alteração no Cálculo da taxa de Sucesso de Graduação do curso, pois houve mudança na sua duração, sendo aumentado em mais um semestre. Estes períodos estavam assim distribuídos:

Quadro 2 - Período de integralização dos cursos de Graduação da UFRA, 2002 ó 2007

CURSOS	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AGRONOMIA	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos
ENG. FLORESTAL	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos
MED. VETERINÁRIA	4,5 anos	4,5 anos	4,5 anos	4,5 anos	4,5 anos	4,5 anos
ENG. DE PESCA	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos	4 anos
ZOOTECNIA	3,5 anos	3,5 anos	3,5 anos	3,5 anos	3,5 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

A oferta de vagas para o período em estudo tem a seguinte característica: manter-se ofertando o mesmo número de vagas ao longo dos anos, com a seguinte distribuição:

Quadro 3 - Ofertas de vagas para os cursos da UFRA no período de 2002 a 2007

CURSOS	NÚMERO DE VAGAS					
	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AGRONOMIA	150	150	150	150	150	150
ENG. FLORESTAL	75	75	75	75	75	75
ENG. DE PESCA	30	30	30	30	30	30
MEDICINA VETERINÁRIA	75	75	75	75	75	75
ZOOTECNIA	30	30	30	30	30	30
TOTAL	360	360	360	360	360	360

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados obtidos no SISCA.

No período estudado, trabalhamos com os dados de 2.102 estudantes, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 9 - Distribuição das vagas na UFRA por tipo de escola, 2002-2007

CURSOS	2002-2004		2005-2007	
	PÚBLICA	PRIVADA	COTISTAS	NÃO COTISTAS
AGRONOMIA ENG. FLORESTAL MED. VETRINÁRIA ENG. PESCA ZOOTECNIA	465 (43,66%)	600 (46,34%)	695 (67,02%)	342 (32,98%)

Fonte: Dados da pesquisa.

3.1.3 A coleta de dados

A primeira etapa constituiu-se de coleta de dados no Sistema de Controle Acadêmico da UFRA SISCA, (Coeficiente de Rendimento Geral, número de ingressantes, número de matriculados, número de graduados) e dos dados de classificação do vestibular via Relatórios do Sistema de dados da CPS.

Por fim, foram calculados os indicadores com os dados obtidos, seguidos das respectivas análises e comparações.

3.1.4 Indicadores formulados para o período de 2002 a 2007

Aplica-se para cada segmento, estudantes oriundos de escola pública e privada (2002 - 2004), antes da adoção das cotas e cotistas e não cotistas (2005 - 2007), pós-adoção de cotas, o cálculo de indicadores criado para subsidiar as comparações.

Para avaliar o desempenho das cotas, procedeu-se a comparação entre estudantes oriundos da escola pública e da escola privada (2002 a 2004) e estudantes cotistas e não cotistas (2005 a 2007). Conforme descrito no quadro 4, foram utilizados os seguintes indicadores e respectivas fórmulas para efetivar os cálculos.

3.1.4.1 Indicadores de Desempenho no Acesso (IDA)

Os dados referentes ao desempenho e acesso foram extraídos dos Relatórios de Vestibulares de 2002 a 2007. Por problemas internos, não conseguimos os dados do vestibular de 2004, referente ao ponto mínimo de aprovação, dada a perda do respectivo relatório e a instituição não possui arquivos digitais a respeito na Divisão de Ensino e Acesso que substituiu a Comissão de Processo Seletivo em 2013.

Em cada curso, no respectivo ano em estudo, foram apontados o número de inscritos, o número de aprovados por escola de origem e o ponto mínimo de aprovação no vestibular.

Foi verificado o número de inscritos, envolvendo todos os candidatos do vestibular, separados por escola de origem e respectivo curso e ano em estudo. Ao trabalhar com ponto mínimo, o número de aprovados compreende somente os aprovados no vestibular, separados conforme estabelecido, por escola de origem e respectivo curso e ano em estudo. Quando se tratar de dados sobre os candidatos do Processo Seletivo, não se utilizam os termos cotistas e não cotistas para o período correspondente a 2002-2004, só a partir do momento que iniciou a análise dos dados referentes aos aprovados no período de 2005 a 2007.

Este indicador tem o intuito de desvelar o desempenho dos cotistas e não cotistas no Processo Seletivo e realizar uma comparação com o resultado do desempenho dos estudantes oriundos de escola pública e privada antes da adoção de cotas na UFRA.

Abaixo os indicadores e fórmulas

3.1.4.1.1 Número de inscritos no vestibular

Transcrição dos relatórios do vestibular.

3.1.4.1.1.2 Número de aprovados por escola de origem

Transcrição dos relatórios do vestibular.

3.1.4.1.1.3 Ponto mínimo de aprovação

Transcrição dos relatórios do vestibular.

3.1.4.2 *Indicadores de eficiência e rendimento (IER)*

Os dados coletados referentes à eficiência e rendimento foram aqueles extraídos dos sistemas acadêmicos da PROEN, SISCA e SIGAA alusivos ao período de 2002 a 2007. Pesquisou-se, em cada curso, no respectivo ano em estudo: taxa de rendimento acadêmico, maior frequência de CRG e a taxa de sucesso na graduação.

Ressaltamos que quando utilizamos o quantitativo de ingressantes para calcular as taxas, a título de exemplo a Taxa de Sucesso na Graduação, nos referimos apenas aos ingressantes via vestibular, não os ingressantes via Transferência (seja ela com base legal ou não), Vestibulinho ou Ação Judicial, em virtude desses não se enquadrarem no nosso campo de análise sobre cotas, no período de 2005-2007. Adotou-se, então, o mesmo padrão: somente

ingressantes via vestibular para o período 2002 -2004. Em relação a graduados, também utilizamos o mesmo padrão, somente estudantes que ingressaram via vestibular.

Para mensurar os dados a respeito do rendimento acadêmico e calcular os dados da TSG, analisamos apenas estudantes graduados (estudantes que integralizaram o currículo no tempo designado no PPC). Para as apreciações cujas abordagens eram sobre Taxa de rendimento acadêmico, adotamos todos os estudantes que graduaram até o ano de 2014.1, ou seja, também utilizamos dados dos que ficaram retidos, dividimos então em Graduados Normal e Graduados Retidos.

Este indicador tem o intuito de desvelar o desempenho dos cotistas e não cotistas durante seu percurso acadêmico e se teve êxito, culminando com sua diplomação; em seguida, comparar os dados com o resultado do desempenho dos estudantes oriundos de escola pública e privada como cotistas e não cotistas.

3.1.4.2.1 Taxa de rendimento acadêmico (TRA) (Coeficiente de Rendimento Geral)

Taxa calculado por meio da média entre os coeficientes de rendimento geral dos estudantes, obtida no SISCA.

a) Fórmula para TRA

$$TRA = \frac{\sum CRG}{N_i}$$

Onde: TRC, Taxa de Rendimento Acadêmico dos cotistas;

CRG, Somatório dos CRGs dos estudantes;

N_i Número de ingressantes por curso.

3.1.4.2.2 Maior frequência de CRG, entre graduados no período normal e retidos

Obtida por meio da maior frequência de CRG (classe modal).

3.1.4.2.3 Taxa de Sucesso na Graduação

Taxa calculada por meio da fórmula utilizada pelo TCU, número de estudantes diplomados após integralização do curso (formado regularmente no tempo mínimo

estabelecido no projeto Pedagógico do curso), dividido pelo número total de estudantes ingressantes no ano em estudo.

a) Fórmula para TSG

$$\text{TSG} = \frac{N_{di}}{N_{ie}} * 100$$

Onde: TSG, Taxa de Sucesso na Graduação;

N_{di} , Número de diplomados;

N_{ie} , Número de ingressantes no ano em estudo.

3.1.4.3 Indicadores de Perdas (IP)

Os Indicadores referentes às perdas foram aqueles extraídos dos sistemas acadêmicos da PROEN, SISCA e SIGAA referentes ao período de 2002 a 2007. Pesquisamos em cada curso, no respectivo ano em estudo: a Taxa de evasão e a Taxa de retenção.

Ressalta-se que, quando se utilizou o quantitativo de graduados, abandonos e retidos para calcular as taxas, utilizou-se apenas os ingressantes via vestibular, não se utilizou nenhum ingressante via Transferência (seja ela com base legal ou não), Vestibulinho ou Ação Judicial, em virtude de não se enquadrar no nosso campo de análise sobre cotas, quando fez-se referência ao período de 2005-2007. Adotou-se, então, o mesmo padrão: somente ingressantes via vestibular para o período 2002 -2004.

Este indicador tem o intuito de verificar as perdas reais no sistema, entre cotistas e não cotistas, com o resultado do desempenho dos estudantes oriundos de escola pública e privada antes da adoção de cotas na UFRA.

Taxa de evasão (TE)

Calculada por meio da fórmula utilizada pelo estudo de ADACHI (2009), estabelecida pelo número de estudantes diplomados, tanto os estudantes que concluíram a graduação no período normal (estabelecido no PPC), quanto os estudantes graduados e que estiveram retidos em algum semestre, faz referência a estudantes que deixaram definitivamente a instituição sem concluir o curso.

a) Fórmula para TE

$$TE = \frac{(N_i - N_D) * 100}{N_i}$$

Onde: TE, Taxa de Evasão;

N_i, Número de ingressantes;

N_D, Número de diplomados por curso.

Taxa de Retenção

Taxa estabelecida para os estudantes diplomados, ou não, que permaneceram na instituição após o período normal (estabelecido no PPC).

a) Fórmula para TR

$$TR = \frac{(Grad. R + Norm + Tranc) * 100}{N_i}$$

Onde: TR, Taxa de Retenção;

Grad. R.: Graduados retidos são os estudantes graduados e que estiveram retidos em algum semestre e obtiveram diplomação após o período estabelecido no PPC.

Norm.: Normal, estudantes que ainda têm vínculo com a instituição e estavam matriculados, até o período 2014.1, último período extraído do SISCA.

Tranc.: Trancamento de curso, estudantes que interromperam seus estudos por até dois semestres, ação institucionalizada por meio do Regimento Geral e Regulamento de Ensino de Graduação da UFRA.

N_i: Número de ingressantes no ano em estudo.

3.1.5 Comparações entre os períodos 2002 a 2004 e 2005 a 2007 utilizando o BioEstat

Para as comparações entre as escolas públicas e privadas realizamos o Teste Binomial no BioEstat 5.0, programa estatístico gratuito com 210 aplicativos. Foi testada a diferença entre duas proporções amostrais independentes, procurando-se determinar se a diferença $(p_1 - p_2)$ é de tal grandeza que permita rejeitar a hipótese de nulidade. Conforme

recomendação, o tamanho de cada amostra devia ser suficiente para a devida aproximação da distribuição binomial à curva normal, ou seja, quando atendidas duas condições: $n_1\bar{p}_1\bar{q}_1 \geq 5$ e $n_2\bar{p}_2\bar{q}_2 \geq 5$.

Nas comparações, foram utilizados os dados mais importantes por indicador, ou seja, que melhor representava cada um deles; e foram assim distribuídos:

Quadro 4 - Distribuição dos indicadores para comparação dos dados da pesquisa

INDICADOR	COMPOSIÇÃO	DETALHAMENTO
1. IDA	Quantitativo de aprovados	Teste efetuado por meio do BioEstat utilizando o quantitativo total de aprovados por tipo de escola.
2. IER	TSG	Teste efetuado por meio do BioEstat utilizando o quantitativo Total de ingressantes e total de graduados no prazo normal do PPC.
3. IP	Evasão e retenção	Teste efetuado por meio do BioEstat utilizando o quantitativo total de evadidos e de retidos.

Fonte: Dados da pesquisa.

4 RESULTADOS DAS COTAS SOCIAIS NA UFRA

Neste capítulo, apresentaram-se os resultados numéricos das cotas sociais na UFRA, nos períodos sem cotas (2002 a 2004) e com cotas (2005 a 2007). Em seguida, realizaram-se as comparações entre os períodos, para verificar as semelhanças e diferenças. Em seguida, foi testada a hipótese de pesquisa.

Discorreremos acerca dos resultados dos cinco cursos de graduação: Agronomia, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Engenharia de Pesca e Zootecnia, e analisaremos o desempenho dos estudantes cotistas nos cinco cursos, por meio dos indicadores construídos, sendo estes: Indicadores de desempenho no acesso, Indicadores de eficiência e rendimento e Indicadores de perda. Cada um destes realizou suas análises por meio do cálculo de taxas e transcrição de quantitativos. A seguir descrevemos seus resultados.

4.1 Resultado dos indicadores de desempenho no acesso

Na Tabela 10, observa-se que, ao longo dos anos o número de inscritos no vestibular aumentou significativamente. De 2002 a 2006 o número de inscritos triplicou, salvo o último ano em estudo (2007), no qual houve um decréscimo na procura pelo vestibular da UFRA, baixando para a metade dos inscritos em relação ao ano anterior, considerando que neste ano já não houve uma distribuição de isenções nos moldes dos processos seletivos anteriores (2005 e 2006); as inscrições neste ano foram significativamente inferiores.

No ano de 2006, ocorreu o maior percentual de inscritos entre todos os anos, pelo fato da quantidade de isenções concedidas serem maiores que dos anos anteriores.

Desde 2001, as universidades federais UFPA e UFRA e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) coincidiam os dias de aplicação das provas do vestibular; a partir de 2004, as universidades realizaram seus processos seletivos em períodos diferentes, permitindo que o mesmo candidato realizasse todos os processos seletivos das universidades.

Observa-se então, que a partir de 2004, além do aumento em função da concessão de isenção de pagamento de inscrição num percentual elevado, a oportunidade de realizar os mais concorridos vestibulares das escolas públicas, sem a antiga coincidência de períodos, culminou com um aumento significativo de inscritos no processo seletivo.

O curso de Agronomia, até pela maior oferta de vagas (150), teve a maior procura em todos os anos em estudo, mostrando que antes da adoção das cotas já estava em crescente ascensão a procura pelo vestibular da UFRA.

Tabela 10 - Inscritos no vestibular da UFRA por curso, 2002-2007

CURSO	2002	2003	2004	2005	2006	2007
AGRONOMIA	1694	2.128	3.968	3833	4.701	1.940
ENG. FLORESTAL	936	1.218	2.369	2202	2875	1.189
MED. VETERINÁRIA	970	1.281	2.443	2076	2999	1.331
ENG. DE PESCA	326	418	831	1036	898	515
ZOOTECNIA	311	551	719	930	968	511
TOTAL	4237	5.596	10.330	10077	12.441	5.486

Fonte: Dados da pesquisa.

Dando continuidade à análise, no que concerne aos aprovados oriundos de escola pública e privada verificou-se na tabela 11 que em 2002 e 2003 na maioria dos cinco cursos analisados foram aprovados mais estudantes oriundos de escola pública. Em 2002, o curso de Agronomia teve maior percentual de originários de escola pública, com 57%. Em 2003 foi Zootecnia, com 66,67%.

Quanto aos estudantes originários de escola privada, os cursos de Medicina Veterinária, em 2002, e Engenharia de Pesca, em 2003, tiveram o maior número de aprovados, 64% e 60%, respectivamente.

Em 2004, percebe-se que houve um predomínio de aprovados da escola privada, com diferenças bem acentuadas em relação a ingressantes de escola pública, a exemplo de Agronomia, com 84% dos aprovados de escola privada. Neste período, atribuímos o aumento de aprovados oriundos da escola privada pelo fato da não coincidência do vestibular das Instituições Públicas de Ensino (IES), UFRA, UFPA e UEPA, o que permitiu que estudantes com maior preparo (Ensino Médio privado) pudessem obter aprovação no vestibular.

Nos anos seguintes, 2005, 2006, 2007, já adotado o sistema de cotas, houve o aumento substancial dos estudantes originários de ensino público e diminuição dos estudantes de ensino privado; os cotistas predominaram em todos os cursos. Contudo, Medicina Veterinária, nos três anos, apresentou o menor percentual de estudantes cotistas e, conseqüentemente, o maior percentual de não cotistas; o curso de Medicina Veterinária pode ser considerado o curso mais elitizado da UFRA, principalmente pela origem socioeconômica dos mesmos ser diferenciada em relação aos demais estudantes da UFRA.

Tabela 11 - Percentual de aprovados na UFRA por curso e escola de origem, 2002 ó 2007

CURSO	2002		2003		2004	
	PUBL %	PRIV %	PUBL %	PRIV %	PUBL %	PRIV %
AGRONOMIA	57,33	42,67	56,67	43,33	16,67	83,33
ENG. FLORESTAL	53,85	46,15	64	36	36,67	63,33
MED. VETERINÁRIA	36	64	56	44	20	80
ENG. PESCA	56,67	43,33	40	60	30,67	69,33
ZOOTECNIA	40	60	66,67	33,33	37,33	62,67

CURSO	2005		2006		2007	
	COTA %	Ñ COTA %	COTA %	Ñ COTA %	COTA %	Ñ COTA %
AGRONOMIA	68,67	31,33	72	28	66,67	33,33
ENG. FLORESTAL	72	28	69,33	30,67	64	36
MED. VETERINÁRIA	58,67	41,33	62,67	37,33	54,67	45,33
ENG. PESCA	70	30	70	30	66,67	33,33
ZOOTECNIA	66,67	33,33	63,33	36,67	60	40

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da Tabela 12, pode-se verificar que em 2002 e 2003 havia um equilíbrio entre a pontuação mínima obtida; os resultados estavam, em média, em torno de 63 pontos, tanto para escola pública quanto para escola privada, a única diferença mais acentuada era para o curso de Medicina Veterinária, em 2002, com 70 pontos para escola pública e 71 para a escola privada. Observamos que no ano de 2003 houve uma pequena redução dos pontos obtidos no ano anterior.

No período de 2005 a 2007, houve uma redução da pontuação mínima para os cotistas, quando comparadas aos anos anteriores; em média, esteve em torno de: 54,46, em 2005; 55,62, em 2006; e 52,58, em 2007.

No ano de 2007, as maiores pontuações foram todas dos aprovados não cotistas, que, em média, estavam em torno de: 61,89, em 2005; 63,7, em 2006; e 52,58, em 2007. Comparando aos não cotistas dos anos anteriores não houve grandes diferenças nas pontuações. Comparando todo o período estudado, houve um decréscimo ao longo dos anos do ponto mínimo de ingresso, mas nada tão alarmante a ponto de afirmar que os estudantes cotistas baixaram significativamente a pontuação mínima para ingresso na instituição.

Tabela 12 - Ponto mínimo de aprovação dos vestibulares da UFRA, por curso e por tipo de escola, 2002 / 2007

CURSO	2002		2003		2005		2006		2007	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA
AGRO.	61,00	61,00	61,00	61,00	52,50	60,70	54,50	62,00	50,5	58,5
ENG. FLOR.	63,00	63,00	61,00	61,00	52,75	59,75	56,60	63,75	53,3	60,6
MED. VET.	71,00	70,00	64,00	63,00	55,75	63,00	57,00	67,70	52,0	63,0
ENG. PES- CA	62,00	60,00	61,00	62,00	54,75	61,00	55,00	61,00	55,0	60,8
ZOOTEC.	63,00	65,00	64,00	65,00	56,30	65,00	55,00	64,05	52,1	60,0

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.2 Comparações dos ingressantes entre os períodos de 2002 a 2004 e 2005 a 2007, por tipo de escola de origem

Com base nos dados amostrais obtidos, ao nível de significância de 5%, há evidências de que não existe diferença em relação ao quantitativo de ingressantes (aprovados) na universidade por tipo de escola de origem, mesmo após adoção de cotas na universidade. O p-valor bilateral é menor que 5%, tanto para escola pública quanto para a escola particular ($< 0,0001$).

Tabela 13 - Teste de ingressantes na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007

Período	2002-2004		Teste Binomial
Escola	Pública	Cota	Z = 10.7663
Ingressantes	465	695	p1 = 0.4366
Total de estudantes no período	1065	1037	p2 = 0.6702
			Bilateral = $< 0,0001$

Período	2005-2007		Teste Binomial
Escola	Privada	Ñ Cota	Z = 10.7663
Ingressantes	600	342	p1 = 0.5634
Total de estudantes no período	1065	1037	p2 = 0.3298
			Bilateral = $< 0,0001$

Fonte: Teste realizado pela autora no BioEstat (2014), com base nos dados da pesquisa.

4.2 Resultado dos indicadores de eficiência e rendimento

Na análise dos resultados da Tabela 14, verificamos que a classe modal do Coeficiente de Rendimento acadêmico dos estudantes é de 6,00 a 7,99, e se manteve de 2002 a 2007, num quantitativo maior para a pública em 2002, com 126 pontos de CRG. Quanto a 2003 e 2004, a maior ocorrência foi para estudantes de escola particular.

No período de 2005 a 2007, com a adoção das cotas, a maior frequência foi para as escolas públicas, com 72, 115 e 104 repetições respectivamente. Desta forma, concluímos que não houve alteração no Coeficiente de Rendimento Geral dos Estudantes.

Tabela 14 - Frequência de CRG nos cursos da UFRA, 2002 ó 2007

CRG	2002		2003		2004	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
4,00 5,99	27	19	39	28	12	20
6,00 7,99	126	111	75	97	46	83
8,00 9,99	1	4	2	3	3	5

CRG	2005		2006		2007	
	COTA	Ñ COTA	COTA	COTA	Ñ COTA	COTA
4,00 5,99	26	22	25	26	22	25
6,00 7,99	72	59	115	72	59	115
8,00 9,99	3	4	4	3	4	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 15, pode-se inferir que, em 2002, houve pouca diferença na Taxa de Rendimento entre escola pública e privada para os Graduados Normais e para os Graduados retidos também, salvo o curso de Zootecnia, com Taxa de 7,45 para escola privada, e 6,96 para a pública.

Em 2003 e 2004, teve-se também um equilíbrio nas taxas tanto para os Graduados Normais quanto para os Graduados Retidos. O registro mais significativo é do ano de 2004 para o curso de Zootecnia, que não possui CRGs, apresentando a Taxa de rendimento (0,0) zero. Em 2005, manteve-se o mesmo equilíbrio dos anos anteriores, tanto para cota quanto para não cota, na Graduação Normal e de Retidos, respectivamente.

O curso de Zootecnia continuou sem rendimento para a cota e não cota na Graduação Normal, apresentando a Taxa 20,00 de Rendimento na Graduação dos Retidos, para cota e também para não cota. No ano de 2006, as Taxas apresentadas mostravam uma diferença em relação às demais; dois cursos apresentaram a maior Taxa de rendimento de todo período do

estudo: 7, 94, para Engenharia Florestal; e 7, 98, para o curso de Engenharia de Pesca, para os não cotistas Graduados no período Normal. O último curso citado não teve Graduados retidos para estudantes não cotistas em 2006, o que se repetiu em 2007, desta vez com os cotistas.

No ano de 2007, ocorreu o mesmo equilíbrio dos anos anteriores, na Graduação Normal e de Retidos; Zootecnia não registrou retidos em 2007.

Com base nos dados da Tabela 14 e na tabela 15, verifica-se que a classe de maior frequência de CRGø estava em torno de 6,00 a 7,99, com predominância de CRG 6,00, ou seja 80% das Coeficientes de rendimento, tanto para estudantes de escola pública quanto estudantes oriundos de escola privada. Podemos inferir que o rendimento Geral dos estudantes no período estudado é ligeiramente acima da média adotada na UFRA para aprovação, que neste período era 4,0 pontos, porém considera-se como um desempenho mediano dos estudantes, pois apenas 10% deles conseguia um excelente desempenho, ou seja, CRG acima de 8,0 pontos.

Tabela 15 - Taxa de rendimento acadêmico da UFRA, por cursos, tipo de escola e tempo de graduação, 2002-2007

CURSOS	2002				2003				2004			
	PUBL		PRIV		PUBL		PRIV		PUBL		PRIV	
	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido
AGRO	6,73	4,70	6,84	5,51	6,68	4,82	6,26	5,29	7,00	5,40	7,09	5,41
ENG. FLOR	7,00	5,49	6,53	5,27	6,68	5,42	6,69	4,87	7,30	5,32	7,29	5,66
MED. VET.	6,83	5,91	6,90	6,23	6,80	5,52	6,94	5,59	6,79	4,53	6,98	4,79
ENG. PESCA	7,02	5,87	7,35	5,39	7,74	5,61	7,21	6,23	7,36	4,10	7,39	6,13
ZOO	6,96	6,12	7,45	6,61	6,42	5,60	5,85	6,72	0,00	4,91	0,00	5,91

CURSOS	2005				2006				2007			
	COTA		Ñ COTA		COTA		Ñ COTA		COTA		Ñ COTA	
	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido	Graduação Normal	Graduação Retido
AGRO	6,49	5,64	6,20	5,54	6,98	5,57	6,86	5,86	6,98	5,59	7,03	6,05
ENG. FLOR	7,06	5,46	6,99	5,57	7,19	5,84	7,94	4,39	6,84	6,05	6,43	5,96
MED. VET.	6,82	5,61	6,33	6,78	6,70	6,09	7,51	5,34	6,64	6,10	7,28	5,54
ENG. PESCA	7,29	6,84	7,68	6,06	7,64	5,95	7,98	0,00	7,46	0,00	7,84	0,00
ZOO	0,00	5,80	7,48	5,94	7,08	5,97	6,51	7,08	6,62	6,34	7,28	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 15, apresenta-se a TSG. Segundo a qual, em 2002, o maior percentual de formados estava no curso de Engenharia Florestal, com TSG de 76,19% para os estudantes de escola pública; já os estudantes de escola privada tinham TSG de 75,00%. Nesse mesmo período, o curso de Zootecnia apresentou a menor TSG, com 18,18 para a escola pública e 16,67 para a escola privada. Em 2003, as maiores TSG estavam com a escola privada, 60% do total, destaque para o curso de Engenharia Florestal com TSG de 67,86% da escola privada e 54,55% para escola pública. Nesse mesmo ano, Medicina Veterinária registrou uma TSG de apenas 8,33% para escola pública e 44,00% para a escola privada. O curso de Zootecnia, pelo segundo ano consecutivo, apresentou uma baixa TSG, bem menor que a obtida no ano anterior, 11,11% para a escola pública e 8,33% para a escola privada.

No ano de 2004, a maior taxa entre os cursos foi de Engenharia de Pesca, com taxa de 60,00% para a escola pública e 31,0% para a escola privada. Nesse ano, Zootecnia não teve estudante graduado no período normal. No ano de 2005, a maior TSG entre os cursos foi no curso de Engenharia de Pesca, com 57,14% para escola pública. Porém, no geral, a escola privada apresentou as maiores taxas, 60% do total. Nesse ano, o curso de Zootecnia permaneceu sem nenhum estudante formado no período normal para a escola pública. Porém, já alcançou uma taxa de 20,00% para a escola particular.

No ano de 2006, a TSG da escola pública voltou a crescer, obtendo 52,83%, 52,63% e 52,34%, respectivamente, para os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia de Pesca e Agronomia.

Nesse mesmo ano, o curso de Zootecnia registrou uma taxa de 18,18% para a escola particular e 16,67% para a escola pública. No ano de 2007, 80% das maiores TSG estavam com a escola pública, destaque para a taxa de Engenharia Pesca, 66,67%. Zootecnia teve uma melhora em sua TSG em relação aos anos anteriores, com TSG de 31,25% para a escola pública e 50,00% para a escola privada.

Tabela 16 - Taxa de Sucesso na Graduação da UFRA, por curso e escola de origem, 2002-2007

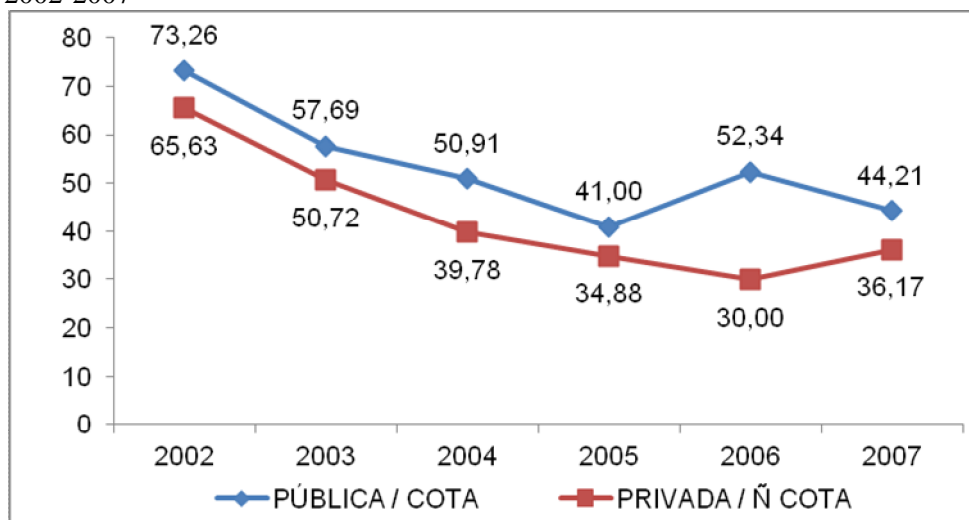
CURSO	2002 (%)		2003 (%)		2004 (%)	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
AGRO.	73,26	65,63	57,69	50,72	50,91	39,78
ENG. FLOR.	76,19	75,00	54,55	67,86	36,36	36,54
MED. VET.	48,15	50,00	8,33	44,00	33,33	29,31
ENG. PESCA	75,00	60,00	33,33	57,14	60,00	31,58
ZOOTECNIA	18,18	16,67	11,11	8,33	0	0

CURSO	2005(%)		2006(%)		2007(%)	
	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA
AGRO.	41,00	34,88	52,34	30,00	44,21	36,17
ENG. FLOR.	40,74	50,00	52,83	31,82	45,65	15,38
MED. VET.	31,82	34,48	30,23	43,48	44,74	40,63
ENG. PESCA	57,14	40,00	52,63	22,22	66,67	50,00
ZOOTECNIA	0	20,00	16,67	18,18	31,25	50,00

Fonte: Dados da pesquisa.

A TSG no curso de Agronomia apresentou-se com um decréscimo de estudantes diplomados, dentro do período estabelecido no PPC. Tanto para a escola pública quanto para a escola privada houve um pequeno crescimento em 2006; para escola pública, houve um novo decréscimo em 2007. A escola privada também apresentou um aumento na TSG em 2007. Os estudantes da escola pública têm a maior TSG no curso de Agronomia. Podemos inferir que ao longo dos anos tem havido uma sensível perda para o curso, pois não se cumpre o que é ideal para um curso de graduação: completar o ciclo com a diplomação de estudantes no tempo correto. Isso acarreta perdas para a universidade e a sociedade como um todo, pelo investimento anual realizado pelos cofres públicos para cada estudante que ingressa na universidade.

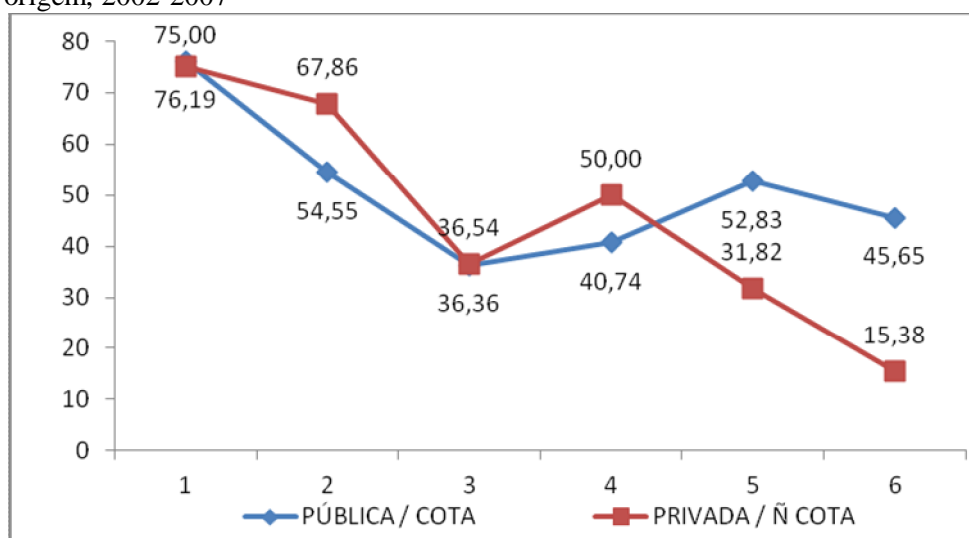
Gráfico 2 - Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Agronomia, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

A TSG no curso de Engenharia Florestal apresentou-se com um decréscimo acentuado de estudantes diplomados, dentro do período estabelecido no PPC. Para a escola privada, ocorreu um crescimento em 2005 e baixou novamente sua TSG em 2006 e 2007. A escola pública também apresentou aumento na TSG em 2005 e 2006 e novo decréscimo em 2007. Os estudantes da escola pública têm a maior TSG no curso de Engenharia Florestal. Podemos inferir que após a adoção de cotas os estudantes de escola particular têm se diplomado menos, dado observado pela diminuição da sua TSG.

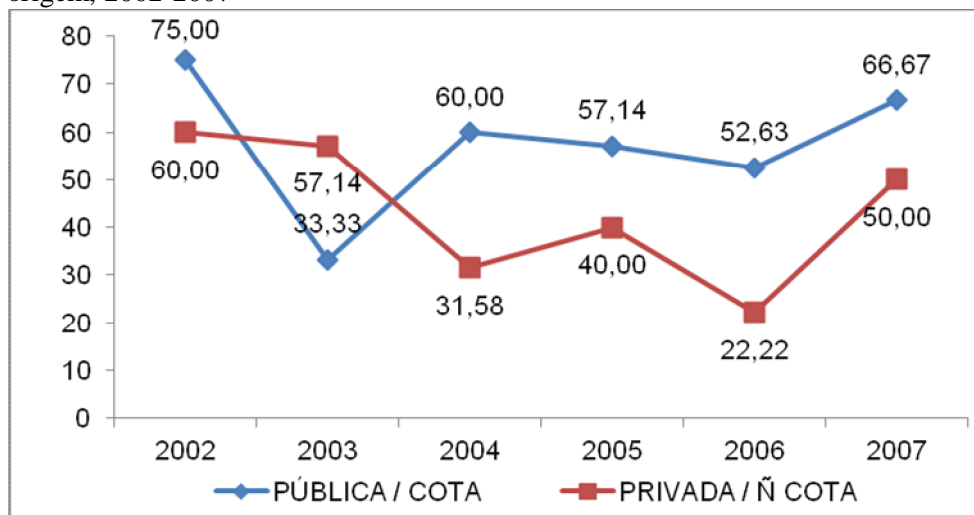
Gráfico 3 - Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Engenharia Florestal, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Engenharia de Pesca apresentou-se com uma TSG regular para a escola pública, com uma queda em 2003, mas normalizou-se ao longo do período estudado. Em relação aos estudantes de escola particular, houve um declínio na TSG em 2004 e 2006, mas esta voltou a crescer em 2007. A melhor TSG da UFRA em relação aos demais cursos é Engenharia de Pesca, de estudantes de escola pública.

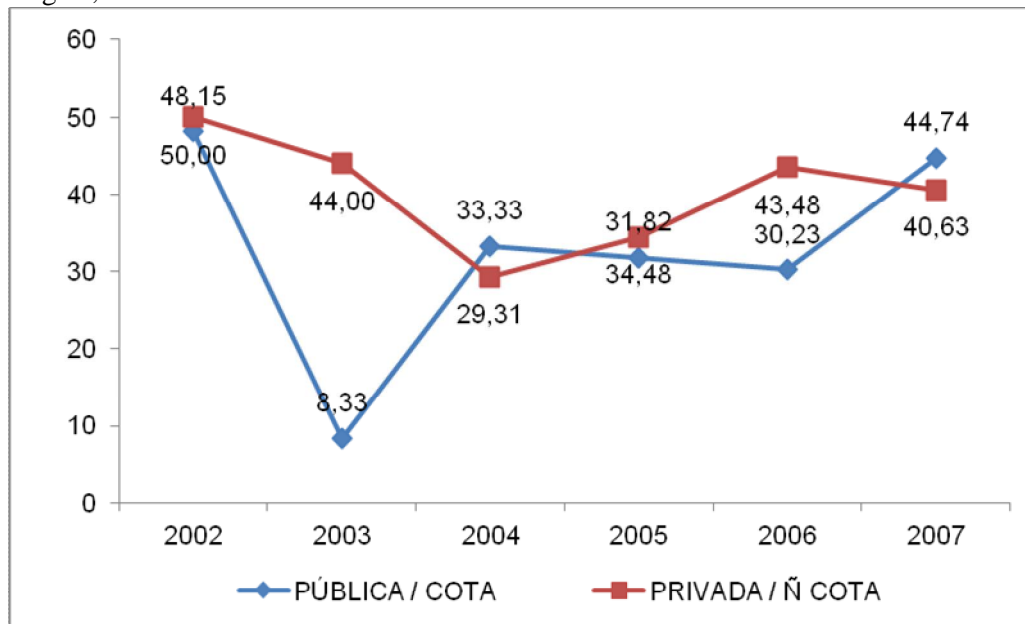
Gráfico 4- Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Engenharia de Pesca, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Medicina Veterinária apresentou-se com uma TSG regular para a escola pública, com uma queda significativa em 2003, mas normalizou-se ao longo do período estudado e manteve o aumento em 2007. Em relação aos estudantes de escola particular, estes diplomaram mais que estudantes da escola pública, também com aumento crescente em sua TSG e pequena redução em 2007.

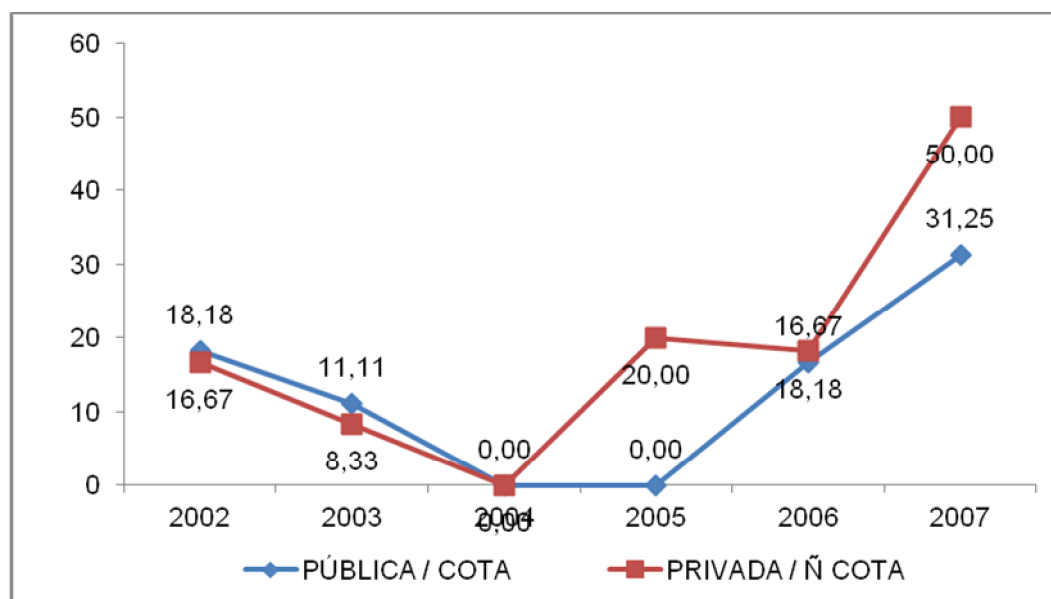
Gráfico 5- Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Medicina Veterinária, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Zootecnia apresentou os piores índices da UFRA em relação à TSG, ao longo de 2002 a 2004, sem nenhum diplomado em 2004, para ambas as escolas, pública e privada. Permaneceu sem diplomados para escola pública em 2005, mas voltou a crescer em 2006 e 2007. Os estudantes de escola privada começaram a aumentar a TSG a partir de 2005.

Gráfico 6- Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Zootecnia, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.1 Comparações dos elementos da Taxa de Sucesso da Graduação, entre os períodos de 2002-2004 a 2005-2007, por tipo de escola de origem

Com base nos dados amostrais, ao nível de significância de 5%, há evidências de que as Taxas de Sucesso da Graduação dos cursos da UFRA, por tipo de escola, pública e privada, no período de 2002 a 2007 são iguais, mesmo após adoção de cotas na universidade. O p-valor bilateral ($p_1=p_2$) é 0,0005 para escola pública e 0,0019 para a escola particular.

Tabela 17- Teste de elementos da TSG na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007

Período	2002-2004		Teste Binomial
Escola	Pública	Cota	Z = 3.4964
Ingressantes	465	695	p1 = 0.5333
Total de estudantes diplomado no período PPC	248	298	p2 = 0.4288 Bilateral = 0,0005

Período	2005-2007		Teste Binomial
Escola	Privada	Ñ Cota	Z = 3.0991
Ingressantes	600	342	p1 = 0.4483
Total de estudantes diplomado no período PPC	269	118	p2 = 0.3450 Bilateral = 0,0019

Fonte: Dados da pesquisa.

4.3 Indicadores de perdas

Ao observarmos a Tabela 15, verifica-se que, em 2002, 80% da TE foi para os estudantes oriundos de escola privada e a maior TE por curso foi para Zootecnia, com 42%. Neste mesmo ano, não houve evasão para estudantes originários de escola pública e também não houve ocorrência de evasão para Engenharia de Pesca, escola particular.

No ano de 2003, a maior TE foi para os estudantes de escola pública, 80% do total, com maior taxa para o curso de Engenharia de Pesca. Em 2004, 80% da evasão estava na escola particular novamente, com 92% de evadidos em Zootecnia.

No período de adoção das cotas, 2005, 2006 e 2007, a maior TE estava entre estudantes oriundos de escola particular. Zootecnia possuía as maiores taxas de evasão entre os cursos, nos três anos, para estudantes advindos de escola pública, e maior taxa no ano de 2006 para a escola privada.

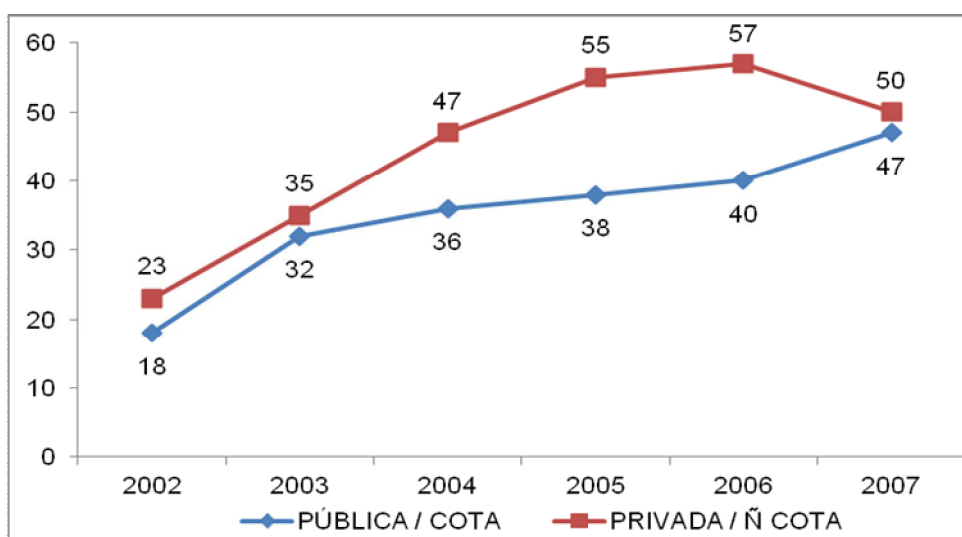
Tabela 18 - Taxa de Evasão nos cursos da UFRA, por curso e escola de origem, 2002 - 2007

CURSOS	2002		2003		2004	
	PUBL	PART	PUBL	PART	PUBL	PART
AGRO.	18	23	32	35	36	47
ENG. PESCA	10	0	44	19	36	63
ENG. FLOR.	14	17	33	30	55	42
MED. VET.	19	28	33	25	40	64
ZOO	0	42	28	25	50	92

CURSOS	2005		2006		2007	
	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA
AGRO.	38	55	40	57	47	50
ENG. PESCA	43	50	43	78	33	50
ENG. FLOR.	45	45	40	64	46	69
MED. VET.	31	47	43	56	56	53
ZOO	50	60	58	45	67	55

Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Agronomia apresentou-se com uma TE crescente para os dois tipos de escola, pública e privada, com taxas bem maiores que a média nacional, conforme estudos de Lobo (2009), que estava em torno de 17,14% a 18,69%, entre 2002-2010. Quanto maior a evasão de um curso, menor o percentual de TSG, conforme apresentado na Tabela X da TSG de Agronomia.

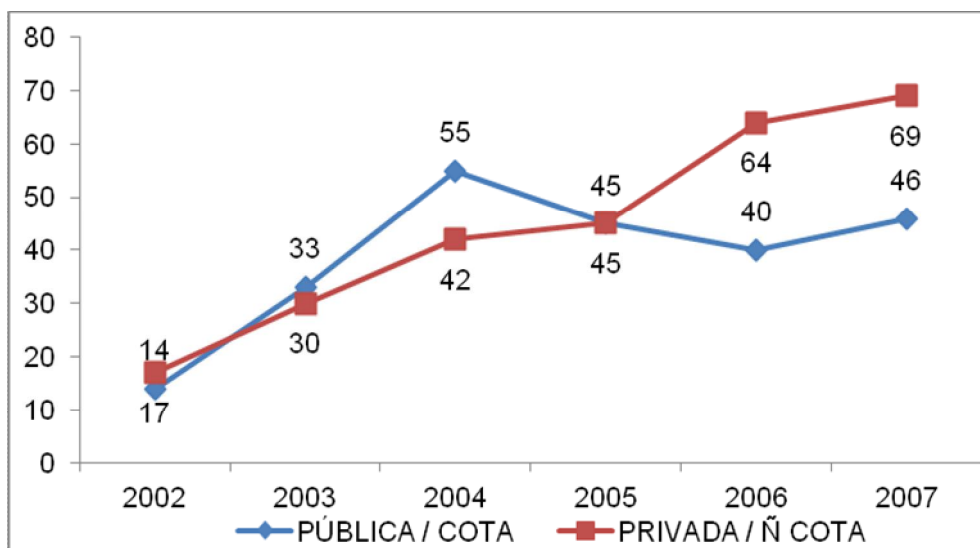
Gráfico 7- Taxa de Evasão do curso de Agronomia, por escola de origem, 2002-2007

Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Engenharia Florestal apresentou-se com uma TE crescente para escola pública até 2003, decaiu em 2005 e 2006 e voltou a subir em 2007. A escola privada manteve-se aumentando a TE ao longo dos anos. Salvo o ano de 2003, tanto estudantes de escola

pública quanto estudantes da escola privada estiveram com TE bem maiores que a média nacional; conforme estudos de Lobo (2009), estava em torno de 17,14% a 18,69%, entre 2002-2010. Comprova-se pela TSG em queda, conforme apresentado na Tabela X da TSG de Engenharia Florestal, que quanto maior a evasão de um curso, menor o percentual de TSG.

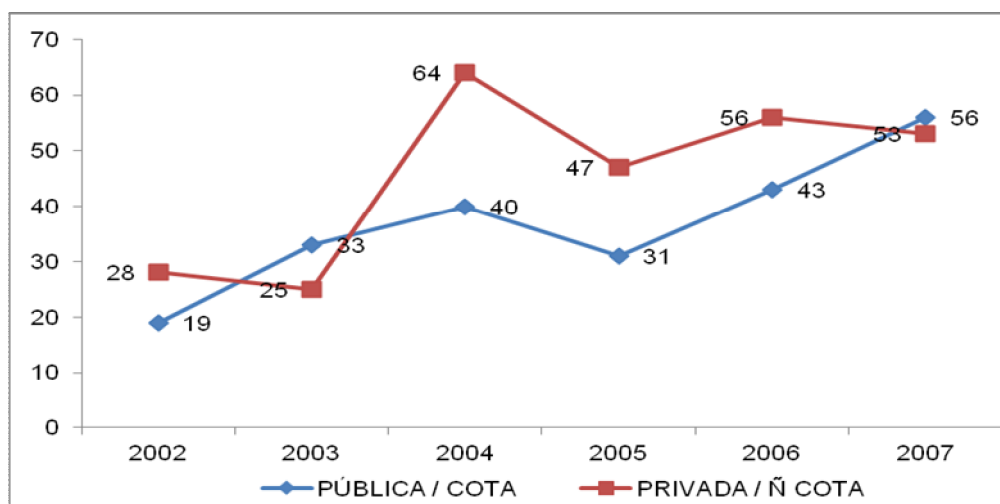
Gráfico 8- Taxa de Evasão do curso de Engenharia Florestal, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Medicina Veterinária apresentou-se com uma TE crescente para escola pública, salvo em 2005, que decaiu um pouco. Em relação a estudantes de escola privada, aumentou sensivelmente a TE em 2004, mas voltou a cair em 2006 e manteve-se igual nos outros anos. Os estudantes de escola pública e estudantes da escola privada mantiveram-se com TE bem maior que a média nacional. Conforme estudos de 2001-2010, eram taxas entre 17,14% e 18,69%.

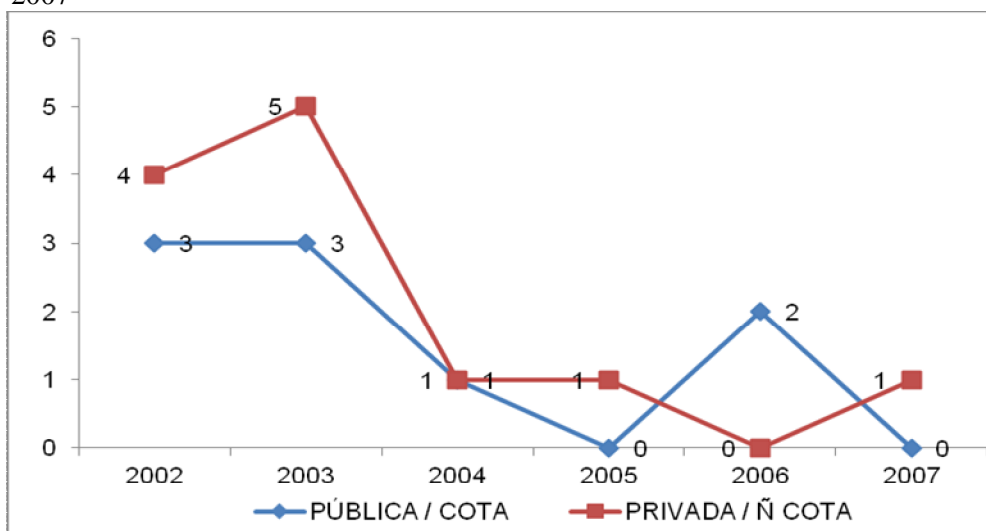
Gráfico 9- Taxa de Evasão do curso de Medicina Veterinária, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Engenharia de Pesca apresentou-se com a menor TE de todos os cursos da UFRA em todos os anos estudados, menor inclusive que a média nacional, que de 2001-2010 esteve entre 17,14% e 18,69%. A menor evasão do curso de Engenharia de Pesca trouxe também uma maior TSG. Este é o curso com melhor custo-benefício da instituição.

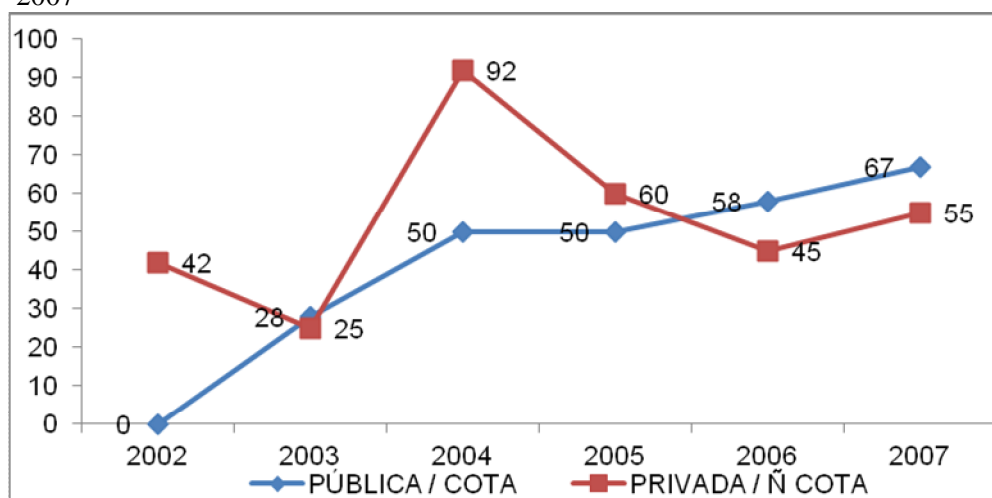
Gráfico 10 - Taxa de Evasão do curso de Engenharia de Pesca, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Zootecnia apresentou-se com uma TE crescente para escola pública e apresentou um decréscimo para a escola particular. Tanto estudantes de escola pública quanto estudantes da escola privada estiveram com TE bem maior que a média nacional. Zootecnia apresentou altíssimas taxas de evasão e respectivamente TSG. Apesar do curso de zootecnia apresentar as piores taxas do período estudado, temos conhecimento por meio de estudos realizados pela coordenação do curso em 2013, que houve uma melhora substancial do seu desempenho, pois foram implantadas ações para que o quadro apresentado fosse atenuado gradativamente, principalmente no que tange à evasão do curso.

Gráfico 11- Taxa de Evasão na Graduação no curso de Zootecnia, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.1 Comparação dos elementos da Evasão, entre os períodos de 2002-2004 a 2005-2007, por tipo de escola de origem

Com base nos dados obtidos, ao nível de significância de 5%, há evidências de que os valores de evadidos dos cursos da UFRA, por tipo de escola, pública e privada, são iguais. O p-valor bilateral ($p_1 = p_2$) é menor, tanto para escola pública quanto para a escola particular, $< 0,0001$. Desta forma, a adoção de cotas na UFRA não influenciou na mudança das Taxas de evasão na instituição.

Tabela 19 - Teste de elementos da TE na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007

Período	2002-2004		Teste Binomial
Escola	Pública	Cota	Z = 6.1641
Ingressantes	465	695	p1 = 0.2151
Total de estudantes evadidos	100	269	p2 = 0.3871
			Bilateral = $< 0,0001$

Período	2005-2007		Teste Binomial
Escola	Privada	Ñ Cota	Z = 4.5096
Ingressantes	600	342	p1 = 0.3583
Total de estudantes diplomado no período PPC	215	174	p2 = 0.5088
			Bilateral = $< 0,0001$

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas tabelas 17 e 18, pode-se inferir que, em 2002, a retenção geral esteve equilibrada para os estudantes de escola pública e estudantes de escola privada. Entre os cursos, as maiores taxas eram para escola pública, assim como em 2003 todas as maiores taxas de retenção eram para os estudantes de escola pública. Nesse mesmo ano, registrou-se a maior retenção geral entre todos os períodos estudados, tanto para estudantes da escola pública quanto da escola privada.

Em 2004, as maiores taxas por curso e retenção geral foram de estudantes de escola privada.

Em 2005 e 2006, as maiores taxas por curso e retenção geral foram de estudantes de escola pública.

Em 2007, a maior retenção geral foi da escola pública. Em relação às taxas, houve pequena diferença entre os estudantes de escola pública e escola privada.

O curso de Medicina Veterinária apresentou as maiores taxas de retenção para a escola pública (2003, 2005, 2006 e 2007) e Zootecnia para a escola privada (2002, 2003, 2006).

Tabela 20 - Taxa de Retenção nos cursos da UFRA, por curso e escola de origem, 2002 ó 2007

CURSOS	2002		2003		2004	
	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV
AGRO.	10.47	12.5	32.94	10.14	12.73	13.68
ENG. FLOR.	14.28	13.89	15.90	10.71	8.69	23.08
MED. VET.	33.33	23.91	70.83	42.00	36.36	6.78
ENG. PES.	15.00	40.00	33.00	23.80	9.09	5.26
ZOO.	72.73	44.44	61.11	66.67	50.00	7.69

CURSOS	2005		2006		2007	
	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA
AGRO.	22.00	23.26	13.09	15.00	14.74	14.90
ENG. FLOR.	20.37	10.00	7.55	4.55	8.70	15.39
MED. VET.	38.63	20.69	34.89	8.7	23.69	12.5
ENG. PES.	0	10.00	10.53	0	0	10.00
ZOO.	50.00	20.00	27.78	36.36	6.25	0

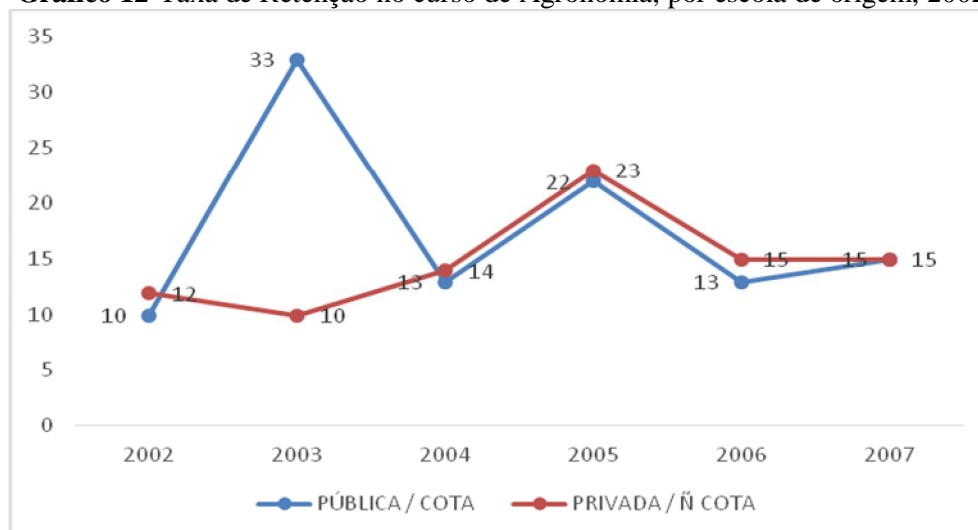
Fonte: Elaborado pela autora (2014). Com base nos dados do SISCA/UFRA.

Tabela 21 - Retenção Geral da UFRA, por escola de origem, 2002 ó 2007

2002		2003		2004		2005		2006		2007	
PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	PUBL	PRIV	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA	COTA	Ñ COTA
35	36	66	48	16	32	60	21	40	13	28	16

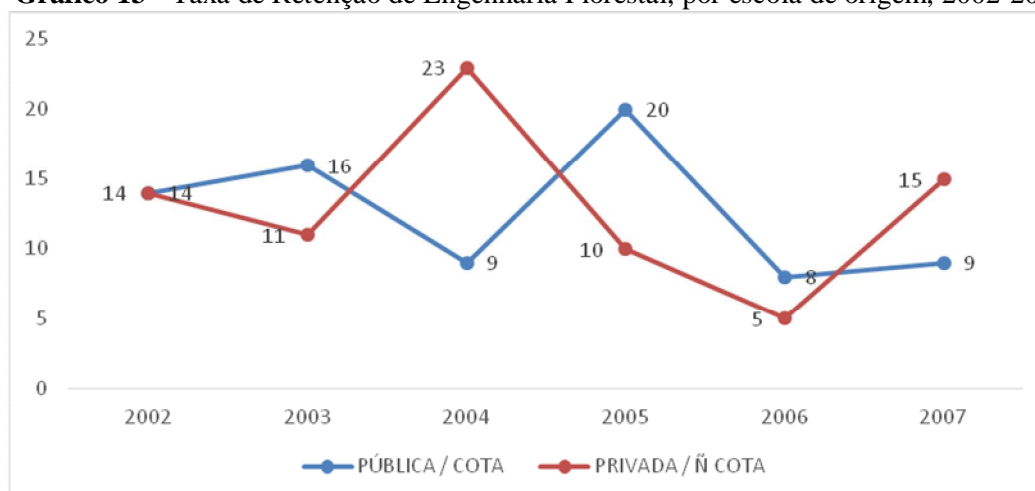
Fonte: Elaborado pela autora (2014). Com base nos dados do SISCA/UFRA.

O curso de Agronomia apresentou-se com uma TR relativamente igual para estudantes de escola pública e privada. Após adoção das cotas, em 2005, houve um declínio para a TR dos dois tipos de escola, pública e privada. Destes estudantes, alguns conseguiram diplomar-se. Temos um número relativamente pequeno de retidos, porém uma altíssima TE no curso. Em 2003, os estudantes de escola pública tiveram a maior TR em todos os anos estudados.

Gráfico 12-Taxa de Retenção no curso de Agronomia, por escola de origem, 2002-2007

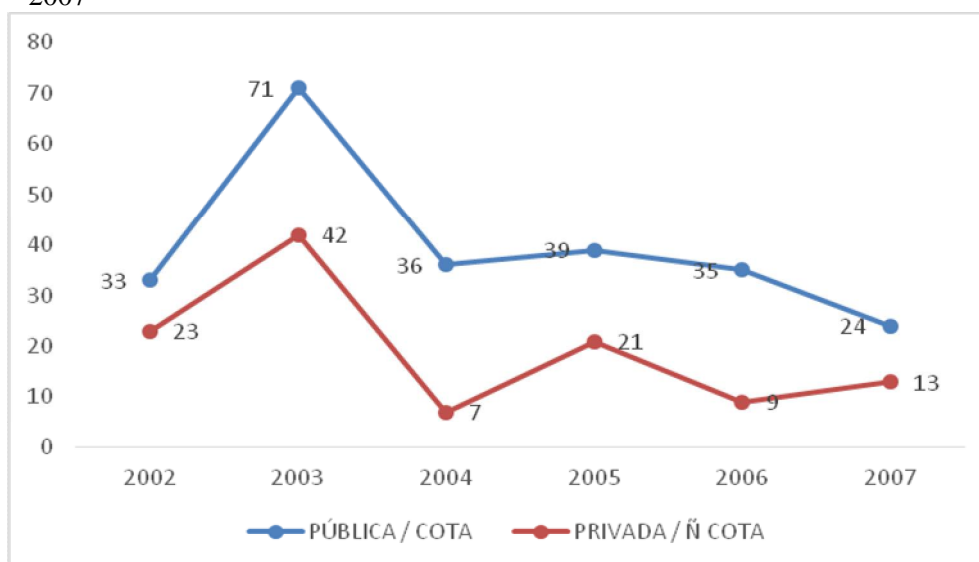
Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Engenharia Florestal apresentou-se com uma igualdade na TR para estudantes de escola pública. Após adoção das cotas, m 2005, houve inicialmente um declínio para a TR dos dois tipos de escola, em seguida uma nova subida nas Taxas. Destes estudantes, alguns conseguiram diplomar-se. Temos um número relativamente pequeno de retidos, porém uma altíssima TE no curso.

Gráfico 13 - Taxa de Retenção de Engenharia Florestal, por escola de origem, 2002-2007

Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Medicina Veterinária apresentou-se com uma TR maior para estudantes de escola pública. Após adoção das cotas, em 2005, houve um declínio para a TR da escola pública; para escola privada houve uma pequena elevação da TR em 2007, corroborando com os dados anteriores, visto que o curso mostra-se mais elitizado e, por esta razão, com maior retenção para escola pública.

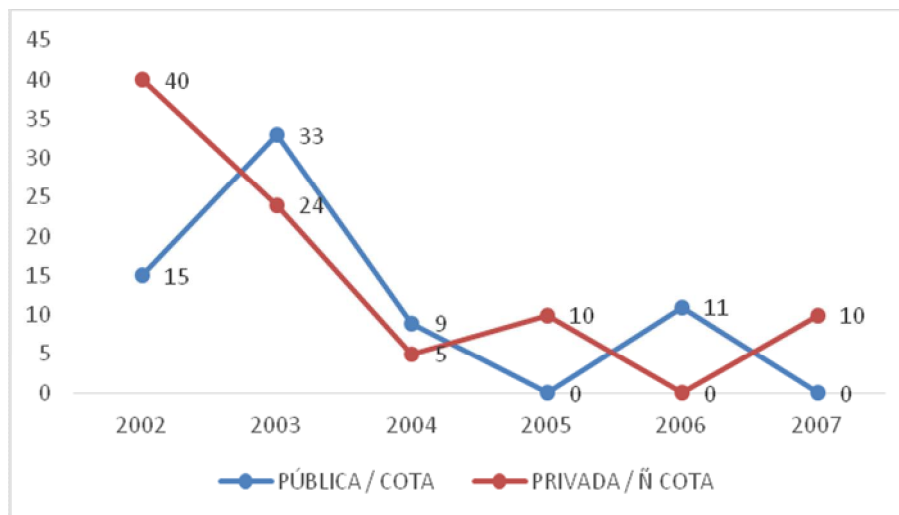
Gráfico 14- Taxa de Retenção do curso de Medicina Veterinária, por escola de origem, 2002-2007

Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Engenharia de Pesca apresentou-se com uma TR maior para estudantes de escola pública. Porém, não teve TE em 2005 e 2007 e também não teve estudantes evadidos nesse mesmo período. Após adoção das cotas, em 2005, houve um declínio para a TR nos

dois tipos de escola. O curso mantém-se com os melhores índices em relação aos demais cursos da UFRA.

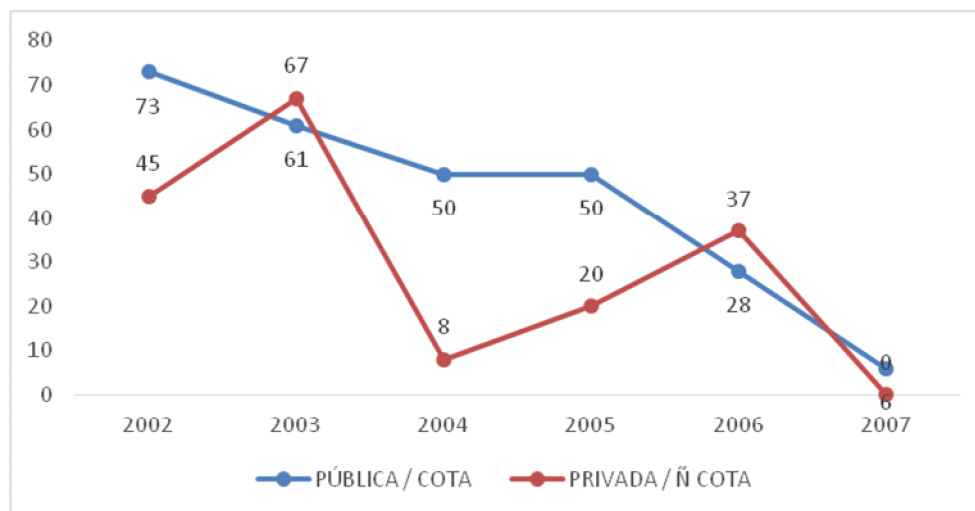
Gráfico 15 - Taxa de Retenção no curso de Engenharia de Pesca, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

O curso de Zootecnia apresentou-se com uma TR maior para estudantes de escola pública. Acompanhando dados anteriores, observa-se que ele teve a maior TR da UFRA. Destes retidos, alguns conseguiram graduar-se após o período estipulado no PPC. O curso apresentou baixa TSG, altíssima TE e alta TR, evidenciado que este curso necessitava de medidas mitigadoras urgentes.

Gráfico 16-Taxa de Sucesso na Graduação no curso de Zootecnia, por escola de origem, 2002-2007



Fonte: Dados da pesquisa.

4.3.2 Comparação dos elementos da Retenção, entre os períodos de 2002-2004 a 2005-2007, por tipo de escola de origem

Com base nos dados obtidos, ao nível de significância de 5%, há evidências de que os valores de estudantes retidos da UFRA, oriundos da escola pública, são iguais. O p-valor, bilateral ($p_1=p_2$) é menor que 5%, é de 0,0058. Desta forma, a adoção de cotas na UFRA não influenciou na mudança dos valores de retenção na instituição para este tipo de escola. Porém, em relação à retenção dos estudantes oriundos de escola particular, os dados amostrais evidenciam uma diferença entre eles. O p-valor bilateral ($p_1=p_2$) é maior que 5%, é de 0,0679. Portanto o número de retidos deste tipo de escola aumentou após a adoção de cotas na UFRA.

Tabela 22-Teste de elementos da TR na UFRA, por tipo de escola entre os períodos 2002 a 2004 e 2005-2007

Período	2002-2004		Teste Binomial
Escola	Pública	Cota	Z = 2.7579
Ingressantes	465	695	p1 = 0.2516
Total de estudantes diplomado no período PPC	117	128	p2 = 0.1842 Bilateral = 0,0058

Período	2005-2007		Teste Binomial
Escola	Privada	Ñ Cota	Z = 1.8259
Ingressantes	600	342	p1 = 0.1933
Total de estudantes diplomado no período PPC	116	50	p2 = 0.1462 Bilateral = 0,0679

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a análise dos resultados dos testes, confirmou-se que a hipótese de pesquisa não existe decréscimo no desempenho acadêmico dos estudantes da UFRA após adoção do sistema de cotas para o ingresso na instituição não deve ser rejeitada, pois não há evidência do decréscimo diante dos resultados dos dados dos três indicadores estudados, no período de 2002-2007.

Os estudantes permaneceram com aprovação na mesma proporção anterior, tanto para a escola pública quanto privada. A taxa de sucesso na Graduação permaneceu igual à anterior, da mesma forma que a evasão apenas do quantitativo de retidos não cotistas aumentou.

5 CONCLUSÕES

Ao término desta pesquisa, dividiremos nossas considerações finais em dois pontos básicos: o primeiro relaciona-se ao cumprimento do escopo da pesquisa e o segundo destaca a possibilidade de avanços, em que destacamos a necessidade de continuidade do tema problematizado, pois este se trata apenas de um estudo inicial, mas, se utilizado sistematicamente na instituição, pode se transformar num excelente instrumento de gestão na UFRA.

Dentre os objetivos alcançados, destacamos a caracterização dos estudantes de escola particular e de escola pública na UFRA e a comparação entre eles, pois estudos comparativos, dessa natureza, inexistiam na instituição.

Quanto aos indicadores analisados, conclui-se que: O Indicador de desempenho no acesso evidencia que os estudantes de escola pública já eram aprovados nos processos seletivos da UFRA, com diferença entre alguns cursos mais elitizados como Medicina Veterinária, que aprovava maioria dos estudantes de escola privada. Alguns cursos aprovavam a maioria de estudantes de escola pública. A partir da adoção de cotas, houve um aumento significativo de estudantes da escola pública, agora eles são a maioria na instituição. Não se observou uma redução significativa na pontuação mínima dos ingressantes, como alguns previam que aconteceria com a adoção de cotas na UFRA, houve sim uma redução, mas já vinha ocorrendo ao longo dos anos, antes mesmo da adoção de cotas.

Os indicadores de eficiência e rendimento também não evidenciaram mudanças substanciais, pois o rendimento medido pelo CRG manteve-se no mesmo valor durante todo o período estudado, e a TSG também se manteve, comprovada nos testes estatísticos. Existem diferenças em alguns cursos, quando analisados separadamente.

Os indicadores de perdas, são os mais impactantes, principalmente no tocante à TE. Quando realizados os testes, comprovou-se que, para o período estudado, 2002-2007, a TE e TR mantiveram-se inalteradas, salvo o aumento de retida de estudantes oriundos de escola privada. Porém, ao analisarmos a TE dos cursos de graduação individualmente, salvo o curso de Engenharia de Pesca, no qual encontramos os melhores índices entre os cursos da UFRA, todos os demais têm altíssimas taxas de evasão, estão maiores inclusive que a Taxa Nacional, entre 17,14% a 18,69%, em 2002-2010. Esta situação deve ser cuidadosamente analisada pela instituição, pois a evasão traz muitas perdas não só para a instituição, mas para sociedade como um todo.

Com estas constatações, confirma-se que a hipótese desta pesquisa - não existe decréscimo no desempenho acadêmico dos estudantes da UFRA após adoção do sistema de

cotas para o ingresso na instituição - não deve ser rejeitada, pois não há evidência do decréscimo, diante dos resultados dos dados dos três indicadores estudados.

Recomenda-se à Pró-Reitoria de Ensino aplicação dos indicadores evidenciados nesta pesquisa, em períodos semestrais ou anuais, e avaliação sistemática de estudantes cotistas e não cotistas.

Para os estudos futuros, deve-se enfatizar mais os dados/análises/comparações relacionados aos cursos de graduação, pois não foi feito, em virtude de não ser escopo da pesquisa, análise por curso. Sugere-se que sejam estudadas as causas dos fenômenos apresentados, explorados aspectos socioeconômicos, para que possam ser qualificados, e subsidiados melhor os tomadores de decisão no combate aos problemas apresentados.

Por tratar-se de estudo que envolve a temática cotas, necessário se faz investigar quais as maiores dificuldades em relação às disciplinas, áreas e períodos de maior incidência de insucesso, para que possamos, por meio de programas de nivelamento, auxiliar os estudantes em suas dificuldades pregressas que atingem diretamente seu desempenho acadêmico.

Uma das limitações do estudo é que ao estudar uma geração completa temos apenas o resultado de determinada turma/ano na sua saída, sem menosprezar tais dados que servem como parâmetro para trabalhar outras turmas/anos. Contudo, o ideal é que possamos realizar estes estudos anualmente, quiçá, semestralmente, para que possamos combater os fenômenos que se apresentam durante o desenvolvimento do curso e trazem grandes perdas à universidade e, conseqüentemente, à sociedade.

Por fim, vale registrar que o esforço apresentado neste estudo se destaca mais pela sistematização e problematização da temática, com tentativas de comparar o período anterior e posterior à cota numa perspectiva inicial, para fomentar novas linhas de investigação, pois muitos temas abordados no estudo, por si só, são muito abrangentes, necessitam de estudos específicos, mais detalhados, a título de exemplo, a evasão.

REFERÊNCIAS

ARBACHE, A.P.R.B. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético**. 2006. 281 f. Tese (Doutorado em Educação)óPontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Mas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BARZOTTO, L. F. **A democracia na constituição**. São Leopoldo: Usininos, 2000.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 9 jun. 2013.

_____. **Lei 12.711, 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:< www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em: 10, jul. 2013.

_____. **Lei 5.465/68, 1968**. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5465-3-julho-1968-358564-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10, jul. 2013.

_____. **Lei 5.465/68, 1968**. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1995/lei-9100-29-setembro-1995-372892-norma-pl.html>>. Acesso em: 10, jan. 2014.

_____. **Lei 5.465/68, 1968**. Estabelece normas para as eleições. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9504-30-setembro-1997-365408-norma-pl.html>. Acesso em 10, jan., 2014.

_____. **Lei 5.465/68, 1968**. Altera as Leis nºs 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Disponível em:< <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12034-29-setembro-2009-591412-norma-pl.html>>. Acesso em: 10, jan. 2014.

_____. **Lei 1.390, 1951**. Inclui, Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. - Lei Afonso Arinos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm>. Acesso em: 5, fev. 2014.

_____. **Lei 7.437, 1951**. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7437.htm>. Acesso em: 5, fev. 2014.

_____. **Lei 3.524, 2000.** Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951 - Lei Afonso Arinos. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7437.htm>. Acesso em: 5, fev. 2014.

_____. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília, DF: Comissão de Estudos Especiais: SESU/MEC, ANDIFES/ABRUEM, 1996.

_____. **Declaração de Durban e plano de ação. III Conferência Mundial de Combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas.** Brasília, DF: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2001.

_____. **Diversidade religiosa e direitos humanos.** Brasília, DF: Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2004, Vol. 1.

_____, P. N. U. D. **Relatório de desenvolvimento humano Brasil2005. Racismo pobreza e violência.** Brasília, DF, 2005.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.

CUNHA, E. M. P. **Biblioteca depositária: FUB/BCE: Sistema universal e sistema de cotas para negros na universidade de Brasília: Um estudo de desempenho.** 2006. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) ó Departamento de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, DF.

DWORKIN, R. **Uma questão de princípio.** São Paulo: M. Fontes, 2001.

_____. **Levando os direitos a sério.** São Paulo: M.. Fontes, 2002.

FERES JÚNIOR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 29, p. 3-6, 2006.

FILHO, R.L.; LOBO, M.B.M. **Esclarecimentos metodológicos sobre cálculo da evasão.** Disponível em:< http://institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_078.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão.** 2005. Disponível em:< http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf>. Acessado em: 28 jun.2014.

FRANCO, P. S. C.F, **Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil.** 2000. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FRY, P.; MAGGIE, Y. Cotas Raciais: construindo um país dividido. **Econômica.** Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 153-161, jun., 2004.

FRY, P. Ossos do ofício. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 271-272, jan./jun. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade. O direito como Instrumento de Transformação Social. A Experiência do EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____, As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO ó 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.

GRIN, M. Esse ainda obscuro objeto de desejo: políticas de ação afirmativa e ajustes normativos: o seminário de Brasília. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 59, p. 172-192, 2001.

_____, M. Experimentos em ação afirmativa: versão crítica em dois tempos. **Econômica**. Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 145-152, jun., 2004.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM AÇÃO AFIRMATIVA: Mapa da ação afirmativa nas universidades brasileiras. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/mapa/>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 215-217, jan./jun. 2005.

JANEIRO, R. I. O. Lei n. 3524, de 28 de dezembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em Universidades públicas e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 29, 2008.

KAUFFMAN, R. F. M. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil**. Porto Alegre: Livraria dos Advogados, 2007.

LIBONATTI, V.; SAMPAIO, M.; BRASIL, H. **Memórias da UFRA**. Belém: UFRA, 2003.

LIMA, M. **As piores decisões da suprema corte dos EUA II: caso Plessy vs. Ferguson**. Disponível em: <<http://direitosfundamentais.net/2008/10/23/as-piores-decisoes-da-suprema-corte-dos-eua-ii-caso-plessy-vs-ferguson/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

MAGGIE, Y. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 286-291, jan./jun., 2005.

_____. Uma nova pedagogia racial? **Revista USP**. São Paulo, n. 68, p. 112-129, dez./fev. 2005-2006.

Martins, C.B.N, Evasão de Alunos nos Cursos de Graduação em Uma Instituição de Ensino Superior. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Administração) ó Fundação Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2007.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. 176 f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

_____. **Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial**. 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PENA, S. DJ; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004.

PENHA-LOPES, V. õUniversitários cotistas: De alunos a bacharéisö. In: Zoninsein, Jonas; FERES Júnior, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Minas Gerais: UFMG, 2008. P. 106.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo/RS: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://migre.me/eqVxf>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

ROCHA, C. L. Ação Afirmativa: o conteúdo democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. **Revista Trimestral de Direito Público**, n. 15, p. 85-99, jul./set., 1996.

SANTOS, W. H. **Registros Históricos: contribuição à memória da UFRA**. Belém: EDUFRA, 2014.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: André Augusto Brandão. (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP; A Editora, v. 1, 2007.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, n. 68, p. 58-75, 2006.

SANTOS, J. T (Org.) **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador, BA: CEAO, 2013. 180p.

SILVA, N.S.; PACHECO, J. Q. As cotas nas universidades de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, J. T (Org.) **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador-BA: CEAO, 2013 180 p.

SANTOS, J. T (Org.) **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador-BA: CEAO, 2013. 180p.

SANTOS, W. H. **Reflexões para transformação da UFRA em FCAP**. Belém: EdUFRA, , 2001.

SISTEMA DE COTAS: Bibliografia, Legislação e Jurisprudência Temáticas. Disponível em:<

http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaBibliografia/anexo/Sistema_cotas_set2010.pdf>. Acesso em: 12, jul. 2011.

SOUZA, Jessé. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua nova**, v. 65, p. 43-69, 2005.

SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo: estudo empírico**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

TELLES, E. E. **O significado da raça na sociedade brasileira. 59. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Fundação Ford, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA. **Plano de reestruturação e expansão da UFRA**: REUNI- UFRA. Belém, 2008. 37 p.

_____. **Edital do Vestibular 2002/CPV/ UFRA**. Belém, 2002.

_____. **Edital do Vestibular 2003/CPV/ UFRA**. Belém, 2003.

_____. **Edital do Vestibular 2004/CPV/ UFRA**. Belém, 2004.

_____. **Edital do Vestibular 2005/CPS/ UFRA**. Belém, 2005.

_____. **Edital do Vestibular 2006/CPS/ UFRA**. Belém, 2006.

_____. **Edital do Vestibular 2007/CPS/ UFRA**. Belém, 2007.

_____. **Regimento Geral da UFRA**. Belém, 2004. 27 p.

_____. **Relatório do Vestibular 2002/CPV/ UFRA**. Belém, 2002.

_____. **Relatório do Vestibular 2003/CPV/ UFRA**. Belém, 2003.

_____. **Relatório do Vestibular 2004/CPV/ UFRA**. Belém, 2004.

_____. **Relatório do Vestibular 2005/CPS/ UFRA**. Belém, 2005.

_____. **Relatório do Vestibular 2006/CPS/ UFRA**. Belém, 2006.

_____. **Relatório do Vestibular 2007/CPS/ UFRA**. Belém, 2007.

WEISSKOPF, Thomas. A experiência da Índia com a Ação Afirmativa na seleção para o Ensino Superior. In: ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.), **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Minas Gerais: UFMG, 2008. p. 36.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009.

XAVIER; XAVIER, E.D, S. P. Estudo comparado das relações raciais e política de Ação Afirmativa nos Estados Unidos e no Brasil. **Teoria e Sociedade**, n. 17, p. 114-147, jan./jun., 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.