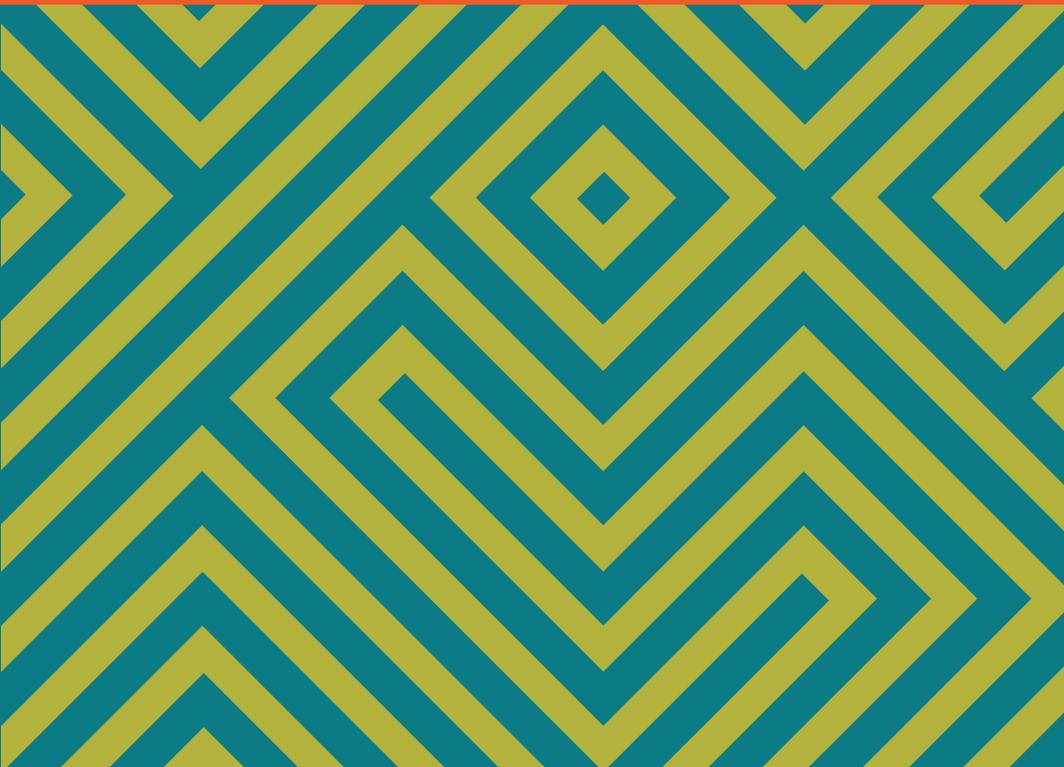


**O IMPACTO DAS COTAS NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (2004-2012)**

Jocélio Teles dos Santos (org.)



**O IMPACTO DAS COTAS NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (2004-2012)**

**O IMPACTO DAS COTAS NAS
UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (2004-2012)**

Jocélio Teles dos Santos (org.)

©2013, Autores

Organização

Jocélio Teles dos Santos

Revisão

Mariângela de Mattos Nogueira

Capa, projeto gráfico e editoração

Walter Mariano (Gamboa Projetos)

www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br

O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012) / Jocélio Teles dos Santos, organizador. Salvador: CEAO, 2013.
280 p.

ISBN 978-8588070-16-5

1. Programas de ação afirmativa na educação - Brasil. 2. Universidades e faculdades públicas - Brasil. 3. Negros - Educação - Brasil. I. Santos, Jocélio Teles dos, 1958-.

CDD - 379.26

CDU - 323.4

Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO

Praça General Inocêncio Galvão, 42

Largo 2 de Julho - Salvador - BA, CEP: 40060-055

Tel. 71 3283-5501/02 • www.ceao.ufba.br • ceao@ufba.br

APOIO:



Ford Foundation

SUMÁRIO

- 9 **Introdução**
Jocélio Teles dos Santos
- 15 **Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais**
Maria José de Jesus Alves Cordeiro
- 37 **O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012)**
Jocélio Teles dos Santos
Delcele Mascarenhas Queiroz
- 67 **As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas**
Maria Nilza da Silva
Jairo Queiroz Pacheco
- 105 **Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011**
Antonio Fernando Beraldo
Eduardo Magrone
- 137 **As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar**
Karl Monsma
João Vicente Silva Souza
Fernanda Oliveira da Silva

- 171 **Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria**
Paulo Roberto Cardoso da Silveira
Marta Íris Camargo Messias da Silveira
Andressa Rodrigues Messias
- 203 **Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011)**
Marcelo Henrique Romano Tragtenberg
Alexandra Crispim Boing
Antonio Fernando Boing
Antonella Maria Imperatriz Tassinari
- 243 **A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não brancos: uma avaliação preliminar**
Paulo Sérgio da Costa Neves

O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)

Introdução

Em abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal decidiu pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas nas universidades públicas. Se a Suprema Corte reiterava a continuidade das decisões dos conselhos universitários, meses depois, o Congresso Nacional aprovaria uma lei pelo estabelecimento de cotas em todas as universidades públicas federais. E em 29 de agosto entraria em cena o Palácio do Planalto. A presidenta da República sancionou a Lei 12.711 estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

No preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita*. O segundo artigo da Lei indica o preenchimento das vagas para os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais do ensino superior, e de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Lei 12.711 uniformizou decisões variadas em mais de cinquenta instituições federais que, desde 2004, adotaram

sistemas de cotas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas. Afinal, a partir do ano de 2013, todas as instituições federais deverão se adequar ao que foi formulado no Ministério da Educação para os próximos quatro anos.

É provável que este livro se apresente como uma avaliação histórica da implantação de políticas de ações afirmativas em universidades públicas brasileiras. Trata-se, portanto, de um registro de experiências recentes. Universidades elaboraram resoluções, e temos a possibilidade de avaliar as suas implantações. Desse modo, aqui se apresentam diferentes períodos de avaliação. Em algumas instituições são oito a dez anos, em outras, três a cinco anos.

No primeiro livro produzido pelo projeto Rede de Pesquisadores pelas Ações Afirmativas (www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br), o objetivo foi demonstrar o processo de decisão em onze universidades (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de São Paulo, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de Goiás), e apontar as singularidades e os processos políticos institucionais nas decisões dos conselhos universitários para demonstrar quão diverso foi todo esse processo de adoção das cotas.

O que se apresenta neste segundo livro é a avaliação dos sistemas adotados em sete dessas universidades, acrescida a Universidade Federal de Sergipe. Por certo, essa representação é pequena diante do total de instituições federais e estaduais que adotaram ações afirmativas, ou mesmo do número de universidades do País. E aqui chamamos a atenção para o fato de que mesmo havendo mais de cem instituições que decidiram por políticas de ações afirmativas, poucas foram as que, desde o momento da implementação, divulgaram os dados relativos ao ingresso e a permanência de estudantes que passariam no novo sistema a ser denominados cotistas e não cotistas.

As razões são várias. O receio de tornar públicos possíveis dados negativos, devido à forte reação midiática às cotas, principalmente às destinadas aos estudantes negros. No que se reportava ao ingresso, havia os que apontavam para uma maior reprovação e evasão dos estudantes ingressos pelo novo sistema; segundo esses argumentos, haveria uma queda na qualidade de ensino.

O discurso sobre o mérito passou a ser cada vez mais divulgado e veiculado, principalmente nas universidades mais tradicionais e de maior produção na pesquisa científica. E outros chegaram a afirmar que haveria a institucionalização do racismo. Estes discursos não surpreendem. O ambiente universitário tem sido, secularmente, lócus de reprodução das elites brasileiras, o que implica dizer espaço de reprodução de prestígio e manutenção de poder.

Um segundo aspecto é que a maioria das instituições carecia de tradição em pesquisa sobre relações raciais, ou mesmo sobre essas desigualdades. É recente – últimos nove anos - o crescimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros nas instituições universitárias e a conseqüente criação de espaço institucional para esse campo de pesquisa ou de intervenção acadêmica.

A terceira explicação deriva do que podemos apontar como uma ação político-institucional burocratizada. Inúmeras instituições adotaram modelos de ações afirmativas que tenderam a esbarrar na estrutura burocrática secular. Dados foram solicitados aos órgãos das administrações centrais, daí encaminhados aos setores de seleção ou de acompanhamento da trajetória discente. Isso teve como resultado o exercício hercúleo de uma tarefa burocrática.

Processos de solicitação levando meses para serem respondidos, engavetados ou mesmo negados. Assim, a continuidade ou o início de pesquisas, na maioria das instituições, teve um contínuo de empecilhos na circulação de informações para a produção de dados. A demarcação do controle dos dados passou a ser reverberado ou silenciado pelos setores e órgãos responsáveis pela produção e veiculação das informações. E é provável que se tratasse do exercício de poder tão comum nas instituições burocráticas estatais.

Os artigos neste livro apontam para o impacto das cotas no sistema de avaliação das citadas universidades. Convém chamar a atenção que a entrada do novo sistema não implicou em alteração do modo como a avaliação, até então, se processava. Os dados coletados se referem tanto ao conjunto dos ingressos quanto à sua forma de classificação – cotistas e não cotistas. E os primeiros agrupam de modo distinto os candidatos ao vestibular e ingressantes que foram classificados como oriundos do sistema público de ensino, negros e indígenas. Como já ressaltamos, trata-se de instituições com modelos diferenciados, por isso os dados e suas respectivas interpretações deverão ser observados neste contexto particular.

Diante desse quadro diverso, e da provável dificuldade na coleta de dados, acordamos elaborar textos que trouxessem informações sobre as vagas ofertadas e matriculadas para os dois grupos (cotistas e não cotistas), origem escolar, desempenho no vestibular, percentuais relativos ao número de concluintes, evasão, reprovação, renda familiar, escolaridade do pai e da mãe, faixa etária, gênero, destacando dados relativos à classificação racial e/ou étnica. Priorizamos dados de desempenho, focalizando cursos de forte concorrência e de prestígio, com a premissa de que a adoção do sistema teve maior impacto em cursos considerados na sociedade brasileira como tradicionais.

Alguns artigos, de modo breve, apontam para o que ainda se mantém problemático na adoção de sistemas voltados para a inclusão de indivíduos oriundos de populações sub-representadas e pertencentes a extratos sociais de renda mais baixa: a permanência em instituições que são públicas, mas que exigem, durante o seu percurso, um acúmulo de capital tanto material quanto simbólico.

Essas avaliações demonstram os desafios apresentados na consecução de políticas de inclusão socio-étnico-racial em instituições que pouco refletiram sobre as suas próprias desigualdades. E na tentativa de responder a essas novas demandas é que a maioria dos capítulos aqui apresentados prioriza a divulgação de dados quantitativos. Foi a forma que

encontramos para dar conta do que compõe a reflexão que vai além de uma amostra. Buscamos compreender o ingresso de um conjunto de estudantes que, se não fosse pelo sistema de cotas, não teria tamanha visibilidade nas nossas instituições. E esperamos ter respondido a algumas expectativas postas sobre o impacto das ações afirmativas no ensino superior público.

Assim, como no primeiro volume, agradecemos a Fundação Ford pelo apoio na constituição da rede, do site e edição deste livro.

Jocélio Teles dos Santos

Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais

Maria José de Jesus Alves Cordeiro¹

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, criada pela constituição estadual de 1979, é uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, porém, somente em 1993 após vários trâmites legais, foi instituída a Comissão para Implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com o intuito de elaborar uma proposta de universidade que tivesse compromisso com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação, e, ainda, com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado. No seu projeto de criação consta como missão institucional:

Gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso à educação superior

¹ Doutora em Educação-Currículo pela PUC/SP; docente e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; docente do curso de Mestrado em Educação/UEMS; líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/CNPq.

e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia.

Com essa finalidade, em 1994, a UEMS foi implantada, com sede em Dourados e em outros 14 municípios como unidades de ensino, hoje unidades universitárias, uma vez que, além do ensino, passaram a desenvolver atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, essenciais para a consolidação do “fazer universitário”. Essas unidades foram distribuídas nos seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, esta última extinta em 1996, e a Unidade de Campo Grande criada em 2001, pois antes a mesma abrigava apenas um escritório de representação para facilitar e tornar ágil a comunicação com os setores do Governo do Estado.

Em julho de 1994 ofereceu seu primeiro vestibular para 18 (dezoito) cursos, dos quais alguns foram ofertados em duas ou mais unidades de ensino de forma concomitante, a depender do diagnóstico inicial feito sobre, principalmente, a necessidade de formação de professores. O resultado foi a realização de 834 (oitocentos e trinta e quatro) matrículas para início do ano letivo em agosto de 1994. Os primeiros cursos e número de ofertas em 1994 foram: Administração (2); Ciências – habilitação em Biologia (3); Ciências – habilitação em Matemática (3); Ciência da Computação (1); Direito (2); Enfermagem (1); Letras – habilitação em Português e Espanhol (1); Letras – habilitação em Português e Inglês (2); Matemática (1); Pedagogia (1) e Zootecnia (1).

Dentro desta perspectiva, a UEMS, nesses 18 (dezoito) anos de funcionamento, primou e continua primando pela interiorização da educação superior com qualidade nos 15 (quinze) municípios onde possui unidades universitárias, incluindo sua sede em Dourados-MS, distante 230 km da capital Campo Grande. Por conta desse compromisso, nesta

curta trajetória, a UEMS já se destacou em diversas frentes, dado seu pioneirismo, ousadia, capacidade de inovação e implementação de políticas afirmativas nas diversas áreas e espaços sociais. Entre elas destacamos algumas ligadas às ações afirmativas para negros, indígenas, escola pública e outros segmentos em busca de acesso a educação superior, que foi a primeira a oferecer:

- a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM no vestibular em 2002;
- o Curso Normal superior para professores da rede pública em 2000;
- curso superior específico para populações indígenas: Curso Normal Superior Indígena para o povo Terena em 2001 e em 2003 para o povo Guarani;
- em 2003, cursinho preparatório para estudantes indígenas do ensino médio com objetivo de acesso à UEMS;
- em 2002, com recursos do PRONERA,² projeto de formação de técnico de nível médio em Agropecuária com ênfase em agroecologia específico para assentados ou filhos de assentados, realizado em três pólos dentro de assentamentos e com uso da metodologia de ensino semipresencial, Pedagogia da Alternância;
- ações de extensão específicas para população indígena, bem como de apoio à permanência destes através do Programa Rede de Saberes, financiado pela Fundação Ford desde 2005, bem como a gerência do Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, que prevê 120 bolsas para indígenas cotistas;
- 50 (cinquenta) bolsas do Programa AFROATITUDE,³ a cada ano, em 2004 e 2005 para os negros cotistas;

2 PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

3 AFROATITUDE – Programa Integrado de Ações Afirmativas para Universitários Negros/ MEC, MS, SEDH.

- 14 (quatorze) bolsas do PIBIC/AF⁴ do CNPq específicas para negros e indígenas cotistas desde a criação do programa em 2010;
- ações de extensão e pesquisa, desde 2001, voltadas para formação continuada de professores indígenas Guarani;
- projeto de formação continuada em estudos étnico-raciais: educação, história e linguagem para professores da rede pública, com recursos do Programa UNIAFRO;⁵
- cotas raciais para negros e indígenas na graduação, e atualmente nos concursos públicos da Universidade conforme Lei estadual.

Assim, na busca contínua de fortalecimento institucional, respeito e reconhecimento científico, político e social, muito embora com situação financeira indefinida e restrita nos últimos seis anos, a UEMS avança em 2012 com 66 (sessenta e seis) cursos de graduação (licenciaturas, bacharelados e tecnológicos), 9 (nove) cursos de pós-graduação *stritu sensu* (8 mestrados, 1 doutorado). Seu corpo docente compõe-se de 734 (setecentos e trinta e quatro) professores dos quais 65% são mestres e doutores; 322 (trezentos e vinte e dois) técnicos administrativos. Possui 8.224 (oito mil duzentos e vinte e quatro) discentes matriculados na graduação distribuídos nas 15 (quinze) unidades universitárias. Do total de alunos matriculados no ano letivo de 2012, os negros cotistas somam 1.146 (mil e cento e quarenta e seis), ou 13,93%, e os indígenas cotistas somam 305 (trezentos e cinco), ou 3,71%.

Um balanço geral das cotas na UEMS: resultados e comparações ⁶

A UEMS, que oferece sistema de cotas com reserva de 20% de suas vagas para os negros (Lei nº. 2.589, de 26/12/2002) e 10% para os indígenas (Lei nº. 2.605, de 06/01/2003), realizou seu

4 PIBIC/AF – Programa Institucional de Iniciação Científica / Ações Afirmativas.

5 UNIAFRO – Programa de Ações Afirmativas para a População Negra / MEC.

6 Alguns resultados aqui apresentados já foram publicados e discutidos parcialmente em outros artigos e capítulos de livros, porém atualizados.

primeiro vestibular com cotas em dezembro de 2003 para ingresso em 2004. Em nossas análises, nos debruçamos sobre os dados do período de dezembro de 2003 a março de 2012. Nesse tempo foram realizados nove processos seletivos, sendo sete no sistema comum de vestibular, já com uso do ENEM, e dois via SISU,⁷ sistema ao qual a instituição aderiu completamente em 2010.

Para melhor visualizar as ações afirmativas/cotas na instituição, apresentamos dados gerais de ingresso e conclusão dos negros e indígenas cotistas em todos os cursos, bem como dos não cotistas. No entanto, para as análises feitas sobre ingresso, permanência e conclusão, destacamos os cursos de Agronomia, Direito, Enfermagem, Matemática e o Normal Superior agregado com Pedagogia,⁸ os quais, na grande área a que pertencem, apresentam maiores índices de ingresso de cotistas desde o início.

No Quadro 1, a seguir, podemos verificar que, no período compreendido entre dezembro de 2003 e dezembro de 2011, a UEMS, obedecendo a uma ordenação legal, ofereceu suas vagas divididas em três sistemas de cotas: vagas gerais (70%), negros (20%) e indígenas (10%).

O Quadro contém o total de vagas, os matriculados que ingressaram nas mesmas e seus concluintes, durante todos os anos de adoção e implementação das cotas, e nos dá uma visão geral da trajetória e mobilidade dos cotistas e não cotistas desde o primeiro processo seletivo até os dias atuais, em todos os cursos de graduação da Universidade. Os dados nos permitem comparar as vagas ofertadas e matrículas efetivadas de 2003 a 2012 em cada sistema, com um recorte para 2004-2008 (período de ingresso dos concluintes de 2007 -2011) e o hiato existente, principalmente, no preenchimento das cotas para negros e indígenas.

7 Sistema de Seleção Unificada – SISU/MEC

8 Agregamos os dados desses dois cursos considerando que o curso Normal Superior (presencial) deixou de ser ofertado nas unidades (pólo) de Campo Grande e Dourados com mais de 10 turmas e foi substituído pelo curso de Pedagogia. Assim, de 2 cursos passou-se a oferecer 4 cursos de Pedagogia na UEMS, inclusive com o mesmo corpo docente.

Quadro 1

SISTEMA DE COTA	Total de vagas ofertadas de 2003 a 2011	Total de matriculados de 2004 a 2012	Matriculados de 2004 a 2008	Total de concluintes de 2007 a 2011***
VAGAS GERAIS (VG)	12.558	14.871*	9.153	4.059 ** (44,35%)
NEGROS (N)	3.588	2.356	1.339	483 (36,07 %)
INDÍGENAS (I)	1.794	713	428	68 (15,89%)

* Nas vagas gerais, o aumento de 12,89% (2.313 vagas) de matrículas de calouros ocorreu de acordo com a resolução que normatiza o processo seletivo e que determina o remanejamento de vagas em favor dos aprovados no sistema de vagas gerais em caso do não preenchimento por negros e indígenas.

** O total de concluintes das vagas gerais inclui acadêmicos remanescentes de anos anteriores à adoção de cotas, que para este trabalho não foi possível identificar e desagregar dos dados, diferente dos dados sobre negros e indígenas que contemplam apenas o período pós-cotas.

*** Os percentuais de concluintes referem-se à comparação estabelecida com os matriculados de 2004 a 2008, concluintes a partir de 2007, excetuando a observação feita para as vagas gerais sobre remanescentes de ingressos anteriores a 2004.

Dessa forma, podemos verificar que comparando negros e indígenas no quesito concluintes, os negros apresentam 20,18 % de egressos a mais que os indígenas. No entanto, quando comparamos com as vagas gerais, os negros têm 8,28% a menos de concluintes, porém lembramos que entre os concluintes das vagas gerais,

muitos são remanescentes de anos letivos anteriores a 2004 quando contabilizamos os primeiros cotistas negros e indígenas.

Em 2008, na pesquisa realizada no doutorado, quando acompanhamos todos os alunos matriculados em 2004 e separamos os dados sobre os remanescentes das vagas gerais que concluíram 2007, pudemos observar que não houve supremacia no rendimento acadêmico dos alunos das vagas gerais sobre os cotistas negros. Da mesma forma, agora podemos observar que a diferença de 8,28% pode conter no seu bojo os remanescentes de anos anteriores, já que os cursos de 4 anos podem ser concluídos em até 7 anos e os de 5 anos têm um prazo de 8 anos. Assim, quem adentrou a partir do ano 2000 teve como prazo para conclusão o mesmo período que os cotistas ingressos em 2004. Portanto, essa diferença, diante deste fato, se torna irrelevante, colocando os negros na mesma via de sucesso dos acadêmicos das vagas gerais.

Quando nos detemos a fazer comparações apenas com os dados de matrículas e conclusão, percebemos que esta diferença é bastante acentuada nos três sistemas, porém com uma grande margem “negativa” para os indígenas, o que nos leva a acreditar que na trajetória acadêmica alguns elementos determinantes definem a vida e o sucesso tanto de brancos pobres quanto de negros, mas de uma forma mais contundente para os indígenas. Landa, uma estudiosa da temática indígena, aponta que, ao falarmos de permanência e desempenho acadêmico dos indígenas no ensino superior, temos alguns elementos de conflito, dentre estes o discurso no meio acadêmico de que

o insucesso do aluno índio é potencializado, não tem a mesma interpretação que se dá ao insucesso do aluno não índio. O acadêmico não indígena tem insucesso porque vem de uma formação precária; o acadêmico indígena tem insucesso porque é incapaz.⁹

9 Beatriz dos Santos Landa. “Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS”. In Adir Casaro Nascimento *et al.* (orgs.). *Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e praticas interculturais nas universidades* (Campo Grande: UCDB, 2009), p.82.

Este é o discurso que ainda se faz no interior dos cursos de graduação da UEMS pela maioria de seus docentes, inclusive na frente de alunos indígenas.

Relações entre vagas ofertadas, candidatos, matriculados e concluintes no sistema de cotas: o que representam?

Olhando para as relações estabelecidas entre vagas, matrículas realizadas e os concluintes, no período de 2003 até 2012, uma pergunta nos incomoda: o que estes resultados sinalizam para a instituição e para a discussão geral sobre cotas?

Quadro 2

SISTEMA DE COTAS	Relação de aproveitamento entre as vagas ofertadas de 2003 a 2011 e matriculados de 2004 a 2012	Relação entre matriculados de 2004 a 2012 e concluintes de 2007 a 2011	Relação entre vagas ofertadas de 2003 a 2011 e concluintes de 2007 a 2011	Relação entre vagas ofertadas de 2003 a 2007 e concluintes de 2007 a 2011
VAGAS GERAIS	118,42%	27,29%	32,32%	53,10%
NEGROS	65,66%	20,50%	13,46%	22,12%
INDÍGENAS	39,74%	9,54%	3,79%	6,23%

Entretanto se estabelecermos comparações dentro de cada sistema e entre eles, conforme o Quadro 2, verificaremos que os resultados demonstram os aspectos positivos que cada vez mais atestam e sedimentam a necessidade das ações afirmativas para acesso e permanência de negros, indígenas e outros segmentos sociais em situação de vulnerabilidade social, política, econômica e educacional, como uma possibilidade de ascensão social, mesmo que em longo prazo. Se hoje temos poucos egressos negros e indígenas, antes não tínhamos nenhum.

Para Silvério a adoção de ações afirmativas para negros justifica-se porque a

Invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o “apaga”, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-Abolição nunca tivemos segregação racial legal.¹⁰

Na UEMS, o sistema de registro de vida acadêmica não nos dá oportunidade de definir com clareza quem desistiu de cada curso devido à forma como ele categoriza cada situação, o que na maioria das vezes não deixa claro em qual delas podemos ou não situar determinados resultados de vida acadêmica dos graduandos (abandono de curso, cancelamento por exclusão, cancelamento compulsório, cancelamento voluntário e trancamento).

Além disso, nos quadros 1 e 2 é possível visualizarmos dados que outros materiais já publicados por esta autora não nos oferece, ou seja, a oportunidade de ver na totalidade, por exemplo, o número de vagas não preenchidas em cada sistema e quem as ocupa, e o índice dos que “desaparecem” dos cursos durante a trajetória acadêmica.

¹⁰ Valter Roberto Silvério. “O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro”. In Petronilha B. G. Silva, Valter Roberto Silvério (orgs.). *Educação e ações afirmativas – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (Brasília: INEP, 2003), p.70.

Comparando cursos de diferentes áreas do conhecimento

Na perspectiva de refinarmos um pouco mais nossas análises sobre o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos por parte de alunos e alunas que ingressaram no ensino superior da UEMS via cotas para negros e indígenas, selecionamos seis cursos que são oferecidos em diferentes unidades universitárias (municípios) desde o início de seu funcionamento. Observamos que a instituição foi criada com uma proposta de rotatividade dos cursos de licenciatura. Esse processo se dava depois de constatado o atendimento da demanda de formação na região, e só então o curso poderia ser oferecido em outra Unidade, sistema este já extinto pelo Conselho Universitário – COUNI.

Os cursos escolhidos para a comparação que aqui fazemos foram: 2 cursos de Agronomia (unidades de Aquidauana e Cassilândia, ambos integrais); 4 cursos de Direito (unidades de Dourados, no matutino, Naviraí, no noturno e Paranaíba no matutino e noturno); Enfermagem (unidade de Dourados, integral); o curso de Matemática (de Cassilândia, Dourados e Nova Andradina); e o curso Normal Superior (unidades de Campo Grande e Dourados, até 2008), agregados aos dados do curso de Pedagogia (unidades de Campo Grande e Dourados, após 2008, em substituição ao Normal Superior e unidades de Maracaju e Paranaíba, essa última antes das cotas também atendidas pelo Normal Superior). Esses cursos, com exceção de Agronomia, estão presentes na sede da Universidade, na cidade de Dourados, além das diversas regiões do estado.

Para tanto, trazemos apenas dados referentes ao período em que é possível comparar ingresso e conclusão. Assim, embora apresentemos dados sobre as vagas oferecidas entre dezembro de 2003 e dezembro de 2011, selecionamos para análise o período de ingresso que compreende os anos de 2004 (primeiro ano letivo com cotas), 2005, 2006, 2007 e 2008, totalizando cinco anos, ou seja, período durante o qual todos os cotistas que ingressaram poderiam concluir seus cursos, a partir de 2007 (primeira turma com cotas) até 2011, conforme demonstra o Quadro 3.

Quadro 3

CURSOS	Vagas ofertadas de 2003 a 2007			Matriculados de 2004 a 2008			Concluintes de 2007 a 2011		
	VG	N	I	VG	N	I	VG	N	I
Agronomia (2)	350	100	50	400	63	37	337	29	4
Direito (4)	595	170	85	597	226	27	541	95	4
Enfermagem (1)	133	38	19	132	38	20	110	29	8
Matemática (3)	420	120	60	493	79	28	156	16	0
Normal Superior/ Pedagogia (4)	973	278	139	1.215	120	55	773	94	30

Com o objetivo de aferir dados que nos tragam informações sobre o processo de permanência dos graduandos da UEMS, especialmente os negros e indígenas cotistas, estabelecemos várias comparações de forma percentual, assentadas sobre o período citado e a partir dos dados presentes no Quadro 3, incluindo vagas ofertadas, matrículas e número de egressos em cada curso escolhido conforme Quadro 4.

Quadro 4

CURSOS	Relação entre vagas ofertadas de 2003 a 2007 e matriculados de 2004 a 2008			Relação entre vagas ofertadas de 2003 a 2007 e concluintes de 2007 a 2011			Relação entre matriculados de 2004 a 2008 e concluintes de 2007 a 2011		
	VG	N	I	VG	N	I	VG	N	I
Agronomia (2)	114,3%	63%	74%	96,3%	29%	8%	84,3%	46%	10,8%
Direito (4)	100,4%	132,9%	31,8%	90,9%	55,9%	4,7%	90,6%	42%	14,8%
Enfermagem (1)	99,3%	100%	105,3%	82,7%	76,3%	42,1%	83,3%	76,3%	40%
Matemática (3)	117,4%	65,8%	46,7%	37,2%	13,3%	0%	31,6%	20,3%	0%
Normal Superior/ Pedagogia (4)	124,9%	43,2%	39,6%	79,4%	33,8%	21,6%	63,6%	78,3%	54,5%

Nos quadros 3 e 4 chamamos a atenção para a relação entre os matriculados de 2004 a 2008 e os concluintes de 2007 a 2011, pois são estes números (Quadro 3) e percentuais (Quadro 4) que nos dão a dimensão da trajetória acadêmica de nossos alunos e alunas da graduação, especialmente os cotistas.

Os valores numéricos inerentes ao sistema de vagas gerais não representam dados reais de calouros matriculados nesse período, considerando que o sistema de vida acadêmica não nos possibilitou, nesse momento, informação precisa sobre os não cotistas que ingressaram anualmente após as cotas, mas sim uma relação geral de todos os matriculados no primeiro ano de cada curso, incluindo remanescentes de processos seletivos de anos anteriores nas mais diversas situações acadêmica. Daí o grande número de matrículas e concluintes nesse sistema. Ao contrário, em relação aos cotistas tivemos acesso à lista nominal anual, por curso, de todos os ingressantes negros e indígenas.

Dessa forma, as análises que fazemos dizem respeito a cada sistema, fazendo comparações dentro do mesmo, seguindo assim a lógica de acesso pensada para as ações afirmativas, quando os cotistas concorrem entre os iguais e não com os demais candidatos dos demais sistemas, como sempre aconteceu nos processos de vestibulares sem cotas e baseado apenas na meritocracia como único critério de acesso ao conhecimento. Ao adotar cotas a UEMS não abandona a meritocracia, mas assume uma posição que exige de seus gestores, docentes e discentes uma nova postura e compromisso com a diversidade e a inclusão, pois as

[...] instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial e as avaliam como injustas, ao reservar vagas para negros, projetam ser socialmente justas, e para tanto têm de ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento.¹¹

Dos cursos escolhidos para este trabalho, aqueles que ofertaram mais vagas durante os cinco anos (2003-2007) foram o Normal Superior e a Pedagogia, que têm mais de 90% de seu corpo discente oriundo de escola pública. O Normal Superior,

¹¹ Petronilha Beatriz G. Silva. “Negros na universidade e produção do conhecimento”. In Silva e Silvério (orgs.). *Educação e ações afirmativas*, p.48.

enquanto existiu, atendeu especificamente a professores e gestores da educação pública. O curso de Pedagogia continua recebendo um contingente considerável de alunas que já atuam na educação, mas também uma grande leva de jovens com idade a partir de 17 anos. O destaque para essa área fica por conta do percentual de cotistas concluintes, o mais alto entre os cursos quando comparamos as matrículas feitas e o número de concluintes negros e indígenas. No entanto, nas vagas gerais é o quarto colocado no quesito concluinte entre os cinco cursos.

Algo interessante vem acontecendo com os cursos de Pedagogia. No processo seletivo de 2011, para matrículas em 2012, em Campo Grande, o curso teve um dos maiores índices de concorrência para as vagas. Na cota para indígenas foram 8,6 candidato/vaga, na de negros 17,4, e nas vagas gerais 34,68 candidatos/vaga. Os demais ficaram com índice de concorrência nas vagas gerais entre 10,4 a 18,35, e uma média de 8,25 para negros e 5 para os indígenas na relação candidato/vaga.

Os cursos de Direito, que desde sua criação detêm o maior índice de disputa de vagas, no mesmo processo obteve na relação candidato/vaga 38,77 e 20,77 nas vagas gerais; 20,5 e 13,12 na cota para negros; 7,5 e 5,6 na cota para indígenas. Entretanto, quando observamos o Quadro 4 verificamos que é o curso com maior índice de concluintes nas vagas gerais (90,6%), o quarto em se tratando dos negros cotistas (42%) e terceiro em relação aos indígenas (apenas 14,8%). Porque essa diferença tão grande entre os sistemas? Qual é o tratamento pedagógico dado em sala de aula a cada um dos segmentos? Somente os professores do curso, num processo de reflexão e avaliação podem responder esta pergunta.

Já o curso de Enfermagem, único da área da saúde ofertado pela UEMS, tem mantido durante os vários anos um alto índice de concorrência, e em 2011 entre os indígenas foi de 13 candidatos por vaga, a mais alta dos cursos, entre os negros foi de 14 por vaga e nas vagas gerais chegou a 22,5 candidatos por vaga. Entre os indígenas, é o curso que mantém a maior procura desde a criação das cotas, assim como o segundo maior percentual de

concluintes entre os indígenas (40%) juntamente com os negros (76,3%), enquanto nas vagas gerais chega a 83,3%. A que ou a quem atribuir os resultados positivos nos três sistemas de ingresso em todos os anos nesse curso? Quais as formas de trabalho didático que são praticadas nesse curso, de tempo integral, considerado difícil e que faz dele o curso com maior índice de egressos no sistema de cotas?

Um currículo com projeto pedagógico diferenciado do modelo tradicional, e um corpo docente que se reúne obrigatoriamente uma vez por semana para estudos e discussões pedagógicas, acreditamos são duas questões primordiais dentre outras para obtenção dos resultados positivos alcançados. A presença de negros e indígenas cotistas obriga os cursos de graduação a rever seus currículos, baseados numa concepção etnocêntrica, e propor mudanças dentro de uma concepção multicultural já que

não podemos nos contentar em introduzir uns quantos temas a mais. Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os *processos* internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada.¹²

Os cursos de Matemática, dentre os analisados, é o que menor índice de concorrência apresentou no último processo seletivo variando entre 2 e 5 candidatos/vagas para indígenas; de 6,3 a 9 para negros e de 7,8 a 14,3 para as vagas gerais. Em relação à trajetória acadêmica e à conclusão do curso, podemos observar que é o único, dentre os que analisamos aqui, que não conseguiu diplomar nenhum indígena desde que as cotas foram criadas, porém seus índices de conclusão nas vagas gerais (31,6%) e entre os negros cotistas (20,3%) são os piores aqui

¹² J. Gimeno Sacristan. "Currículo e diversidade cultural". In Tomaz Tadeu Silva e Antonio Flávio Moreira (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais* (Petrópolis: Vozes, 1995), p. 88.

apresentados. Porque será que a licenciatura em Matemática apresenta resultados tão ruins em relação ao desempenho dos discentes nos três sistemas de ingresso, ao contrário do curso de Enfermagem e demais cursos, inclusive nas vagas gerais? Quais são as formas de trabalho didático que os docentes deste curso utilizam no processo ensino aprendizagem que perpetua o insucesso, como se essa área estivesse reservada apenas aos “iluminados”, mesmo depois de tantos avanços na área metodológica do ensino da matemática?

Para provocar mudanças, necessário se faz promover mudanças nos currículos dos cursos para contemplar a presença de negros e indígenas cotistas. Porém,

os currículos de formação de professores e de outras áreas profissionais até hoje apresentam essa face eurocêntrica e modificá-los ou sequer inserir uma faceta que represente a sociedade brasileira de fato, constitui-se verdadeira queda de braço teórica prática com os demais docentes.¹³

Por último, os cursos de Agronomia, em 2011, tiveram um índice de concorrência entre 6,0 a 6,8 para os indígenas; 6,6 a 11,5 para os negros e 12,2 a 13,8 para as vagas gerais na relação candidato/vaga. Já em relação à comparação entre matriculados e concluintes, o curso apresenta, entre os analisados, o segundo maior índice de conclusão nas vagas gerais com 84,3%, porém entre os negros, 40%, e entre os indígenas apenas 10,8%, superando apenas o curso de Matemática. Embora o curso tenha produzido egressos negros e indígenas, perguntamos: porque a diferença tão gritante entre os percentuais de egressos nesse curso, principalmente de indígenas? Qual o tratamento pedagógico que é dado aos indígenas e aos conteúdos que sabemos interessam muito aos mesmos dada a sua ligação com a terra e com a natureza?

¹³ Maria J. de J. Alves Cordeiro. “A formação continuada de professores em relações étnico-raciais: a extensão dando visibilidade ao ensino e a pesquisa”. In Doracina A. C. Araújo e Antonio de Souza (orgs.). *Pesquisa em educação: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* (Curitiba: CRV, 2011), p.141.

As questões que levantamos ao analisar os resultados de cada curso são indagações que fazemos enquanto pesquisadora na área de currículo e de questões étnico-raciais, considerando que o ambiente de aprendizagem e as condições proporcionadas para a mesma em cada curso influenciam sobremaneira nos resultados obtidos pelos alunos na trajetória acadêmica. Por isso, os currículos precisam ser reconfigurados levando em consideração a realidade sociocultural da população que compõe o contexto universitário e a sociedade que está no entorno da universidade, recebendo seus egressos. Uma concepção de currículo desta natureza, de acordo com Leite (2005, p.129-130):

Estimula os educandos a refletir sobre o mundo que os rodeia, a estabelecer relações entre o saber escolar e a intervenção social e a perspectivar formas para positivamente actuarem. Corresponde, pois, a uma opção pedagógica e curricular que, em vez de impor a cultura do silêncio, tem como grande intenção conduzir à libertação dos oprimidos, porque se rege por princípios e atitudes democráticas.¹⁴

Em relação à evasão e à reprovação em disciplinas que ocasionam a permanência no curso até o prazo máximo, analisamos apenas os dados da cota de negros nos anos de 2004 a 2011, pois para 2012 ainda não temos dados oficiais que nos permitam apurar as categorias evasão e retenção. Com os resultados construímos o Quadro 5, no qual os dados demonstram que o primeiro ano com cotas foi o que teve maior índice de evasão, com 46,6% dos matriculados e o ano de 2010 o menor índice com 27,5% dos matriculados. No final de oito anos de matrículas (2004 a 2011), obtivemos uma média geral de 36,4% de evasão dos cotistas negros matriculados. Portanto, o aproveitamento em termos de permanência dos negros foi de 63,6%.

¹⁴ Carlinda Leite. "O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século". In Carlos Eduardo Ferraço (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo* (São Paulo: Cortez, 2005). Série cultura, memória e currículo: v.6, pp.129-30.

Quadro 5

COTA DE NEGROS			
Ano	Matriculados de 2004 a 2012	Evasão: cancelamentos, abandono, trancamentos de 2004 a 2011	Remanescentes/ matriculados em 2012
2004	236	110 - 46,6%	1
2005	308	129 - 41,9%	10
2006	214	70 - 32,7%	22
2007	218	89 - 41%	47
2008	226	97 - 43%	89
2009	163	57 - 35%	103
2010	298	82 - 27,5%	212
2011	380	110 - 28,9%	267
2012	340	-----	340
TOTAL	2.383 - 340 = 2.043	744 - 36,4%	1.091

Em relação aos indígenas e às vagas gerais, optamos por não selecionar estes dados devido ao tempo disponível, e também pela razão de que é a cota para negros que mais causa polêmica na sociedade brasileira e no ambiente acadêmico. Nesse sentido salientamos a necessidade dos docentes da UEMS, em todos os cursos de graduação, realizar um amplo processo de reflexão e análise das condições de ensino e aprendizagem que oferecem aos alunos, cotistas e não cotistas, mas sobretudo em relação aos olhares e dúvidas que deitam principalmente sobre as capacidades intelectuais dos cotistas negros e indígenas, pois segundo Neves,

Educadores e educadoras precisam refletir sobre suas relações com o tema étnico-racial; sobre como se deram suas experiências como estudantes e como

educadores, ou educadoras; como mulher, homem, negro ou negra, branco ou branca, indígena. Trabalhar com o tema é uma oportunidade de refletir sobre a própria identidade étnico-racial. Trata-se, portanto, de mudar não apenas os conteúdos, mas o olhar e os sentidos dados a estes conteúdos.¹⁵

Considerações finais

Os negros e indígenas, ao ingressarem na UEMS ou qualquer outra universidade pública na condição de cotistas, agarram-se a esta oportunidade como uma vitória pessoal contra todo um sistema de ensino que nunca os considerou, a não ser como objeto de pesquisa e toda uma sociedade que os invisibiliza cotidianamente

Os resultados apresentados interessam diretamente aos professores e demais membros da comunidade acadêmica, desta e de outras universidades, atores diretamente envolvidos na produção destes. Esperamos que as análises que traçamos, embora utilizando apenas alguns cursos como exemplo, traga novos olhares e pensamentos sobre a presença e o desempenho dos negros e indígenas no contexto da educação superior da UEMS e de outras instituições.

Após quase dez anos com as salas de aula compostas por brancos, negros e indígenas, ousamos acreditar que grande número de nossos intelectuais já se sintam tentados a saírem da sua cômoda posição de críticos às cotas, para uma posição de atores no processo de inclusão étnico-racial e social, bem como de mudanças nos currículos, contribuindo de forma real e não apenas discursiva para a melhoria da qualidade de ensino, quesito no qual a educação no Brasil não possui motivos para se orgulhar.

A implementação de ações afirmativas na educação superior nas instituições públicas estaduais e federais faz com que o Brasil

¹⁵ Gilberto Neves (org.). *Educar para a igualdade: combatendo o racismo na educação. Projeto difusão Afro-Cultural na educação*. CENAFRO. Uberlândia: Sincope Gráfica, 2008, p.79.

dê um importante passo rumo a superação da mera igualdade formal, presente na legislação desde a Constituição Brasileira de 1988, para uma igualdade de fato, superando séculos de abandono e descaso com a população negra, relegada a inferioridade e marginalização desde o primeiro dia pós-Abolição.

Portanto, independente dos índices de matrículas, evasão e conclusão de cursos, e após toda uma trajetória marcada pelas dificuldades de permanência que envolvem vulnerabilidades financeiras, sociais, além das dificuldades e discriminações sofridas no espaço acadêmico, principalmente na sala de aula e nas relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, os resultados obtidos na UEMS devem ser vistos como positivos.

No entanto, muito ainda precisa ser feito na instituição por todos os seus segmentos no sentido de promover a permanência dos cotistas que possuem as mesmas dificuldades dos não cotistas pobres com um agravante: a discriminação racial e étnica.

Assim, podemos dizer que as cotas na universidade são

uma sementeira que se pretende colher, em breve, frutos de uma verdadeira igualdade. Essa ação afirmativa tem como propósito fazer com que nosso país se orgulhe de ter implementado iniciativas visando estabelecer uma autêntica democracia racial, em respeito a todas as convenções internacionais assinadas, bem com a legítima promoção dos direitos humanos.¹⁶

¹⁶ Aires David Lima, Fernanda Peres Sorato e Maria J. de J. Alves Cordeiro. "Cotas raciais nas universidades públicas sob a perspectiva dos direitos humanos". In Roberto R. Almeida, Priscila A. Cruz e Mariany Alves (orgs.). *Direitos humanos em contexto de desigualdades* (Birigui: Boreal Editora, 2012), p. 72.

O impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012)¹

Jocélio Teles dos Santos²

Delcele Mascarenhas Queiroz³

Em 2004 a Universidade Federal da Bahia aprovou um sistema de cotas para candidatos que cursaram os três anos do ensino médio e mais um ano do ensino fundamental na rede pública de ensino. A medida estabeleceu o percentual de 43,0% das vagas para todos os cursos, e tem um diferencial em relação à condição étnico-racial do estudante: 85,0% dessa reserva, ou seja, 36,5% do total são direcionadas para os autodeclarados pretos e pardos, e 15,0% (6,5%) aos autodeclarados não negros (brancos e/ou amarelos). Um percentual de 2,0% é destinado aos indíodescendentes, e uma reserva de duas vagas extras, em cada curso, para índios aldeados e estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

Neste artigo avaliamos o novo sistema nos últimos sete anos. O propósito é refletir sobre as mudanças ocorridas nesse período, principalmente levando em consideração que o maior impacto ocorreu em cursos considerados de alto prestígio e de

¹ Agradecemos a Luiz Chateaubriand C. dos Santos pela composição de dados expressos nas tabelas e gráficos, e na leitura atenta da versão final.

² Professor do Departamento de Antropologia da Universidade Federal da Bahia.

³ Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

maior concorrência. Nestes cursos a participação de estudantes do sistema público de ensino variava entre 10,0 e 25,0%: Direito, 13,7%; Engenharia Elétrica, 15,2%; Engenharia Mecânica, 16,7%; Engenharia Química, 21,4%; Engenharia Civil, 24,3%; Medicina, 15,6%; Odontologia, 11,0%; Psicologia, 0,5%; Arquitetura, 10,1%.⁴

Para alguns dados, selecionamos os dois últimos anos anteriores a 2005, no intuito de compreender a dinâmica entre o sistema tradicional, até 2004, e esse sistema diferenciado, adotado no ano seguinte.

Mesmo que o foco da análise seja o universo dos estudantes selecionados, adotaremos como ponto de partida os dados disponíveis sobre os estudantes inscritos. Afinal, uma pergunta que se colocava no período da adoção das ações afirmativas no País era se aumentaria o percentual dos estudantes oriundos do sistema público, já que, até então, mesmo na concorrência ao vestibular, eles estavam sub-representados em comparação aos estudantes do sistema privado.

Conforme observamos em outro trabalho,⁵ se lançarmos o olhar sobre o contingente dos candidatos, focalizando a origem escolar, constataremos que o primeiro vestibular com reserva de vagas para alunos oriundos das escolas públicas não introduziu uma mudança significativa no perfil dos inscritos. No período 1998-2004, o índice dos que concluíram o ensino médio na rede pública de ensino variou entre 39,2% e 49,8%; sendo que somente no ano de 2004 o percentual de candidatos oriundos da rede pública superou os da rede privada (49,0%). No vestibular de 2005, o percentual dos inscritos, com essa origem escolar, foi até menor que o ano anterior: 46,1%. A diferença com relação aos

4 Dados do Serviço de Seleção e Orientação (SSOA) da UFBA. Os dados destes cursos não incluem as turmas noturnas criadas para atender o programa REUNI do governo federal, Levamos em consideração acompanhar as turmas dos turnos matutino/vespertino, pois além de compor uma série histórica, ali se concentram uma maior concorrência.

5 Os dados mencionados a seguir podem ser encontrados em Delcele Queiroz e Jocélio Teles dos Santos. "Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal". *Revista USP*, n.68 (2005-6), pp. 58-75.

candidatos oriundos do sistema privado se manteve, mesmo com a reserva de vagas.

Mesmo sendo uma pequena diferença, cabe ressaltar que até o final da década de noventa, a diferença entre os dois grupos era bastante acentuada, tendo chegado a 60,5% o percentual dos candidatos oriundos do sistema privado. A expansão do sistema privado do ensino superior em Salvador e na sua região metropolitana, ocorrida nesse período, deve ter provocado uma diminuição desses candidatos na concorrência ao vestibular da UFBA. Afinal, a Universidade em dez anos não ampliou o número de vagas, principalmente, nos cursos mais concorridos e de maior prestígio. Algumas faculdades e universidades privadas criaram justamente alguns desses cursos como Odontologia, Direito, Engenharia, Psicologia e Medicina.

Se não houve mudança significativa nos percentuais de inscritos egressos tanto do sistema público quanto do privado, ocorreu um aumento dos candidatos que se declararam negros (pretos e pardos) oriundos das escolas públicas. O crescimento desse grupo já se manifestava desde o ano de 2002 (52,5%), chegando ao percentual de 63,2% no vestibular de 2004. Por outro lado, a diminuição dos candidatos brancos é percebida, desde o ano de 2001, tanto em relação aos pardos quanto aos pretos.

A participação dos brancos cai de 48,2%, em 1998, para 27,3%, no ano de 2004, sendo que o número de pardos começa a ser superior ao dos brancos a partir de 2001. Se a diferença inicial girava em torno de 4%, no ano de 2004 atingirá o percentual de 17%. Em relação aos pretos, a procura pela UFBA é percebida desde 1998. E esse grupo apresenta um crescimento substancial. Sai de 7,0% para 18,5% em 2004. Os que se identificaram como amarelos não tiveram nenhuma mudança, no período 1998-2004, enquanto os indígenas tiveram uma oscilação em torno de 1%. A UFBA, paulatinamente, passou a ser um espaço de maior procura para os estudantes pardos e pretos e, conseqüentemente, de menor procura para os estudantes brancos.

A partir de 2005 o percentual de candidatos negros (pretos e pardos) passa a se situar acima de 70% dos inscritos. Mesmo

levando em consideração que, a partir de 2007, houve uma expansão de vagas com a criação de cursos de progressão linear, cursos noturnos nos *campi* de Salvador e cidades do interior, podemos observar que as participações dos pretos e pardos não apresentam grandes variações. Os pardos variam entre 56,2% (2005) para 53,3% (2012) e os pretos têm uma menor variação entre 21,1% e 21,6%, respectivamente (Tabela 1).

Em relação aos indiodescendentes, quilombolas e índios aldeados há uma pequena variação. Somente os primeiros alcançam um percentual acima de 1,0% nos cinco primeiros anos (2005-2009), enquanto que quilombolas e aldeados não alcançam 0,5% em todo o período. Brancos e amarelos, classificados como “outras etnias”, representam mais de 23,0% do contingente dos inscritos nos últimos três anos da série. Diante desse quadro temos uma maior participação entre os inscritos dos que se autotransferiram para as cotas e uma aproximação entre os pretos e os que estão agregados como brancos e amarelos.

Assim, ao longo do período 2005-2012, verifica-se certa estabilidade na participação dos segmentos étnico-raciais entre os candidatos ao vestibular. Mantém-se a regularidade na presença, entre os inscritos, dos candidatos autodeclarados pretos, reduz-se, levemente, a inscrição de candidatos pardos e eleva-se, de modo diminuto, a presença daqueles englobados na denominação “outras etnias” onde estão os brancos e amarelos.

Tabela 1
Distribuição percentual dos inscritos no vestibular por cor ou etnia, *2005 - 2012

Cor ou etnia	Ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Pretos	21,1	20,4	21,5	22,1	22,5	22,1	22,2	21,6
Pardos	56,2	56,4	56	56,2	53,5	53,2	52,8	53,3
Indiodescendente	1,2	1,3	1,4	1,2	1,2	0,8	0,8	0,9
Quilombola	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2
Índios aldeados	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	0,3
Outras etnias	21,3	21,7	20,9	20,3	22,7	23,6	23,8	23,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica – SSOA.

* Classificação adotada no sistema de cotas da UFBA.

É possível observar alguma relação entre a proporção de inscritos no vestibular por cor e etnia e a sua representatividade populacional? Comparando-se esses valores aos da presença desses segmentos na Região Metropolitana de Salvador,⁶ percebe-se que os pretos, embora tenham elevado sua participação entre os inscritos, seguem sub-representados com relação à sua expressão na população da Região, onde são 29,2%, situação que já era observada, desde o início da década passada;⁷ os pardos têm uma participação próxima à sua presença na RMS. As “outras etnias”

6 Ver: Proporção da população, por raça ou cor – Brasil, Nordeste, Bahia e RMS – 2001 e 2011. Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: 2001 e 2011. Disponível em: <http://www.sei.ba.gov.br/images/bahia_sintese/xls/pnad_2011/tabela_1.1.5.xls>. Acesso em 09/10/2012.

7 Delcele M. Queiroz. “Desigualdades raciais no ensino superior no Brasil. Um estudo comparativo”. In Delcele M. Queiroz (coord.). *O negro na universidade* (Salvador: Programa a Cor da Bahia/UFBA, Novos Toques, n. 5, 2002), pp.13-55.

isto é, os brancos e amarelos, são o grupo melhor representado entre os inscritos; na RMS são cerca de 16%, enquanto que entre os inscritos comparecem em proporção sempre superior a um quinto ao longo dos sete anos observados.

Estudantes selecionados

A Tabela 2 permite observar os dados referentes aos estudantes selecionados desde a implantação da política de cotas em 2005. Como era de se esperar de uma política de promoção do ingresso de estudantes do segmento negro, a primeira informação que se evidencia na Tabela é a expressiva participação de pretos e pardos. No início do período em análise, eles representavam três quartos dos estudantes selecionados. Comparando essa participação com a do ano anterior à implantação do sistema de cotas, 2004, quando representavam 61,1%,⁸ verifica-se um incremento de 14 pontos percentuais na participação do grupo. Outra evidência significativa sobre o segmento negro é a elevação da presença dos pretos e a redução dos pardos ao longo do período.

Se considerarmos que nenhuma razão objetiva explica essa elevação da presença dos pretos, o que se pode pensar é que isso se deva a uma mudança na autopercepção do grupo. Isto é, que na sua autoclassificação esteja ocorrendo uma tendência de aproximação do pólo mais escuro do gradiente de cor, provavelmente, como consequência da mobilização das organizações negras, nas últimas décadas, em torno da afirmação da identidade negra.⁹

Também chama atenção a participação do contingente denominado “outras etnias”, onde estão situados, predominantemente, os estudantes autoclassificados como

8 A esse respeito ver Queiroz e Santos. “Vestibular com cotas”.

9 João B. B. Pereira. “O negro e a identidade racial brasileira”. In Giralda Seyfert *et alli*. *Racismo no Brasil* (São Paulo: Editora Fundação Petrópolis / ABONG, 2002), pp. 65-71.

brancos e amarelos. Ao longo do período, excetuando-se o ano de 2008, há uma tendência, mesmo que lenta, de elevação da participação desse segmento e de redução da participação dos negros (pretos+pardos), representada pela redução dos pardos. Eles representavam 75,2% em 2005, caindo para 72,3% em 2012. O que intriga, considerando que estamos em presença de uma política de promoção da participação, sobretudo, dos estudantes do contingente negro.

Tabela 2

Distribuição percentual dos candidatos selecionados por cor e etnia,* 2005 - 2012

Cor ou etnia	Ano							
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Pretos	16,8	17,9	19,8	22,3	21,5	22,3	22,3	21,7
Pardos	58,4	56,8	55,1	55,1	52,2	51	51,4	50,6
Indiodescendente	1,8	2	1,9	1,5	1,3	1,2	0,9	1,2
Quilombola	0,2	0,1	0	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1
Aldeados	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2
Outras etnias	22,7	23	23	20,8	24,6	25,2	25	26,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica – SSOA.

* Classificação adotada no sistema de cotas da UFBA.

Se compararmos a participação dos segmentos raciais, em cursos considerados de prestígio e concorrência elevados, no período correspondente ao da implementação da política de cotas com o ano imediatamente anterior à adoção da medida (2004), teremos uma melhor ideia do seu impacto. Podemos perceber que a população branca, embora minoritária no estado, tinha uma participação próxima a dos pardos, 42,2% e 46,7%, respectivamente (Tabela 3).

Em 2005, há uma redução bastante significativa do contingente branco, que passa a representar 25,3% dos estudantes selecionados, elevando-se o contingente de pardos para quase

60%. Contudo, como dissemos anteriormente, em que pese a redução da sua participação, os brancos persistem sobre-representados na Universidade.

Os pretos experimentam uma elevação da sua participação, passando de 8,1% em 2004 para 13,0% em 2005. Ao longo do período 2005-2012, sofrem oscilações na sua presença, crescendo em 2005 (13,0%), 2007 (12,8%), 2008 (14,7% e 2011 (15,9%) e caindo em 2006 (11,3%), 2009 (14,0%) e 2012 (13,0%), quando volta ao patamar de 2005.

Tabela 3

Distribuição dos candidatos selecionados para os cursos de prestígio por cor, 2004 a 2012*

Ano	Raça ou cor					Total
	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	
2004	42,2	46,7	8,1	2,0	1,0	100
2005	25,3	59,0	13,0	1,1	1,7	100
2006	26,1	58,6	11,3	1,8	2,1	100
2007	30,4	52,4	12,8	2,5	2,0	100
2008	28,8	53,4	14,7	1,3	1,8	100
2009	27,0	54,3	14,0	2,6	2,1	100
2011	28,2	52,9	15,9	1,6	1,4	100
2012	30,4	53,3	13,0	1,8	1,5	100

Fonte: Proplan//Questionário socioeconômico. Esses dados incluem apenas os estudantes que responderam o questionário no ato da matrícula.

*Não há dados referentes ao ano de 2010, pois segundo o SSOA houve incongruência na coleta.

Origem escolar dos selecionados

Em 2004, a participação dos estudantes selecionados segundo o tipo de escola frequentada na educação básica indicava que apenas 33,8% destes eram oriundos da escola pública.¹⁰ Considerando-se os cursos de alto prestígio, a partir de 2005, com a reserva de vagas, o percentual de estudantes oriundos da escola pública, entre os selecionados, se eleva reduzindo-se, conseqüentemente, a presença dos estudantes das escolas privadas. Esse dado assume maior relevância por se tratar de estudantes em cursos de alto prestígio (Tabela 4).

Tabela 4
Distribuição percentual dos candidatos selecionados no vestibular para cursos de prestígio, segundo a origem escolar, 2005-2012

Característica	Anos						
	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Origem escolar							
Escola particular	55,7	55,5	57,3	58,2	56,4	57,3	55,2
Escola pública	44,3	44,5	42,7	41,8	43,6	42,7	44,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Proplan/Questionário socioeconômico.

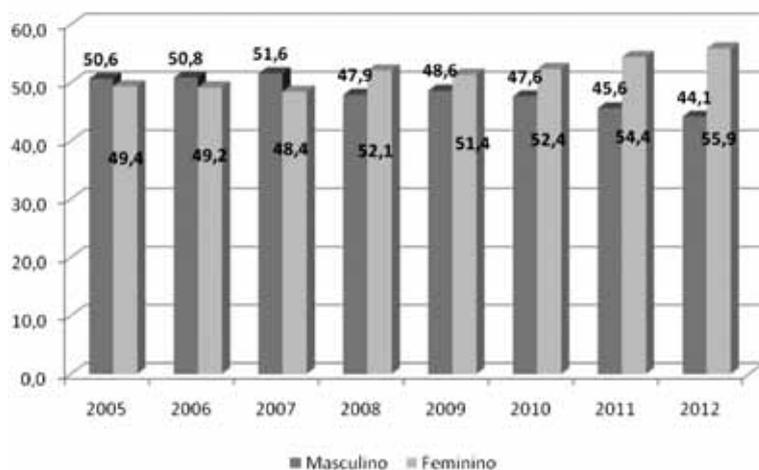
¹⁰ Queiroz e Santos. "Vestibular com cotas".

O gênero dos selecionados

Se observado o gênero no universo que ingressava na UFBA, percebe-se uma mudança significativa, a partir de 2008. Até o ano anterior, o universo masculino dos que ingressaram na Universidade era um pouco maior, na ordem de 2,3 pontos percentuais. O quadro se inverte, e a diferença para as mulheres passa a ser de 4,2 pontos, alcançando, respectivamente, 9,2 em 2011, e 11,8 em 2012, obtendo, portanto, a maior participação do gênero feminino em toda a história recente da instituição: 55,9% (Gráfico 1).

Gráfico 1

Distribuição dos cadidatos selecionados por gênero, 2005-2012



Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica - SSOA.

É provável que esse crescimento se deva ao aumento dos cursos de progressão linear, dos cursos noturnos nos *campi* de Salvador e cidades do interior, e que esse fato esteja associado ao que a literatura já vem apontando nas últimas décadas: uma maior escolarização das mulheres do ensino fundamental ao médio no sistema escolar brasileiro. A análise de Ferraro dos dados do censo de 2000, acerca da articulação entre gênero e educação, indica essa tendência ao evidenciar que,

Partindo de uma situação de inferioridade das mulheres tanto na população negra quanto na branca, as médias femininas de anos de estudo foram se aproximando lentamente das médias masculinas até ultrapassá-las na geração 1960-1970, alargando-se a diferença em favor das mulheres das gerações seguintes.

Em síntese, à medida que se avança das gerações mais velhas para as gerações mais novas, as mulheres, tanto brancas como negras passam da condição de inferioridade em termos de média de anos de estudo para a condição de superioridade.¹¹

Por outro lado, nos cursos de alto prestígio, o universo masculino representa mais que a metade dos selecionados nos últimos nove anos, chegando a cerca de 63% em 2007. Isto se explicaria pelo fato de algumas dessas carreiras, como as diversas engenharias, serem tradicionalmente ocupadas pelos homens, mas evidenciaria também a persistência do padrão desigual entre homens e mulheres na apropriação dos espaços de prestígio social (Tabela 5).

¹¹ Alceu Ravello Ferraro. "Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro". *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 138 (2009), pp. 813-35. Ver ainda: Fúlvia Rosemberg *et alli*. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: INEP, 1990; Fúlvia Rosemberg e Tina Amado. "Mulheres na escola". *Cadernos de Pesquisa*, n° 80 (1972), pp. 62-72; Guacira Lopes Louro. *Gênero, sexualidade e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

Tabela 5
Distribuição dos candidatos selecionados para os cursos de
prestígio por sexo, 2004-2009 e 2011-2012

Ano	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
2004	40,0	60,0	100
2005	42,3	57,7	100
2006	39,0	61,0	100
2007	37,4	62,6	100
2008	41,4	58,6	100
2009	42,2	57,8	100
2011	46,4	53,6	100
2012	47,0	53,0	100

Fonte: Proplan/ Questionário socioeconômico.

Se observada a raça ou cor dos selecionados por gênero, verifica-se que a diferença é maior entre os homens pardos e as mulheres pardas, apesar de que no ano de 2011 há uma paridade entre os dois gêneros. E a menor diferença está entre homens brancos e mulheres brancas (Tabela 6).

Tabela 6
Distribuição dos candidatos selecionados para os cursos de prestígio cor e gênero, 2004-2009 e 2011-2012

Anos	Raça ou cor e sexo											
	Homem		Mulher		Homem		Mulher		Homem		Mulher	
	Branco	Branca	Pardo	Parda	Preto	Preta	Amarelo	Amarela	Indígena	Indígena	Indígena	Indígena
2004	25,6	16,6	27,3	19,4	5,0	3,1	1,2	0,7	0,5			
2005	13,1	12,1	34,7	24,2	8,2	4,8	0,6	0,6	1,0			
2006	15,4	10,7	35,3	23,3	7,2	4,1	1,2	0,6	1,6			
2007	18,9	11,5	31,8	20,5	9,2	3,5	1,6	0,9	1,3			
2008	16,7	12,0	30,6	22,8	9,2	5,5	0,9	0,4	1,2			
2009	14,2	12,8	31,3	23,0	9,5	4,4	1,2	1,4	1,3			
2011	15,7	12,5	26,6	26,3	9,5	6,4	1,0	0,6	0,8			
2012	15,7	14,7	28,2	25,1	7,5	5,5	0,7	1,1	1,1			

Fonte: Proplan/Questionário socioeconômico.

A escolaridade do/a pai/ mãe e a renda

Duas outras variáveis são importantes para pensarmos o perfil dos estudantes a partir da introdução do sistema de cotas. Vários estudos já haviam apontado para as desigualdades no ensino superior no que se refere a uma participação de alunos filhos de pais com escolaridade elevada, assim como com renda familiar mensal também elevada correspondendo a mais da metade do contingente que ingressava nas instituições de prestígio.¹²

Desde o início da década era perceptível a variável renda como um indicador da maior participação de estudantes oriundos das classes médias nas universidades brasileiras. No ano de 2000, em pesquisa realizada com os estudantes de cinco instituições públicas federais de ensino superior, indicadores acima de seis salários mínimos representavam na UFMA 78,6%, na UFBA 76,4%, UFPR 83,7%, UFRJ 80,2, UNB 88,4%.¹³

Sendo os cursos de prestígio os espaços de maior concentração de indivíduos oriundos das classes médias, e tendo sobre eles o maior impacto a adoção do sistema de cotas, é notável a inserção de estudantes oriundos de extratos economicamente mais baixos da população. O percentual de renda familiar de até um salário mínimo que era de 0,7%, em 2004 cresceu significativamente, triplicando em 2005, e chegando a 6,1% em 2012.¹⁴ A faixa de um

¹² P. Bourdieu. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura". In Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (orgs.). *Escritos de educação* (Petrópolis: Vozes, 1998), pp. 39-64; P. Bourdieu. "As contradições da herança". In P. Bourdieu (coord.). *A miséria do mundo* (Petrópolis: Vozes, 2007), pp. 587-93. Maria Alice Nogueira. "A construção da excelência escolar. Um estudo da trajetória feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas". In Maria Alice Nogueira, Geraldo Romanelli e Nadir Zago (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (Petrópolis: Vozes, 2000), p. 125 – 154; Queiroz, *O negro na universidade*.

¹³ Queiroz. *O negro na universidade*.

¹⁴ A adoção do salário mínimo para a hierarquização dos rendimentos totais das famílias foi opção da UFBA. Não se deve esquecer que nesse período o salário mínimo no Brasil passou por uma política de valorização, sofrendo um intenso crescimento real.

a cinco salários mínimos que correspondia em 2004 a 16,6%, nos últimos quatro anos alcançou 40% nesses cursos de alto prestígio. Por conseguinte, houve diminuição da participação de extratos de renda mais altas. E a maior queda aparece no extrato entre 20 a 40 salários mínimos. O percentual sai de 21,5% para 9,4% no último ano. Em 2004, a faixa de renda de maior concentração estava acima de cinco salários mínimos; em 2012 está na faixa entre 1 e 3 salários mínimos a maior concentração de estudantes, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7

Distribuição percentual do rendimento familiar total em classes de salários mínimos dos candidatos selecionado no vestibular da UFBA para cursos de prestígio. 2004-2009 e 2011-2012

Classe de rendimento	Ano							
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Até 1 salário mínimo (SM)	0,7	2,1	1,5	2,5	3,2	3,9	4,6	6,1
Maior que 1 até 3 SM	4,4	13,1	15,2	12,9	15,7	18,6	21,9	22,6
Maior que 3 até 5 SM	11,5	18,6	21,1	17,1	19,5	20,0	18,0	17,5
Maior que 5 até 10 SM	28,6	27,8	27,7	27,7	24,5	23,7	21,3	21,5
Maior que 10 até 20 SM	27,7	21,9	21,5	22,8	22,3	18,5	20,7	17,8
Maior que 20 até 40 SM	21,5	13,1	9,7	13,2	10,9	11,7	9,6	9,4
Maior que 40 SM	5,5	3,5	3,4	3,7	4,0	3,5	3,8	5,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Proplan/Questionário socioeconômico.

Se verificada essa participação da renda em cursos de alto prestígio e concorrência, percebe-se um impacto significativo. Em Odontologia, a participação dos que declararam ter uma renda familiar de até três salários mínimos (SM) passou de 4,3% (2004) a 38,5% (2012). Em Medicina essa faixa era de 3,4% (2004) e alcançou 18,1% (2012). Nesse curso a maior queda é observada entre os possuíam renda familiar entre 20 e 40 SM - 20,0% (2004) para 10,2% (2012). Em Engenharia Elétrica, os que declararam ter uma renda familiar de 1 a 3 SM era de 7,4% (2004) e quadruplicou em 2012 - 28,2%. Em Psicologia, o índice saiu de 7,8% (2004) para 37,1% (2012).¹⁵

A observação dos dados apresentados nas tabelas 8 e 9, a seguir, evidencia o forte vínculo entre a escolaridade dos pais e o acesso dos filhos a níveis mais elevados de escolarização, como têm apontado os estudos. No entanto, revela também o sistema de cotas como um mecanismo capaz de relativizar o efeito dessa equação. Assim, podemos perceber a partir de 2005 uma mudança significativa no perfil da escolaridade dos pais dos estudantes que ingressam em cursos de alto prestígio. Percebe-se uma redução do contingente de estudantes com pais portadores de instrução superior e uma elevação do contingente cujo pai “nunca frequentou escola” ou tem curso “primário incompleto”. Em 2004, cerca da metade dos selecionados nos cursos de alto prestígio tinha pai com escolaridade superior completa e nos anos seguintes o percentual variou entre 36,1% e 43,8%. Os estudantes cuja escolaridade do pai “nunca frequentou escola” e com “primário incompleto” passa de 3,1% (2004) para 8,3% em 2012.

Com relação à escolaridade da mãe, a mudança é também relevante: em 2004, aqueles cuja mãe era portadora de

¹⁵ Nos demais cursos de alto prestígio, a evolução da parcela de famílias com rendimentos até três salários mínimos entre 2004 e 2012 foi a seguinte: Arquitetura, de 4,9% para 33,5%; Engenharia Química, de 8,4% para 26,9%; Direito, de 1,7% para 28,1% Engenharia Civil, de 9,4% para 25,2% e Engenharia Mecânica, de 2,7% para 28,8%. Fonte:UFBA/Questionário socioeconômico.

instrução superior também correspondiam a cerca de metade do contingente. Em 2005, se reduz para 36,5% o contingente de mães com esse nível de escolaridade em favor do ingresso de estudantes cujas mães têm menores níveis de instrução. E até 2009 oscila entre 38,0% e 43,8%. Nos últimos dois anos se aproxima do que se verificava em 2004. Os estudantes cuja escolaridade da mãe indicava “nunca frequentou escola” e com “primário incompleto” passa de 1,3% para cerca de 4,0% nos últimos quatro anos.

Tabela 8
Distribuição percentual da escolaridade do pai dos candidatos selecionados para cursos de prestígio
2004-2009 e 2011-2012

Escolaridade do pai	Ano							
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Nunca frequentou a escola	0,5	2,2	1,6	1,1	1,4	1,2	0,8	1,4
Primário incompleto	2,6	4,5	6,1	5,7	5,9	5,9	4,3	6,9
Primário completo	1,1	3,8	4,8	2,8	2,6	4,3	4,6	4,4
Ginasial incompleto	3,0	5,6	5,6	4,1	4,8	4,8	4,5	5,2
Ginasial completo	3,0	4,1	3,2	2,8	3,4	3,1	1,7	2,0
Colegial incompleto	2,9	4,6	4,9	4,4	4,0	3,6	4,7	4,2
Colegial completo	28,0	29,9	26,5	25,2	28,6	27,3	27,3	25,6
Superior incompleto	8,8	9,1	8,1	10,7	8,1	8,0	8,3	8,0
Superior completo	49,9	36,1	39,1	43,1	41,2	41,9	43,8	42,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Proplan/ Questionário socioeconômico.

Tabela 9
Distribuição percentual da escolaridade da mãe dos candidatos selecionados para cursos de prestígio 2004-2009 e 2011-2012

Escolaridade da mãe	Anos							
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012
Nunca frequentou a escola	0,5	1,1	1,3	0,6	1,3	1,0	0,5	0,3
Primário incompleto	0,8	2,5	3,1	2,9	2,6	3,2	3,8	3,4
Primário completo	1,9	3,8	3,6	2,6	2,9	2,8	2,9	2,0
Ginásial incompleto	1,9	4,9	3,9	4,4	3,8	4,2	3,0	3,3
Ginásial completo	2,1	2,8	2,9	2,2	2,5	2,6	1,8	1,4
Colegial incompleto	3,6	5,8	3,9	3,0	3,9	3,7	3,1	4,4
Colegial completo	30,4	35,5	33,7	30,7	32,5	31,8	28,6	28,4
Superior incompleto	8,8	8,1	9,6	9,8	8,8	7,3	6,5	8,3
Superior completo	50,1	35,5	38,0	43,8	41,7	43,6	49,9	48,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Proplan/ Questionário socioeconômico.

Desempenho no vestibular

Contrariando a hipótese, muito frequentemente apresentada no debate sobre cotas, de que a reserva de vagas para negros e oriundos de escolas públicas determinaria um rebaixamento da qualidade do ensino superior, por fazer ingressar na universidade estudantes com baixo desempenho escolar, as primeiras análises logo após a introdução do sistema de cotas na UFBA¹⁶ mostraram que houve alteração positiva no ponto de corte das notas do

¹⁶ Queiroz e Santos. "Vestibular com cotas".

vestibular, e de modo expressivo, em ambas as fases do processo seletivo, como se pode perceber na Tabela a seguir.

Tabela 10
Ponto de corte das notas no vestibular da UFBA, 2003-2005

Ano	Primeira fase	Segunda fase
2005	5.117,40	5.089,50
2004	5.099,80	5.056,40
2003	5.018,70	5.009,30

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica - SSOA.

Examinando o desempenho médio dos estudantes em cada um dos cursos, pode-se perceber que a reserva de vagas não provocou o efeito negativo esperado por alguns. É pouco expressiva a diferença entre as médias dos anos de 2003, 2004 e de 2005. O exame das médias do escore no vestibular em cursos considerados de maior prestígio social, cuja concorrência se dá entre aqueles estudantes de mais elevado desempenho, como Medicina, por exemplo, confirmava que a diferença de médias no período observado era pouco relevante. Outros cursos, também com esse perfil, como Engenharia Elétrica, Direito, Odontologia, Ciência da Computação, Administração, demonstram a pouca influência que a introdução do sistema de reserva de vagas exerceu sobre o comportamento da média de aprovação (Tabela 11).

Tabela 11
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
Direito	6,8	6,8	6,6
Bacharelado em Ciências da Computação	6,6	6,5	6,3
Engenharia Elétrica	7,1	7,2	6,7
Engenharia Civil	5,7	5,7	5,6
Engenharia Mecânica	6	6,3	6,1
Engenharia Química	6,2	6,2	6,2
Administração	6,2	6	5,9
Arquitetura	5,9	5,7	5,6

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica - SSOA.

Essa constatação não surpreende. Em trabalho anterior, buscou-se analisar a hipótese do insuficiente desempenho de estudantes negros, oriundos de escolas públicas, no vestibular para cursos de alto prestígio social. Para isso, em 2001, procurou-se verificar a presença de estudantes negros, oriundos de escolas públicas entre os aprovados no vestibular para tais cursos e não classificados por “falta de vagas”.

O resultado mostrava um contingente de 576 estudantes com essas características, e isso era atribuído a uma demanda reprimida de estudantes que tiveram um desempenho satisfatório no vestibular, mas que não ingressavam na universidade devido ao sistema até então vigente.¹⁷

As informações sobre o desempenho de 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 elevado prestígio social e alta concorrência, como evidencia a Tabela 12. No curso de Medicina, por exemplo, considerado o de maior concorrência e mais alto prestígio, na UFBA, a diferença entre as médias dos dois grupos não chegava a um ponto percentual. O mesmo ocorria com o curso de Direito, também um dos mais almejados. As maiores distâncias observadas estavam no curso de Engenharia Elétrica (1,7 pontos), e no de Engenharia Mecânica (1,4), ambos em 2006.

¹⁷ Delcele M. Queiroz. “Ensino superior no Brasil e ações afirmativas para negros”, *Universidade e Diversidade*, ano XII, n.29 (2003), pp. 57-60.

Tabela 12
Desempenho médio dos estudantes cotistas e não cotistas em
curso de maior concorrência e prestígio social,
2005-2006.

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

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica - SSOA.

Para uma melhor compreensão das distâncias que separam as médias dos estudantes cotistas e não cotistas, apresentamos, na Tabela 13, informações sobre o desempenho no vestibular de 2005, comparando médias do primeiro e do último classificado em cada um desses grupos, por curso. Como havíamos observado para o conjunto de cursos examinado anteriormente, em determinados cursos onde houve um maior impacto das cotas, não se observava uma grande distância entre as médias dos cotistas e dos não cotistas, nas duas posições examinadas, isto é, na primeira e na última classificação em cada curso. Outro aspecto que se pode observar é que, em cada curso, a média do primeiro cotista classificado não era inferior à do último classificado não cotista. Há cursos em que a distância do primeiro classificado não cotista para o primeiro classificado cotista é de poucos décimos, como o curso de Engenharia Civil, por exemplo. No curso de Direito, curiosamente um dos mais concorridos, a média do primeiro classificado cotista é mais elevada do que a do primeiro classificado não cotista.

Tabela 13
Desempenho no vestibular dos cotistas e não cotistas, 2005

Curso	Ordem de classificação			
	1º classificado		Último classificado	
	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista
Arquitetura e Urbanismo	6,8	8,1	4,4	5,6
Ciências da Computação	7,0	7,9	4,7	6,1
Engenharia Civil	7,5	7,7	4,6	5,3
Engenharia Elétrica	7,4	8,1	4,9	6,7
Engenharia Mecânica	6,6	8,1	4,7	6,2
Medicina	7,8	8,3	4,7	7,3
Odontologia	6,3	7,3	4,2	5,8
Administração	6,5	7,2	5,0	5,8
Comunicação - Prod. Cultural	6,7	7,1	5,0	5,8
Comunicação - Jornalismo	7,3	7,3	5,0	6,4
Direito	8,1	7,8	4,4	6,7
Psicologia (Lic. e Bac)	6,5	6,8	4,4	6,0

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica -SSOA.

Desse modo, apontávamos uma pequena diferença entre esses dois grupos nos dois primeiros anos de adoção do sistema. Mas, o que aconteceu nos anos seguintes? Entre os anos de 2007 e 2009, a maior diferença entre as médias permanece no curso de Engenharia Elétrica. Este é o curso em que em quatro anos (2006 a 2009) a diferença foi a mesma entre cotistas e não cotistas – 1,6. Outros cursos de engenharias, como Civil, Mecânica e Química, tiveram nesse período a diferença oscilando entre 1,0 e 1,5. Os cursos de Medicina, Administração, Odontologia, Direito, Ciências da Computação, Psicologia e Arquitetura apontam uma diferença que vai de 0,8 a 1,2 entre cotistas e não cotistas no período 2007 a 2009 (Tabela 14).

Entretanto, nos três anos seguintes (2010 a 2012) há uma queda na média do escore nos dois grupos. Todos esses cursos das engenharias oscilaram com uma diferença que varia de 0,7 a 1,1 pontos. Mesmo o curso de Engenharia Elétrica, visto como o de maior diferença nos quatro anos anteriores, da ordem de 1,6 pontos, oscilou entre 0,9 e 1,1. Arquitetura é o único curso, de todo o grupo selecionado, em que se observa uma recuperação, no ano de 2012, da diferença entre cotistas e não cotistas; isso se comparado com o quinquênio (2005-2009) quando a diferença estava entre 1,1 e 1,2 pontos. Medicina, Direito, Odontologia, Administração apontam para média-escore que vai de 0,6 a 0,8, sendo que Ciências da Computação e Psicologia indicam uma menor diferença, entre 0,3 a 0,5 pontos.

Todo este quadro, que pode ser observado na Tabela 14, aponta para uma queda na média-escore de ingresso dos estudantes cotistas e não cotistas nos últimos três anos. Se os não cotistas alcançaram uma média acima de 7,4 no curso como Medicina entre 2005-2009, a partir de então atingiram no máximo 6,1. O mesmo pode ser observado no curso de Direito, onde a média caiu de 7,0 (2005-2009) para 5,2 (2010-2012) ou Engenharia Elétrica de 7,0 para 5,0 no mesmo período. E as outras engenharias atingiram no máximo 5,1. Nos outros cursos os estudantes não cotistas tiveram um desempenho médio de, no máximo, 4,5 (Odontologia, Administração, Arquitetura), ou 4,7 (Psicologia), e a menor média- escore nesses cursos de alto prestígio verificou-se em Ciências da Computação. Caiu de 6,4 (2005-2009) para 3,4 (2010-2012). Uma hipótese é que esse fato está, provavelmente, relacionado ao desempenho em disciplinas específicas como matemática, história e também redação, que teriam proporcionado um desempenho menor nesses anos observados e nos dois grupos.

A diminuição da média-escore observada entre os não cotistas também se verifica entre os cotistas. Entretanto, a diferença entre eles mostra um dado curioso: em todos os cursos de alto prestígio, de 2010 a 2012, essa queda foi acompanhada de 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 Arquitetura a diferença esteve no intervalo entre 0,7 a 1,2. Psicologia e Ciências da Computação tiveram a menor diferença, entre 0,3 e 0,5.

Tabela 14

Média-escore de cotistas e não cotistas por ano de ingresso em cursos de alto-prestígio, 2008-2012

Curso	Ano/ Escore											
	2007		2008		2009		2010		2011		2012	
	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista	Cotista	Não cotista
Medicina	6,7	7,6	6,6	7,7	6,5	7,7	5,3	6,0	5,2	6,0	5,4	6,1
Odontologia	5,2	6,2	5,1	6,2	5,1	6,2	3,8	4,4	3,7	4,3	3,8	4,4
Direito	6,1	7,1	6,1	7,1	5,8	7	4,6	5,2	4,5	5,2	4,6	5,3
Administração	5,2	6,3	5,1	6,3	5,1	6,3	3,8	4,4	3,7	4,3	3,8	4,4
Psicologia	5,5	6,4	5,6	6,5	5,4	6,3	4,2	4,7	4,2	4,5	4,2	4,6
Ciência da Computação	5,7	6,5	5,3	6,3	5,3	6,1	3,3	3,6	3,1	3,4	2,9	3,4
Engenharia Elétrica	5,8	7,4	5,7	7,3	5,3	6,9	4,1	5,2	4,0	5,0	4,0	4,9
Engenharia Civil	4,8	6,1	4,9	6,1	4,9	6,4	3,8	4,9	3,9	4,8	4,0	5,0
Engenharia Mecânica	5,7	6,9	5,3	7	5,2	5,2	4,0	5,0	3,9	5,0	4,2	4,9
Engenharia Química	5,7	6,9	5,6	7,1	5,8	7,1	4,3	5,2	4,2	5,1	4,2	5,2
Arquitetura	4,9	6	4,8	6	4,9	6,1	3,6	4,3	3,4	4,3	3,3	4,5

Fonte: Serviço de Seleção e Orientação Acadêmica - SSOA.

O desempenho nos cursos

Além dos dados do perfil do estudante e desempenho no vestibular, apontamos o desempenho nos primeiros semestres dos ingressos em 2005. Inicialmente, apontamos um quadro relativo ao coeficiente de rendimento entre 5,0 e 10,0, em dezoito cursos de maior concorrência, e verificamos que em onze deles (ou seja, 61,1%) os cotistas obtiveram resultados iguais ou melhores que os não cotistas.¹⁸ E quando observado o desempenho na faixa de 7,6 a 10,0 em cursos de alto prestígio e concorrência como os citados acima, os estudantes não cotistas tiveram uma maior participação que os cotistas. O único curso onde se verificava o contrário foi Engenharia Civil.¹⁹

As turmas dos anos seguintes apontam para resultados similares aos de 2005. E em períodos distintos. O coeficiente de rendimento dos que ingressaram em 2008 e 2007 e que estavam, respectivamente, no terceiro e quinto semestre apontava para um melhor desempenho dos não cotistas na faixa entre 7,0 e 10,0. Os cotistas tendiam a superar esse grupo na faixa entre 5,0 e 6,9. O que parece indicar uma tendência ao longo dos semestres nesses cursos. Vejamos a Tabela 15 os que ingressaram no segundo ano da adoção das cotas e se encontravam no sétimo semestre. O que significa dizer que já haviam cursado 70% dos semestres.

¹⁸ Delcele Queiroz e Jocélio Teles dos Santos. "Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e do poder". *Educação e Sociedade*, v.27, n.96 (2006), pp.717-38.

¹⁹ Delcele Queiroz e Jocélio Teles dos Santos. "Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA". In André A. Brandão (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação* (Rio de Janeiro: DP&A, 2007), pp.121-44.

Tabela 15
Percentual dos alunos cotistas e não cotistas com coeficiente de rendimento entre 7,0 e 10,0 em cursos de prestígio, ingressos em 2006, e cursado o sétimo semestre

Curso	Cotistas	Não cotistas
Arquitetura	32,6	51,4
Ciências da Computação	33,3	60,0
Engenharia Elétrica	37,5	51,6
Engenharia Civil	26,4	43,4
Engenharia Química	17,6	45,0
Engenharia Mecânica	44,4	63,6
Medicina	71,4	95,5
Odontologia	51,8	81,2
Administração	67,6	71,7
Comunicação – Jornalismo	46,1	63,0
Direito	55,5	77,0
Psicologia	66,6	78,0

Fonte: Centro de Processamento de Dados.

Considerações finais

Contrariando as expectativas pessimistas sobre as políticas de reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de ensino, assim como argumentos veiculados em diversos espaços midiáticos, os dados aqui analisados dão conta de uma realidade bastante animadora, confirmando outros estudos que encontraram resultados similares em outros contextos, como as pesquisas de Veloso e Cardoso, Cordeiro, Furtado.²⁰ Esses resultados demonstram o caráter tendencioso, não analítico e meramente opinativo do que se veiculou na mídia e em artigos de vários intelectuais. A esse respeito é pertinente a reflexão de Abreu,²¹ ao atribuir a reação às ações afirmativas para populações sub-representadas, à forte inclinação autoritária da sociedade brasileira, fruto de um passado caracterizado por um longo período de colonização, escravismo e, posteriormente, regimes autoritários. Por conseguinte, essa história seria responsável pela internalização de uma cultura tutelar, na qual o direito serviu como um forte instrumento de vigília e punição das populações vulneráveis, sobretudo, índios e negros. Daí decorreria a dificuldade em enxergar tais grupos como sujeitos de direito, bem como as desigualdades raciais presentes nos sistemas de ensino.

²⁰ Jacques Velloso e Claudete B. Cardoso. “Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92, n. 231 (2011), pp. 221-45; Waléria Furtado. “Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes” (Tese de Doutorado, FEESP, 2011); Maria J. Cordeiro. “Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises”. In Brandão (org.). *Cotas raciais no Brasil*, pp. 87-120.

²¹ Sérgio Abreu. “Igualdade. A afirmação de um princípio jurídico inclusivo”. In Jonas Zoninsein & João Feres Jr. (orgs.). *Ações afirmativas no ensino superior no Brasil* (Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008), pp. 329-45.

As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas¹

Maria Nilza da Silva²

Jairo Queiroz Pacheco³

Fazer uma avaliação clara e objetiva do processo de implantação e implementação do sistema de ações afirmativas com recorte racial⁴ nas universidades brasileiras constitui um considerável desafio. Primeiro, porque apesar de existirem dados acessíveis, nem sempre é possível compreender como os mesmos foram produzidos. São muitos os envolvidos no processo de produção destes dados, além do fato

¹ O trabalho com os dados quantitativos sobre o sistema de cotas na UEL contou com a colaboração de Gustavo de Paula, estudante do curso de Ciências Sociais da UEL, Juliano Carlos Placa Cezar, da PROPLAN, Izabel Maria Diniz e Maria Yamazaki da PROGRAD.

² Professora do Departamento de Ciências Sociais. Foi diretora do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos da UEL por ocasião da implantação do sistema de cotas e atualmente é coordenadora do Laboratório de Cultura e Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO/UEL.

³ Professor do Departamento de História, foi pró-reitor de Graduação entre os anos 2003 e 2006, e um dos principais responsáveis pela implantação do sistema de cotas na UEL. Atualmente coordena o Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina - IPAC-Lda.

⁴ Aqui, o termo raça é entendido como construção social. As pessoas são racializadas socialmente, sendo-lhes atribuído um valor dependente das suas características físicas, notadamente a cor da pele. Cf.: Michel Wieviorka. *O racismo, uma introdução*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

de que são elaborados a partir de necessidades pragmáticas que nem sempre são esclarecidas, dificultando, assim, a compreensão da metodologia de agrupamento dos mesmos. Quando a análise é realizada por aqueles que os produziram, a tarefa de avaliação talvez se mostre menos árdua. O estudo apresentado neste trabalho mostra os resultados de uma avaliação do sistema de cotas na Universidade Estadual de Londrina, a partir dos dados produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, pela Pró-Reitoria de Planejamento - PROPLAN e pela Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS.

Como abordado em artigo anterior,⁵ o sistema de cotas na UEL foi aprovado em 2004,⁶ possibilitando a realização do primeiro vestibular com cotas em 2005. O sistema criado definiu que até 40% das vagas seriam destinadas a estudantes oriundos da escola pública,⁷ sendo que até metade dessas vagas seriam destinadas a estudantes da escola pública que se autodeclarassem negros. O “até” condicionava que a quantidade de vagas seria proporcional ao número de inscritos por curso e por categoria de cotas. Assim, por exemplo, se os inscritos negros num curso como Medicina fossem 3% do total, somente 3% das vagas seriam destinadas à disputa por eles. Este critério de proporcionalidade comprometeu significativamente a efetividade do sistema como mecanismo de inclusão nos cursos mais concorridos, notadamente para os candidatos negros que apresentam um baixo índice de conclusão do ensino médio.⁸

O vestibular de 2013, primeiro após a avaliação dos sete anos da primeira fase, prevê uma nova configuração com a reserva

5 Maria Nilza da Silva. “As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade”. In Jocélio Teles dos Santos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão* (Salvador: 2012), pp. 77-98.

6 Resolução do Conselho Universitário 78/2004, publicada em 24 de julho de 2004.

7 Entende-se como estudantes de escola pública aqueles que aí cursaram integralmente o ensino fundamental e médio.

8 As dificuldades sociais encontradas na trajetória do estudante negro influenciam nas altas taxas de evasão escolar deste grupo.

efetiva de 40% das vagas de cada curso para os estudantes de escola pública e, destas, metade reservada aos negros.⁹

Perfil socioeconômico do estudante da UEL

Segue uma síntese dos dados do questionário socioeconômico respondido pelos candidatos no momento da inscrição no vestibular, sobre faixa etária, sexo, renda e cor/raça, referentes ao conjunto dos aprovados nos anos destacados.

Tabela 1
Distribuição dos ingressantes por faixa etária, 2004 – 2012

Opção	Anos em %			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	0,8	0,1		
menos de 16 anos	0,4			
de 16 a 18 anos	46,5	47,9	54,7	59,4
de 19 a 21 anos	28,1	30,4	24,8	20,7
de 22 a 25 anos	11,3	11,0	10,1	9,6
de 26 a 30 anos	5,6	5,5	5,2	5,5
31 anos ou mais	7,3	5,1	5,2	4,8
Total	100	100	100	100

Fonte: Perfil do Ingressante, disponível em:

<<http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daai.html>>

Na Tabela 1 destaca-se o fato de que a faixa etária de 16 a 18 anos teve sua participação aumentada de 46,5% em 2004 para 59,4% em 2012. Como todas as outras faixas retratadas tiveram

⁹ Este trabalho está sendo elaborado durante a realização do vestibular 2013, por isso faremos apenas uma menção sem o aprofundamento dos dados de 2013. Cf.: Resolução 78/2004 e 015/2012 do Conselho Universitário.

sua participação diminuída, conclui-se que no período ocorreu uma diminuição da idade de ingresso na Universidade.

Tabela 2
Distribuição dos ingressantes por sexo, 2004 a 2012

Opção	Ano %			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	0,8	0,1		
Masculino	44,7	45,4	44,3	45,7
Feminino	54,5	54,5	55,7	54,3
Total	100	100	100	100

Fonte: Perfil do Ingressante, disponível em:

<<http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daai.html>>

No caso do sexo dos ingressantes, existe uma constância na participação majoritária de mulheres numa faixa próxima a 55% (Tabela 2).

Para melhor compreensão da correlação entre níveis de renda e ingresso, agrupamos os candidatos em três faixas de renda, a primeira de até três salários mínimos, a segunda com mais de três e até 10 salários mínimos e, a última, mais de 10 salários mínimos.

Tabela 3
Distribuição da renda familiar mensal dos ingressantes, 2004 – 2012

Salário mínimo	Anos			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	0,8	0,1		
até 3	15,0	17,8	31,5	29,0
de 3 até 10	49,6	50,5	49,7	54,7
Mais de 10	34,6	31,6	18,8	16,3
Total	100	100	100	100

Fonte: Perfil do Ingressante, disponível em:

<<http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daai.html>>

Na Tabela 3 podemos observar que, no período de 2004 a 2012, o ingresso na faixa de até três salários mínimos praticamente dobra, a faixa entre três e 10 salários mínimos aumenta timidamente, enquanto que a faixa acima de 10 salários mínimos é reduzida à quase metade da participação que possuía em 2004.¹⁰

Tabela 4
Distribuição dos estudantes por categorias de escola de ensino médio, 2004 – 2012

Opção	Anos %			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	0,8	0,1		
Integralmente em escola pública	42,6	49,9	61,0	49,5
Integralmente em escola particular	44,6	40,2	30,0	44,3
Maior parte em escola pública	5,9	4,9	4,8	2,4
Maior parte em escola particular	5,5	4,6	4,0	3,6
Em escolas comunitárias ou outra	0,6	0,3	0,2	0,2
Total	100	100	100	100

Fonte: Perfil do Ingressante, disponível em:

<<http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daai.html>>

Na Tabela 4 observa-se a predominância de estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em instituição pública, partindo de 42,6% em 2004 chegando a 61,0% em 2008 e regredindo para 49,5% em 2012. Provavelmente a adoção do sistema de cotas foi o fator mais importante nesta alteração. Cabe

¹⁰ Estas modificações se devem às alterações da distribuição de renda no país, combinadas com as alterações no processo de ingresso na universidade. Não temos como identificar o peso de cada um destes fatores, mas podemos constatar que houve uma diminuição considerável na desigualdade de distribuição das vagas entre as faixas de renda, em relação à participação numérica de cada uma delas na composição da população.

destacar também que o sistema de cotas se mostrou mais efetivo para estudantes de escola pública, inclusive pelo fato de que as vagas não utilizadas na cota de negros foram somadas àquelas destinadas à escola pública.

Tabela 5
Distribuição de cor/raça, 2004 – 2012

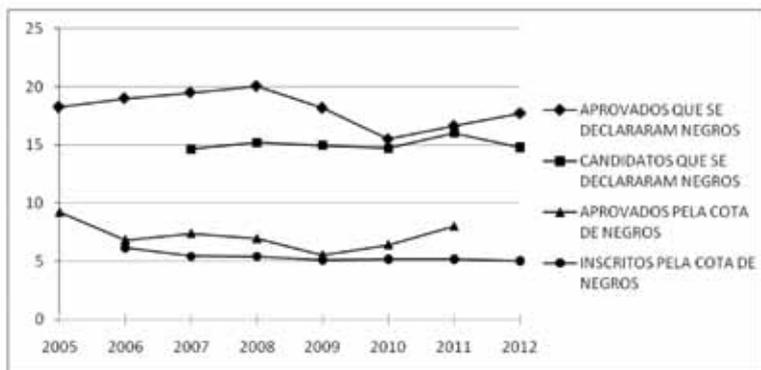
Opção	Ano %			
	2004	2005	2008	2012
Não informado	1,0	0,1	0	0
Branca	78,4	75,5	73,9	75,7
Negra	13,2	18,2	20,0	17,7
Amarela	7,2	6,0	6,0	6,5
Indígena	0,2	0,2	0,1	0,1
Total	100	100	100	100

Fonte: Perfil do Ingressante, disponível em:

<<http://www.uel.br/proplan/?content=aval-institucional/pesquisas-daai.html>>

Na Tabela 5 observa-se que em 2004 a percentagem de estudantes brancos é de 78,4, enquanto que os negros somam 13,2% e, em 2005, com o primeiro vestibular pelo sistema de cotas, o percentual de negros passou para 18,2. Em 2008, esse percentual chega a 20,0, revertendo para 17,7% em 2012.¹¹

¹¹ Conforme utilizado em textos anteriores, a categoria negro representa a somatória dos pretos e pardos, segundo classificação do IBGE.

Gráfico 1**Inscritos e aprovados que se identificaram como negros e inscritos e aprovados que optaram pela cota de negros, 2005 – 2012**

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL (www.cops.uel.br)

Os dados referentes ao percentual de candidatos que se declaram negros em 2005 e 2006 e de aprovadas pela cota de negros em 2012 não foram encontrados.

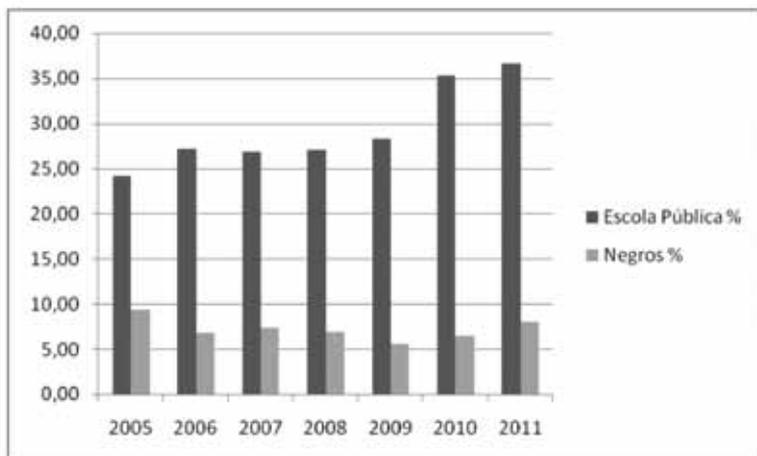
A primeira questão que se destaca na análise do Gráfico 1 é a significativa diferença entre o percentual de candidatos que se identificaram como negros no questionário socioeconômico e o percentual de inscritos pela cota para negros.

Buscando compreender melhor o conjunto de questões retratado no Gráfico 1, analisaremos, como exemplo, o ano de 2007. Nesse ano verificamos que 14,7% dos candidatos inscritos no vestibular se identificaram como negros ao responderem ao questionário socioeconômico, enquanto que, dos aprovados, 19,5% tinham-se identificado como negros. Portanto, o sistema de cotas permitiu que o percentual de negros aprovados fosse quase 5% superior ao percentual de concorrentes.

Ainda em 2007, é possível constatar que o critério da proporcionalidade fez com que fossem aprovados pelo sistema de cotas 7,4%, ou seja, quase um terço dos 20% inicialmente pretendidos. Portanto, embora as cotas tenham contribuído para elevar o percentual de negros aprovados, ao compararmos

o universo de candidatos com o de aprovados, verificamos que o sistema adotado mostrou-se tímido na capacidade de inclusão.

Uma grave questão que pode ser formulada sobre esses dados diz respeito à enorme diferença entre o percentual de candidatos que se identificam como negros (14,5% do total de inscritos, no exemplo de 2007) e dos que se inscrevem pela cota para negros (5,4% do total de inscritos de 2007). Isso significa que apenas 37% dos candidatos que se identificam como negros, ao responderem ao questionário socioeconômico, optaram por concorrer pelas cotas. Algumas hipóteses podem ser levantadas para tentar explicar isso. A primeira é que a instituição não conseguiu comunicar com clareza como o sistema funciona, levando algumas pessoas a pensarem que a opção pelas cotas pudesse diminuir suas chances. A outra é que a acirrada campanha da maioria dos meios de comunicação desqualificando o sistema de cotas tenha levado uma parte dos candidatos a não optarem pelo sistema. O mais irônico é que, com o critério da proporcionalidade, a opção por não se inscrever como cotistas negros de quase dois terços dos que se indentificaram como negros fez com que sua inclusão fosse muito menor do que a possibilitada. Por último, há que se considerar que, embora em pequena percentagem, existem estudantes negros oriundos de instituições privadas, portanto, impedidos de concorrer pelo sistema de cotas na UEL. O Gráfico abaixo mostra a diferença de ingressantes de escola pública e de negros com a mesma origem:

Gráfico 2**Distribuição dos ingressantes cotistas oriundos de escola pública e negros – por ano**

Conforme mencionado anteriormente, o sistema de cotas na UEL foi eficiente para a inclusão dos estudantes oriundos de escola pública, mas pouco eficaz para incluir os negros, visto que a proposta seria de que 40% das vagas fossem destinadas aos estudantes de escola pública e metade para negros da mesma origem. Mas, como é evidenciado no Gráfico 2, ainda é muito baixo o ingresso de negros na Universidade pelo sistema de cotas.

O sistema de cotas e as opções de ingresso

Para a análise das questões referentes ao ingresso e à trajetória acadêmica foram selecionados nove cursos divididos em três categorias de alta, média e baixa concorrência em três anos: 2005, 2008 e 2012.

Tabela 6
Relação candidato/vaga no vestibular da UEL, nos sistemas universal, escola pública e negros, em 2005, 2008 e 2012

Categoria	Curso	2005				2008				2012			
		Universal	Escola pública	Negros									
Alta concorrência	Medicina	81,0	83,2	64,0	64,7	69,0	37,0	90,8	85,7	66,0			
	Engenharia Civil	9,0	9,0	6,5	10,2	7,9	4,5	35,5	29,2	22,0			
	Direito noturno	24,9	20,5	14,3	19,0	14,0	11,1	20,5	16,5	11,8			
Média concorrência	Administração noturno	22,9	28,9	12,6	15,3	19,7	8,9	10,6	12,6	6,6			
	Ciência da Computação	31,2	22,7	13,0	17,7	12,4	6,5	12,9	9,8	5,5			
	Fisioterapia	28,7	23,9	14,7	15,0	10,8	8,0	9,7	7,7	6,0			
Baixa concorrência	Arquivologia	4,8	9,1	3,0	4,0	8,1	2,9	1,3	2,4	1,5			
	Ciência do Esporte	7,8	8,5	4,0	4,6	4,5	1,0	1,9	2,1	1,5			
	Letras/Espanhol vespertino ¹				1,3	1,5	0	0,4	0,5	0			

(1) Esta habilitação passou a ser oferecida a partir de 2008. Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UUEL (www.cops.uel.br)

Dada a frequente alteração do nível de concorrência dos cursos, 2012 foi escolhido como ano base para identificar três cursos em cada uma das categorias de alta, média e baixa concorrência, identificando como de alta concorrência os cursos de Medicina, Engenharia Civil¹² e Direito noturno; de média concorrência os cursos Administração noturno, Ciência da Computação e Fisioterapia; e como de baixa concorrência Arquivologia, Esporte e Letras vespertino.

O curso de Medicina tem sido constantemente o mais procurado entre os 45 cursos ofertados pela UEL.¹³ Antes de apresentar as diferenças na relação candidato/vaga nos nove cursos escolhidos, cabe salientar que a concorrência pode refletir a expectativa de ingresso (percepção do candidato sobre sua capacidade de vencer a concorrência projetada para o curso escolhido) e de conclusão do mesmo com sucesso. Outro fator que certamente influencia nas opções é a expectativa de empregabilidade e de renda das carreiras profissionais pretendidas.

Ao agrupar os dados da Tabela 7 e calcular a média da relação candidato/vaga para os anos de 2005, 2008 e 2012, podemos comparar melhor as diferenças entre cursos e categorias de alta, média e baixa concorrência.

¹² O curso de Engenharia Civil apresenta forte variação do seu nível de concorrência, caracterizando-se em 2005 e 2008 como um curso de média concorrência (9,2 e 10,0 candidatos/vaga respectivamente), chegando em 2012 a uma concorrência de 36,6 candidatos/vaga.

¹³ Conf.: Dados e números da UEL em <<http://www.uel.br/proplan/?content=dadosuel.html>>. Acesso em 28/11/2012.

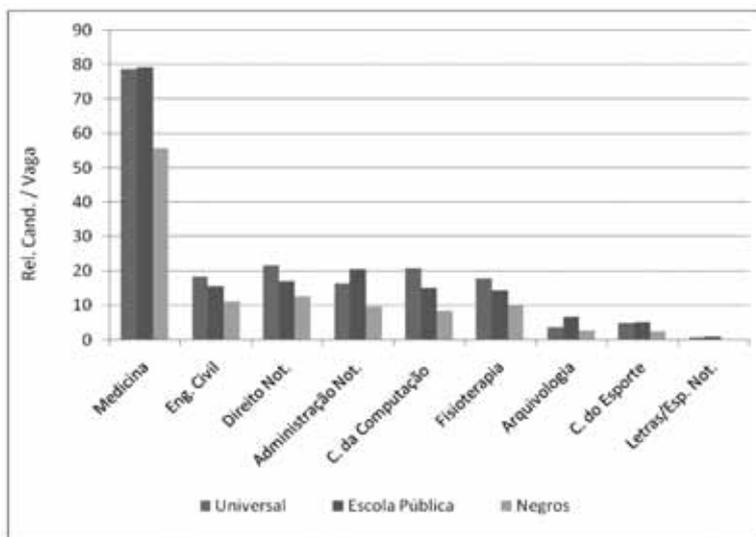
Tabela 7
Média da relação candidato/vaga
sistemas universal, escola pública e negros – 2005, 2008 e 2012

Categoria	Curso	Universal	Escola pública	Negros
Alta concorrência	Medicina	78,8	79,3	55,7
	Engenharia Civil	18,2	15,4	11,0
	Direito noturno	21,5	17,0	12,4
Média concorrência	Administração noturno	16,3	20,4	9,4
	Ciência da Computação	20,6	15,0	8,3
	Fisioterapia	17,8	14,1	9,6
Baixa concorrência	Arquivologia	3,4	6,5	2,5
	Ciência do Esporte	4,8	5,0	2,2
	Letras/Espanhol noturno ¹	0,6	0,7	0

(1) Esta habilitação passou a ser oferecida a partir de 2008.

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/Uel (www.cops.uel.br)

Ao colocar esses dados num gráfico, podemos melhor comparar e analisar os diferentes níveis de concorrência, traduzidos na relação candidato/vaga dos cursos selecionados.

Gráfico 3**Média da relação candidato/vaga sistemas universal, escola pública e negros – 2005, 2008 e 2012**

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/Uel (www.cops.uel.br)

Quando se faz a média da concorrência em três anos, como mostrado no Gráfico 3, podemos notar que os cursos de média e alta concorrência convergem para um grupo bastante homogêneo, sobrando o curso de Medicina com uma concorrência muito maior e os de menor concorrência, que continuam se diferenciando dos demais. Esses dados nos mostram também que a categoria de candidatos oriundos da escola pública fica bem próxima da universal, chegando a igualar-se a ela no caso da Medicina ou a ultrapassá-la, no caso de Administração noturno, Arquivologia e Ciência do Esporte.

Portanto, o sistema de cotas adotado pela UEL mostra-se bastante efetivo para o caso da escola pública, colocando os candidatos das opções mais concorridas e das medianamente concorridas em condições muito próximas de concorrência. Por outro lado, no caso das cotas para candidatos negros, o

sistema adotado mostra-se incapaz de chegar a condições mais igualitárias de disputa.

O sistema de cotas e o desempenho no vestibular

Analisaremos apenas os dados de pontuação máxima e mínima referentes à primeira chamada do vestibular de 2012, porque os dados dos concursos anteriores, por computarem as pontuações das diversas convocações posteriores à primeira, comprometem a comparação de pontuações máximas e mínimas dos diversos cursos.

A Tabela 8 apresenta as pontuações máximas e mínimas dos cursos selecionados. Essa pontuação é definida pela tradução da pontuação bruta obtida nas provas pela técnica de escore padronizado.¹⁴

¹⁴ No manual do candidato do concurso vestibular há uma explicação sobre a constituição das notas. Vide <www.cops.uel.br/vestibular/manual_do_candidato_vestibular_2012.pdf>.

Tabela 8
Pontuação máxima e mínima no vestibular da UEL em 2012,
nos sistemas universal, escola pública e negros

Categoria	Curso	Pontos	Universal	Escola pública	Negros
Alta concorrência	Medicina	Max	2062,7	1951,7	1813,2
		Min	1821,7	1715,9	1554,3
	Engenharia Civil	Max	2080,3	1907,4	1542,4
		Min	1856,0	1663,0	1491,4
	Direito noturno	Max	2280,8	2028,8	1726,5
		Min	1837,7	1672,9	1515,8
Média concorrência	Administração noturno	Max	2420,8	1928,1	1661,0
		Min	1874,8	1676,4	1423,8
	Ciência da Computação	Max	2051,2	1955,1	1413,0
		Min	1751,8	1571,6	1347,9
	Fisioterapia	Max	2294,8	1804,6	1607,8
		Min	1717,0	1408,7	1366,2
Baixa concorrência	Arquivologia	Max	1614,0	1759,2	1645,3
		Min	1528,7	1403,6	1315,0
	Esporte (1)	Max	2375,6		
		Min	1435,9		
	Letras/ Espanhol vespertino (1)	Max	1839,5		
		Min	1175,1		

(1) Nestes cursos não houve inscritos pelo sistema de cotas neste ano.

Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/Uel (www.cops.uel.br)

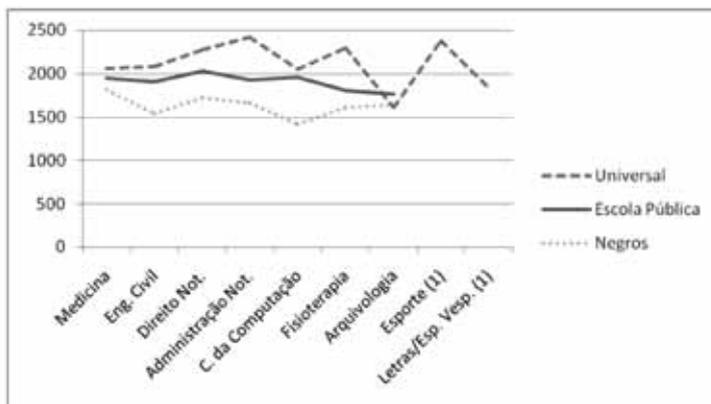
Na análise da Tabela 8, constata-se que os pontos dos concorrentes às vagas universais e para escola pública nem sempre são inferiores à pontuação dos concorrentes às vagas destinadas para negros de escola pública. A expectativa era que

os estudantes convocados pelas cotas para negros fossem aqueles que necessitavam das cotas, pois não seriam convocados noutra categoria de vagas.

O candidato que fez a inscrição pelas cotas para negros, mas teve um desempenho superior ao último candidato classificado para as vagas universais ou de escola pública teria a efetivação de sua matrícula baseada no seu desempenho. As vagas para os cotistas seriam preenchidas apenas por aqueles candidatos cotistas que precisariam das cotas para ingressar na Universidade. Contudo, o que a Tabela 8 nos mostra é que provavelmente alguns ingressantes de escola pública poderiam ter ocupado as vagas universais e os primeiros classificados pelas cotas para negros poderiam ter ocupado as vagas para os estudantes de escola pública. Isso liberaria um número maior de vagas para os cotistas, tanto de escola pública quanto para negros. Assim, os cotistas utilizariam as vagas das cotas se realmente precisassem delas. Como exemplo, vejamos o caso dos estudantes de Fisioterapia: o primeiro classificado pelas cotas para escola pública com 1804,6 pontos poderia ter ingressado pelo sistema universal visto que o último desta categoria obteve 1717 pontos. No caso dos negros, ocorre o mesmo, o primeiro classificado conseguiu 1607,8 pontos e o último classificado optante das vagas de escola pública teve 1408,7. O primeiro classificado pelas cotas para negros poderia ter utilizado a vaga da escola pública e isso faria com que outros negros que realmente precisassem das cotas para o ingresso pudessem ter sido convocados.

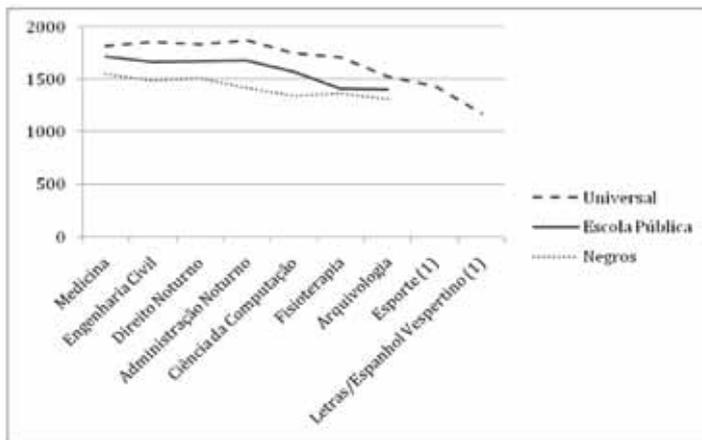
Os gráficos a seguir permitem uma melhor visualização dos dados referentes ao desempenho, objetivando comparar as pontuações por curso e por categoria de concorrência.

Gráfico 4
Pontuação máxima nos sistemas universal, escola pública e negros, 2012



Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL (www.cops.uel.br)

Gráfico 5
Pontuação mínima no vestibular da UEL em 2012, nos sistemas universal, escola pública e negros



Fonte: Coordenadoria de Processos Seletivos – COPS/UEL (www.cops.uel.br)

Analisando os dados dos gráficos 4 e 5 e da Tabela 8, podemos verificar que as pontuações máximas e mínimas dos cursos de alta e média concorrência convergem para um mesmo patamar, ocorrendo uma diferenciação significativa apenas no caso dos cursos menos concorridos. Mas o que mais se destaca é a hierarquia verificada entre os valores de pontuação das diferentes modalidades de concorrência, com a universal, de escola pública e de negros, apresentando-se nesta ordem em todos os cursos. Pela adoção do critério de proporcionalidade, verificamos também que a distância de pontuação não se mostra significativa entre as diferentes categorias de concorrência.

Em seu conjunto, os dados referentes ao ingresso mostram que o vestibular da UEL, após a implantação do sistema de cotas, por utilizar o critério de proporcionalidade, não possibilitou uma diferenciação acentuada da relação candidato/vaga e das notas máximas e mínimas dos candidatos concorrentes nas categorias universal, de escola pública e de negros. Porém, ao não permitir que ocorressem diferenciações acentuadas, a instituição limitou também a capacidade de inclusão do sistema implantado.

A maior inclusão de estudantes negros, provavelmente, teria um impacto maior nos valores das pontuações máximas e mínimas e do rendimento acadêmico. Cabe ressaltar que essa é uma realidade que as universidades e a sociedade brasileira têm de enfrentar diante de tantos anos de exclusão do acesso ao ensino superior de uma parcela da população, a negra, que representa mais da metade dos cidadãos do país.

Para tanto, como será abordado, as políticas de inclusão adotadas pelas universidades pressupõem também a implantação ou melhoria das políticas de permanência, que ultrapassem os limites da assistência social e econômica e, os cursos de nivelamento como resposta às possíveis dificuldades acadêmicas. A preocupação com a permanência dos estudantes deve considerar as iniciativas de combate ao racismo e o respeito às diferenças e diversidades originárias da população brasileira.

Análise do desempenho acadêmico

As comparações aqui apresentadas devem ser vistas com cuidado, uma vez que se trata de comparar avaliações marcadas por uma grande diversidade, decorrentes tanto das concepções de avaliação praticadas pelos docentes, quanto da diversidade de concepções de avaliação presentes nos projetos político-pedagógicos dos cursos e nas suas diretrizes curriculares. Portanto, a comparação de notas dentro de um mesmo curso é mais tranquila que entre cursos diferentes.¹⁵ Utilizando as categorias de cursos de alta, média e baixa concorrência, levantamos as médias anuais de cinco turmas de cada curso (Tabela 9 e Gráfico 6).

¹⁵ Devemos considerar que o número de cotistas negros é muito pequeno na maior parte dos cursos. Cabe, portanto, atentar para o fato de que a comparação de notas de um conjunto formado por dois ou três casos com outros, formados por dezenas de casos, pode levar a distorções interpretativas. Pode-se citar, como um exemplo entre vários, o caso de Arquitetura no ano de 2010, quando 36 foram aprovados pela categoria universal, 13 pela escola pública e apenas 1 pela cotas de negros. Fica evidente que a comparação de notas médias para avaliação do desempenho tem que ser vista com reservas no caso dos cotistas negros, quando sua participação se mostra muito reduzida.

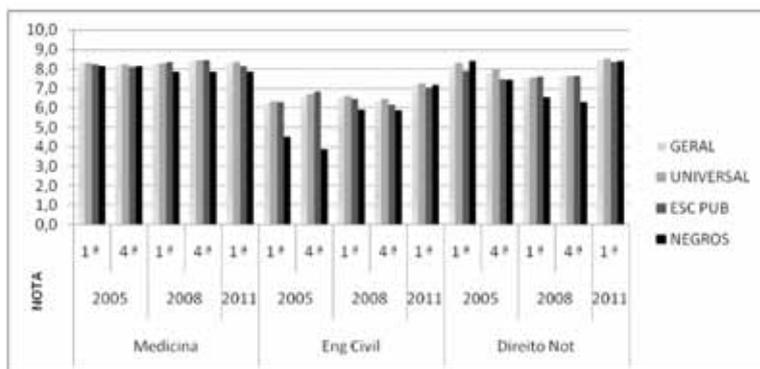
Tabela 9 **Cursos de alta concorrência**

Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categoria de vagas

Curso	Categoria	Ingresso 2005		Ingresso 2008		Ingresso 2011
		1ª série	4ª série	1ª série	4ª série	1ª série
Medicina	Geral	8,3	8,2	8,3	8,4	8,3
	Universal	8,3	8,2	8,3	8,4	8,4
	Escola pública	8,2	8,1	8,3	8,5	8,2
	Negros	8,1	8,1	7,8	7,9	7,9
Engenharia Civil	Geral	6,3	6,6	6,6	6,4	7,2
	Universal	6,3	6,7	6,6	6,5	7,2
	Escola pública	6,3	6,9	6,5	6,2	7,0
	Negros	4,5	3,9	5,9	5,9	7,2
Direito Noturno	Geral	8,2	7,8	7,5	7,6	8,5
	Universal	8,3	8,0	7,6	7,6	8,5
	Escola pública	7,9	7,5	7,6	7,7	8,6
	Negros	8,4	7,4	6,6	6,3	8,4

Gráfico 6**Cursos de alta concorrência**

Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categoria de vagas



No grupo dos três cursos mais concorridos, verificamos uma maior homogeneização no de Medicina, que apresenta um nível de concorrência no vestibular absurdamente maior que todos os demais. Justamente nele, verificamos uma das menores diversidades de notas, com apenas uma variação maior que meio ponto em relação à média geral (estudantes negros da 4ª série de 2008). Em duas das cinco turmas, os cotistas de escola pública apresentam a maior média.

No caso de Engenharia Civil, temos uma grande diversidade, com as menores médias entre todos os cursos aqui analisados. As notas de cotistas da escola pública e de estudantes da universal não diferem significativamente, visto que, na 4ª série dos estudantes que ingressaram em 2005, a média de cotistas da escola pública é maior que a de estudantes da universal. No ano de 2005, a média dos cotistas negros (4,5) é significativamente mais baixa que média geral (6,3), verificando-se uma distância de 1,8 pontos. Essa distância se mostra bem menor no ano de

2008 (0,6) e praticamente desaparece em 2011 (0,1)¹⁶ (Tabela 9 e Gráfico 6).

No curso de Direito noturno, destaca-se o fato de que os cotistas negros têm a maior média na primeira série de 2005 (8,4) e praticamente se igualam à média geral na primeira série de 2011, apresentando uma média de 8,4 ante a uma média geral de 8,5. Na 4ª série de 2008, a diferença é mais significativa, chegando a 1,3 pontos, decorrente de uma média de 6,3 comparada a uma média geral de 7,6.

Tabela 10

Cursos de média concorrência

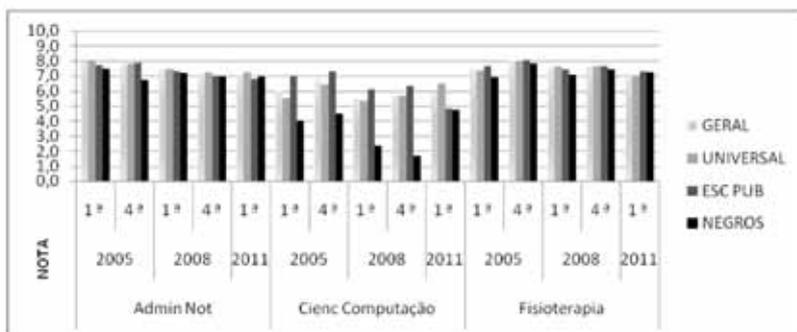
Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categoria de vagas

Curso	Categoria	Ingresso 2005		Ingresso 2008		Ingresso 2011
		1ª Série	4ª Série	1ª Série	4ª Série	1ª Série
Administração noturno	Geral	7,9	7,7	7,4	7,1	7,1
	Universal	8,1	7,8	7,5	7,3	7,3
	Escola pública	7,7	7,9	7,3	7,0	6,8
	Negros	7,5	6,7	7,2	6,9	7,0
Ciência da Computação	Geral	6,0	6,7	5,5	5,7	5,8
	Universal	5,5	6,5	5,4	5,7	6,5
	Escola pública	7,0	7,3	6,1	6,3	4,9
	Negros	4,0	4,5	2,3	1,7	4,7
Fisioterapia	Geral	7,4	8,0	7,5	7,7	7,1
	Universal	7,4	8,0	7,6	7,7	7,0
	Escola pública	7,7	8,1	7,4	7,7	7,3
	Negros	6,9	7,8	7,1	7,5	7,3

¹⁶ Vale lembrar que a concorrência do curso de Engenharia Civil oscilou de 9,2 candidatos/vaga em 2008 para 36,6 em 2012.

Gráfico 7**Cursos de média concorrência**

Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categoria de vagas



Nos cursos de média concorrência, podemos notar uma grande homogeneidade em Administração noturna e Fisioterapia, com variações que não se mostram significativas. Vale destacar que, na 1ª série de 2005 do curso de Fisioterapia, os estudantes cotistas da escola pública e negros apresentaram médias ligeiramente superiores à média dos estudantes que ingressaram pela universal (Tabela 10 e Gráfico 7).

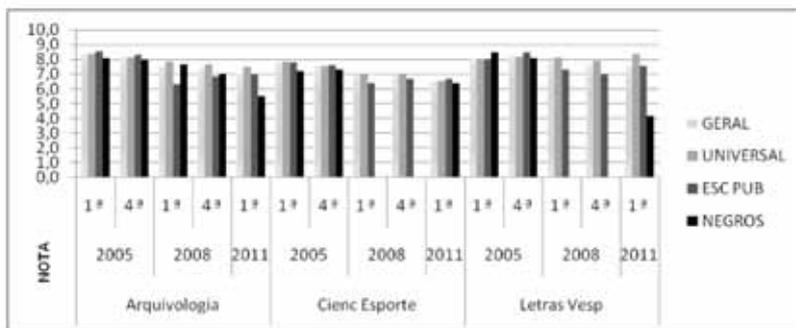
No caso de Ciência da Computação, há uma grande diversidade, sobressaindo-se os estudantes cotistas de escola pública, ao apresentarem médias bem superiores em quatro dos cinco casos analisados. Nesse curso, verificamos também as menores médias de cotistas negros em comparação com os demais, chegando a se mostrarem equivalentes a menos que um terço e menos que a metade da média geral nos dois casos mais graves nas 1ª e 4ª séries de 2008 (Tabela 10 e Gráfico 7).

Tabela 11
 Cursos de baixa concorrência
 Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e
 2008 e 1ª série de 2011, por categoria de vagas

Curso	Categoria	Ingresso 2005		Ingresso 2008		Ingresso 2011
		1ª série	4ª série	1ª série	4ª série	1ª série
Arquivologia	Geral	8,4	8,2	7,5	7,4	7,0
	Universal	8,4	8,1	7,8	7,6	7,5
	Escola pública	8,6	8,3	6,3	6,9	7,0
	Negros	8,1	8,0	7,7	7,0	5,5
Ciência do Esporte	Geral	7,8	7,5	6,9	6,9	6,6
	Universal	7,8	7,6	7,0	7,0	6,5
	Escola pública	7,8	7,6	6,4	6,6	6,7
	Negros	7,2	7,3			6,4
Letras noturno	Geral	8,0	8,3	7,9	7,6	7,6
	Universal	8,0	8,2	8,1	7,9	8,3
	Escola pública	8,0	8,5	7,3	6,9	7,6
	Negros	8,5	8,1			4,2

Gráfico 8 **Cursos de baixa concorrência**

Nota média anual dos estudantes das 1ª e 4ª séries de 2005 e 2008 e 1ª série de 2011, por categoria de vagas



Nos três cursos de baixa concorrência, temos uma maior homogeneidade nas turmas que ingressaram em 2005, com pequenas variações de médias nas seis turmas. Destaca-se o fato de que os cotistas da escola pública apresentaram as maiores médias em quatro delas e os cotistas negros a maior média em um dos casos.

Nos anos de 2008 e 2011, a ausência de cotistas negros em quatro das nove turmas prejudica bastante a comparação. Nas turmas de 2008 e 2011, destaca-se o fato de que a média dos cotistas negros mostra-se significativamente baixa em um dos casos na 1ª série de Letras vespertino de 2011 (Tabela 11 e Gráfico 8).

Avaliação de desempenho quanto à aprovação, retenção e evasão

A análise aqui apresentada baseou-se nos dados produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação e pela de Planejamento, disponibilizados no *site* da Universidade.¹⁷ Um aspecto importante

¹⁷ <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/panorama.html>>. Acesso em 12/06/2012.

na avaliação de desempenho acadêmico é o diagnóstico dos promovidos para as séries seguintes, dos retidos e dos evadidos.

Tabela 12

Panorama de estudantes cotistas e não cotistas promovidos para a série seguinte, retidos e evadidos

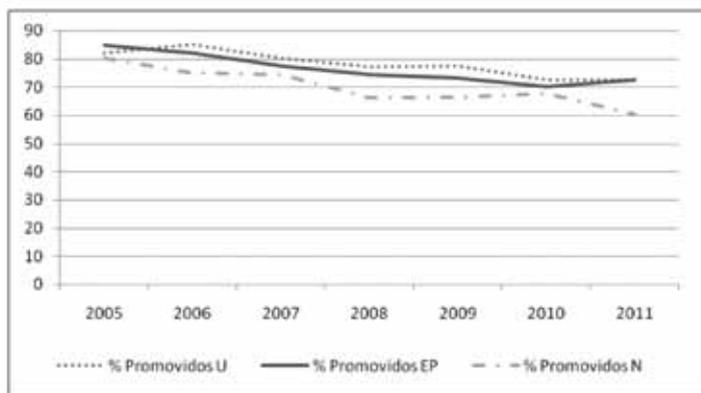
Ano	% Promovidos			% Retidos			% Evadidos		
	U	EP	N	U	EP	N	U	EP	N
2005	82,2	84,9	80,3	10,0	11,1	15,8	7,9	4,1	3,9
2006	85,1	82,0	75,1	8,1	14,9	22,5	6,8	3,1	2,4
2007	80,3	77,3	74,3	8,2	15,7	20,8	11,5	6,9	4,9
2008	77,0	74,2	66,2	12,2	18,2	25,7	10,8	7,6	8,1
2009	77,4	73,2	66,7	14,2	20,6	27,3	8,4	6,2	6,1
2010	72,6	70,0	67,8	15,9	19,1	23,5	11,6	10,5	8,7
2011	72,5	72,6	60,4	17,6	19,8	29,2	9,9	7,5	10,4

Fonte: www.uel.br/prograd/relatorios - Universal (U), escola pública (EP) e negro (N)

Os Gráficos a seguir foram gerados a partir dos dados referentes a promovidos, retidos e evadidos.

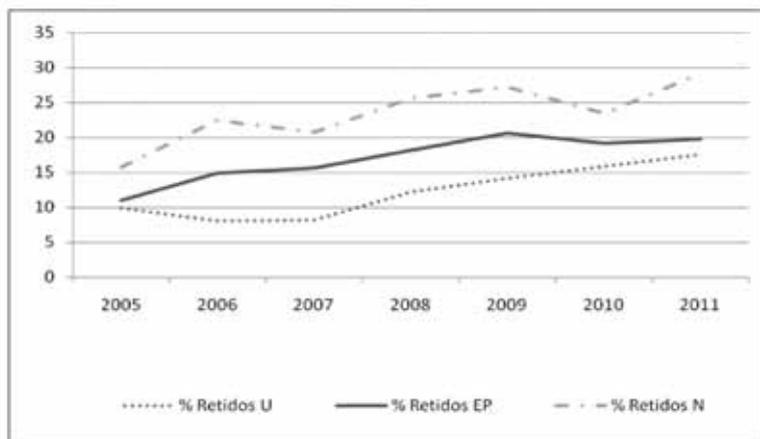
Gráfico 9

Distribuição dos estudantes promovidos, 2005 a 2011



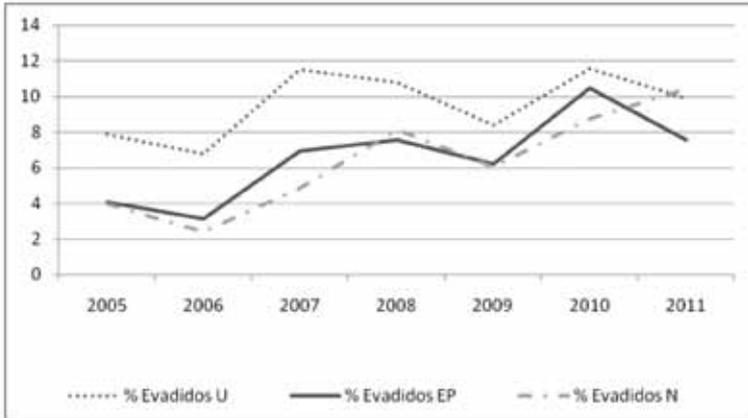
Quanto à promoção, nota-se uma tendência de queda nos anos analisados. Nota-se, ainda, uma hierarquização entre os ingressantes pelas categorias universal, escola pública e negros.

Gráfico 10
Distribuição dos estudantes retidos, 2005 a 2011



Considerando-se a distribuição dos estudantes em relação à retenção, nota-se também uma hierarquização entre os negros, de escola pública e universal. Destaca-se ainda o fato de que os percentuais de retidos apresentam uma tendência de crescimento nas três categorias (Gráfico 10).

Gráfico 11
Distribuição dos estudantes evadidos 2005 a 2011



Na análise dos dados referentes à evasão, o Gráfico 11 mostra os estudantes cotistas negros como o grupo de menor evasão. Não obstante apresentarem percentuais maiores de retenção nas diferentes séries, eles mostram-se mais persistentes na trajetória acadêmica. Esta questão já foi percebida na avaliação institucional do sistema de cotas publicada em 2011, onde se vê o seguinte parecer:

O desempenho dos acadêmicos cotistas, pelos dados dos últimos quatro anos se apresenta satisfatório. Esses estudantes têm conseguido acompanhar o desenvolvimento dos demais estudantes, com médias equivalentes. Em algumas situações, os estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, tanto pretos como brancos apresentaram desempenho superior ao dos estudantes não cotistas. A evasão verificada não é significativa, considerando os dados do elevado índice apresentado pelos estudantes não cotistas.¹⁸

¹⁸ Conf.: <<http://www.uel.br/prograd/index.php?content=cotas/documentos.html>>

Política de permanência: um desafio a ser enfrentado

Ao iniciar o processo da adoção do sistema de cotas na UEL, uma das principais preocupações da administração da Universidade,¹⁹ responsável pela implantação das ações afirmativas, foi procurar garantir a permanência dos estudantes, notadamente os ingressantes pelo novo sistema de seleção. Neste aspecto, algumas ações foram realizadas, tais como a mudança da coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos²⁰ que, juntamente com a administração da Universidade, passou a se preocupar, sobretudo, em elaborar projetos para a captação de recursos a fim de garantir a permanência dos estudantes cotistas.

Em 2005 e 2006, dois projetos foram elaborados e coordenados pelo Núcleo: o AfroAtitude e o Uniafro.²¹ Estes foram fundamentais para cumprir parte dos objetivos da política de permanência, se bem que com um reduzido número de bolsas, o primeiro com 50 e o segundo com 10, ambos com duração de dois anos.

A Fundação Araucária e as bolsas de inclusão social

Sob a influência da UEL, em 2005, a Fundação Araucária²² criou 425 bolsas denominadas “Inclusão Social”, voltadas para estudantes

¹⁹ A reitora Lygia Pupatto esteve à frente de Universidade entre os anos 2003 e 2006.

²⁰ O NEAA-UEL foi criado em 25 de agosto de 1985 e até 2004 foi coordenado pelo Eduardo Judas Barros e a partir de janeiro de 2005 até meados de 2006 foi coordenado por Maria Nilza da Silva, quando houve a mudança da administração da universidade, com o fim da gestão da professora Lygia Pupatto.

²¹ É bom ressaltar que os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros foram importantes para a concepção e elaboração de propostas que levaram o Governo Federal a lançar editais para a concessão das bolsas do Programa AfroAtitude e Uniafro, o primeiro somente para cotistas negros. Algumas iniciativas foram pensadas a partir de uma reunião dos NEABS realizada durante o III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, entre os dias 6 e 10 de setembro de 2005, em São Luís - MA, pautada com a preocupação de garantia da permanência dos estudantes negros nas universidades e com a implementação da Lei 10.639/03.

²² Fundação Estadual de Amparo à Pesquisa do Paraná, mantida por 30% dos recursos do Fundo Paraná, constituído pela destinação constitucional de 2% da receita anual do estado.

de graduação ingressantes por sistema de cotas (para oriundos da escola pública ou para negros); concorriam às bolsas todos os cotistas, e elas eram distribuídas entre as duas universidades do Paraná que adotaram as políticas de ações afirmativas: a UEL e a UFPR. Couberam a UEL, no primeiro ano em que adotou a política de cotas, 268 bolsas com duração de apenas um ano. Em 2009, a Universidade recebeu o maior número de bolsas de inclusão, ou seja, 525 (Tabela 13 e Gráfico 12). Conforme informações da Fundação Araucária, em 2012 foram disponibilizadas 1000 bolsas distribuídas entre as sete universidades estaduais.²³ Em 2005 foram concedidas 268 bolsas à UEL para um quantitativo de ingresso de 1012 estudantes cotistas (733 escola pública e 279 negros). Em 2011, a UEL recebeu 160 bolsas para, aproximadamente,²⁴ 4.900 cotistas no total de estudantes da instituição.

A atual política do governo estadual de concessão de bolsas de inclusão social não leva em consideração o aumento da demanda, conforme dados apresentados no próprio *site* da Fundação Araucária. O número de bolsas concedidas ficou muito aquém da demanda, em especial, se for considerado que em 2005 havia duas universidades que adotaram as cotas e hoje sete possuem algum tipo de reserva de vagas sem o aumento proporcional do número de bolsas.

23 “Em números absolutos, a UEL e a UEM receberam 160 bolsas cada uma; a UFPR, 150; Unioeste, Unicentro e UEPG, 140 cada; e a UTFPR ficou com 120”. Conf.: <http://www.fundacaoaracaria.org.br/comunicacao/noticias/2011/2011_No79_PBIS.html>. Acesso em 30 de novembro de 2012.

24 Em 2011, a UEL tinha 13.549 estudantes e a média de cotistas era de 36,5%, por isso, estima-se que o universo destes naquele ano foi de 4.900 estudantes após sete anos de adoção do sistema, com um ingresso de mais de mil estudantes nessa categoria por ano. Para este trabalho não foi possível pesquisar o número exato dos cotistas presentes na Universidade por ano.

Gráfico 12
Bolsas de inclusão social concedidas à UEL
pele Fundação Araucária – por Ano

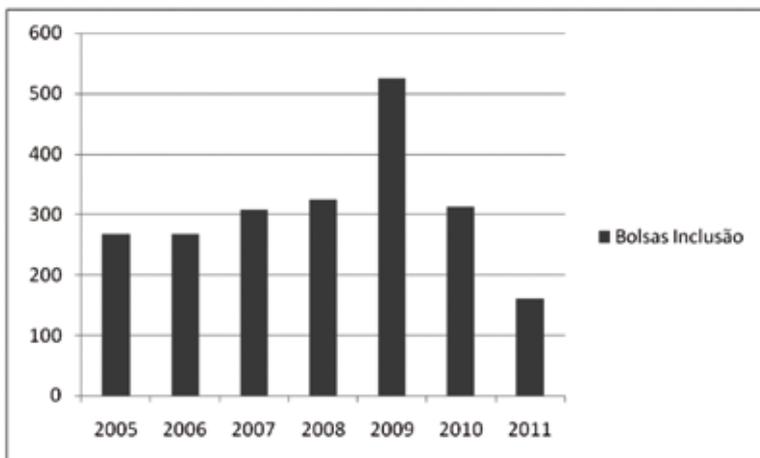


Tabela 13**Total de ingressantes pelo sistema de cotas de escola pública e para negros por ano – 2005 a 2011 – Bolsas de inclusão social – Fundação Araucária**

Ano	Total geral	Total/ Cotas	Universal	Escola pública	Negros	Bolsas inclusão
2005	3029	1012	2017	733	279	268
2006	3051	1041	2010	832	209	268
2007	3054	1047	2007	821	226	308
2008	3021	1029	1992	819	210	325
2009	2965	1003	1962	838	165	525
2010	2844	1186	1658	1003	183	312
2011	3005	1341	1664	1101	240	160
Total	20969	7659	13310	6147	1512	21662²⁵

Até 2011, o total de ingressantes pelo sistema de cotas foi de 7.659. Destes, 6.147 estudantes de escola pública e 1.512 negros. A Tabela 13 mostra a relação anual dos ingressantes por cotas e o número de bolsas concedidas a cada ano. Cabe ressaltar que as bolsas tinham duração de apenas um ano. Portanto, a cada ano aumentou a demanda por bolsas e por assistência estudantil e, proporcionalmente, tem diminuído o número de bolsas concedidas desde o ano de 2010.

Considerando que a média anual do ingresso de cotistas de escola pública e negros²⁶ foi de 36,58%, e que em 2012 a

²⁵ É importante ressaltar que média anual das bolsas concedidas a UEL foi de 309, sendo que o número de bolsas recebido em 2011 foi de 160 e em 2012 a mesma quantidade, mostrando uma tendência de queda.

²⁶ A porcentagem média anual até 2011 dos ingressantes cotistas oriundos de escola pública foi de 29,37 e dos negros com a mesma origem foi de 7,21, totalizando o ingresso de 36,58% do total de estudantes na UEL. Não dispomos dos dados de 2012.

Universidade possui o total de 15.875 estudantes de graduação,²⁷ podemos estimar que o universo de cotistas seja da ordem de 5.800 estudantes. Portanto, o total de 160 bolsas de inclusão social é capaz de beneficiar apenas 2,75% dos cotistas.

Pelos dados apresentados percebe-se uma nítida mudança de posicionamento da Fundação Araucária. Isto porque no período de 2005 a 2009, além de criar a bolsa de inclusão social, a Fundação destinou-a a instituições que praticavam as políticas de ação afirmativa, aumentando o seu quantitativo anualmente e buscando acompanhar o crescimento da demanda. Com a mudança da sua administração a partir de 2010, evidencia-se o enfraquecimento da política de inclusão. Isto se traduz na diminuição do número de bolsas e na sua divisão entre as instituições de ensino sem considerar as políticas de inclusão praticadas.

A nova configuração do sistema de cotas na UEL em 2013

A avaliação do sistema de cotas, realizada em 26 de agosto de 2011 pelo Conselho Universitário, resultou na prorrogação do sistema por mais cinco anos e na retirada da condição de proporcionalidade para definir o número de vagas em cada curso. Além da importância da aprovação da continuidade das ações afirmativas na UEL, a definição do percentual de vagas em cada curso foi a principal alteração no sistema.

Nos próximos cinco anos, a Universidade reservará em todos os seus cursos 40% das vagas para as cotas destinadas a estudantes oriundos da escola pública e, destas, metade para os estudantes negros. Pensou-se inicialmente que isso iria aumentar o interesse de estudantes negros em concorrer no vestibular, visto que o sistema de cotas beneficiou, durante o período de sua vigência anterior, sobretudo os estudantes de escola pública, com baixo impacto no ingresso de negros.

²⁷ Conf.: <<http://www.uel.br/proplan/?content=dadosuel.html>>. Acesso em 01/12/2012.

A UEL oferece 45 cursos, 21 dos quais com opções de mais de um turno (matutino, noturno, vespertino ou integral). Portanto, os candidatos puderam realizar as suas escolhas a partir de 66 possibilidades para o seu ingresso.²⁸

O vestibular de 2013 teve 19.285 inscritos. Para as vagas universais inscreveram-se 12.122 candidatos, para as de escola pública 6.374 e os candidatos negros também oriundos de escola pública representaram somente 789 inscrições.

Em primeiro lugar chamou a atenção a diminuição da ordem de 17,3% do número total de inscritos. Em segundo, a percepção de que, no caso dos negros que optaram pelas cotas, o impacto foi maior, pois apenas 4% do total de candidatos se inscreveram por esta modalidade. Ou seja, houve um aumento das vagas destinadas aos negros, mas houve somente 789 inscritos. Isso fez com que houvesse inscrições para apenas 479 das 620 vagas oferecidas.

A outra surpresa foi constatar que, após a realização da primeira fase do vestibular em 11 de novembro de 2012, das 66 opções de cursos/turnos, os candidatos optantes pelas vagas destinadas à escola pública estão presentes em somente 32 e ausentes em 34 possibilidades de cursos/turnos.

Ao analisarmos a situação dos negros, o problema torna-se dramático, pois do total das 66 opções de cursos/turnos, eles continuavam presentes no processo em apenas 14 opções. Ou seja, de 45 cursos ofertados, a presença na segunda fase dos negros candidatos às cotas foi confirmada em apenas 12 cursos.

A primeira impressão, ao analisar a tabela de convocação²⁹ para a segunda fase do vestibular 2013, com a pontuação máxima e mínima, é que, em alguns cursos, alguns candidatos negros poderiam

²⁸ Este artigo está sendo elaborado no momento em que ocorre o processo vestibular 2013. Portanto, apresentaremos alguns dados parciais que nos chamaram a atenção após a divulgação do número de inscritos e do resultado da primeira fase, realizada no dia 11 de novembro de 2012 e publicada no dia 22 do mesmo mês.

²⁹ Conf.: Pontuação Máxima e Mínima da primeira fase divulgada em 22/11/2012 <<http://www.cops.uel.br/vestibular/2013/#>> .

ter sido convocados pelas cotas para escola pública ou mesmo universal. Diante disso, foram realizados contatos preliminares com os responsáveis pelo vestibular, durante a elaboração deste trabalho, contudo, não foram suficientes³⁰ para esclarecer de forma adequada as dúvidas colocadas, o que demandará a continuidade da interlocução, do acompanhamento e da avaliação do sistema de cotas.

As ações afirmativas para os indígenas

A UEL reserva vagas suplementares para os indígenas desde 2002 em cumprimento à Lei Estadual n.º 13134/2001. De 2002 a 2005, foram destinadas a cada ano três vagas na Universidade. De 2006 até 2012 os indígenas foram contemplados com seis vagas a cada ano, conforme a Lei Estadual n.º 14.995/2006, totalizando, em dez anos, 54 vagas.³¹ Nesse período, seis estudantes concluíram os cursos, distribuindo-se entre os de Medicina, Jornalismo, Serviço Social, Medicina Veterinária e Odontologia.

Conforme a Resolução nº 179/2010 da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI, os estudantes indígenas recebem uma bolsa de R\$ 633,00 e, caso comprovem ter filhos sob a sua guarda, o valor da bolsa é acrescido de 50%. Porém, um dos maiores desafios é a permanência desses estudantes. Para tanto, a SETI criou uma comissão interinstitucional para

³⁰ Os contatos foram realizados durante o vestibular 2013, momento de acúmulo de trabalho na Coordenadoria de Processo Seletivos.

³¹ Conforme a Lei Estadual n.º 13.134, de 18 de abril de 2001, que “reserva três vagas para serem disputadas exclusivamente entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, em cada Universidade Estadual do Paraná” e a Lei Estadual n.º 14.995/2006, publicada em 9 de janeiro de 2006, que ampliou de três para seis o número vagas a serem disponibilizadas a candidatos indígenas em cada uma das Universidades Públicas Estaduais de Ensino Superior do Estado do Paraná, denominando-as “cota social indígena”. Conforme informações do prof. dr. Wagner R. Amaral e <http://www.uel.br/prograd/?content=divisao-politicas-fraducacao/cuia_apresentacao.html>. Acesso em 5 de dezembro de 2012.

acompanhamento dos estudantes indígenas – CUIA,³² com representantes das universidades públicas paranaenses.

Considerações finais

Após a análise dos dados e da realidade dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, constata-se um imenso desafio para a Universidade no que diz respeito à efetiva inclusão daqueles que sempre estiveram ausentes no ensino superior. Constatou-se que, mesmo com a adoção das cotas, os negros ainda estão sub-representados. O impacto da proporcionalidade foi grande na definição do número de vagas em cada curso. A isso se somou o fato de o número de inscritos na cota de vagas reservadas para negros ser muito pequeno, mostrando a necessidade de que seja feito um trabalho de esclarecimento e divulgação junto às escolas públicas de ensino médio.

Sobre o desempenho durante a trajetória educacional, constatou-se que os negros estão em ligeira desvantagem, o que mostra o retrato da sua realidade, marcada pelas poucas oportunidades, pela situação de pobreza e pela violência real³³ e simbólica a que são submetidos em decorrência da convivência cotidiana com o racismo. As marcas profundas que tudo isso provoca interferem na trajetória do negro e de suas famílias.

32 “O léxico ‘CUIA’ foi escolhido, em primeiro lugar, como forma de abreviação do nome da Comissão Universidade para os Índios e, em segundo lugar, o acréscimo da letra “A” para designar um utensílio importante na cultura indígena, propiciando maior sonoridade à sigla, bem como atribuindo valor semântico à mesma”. Conf.: <http://www.uel.br/prograd/?content=divisao-politicas-fraduacao/cuia_apresentacao.html>. Acesso em 5 de dezembro de 2012.

33 Vale lembrar que muitos jovens estão sendo vítimas de extrema violência, notadamente os jovens negros. Entre os anos de 2002 e 2010, o mapa da violência publicado recentemente mostra uma perversa realidade: 272.428 jovens negros e 144.174 jovens brancos foram mortos, por homicídio. Vide Júlio Jacobo Waiselfisz. “Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil”. SEPIR, CEBELA, FLACSO, 2006. Pág. 10 <<http://mapadaviolencia.org.br/>>. Acesso em 5 de dezembro de 2012.

A elaboração de uma obra com abrangência e representatividade nacional, como esta, coloca também a possibilidade de que se construa uma articulação visando ampliar as políticas públicas de apoio à permanência de estudantes negros incluídos no ensino superior público. Os dados da UEL aqui apresentados, que, nesse aspecto, não devem diferir substancialmente dos dados das demais instituições retratadas neste livro, nos mostram que a ampliação do apoio à permanência dos cotistas negros se coloca como condição para o sucesso das políticas inclusivas em curso.

A inclusão dos negros nas universidades é um passo importante na luta por uma sociedade menos desigual. Mas, além disso, uma universidade menos elitizada, com uma composição de seu corpo docente, técnico administrativo e de estudantes semelhante à composição da nação, resulta também em uma universidade de maior qualidade. Isto porque a quase ausência de segmentos sociais da academia pode resultar na sua ausência também como objeto da produção do conhecimento.³⁴ Portanto, o desafio da construção de uma sociedade e de uma universidade menos desiguais se soma, como tarefa não apenas dos que precisam ser incluídos, mas de todos que almejam uma universidade de qualidade e uma sociedade mais justa.

³⁴ Um exemplo desta questão pode ser a própria ausência da percepção sobre a desigualdade do segmento negro frente ao restante da sociedade, que se transformou numa pauta da nação muito tardiamente, a partir das reivindicações do movimento negro e de estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, nos anos 1990. O mais irônico desta questão é que se percebeu que uma das maiores exclusões sofridas pelos negros era justamente do acesso ao ensino superior, notadamente nas universidades públicas. Portanto, uma universidade com uma composição que reflita a diversidade de composição da sociedade é uma universidade que pode se mostrar mais integrada, produzindo um conhecimento voltado para o conjunto da sociedade na qual se insere e que a sustenta.

Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011.

Antonio Fernando Beraldo¹

Eduardo Magrone²

A política de ação afirmativa da UFJF

A política de ação afirmativa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) é baseada em um sistema de cotas de vagas para ingresso nos cursos de graduação da instituição. Esta política está regulamentada pela Resolução 16/2004 do Conselho Superior. O artigo primeiro desta resolução anuncia as razões que justificam a adoção desta política:

Com vistas à inclusão dos grupos sistematicamente excluídos do acesso às instituições públicas de ensino superior, a Universidade Federal de Juiz de Fora institui como parte de uma política global de inclusão, que envolve o pré-ingresso, o ingresso e a permanência no ensino superior, o Sistema de Cotas considerando-se a condição socioeconômica, medida pela permanência do aluno em escolas públicas, e a condição étnica.

¹ Professor do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre em Educação e doutorando em Ciências Sociais, em Políticas Públicas em Educação.

² Pró-reitor de Graduação da UFJF, doutor em Ciências Sociais, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Este propósito de “inclusão dos grupos sistematicamente excluídos do acesso às instituições públicas de ensino superior” será chamado neste trabalho de “espírito” da política de cotas. Ainda na Resolução 16/2004, fixava-se a vigência de 10 anos para o sistema, e que este seria revisado após três anos de sua implantação (2009).

A Resolução 05/2005, do Conselho Superior, fixou os percentuais a serem gradativamente aumentados e estabeleceu o critério de inclusão nos grupos de cotistas: (A) negros egressos de escolas públicas; (B) egressos de escolas públicas; e (C) não cotistas. Conforme o disposto nesta Resolução, haveria um aumento progressivo no percentual de vagas ofertadas aos cotistas. Em 2006, para o vestibular, foram reservadas 30% das vagas, em 2007, 40% e, a partir de 2008, 50% das vagas, sendo que cotistas A ocupariam a metade destas vagas. No caso de ingresso pelo PISM,³ foram reservadas 50% das vagas para cotistas, a metade, da mesma forma, para autodeclarados negros. Outras alterações foram feitas, progressivamente, nas condições de pertinência aos grupos de cotistas, que passaram de “candidatos que tenham cursado pelo menos sete séries da educação básica em escolas públicas” (2006-9) a “candidatos que tenham cursado pelo menos quatro séries do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas” (2009 em diante).

Neste trabalho, as informações obtidas pelo processamento estatístico dos dados, desde 2006, são analisadas em profundidade. O objetivo é verificar no que o sistema mostrou-se eficaz, e no que pode ser revisado.

Ingressantes 2006-2011: estatísticas

De 2006 até o momento, a graduação na UFJF passou por transformações sem precedentes, com o ingresso de mais de 13

3 Na UFJF, no período examinado, o ingresso nos cursos se fazia de duas maneiras: vestibular tradicional e por meio do Programa Integrado Seletivo Misto (PISM)

mil alunos, a criação de novos cursos e a ampliação de cursos já existentes, a implantação dos bacharelados interdisciplinares (pelo REUNI) e um aumento exponencial nos cursos à distância. Antes da implantação do sistema de cotas, a UFJF oferecia, em 2004 (época das deliberações a respeito da política de cotas), cerca de 1.800 vagas distribuídas entre o vestibular (a maior parte) e o PISM. Ao longo dos anos, a procura pelos cursos da UFJF variava conforme a data do vestibular (se havia coincidência ou não com os de outras universidades) e com as tendências do mercado de trabalho. Os cursos mais concorridos eram, em geral, ligados à área da Saúde, como Medicina, 47,8 candidatos/vaga, Fisioterapia, 21 candidatos/vaga, Ciências Biológicas, 18,8 e Farmácia, 17,5 candidatos/vaga. Na área de humanas, Psicologia despontava com 21 candidatos/vaga. Em outras áreas, os destaques eram Comunicação Social, 15,7 e Direito (D), 15,5 candidatos/vaga. Após a implantação das cotas, com a partição das vagas entre cotistas A e B e não cotistas, com a implantação de novos cursos e mudanças no acesso a cursos já existentes, com a criação dos bacharelados interdisciplinares e ainda com as oscilações do mercado de trabalho, ocorre uma curiosa acomodação dos cotistas e não cotistas nas vagas. O que se previa era o acirramento na disputa de vagas por parte de não cotistas, agora limitados a 50% delas, o que ocorreu apenas em parte dos cursos. A Tabela a seguir mostra alguns exemplos desta evolução:

Tabela 1
Relação candidatos/vaga, concurso vestibular

Cursos	Ano			2012		
	2001	2003	2005	A	B	C
Medicina	24,89	31,66	47,8	18,9	22,8	74,7
Fisioterapia	21,33	21,83	20,82	10,0	9,8	6,9
Psicologia (noturno)	21	21,68	20,54	14,0	13,5	13,3
Farmácia	13,21	13,75	17,46	2,7	4,0	4,4
Direito (diurno)	8,18	11,43	15,47	10,0	10,7	23,1
História (noturno)	11,93	10,63	10,62	5,3	3,6	2,9
Geografia (noturno)	8,6	9,67	9,52	3,0	3,8	2,1
Pedagogia (diurno)	7,83	6,83	6,5	4,0	3,6	1,6
Engenharia Civil	4,25	4,3	5,59	8,1	11,3	19,6

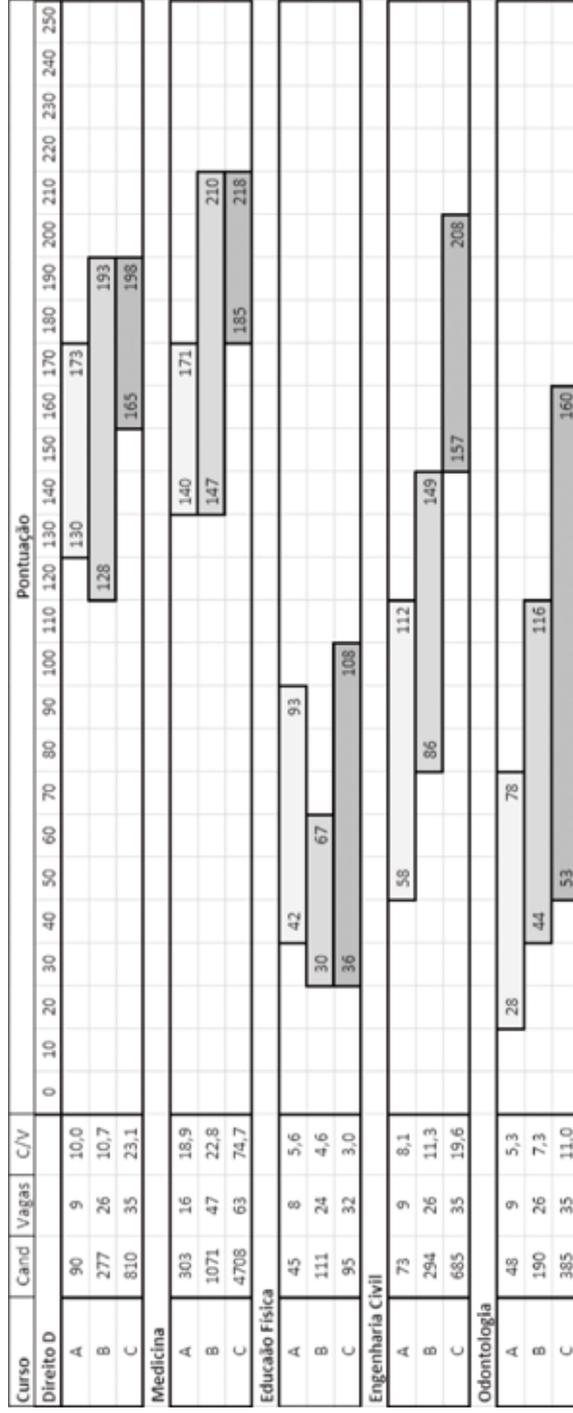
Fonte: dados fornecidos pela UFJF, processados pelos autores.⁴

Os cursos de Medicina e Direito realmente tiveram um aumento expressivo nas taxas candidato/vaga, no que foi reservado para não cotistas (C); os cursos de Fisioterapia, Farmácia, História, Geografia e Pedagogia, no entanto, tiveram uma queda acentuada entre os não cotistas e uma distribuição parecida entre cotistas A e B. No caso de Psicologia, ocorre uma divisão equilibrada entre cotistas A e B e não cotistas. O que mais chama a atenção é o curso de Engenharia Civil, com um aumento de 3,5 vezes na razão candidatos/vaga não cotistas e uma relação muito forte também na disputa entre cotistas A e B.

Isso ocasionou mudanças também na pontuação dos aprovados. O diagrama a seguir mostra alguns casos:

⁴ Dados fornecidos pela COPESE (Comissão Permanente do Vestibular), constantes de página do site.

Figura 1
Pontuação máxima e mínima, em alguns cursos – concurso vestibular 2012, UFJF



Legenda	
	Cotistas A - Negros, oriundos de Escolas Públicas
	Cotistas B - Candidatos oriundos de Escolas Públicas
	Cotistas C - Não cotistas

Estes dados são apenas descritivos, uma vez que não é possível a comparação entre os resultados de concursos vestibulares realizados em anos diferentes. Mas, em um ano isolado, como na ilustração anterior, é possível notar que:

a) Cursos mais concorridos, como Medicina, Direito e Engenharia Civil, mostram que a implantação da política de cotas foi efetiva, em termos de inclusão de alunos de escolas pública e negros (notar, principalmente, o curso de Engenharia Civil);

b) Cursos de menor procura, como o de Educação Física, não apresentam diferenças entre o bloco dos não cotistas e os cotistas A e B. Neste curso, não foi necessária a implantação das cotas para todos os ingressantes.

c) O curso de Odontologia apresenta uma configuração intermediária, boa parte dos cotistas ingressaria na UFJF de qualquer forma.

Os valores máximos e mínimos das pontuações dos ingressantes dependem não apenas da relação candidato/vaga, mas também do tipo de escola de origem, como será detalhado nas páginas seguintes.

A política de cotas começou a vigorar em 2006, e até 2011 ingressaram nos cursos de graduação da Universidade, por meio do concurso vestibular e do PISM, 13.949 alunos, distribuídos conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2
Ingresso de alunos na UFJF, pelo vestibular e pelo PISM, 2006-2011

Ano	Vestibular				PISM				
	C	B	A	Total	C	B	A	Total	Total
2006	903	290	85	1278	532			532	1810
2007	760	361	91	1212	582			582	1794
2008	740	534	168	1442	592			592	2034
2009	965	618	178	1761	377	237	39	653	2414
2010	1046	711	210	1967	424	309	78	811	2778
2011	1202	818	255	2275	463	305	76	844	3119
Total	5616	3332	987	9935	2970	851	193	4014	13949

Fonte: Dados fornecidos pela UFJF, processados pelos autores.⁵

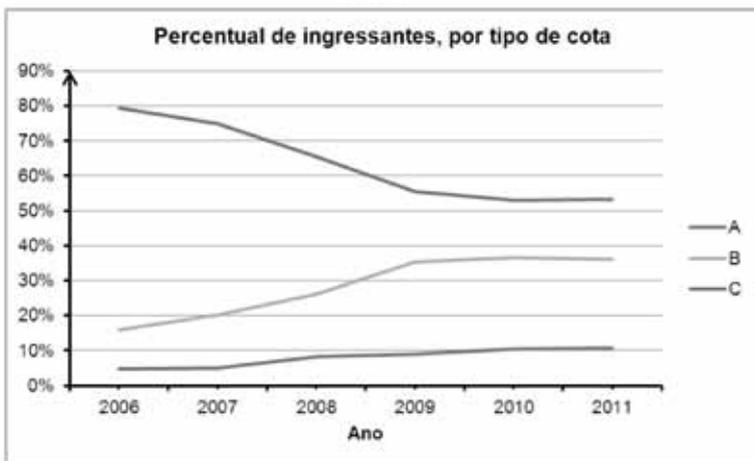
Em termos percentuais, pelo concurso vestibular ingressaram cerca de 70% dos alunos da UFJF, conforme disposto no artigo 3º na Resolução nº 5/2005 do CONSU. Entre 2006 e 2011, observamos um aumento de 72% no número de ingressantes na UFJF (pelo vestibular e pelo PISM); os cotistas A e B tiveram um aumento de 4,0 vezes, enquanto para os não cotistas o aumento foi de 16%. Neste período, o ingresso para alguns cursos (Física, Estatística, Ciências Sociais, Química, Matemática e outros) foi descontinuado, isto é, o candidato prestou concurso para os bacharelados interdisciplinares (Ciências Exatas, Ciências Humanas, Artes e Design) – o acesso àqueles cursos dar-se-ia conforme o rendimento do aluno nestes bacharelados. Também neste período outros cursos foram implantados na UFJF, como as habilitações em Engenharia Elétrica, Turismo (N), Nutrição e os já citados bacharelados interdisciplinares.

⁵ A mesma fonte é a de todas as tabelas e gráficos, dados fornecidos pelo Centro de Gestão do Conhecimento Organizacional (CGCO) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), abrangendo o período 2006-2011.

Os ingressos, por tipo de cotas, evoluíram da seguinte maneira:

Figura 2

Percentual de ingressantes, 2006-2011, por tipo de cotas



Pode-se ver que há uma estabilização nos percentuais de cotistas, em torno de 35% de cotistas B e 10% de cotistas A. Os não cotistas (C) estão por volta de 55%. Estas proporções, ao final destes seis anos, são diferentes conforme o acesso, vestibular ou PISM:

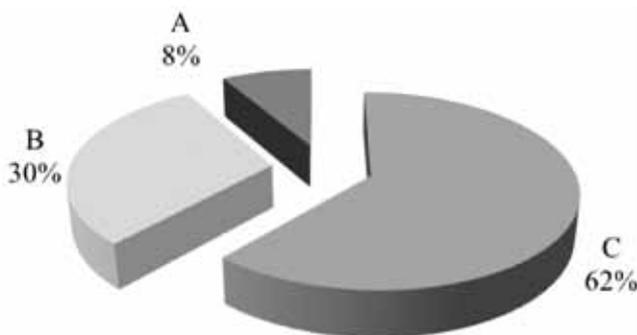
Tabela 3

Percentual de ingressantes na UFJF pelo sistema de cotas

Cotas	Vestibular	%	PISM	%	Total	%
Cotas C	5616	56,5	2970	74,0	8586	61,6
Cotas B	3332	33,5	851	21,2	4183	30,0
Cotas A	987	10,0	193	4,8	1180	8,4
Totais	9935		4014		13949	

Considerando o total de ingressos entre 2006 e 2011, percentualmente, os ingressos por cotas são os seguintes:

Figura 3
Percentual do total de ingressantes, 2006-2011, por tipo de cotas



Assim, ao cabo de seis anos de política de cotas, apenas 30% das vagas foram preenchidas por cotistas B, e apenas 8% por cotistas A. Em parte, estes percentuais são explicados a seguir.

Não ocupação de vagas

No período considerado, ingressaram na UFJF cerca de 43,5% de cotistas pelo concurso vestibular e 26,0% pelo PISM. Estes valores são inferiores aos previstos (50% de cotistas a partir de 2008) devido a uma demanda inferior ao ofertado, em termos de número de vagas,⁶ e também por que, de acordo com o sistema implantado, caso não houvesse preenchimento das vagas oferecidas aos cotistas, estas seriam transferidas para os não

⁶ No vestibular 2012, foram oferecidas 2514 vagas, sendo 774 PISM e 1740 vestibular, e mais 294 vagas para os bacharelados interdisciplinares. A proporção de vagas reservadas para cotistas foi de 50% (25% grupo B e 25% grupo A).

cotistas. Dadas estas condições, e considerando apenas o período 2008-2011, os resultados foram os seguintes:

Tabela 4.1

Vagas oferecidas e vagas não ocupadas no vestibular, período 2008-2011

Ano	Vagas oferecidas		Vagas ocupadas		Vagas não ocupadas		Percentual de não ocupação	
	A	B	A	B	A	B	A	B
2008	192	561	168	534	24	27	12,5	4,8
2009	216	623	178	618	38	5	17,6	0,8
2010	266	771	210	711	56	60	21,1	7,8
2011	282	818	255	818	27	0	9,6	0,0
Total	956	2773	811	2681	145	92	15,2	3,3

Notar a queda expressiva do percentual de não ocupação de cotistas A e a totalidade de ocupação por parte de cotistas B ao final do período considerado (2011).

Tabela 4.2

Vagas oferecidas e vagas não ocupadas no PISM

Ano	Vagas oferecidas		Vagas ocupadas		Vagas não ocupadas		Percentual de não ocupação	
	A	B	A	B	A	B	A	B
2009	115	294	39	237	76	57	66,1	19,4
2010	121	349	78	309	43	40	35,5	11,5
2011	179	383	76	305	103	78	57,5	20,4
Total	415	1026	193	851	222	175	53,5	17,1

Notar que no PISM os percentuais de não ocupação ainda são muito altos: mais de 50% dos cotistas A e mais de 20% de cotistas B.

Pelos resultados acima, observa-se que, no vestibular e no PISM, foram transferidas, no total, 634 vagas (367 de cotistas A e 267 de cotistas B) por não ocupação. Isto representa 12% de todas as vagas oferecidas a cotistas – 27% das vagas oferecidas a cotistas A.

Em termos de proporcionalidade de cotistas por curso, observa-se que, nos cursos mais antigos, a maior proporção de cotistas é em Pedagogia (N), com 44% de cotistas, Biologia e Educação Física, com 42%, Engenharia de Produção e Letras (D), com 41%. A menor proporção é a do curso de Filosofia, com 26%, seguido de História (D), com 35%. Nos cursos novos, como Ciências Contábeis, Nutrição e Engenharia Mecânica, a maioria está próxima de 50% de cotistas. Quanto aos bacharelados interdisciplinares, as proporções são as seguintes: Ciências Humanas (N), 48%, Artes e Design, 44,5%, Ciências Humanas (D), 38,9%, e Ciências Exatas, 35,0%

O efeito de escolas públicas de melhor conceito

Da forma que foi delineado, o sistema de cotas da UFJF coloca nas vagas reservadas para os cotistas A e B alunos oriundos de instituições públicas federais com preparo muito superior ao geral de escolas públicas estaduais ou municipais – e até mesmo de escolas particulares. Isto enviesa as estatísticas de avaliação e distorce o entendimento da eficácia da política de cotas, como veremos mais adiante. Algumas destas escolas são listadas a seguir, com os respectivos números de ingressantes:⁷

7 Demais escolas são colégios de aplicação, escolas preparatórias de cadetes, Instituto de Laticínios Cândido Tostes, e outras, como as escolas agropecuárias e os centros federais de ensino tecnológico.

Tabela 5
Colégios de alto rendimento: quantitativos de ingressantes
2006-2011

Colégio ⁸	N*	B		A		Total
		Vest.	PISM	Vest.	PISM	
CEFET/CTU	880	288	171	64	19	542
Colégio de Aplicação João XXIII (UFJF)	271	177	65	27	8	215
Colégio de Aplicação COLUNI (UFV)	122	41	18	9	4	72
Colégio Tiradentes da PMMG	562	181	132	51	25	389
Total	1835	687	386	151	56	1218

N* - Número total de ingressantes ex-alunos do colégio.

Pelos dados acima, apenas estas escolas representam cerca de 13% de todos os ingressantes no período - 26% dos cotistas B e 18% dos cotistas A. Na Tabela seguinte, agrupamos os alunos ingressantes segundo o vestibular e o PISM, por tipo de cota e por esfera do colégio de origem (do 2º Grau):

⁸ O CEFET de Juiz de Fora é o antigo Colégio Técnico Universitário, até 2008 ligado à UFJF – é a 6ª melhor classificada em MG; o João XXIII é o colégio de aplicação da UFJF; o Coluni é o colégio de aplicação da UFV (Universidade Federal de Viçosa, MG), a escola pública melhor classificada pelo ENEM no Brasil (2010 e anteriores) – no seu “vestibulinho” a taxa é de 11 candidatos por vaga; o colégio Tiradentes, da PMMG, é o 5ª no estado (ENEM), e possui também um “vestibulinho” como sistema de ingresso. Das 10 melhores escolas de ensino médio de MG, 5 são de Juiz de Fora e região, e **todas públicas**.

Tabela 6
Quantitativos e percentuais de ingressantes na UFJF, por esfera de rede de ensino e categoria de cotistas

	Vestibular						
Esfera (Tipo escola)	C Vest	% C	B Vest	% B	A Vest	% A	Total
Escola públ. federal	340	6,1	705	21,2	169	17,2	1214
Escola públ. estadual	420	7,5	1952	58,9	638	64,9	3010
Escola públ. municipal	86	1,5	134	4,0	45	4,6	265
Colégios particulares	4737	84,9	528	15,9	131	13,3	5396
Total	5583	100,0	3319	100,0	983	100,0	9885
	PISM						
Esfera (Tipo escola)	C PISM	% C	B PISM	% B	A PISM	% A	Total
Escola públ. federal	366	12,3	395	46,4	59	30,6	820
Escola públ. estadual	120	4,0	441	51,8	131	67,9	692
Escola públ. municipal	8	0,3	11	1,3	1	0,5	20
Colégios particulares	2473	83,4	4	0,5	2	1,0	2479
Total	2967	100,0	851	100,0	193	100,0	4011
	Total						
Esfera (Tipo escola)	C	% C	B	% B	A	% A	Total
Escola públ. federal	706	8,3	1100	26,4	228	19,4	2034
Escola públ. estadual	540	6,3	2393	57,3	769	65,3	3702
Escola públ. municipal	94	1,1	145	3,5	46	3,9	285
Colégios particulares	7210	84,3	532	12,8	133	11,3	7875
Total	8550	100,0	4170	100,0	1176	100,0	13896

Como se pode ver na Tabela 6, a proporção de alunos vindos de EPF⁹ chega a 46% no caso do PISM B e 31% do PISM A. No caso de ingressantes pelo vestibular, os percentuais foram menores, mas os quantitativos (valores absolutos) foram bem maiores. Notar,

⁹ Escolas públicas federais

também, que os alunos das escolas públicas federais “preferem” concorrer nas categorias de cotistas, o que tem se revelado uma estratégia bem sucedida. Em termos gerais, a proporção destes alunos sobre o total de ingressantes, considerando o vestibular e o PISM, é de 25%, ou seja, uma em cada quatro vagas reservada para cotistas foi conquistada por um candidato egresso de escolas federais de alto rendimento.¹⁰

Este percentual varia muito conforme o curso. Nos cursos com maior procura e com pontuações mais altas no vestibular e PISM, temos a seguinte situação:

- No curso de Direito (D), por exemplo, dos 171 ingressantes cotistas B, 73 (43%) eram de EPF (e 22% de escolas particulares); dos 58 ingressantes cotistas A, 20 (38%) eram oriundos de EPF. Ou seja, dos 229 cotistas, apenas 81 (35%) estão na UFJF de acordo com o espírito das cotas.

- No curso de Medicina, dos 279 ingressantes cotistas B, nada menos do que 138 (50%) eram de EPF (e 23% de escolas particulares); dos 91 ingressantes cotistas A, 20 (36%) eram oriundos de EPF (e 25% de escolas particulares). Em outras palavras, dos 370 cotistas, apenas 125 (33%) ingressaram segundo o espírito do sistema de cotas.

Já nos cursos de menor procura, a situação se inverte:

- Geografia (D): entre os 46 cotistas B, apenas 5 (10%) procedem de EPF (e 4 de escolas particulares); dos 19 ingressantes cotistas A, 4 (20%) vem de EPF (e um de escola particular). Assim, 51 alunos são egressos de EPE e EPM.¹¹

- No curso de Serviço Social foram 88 cotistas B, dos quais apenas 5 (6%) são oriundos de EPF (e 13 (15%) de escolas particulares); dos 21 cotistas A, somente 2 (10%) vem de EPF (e também 2 (10%) de escolas particulares).

¹⁰ É necessário ressaltar que no vestibular, 21,2% dos cotistas B e 17,2% dos cotistas A vieram de escolas públicas federais. E no PISM, 46,4% dos cotistas B e 30,6% dos cotistas C são oriundos destas escolas. Outra informação: cerca de 15% dos cotistas B e A vieram de escolas particulares – em 2006 até 2008 este ingresso era possível, segundo as regras da época.

¹¹ Escolas públicas estaduais e escolas públicas municipais

Estes percentuais de alunos oriundos de escolas de alto rendimento, além de ocuparem uma grande proporção das vagas reservadas para cotistas no vestibular e no PISM, influem nas estatísticas de avaliação do desempenho dos alunos, como será visto a seguir.

Alunos concluintes e evasão

Para continuar esta análise, em que abordaremos os alunos que estão ativos em seus respectivos cursos, é necessária uma breve consideração sobre os alunos que já concluíram os seus cursos e sobre a evasão na UFJF. Quanto aos alunos que se graduaram, e considerando apenas o período 2006-2009 (além deste ano, não há concluintes entre os ingressantes na UFJF no período), o quadro é o seguinte:

Tabela 7
Quantitativo e percentual de alunos concluintes dos cursos (2006-2009)

Curso	Concluído	Total	Concluído (%)
Enfermagem	130	316	41,1
Direito	129	400	32,3
Serviço Social	119	240	49,6
Odontologia	108	321	33,6
Comunicação (D)	92	203	45,3
Farmácia	91	321	28,3
Direito (N)	91	322	28,3
Economia (D)	82	164	50,0
Medicina	76	640	11,9
Comunicação Social (N)	71	203	35,0
Engenharia Civil	66	399	16,5
Psicologia	65	163	39,9

Estes cursos representam 64% dos 1.737 concluintes. Pode-se notar que o curso mais eficiente – em termos de percentual de conclusão do curso - é o de Economia (D) (50%). Em termos quantitativos, o curso de Enfermagem lidera com 130 graduandos, seguido dos cursos de Direito (D) (129). Mais atrás vem o curso de Serviço Social (119)

Dos ingressantes no período 2006-2011, 1.795 alunos (cerca de 13%) foram considerados, neste estudo, como **não ativos**. A situação dos ingressantes não ativos é descrita na Tabela seguinte:

Tabela 8
Alunos não ativos (principais motivos)

Situação	Ingressantes	%
Sem Matrícula (*)	643	4,6
Abandono/desistência	468	3,4
Trancado	388	2,8
Cancelado	132	1,0
Total	1631	11,6

(*) Sem matrícula: alunos que não efetivaram a matrícula neste semestre. Se ficarem “sem matrícula” em dois semestres, são desligados da UFJF.

Dos cursos antigos, o maior percentual de não ativos ocorre no curso de Filosofia (30%), seguido de História (D) e Educação Física (20%). Os menores percentuais ocorrem nos cursos de Medicina (2,5%), Direito (4,3%) e Odontologia (4,6%). Nos cursos que foram descontinuados, as maiores taxas de não ativos estão em Matemática (54%), Física (50%) e Ciências Sociais, com 42%.

E mesmo em cursos novos, já encontramos alunos não ativos, como no caso de Engenharia Mecânica (6,7%). A Tabela seguinte mostra estes percentuais para os cursos que não tiveram o acesso descontinuado.

Tabela 9
Percentual de alunos não ativos em alguns cursos da UFJF
(2006-2011)

Curso	Alunos não ativos (*)
Medicina	2,5
Direito	4,3
Odontologia	4,6
Farmácia	5,6
Psicologia	6,1
Direito (N)	6,1
Comunicação Social (N)	7,3
Arquitetura e Urbanismo	8,3
Comunicação (D)	8,4
Administração (D)	8,6
Fisioterapia	8,9
Enfermagem	9,6
Engenharia Civil	9,7
Serviço Social	11,6
Economia (D)	11,7
Administração (N)	12,9
Biologia	13,5
História (N)	14,9
Geografia (N)	14,9
Geografia (D)	15,2
Pedagogia (D)	15,5
Pedagogia (N)	15,9
Letras (D)	16,4
Economia (N)	16,7
Letras (N)	18,3
Educação Física	19,1
Ciência da Computação	20,2
História (D)	20,2
Filosofia	30,8

Quanto aos bacharelados interdisciplinares, a situação é a seguinte:

Tabela 10
Percentual de alunos não ativos nos bacharelados interdisciplinares.

Bacharelado	Ativo%	Concluído%	Não ativo%
Bacharelado em Ciências Exatas	73,0	0,3	26,6
Bacharelado em Ciências Humanas (D)	80,2	-	19,8
Bacharelado em Artes e Design	81,4	6,0	12,6
Bacharelado em Ciências Humanas (N)	90,3	-	9,7

Considerando os alunos não ativos, cotistas e não cotistas, a situação é a seguinte:

Tabela 11
Quantitativo e percentual de alunos não ativos por cotas (2006-2011)

Cotas	Ativo	Concluído	Não ativo	Total	Ativo%	Concluído%	Não ativo%
C Vest	3903	901	810	5614	69,5	16,0	14,4
C PISM	1968	589	413	2970	66,3	19,8	13,9
B Vest	2620	334	378	3332	78,6	10,0	11,3
A Vest	806	67	114	987	81,7	6,8	11,6
B PISM	781	3	67	851	91,8	0,4	7,9
A PISM	179	1	13	193	92,7	0,5	6,7
Total	10257	1895	1795	13947			

Fonte: Dados fornecidos pela UFJF, processados pelos autores.

Em relação ao tipo de escola do 2º grau, os dados são os seguintes:

Tabela 12
Quantitativo e percentual de alunos não ativos por tipo de escola de origem (2006-2011)

Tipo de escola 2º Grau	Ativo	Concluído	Não ativo	Total	Ativo (%)	Concluído (%)	Não ativo (%)
EPF	1491	231	276	1998	74,6	11,6	13,8
EPE	3041	282	419	3742	81,3	7,5	11,2
EPM	229	14	41	284	80,6	4,9	14,4
EPriv	5469	1357	1048	7874	69,5	17,2	13,3
Total	10257	1895	1795	13947	73,5	13,6	12,9

Combinando as duas categorias (tipo de cota e tipo de escola), temos que as maiores proporções de alunos não ativos ocorrem nos não cotistas, ingressantes pelo PISM, e oriundos de escolas públicas federais. São casos registrados como “abandono” e “desistência”, mas pode-se supor que estes alunos, dada a sua origem e tipo de acesso, são daqueles que passaram em outros vestibulares e estão cursando em outras universidades. No caso de alunos cotistas, o maior percentual de não ativos está entre os oriundos de escolas públicas federais. Esta evasão, acredita-se, dá-se pelo mesmo motivo citado anteriormente.

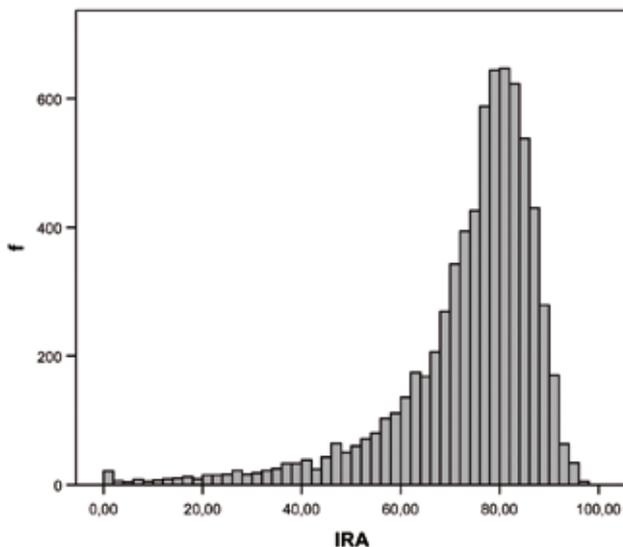
Desempenho acadêmico

O desempenho acadêmico dos alunos da UFJF é, entre outras variáveis, medido pelo IRA (Índice de Rendimento Acadêmico), que é a média ponderada das notas dos alunos ao longo de sua trajetória na universidade. As estatísticas do IRA dos alunos ativos estão na Tabela a seguir:

Tabela 13
Estatísticas gerais do IRA

Estatística	Valor
Média	73,7
Mediana	77,6
Desvio-padrão	14,9
Amplitude	97,7
Mínimo	0,0
Máximo	97,7
P_5	43,0
P_{10}	55,4
P_{25}	69,2
P_{50}	77,6
P_{75}	83,1
P_{90}	87,2
P_{95}	89,4

Figura 4
Histograma do IRA, para alunos ativos.



As estatísticas do IRA, segundo os grupos de cotistas, está na Tabela a seguir:

Tabela 14
Estatísticas do IRA, segundo o tipo de cotistas

	Vest			PISM		
	C	B	A	C	B	A
Média	73,3	72,8	68,4	77,7	75,2	68,1
DP	15,3	14,6	16,2	12,6	14,5	16,7
CV	20,9%	20,1%	23,7%	16,2%	19,2%	24,5%
P_{10}	53,6	55,0	46,9	63,1	59,2	40,4
P_{90}	86,9	86,2	83,8	89,5	87,7	85,9
$P_{90}-P_{10}$	33,4	31,1	36,8	26,4	28,5	45,6

A princípio, as médias estão muito próximas, mas os cotistas A têm IRA inferior estatisticamente aos grupos B e C.¹² As medidas estatísticas, por curso (alguns cursos), estão na Tabela a seguir:

¹² O teste de Mann-Whitney apontou uma diferença significativa apenas entre os grupos Vest-A e os demais Vest-C e Vest-B ($p = 0,000$) e entre os grupos PISM-A e os demais PISM ($p = 0,000$).

Tabela 15
Estatísticas do IRA, segundo o curso

Curso	n	Média	Mediana	DP	Mínimo	Máximo	R	AIQ
Psicologia	183	81,5	84,6	11,7	14,5	95,8	81,3	8,9
Pedagogia (N)	153	79,8	84,4	16,7	0,0	95,2	95,2	10,2
Comunicação (D)	213	81,2	83,6	10,7	11,6	94,8	83,2	7,7
Comunicação Social (N)	182	79,9	83,1	12,4	22,6	92,7	70,1	8,9
Arquitetura e Urbanismo	266	81,1	83,0	9,5	14,3	95,2	80,8	8,4
Serviço Social	155	80,3	82,0	9,0	18,5	94,2	75,7	8,6
Medicina	861	81,2	81,9	6,8	32,2	94,9	62,6	7,5
Pedagogia (D)	122	77,3	81,5	15,0	11,5	94,4	82,9	10,9
Direito (D)	444	79,5	80,7	9,3	23,8	95,8	72,1	9,7
Economia (N)	169	65,1	69,2	14,6	0,0	91,3	91,3	16,7
Administração (N)	175	66,5	69,1	14,5	0,0	85,7	85,7	17,7
Economia (D)	137	65,5	67,4	13,5	16,9	86,8	69,9	17,4
Geografia (N)	146	60,9	67,4	21,2	0,0	90,9	90,9	25,5
Engenharia Civil	473	63,9	66,0	16,0	6,7	95,8	89,1	21,3
Ciência da Computação (N)	160	52,0	54,2	19,8	7,9	91,0	83,1	29,7

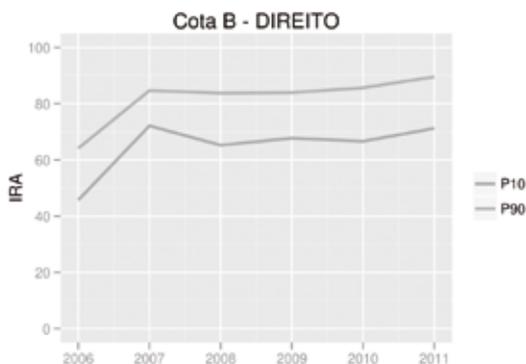
DP – Desvio Padrão., R – Amplitude, AIQ – Amplitude Interquartilica

Aprofundando esta análise, podemos ver que, embora a média do IRA apresente diferença estatisticamente significativa (entre cotistas A e não cotistas, principalmente),¹³ dada a característica da

¹³ Há diferença estatística entre Vest-C e Vest-A ($p = 0,000$) e entre PISM-C e PISM-B e PISM-A ($p = 0,000$) – teste de Mann-Whitney.

distribuição do IRA – fortemente assimétrica negativa –, é necessário utilizar outras medidas, como as serparatrizes. Neste momento, escolheu-se os percentuais P_{10} e P_{90} ¹⁴ pela sua robustez. Verificamos que no caso do P_{90} há pouca variação segundo a origem do aluno, se é cotista ou não cotista. No entanto, analisando o P_{10} , observa-se uma elevada distância em relação ao P_{90} , tanto considerando a origem quanto o tipo de cotista. Em outras palavras, observa-se que os alunos com rendimento acadêmico menor (aqueles abaixo do P_{10}) são os cotistas (tanto A quanto B), e que têm sua origem em escolas públicas estaduais ou, mais frequentemente, em escolas públicas municipais. A seguir, algumas situações típicas:

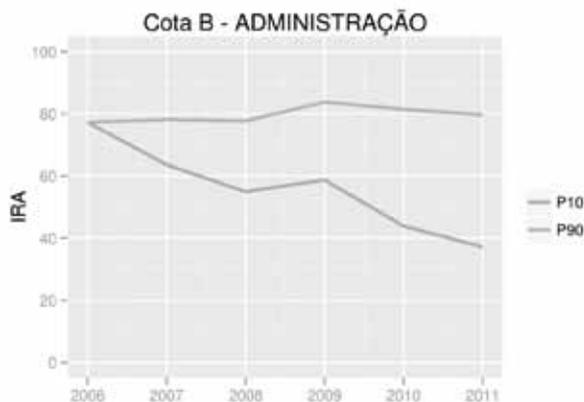
Figura 5
Evolução do P_{90} e do P_{10} (IRA) para alunos ativos do curso de Direito (D)



Observar que a distância P_{90} - P_{10} permanece estável ao longo do tempo. O rendimento acadêmico dos melhores alunos (P_{90}) está próximo ao dos “piores” alunos (P_{10}), por assim dizer. Algo que não acontece com o curso de Administração:

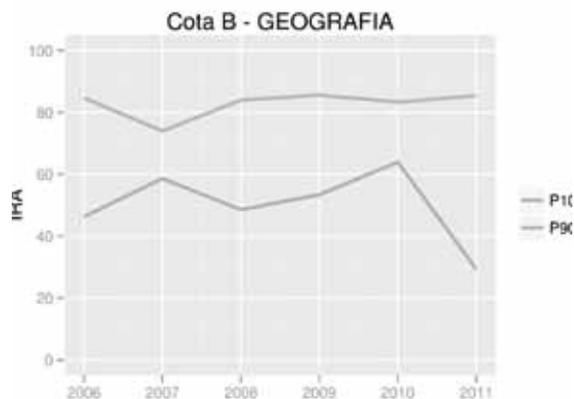
¹⁴ P_{90} é a nota de corte, em que 10% dos alunos têm IRA maiores do que o P_{90} – é uma espécie de divisor das melhores notas. O P_{10} é a nota de corte, abaixo da qual estão os 10% piores alunos

Figura 6
Evolução do P_{90} e do P_{10} (IRA) para alunos ativos do curso de Administração (D)



A distância $P_{90}-P_{10}$ aumenta no período 2006-2011. Uma leitura que se pode fazer destes dados é que a distância entre os melhores alunos e os alunos de pior rendimento, neste curso, está aumentando. Em outras palavras, estão ingressando na UFJE, neste (e em outros cursos), alunos com um preparo cada vez pior. O gráfico a seguir mostra o agravamento desta situação:

Figura 7
Evolução do P_{90} e do P_{10} (IRA) para alunos ativos do curso de Geografia (D)



Ocorre uma queda muito acentuada do P_{10} em 2011, o que faz com que aumente a amplitude $P_{90}-P_{10}$ neste período. Outros cursos:

Figura 8
Evolução do P_{90} e do P_{10} (IRA) para alunos ativos do curso de Engenharia de Produção.

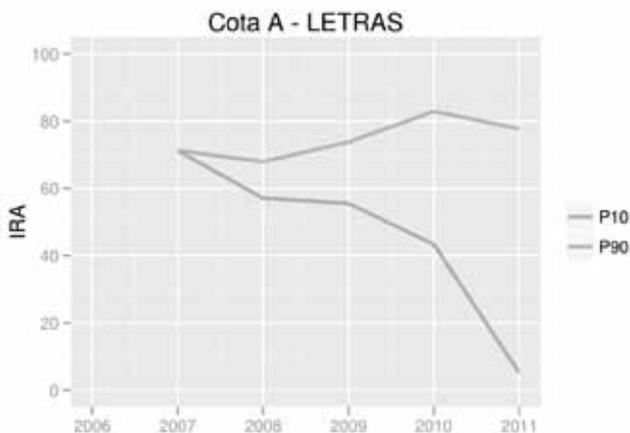


O desvio entre os percentis aumenta neste curso. Nos gráficos seguintes, repetem-se as situações:

Figura 9
Evolução do P_{90} e do P_{10} (IRA) para alunos ativos do curso de Economia (D)



Figura 10
Evolução do P_{90} e do P_{10} (IRA) para alunos ativos do curso de Letras D



Este é um caso extremo, em que a distância percentilica aumenta até quase 80 pontos.

Conclusão

Completada esta análise, e ressaltando que os dados processados e as informações obtidas referem-se unicamente ao estágio atual da UFJE, constata-se que há muito a ser modificado na formulação de uma política que resulte mais próxima aos objetivos almejados. Em termos de inclusão de alunos negros, não ocorreu um aumento no percentual desta categoria, conforme observamos na Tabela seguinte:

Tabela 16
Quantitativos e percentuais de alunos da UFJF, por raça/cor

Alunos	Mat-2004		Ing-2011		Ing-2006-2011	
Branços	1588	82%	2789	89%	12767	92%
Negros	356	18%	331	11%	1180	8%
Total	1944		3120		13947	
Amarelos	27					
Índios	12					
Total	1983					

Fonte: Relatório da Comissão das Cotas e dados fornecidos pelo CGCO – processados pelos autores.

Notas: Mat-2004 – alunos matriculados no 1º período dos cursos de 2004, total dos cursos da UFJF.

Ing-2011 Ingressantes em 2011, vestibular e PISM

Ing 2006-2011 Ingressantes entre 2006 e 2011, vestibulares e PISM

Pelos dados da Tabela acima, pode-se ver que, numérica e percentualmente havia mais negros matriculados no 1º período dos cursos em 2004 do que os ingressantes em 2011. E que, somados todos os ingressantes autodeclarados negros, entre 2006 e 2011, o percentual reduziu-se a pouco mais da metade – supondo que não há negros dentre os cotistas B e C, ou que sejam um grupo reduzido – o que motivou a política de cotas adotada na UFJF por critérios raciais.

O percentual máximo de cotistas A, segundo a Resolução 05/2005, 12,5 %, é inferior aos alunos negros no 1º semestre de 2004. O percentual atual, de 8%, não inclui negros que não frequentaram escolas públicas, estes estão dentre os não cotistas C. Assim, para verificar se esta política foi realmente inclusiva (para os negros), há que se recensear os alunos da UFJF segundo os critérios adotados pelo IBGE, com a finalidade de obtermos cifras mais confiáveis da distribuição.

Resumindo as estatísticas deste trabalho, temos que:

- De cada 100 vagas oferecidas a cotistas A, 27 deixaram de ser ocupadas por falta de procura e foram transferidas para não cotistas. No caso das vagas para cotistas B, a falta de procura transferiu apenas 7 de cada 100 ofertadas.

- De cada 100 ingressantes na UFJF, no período 2006-2011, 62 são não cotistas, 30 são cotistas B e 8 são cotistas A; destes 30 cotistas B, 8 vieram de escolas públicas de alto rendimento, e 4 vieram de escolas particulares; dos 8 cotistas A, 2 vieram de escolas públicas federais e 1 veio de escola particular. Assim, de cada 100 ingressantes entre 2006-2011, apenas 23 ingressaram na UFJF dentro do espírito que orientou a política de cotas.

- De cada 100 ingressantes na UFJF no período 2006-2011, 14 já se graduaram (até 2011) e 13 abandonaram a instituição. De cada 100 alunos ativos, isto é, que permanecem na instituição, 33 são cotistas B (9 vindos de EPF) e 9 são cotistas A (3 vindos de EPF).

Outras conclusões:

1. Em relação à aparente baixa procura de cotistas A pelas vagas a eles reservadas, e observando-se que ocorreu uma estabilização no percentual de ingressantes cotistas A em torno de 10%, cumpre verificar se é efetivamente este o percentual de concluintes no ensino médio autodeclarados negros. Caso seja isto o que está ocorrendo, há que se revisar este percentual, transferindo estas vagas para alunos de escolas públicas (cotistas B).

2. Em segundo lugar, ainda para cumprir o espírito da ação afirmativa, há que se deslocar os candidatos oriundos de escolas públicas de alto rendimento, como os colégios de aplicação e os CEFET's, para o grupo de não cotistas (grupo C). Como se viu, nos cursos de maior dificuldade de entrada, como Direito e Medicina, os ingressantes vindos de EPF se aproximam de 50% do total de cotistas. De cada 100 alunos de Medicina, 40 são cotistas; destes, 19 vieram de EPF e 10 vieram de escolas particulares. Restam apenas 11 alunos, em 100, cotistas segundo o espírito das cotas. No lado oposto, um curso como Geografia, dos 65 ingressantes cotistas, 51 (78%) o fizeram dentro do espírito das cotas – são alunos de escolas públicas estaduais e municipais.

3. Considerando a evasão de 13 % (alunos que não renovaram a matrícula ou que desistiram do curso), e verificando que esta é distribuída de forma desigual entre os cursos, mas sem associação com a dificuldade dos cursos, e que é maior, proporcionalmente, em alunos egressos de escolas públicas federais, pode-se imaginar que esta evasão está ligada a dois fatores principais:

a. Alunos cotistas A e B, egressos de outras escolas que não as públicas federais, permanecem em seus cursos, mesmo com dificuldades em se manter neles (a mediana do percentual de reprovações por nota chega a 17% em cotistas A vindos de EPM), e mesmo estando descontentes com o curso no qual ingressaram, pois “estar em uma universidade”, por si só, é de importância muito grande no meio social de onde vêm.

b. Alunos cotistas A e B, egressos de escolas públicas federais, pelo preparo que têm, encontram menos dificuldade em passar em concursos vestibulares de outras instituições. É o que se observa, também, nas múltiplas chamadas que ocorrem a cada ano para preencher vagas não ocupadas por candidatos aprovados no vestibular que não se apresentam na UFJF no início dos períodos letivos.

4. Há que se cuidar com mais atenção dos alunos cotistas oriundos de escolas estaduais e municipais de rendimento bem inferior aos demais. Com o sistema de cotas, a universidade acolhe alunos despreparados para as exigências de um curso superior e não propicia que estes alunos fiquem em condições de acompanhar estes cursos – notadamente em cursos da área de exatas. O resultado é uma sequência de reprovações que desestimulam os alunos, criando um ciclo perverso que culmina no abandono ou, o que é mais comum, no alongamento da permanência do aluno muito além da duração desejada do curso. Enquanto o percentual médio de reprovações por nota para cotistas C e B está em torno de 12% (de disciplinas cursadas), este percentual se eleva para 18%, no caso de cotistas A.

Finalmente, é necessário repensar o sistema de cotas e a sua práxis. E tão importante é estabelecer maneiras de promover a equalização nas condições de aprendizagem de alunos cotistas

oriundos de escolas estaduais e municipais. Se, pelos dados analisados, verificou-se que a UFJF está incluindo, em boa parte de seus cursos, alunos cada vez menos preparados – e, afinal, é para isto que se fez a política de cotas –, mais importante se torna a implantação de medidas compensatórias deste despreparo. Propostas não faltam, e alguma coisa já está sendo feita, mas, pela análise de outros indicadores além do IRA (taxas de reprovação por nota, taxas de reprovação por frequência, número de repetições de uma mesma disciplina), nota-se que ainda é muito pouco.

Apesar de constar no Relatório da comissão e da proposta para a Resolução 05/2005, a Universidade não adotou os sistemas de tutoria nem os cursos de nivelamento que a comissão recomendava. E nem a revisão do sistema, prevista para 2008, foi feita.

A Universidade tem o dever de completar a política de cotas. Não bastam a distribuição das bolsas de manutenção, tão numerosas, nem os programas de monitoria ou de tutoria REUNI, muito aquém do necessário, e que não são direcionados para cotistas B e A. Após a Lei 12.711 (Lei de Cotas, de 29/8/2012), que modifica os percentuais adotados até agora na instituição, há que se implementar um projeto pedagógico específico para cotistas, que contemple suas carências e promova o nivelamento dos ingressantes. Talvez desta forma a instituição possa atender, realmente, ao que norteou a política de cotas e amparar os cotistas em sua permanência, exercendo seu poder transformador da sociedade.

As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar

Karl Monsma

João Vicente Silva Souza

Fernanda Oliveira da Silva¹

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é uma das maiores universidades do país e a mais procurada no estado. Atualmente, cerca de 30.000 alunos estudam nos seus cursos de graduação e pós-graduação. No ano de 2012, 40.978 candidatos inscreveram-se no concurso vestibular para concorrerem às 5.290 vagas nos 89 cursos de graduação oferecidos pela UFRGS.²

Desde 1972, o acesso aos cursos de graduação na UFRGS se dá através dos vestibulares, baseados em provas de conhecimento de diversas disciplinas (unificados para todos os cursos de graduação, mas com pesos diferentes para as disciplinas específicas dependendo do curso), além das provas de habilitação específica como requisito para alguns cursos. Assim como em

¹ Karl Monsma é professor associado do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisador do CNPq; João Vicente Silva Souza é professor associado do Colégio de Aplicação da UFRGS; Fernanda Oliveira da Silva, mestre em História pela PUC/RS, é bolsista DTI pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI) – CNPq.

² Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.UFRGS em números. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/ufrgs-em-numeros>>. Acesso em 6 de outubro de 2012.

várias partes do Brasil, a forma de acesso aos cursos de graduação da UFRGS por meio dos concursos vestibulares, que selecionam os candidatos melhores preparados para as provas, sofreu e ainda sofre severas críticas por setores da sociedade e da própria instituição, de uma perspectiva que considera tais concursos como mais um mecanismo que contribui para o aumento das desigualdades sociais.

Nas décadas de 70 e 80, alguns estudos foram realizados pela UFRGS a fim de investigar, entre outros fenômenos, os perfis e as características socioeconômicas dos seus vestibulandos, baseados nos questionários preenchidos pelos mesmos no momento da inscrição para o vestibular.³ Tais estudos apontaram para fortes associações entre algumas variáveis socioeconômicas dos candidatos e a aprovação no vestibular, tais como renda familiar, escolaridade dos pais e dependência administrativa das escolas onde estudaram. Estas desigualdades de acesso à UFRGS persistiram ao longo de 36 anos, pois não se criou nenhuma medida contundente para minimizá-las ao longo do período.⁴ Em 2008, a UFRGS implantou um sistema de cotas para alunos que estudaram em escolas públicas, com a metade dessas vagas reservada para alunos negros.

Aqui, discutimos a criação do programa de ações afirmativas da UFRGS e elaboramos uma avaliação preliminar das consequências das cotas nesta instituição. A análise se concentra principalmente em temas relacionados ao ingresso, para os quais temos microdados adequados para análises quantitativas originais, mas ao final do texto também abordamos questões de permanência e aproveitamento dos alunos cotistas, usando para isso um relatório produzido pela Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, junto com entrevistas que realizamos com cotistas negros.

3 João Vicente Silva Souza. "Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas" (Tese de Doutorado em Educação, UFRGS, 2009.).

4 Souza. "Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul".

A criação da política de ações afirmativas na UFRGS

As discussões sobre as desigualdades no acesso às instituições de ensino superior brasileiras tomaram novo fôlego, nos últimos anos, a partir da elaboração de políticas nacionais de direitos humanos e, mais recentemente, das demandas pela implementação das cotas (sociais, étnicas e raciais, em sua maioria), integrando as políticas de ações afirmativas.⁵

Em sintonia com a discussão e implementação de políticas de ações afirmativas para o acesso e a permanência de categorias de estudantes historicamente excluídas em outras universidades públicas no país, ao longo do ano de 2005 membros da comunidade da UFRGS e de movimentos sociais (em especial dos movimentos negros e indígenas) iniciaram processos de debate e mobilização, dentro e fora da Universidade, em favor da implementação de cotas para acesso aos cursos de graduação da UFRGS. Tal movimento resultou na criação, em 2006, de uma Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), com o objetivo de formular uma proposta de política de ações afirmativas a ser adotada pela UFRGS.⁶

Ao longo do processo de discussão, que naturalmente extrapolou o âmbito daquela Comissão, discutia-se, entre outras questões, a aplicabilidade da reserva de vagas para estudantes de baixa renda egressos de escolas públicas. Algumas dificuldades, tais como a especificação da renda mínima a ser exigida e a comprovação da renda dos candidatos, junto com “[...] a compreensão que as diferenças de classe não seriam

5 José Jorge de Carvalho. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

6 Um interessante relato desse processo de discussão e implementação das cotas na UFRGS encontra-se em Sito; Ferreira; Rodrigues (2008), que participaram ativamente deste processo enquanto estudantes e membros da comissão que formulou a proposta a ser votada no Conselho Universitário.

necessariamente tão grandes dentro da escola pública [...]”⁷ fizeram com que a Comissão eliminasse o critério de renda quando da apresentação da proposta ao Conselho Universitário.

Outro tema polêmico debatido por aquela comissão e pela comunidade foi a divisão da proposta em dois tipos de cotas: cotas sociais, para alunos oriundos de escolas públicas, e cotas étnico-raciais, para alunos negros e indígenas. No entanto, a controvérsia e a resistência suscitadas pela dissociação das cotas raciais resultaram na proposta de inclusão destas nas cotas sociais. Ou seja: os alunos negros (“pretos” e “pardos”, conforme os critérios de classificação de cor do IBGE), para serem beneficiados pelas cotas, deveriam também ter sido alunos de escolas públicas. Ao fim do processo, depois de acalorados debates dentro e fora dos espaços institucionais da UFRGS, foi aprovada pelo Conselho Universitário, em julho de 2007, a Decisão nº 134/07 que instituiu o Programa de Ações Afirmativas da UFRGS.

As cotas na UFRGS a partir de 2008

No Programa de Ações Afirmativas adotado pela UFRGS, além de algumas medidas para avaliar e acompanhar aspectos do acesso e da permanência dos alunos beneficiados pelas cotas, foi instituído o chamado Sistema de Reserva de Vagas a partir do vestibular de 2008, que consiste nos seguintes elementos principais:

- reserva de 30% das vagas de cada curso de graduação para alunos que comprovadamente estudaram pelo menos a metade do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais);

7 Luanda R. J. Sito, Junara N. Ferreira, Tatiana do Prado Rodrigues. “O processo de implementação das ações afirmativas na UFRGS”. In Ana Lúcia L. Tettamanzy et al. (orgs.). *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do programa conexões de saberes/UFRGS* (Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008), p.122.

- destas vagas, a metade (15% do total de vagas de cada curso), é destinada a estudantes autodeclarados negros. Caso aprovados, estes alunos precisam assinar um termo de autodeclaração no ato da matrícula no curso.

- criação de dez vagas para estudantes indígenas indicados por suas comunidades, os quais prestam uma prova especial para classificação e ingresso.

Dessa forma, a partir do concurso vestibular de 2008, as vagas para os cursos de graduação da UFRGS foram assim distribuídas:

- no ato da inscrição no vestibular, os candidatos optam pela modalidade de ingresso “acesso universal” para aqueles que não preenchem os critérios exigidos aos cotistas; “ensino público” para candidatos que preenchem os critérios acima descritos e não se declaram negros e “ensino público autodeclarado negro”; somente para candidatos negros de escolas públicas;

- Todos os candidatos (exceto os indígenas indicados pelas comunidades, que concorrem às vagas específicas) prestam as mesmas provas. Ao final das provas objetivas (aplicadas durante quatro dias, e cujos pesos variam segundo o curso), são eliminados da concorrência todos os candidatos que não acertam pelo menos uma questão em cada prova de escolha múltipla; os que não acertam pelo menos 30% de todas as questões nas provas de escolha múltipla; e aqueles cujo escore em qualquer dessas provas é mais de cinco desvios padrões abaixo da média nessa prova para todos os vestibulandos.

- Entre os candidatos não eliminados pelos critérios acima, aplica-se um ponto de corte para pré-classificação, que consiste no ordenamento por curso do escore de pontuação dos candidatos, restringindo o número de candidatos a quatro vezes o número de vagas oferecidas no curso. Por exemplo, se um determinado curso oferece 50 vagas, apenas 200 candidatos serão pré-classificados. Os outros candidatos são eliminados do concurso sem a correção de suas redações. Depois da avaliação das redações, aqueles que não atingem 30% da nota máxima nessa prova são eliminados. Para os candidatos não eliminados, a nota da redação é agregada à sua pontuação anterior para obter um escore e classificação final.

Após a classificação final dos candidatos de cada curso, os mesmos são considerados aprovados e aptos para a matrícula até o limite do número de vagas para cada modalidade de ingresso, definido pelos seguintes critérios:

- “Acesso universal” – limitado a 70% do total de vagas em cada curso, para os candidatos com os melhores escores, independente da modalidade de ingresso escolhida na inscrição do vestibular. Ou seja, incluem-se nesse grupo os candidatos de escolas públicas, negros ou não, que obtiveram escores suficientes para estar nesse grupo.

- “Ensino público” – limitado a 15% do total de vagas em cada curso, para os candidatos oriundos de escolas públicas que não obtiveram pontuação suficiente para se classificar no grupo de “acesso universal”. Este grupo inclui candidatos negros e não negros de escolas públicas que tiveram escores suficientes para inclusão no grupo.

- “Ensino público autodeclarado negro” – limitado a 15% do total de vagas em cada curso, para os candidatos negros oriundos de escolas públicas que não obtiveram escores suficientes para inclusão nos outros dois grupos discutidos acima. A ocupação de todas esses 15% de vagas por vestibulandos negros não é garantida, porque somente podem ingressar candidatos que passam pela nota de corte e não são eliminados pelos outros critérios mencionados acima. Se não houver um número suficiente de candidatos negros classificados, as vagas remanescentes desta modalidade passam a ser aproveitadas pelos estudantes da modalidade “Ensino público” que não se declararam negros. Na ausência de candidatos qualificados desta última modalidade, estas vagas ainda podem migrar para a modalidade “Acesso Universal”.

Foram criadas algumas modificações para o vestibular de 2012, ampliando consideravelmente o número dos pré-classificados para as modalidades “ensino público” e “ensino público autodeclarado negro”. Além da lista de quatro vezes o número de vagas, que inclui alunos de todas as modalidades de ingresso, criou-se duas listas adicionais para cotistas não pré-classificados na primeira lista: uma lista adicional só de cotistas

(das duas modalidades) em número igual a duas vezes o número total de vagas para cotistas; e outra lista adicional só de cotistas autodeclarados negros em número igual a quatro vezes o número de vagas reservadas a alunos desta modalidade de ingresso. Por exemplo, se houver cem vagas no curso, com trinta reservadas para egressos de escolas públicas e 15 destas últimas reservadas para alunos que se declaram negros, a lista geral de pré-classificados de todas as modalidades incluiria 400 indivíduos, a lista adicional de cotistas das duas modalidades incluiria 60, e a segunda lista adicional, de somente cotistas negros, incluiria outros 60. Essa mudança assegura que muito menos cotistas negros sejam eliminados na etapa da pré-classificação e deve aumentar o número de cotistas negros aprovados.

A renovação do sistema de cotas em 2012

A Decisão nº 134/07 do Conselho Universitário previa também uma avaliação ao final de um período de cinco anos, o que foi realizado em 2012. A política foi rediscutida pelo Conselho Universitário, quando alguns representantes apresentaram propostas de acréscimo do percentual de reserva de vagas e de desvinculação das cotas para estudantes negros (a fim de não haver a exigência dos mesmos terem estudado em escolas públicas).

O Conselho Universitário da UFRGS, em sessão realizada em 10 de agosto de 2012, concluiu a apreciação dos pareceres e a votação do Relatório da Comissão de Avaliação da Política de Ações Afirmativas da UFRGS, resultando na Decisão nº 268/2012, que manteve a reserva de vagas com os mesmos critérios anteriores (30% das vagas, metade para alunos de escolas públicas e metade para alunos negros de escolas públicas, incluindo as modificações recém-adotadas nas listas de pré-classificação) e ampliou para 10 anos o tempo de vigência da política.

Por fim, a mesma Decisão do Consun/UFRGS instituiu a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, indicada pelo Reitor, constituída por um coordenador,

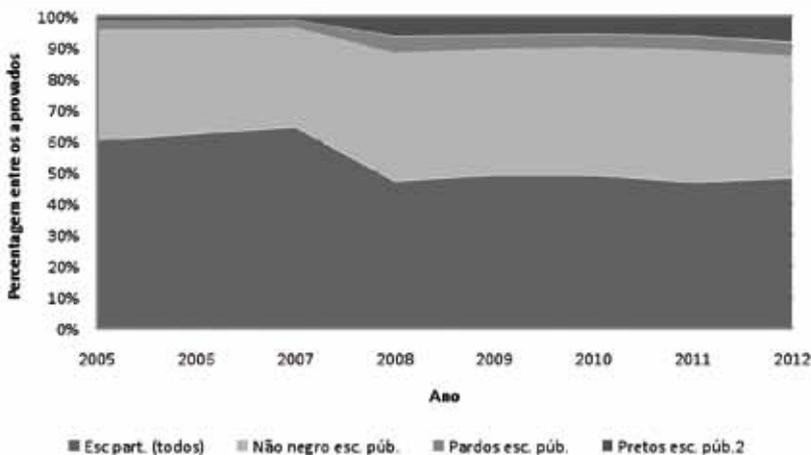
um vice-coordenador e um Conselho Consultivo, formado por representantes dos professores, alunos e técnico-administrativos da UFRGS, além de representantes especializados das oito áreas de conhecimento da Universidade e um representante da sociedade civil ligado às ações afirmativas.

Consequências das cotas para a composição das novas turmas e para as chances de ingresso

Esta política resultou em um incremento significativo de estudantes negros e estudantes de escolas públicas aprovados no vestibular da UFRGS. O Gráfico 1 mostra as mudanças na composição do conjunto de alunos aprovados a partir da implementação das cotas em 2008.

Gráfico 1

Composição do conjunto dos alunos aprovados, por tipo de escola e categoria de identificação racial



Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS.

Nota: Os dados excluem um número limitado de vestibulandos que se identifica como indígena.

Estes dados provêm do questionário socioeconômico preenchido pelo aluno no momento de inscrição no vestibular. Não se baseiam na escolha da modalidade de ingresso pelo aluno, que é independente das repostas às questões sobre tipo de escola e identidade racial. Portanto, permitem separar aqueles que se consideram pretos e pardos, e incluem todos que estudaram a maior parte do ensino médio em escolas públicas, não somente aqueles qualificados para as cotas, que precisam ter estudado todo o ensino médio e pelo menos a metade do ensino fundamental em escolas públicas. De 2007 a 2008, primeiro ano de cotas, a proporção de todos os aprovados que cursou a maior parte do ensino médio em escolas públicas aumentou de 35,4% para 52,7%, e se manteve em torno deste nível desde então. Isso não significa que o número de vagas ocupadas por alunos que estudaram em escolas particulares tenha diminuído muito, porque a UFRGS passou por um período de expansão desde 2008, em função principalmente do Reuni. O número de aprovados que cursaram a maior parte do ensino médio em escolas particulares caiu de 2.699 para 2.019 entre 2007 e 2008, mas depois foi aumentando novamente, chegando a 2.493 em 2012, somente 7,6% abaixo do seu nível de 2007.

Entre 2007 e 2008, a proporção dos aprovados que são egressos de escolas públicas e se identificam como brancos ou amarelos aumentou de 31,8% a 41,1%, um incremento de um pouco menos de um terço. O aumento na proporção de negros (incluindo aqueles que se identificam como pretos ou pardos) de escolas públicas foi mais dramático, pulando de 3,6% para 11,6% entre 2007 e 2008 e depois continuando em torno deste último nível. Ou seja, a proporção de negros de escolas públicas aprovada no vestibular da UFRGS aumentou mais de três vezes em consequência das cotas.

O aumento na proporção de pretos de escolas públicas foi bem maior que o aumento na proporção de pardos egressos dessas mesmas escolas: de 2007 a 2008, a proporção de todos os aprovados que se identifica como parda duplicou, aumentando de 2,6% a 5,2%, ao passo que a proporção de pretos cresceu

mais de seis vezes, de 1,0% a 6,4%. Segundo dados do censo de 2010, a proporção de pardos no Rio Grande do Sul, 10,57%, é um pouco menos que o dobro do número de pretos, 5,57%, uma proporcionalidade aproximadamente refletida nos números relativos de pardos e pretos aprovados na UFRGS antes das cotas, em 2005, 2006 e 2007. Nesses anos, 341 pardos e 155 pretos egressos de escolas públicas foram aprovados. Mas em todos os anos posteriores o número de aprovados pretos de escolas públicas superou o de pardos do mesmo tipo de escola. Mesmo quando incluímos os alunos que estudaram em escolas particulares, o número de pretos aprovados continua um pouco superior ao de pardos aprovados em todos os anos desde o início das cotas. De fato, desde a implantação das cotas, 7,5% de todos os aprovados, de todas as escolas, se identificam como pretos, uma proporção 35% maior que a percentagem de pretos no estado do RS. Por outro lado, somente 6,4% de todos os aprovados se identificam como pardos, o que é 40% menor que a percentagem de pardos na população do estado.

Boa parte da sub-representação dos pardos, provavelmente, é consequência de certa confusão e falta de informações no momento da escolha da modalidade de ingresso. Considerando somente os alunos oficialmente qualificados para as cotas (que cursaram todo o ensino médio e a metade ou mais do ensino fundamental em escolas públicas), 91,4% dos candidatos pretos no período de 2008 a 2012 escolheram a categoria de ingresso “certo”, aquele que maximiza suas chances de ingresso, que é “ensino público autodeclarado negro”, ao passo que somente 12,9% dos pardos escolheram esta modalidade, que seria igualmente certo para eles. Em vez disso, mais de três quartos dos pardos de escolas públicas, 77,3%, escolheram “ensino público”, a categoria de cota para não negros, e aproximadamente 10% escolheram a seleção universal. Não pode ser o medo da possível estigmatização como “negro” que afasta os pardos desta escolha, porque os futuros colegas dos pardos aprovados não saberão sua modalidade de ingresso, e muitos dos alunos brancos provavelmente presumem que qualquer aluno pardo

entrou pela cota para negros de qualquer maneira. Desconfiamos que boa parte dos pardos simplesmente não saiba que pode escolher a categoria “negro”, o que aumentaria bastante suas chances de aprovação, porque fora do âmbito dos movimentos sociais e do mundo acadêmico, a palavra “negro” é geralmente entendida como sinônimo de “preto”. As vagas perdidas por pardos que escolhem a categoria de ingresso “errada” não são necessariamente ocupadas por pretos. Muitas vão para brancos egressos do ensino público porque, em vários dos cursos de mais difícil entrada, poucos (ou nenhum, em alguns casos) daqueles que escolhem a categoria para autodeclarados negros passam pela nota de corte.

O sistema de seleção e das cotas da UFRGS é complexo, e deve ser difícil para muitos alunos entenderem. Um pouco menos de 11% dos brancos e amarelos qualificados para as cotas também “erram” a categoria, escolhendo a seleção universal. O fato de que a UFRGS ameaça processar aqueles que escolham categorias de cotas sem serem realmente qualificados, também pode intimidar os alunos com dúvidas sobre a categoria mais adequada, levando-os a escolhas mais conservadoras, porém erradas do ponto de vista da sua real elegibilidade. Entre aqueles que podiam escolher as cotas, o grupo que menos “erra” a categoria são os pretos, o que pode refletir a atuação do movimento negro e dos cursos pré-vestibulares populares em informar os pretos sobre o sistema de cotas da UFRGS. Além disso, é possível que os negros mais politizados tendam a se identificar como “pretos” no questionário socioeconômico - mesmo quando outros possam os considerar “pardos” - e também escolher a modalidade de ingresso para negros de escolas públicas. A proporção dos pardos qualificados para cotas que escolhe a modalidade “errada” não mudou ao longo do tempo, continuando em mais de 87% em 2012, sugerindo que continua a falta de informações suficientes para subsidiar a escolha da categoria de ingresso.

O Gráfico 1 não inclui informação sobre indígenas, porque o número de aprovados desse grupo é tão pequeno que ficariam invisíveis. O programa especial de ação afirmativa para indígenas

reserva um número fixo de dez vagas por ano para aqueles indicados pelas comunidades indígenas. Indígenas que moram nas cidades e não mantêm vínculos fortes com as comunidades tradicionais não são contemplados por nenhuma modalidade específica de cota, embora aqueles que se consideram pardos possam escolher a categoria “ensino público autodeclarado negro”. Entretanto, parece que estes indígenas, tal como os pardos, tendem à escolha “errada” da modalidade de ingresso. Desde a implementação das cotas, somente 7,1% dos 198 vestibulandos que se identificavam como indígenas e estudaram em escolas públicas escolheram a categoria específica para negros e quase 80% escolheram simplesmente “ensino público”.

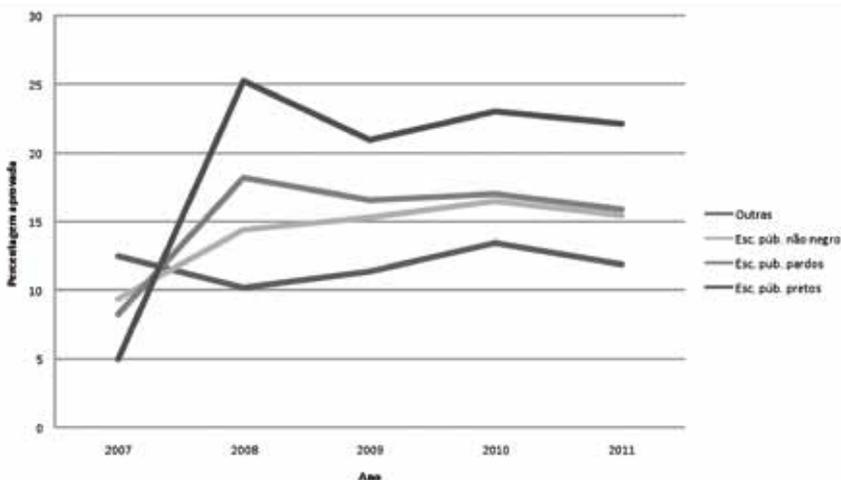
O número de indígenas que ingressaram na UFRGS fora das cotas oficiais para essa população aumentou levemente com o sistema de cotas. Entre 2005 e 2007, ingressou uma média de 3,7 indígenas que estudaram em escolas públicas por ano. No período de 2008 a 2011, depois da implementação das cotas, essa média anual aumentou para 5,5. Entretanto, se incluirmos as cotas oficiais para indígenas indicados pelas comunidades, essa média aumentou para 15,5, aproximadamente quatro vezes o número que ingressava anualmente antes das cotas.

O Gráfico 2 mostra o efeito das cotas na percentagem de vestibulandos aprovada no período de 2007 a 2011, dividida por categorias de escola e identidade racial. Neste Gráfico, os denominadores são os números totais de vestibulandos de cada categoria. Portanto, as percentagens mostram as probabilidades de aprovação entre aqueles que fazem o vestibular. Este espelha melhor que o Gráfico 1 os critérios do sistema de cotas da UFRGS, porque distingue entre os alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e os outros. Coerente com as informações acima, a implantação das cotas aumentou muito a percentagem de aprovados entre vestibulandos pretos de escolas públicas. Também aumentaram, em menor grau, as proporções de aprovados entre pardos e brancos de escolas públicas. Até 2010, nota-se certa convergência da proporção de aprovados brancos e pardos de escolas públicas, com a continuação de percentagens

maiores para pretos de escolas públicas e menores para alunos de escolas particulares. A percentagem de indígenas de escolas públicas aprovados fora da cota oficial para indígenas aumentou de zero em 2007 para 11,6% nos anos de 2008 a 2011.

Gráfico 2

Percentagem aprovada, por tipo de escola e identificação racial



Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS.

Entretanto, este Gráfico não significa que pretos que estudaram em escolas públicas têm maiores chances que outros tipos de alunos de ingressar na UFRGS. Sem dúvida, a proporção de alunos egressos de escolas particulares que presta vestibulares, sobretudo vestibulares para universidades públicas, é bem maior que a proporção entre egressos de escolas públicas. Muito provavelmente, a proporção de vestibulandos entre brancos de escolas públicas também é maior que entre pretos e pardos do mesmo tipo de escola. Para saber a probabilidade de um aluno de determinada categoria ingressar na UFRGS teríamos de multiplicar as percentagens no Gráfico 2 pela proporção de vestibulandos de cada categoria. Por exemplo, para saber a

probabilidade de um preto egresso de escola pública ser aprovado na UFRGS, teríamos de multiplicar as percentagens aprovadas entre os vestibulandos dessa categoria pela proporção de todos os pretos egressos de escolas públicas no estado que concorrem no vestibular da UFRGS. Como as categorias mais desfavorecidas são justamente aquelas com menos probabilidade de tentar o vestibular, tal multiplicação mudaria consideravelmente as posições relativas, na dimensão vertical, das linhas nesse Gráfico, provavelmente baixando a linha dos pretos de escolas públicas mais que as outras linhas.

Mudanças nas chances de aprovação nos cursos com diferentes níveis de exigência para o ingresso

O Gráfico 2 tampouco informa em que cursos foram aprovados os alunos das diferentes modalidades de ingresso. A maior proporção de aprovados entre pretos de escolas públicas pode ser uma consequência de uma tendência desses alunos evitarem os cursos de mais difícil ingresso e escolherem os cursos menos competitivos. Para examinar as diferenças entre categorias de alunos na escolha do curso e nas chances de aprovação em cursos que exigem níveis distintos de desempenho no vestibular, selecionamos dois conjuntos de cursos, um de ingresso difícil e outro de ingresso relativamente fácil. Para esta classificação dos cursos, usamos os escores totais dos últimos classificados pela seleção universal dos anos 2009 e 2010, desconsiderando os cursos novos, que só existiram por uma parte do período abordado. Antes das mudanças de 2012 nas listas de pré-classificação, os cursos em que candidatos da seleção universal entravam com escores mais altos também tinham notas de corte mais altas, muitas vezes limitando o número de aprovados negros de escolas públicas. O grau de exigência avaliado aqui não equivale ao número de candidatos por vaga, embora as duas variáveis sejam correlacionadas, porque o escore necessário para a aprovação também é influenciado pelo escore médio dos

candidatos para o curso específico. Ou seja, a dificuldade de ingresso é influenciada pelo número de competidores e também pelo grau de preparação deles. Mesmo se determinado curso tiver um número relativamente alto de candidatos por vaga, se o conjunto de alunos que escolher o curso não estiver bem preparado para todas as provas do vestibular, um indivíduo não precisa de um escore total muito alto para ser aprovado. Os cursos identificados como de difícil ingresso (que exigem escores altos) são Direito (diurno e noturno), Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina e Relações Internacionais. Os cursos de ingresso relativamente fácil (que exigem escores bem menores) são Biblioteconomia, Física Licenciatura (noturno) Matemática Licenciatura (diurno), Matemática Licenciatura (noturno) e Pedagogia.

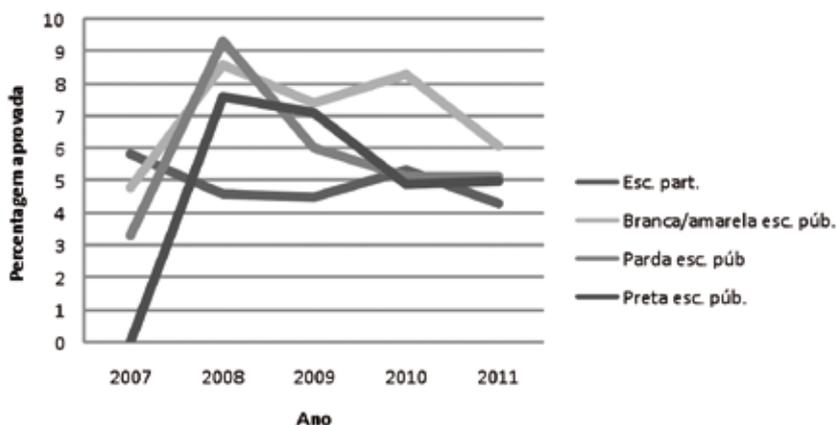
Usando essa classificação, fica evidente que, embora exista certa preferência pelos cursos de mais difícil entrada entre os alunos de todas as categorias, essa tendência é notavelmente mais forte entre aqueles que cursaram o ensino médio em escolas particulares. No período de 2008 a 2011, 33,9% dos vestibulandos de escolas particulares escolheram os cursos de difícil ingresso, ao passo que 22,5% dos alunos das escolas públicas escolheram esses cursos. Isso sugere que boa parte da “desvantagem”, identificada no Gráfico 2, de alunos oriundos de escolas particulares (categoria “outras”) depois da implantação das cotas é uma consequência da concentração desses alunos em concursos vestibulares mais exigentes. Existem poucas diferenças entre alunos brancos, pretos e pardos de escolas públicas na preferência pelos cursos de mais difícil entrada.

Os gráficos 3 e 4 examinam as mudanças no período de 2007 a 2011 nas probabilidades de aprovação de vestibulandos das diferentes categorias que disputaram vagas nos cursos com vestibulares mais exigentes e menos exigentes. Novamente, aproveitamos aqui as respostas aos questionários socioeconômicos e não as categorias de ingresso escolhidas pelos alunos. Na competição por vagas nos cursos de mais difícil ingresso, a “desvantagem” dos alunos de escolas particulares

e as “vantagens” de alunos pretos e pardos de escolas públicas desaparecem a partir de 2010, com a convergência dessas três categorias. Entretanto, a percentagem de aprovados continua mais elevada entre os brancos (e alguns poucos amarelos) provenientes de escolas públicas. Acreditamos que esta tendência é consequência das altas taxas de aprovação de alunos que estudaram em colégios federais, questão abordada abaixo. Em todo o período de 2008 a 2011, somente um dos 26 candidatos indígenas de escolas públicas foi aprovado em um desses cursos com vestibulares mais exigentes.

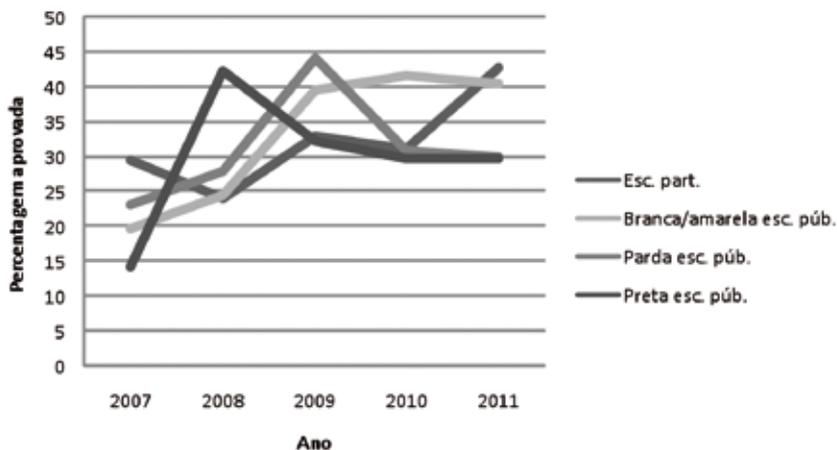
Com a ampliação das listas de pré-classificação para cotistas a partir de 2012, o número de cotistas negros aprovados aumentou e deve continuar em um nível mais alto. O número de cursos com aproveitamento total das vagas reservadas para estudantes autodeclarados negros de escola pública passou de quatro em 2011 para vinte em 2012. Pela primeira vez, em 2012, negros de escolas públicas ocuparam todas as vagas a eles reservadas no curso de Medicina, o mais competitivo de todos na UFRGS. Entretanto, em 69 cursos os egressos de escolas públicas que se declaram negros ainda não conseguiram ocupar todas as vagas da sua cota, ou porque faltam candidatos negros de escolas públicas ou porque estes são eliminados por outros critérios, como, por exemplo, não atingir pelo menos 30% de acertos em todas as questões das provas de escolha múltipla ou não atingir 30% da nota máxima na redação.

Gráfico 3
Percentagem aprovada nos cursos mais competitivos, por
categorias de escola e cor



Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS.

Gráfico 4
Percentagem aprovada nos cursos menos competitivos, por
categorias de escola e cor



Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS.

O Gráfico 4 é menos confiável que o Gráfico 3, porque o número de vestibulandos que escolheu este conjunto de cursos é bem menor. Entretanto, também nesses cursos de mais fácil acesso, não há uma vantagem clara dos pretos de escolas públicas depois de 2008. A maior taxa de aprovação desse grupo, evidente no Gráfico 2, deve ser consequência das probabilidades de aprovação no grande conjunto de cursos entre os dois extremos examinados aqui. Nos cursos de ingresso relativamente fácil, parece que novamente os brancos de escolas públicas tendem a ter maiores probabilidades de aprovação que os outros. Poucos candidatos indígenas de escolas públicas disputaram as vagas neste conjunto de cursos, mas com as cotas o número deles aprovado aumentou de nenhum dos quatro candidatos em 2007 a três dos dez candidatos ao longo dos anos 2008 a 2011.

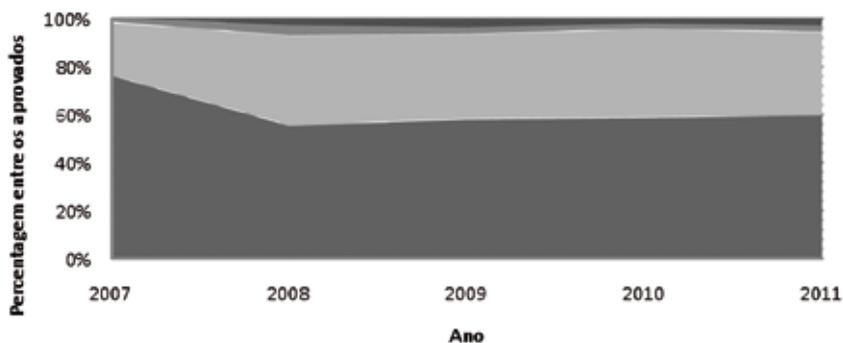
Mudando o ponto de vista, a comparação do número de aprovados de cada categoria com o número total de vagas nos cursos de difícil ingresso dá uma ideia do impacto das cotas na composição das turmas nesses cursos. No Gráfico 5 fica evidente que, até 2011, os cursos mais competitivos se diversificaram menos que os outros (compare com Gráfico 1). Existem pelo menos duas explicações para a menor influência das cotas na natureza dos alunos nesses cursos. Primeiro, em função da maior dificuldade de ingresso e do grande número de alunos de escolas particulares que fazem vestibular para esses cursos, fica mais difícil os alunos de escolas públicas passarem pela seleção universal, e a grande maioria (aproximadamente 75%) destes alunos fica restrita à cota de 30% a eles reservada. Mesmo assim, a percentagem de alunos que estudou em escolas públicas expandiu de mais ou menos 25% para aproximadamente 40% sob o regime das cotas, o que não é uma mudança pequena, embora seja possível que boa parte dessa expansão esteja monopolizada por alunos que estudaram em escolas federais. Segundo, o grande número de vestibulandos de escolas particulares e o fato de que muitos deles estejam entre os melhores alunos das suas escolas fazem com que as notas de corte sejam elevadas neste conjunto de cursos de difícil acesso, dificultando o ingresso dos negros de escolas públicas. O que

mais chama a atenção no Gráfico 5 é a pequena proporção de negros nestes cursos, cujos diplomas tendem a ser justamente aqueles de maior prestígio e rentabilidade. Somando pretos e pardos de escolas públicas, a proporção de negros nestes cursos aumentou de 1,5% em 2007 para 6,9% em 2008, mas não superou esta proporção antes de 2012. Isso significa que, de 2008 até 2011, a UFRGS não preencheu nem a metade dos 15% de vagas nestes cursos supostamente reservadas para negros de escolas públicas. Os outros vestibulandos negros de escolas públicas foram excluídos pela nota de corte, antes mesmo da correção das suas redações.

Pode parecer que este resultado contradiga o Gráfico 3, mostrando que, em 2010 e 2011, a percentagem de aprovados nesses cursos foi aproximadamente igual para vestibulandos de escolas particulares e vestibulandos pretos e pardos de escolas públicas. Entretanto, como mencionado acima, o número de alunos egressos de escolas particulares que competem por vagas nesses cursos é muito grande. Em 2008, o auge dos ingressos de negros nesse período, 433 negros de escolas públicas concorreram a vagas nestes cursos de difícil acesso e 37 deles foram aprovados. Entretanto, 6.505 alunos de escolas particulares disputaram vagas nesses cursos no mesmo ano. Mesmo com uma percentagem de aprovados bem menor do que aquela para os negros de escolas públicas nesse ano, o grande número de vestibulandos de escolas particulares fez com que o número de alunos de escolas particulares aprovados, 301, fosse mais de oito vezes maior que o número de negros de escolas públicas aprovado.

Gráfico 5

Composição do conjunto dos alunos aprovados para os cursos mais competitivos



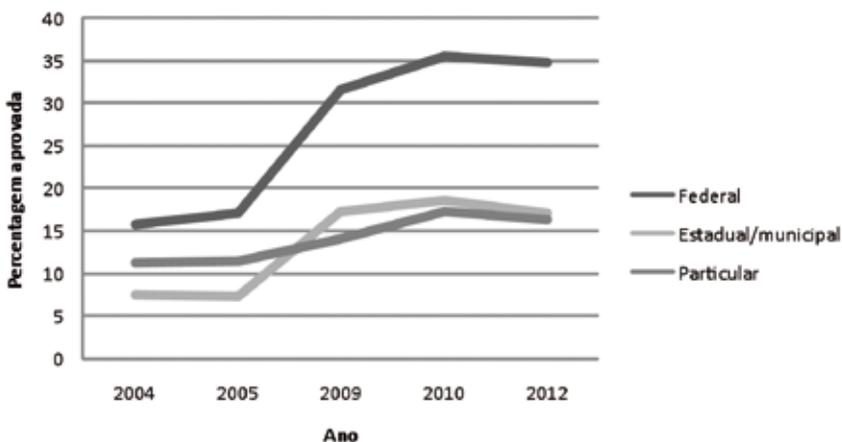
Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS.

O número de negros de escolas públicas aprovado nesses cursos de difícil ingresso provavelmente seria bem maior se todos os pardos de escolas públicas escolhessem “ensino público autodeclarado negro” como modalidade de ingresso. Desde a implantação das cotas em 2008, somente 15,4% dos pardos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas e fizeram o vestibular para estes cursos mais competitivos escolheram a modalidade de ingresso específico para negros, o que teria aumentado suas chances de ingresso. De fato, se todos os pardos de escolas públicas tivessem escolhido a modalidade “certa”, o número de vestibulandos nesta modalidade para negros teria duplicado. Com isso, certamente o número de negros aprovados nesses cursos também teria aumentado. Em vez disso, o Gráfico 5 mostra que as vagas não aproveitadas por negros de escolas públicas reverteram a brancos de escolas públicas.

Muitos dos brancos de escolas públicas que ingressam nesses cursos mais competitivos devem ser oriundos dos colégios públicos de melhor qualidade, sobretudo os colégios

federais. A inclusão dos colégios federais – sobretudo o Colégio Militar de Porto Alegre, que realiza processo seletivo - no sistema de cotas junto com as escolas estaduais e municipais, de qualidade muito inferior, tem sido alvo de críticas. O Gráfico 6 mostra as probabilidades de aprovação de vestibulandos de escolas particulares, federais e estaduais ou municipais, para os anos com informações suficientes para distinguir as escolas federais das outras escolas públicas. Mesmo antes da introdução das cotas, as taxas de aprovação eram maiores para os alunos egressos das escolas federais do que para aqueles de escolas particulares. Depois da implantação das cotas, a percentagem de aprovados entre vestibulandos de escolas federais subiu muito, e nos últimos anos tem sido aproximadamente o dobro da percentagem aprovada entre vestibulandos dos outros dois tipos de escolas.

Gráfico 6
Percentagem aprovada, por tipo de escola de ensino médio



Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS.

É particularmente importante examinar como a inclusão das escolas federais no sistema de cotas influencia o ingresso nos cursos mais competitivos. Considerando somente o ano 2010, a Tabela 1 apresenta as percentagens de vestibulandos cotistas aprovadas nesses cursos, dividido por tipo de escola pública e modalidade de ingresso escolhida. Consideram-se “cotistas”, aqui, aqueles que escolheram as cotas como modalidade de ingresso, mesmo que depois tivessem escores finais altos o suficiente para entrar pela seleção universal.

Tabela 1
Percentagem de aprovados nos cursos mais competitivos, entre candidatos que escolheram as cotas em 2010, por tipo de colégio e modalidade de cota

Modalidade de cota escolhida	Colégios federais	Outros colégios públicos
Ensino público	41,4%	6,5%
Ensino público autoidentificado negro	14,3%	4,6%

Fonte: Dados cedidos pela Comissão Permanente de Seleção (Coperse) da UFRGS. Denominadores: Ensino público/Colégio federal – 133; Ensino público/Outros colégios públicos – 2183; Ensino público negro/Colégio federal - 7; Ensino público negro/Outros colégios públicos - 263

Nesta Tabela, a categoria “colégios federais” inclui somente o Colégio Militar de Porto Alegre e o Colégio de Aplicação da UFRGS, que são as duas principais e maiores escolas federais da grande Porto Alegre. Somente sete cotistas das escolas federais autoidentificados como negros tentaram ingressar nesses cursos, com um aprovado. Entre os cotistas das outras escolas públicas, a percentagem aprovada entre aqueles que não escolheram a categoria

para negros é aproximadamente 40% maior que a percentagem aprovada entre aqueles que escolheram a categoria de cotas para negros. Entretanto, a diferença que mais chama a atenção nessa Tabela é a entre “não negros” de escolas federais e de outras escolas públicas. Considerando somente os vestibulandos que escolheram as cotas sociais (para aqueles que não se declaram negros), a percentagem aprovada entre egressos de escolas federais é mais de seis vezes maior que a percentagem aprovada entre aqueles que cursaram escolas estaduais ou municipais. As taxas muito maiores de aprovação para alunos dos colégios federais significam que estes alunos ocupam uma percentagem significativa das vagas para cotistas nos cursos mais disputados. Apesar de ser somente 5,4% dos cotistas disputando vagas nesses cursos, alunos dessas duas escolas federais constituíram 26,7% dos cotistas para eles aprovados em 2010. Nem todos os aprovados desses colégios federais ocuparam vagas de cotistas, porque se o escore final foi suficiente para entrar pela seleção universal eles passaram automaticamente para essa modalidade, liberando a vaga para outro cotista. Mesmo assim, os alunos dos colégios federais devem ocupar muitas vagas nas cotas sociais. Na continuação desta pesquisa, pretendemos avaliar como as chances de aprovação dos alunos de escolas estaduais e municipais mudariam se egressos dos colégios federais não fossem incluídos nas cotas.

Novas mudanças no sistema de ingresso da UFRGS

Em outubro de 2012, o Conselho Universitário (Consun) da UFRGS aprovou novas mudanças no sistema de cotas para o vestibular de 2013, para adequar este sistema à nova lei nacional de cotas, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.⁸ O Consun

⁸ <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-aprova-criterios-de-renda-para-ingresso-de-cotistas>>. Acesso em 28/10/2012; <http://www.vestibular.ufrgs.br/cv2013/Edital_CV_2013_291012.pdf>. Acesso em 29/10/2012.

manteve a reserva de 30% das vagas para o vestibular de 2013, mas alterou as categorias de cotistas. Agora os cotistas não precisam mais ter cursado pelo menos a metade do ensino fundamental em escolas públicas, bastando terem completado todo o ensino médio na rede pública. Pelo edital retificado, os cotistas agora precisam escolher entre quatro categorias de cotas:

1) egressos de escolas públicas com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, sem declaração étnico-racial;

2) egressos de escolas públicas com renda bruta familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas;

3) egressos de escolas públicas com renda familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos, sem declaração étnico-racial;

4) egressos de escolas públicas com renda familiar bruta maior que 1,5 salários mínimos, autodeclarados como pretos, pardos ou indígenas

As quatro categorias são divididas de forma aproximadamente igual, mas com uma leve vantagem para os alunos mais pobres. Serão reservadas 8% das vagas para os alunos de cada categoria de baixa renda (categorias 1 e 2 acima) e 7% para aqueles de cada categoria de renda maior.

Pelo novo sistema, os cotistas pardos e indígenas não precisam mais se declarar “negros” para acessarem as cotas para minorias raciais. Como mostramos acima, essa exigência anterior era fonte de muita confusão – e possivelmente algum grau de resistência - entre aqueles que se consideravam pardos ou indígenas, levando muitos deles a escolherem a modalidade de entrada “errada” e prejudicar suas chances de aprovação. Com o novo sistema, as proporções aprovadas entre pardos e indígenas devem aumentar consideravelmente.

As mudanças só valem para 2013 e serão revistas nesse ano, para especificar como a Universidade ampliará a reserva de vagas até atingir pelo menos 50% para egressos de escolas públicas, conforme exige a Lei 12.711. Não é claro se a reserva de 15% de todas as vagas para negros, pardos e indígenas será mais ampliada, porque a cota para estes grupos já está acima do mínimo exigido

pela nova lei. A proporção de pretos, pardos e indígenas entre os cotistas deve ser pelo menos igual à proporção desses grupos na população do estado. Pelos dados do censo de 2010, o conjunto dos pretos, pardos e indígenas constitui 16,4% da população do Rio Grande do Sul. Isso significa que pelo menos 16,4% das vagas para cotistas, ou 8,2% de todas as vagas, devem ser reservadas para cotistas dessas categorias raciais. Como a atual reserva de 15% de todas as vagas para esses grupos já está 83% acima do mínimo exigido pela nova lei, não é claro se o Consun ampliará mais esta categoria de cota, mas o tema certamente animará as discussões em torno das ações afirmativas da UFRGS em 2013.

Permanência e aproveitamento dos cotistas, uma análise preliminar

Nosso grupo de pesquisa ainda não obteve acesso aos dados sobre o desempenho acadêmico e a evasão dos cotistas. Entretanto, por ocasião das discussões sobre a renovação das cotas em 2012, a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS produziu uma análise de alguns dados pertinentes a essas questões.⁹ A análise se baseia na taxa de progresso dos alunos no curso relativa à taxa de integralização dos créditos esperada de alunos que terminam o curso dentro do prazo oficial. Complementamos este relatório com entrevistas semi-estruturadas com cotistas negros, que servem para identificar alguns dos principais impedimentos ao sucesso acadêmico que eles enfrentam.

A avaliação do desempenho dos alunos pela Universidade se baseia na Taxa de Integralização Média (TIM) do aluno dividida pela TIM esperada no curso. A TIM de um curso é o número médio de créditos que o aluno deve cursar com

⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Relatório ações afirmativas 2012 – desempenho.

aprovação por semestre para terminar determinado curso dentro de tempo recomendado. A TIM do aluno é obtida pela divisão do número de créditos aprovados pelo número de semestres em que o aluno já se matriculou. Para avaliar o aproveitamento do aluno, a TIM individual é dividida pela TIM do curso, produzindo uma espécie de índice de aproveitamento. No caso de um aluno aprovado em todas as disciplinas no tempo recomendado, esta razão entre TIM individual e o TIM do curso seria 1, indicando 100% de aproveitamento. Esta razão não distingue entre os alunos aprovados com conceitos excelentes e os aprovados com conceitos mínimos, nem entre aqueles reprovados em disciplinas e os que se matriculam em menos disciplinas. Tampouco distingue entre alunos evadidos e os com baixo desempenho nas disciplinas. Basicamente, esta razão só avalia o progresso do aluno na integralização dos créditos necessários para se formar.

Para esta análise, a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas eliminou os primeiros 50% dos alunos classificados no vestibular, que pelas regras de seleção da UFRGS entraram pela seleção universal, sejam quais forem as categorias de ingresso que eles tenham escolhido, e comparou o desempenho dos próximos 20% - ou seja, dos últimos classificados pela seleção universal - com o desempenho dos cotistas, que pelas regras da seleção necessariamente compõem os últimos 30% dos classificados.

Nessa comparação, o índice de aproveitamento dos cotistas “sociais” – aqueles egressos de escolas públicas que não se declaram negros – é muito próximo àquele dos últimos extratos dos aprovados pela seleção universal, mas os cotistas negros mostram índices notavelmente menores. A proporção de alunos com um número de créditos aprovados abaixo de 50% do que se espera pelo número de semestres cursados é de aproximadamente 30% entre aqueles da seleção universal e entre os cotistas não negros, mas entre os cotistas negros esta percentagem sobe a mais de 50%. Esta análise foi repetida separadamente para cursos considerados de baixa, média e alta dificuldade de

acompanhamento, com resultados semelhantes dentro de cada categoria de curso. Em todos os casos as únicas diferenças estatisticamente significativas são aquelas entre os cotistas negros e as outras duas categorias. A proporção de alunos com baixo desempenho (indicado por integralização de menos de 50% dos créditos esperados pelo número de semestres em que o aluno se matriculou) chega a mais de 80% entre os cotistas negros em cursos considerados difíceis.

Estes resultados incluem os estudantes evadidos entre aqueles com “baixo desempenho”. Por isso não permitem distinguir entre aqueles com progresso lento e aqueles que desistiram completamente. A comissão também elaborou uma análise parecida das taxas de evasão dos três grupos, que mostrou uma taxa mais elevada entre os cotistas negros, em torno de 26%, ao passo que percentagem de evadidos é 19% entre os últimos estratos da seleção universal e 20% entre os cotistas que não se consideram negros.

Esta análise mostra que existe um número significativo de alunos de todas as modalidades de ingresso com dificuldades de acompanhar os cursos e terminar dentro do prazo ideal, especialmente em alguns cursos. É importante notar que o baixo aproveitamento resulta de uma combinação de características dos alunos e dos cursos. Por exemplo, o curso com a mais alta taxa de evasão e o índice médio de aproveitamento mais baixo, o curso noturno de Física, é conhecido como um curso de fácil ingresso, pela baixa procura, mas é um curso difícil, exigindo bastante habilidade matemática e teórica. Ou seja, é a combinação de alunos mal preparados e um curso difícil que resulta nas dificuldades desses alunos. A evasão também parece ser maior nos cursos que não oferecem boas oportunidades de carreira para os formados. Isso é o caso da Física e da Filosofia, o curso com a segunda maior taxa de evasão. Por outro lado, os cursos de Engenharia geralmente têm índices de aproveitamento (a razão entre a TIM individual e a TIM do curso) relativamente baixos - indicando a dificuldade desses para os alunos de todas as categorias de ingresso - mas mantém taxas de evasão baixas,

mostrando que os alunos estão motivados a continuar nesses cursos apesar das dificuldades, provavelmente porque existem boas oportunidades de emprego para os formados.

Uma análise mais apurada avaliaria como várias características dos cursos interagem com as características dos alunos para produzir as taxas de evasão e os índices de aproveitamento observados. Aqui só podemos apontar algumas das dificuldades acadêmicas enfrentadas por cotistas negros, que eles mesmos salientaram. Entrevistamos dez destes cotistas, de quatro cursos distintos nas áreas de ciências da saúde e ciências humanas. Quase todos reconhecem que suas formações anteriores foram deficientes. Os alunos salientam particularmente as dificuldades nas disciplinas de matemática, biologia, física, química e inglês. Ou seja, a formação anterior precária afeta principalmente os alunos das ciências exatas e engenharias, justamente as áreas em que os cotistas negros são menos representados. As dificuldades com o inglês fogem dessa regra, e afetam principalmente os alunos de Letras e de outras áreas que exigem certo conhecimento do inglês, como, por exemplo, Relações Internacionais. Para suprir esses déficits, a UFRGS oferece o Programa de Apoio a Graduação, com aulas de apoio, abertas a todos os alunos, em matérias com índices de repetência acentuados, a saber, português, inglês, cálculo, química e física. No entanto, as referidas aulas são oferecidas aos sábados, dificultando a participação dos cotistas negros, muitos dos quais precisam trabalhar aos sábados.

A questão do trabalho revela várias das relações na teia de forças dificultando os estudos de muitos cotistas negros. Os cotistas que trabalham dizem claramente que isso limita o tempo e a energia que eles podem dedicar aos estudos. Entretanto, geralmente dizem que precisam trabalhar. Nenhum dos entrevistados é casado ou tem filhos, mas a maioria diz que precisa trabalhar para ajudar com as despesas da casa onde mora, tipicamente com pelo menos um dos pais. Isso é uma realidade da pobreza totalmente alheia à experiência da grande maioria dos alunos da classe média. Também sugere que os

cotistas negros geralmente são oriundos de comunidades e de famílias nitidamente mais pobres que os cotistas não negros – conjectura que pretendemos avaliar no futuro com os dados dos questionários socioeconômicos. A necessidade de manter certo nível de renda impede muitos desses alunos de aceitarem bolsas, que quase sempre pagam menos e exigem a dedicação exclusiva. Entretanto, alguns entrevistados também admitem que preferam trabalhar para comprar mais das coisas que querem. Em muitos casos, os jovens não tiveram acesso a tais bens antes de se empregarem e relutam em se privar deles para poder estudar mais.

Outros cotistas negros têm bolsas, mas a grande maioria são bolsas oferecidas pela Secretaria de Assistência Estudantil, as bolsas SAE.¹⁰ Para alguns alunos a única fonte de renda é a bolsa SAE. Os cotistas reclamam que essas bolsas pagam pouco e oferecem trabalhos puramente mecânicos, tipicamente em funções de apoio administrativo da Universidade, sem ganhos acadêmicos. O ideal, de acordo com estes cotistas, seria bolsas de iniciação científica ou de monitoria. No entanto, existe um número limitado dessas bolsas e, em alguns cursos, os alunos precisam manter a TIM acima de certo nível para recebê-las. Em cursos da área das ciências exatas há uma forte tendência à oferta de bolsas voluntárias de pesquisa, que os cotistas negros geralmente não podem aceitar.

Os alunos somente podem fazer estágios pagos a partir do 2º semestre. Os estágios pagam mais que as bolsas da Assistência Estudantil, além de permitir o desenvolvimento de conhecimentos em áreas próximas ao curso do aluno, enquanto as da Assistência são apenas de ordem administrativas. Mas para receber as bolsas

¹⁰ Essa bolsa é intitulada Bolsa Aprendizagem. São aptos à bolsa alunos da graduação da UFRGS regularmente matriculados, com TIM igual ou superior a 50% da TIM do curso. Inclui atividades de apoio administrativo, pedagógico e na área de informática, no âmbito das unidades e administração central da UFRGS; 20 horas semanais. O valor é de 380 reais. Fonte: <<http://www.ufrgs.br/sae/bolsas/bolsa-treinamento-sae-1>>. Último acesso em 15 de setembro de 2012.

estágio é preciso manter uma TIM superior, e caso isso não se dê, somente podem acessar os estágios no 3º semestre.

Também há uma tendência a segregação dos cotistas em certas turmas. Isso é consequência das regras de matrícula da UFRGS, que definem a prioridade na matrícula pela ordem de classificação no vestibular. Ou seja, por essa regra, os alunos da seleção universal automaticamente se matriculam primeiro e os cotistas negros têm a prioridade mais baixa. No primeiro ano, os cotistas negros só podem se matricular no segundo semestre. Depois do ingresso, a ordem da matrícula é determinada por uma fórmula complexa, composta de sete índices distintos, que leva em conta o desempenho no vestibular, o progresso do aluno no curso, os conceitos recebidos nas disciplinas já cursados, o número de reprovações, o ano de ingresso, entre outras variáveis. Vários desses índices sistematicamente prejudicam os cotistas negros, implicando que eles tenham menos escolha de turmas, e possam ser impedidos de se matricular em disciplinas que precisem porque as únicas turmas disponíveis conflitam com seus horários de trabalho. Isso, por sua vez, tenderia a diminuir o índice de progresso do aluno, baixando ainda mais sua posição na ordem de matrícula.

Em suma, a UFRGS abriu a porta de entrada para estes cotistas negros, mas depois tende a tratá-los de maneira igual a todos os outros alunos, o que perpetua ou até aumenta as diferenças no desempenho acadêmico pela falta de reconhecimento das dificuldades específicas enfrentadas por esse grupo. Alguns desses problemas poderiam ser resolvidos facilmente. Por exemplo, aulas de reforço oferecidas em vários horários ao longo da semana permitiriam a participação de mais cotistas negros, e a definição da prioridade na matrícula separadamente dentro de cada modalidade de ingresso provavelmente acabaria com a segregação das turmas. Outros problemas são mais difíceis de contornar. Por exemplo, para facilitar o acesso às bolsas de iniciação científica para os alunos que precisam ajudar suas famílias, seria necessário ou bolsas que pagassem mais ou uma nova modalidade de bolsa sem dedicação exclusiva, e provavelmente com o compromisso de menos horas de trabalho.

Conclusão

O sistema de cotas da UFRGS inquestionavelmente aumentou a diversidade social e racial dos alunos da graduação, embora esta mudança seja menos notável nos cursos mais disputados. A análise acima apontou alguns problemas específicos no sistema de cotas para ingresso. Primeiro, parece que muitos pardos e indígenas que estudaram em escolas públicas não sabem que podem ser considerados negros e devem escolher “ensino público autodeclarado negro” como modalidade de ingresso, o que melhoraria suas chances de aprovação e aumentaria o número de negros cotistas aprovados. Fornecer mais informações sobre a definição de “negro” e incentivar os pardos e indígenas a escolherem esta modalidade de ingresso ajudaria a completar as cotas para negros de escolas públicas. Segundo, em função da nota de corte e da confusão dos pardos e indígenas sobre que modalidade escolher, a cota para negros de escolas públicas não é preenchida em muitos cursos, sobretudo aqueles de maior dificuldade de ingresso, que são justamente os que oferecem melhores possibilidades para a mobilidade social. As mudanças no sistema de pré-classificação, a partir de 2012, aumentaram o número de cotistas negros aprovados, mas na grande maioria dos cursos a representação de cotistas autodeclarados negros continua menor que a proporção de vagas oficialmente reservada para eles. Terceiro, os alunos formados por colégios federais, que antes do início do sistema de cotas já tinham taxas de aprovação maiores que aquelas dos vestibulandos de colégios particulares, passaram a gozar de grandes vantagens a partir da implementação das cotas. Com isso, ocupam um número desproporcional das vagas de cotistas do ensino público, sobretudo nos cursos mais disputados, excluindo muitos alunos das escolas estaduais e municipais, que precisam muito mais das cotas porque a qualidade dessas escolas é nitidamente inferior.

Com respeito às questões da permanência e do aproveitamento, as análises realizadas pela Comissão de Acompanhamento indicam que os cotistas que não se declaram

negros não evidenciam problemas especiais além do normal entre os alunos que são os últimos escolhidos pela seleção universal. Ou seja, mesmo com somente a seleção universal, sem nenhum tipo de cotas, os últimos selecionados teriam mais ou menos as mesmas taxas de aproveitamento e de evasão que se observa entre os cotistas sociais. Os cotistas negros, por outro lado, evidenciam índices de aproveitamento nitidamente menores, tanto em cursos difíceis como nos fáceis, e taxas de evasão maiores. Estes problemas merecem muito mais atenção, tanto de pesquisadores como da Universidade. Nossas entrevistas com cotistas negros sugerem que boa parte das dificuldades desse grupo se origina da combinação da formação anterior inferior – mesmo quando comparada com aquela dos cotistas sociais – e da necessidade de trabalhar, que limita o tempo e a energia disponíveis para os estudos, impede o aproveitamento das aulas complementares oferecidas pela Universidade e dificulta o acesso às bolsas de iniciação científica e de monitoria.

A Universidade distribui vários recursos e benefícios – como, por exemplo, bolsas ou prioridade na matrícula – por critérios universais, definidos em primeira instância pela classificação no vestibular e depois por vários indicadores de desempenho e aproveitamento, que não reconhecem a situação especial dos cotistas negros. Com isso a Universidade segrega os cotistas negros nas turmas menos procuradas, e estes alunos não conseguem aulas com os professores mais bem avaliados pelos alunos nem nos horários mais convenientes para suas agendas de trabalho. Também dificulta o acesso às bolsas que ajudariam esses alunos a entrarem na pós-graduação e aos estágios que levariam a vantagens posteriores no mercado de trabalho.

Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria-RS

Paulo Roberto Silveira¹

Marta Íris Camargo Messias da Silveira²

Andressa Rodrigues Messias³

Neste artigo, argumentamos que, após cinco anos da aprovação da Resolução 011/2007,⁴ que estabeleceu o sistema de cotas para acesso à Universidade Federal de Santa Maria, a integralidade de uma política de ações afirmativas ainda enfrenta óbices de natureza política e institucional. No tocante aos aspectos fundamentais para a

¹ Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina; professor do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural da Universidade Federal de Santa Maria; presidente da Comissão de Implantação e Acompanhamento das Ações Afirmativas da UFSM.

² Doutora em Educação pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação da UFBA; professora adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIPAMPA, campus de Uruguaiana; presidente da Comissão Especial de Estudos sobre a Cultura Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Pampa – HICABI.

³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

⁴ Esta resolução, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM em agosto de 2007, passando a vigorar para os processos seletivos de 2008, institui cotas de 10 a 15 % para afro-brasileiros negros (pretos ou pardos), aumentando um por cento a cada ano, até o limite de 15%; 5% para portadores de necessidades especiais; 20% para provenientes da escola pública; e a criação de vagas para indígenas nas áreas demandas por este segmento (até dez vagas/ano).

consolidação do processo em curso, visando garantir as reais condições para que os ingressantes possam manter-se na Universidade com o aproveitamento pleno das potencialidades institucionais e a promoção da diversidade na instituição, visualiza-se uma dificuldade enorme de avançar: até o momento, a UFSM não conta com um programa específico de permanência⁵ destinado aos estudantes cotistas (o que estava previsto na Resolução 011/2007), sendo que a instituição ainda defende a manutenção de critérios universalistas na distribuição dos benefícios, baseados em argumentos jurídicos de não privilegiar nenhum cidadão ou grupo social na aplicação dos recursos públicos.

Como veremos adiante, tal procedimento mascara uma situação de fato, em que a desigualdade de condições não se esgota com medidas que facilitem o acesso, mas sim ao se considerarem as reais necessidades dos cotistas no plano econômico e cultural, aspectos que ameaçam a manutenção de muitos deles na Universidade, o que será demonstrado pelos índices de evasão e cancelamento de matrícula e, também, pelos índices de desistência (aqueles que classificados no processo seletivo, não efetivam matrícula), pois esses podem ser motivados pela não visualização de condições concretas para estar na Universidade.⁶

Em relação à questão da diversidade, ponto colocado sempre como importante pelos autores que defendem as ações afirmativas de caráter étnico-racial, a falta de iniciativa da Universidade em definir uma estratégia abrangente

5 Neste momento, a Comissão de Implantação e Acompanhamento das Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial da UFSM, está conduzindo um processo de discussão para chegarmos a um programa de permanência que atenda as reivindicações dos diferentes segmentos de cotistas.

6 Muitos estudantes cotistas precisam abandonar seus trabalhos para poder estudar em cursos diurnos, o que pode significar um óbice diante da falta de garantia de uma bolsa permanência.

de implantação das leis 10.639/03⁷ e 11.645/08,⁸ não tem contribuído para inserir na vida universitária o respeito e a compreensão das diferenças, não educando para a superação da discriminação racial e do racismo. Essa inércia ainda apresenta outro efeito deletério, a não formação adequada dos futuros educadores, caso dos cursos de licenciatura, responsáveis, no futuro próximo, por aplicar as determinações das leis supracitadas no ensino fundamental e médio.

A recente regulamentação da Lei Federal 12.711,⁹ novamente coloca no acesso à universidade o foco central, o que mais uma vez significa enfatizar apenas um aspecto das ações afirmativas, correndo-se o risco de não se garantir mecanismos efetivos de permanência e de adequação das instituições de ensino superior às demandas dos diferentes segmentos cotistas.

Como lembra Kabengele Munanga, “a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um

7 Esta lei sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, determina a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Na regulamentação desta Lei pelo Conselho Nacional de Educação, salienta-se o papel da universidade como formadora dos futuros professores, cabendo a ela introduzir atividades relacionadas a temática referida na lei, visando preparar pedagogicamente para uma educação antidiscriminatória e que promova a igualdade racial.

8 Esta lei sancionada presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2008, visa a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no ensino fundamental e médio, cabendo a universidade cumprir os mesmos objetivos que em relação a Lei 10.639/03.

9 Conhecida como a Lei das Cotas, a Lei 12.711 foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 29 de agosto de 2012 e determina que no mínimo 50% das vagas das universidades públicas federais, dos institutos federais tecnológicos e escolas técnicas federais sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que metade destas vagas destina-se a estudantes com renda bruta familiar per capita menor que 1,5 salários mínimos; também define que destes 50% destinados a escola pública, devem ser garantidas vagas para pretos, pardos e indígenas, no mínimo na proporção populacional destes segmentos, segundo IBGE, para cada estado da federação.

instrumento e uma medida emergencial enquanto buscam-se outros caminhos”.¹⁰

Inicialmente, abordamos a indisponibilidade de dados sistematizados e de análise mais acuradas sobre a situação dos estudantes cotistas na instituição. Percebe-se uma lógica, facilmente observada na ação de coordenadores de curso, segundo a qual após ingressar na Universidade os cotistas são alunos como qualquer outro, não requerendo tratamento especial. Deste modo, demonstra-se a dificuldade da instituição em adaptar-se ao sistema de cotas, sendo sua ação mais no sentido de que os cotistas adaptem-se à Universidade. Assim, o espírito das ações afirmativas de tratar desigualmente os desiguais, buscando equalizar condições de permanência fica prejudicado, como pretendemos mostrar a seguir.

As dificuldades na implantação das ações afirmativas na UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria possui um volumoso banco de dados sobre seus alunos, no entanto, a forma como os dados estão disponíveis não permite que se faça uma análise mais aprofundada do processo de adoção do sistema de cotas, a partir de 2008, comparando-o com o período anterior. Informações socioeconômicas sobre egressos da escola pública sempre constaram dos cadastros dos vestibulandos, mas ao longo do tempo a formatação deste instrumento foi se alterando, tanto em tamanho como na distribuição das perguntas. Assim, temos dificuldade na construção de uma série histórica que possa demonstrar a evolução do acesso de estudantes provenientes da escola pública à Universidade.

Outro óbice é percebido no caso de afro-brasileiros, pois a cor dos ingressantes nunca constou das informações prestadas no cadastro

¹⁰ Kabengele Munanga. “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas”. In Petronilha B.G. Silva e Walter R. Silvério (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (Brasília, INEP-MEC 2003).

socioeconômico, apenas na documentação entregue ao Departamento de Registro Acadêmico, o que implicaria em uma onerosa pesquisa nos documentos arquivados. Tal pesquisa deveria ser realizada, mas até hoje não foi possível devido à inexistência de estrutura institucional para tal.¹¹

Os demais relatórios sobre ingresso, desempenho e evasão de cotistas podem ser obtidos do banco de dados, mas trata-se de um processo ainda inicial de ação compartilhada entre a Comissão de Implantação e Acompanhamento das Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial, o observatório AFIRME e o Centro de Processamento de Dados.

A própria Comissão de Implantação e Acompanhamento das Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial teve problemas de continuidade, sendo reformulada em 2010-2011, enfrentando a vacância do cargo de presidente durante dois anos, o que a imobilizou no sentido de proposição de ações que constituíssem um real acompanhamento dos cotistas na instituição (neste período de 2008 a 2010, as questões do acesso foram privilegiadas, devido à necessidade de aperfeiçoamento do sistema). O papel de cobrar formas de atender às demandas dos diferentes segmentos de cotistas em relação à permanência e ao acompanhamento passa a ser de suas entidades representativas, as quais iniciam em 2011 um processo de organização e pressão institucional.

No caso dos indígenas, o apoio de ONGs¹² que atuam junto a este segmento leva a Universidade a instalar, em 2011,

¹¹ Neste sentido, contribuiu a inatividade do AFIRME durante um período significativo, pois este observatório, criado pela resolução 011/2007 que instituiu o sistema de cotas, foi desestruturado em 2009 e ficou até 2011 praticamente sem ação. Mesmo com sua reconstituição, a falta de pessoal alocado (conta apenas com uma coordenadora, um professor associado, um servidor técnico-administrativo e um bolsista com ação mais efetiva), implica na impossibilidade de realizar um monitoramento efetivo com análises consistentes de dados. Talvez, a ação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros em patrocinar pesquisas de maior fôlego pudesse preencher esta lacuna, hoje existente.

¹² Destaca-se, neste sentido, o GAPIN (Grupo de Apoio aos Povos Indígenas), entidade que liderou o processo de pressão sobre a Pró-reitoria de Graduação para que se instalasse a comissão indígena, a qual mantendo um contato intenso com o movimento indígena e realizando interlocução com as aldeias, conseguiu avançar no processo de acompanhamento e permanência dos estudantes indígenas, além de aumentar significativamente o acesso desta etnia à Universidade.

uma comissão específica para o acompanhamento deste grupo como previsto na Resolução 011/2007, o que dá organicidade às reivindicações e viabiliza a negociação com os diferentes setores da instituição para avançar nas ações de acompanhamento visando à permanência. Tendo as três etnias indígenas de maior representatividade do estado, caingangues, guaranis e charruas, mantido um diálogo intenso ao participarem de fóruns de discussão e deliberação, permitindo que um conjunto de demandas fosse apresentado aos dirigentes da Universidade e que compromissos para seu atendimento sejam estabelecidos. Assim, para os indígenas foram constituídos critérios especiais no vestibular, alojamentos especiais (com a perspectiva de criação de uma casa de estudante destinada a eles), o que é fundamental diante do fato de que esses estudantes trazem junto a família quando deixam a aldeia e necessitam que se respeite seu jeito de viver (seu patrimônio cultural que pretendem preservar); programa de tutoria específico; e recurso especial para aquisição de materiais utilizados nas aulas, dentre outras demandas a fazerem parte do programa efetivo de permanência dos estudantes indígenas, atualmente em construção.

Fato que chama atenção é que o segmento afro-brasileiro, considerado o ator mais destacado na luta pelas ações afirmativas, hoje, encontra maior dificuldade de ver suas necessidades específicas atendidas. Mesmo que tenha sido constituída uma comissão específica para debater as questões pertinentes a esse segmento e que haja duas organizações de estudantes negros na Universidade, existe uma dificuldade para que suas propostas tenham eco na administração da Universidade. Pode-se levantar a hipótese de que ao não valorizarem a comissão do segmento afro-brasileiro como espaço pertinente ao debate, deliberação e pressão institucional, as diferentes organizações do movimento social negro têm tido dificuldade de achar um caminho para que suas reivindicações sejam atendidas.

Deve-se considerar que, com o passar do tempo, ocorre um natural descrédito nos segmentos organizados que defendem o sistema de cotas sociais e raciais em relação a

vontade da instituição de realmente efetivar um programa de inclusão social e racial, na medida em que ela não opera ações que possam favorecer a inserção dos estudantes cotistas no ambiente universitário e não cria condições reais de permanência na instituição.

Aspecto importante a ressaltar é que tanto em relação ao segmento indígena, quanto ao afro-brasileiro, existe uma grande dificuldade: a inexistência de política na instituição para promover a diversidade. Esta diversidade não se constitui, apenas, com a presença de negros e indígenas no espaço universitário, mas exige o combate ao racismo e ao preconceito, enfrentando o desafio de garantir efetivamente a permanência socioeconômica e da permanência simbólica. Esta última está relacionada com a sensação de não aceitação pelo conjunto dos estudantes e, principalmente, no meio docente, onde as manifestações de inconformidade com a presença dos cotistas e a omissão dos coordenadores de curso, acabam por criar um ambiente hostil e um abandono do cotista a própria sorte.

Gostaríamos de deixar claro que esta inconformidade sentida na comunidade universitária não é apenas pela forma de acesso do cotista, mas fundamentalmente pela dificuldade de lidar com os marginalizados social e racialmente, os quais desacomodam as práticas e convenções universitárias. Conviver obrigatoriamente com negros e indígenas não significa superar os preconceitos étnico-raciais e estes acabam por permanecer no espaço universitário sem que ações determinadas sejam adotadas para enfrentar institucionalmente essa situação.

A presença numericamente significativa de jovens das classes e grupos até então impedidos de frequentar os bancos universitários, deve levar a que as ideologias, teorias e metodologias que sustentam e dão andamento à produção de conhecimentos sejam questionadas e, em decorrência, as atividades acadêmicas e científicas sejam redimensionadas. Dizendo de outra maneira, instituições de ensino superior que reconhecem a diversidade social e econômica da população brasileira, sua pluralidade cultural e racial e as avaliam como injustas, ao reservar vagas para

negros, projetam ser socialmente justas, e para tanto têm de ampliar seu campo de visão e de produção do conhecimento.¹³

São essas mudanças que não se percebe acontecer, sendo que a presença de segmentos antes marginalizados no ambiente universitário não tem desacomodado o modo de vida acadêmico tradicionalmente praticado. As ações afirmativas, assim, não alcançam o efeito esperado de transformar o contexto universitário, democratizando-o realmente, para que os segmentos marginalizados social e racialmente sejam sujeitos do processo acadêmico, de forma que as suas lutas e especificidades sociais e culturais sejam temas da produção acadêmica da universidade. Corre-se o risco de que negros e indígenas, ao entrarem na Universidade, abandonem as questões pertinentes à vida de seu povo e suas comunidades-aldeias e passem a dedicar-se a temas relativos aos setores hegemônicos ou aqueles de interesse dos órgãos de fomento ou “de mercado”. E, dessa forma, não acumulem para mudar sua vida e de suas comunidades, o que uma política de ações afirmativas deve almejar, já que se sustenta na perspectiva de combater a exclusão social e racial.

Mas, a Universidade, como qualquer organização social, possui suas práticas instituídas, historicamente, as quais são defendidas como cultura institucional de resistência, avessa a qualquer proposta de adaptação às especificidades trazidas pelo sistema de cotas. Essas regras não permitem a inclusão plena dos novos entrantes (os cotistas) e, assim, geram tensões com os segmentos beneficiados nesse processo.

No caso dos portadores de necessidades especiais (PNE), nominados assim na Resolução 011/2007 (hoje nominados como deficientes), veremos que houve avanços na preparação estrutural da universidade para garantir melhor acessibilidade (mas ainda restando muitas questões em aberto), e até na viabilização de

¹³ Petronilha B.G Silva. “Negros na universidade e produção do conhecimento”. In Silva e Silvério. *Educação e ações afirmativas*, p. 48.

pessoal especializado (a contratação de intérpretes de LIBRAS para os deficientes auditivos, por exemplo). No entanto, também sobre este segmento existe uma resistência no âmbito institucional para sua real inserção no espaço universitário em igualdade de condições com os demais estudantes. Mas, existe uma organização específica dentro da instituição para enfrentar as demandas desse segmento (a comissão de acessibilidade criada em 2007), além do Núcleo de Atenção às Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades/superdotação – NUAPDAHS, criado em 2008, e que certamente é um diferencial positivo. Mas, a fraca participação dos cotistas PNE e das suas organizações representativas na definição das políticas da instituição, ainda continua sendo um óbice a superar.

Deve-se salientar que a criação destes organismos para atuar junto aos PNE significa uma demonstração clara de que a instituição percebeu, quando da implantação do sistema de cotas, a necessidade de preparar a Universidade para acolher este público e constituir estratégias efetivas de acompanhamento. Pode-se inferir que no tocante aos demais segmentos, não se materializou na criação de organismos específicos a preocupação em tratar de sua inserção no ambiente universitário.

No caso dos cotistas advindos da escola pública, sua invisibilidade os dissolve no meio universitário e impede que suas necessidades sejam pautadas coletivamente. Aqui se torna fundamental perceber que um negro, indígena ou PNE não pode permanecer invisível diante do contexto universitário, pois é reconhecido pelos atributos físicos, enquanto os cotistas provenientes de escola pública não são identificados automaticamente. Assim, também a Universidade vê estes últimos como segmento atendido em suas necessidades pela política de assistência estudantil, o que se pode contestar ao examinarem-se os elevados índices de abandono da Universidade, como veremos adiante. Muito se tem argumentado que um entrave é a dificuldade da comprovação da carência de acordo com as normas vigentes. Mas, outras questões têm passado ao largo, sendo que as necessidades de acompanhamento do

desempenho destes estudantes, que se desdobram em políticas efetivas e permanentes em outras instituições, na UFSM ainda são incipientes e pontuais.

Assim, a questão da permanência precisa ser analisada mais detalhadamente, abordando os esforços institucionais, por um lado, e as fragilidades apontadas, por outro.

Permanência e promoção da diversidade

O relatório da Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, de 2011, assume que no aspecto da permanência pouco se avançou desde o início da implantação do sistema de cotas. Neste ano de 2012, está sendo definido no âmbito da Comissão de Implantação e Acompanhamento das Ações Afirmativas de Inclusão Social e Racial da UFSM, o Programa Permanente de Acompanhamento aos Cotistas, como previsto na Resolução 011/2007. Pela metodologia utilizada, coube a cada segmento organizado¹⁴ debater suas especificidades e propor medidas a serem adotadas. Primeiramente, cada segmento identificou os principais problemas que enfrentam os estudantes cotistas para permanecer na Universidade, assim como as estratégias para superá-los. Tal produto será debatido na comissão para análise e interlocução com a administração central, visando comprometer a com o processo em curso e seus resultados.

O que impressiona é o discurso do relatório da PROGRAD 2011, onde se minimiza o problema da permanência:

[...] parece não haver maiores dificuldades, já que a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE mantém o Serviço de Atendimento Integral

¹⁴ Já existe a subcomissão do segmento afro-brasileiro, a comissão indígena e a comissão de acessibilidade, sendo ainda um desafio como fazer o debate sobre a situação do cidadão presente C (estudante proveniente da escola pública), que não possui nenhuma organização específica. No contexto atual, caberá ao Diretório Central dos Estudantes o papel de interlocutor e representante deste segmento.

ao Estudante – SATIE, que mantém o Plantão Psicológico, o Plantão Benefício Sócio Econômico (BSE) e as Oficinas de Apoio Pedagógico, carecendo, talvez, de especializar tais serviços para que dialoguem com as especificidades de cada categoria cotista.¹⁵

Segundo as manifestações dos diversos segmentos, a questão da permanência ultrapassa em muito as possibilidades de tais programas de apoio no âmbito da PRAE, que nem significam uma forma sistemática de acompanhamento dos cotistas. A mera existência desses, deixando na responsabilidade dos cotistas acessá-los se necessário, traduz-se em uma forma de desresponsabilização da instituição, pois se atribui ao âmbito individual a concessão de benefícios aos cotistas, ao invés da comunidade universitária assumir a tarefa de propor políticas e programas capazes de atender às expectativas dos diferentes segmentos. Pelo menos, caberia identificar a existência de dificuldades e orientar os estudantes a procurar apoio. A mera oferta de instrumentos de apoio pedagógico não é suficiente, pois é necessário identificar quais apoios são indispensáveis aos diferentes segmentos de cotistas, inclusive com atenção a questões específicas de caráter individual.

Assim, dever-se-ia definir a quem cabe monitorar os cotistas em sua vida institucional, atribuindo ao laboratório AFIRME e as coordenações de curso, estas hoje praticamente ausentes da execução do programa de ações afirmativas, uma função executiva, que deveria ser realizada em parceria com as entidades que representam os diferentes segmentos de cotistas. Aliás, tal situação, de colocar na responsabilidade do estudante buscar apoio quando achar necessário, não tem impedido, entre os demais estudantes da Universidade, a existência de uma evasão significativa sem acompanhamento efetivo da instituição (6,57%), mas, ainda menor do que a verificada entre os cotistas, onde a vulnerabilidade é maior, conforme tabela abaixo.

¹⁵ Relatório PROGRAD-UFSM (2011), p.12, disponível em <www.ufsm.br/prograd>.

Tabela 1**Ingressantes pelo sistema de cotas A e C na UFSM no período 2008-2012**

Cota	Ingresso	Abandono	Cancelamento	CNM*	Anomalias
A	854	65 (7,61%)	40 (4,68%)	23 (2,69%)	128 (15%)
C	2607	176 (6,75%)	68 (2,60%)	110 (4,21%)	354 (13,57%)

Fonte: Centro de Processamento de Dados – CPD da UFSM

*Classificado no processo seletivo, mas não matriculado; estudante que desistiu da vaga;

Obs.: não colocamos os dados sobre a cota B devido ao fato de que existe discrepância entre as informações da Comissão de Acessibilidade e as informações obtidas no CPD-UFSM.

Na Tabela 1, considera-se o total de ingressantes pelo sistema de cotas, sendo A (afro-brasileiros pretos e pardos) e C (provenientes da escola pública) e três situações em que não permanecem no curso. Considera-se abandono, aquela situação em que o estudante afasta-se da Universidade, deixando de realizar sua matrícula e perdendo o direito a vaga; considera-se cancelamento, a situação em que a universidade desliga o estudante, sendo as principais causas a não recomendação, no caso da cota A, em que a comissão de verificação considera o pretense ingressante não enquadrado como beneficiário, e a perda do direito a matrícula, caso em que o estudante extrapola o número de trancamento legalmente permitido ou o prazo que lhe resta para concluir o curso é insuficiente para que cumpra as disciplinas e demais créditos necessários para formatura; considera-se CNM (classificado não matriculado) aquele estudante que opta por não realizar sua matrícula após ser aprovado no processo seletivo, ou seja, desiste de ocupar a vaga a que tem direito.

Partindo destas definições, consideram-se estas três situações como anômalas, ou seja, os cotistas não permanecem na Universidade. São aqueles que selecionados no processo seletivo não concluirão o curso. No entanto, devido à natureza de cada situação, opta-se aqui por considerar como evasão,¹⁶ apenas a situação dos estudantes em situação de abandono. Pois são estes que decidem não continuar cursando, seja por falta de condições mínimas necessárias da instituição ou por motivos de ordem pessoal, como não adaptar-se ao contexto universitário. E, esta inadaptação pode ser pela dificuldade de integração plena, o que denominamos neste artigo de condição de permanência simbólica.

Baseada na constatação deste índice de evasão, a mais importante reivindicação levantada neste debate é a necessidade de uma bolsa permanência para os cotistas, instrumento existente em outras instituições e que na UFSM não é operacionalizada, pois o entendimento da PRAE é que não pode haver discriminação (neste caso positiva) de nenhum segmento dos estudantes na distribuição dos recursos da assistência estudantil. Oculta atrás do discurso da universalidade, a PRAE não consegue perceber que a adoção de política de ações afirmativas implica em tratar desigualmente os desiguais para que alcancem efetivamente a igualdade. Neste caso, o critério utilizado para o acesso, ao destinar uma parcela das vagas para ingressantes com condições desfavoráveis ao ingresso na Universidade, não é então considerado, quando não se institui mecanismos capazes de viabilizar a permanência na instituição daqueles que apresentam dificuldades de diversas ordens. A desigualdade não se anula com o ingresso destas categorias na Universidade, ela continua agindo no sentido de inferiorizar o cotista diante dos demais estudantes em seu esforço de vencer as barreiras que a vida universitária lhes impõe.

¹⁶ Os índices de transferência para outra IES ou a mudança de curso internamente têm sido insignificantes em todos os segmentos de cotistas, situações que não são consideradas evasão, pois o estudante permanece inserido no sistema público de ensino superior.

Deste modo, a ausência de uma bolsa, que garanta ao cotista um valor mínimo para custear suas despesas básicas, tem dificultado a permanência de muitos estudantes na instituição. Esta situação tem sido encontrada em outras instituições de ensino superior, relatadas em encontros de avaliação das ações afirmativas, como na UFRGS¹⁷ em 2011. O MEC, através de portaria, instituiu a possibilidade de que as IES adotem o instrumento de bolsas de permanência, desde que regulamentada via conselhos superiores das instituições. No caso da UFSM, a iniciativa de regulamentação ainda não foi tomada, pois se entende que os recursos do PNAES¹⁸ são suficientes para atender à demanda, desconsiderando que esta tem crescido significativamente com o aumento de vagas proporcionado pelo REUNI.

Neste sentido, no relatório da PROGRAD de 2011, a justificativa para não se adotar medidas urgentes visando à permanência é sustentada na afirmação de que 75,57% dos cotistas possuem algum benefício. Foge ao escopo da análise aqui realizada, a discriminação de que benefícios são estes, o que permitiria especular sobre sua extensão real e a que necessidades atendem.

Os dados existentes sobre a situação socioeconômica dos inscritos no vestibular pelo sistema de cotas mostram que, em sua maioria, são advindos de famílias com renda inferior a cinco salários mínimos. Assim, no caso do segmento afro-brasileiro e dos provenientes da escola pública, esta dimensão econômica é fator relevante para sua manutenção em Santa Maria (na UFSM, a maior parte dos estudantes cotistas vem de fora da cidade, inclusive fora do estado), envolvendo moradia, transporte, alimentação e viabilização de material de estudo. A excessiva burocracia, somada à falta de informação, faz com que muitos tenham dificuldade de comprovar o *status*

¹⁷ Encontro promovido pela Universidade para avaliar o processo de ações afirmativas, em que se detalhou um conjunto de programas que, em conjunto, viabilizam a permanência dos cotistas, tanto na UFRGS como na UFSC.

¹⁸ Programa Nacional de Assistência Estudantil.

de carente, o que lhes garantiria alimentação subsidiada no restaurante universitário e moradia estudantil (em caso de não ter vaga nas casas de estudante, o carente recebe um auxílio moradia). Mesmo no caso dos carentes, o excesso de demanda faz com que o acesso à moradia não seja imediato, mesmo a UFSM tendo uma das maiores estruturas de assistência estudantil do país.

As bolsas disponíveis na instituição e que devem se disputadas por todos os estudantes são vinculadas a:

a) Projetos de pesquisa e extensão, concedidas a professores mediante processo de seleção, que não tem obrigação de destiná-las a cotistas;

b) Monitoria, onde se exige aprovação anterior na disciplina em foco, o que inibe a possibilidade de participação de calouros, o que impede ser utilizada pelo ingressante cotista;

c) Estágio, as quais se caracterizam como bolsas de trabalho para atividades de apoio aos órgãos administrativos, secretarias de curso ou departamentos, atribuídas pelos centros de ensino aos selecionados entre os oficialmente carentes e via solicitação individual.¹⁹ No caso dos ingressantes cotistas, antes deles evadirem-se, a maior parte, no início do curso, não têm acesso à informação dessa possibilidade. Uma maior proximidade da instituição com os cotistas é necessária para o funcionamento de qualquer programa de permanência e acompanhamento.

¹⁹ Numa ocupação da Reitoria, em 2011, liderada pelo Diretório Central de Estudantes, uma das reivindicações foi que estas bolsas passem a ser vinculadas a ações de ensino, pesquisa ou extensão, pois o estágio deve pressupor atividade formativa. Assim, estabeleceu-se que nos editais de pesquisa e extensão, fosse considerado o critério carência como forma de beneficiar aqueles estudantes que precisam da bolsa para se manter. Mas, ainda não houve mudança significativa nos critérios utilizados pela PRAE, que administra as bolsas-estágio, e a carência de servidores em pontos-chaves da instituição faz com que se mantenham alunos nestes locais.

Mas, deve-se frisar que a permanência não é garantida somente pela existência de bolsa aos cotistas, por duas razões facilmente observáveis:

- a) Estudantes cotistas têm, às vezes, apenas o recurso da bolsa para custear todas as suas necessidades e, ainda, auxiliar a família, em muitos casos, pois ao trocar o trabalho pelo estudo deixam em aberto despesas antes cobertas pelo seu salário. Isto se torna mais relevante quando consideramos que em muitos cursos (normalmente cita-se como exemplo a área de saúde, mas podemos acrescentar a área de artes) o gasto com materiais é bastante alto, considerando o nível de renda familiar dos cotistas.
- b) O exercício pleno da atividade acadêmica exige que o estudante possa participar de projetos de pesquisa e extensão, sendo as chamadas bolsas-estágio uma negação deste objetivo acadêmico. Assim, cria-se para este bolsista uma condição de desigualdade diante de outros estudantes que, certamente, vai influenciar em sua formação.

No entanto, a permanência não está associada a uma situação financeira somente, como normalmente é apregoado, mas também a uma condição favorável ao estudante, o que inclui um ambiente que o acolha e não lhe seja hostil. Trata-se, concretamente, de uma condição que o faça sentir-se integrado e aceito como um estudante universitário como outro qualquer, mas, para tanto, é necessário respeito às diferenças étnicas e culturais. Assim, a permanência na Universidade depende da ocorrência ou não de discriminações impostas aos estudantes, englobando aspectos de renda, mas também culturais (relacionados com o respeito à diversidade cultural manifesta em hábitos, formas de vestir e uso de marcadores identitários como forma de apresentar os cabelos, adornos e outros), simbólicos (relacionados com a rejeição manifesta pelo distanciamento e estranhamento dos colegas e docentes) e políticos (relacionados a posturas diante da instituição e das lutas sociais, posicionamentos em favor dos direitos de seus grupos sociais e étnicos). Nesta perspectiva, a permanência relaciona-se de forma íntima com a promoção da diversidade.

No debate sobre a adoção das cotas raciais no ensino superior, uma argumentação forte tem sido a contribuição para a promoção da diversidade. Neste sentido, pode-se argumentar que o grande fundamento da instituição de cotas raciais é garantir a visibilidade ao negro e ao índio no ambiente público, fazendo com que, estando na Universidade, estes segmentos nos proporcionem a convivência com eles.²⁰ Deste modo, contribui-se para combater o racismo e o preconceito. Neste sentido, o movimento social negro e as entidades representativas dos estudantes negros têm buscado pressionar a administração central para adotar ações que favoreçam e promovam a diversidade, mas têm enfrentado a resistência institucional à aplicação efetiva do previsto na Lei 10.639/03. A mesma pressão observa-se da comissão indígena em relação à aplicação da Lei federal 11.645/08.

A Lei Federal 10.639/03 – modificando a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”. Os conteúdos referentes a essa temática deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Os desdobramentos da referida Lei, explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mostram exigências de mudança das práticas pedagógicas e da maneira de pensar dos profissionais da Educação.²¹

²⁰ Paulo Guiraldheli Jr. *Explicando as cotas étnicas*. Vídeo em <<http://youtube/eWEr5WNU-lo>>, acessado em 25 de julho de 2012.

²¹ Nilma Gomes. “Alguns termos presentes nos debates sobre as relações raciais no Brasil”. In *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03* (Brasília: MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 39-62); Marta I.C.M. da Silveira e Cenir G. Tier. “Manifestações artísticas e culturais negras: a dança afro no espaço do ensino superior”. In F.F. da Silva e E.M. B. Melo (orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação* (Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011), pp. 158-67.

Em 2008, a Lei 10.639/03 foi modificada pela Lei 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros na educação básica de todo o País. Essas leis deverão alterar o projeto pedagógico das secretarias estaduais e municipais, bem como o projeto político pedagógico das escolas desafiadas a implementá-las.²² Apesar de não ser mencionado no escopo da Lei, o sistema de ensino superior, a partir da Resolução 01/2004 do CNE é chamado a comprometer-se com essas mudanças na formação inicial e continuada de profissionais para atender às exigências da Lei. Portanto a Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação esclarece:

Art. 1º. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§1º As instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afros descendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Cabe salientar que, em 13 de maio de 2009, foi lançado o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, no qual ficou determinada a “Inclusão como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores o cumprimento da lei nº 9394/1996 (LDB) alterada

²² Estudo aprofundado sobre a Lei 10.639/03 e suas dificuldades de aplicação encontra-se em Marta I.C.M. da Silveira. “O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei federal 10.639/03 – O Caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS” (Tese de Doutorado, UFBA, 2009).

pela lei nº 10639/03 com base no Parecer nº 03/2004 e Resolução 01/2004 CNE/MEC.

No caso da UFSM, identificam-se apenas ações pontuais como a adoção de disciplinas abordando as relações étnico-raciais, ministradas pela coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros - NEAB e pelos professores do curso de história, ofertadas como Disciplinas Complementares de Graduação. A PROGRAD ainda não intercedeu de forma efetiva junto ao Fórum das Licenciaturas no sentido de introduzir nos currículos disciplinas obrigatórias que tratem da temática da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, visando preparar os futuros educadores. Também debate-se, neste momento, como trabalhar com as definições da Lei 11.645/08, no tocante ao ensino da história e cultura indígena.

Avanços significativos na sistemática de acesso à Universidade

Em relação ao acesso pelo sistema de cotas, três questões devem ser destacadas: os critérios adotados; os dados que mostram a amplitude alcançada; e as formas de controle do estabelecido na resolução.

Nossa análise será mais aprofundada no tocante às cotas para afro-brasileiros e egressos da escola pública, devido ao fato de que são as categorias contempladas pela Lei 12.711/12, que passa agora a impactar na forma da UFSM conduzir seu programa de ações afirmativas. Neste sentido, se coloca como demanda para a instituição projetar tais impactos e assim, compreendendo a dinâmica destes segmentos, exercer uma redefinição estratégica. Já no caso dos portadores de necessidades especiais e indígenas, a UFSM manteve o disposto em sua Resolução 011/2007 e deve, em futura resolução a ser construída de forma participativa e aprovada pelos conselhos superiores, preservar os avanços conquistados.

- a) Cidadão presente A - afro-brasileiros e cidadão presente C – egressos de escola pública

A Resolução 011/2007 que instituiu o sistema de cotas na UFSM se refere a cotas para afro-brasileiros negros (nominados na resolução de cidadão presente A), classificados como pretos ou pardos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Como critério para disputar vagas pelo sistema cidadão presente A utiliza-se a autodeclaração do candidato no ato de inscrição ao processo seletivo como afro-brasileiro negro, optando por identificar-se como preto ou pardo. Este instituto da autodeclaração está em consonância com o conceito utilizado pelo movimento social negro brasileiro, onde a distinção é fenotípica e não genotípica, já que a raça, nesta perspectiva é um conceito histórico-social e não genômico.²³ A Resolução 011/2007, estabelece que cabe à Comissão de Implementação e Acompanhamento das Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social²⁴ verificar através de entrevistas com os ingressantes na situação cidadão presente A, se

sua AUTODECLARAÇÃO decorre de um autorreconhecimento, de uma autodefinição, que deve preceder o seu ato de preencher um documento que o habilita a disputar uma vaga como cotista afro-brasileiro. Para que se possa aferir o autorreconhecimento, critério que deve preceder o ato

23 Silveira. "O movimento social negro".

24 Esta comissão, de início, era composta por representantes dos três segmentos da comunidade universitária, membros da administração voltados à gestão do ensino de graduação e membros da comunidade externa. Em 2011, a PROGRAD propôs a elaboração de um regimento interno que reformatou esta comissão, pois por orientação da procuradoria jurídica da UFSM seus membros deveriam ser apenas da instituição, pois se trata de assessoria ao reitor. Assim, definiu-se que os representantes do movimento social negro deveriam ter vínculo com a instituição, o que foi resolvido com a indicação por parte das entidades deste movimento de docentes, servidores ou discentes da instituição com militância na luta negra. Além disso, institui representação dos acadêmicos que ingressaram por qualquer das cotas ou reserva de vagas. A exceção foi a representação das organizações indígenas, que indicaram um cacique e como suplente um estudante. E para resolver futuros impasses, definiu-se que somente têm direito a voto representantes com vínculo institucional e outros membros externos somente teriam direito a voz.

de se autodeclarar, é preciso observar no candidato os traços fenotípicos de sua identificação como negro – preto ou pardo - e ouvir do candidato o seu histórico de vida. As perguntas buscam revelar os eventos da vida pregressa do postulante à vaga, para que a Comissão possa avaliar se a autodeclaração não é apenas um expediente adotado por ocasião da inscrição ao Vestibular.²⁵

Este instrumento é aplicado pela comissão após a confirmação da matrícula pelo ingressante, sendo que a comissão pode recomendar o cancelamento da matrícula de um ingressante pela cota A quando entender que a autodeclaração constitui-se em tentativa de obter um direito do qual não seria beneficiário, o que caracterizaria uma fraude. A comissão avalia a ficha de inscrição no processo seletivo de cada ingressante, bem como cópias de seus documentos entregues no ato de confirmação de matrícula e seleciona uma amostra para serem entrevistados, considerando a existência de indícios de inconformidade entre autodeclaração e evidências fenotípicas, além de considerar-se a história pregressa do candidato.

Assim, mesmo sendo polêmica quanto a sua eficácia e ao seu caráter, a entrevista, acusada por muitos de subjetiva e sem parâmetros claros de avaliação, manteve-se como mecanismo para coibir fraudadores.²⁶ De 2008 a 2011, 44 ingressantes tiveram suas matrículas canceladas e exatamente a metade continua cursando a universidade por mandato judicial. Percebe-se, no entanto, que vêm diminuindo a cada ano os casos de cancelamento de matrícula sugeridos pela comissão (23 em 2008; 16 em 2009; 5 em 2010), representando 7,14% dos ingressantes no período. Em 2011 e 2012, foram inferiores a 5% dos ingressantes

²⁵ Relatório PROGRAD-UFSM (2011), p.31; disponível em <www.ufsm.br/prograd>.

²⁶ Em vários casos, constatou-se que ingressantes pelo sistema cidadão presente A demonstravam ser claramente brancos, sem vínculo com a etnia negra e sem histórico de vivência com a cultura afro-brasileira ou qualquer histórico de discriminação racial.

pela cota A os cancelamentos sugeridos, demonstrando que realmente a instituição deste mecanismo tem contribuído para redução do expediente de burla ao sistema estabelecido.

No entanto, a implantação da Lei federal 21.711/12 traz um contexto de incerteza, pois não prevê a existência de verificação de autenticidade da autodeclaração, instituto considerado neste instrumento legal como legítimo e inquestionável. A portaria normativa 18 que regulamenta a referida Lei, apenas indica a necessidade de criação de comissões para avaliar as informações prestadas sobre renda pelos candidatos, buscando enquadrar-se nos dois grupos de renda estabelecidos. Neste contexto, a administração da Universidade decidiu orientada pela procuradoria jurídica, não realizar mais a verificação para a cota A, o que nos parece um retrocesso.

No período de 2008 a 2010, foram disponibilizadas, em todas as modalidades de seleção utilizadas na UFSM,²⁷ 1.236 vagas para a situação cidadão presente A, e apenas 636 foram efetivamente preenchidas (51,45 %). Na avaliação realizada pela subcomissão do segmento afro-brasileiro,²⁸ criada pelo regimento interno da Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, em 2011, tal fato deve-se a três fatores principais:

- a) Um fator estrutural relacionado com a desigualdade racial persistente no país, onde é muito pequeno o número de negros entre os jovens que concluem o ensino médio. Tal situação apenas confirma o problema amplamente discutido

²⁷ Incluem-se aí o PEIES (Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior), extinto em 2010; o vestibular e a modalidade EAD pelos cursos da Universidade Aberta do Brasil.

²⁸ Esta comissão é composta por um representante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro - NEAB, um representante de cada um dos grupos organizados de estudantes negros da UFSM, a coordenadora de políticas públicas para comunidade negra da Prefeitura Municipal, além de representantes de três entidades pertencentes ao movimento social negro;

no Brasil: a exclusão dos negros do sistema de ensino, sendo eles vítimas da evasão escolar ainda no ensino fundamental, o que implica na urgência de políticas de inclusão e permanência da comunidade negra no espaço escolar.

b) A divulgação insuficiente do sistema de cotas junto às escolas do ensino médio, onde a Universidade pouco tem atuado, mas que tem melhorado com o trabalho desenvolvido pelas entidades ligadas ao movimento social negro e com participação efetiva dos grupos organizados de estudantes cotistas afro-brasileiros, o coletivo AFRONTA e a AENUSFM (Associação dos Estudantes Negros da UFSM). Tal aspecto pode ser avaliado quando se observa que em 2011 foram selecionados pela situação cidadão presente 232 estudantes, cerca de 30% dos ingressantes em todo período de 2008-2010; é necessário considerar, também, que o debate mais profundo e publicizado pela mídia sobre a adoção de cotas nas universidades, motivado pelas tentativas de aprovação deste instituto no Congresso Nacional ou na avaliação pelo Supremo Tribunal Federal da sua constitucionalidade, ampliou a divulgação junto aos jovens interessados em cursar a universidade.

c) O terceiro fator relaciona-se ao processo seletivo em si, onde o estabelecimento de um mesmo ponto de corte universal para cotistas e não cotistas, a partir do qual serão corrigidas as redações elaboradas pelos candidatos para após estabelecer-se a classificação por sistema de cotas, tem feito que em cursos com média de acertos maiores (médias mais altas), muitos candidatos sejam aí eliminados. Segundo a PROGRAD em seu relatório de 2011, “tal requisito afasta eventuais dissídios quanto ao aspecto meritório dos certames vestibulares”. Ora, o vestibular sempre foi um mecanismo de exclusão e que não avalia nenhum mérito real, apenas permite que se manifeste o efeito da desigualdade no acesso ao ensino de qualidade nos níveis fundamental e médio,

além dos reflexos econômicos que permitem o acesso aos cursos preparatórios.²⁹

Essa preocupação em não enfrentar os aspectos meritocráticos indica o receio de confrontar os grupos que se opõem ao sistema de cotas, demonstrando a falta de convicção nos argumentos que vêm se consolidando em favor da implantação das ações afirmativas.³⁰ Neste sentido, vale citar uma passagem muito esclarecedora de um detentor de notório saber jurídico:

O ensino superior de qualidade no Brasil está quase inteiramente nas mãos do Estado. E o que faz o Estado nesse domínio? Institui um mecanismo de seleção que vai justamente propiciar a exclusividade do acesso, sobretudo aos cursos de maior prestígio e aptos a assegurar um bom futuro profissional, àqueles que se beneficiaram do processo de exclusão, isto é, os financeiramente bem aquinhoados. O vestibular, este mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de “excluir”. Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir que os recursos públicos destinados à educação (canalizados tanto para as instituições públicas quanto para as de caráter comercial, como já vimos) sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de poucos.³¹

Deste modo, fica claro que a presença de argumentos em favor do mérito, incrustado na forma em que a instituição administra o sistema de cotas, representa um fator negativo para a adoção de um programa de ações afirmativas vigoroso, que realmente incluía aqueles

29 Munanga. “Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil”.

30 A decisão do Supremo Tribunal Federal, de forma unânime, em 2012, sobre a constitucionalidade do sistema de cotas nas IES demonstra este processo de consolidação.

31 Joaquim B. B. Gomes e Fernanda D.L.L. Silva. *As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva*. Seminário “As Minorias e o Direito”, Série Cadernos do CEJ, n. 24 (2002).

que historicamente foram marginalizados. Manter um tratamento igual (o ponto de corte) para cidadãos em flagrante processo de desigualdade anterior, o que implica em condições muito díspares para competir, significa manter uma situação real de vantagem para aqueles com história pregressa mais favorável em relação à aquisição de conhecimentos formais,³² os quais pretensamente demonstrariam maior preparo para acessar à Universidade.

Como se viu na Tabela anteriormente exposta, de 2008 a 2012 tivemos 854 estudantes selecionados pelo sistema cidadão presente A, destinados a afro-brasileiros pretos e pardos, sendo que destes, 128 (15%) não concluirão o curso.

No debate sobre a implantação do sistema de cotas nas IFES, é conhecido o argumento de que nas diferentes áreas de conhecimento, diferenciadas pela concorrência (número candidato/vaga) e pelas médias alcançadas pelos selecionados, indicando diferentes status atribuídos pelos participantes do processo seletivo, ocorrem diferenças significativas no acesso e na evasão dos cotistas. Considerando tal linha argumentativa, buscou-se escolher alguns cursos e áreas que possam demonstrar a existência de diferentes comportamentos dos cotistas.

Assim, escolheram-se os cursos de licenciaturas, em geral com pequena relação candidato/vaga e com média de acesso mais baixa que a média geral da Universidade, em que temos dezoito cursos. Observa-se na Tabela 2 que o grupo da cota A apresenta o maior índice de evasão (11%) e, considerando as outras situações de não conclusão de curso, que compõem as anomalias, chega-se a 34%. Tal índice se torna elevado se comparado com Medicina, curso de alto *status* com maior relação candidato/vaga e que apresenta altas médias de acesso, em que a evasão é de apenas 3,92%, e do grupo de saúde

³² Aqui conhecimento formal é usado como sinônimo de saber sistematizado transmitido pelo sistema escolar, diferenciando-o do conhecimento adquirido pelas vivências socioculturais, o conhecimento popular marginalizado no mundo acadêmico, mas presente na vida cotidiana dos trabalhadores e responsável pela resolução de problemas diários e nos valores professados por nossa população nos segmentos da classe médias e pobres.

com a Medicina inclusa (3,5%). Já o Direito, também de alto prestígio e procura, apresenta uma evasão superior (6,45%), mas, se deve considerar que é um curso diurno e noturno, o que pode influenciar na disponibilidade de tempo ou na compatibilização estudo/trabalho.

Tabela 2

Ingresso e permanência dos ingressantes pela Cota A na UFSM – 2008-2012

Curso/área	Ingresso	Abandono	Cancel.	CNM	Transf.	Anomalia
Licenciaturas	153	17 (11%)	7 (4,57%)	3 (1,96%)	1	34 (22%)
Medicina	51	2 (3,92%)	8 (15,68%)	3 (5,88%)	0,0	13 (25%)
Saúde	143	5 (3,5%)	10(7%)	5 (3,5%)	1	21 (14,68%)
Engenharias	93	5 (5,4%)	3 (3,22%)	5 (5,4%)	1	14 (15,05%)
Direito (diurno/not)	31	2 (6,45%)	0,0	3 (9,67%)	0,0	5 (16,12%)
Licenciaturas	153	17(11%)	7 (4,57%)	3 (1,96%)	1	34 (22%)
Medicina	51	2 (3,92%)	8 (15,68%)	3 (5,88%)	0,0	13 (25%)
Saúde	143	5 (3,5%)	10 (7%)	5 (3,5%)	1	21(14,68%)
Engenharias	93	5 (5,4%)	3 (3,22%)	5 (5,4%)	1	14 (15,05%)
Direito (diurno/not)	31	2 (6,45%)	0,0	3 (9,67%)	0,0	5 (16,12%)
Agrárias	94	8 (8,5%)	5 (5,3%)	4 (4,25%)	1	18(19,14%)

Fonte: Centro de Processamento de Dados da UFSM, período 2008-2012.

Se compararmos este índice de evasão de negros (pretos ou pardos) no curso de Medicina com outras IFES, é considerado alto, o que indica uma influência da falta de uma política de permanência capaz de manter estes estudantes na Universidade,

seja econômica ou simbólica. Já as engenharias e as agrárias com evasões de 5,4% e 8,5%, somente ajudam a fortalecer esta hipótese.

Da mesma forma, analisou-se nos mesmos cursos e áreas o ingresso, a evasão e demais situações anômalas no universo dos cotistas provenientes de escola pública, a cota C, como se pode ver na tabela abaixo.

Tabela 3
Ingresso e permanência dos ingressantes pela Cota C na UFSM-2008-2012

Curso/área	Ingresso	Abandono	Cancelamento	CNM	Anomalias
Licenciaturas	476	56 (11,7%)	26 (5,46%)	18 (4,0%)	100** (21%)
Medicina	89	4 (4,49%)	1 (1,12%)	5 (5,61%)	10 (11,2%)
Saúde	283	13(4,59%)	5 (1,76%)	6 (2,125)	24 (8,48%)
Engenharias	227	4 (1,76%)	4 (1,76%)	15 (6,6%)	24 (10,57%)
Direito di/not	64	6 (9,37%)	00	4 (6,25%)	12 (18,75%)
Agrárias	271	7 (2,58%)	3 (1,1%)	10 (3,69%)	21 (7,74%)
Total na UFSM no período	2607	176 (6,75%)	68 (2,60%)	110 (4,21%)	354 (13,57%)

Fonte: Centro de Processamento de Dados da UFSM, período 2008-2012.

Percebe-se que no caso da Cota C a situação é semelhante à cota A, no caso da evasão, em que as licenciaturas apresentam o maior índice, e que é superior ao índice de evasão geral da Universidade (6,75%), significando uma tendência em relação

a esta área de conhecimento, normalmente desvalorizada pela expectativa financeira futura. Também, deve-se considerar o perfil desses estudantes, muitas vezes, tendo que abandonar o trabalho para frequentar os estudos, já que na maior parte dos casos, o funcionamento é diurno (são poucos ainda os cursos de licenciatura noturnos, os quais poderiam servir aos professores em exercício na rede de educação básica e outros setores de trabalhadores). Salientam-se no caso da Cota C os baixos índices de evasão das engenharias e agrárias, cursos considerados de média/alta dificuldade, demonstrando que a questão da permanência dos cotistas de escola pública não está associada a problemas de aprendizagem, manifestos na condição para acompanhar as atividades do curso.

O preocupante é que os índices de evasão no curso de Medicina e da área da saúde em geral, são superiores ao encontrado em outras IFES, o que pode estar associado à inexistência de uma política de permanência específica aos cotistas que enfrente as questões de fornecimento de material didático, por exemplo, reconhecidamente oneroso nesta área, ao que se soma a necessidade de moradia, transporte e alimentação. A condição socioeconômica familiar destes estudantes pode estar pesando de forma negativa, o que também pode estar afetando os alunos do curso de Direito, em que a evasão tanto no diurno como noturno é muito elevada em comparação aos da cota A e aos dos ingressantes pelo sistema universal. A carência de um monitoramento efetivo dos cotistas nos impede de conhecer a extensão da influência das condições de permanência simbólica sobre estes estudantes, o que deve ser objeto de futura pesquisa.

Os índices de transferência para outra IES ou mesmo re-opção interna a UFSM, tanto para cota A como na C, são insignificantes, inferiores a 2% na maioria dos cursos.

De 2008 a 2011, ingressaram por esta situação 2.403 alunos, sendo 72,09 % de todos os ingressantes pelo sistema de cotas. Ao mesmo tempo em que representam o maior contingente, também assumem uma invisibilidade maior dentro da instituição, sendo mais difícil sua identificação. Como consequência, isto trás uma

dificuldade maior para a implantação de um programa específico de permanência ou acompanhamento.

Considerações finais

Com a regulamentação do previsto na Lei 12.711/12, a UFSM adotará já em 2013, 34% do total de vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo o grande desafio a análise dos documentos comprobatórios de renda, visando o enquadramento nos extratos de renda bruta familiar inferior e superior a 1,5 salários mínimos *per capita*. E, certamente, aumentará a demanda por medidas reais que viabilizem a permanência destes estudantes de menor renda familiar *per capita*. Parte-se aqui do pressuposto de que antes de ser estabelecida clivagem de renda, no acesso pela cota C, havia vantagem para estudantes de melhor condição socioeconômica entre os egressos de escola pública e que optaram disputar por esta cota.

No entanto, a influência da Lei federal 12.711/12 é vista com preocupação pelos envolvidos com as ações afirmativas na UFSM, pois existe uma expectativa negativa em relação aos ingressantes negros (agora pretos e pardos, segundo a lei), pois estarão habilitados às vagas apenas egressos de escola pública, excluindo-se os negros que tenham estudado parte ou a totalidade do ensino fundamental e médio em escolas privadas. A baixa presença de negros nas escolas públicas de nosso estado faz com que se projete queda nos índices de concorrentes e ingressantes negros (pois, ainda terão que obter classificação, pretensamente advindos de escolas com menor qualidade). Tal situação nos parece inadequada diante do espírito das ações afirmativas de caráter racial, pois exclui negros que tenham estudado em escolas filantrópicas ou beneficiários de bolsas de estudo, além de que não se pode vincular a questão racial à questão socioeconômica (na escola pública estariam os mais pobres e vulneráveis), já que as ações afirmativas pretendem promover a diversidade étnico-

racial e combater a discriminação racial a qual são submetidos negros com qualquer situação socioeconômica.

Em relação à escola pública, hoje na UFSM mais de 50% dos ingressantes já advém de escola pública, sendo que a lei tende a não impactar neste aspecto. Assim, considera-se, no caso da UFSM, que a lei implica em retrocesso e que fará retomarmos discussões e desafios que já havíamos superado. No caso dos indígenas e PNEs, a UFSM decidiu manter seu programa de ações afirmativas, segundo o estabelecido anteriormente.

Para finalizar, ao examinarmos os dados de 2011,³³ observamos que a média geral dos estudantes da UFSM, no período de 2008 a 2011, é 7,27. No caso dos cotistas, observamos, no mesmo período, a média 6,35 para ingressantes pela situação cidadão presente A, 6,19 na situação cidadão presente B e 7,29 na situação cidadão presente C. Verifica-se que na cota C, os provenientes da escola pública, apresentam média igual aos demais estudantes ingressantes pelo sistema universal, demonstrando que as dificuldades de acesso à Universidade não significam dificuldade de aprendizagem, o que implica em dizer que a meritocracia baseada em uma classificação de desempenho no vestibular não avalia condição de estar na universidade e formar-se um bom profissional.

O futuro das ações afirmativas dependerá de como as IFES e demais instituições de ensino superior, consigam re-definir suas ações, considerando as respectivas experiências e adaptando-se as restrições legais agora impostas pela Lei 12711/12.

33 Os dados de 2012 ainda não estão disponíveis, pois o segundo semestre irá até março de 2013.

Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011)¹

Marcelo Henrique Romano Tragtenberg²

Alexandra Crispim Boing³

Antonio Fernando Boing⁴

Antonella Maria Imperatriz Tassinari⁵

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) constituiu, em abril de 2006, uma comissão encarregada de estudar o acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial à UFSC. Essa comissão contava com representação

-
- ¹ Agradecemos a Corina Martins Espíndola, membro da Comissão de Ação Afirmativa, pela análise do reingresso à UFSC dos evadidos das cotas para negros e ao analista de sistemas da SeTIC, José Marcos, pela análise do reingresso à UFSC dos cotistas de escola pública e dos ingressantes pela classificação geral, e pela análise das reprovações em disciplinas. Agradecemos à COPERVE/UFSC e à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação pelos dados dos estudantes que tornaram possível este estudo.
 - ² Presidente da Comissão de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI/CNPq – Núcleo de Santa Catarina, professor do Departamento de Física da Universidade Federal de Santa Catarina.
 - ³ Pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão do Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI/CNPq – Núcleo de Santa Catarina, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Santa Catarina.
 - ⁴ Pesquisador Associado do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão do Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI/CNPq – Núcleo de Santa Catarina, professor do departamento de Saúde Pública da Universidade Federal de Santa Catarina.
 - ⁵ Membro da Comissão de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina, pesquisadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Brasil Plural/CNPq e do Núcleo de Estudos de Populações Indígenas (NEPI), professora do Departamento de Antropologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

dos centros de ensino da UFSC, da Comissão Permanente de Vestibular da Universidade e de membros da comunidade e da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, também sendo assessorada por um grupo de trabalho em educação superior indígena. Em novembro de 2006, foi entregue ao reitor da UFSC uma proposta de programa de ações afirmativas (PAA) para a instituição. A proposta foi apreciada pelo Conselho Universitário, entre março e julho de 2007, tendo sido aprovada por um período inicial de cinco anos. Em junho de 2012, o PAA/UFSC foi reavaliado e reeditado com pequenas modificações até 2017. Em outubro de 2012, o PAA/UFSC foi adaptado à Lei 12.711/2012 e sua regulamentação. O processo de discussão e votação do PAA/UFSC foi descrito em detalhe no artigo “O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007)”.⁶

Este capítulo aborda o impacto do programa na preparação do acesso e no acesso à UFSC, estabelecendo comparações entre o período anterior e posterior à implementação do PAA/UFSC. Informações sobre evasão e aproveitamento também são apresentadas e discutidas. Além disso, são apresentados neste capítulo programas de permanência e análise do cenário das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina e suas perspectivas.

A adoção de ações afirmativas na UFSC, em 2007, se deu num contexto em que cerca de 40% das universidades estaduais e federais já haviam adotado programas dessa ordem.⁷ Essas

6 Marcelo Henrique Romano Tragtenberg. “O processo de elaboração e aprovação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina (2002-2007)”, in Jocélio Teles dos Santos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Ceao, 2012, pp. 235-56.

7 CADSE – Comissão para Acesso com Diversidade Socioeconômica e Étnico-Racial, Ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial na UFSC: considerações preliminares, 2006. Disponível em: < <http://www.acoes-afirmativas.ufsc.br/> > (link histórico). Acesso em 18 de novembro de 2012.

ações visavam a combater os efeitos de discriminações de recorte socioeconômico e étnico-racial. Com o objetivo de tentar minimizar este quadro de desigualdade, políticas de ação afirmativa para aumentar o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas e negros vêm sendo adotadas por universidades públicas brasileiras desde 2003, abrangendo cerca de 70% das universidades federais e estaduais em 2010.⁸

A Universidade Federal de Santa Catarina instituiu seu Programa de Ações Afirmativas (PAA) através da Resolução 08/CUN/2007 (UFSC, 2007), aprovado na reunião do Conselho Universitário de 10 de julho de 2007, por um período inicial de cinco anos, para posterior avaliação. Essa Resolução ressalta as várias dimensões do programa, em seu artigo 4º, em que menciona preparação para o acesso aos cursos de graduação, acesso com cotas e vagas suplementares, acompanhamento e medidas para permanência dos alunos, acompanhamento da inserção socioprofissional dos egressos, ampliação de vagas na graduação e criação de cursos de graduação no período noturno. A Instituição reservou, de 2008 a 2012, 20% das vagas de cada curso de graduação para oriundos do ensino fundamental e médio público e 10% das vagas de cada curso de graduação para negros, preferencialmente oriundos de ensino fundamental e médio público, e de cinco (em 2008) a nove vagas (em 2012) suplementares para indígenas em toda a UFSC. Essa mesma Resolução criou em seu artigo 14 uma comissão institucional, que tem como uma de suas tarefas realizar a avaliação das dimensões do programa. A comissão fez a avaliação do programa, que foi apreciada pelo Conselho Universitário da UFSC, em 2012, tendo sido aprovada sua continuidade. Parte das informações apresentadas ao CUN foi elaborada pela equipe de pesquisadores do INCTI, núcleo de Santa Catarina, e parte foi elaborada por pesquisadores do INCT Brasil Plural vinculados ao

⁸ João Feres Junior, Veronica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos. “Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise institucional” – Texto preliminar, 2010.

Núcleo de Estudos de Populações Indígenas da UFSC. Os dados foram provenientes da Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE/UFSC), da Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SETIC/UFSC), referente aos anos de 2004 a 2012, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e do Curso Pré-Vestibular da UFSC.

Preparação do acesso à UFSC

Esta seção tratará de dois itens relativos à preparação do acesso à universidade: pré-vestibular e divulgação das ações afirmativas.

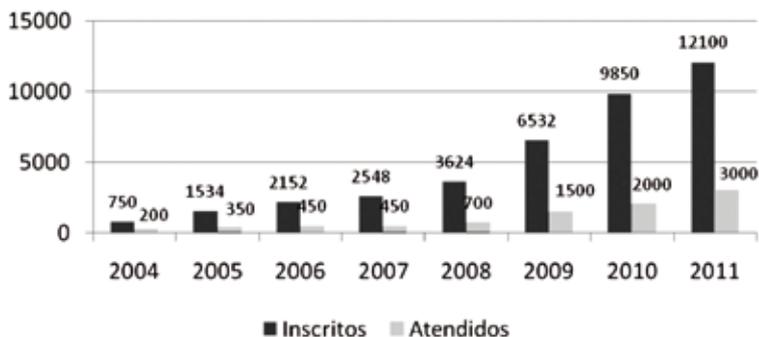
A UFSC oferece, desde 2003, um curso pré-vestibular gratuito. A partir de 2009, esse curso passou a contar com a parceria da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED). É uma iniciativa inovadora de preparação do acesso, complementar às cotas, e que conta com professores profissionais de cursos pré-vestibulares.

Atualmente, os critérios de inscrição contemplam ensino médio ou supletivo de ensino médio público, cadastro socioeconômico e histórico escolar de ensino médio. Não há critério étnico-racial para inscrição até o momento. Em 2012, o pré-vestibular atendia 3.200 alunos em 29 cidades do estado de Santa Catarina.⁹

A Figura 1 mostra a evolução no atendimento do curso pré-vestibular gratuito da UFSC, de 2004 a 2011, bem como a demanda crescente por esse curso, nesse período.

9 PRÉ-VESTIBULAR UFSC – Disponível em <www.prevestibular.ufsc.br>. Acesso em 19 de novembro de 2012.

Figura 1
Número de alunos inscritos e atendidos no Pré-vestibular da UFSC, de 2004 a 2011



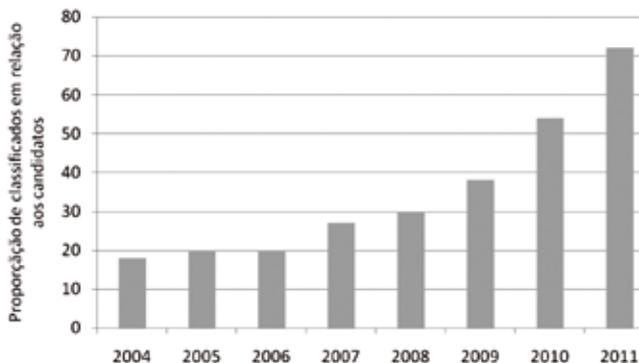
Fonte: Curso Pré-vestibular da UFSC/SED.

Além de ter um crescimento formidável no atendimento a candidatos ao ensino superior, o Pré-vestibular mostrou-se cada vez mais eficiente na taxa de aprovação na UFSC, conforme a Figura 2. A taxa de aprovação (calculada pela razão classificados/candidatos) que era de 20% em 2006 (vestibular 2007) vem aumentando consistentemente após o PAA/UFSC e foi de 54%, em 2010 (vestibular 2011). Em 2012, a taxa chegou a 72%.¹⁰

¹⁰ PRÉ-VESTIBULAR UFSC – Disponível em <www.prevestibular.ufsc.br>. Acesso em 19 de novembro de 2012.

Figura 2

Taxa de aprovação dos alunos atendidos pelo Pré-vestibular da UFSC, de 2004 (vestibular 2005) a 2011 (vestibular 2012)



Fonte: Curso Pré-vestibular da UFSC/SED.

O PAA/UFSC, nas cotas para escolas públicas e negros, ainda contribui para aumentar a taxa de aprovação do Pré-vestibular, como apontam algumas evidências, como o fato de que, em 2012, de cada três aprovados pelo PAA, dois fizeram o curso Pré-vestibular da UFSC. O efeito de inclusão ocasionado por um curso gratuito e profissionalizado, quando combinado com cotas de acesso parece ficar amplificado. Maiores pesquisas sobre este assunto merecem ser realizadas, para testar essa hipótese.

De qualquer forma, a iniciativa do Pré-vestibular gratuito da UFSC/SED teve sucesso tanto na abrangência dos interessados quanto na eficiência na inclusão na Universidade, aliado às cotas de acesso. É uma iniciativa modelo que merece ser replicada em escala nacional.

Além do estímulo à expansão desse Pré-vestibular gratuito, a preparação para o acesso envolve divulgação das ações afirmativas. Uma das maiores fragilidades do sistema de cotas da UFSC é o desconhecimento pelo público-alvo: alunos de escolas públicas, negros e indígenas.

A divulgação vinha sendo realizada, nos vestibular de 2008 a 2012, pela Comissão Permanente de Vestibular da UFSC e por iniciativas esporádicas da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas na mídia eletrônica e nas escolas públicas da grande Florianópolis.

A partir de 2012 (vestibular 2013), membros da Comissão de Ações Afirmativas e pós-doutorandos ligados à discussão da questão étnico-racial no Brasil submeteram ao Edital de Extensão PROEXT do MEC uma proposta que alia a discussão das relações étnico-raciais em quilombos, terras indígenas e escolas públicas com a temática das ações afirmativas na UFSC. Esta proposta foi aprovada e está sendo desenvolvida.

Uma nova proposta de programa relacionando ações afirmativas e promoção da igualdade étnico-racial no ensino superior de Santa Catarina foi aprovada pelo mesmo edital PROEXT para o ano de 2013. Novamente, o objetivo é conectar a discussão das relações raciais e as ações afirmativas em vários âmbitos. No entanto, o público alvo será ampliado: além de quilombos, terras indígenas e escolas públicas, a proposta é envolver pré-vestibulares populares, o Pré-vestibular gratuito da UFSC/SED, as gerências regionais de educação, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, e as escolas de samba de Florianópolis.

Acesso à UFSC – panorama antes e depois do PAA

O PAA/UFSC tem como um de seus objetivos aumentar, na UFSC, a presença de estudantes negros, oriundos do ensino fundamental e médio público e indígenas. Nesta seção, trataremos do acesso de negros e oriundos do ensino fundamental e médio público. A análise de indígenas se dará numa seção específica, dado o pequeno número de vagas destinadas a eles e a peculiaridade de sua situação. Vale ressaltar que a análise do perfil racial deverá utilizar os termos do IBGE (pretos e pardos) que são utilizados nos formulários de inscrição do vestibular,

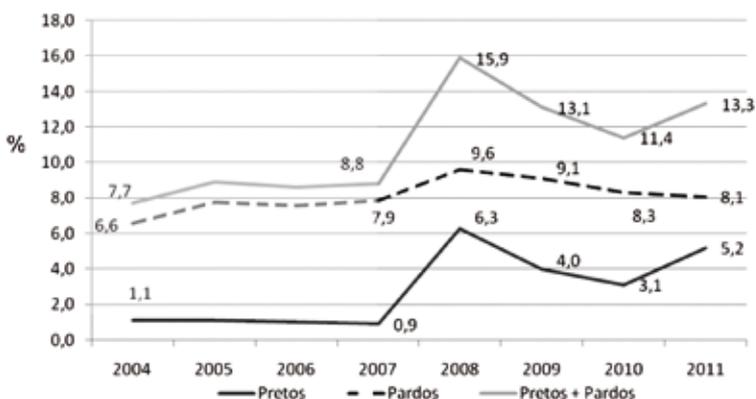
embora o Programa de Ações Afirmativas da UFSC tenha optado pelo termo “negro”, definindo-o em seu artigo 8º com base nos “fenótipos que os caracterizem na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro”.

Analisando o perfil dos classificados no vestibular da UFSC ao longo dos anos, observou-se, com a implementação do Programa de Ações Afirmativas no ano de 2008, mudança significativa, com o aumento de estudantes de cor/raça preta e parda (Figura 3). A média de estudantes classificados de cor/raça preta e parda antes das ações afirmativas (2004 a 2007) era de 1,0% e 7,5%, respectivamente. A partir de 2008, e das ações afirmativas, o percentual médio de pretos passou para 4,6% e entre os pardos cresceu para 8,8%. Observa-se que houve um aumento bem maior do percentual de pretos (3,6%) do que de pardos (1,3%) entre os estudantes selecionados no vestibular para cursos de graduação da UFSC.

Para que se possa avaliar essa mudança de perfil racial, é preciso ter em mente que os percentuais de pretos e pardos em SC, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2000, eram 2,7% e 7,1%, respectivamente. Já em 2010, os percentuais desses grupos passaram a 2,9% e 12,3%. Além disso, cerca de 1/3 dos alunos da UFSC vem de outras unidades da federação, todas com percentuais de pretos e pardos em sua população maiores que os de Santa Catarina.

Poder-se-ia crer que o aumento de apenas 4,9 pontos percentuais no número de pretos+pardos entre os ingressantes da UFSC fosse algo pequeno. No entanto, levando em conta que a média de pretos+pardos de 2004 a 2007 era de 8,5%, observamos que 4,9/8,5 representa um aumento de 57,6% no percentual de ingressantes negros na UFSC. Devemos considerar também que, no Censo Demográfico de 2010, o percentual de pretos+pardos em Santa Catarina era de 15,2%. Sem as cotas, não chegaríamos tão perto desse percentual, como a seção de simulações deste capítulo deixará claro mais abaixo.

Figura 3
Perfil dos alunos classificados no vestibular da UFSC, segundo raça (pretos, pardos e pretos + pardos) e ano. Florianópolis, 2004-2011



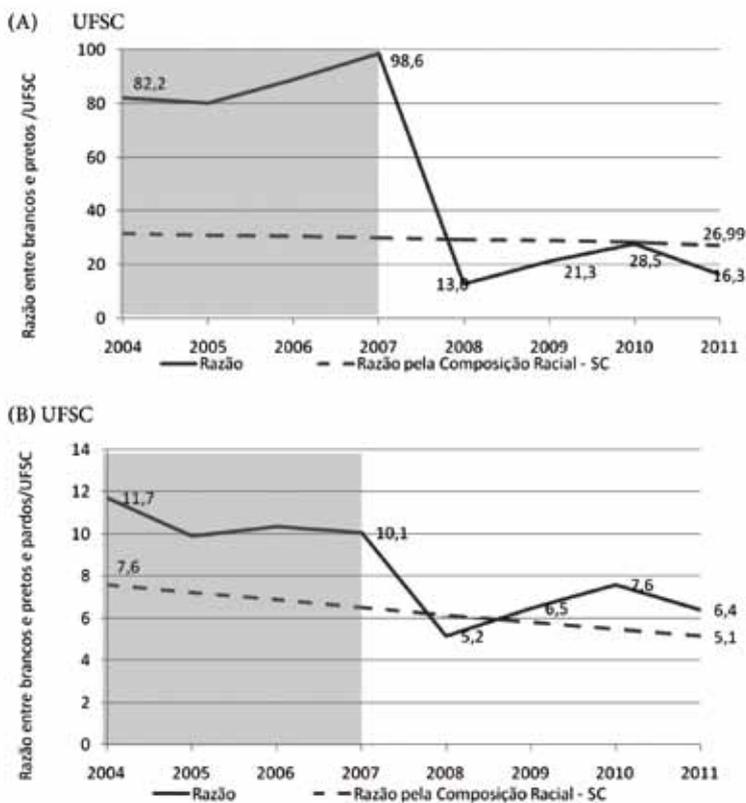
Fonte: COPERVE/UFSC.

A Figura 3 mostra que em 2009 e 2010 houve significativa queda do percentual de pretos e pardos entre os classificados. Isso ocorreu devido a uma política de aumento da nota mínima no vestibular, que levou a um menor preenchimento das cotas de negros e de oriundos de escola pública e das vagas suplementares para indígenas. Isso se deveu a uma política da UFSC de tornar o vestibular mais barato, corrigindo somente as redações dos que obtiveram as notas mínimas. Essa política foi reorientada a partir de 2011, pois vários cursos passaram a não preencher suas vagas pelo vestibular, situação que ainda permanece hoje em alguns cursos. Essa situação vulnerabiliza a UFSC frente ao Programa REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), que exige aumento de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Quando analisada a razão entre brancos e pretos (Figura 4 – A), observa-se que em 2004 existia 82,2 vezes mais estudantes classificados de cor/raça branca do que estudantes da cor/raça preta, sendo a média no período entre 2004 a 2007 de 87,5 vezes

mais estudantes de cor/raça branca do que preta. Já no período de 2008 a 2011, essa razão diminuiu, sendo a média encontrada no período de 19,6 vezes. Na Figura 4-A, a linha tracejada representa a razão brancos/pretos na população de Santa Catarina, segundo os censos demográficos do IBGE de 2000 a 2010. Nota-se uma grande seletividade de pretos no acesso à UFSC antes do PAA e uma promoção do acesso de pretos após a adoção do Programa.

Figura 4
Razão entre brancos e pretos (A), brancos e pretos + pardos (B), classificados no vestibular da UFSC, 2004-2011



Fonte: COPERVE/UFSC.

Na análise da razão entre brancos por pretos + pardos, em 2004 esta foi de 11,7 vezes, e no primeiro ano do Programa de ações afirmativas esta razão caiu para 5,2 vezes, chegando em 2011 a 6,4 vezes mais brancos do que pretos + pardos (Figura 4 – B). Novamente, a linha tracejada representa a razão brancos/pretos+pardos na população de Santa Catarina, segundo os censos demográficos de 2000 e 2010 do IBGE. Observa-se que antes do PAA havia bem menos pretos+pardos que brancos selecionados no vestibular da UFSC, em relação à população de Santa Catarina e que, após o PAA, a razão brancos/pretos+pardos passou a oscilar em torno da razão brancos/pretos+pardos no estado.

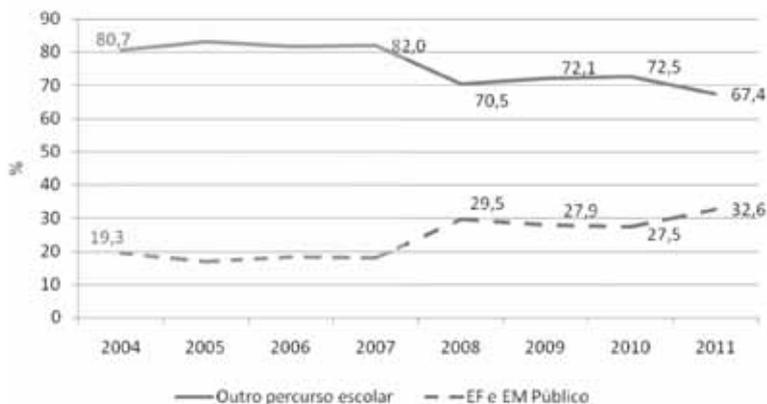
A cota de 10% para negros, preferencialmente de ensino fundamental e médio público, tem verificação da autodeclaração. A comissão verificadora é composta por professores da UFSC e membros do movimento negro, que atuam no sentido de garantir que as vagas sejam preenchidas por estudantes com “fenótipos que os caracterizem na sociedade como pertencentes ao grupo racial negro”.¹¹ Nos cinco anos de verificação, houve no máximo 5% das autodeclarações que não foram validadas. Aparentemente, o mecanismo de verificação já inibe inscrição de brancos nas cotas para negros.

Quando analisado o tipo de escola dos classificados no vestibular da UFSC, observa-se que, no período entre 2004 a 2007, em média apenas 18,1% dos classificados tinham estudado o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública, contra mais de 80,0% dos classificados que possuíam outro percurso escolar, ou seja, tinham realizado parte ou todo o ensino fundamental e médio em escola particular/privada. Verificou-se que, em 2008, com a implementação das ações afirmativas, o número de classificados que cursaram ensino fundamental e médio em escola pública subiu para 29,5%, sendo a média do período 2008-2011 de 29,4%, contra 70,6% dos estudantes classificados

¹¹ UFSC Resolução 08/CUN/2007 do Conselho Universitário da UFSC. Disponível em <www.vestibular2012.ufsc.br> . Acesso em 19 de novembro de 2012.

que tiveram outro percurso escolar que não exclusivamente escola pública (Figura 5). O aumento do percentual de egressos do ensino fundamental e médio público do período 2004-2007 para o período 2008-2011 foi de 11,4 pontos percentuais. Isso significa um aumento relativo de $11,4/18,1 = 63\%$, maior ainda que o observado no aumento de alunos negros na UFSC.

Figura 5
Perfil dos alunos classificados no vestibular da UFSC, segundo ensino fundamental e médio exclusivamente em escola pública ou outro percurso escolar, 2004-2011



Fonte: COPERVE/UFSC.

Na análise da razão entre estudantes classificados que pertenciam a outro percurso escolar e estudantes classificados que estudaram exclusivamente o ensino fundamental e médio em escola pública, houve aumento do número de estudantes classificados no vestibular que pertenciam ao ensino público, sendo que a razão média reduziu de 4,6 no período de 2004 a 2007 para 2,4 no quadriênio seguinte, ou seja, verificou-se uma diminuição nesta relação com a implementação do PAA na UFSC.

Analisando o perfil de acesso antes e depois da implementação do Programa de Ações Afirmativas na UFSC por

centro de ensino, pode-se observar com mais detalhes a grande mudança que o PAA promoveu.

Em 2004, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) tinha um aluno preto ou pardo selecionado no vestibular para 38 alunos brancos. A partir de 2008 (2008-2011) esta relação passou a ser em média de um aluno preto ou pardo para 6,3 alunos brancos. No Centro Tecnológico (CTC), em 2004, havia 11,4 alunos brancos selecionados para cada aluno preto ou pardo. No ano de 2008, esta relação baixou para 5,0. No Centro de Desportos (CDS) a razão entre brancos e pretos mais pardos selecionados era de 9,8. Em 2008, com o PAA/UFSC, esta relação foi de 3,9 alunos brancos para cada aluno preto ou pardo, tendo uma média de 5,5 brancos para cada aluno preto ou pardo nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011. No Centro de Ciências da Educação (CED), para 9,1 alunos brancos selecionados o centro tinha um aluno preto ou pardo no ano de 2004 e, com a implementação do PAA a partir de 2008, esta relação foi em média de 5,2 alunos brancos para cada aluno preto ou pardo. Este último centro tem a peculiaridade de não ter seletividade no vestibular; os cursos de pedagogia e biblioteconomia não preencheram as vagas com o vestibular a partir de 2009. Isto aponta a possibilidade de que as ações afirmativas tenham tido o mérito de atrair a expectativa de negros e assim aumentar sua participação nos cursos desse centro. Esta hipótese carece de pesquisa para ser afirmada peremptoriamente. No entanto, há indicações nesse sentido.

No Centro Socioeconômico (CSE), em 2004, a razão entre brancos e pretos+pardos selecionados no vestibular foi de 9,5. Em 2008, caiu para 5,2. No Centro de Filosofia e Ciências Humanas, em 2004, a razão foi de 14 e nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 teve uma média de 5,8 alunos brancos para cada aluno preto ou pardo. O Centro de Comunicação e Expressão (CCE) apresentava em 2004, 10,1 alunos brancos para cada aluno preto ou pardo, após o PAA esta relação foi para 6,3 (2011). No ano de 2008, esta relação já havia caído para 6,8. No Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), no ano de 2004, para cada 15,1 alunos brancos havia um aluno preto ou pardo e, em 2008, esta relação caiu para 5,2 brancos para cada aluno preto ou pardo.

No Centro de Ciências Agrárias, em 2004, a razão entre brancos e pretos + pardos selecionados foi de 13,8 e a média nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, com o Programa de Ações Afirmativas, foi de 8,8 alunos brancos para cada aluno preto ou pardo. No Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), em 2004, existiam 16,5 alunos brancos selecionados no vestibular para cada aluno preto ou pardo. Em 2008, esta relação caiu para 6,2. No Centro de Ciências Biológicas, em 2005, existiam 8,8 alunos brancos selecionados para cada aluno preto ou pardo, e nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 esta relação caiu para 7,0 alunos brancos para cada aluno preto ou pardo.

Aproveitamento dos alunos

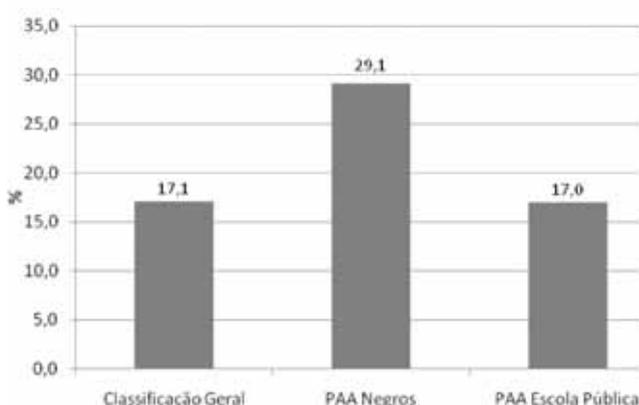
Para avaliar o aproveitamento dos alunos foi realizado pela SeTIC a soma das disciplinas cursadas e reprovadas pelos alunos da UFSC dos semestres de 2008/1 a 2011/2. Os alunos foram categorizados em: i) classificação geral, que se refere aos estudantes que passaram no vestibular sem participar do Programa de Ações Afirmativas da UFSC; ii) PAA negros, que se refere aos estudantes que passaram no vestibular através do Programa de Ações Afirmativas na opção negros e iii) PAA escola pública, que se refere aos estudantes que passaram no vestibular através do Programa de Ações Afirmativas na opção escola pública.

Analisando estes dados de reprovação dos alunos ingressantes entre 2008 e 2011, observou-se que a proporção de reprovação em disciplinas cursadas foi maior entre os optantes pelo PAA/negros, conforme Figura 6. Evidencia-se que a reprovação em disciplinas pelos optantes pelo PAA/escola pública é a mesma que a dos ingressantes pela classificação geral. Então, no conjunto da UFSC, podemos afirmar que isso contraria o raciocínio do senso comum que diria que alunos oriundos de escola pública teriam maior dificuldade que os da classificação geral, em média.

Seria necessária uma avaliação mais criteriosa que pudesse indicar os motivos da maior reprovação dos alunos

que ingressaram nas vagas do PAA/negros em relação aos que ingressaram nas demais vagas. Isso não quer dizer que haja maior reprovação de estudantes negros em geral, pois tanto a classificação geral quanto os optantes do PAA/escola pública abarcam estudantes negros, que optaram por estas formas de ingresso no vestibular.

Figura 6
Proporção de reprovação em disciplinas cursadas.
UFSC, 2008-1 a 2011-2



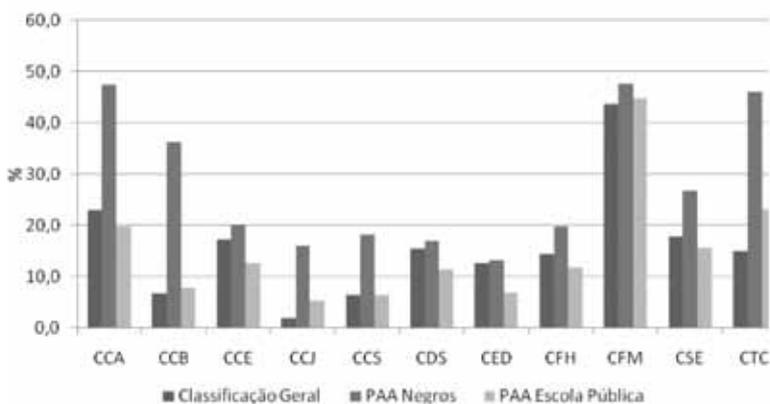
Fonte: SeTIC/UFSC.

Avaliando a reprovação por centros de ensino, observa-se que as dos optantes pelo PAA/negros foi maior em todos os centros, sendo quase igual às da classificação geral no CED e com pouca diferença no CDS e no CCE. A grande diferença na reprovação desses estudantes em centros como o CCA, CCB e CTC mereceriam a atenção da Universidade para investigar os motivos dessas reprovações.

Já a reprovação dos ingressantes por classificação geral foi maior do que a dos ingressantes pelo Programa de Ações Afirmativas na categoria escola pública em seis dos onze centros, sendo iguais em um centro e menor em quatro centros (Figura

7). As diferenças no CCB, CCJ e CFM são pequenas, sendo significativa apenas no CTC. Novamente, agora no âmbito dos centros de ensino, com exceção do Centro Tecnológico vemos que a diferença entre as reprovações dos cotistas de escola pública e da classificação geral contrariam o raciocínio do senso comum, que diria que alunos oriundos de escola pública teriam maior dificuldade que os da classificação geral, evidenciando a adaptação dos ingressantes do PAA/escolas públicas à Universidade.

Figura 7
Proporção de reprovação em disciplinas cursadas. Centros de ensino da UFSC, 2008/1 a 2011-2



Fonte: SeTIC/UFSC.

Evasão dos alunos

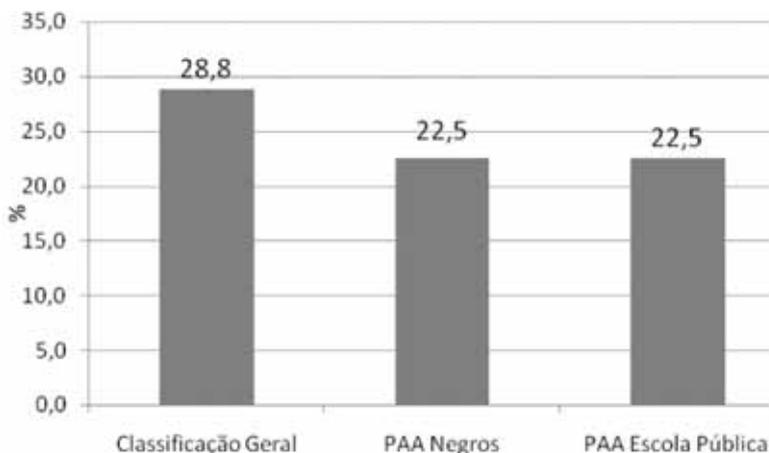
A análise da evasão também foi realizada pela SeTIC a partir dos dados de 2008/1 a 2011/2, utilizando as mesmas categorias do estudo de reprovação.

A proporção de evasão foi maior entre os ingressantes por classificação geral (28,8%) do que os ingressantes negros (22,5%) e de escola pública (22,5%), como se vê na Figura 8. Os evadidos

são aqueles que deixaram de fazer matrícula no semestre seguinte e aqueles que assinaram um documento junto à UFSC desistindo oficialmente da vaga. Chamaremos a razão entre esses e os que ingressaram de evasão bruta. Isso mostra que os cotistas negros e de escola pública se evadem menos, de forma geral, do que os ingressantes pela classificação geral.

No entanto, vários desses alunos reingressaram na UFSC posteriormente. Foi realizado levantamento do reingresso entre os cotistas negros pela Comissão de Ação Afirmativa, bem como pela SeTIC, entre os cotistas de escola pública e os ingressantes pela classificação geral. Verificou-se que a evasão com reingresso da classificação geral foi de 22,5%, a da escola pública de 17% e a de negros foi 14,5%. Portanto, contando o reingresso, são os negros que se evadem menos (de forma geral), apesar de serem mais reprovados. Em seguida, são os cotistas de escola pública que se evadem menos e, por fim, os ingressantes da classificação geral.

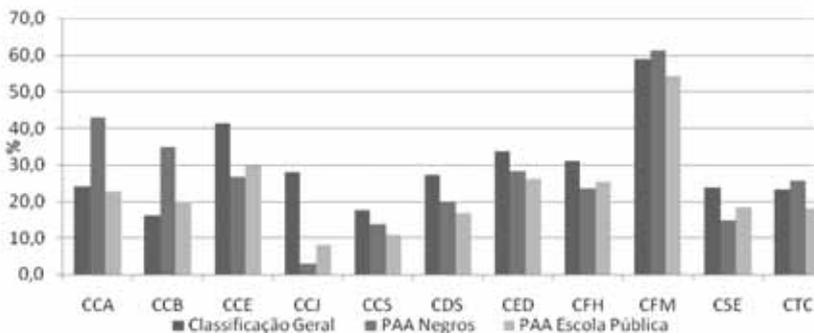
Figura 8
Proporção de evasão bruta, UFSC, 2008-1 a 2011-2



Fonte: SeTIC/UFSC.

A proporção de evasão bruta (sem reingresso) dos ingressantes por classificação geral foi maior nos centros: Centro de Comunicação e Expressão (CCE), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Desportos (CDS), Centro de Ciências da Educação (CED), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) e Centro Socioeconômico (CSE). Já a proporção de evasão dos ingressantes negros foi maior no Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Biológicas (CCB), Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM) e Centro Tecnológico (CTC). A proporção de evasão dos ingressantes de escola pública foi menor em 10 dos 11 centros quando comparados com os estudantes de classificação geral (Figura 9).

Figura 9
Proporção de evasão bruta. Centros de ensino da UFSC, 2008-1 a 2011-2



Fonte: SeTIC/UFSC.

É evidente, pelos dados acima, que a evasão de alunos de ação afirmativa é, de forma geral, menor que a da classificação geral, embora em alguns centros os negros tenham maior evasão que os ingressantes pela classificação geral. Isso ocorre especialmente no CCA e CCB, pois o CFM tem o maior índice de reprovação de cotistas negros.

Comparando com os dados de reprovação em outros centros, observa-se que o maior índice de reprovação de estudantes ingressos pelo PAA/negros não acompanha um índice maior de evasão desses estudantes. Isso evidencia que a trajetória acadêmica dos cotistas negros não tem nas eventuais reprovações um motivo para o abandono do curso.

Programas de permanência na UFSC

O artigo 12 da Resolução nº 008/CUN/2007 (PAA/UFSC) estabelece as ações de acompanhamento e permanência do aluno ingresso na universidade, considerando em seu inciso I “o apoio acadêmico estruturado em projetos e programas voltados para conteúdos e habilidades necessários ao desempenho acadêmico e para aspectos relacionados ao processo de aprendizagem”.

Embasado no Decreto nº 7.234 de 2010, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que considera em seu Art. 3º, inciso 1, o apoio pedagógico como uma das áreas onde as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas, e com a preocupação de atingir os princípios de igualdade, o Programa de Apoio Pedagógico da UFSC buscou sanar alguns déficits criados pela defasagem de aprendizagem do ensino médio, oferecendo aos estudantes das primeiras fases aulas focadas e correlacionadas aos conteúdos da graduação.

O apoio pedagógico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PREG/PRAE) vem cumprindo parte deste papel. Ele é ministrado por professores do curso Pré-vestibular da UFSC/SED, apoiado por monitores daí egressos, em aulas semanais de Física, Matemática, Química, Biologia, Computação e Bioquímica (este último é realizado por bolsistas de pós-graduação REUNI).

Outra iniciativa de apoio ao ensino de graduação vem dos bolsistas REUNI da pós-graduação. Eles precisam realizar alguma atividade de apoio ao ensino de graduação, que tem variado de curso para curso, incluindo atividades de monitoria,

realização de oficinas e, no caso de estudantes indígenas, entrevistas para acompanhamento.

Esses são dois exemplos de programas que vieram após as cotas, mas que beneficiaram também alunos da classificação geral. São programas que estão se estruturando e buscando melhor forma de comunicação com os estudantes que vieram com alguma defasagem do ensino médio.

O inciso II do mesmo artigo menciona a necessidade de “apoio econômico em face das demandas de situação de baixa renda, compreendendo a:

- a) criação, reestruturação e ampliação de programas já existentes na Universidade”.

Os programas oferecidos pela Coordenadoria de Serviço Social/PRAE que objetivam viabilizar a permanência dos estudantes ingressos na UFSC são:

Bolsa permanência: objetiva atender ao estudante de graduação, de baixa renda, possibilitando auxílio financeiro para sua manutenção, em atividades orientadas, avaliadas e vinculadas à sua área de formação.

Moradia estudantil/auxílio moradia: a moradia estudantil conta com 157 vagas. As inscrições para seleção acontecem mediante abertura de edital. O critério de seleção é socioeconômico e ser proveniente de outros municípios. Os alunos classificados na seleção e que ficarão aguardando vaga para moradia estudantil receberão um auxílio moradia financeiro no valor atual de R\$ 200,00 (duzentos reais), conforme disponibilidade de bolsa pela PRAE.

Isenção no restaurante universitário (RU): os estudantes com cadastro socioeconômico aprovado podem solicitar isenção no RU para almoço e jantar, conforme a necessidade. O pedido será analisado pela Coordenadoria de Serviço Social

da PRAE e se aprovado, o estudante terá acesso livre para o RU, através do uso do cartão de estudante da UFSC.

Bolsas para cursos extracurriculares: o Departamento de Letras da UFSC oferece, semestralmente, cursos extracurriculares de inglês, francês, espanhol, alemão, chinês e italiano, e português para estrangeiros. Antes da matrícula, o candidato deve passar por um teste de nivelamento. O Serviço Social, vinculado à PRAE, viabiliza bolsas integrais aos estudantes.

Auxílio para material didático: os estudantes que encontram dificuldade para acompanhar as aulas por falta de material didático (material para aula prática – kit para odontologia) devem procurar a Coordenadoria de Serviço Social/PRAE (CoSS) com uma solicitação por escrito, para análise dos profissionais e possibilidade de atendimento. O processo de destinação de verba para o kit do curso de Odontologia ainda não está totalmente normatizado e começa a ser estruturado o apoio ao material de Arquitetura, e viagens de estudo (que estudantes de baixa renda não podem custear).

Atendimento psicológico: a CoSS/PRAE disponibiliza atendimento psicológico para os estudantes que necessitarem. Os interessados devem procurar inicialmente a coordenadoria do Serviço Social para posterior atendimento com a psicóloga.

Podemos observar, nos quadros 1- 4 abaixo, a ampliação de vagas nos programas de assistência estudantil oferecidos pela Universidade que dependem de recursos repassados de forma imediata (bolsa permanência, auxílio moradia e isenção do RU) e manutenção de vagas onde depende de construção (moradia estudantil). Tal ampliação foi em decorrência da implementação do PNAES e do REUNI, com a liberação de recursos específicos para a assistência estudantil. Com a inclusão dos estudantes do Programa de Ações Afirmativas, a partir de 2008, temos um novo perfil dos estudantes

da UFSC e conseqüentemente a busca por assistência estudantil é maior. A demanda e a oferta aumentaram, não necessariamente na mesma proporção. Não temos os dados de inscritos, apenas as concessões de bolsa permanência, auxílio moradia e isenção do restaurante universitário. Não temos os dados de bolsas para cursos de língua estrangeira extracurriculares, oferecidos gratuitamente para pessoas com vulnerabilidade social.

Quadro 1

Bolsas permanência concedidas ao conjunto dos alunos da UFSC (Não havia dados especificando demanda e concessão dessa bolsa para alunos de ação afirmativa)

2007	2008	2009.1	2009.2	2010	2011
*450	550	650	950	1040	1190

* Denominada Bolsa Treinamento

Fonte: PRAE/UFSC.

Quadro 2

Vagas oferecidas na moradia estudantil da UFSC

2007	2008	2009	2010	2011
157	157	157	157	157

Fonte: PRAE/UFSC.

Quadro 3

Número de auxílios moradia oferecidos aos alunos da UFSC
(Bolsa no valor de R\$ 200,00)

2007	2008	2009.1	2009.2	2010.1	2010.2	2011.1	2011.2
100	100	170	240	320	411	450	550

Fonte: PRAE/UFSC.

Quadro 4

Número de isenções do restaurante universitário oferecidas aos alunos da UFSC (Não havia dados especificando demanda e concessão dessa bolsa para alunos de ação afirmativa)

2007	2008	2009	2010	2011
777	704	913	1327	1913

Fonte: PRAE/UFSC.

Há uma grave falha no sistema de informação sobre assistência estudantil: ele não é informatizado. Assim, as informações abaixo, parciais, foram compiladas manualmente por um membro da Comissão com apoio de bolsistas, a partir de formulários impressos fornecidos pela PRAE. Um sistema informatizado de assistência estudantil é urgente, para podermos avaliar esse atendimento dos alunos da classificação geral e de ações afirmativas para negros, escolas públicas e indígenas.

Os quadros 5 e 6 abaixo sobre a moradia estudantil e o auxílio moradia foram compilados manualmente a partir de dados de matrícula e de dados fornecidos pela PRAE, e mostram que a demanda é crescente e não inteiramente atendida.

Quadro 5

Total de vagas, de inscritos, de inscritos pelo PAA e selecionados do PAA para a moradia estudantil, de 2008-1 a 2010-2

MORADIA				
ANO	TOTAL	TOTAL	INSC.	SELEC.
	VAGAS	INSC.	PAA	PAA
2008.1	20	150	25	5
2008.2	19	209	55	6
2009.1	34	254	84	15
2009.2	45	296	119	18
2010.1	17	405	174	11
2010.2	14	479	134	05

Fonte: PRAE/UFSC.

Quadro 6

Total de vagas, de inscritos, de inscritos pelo PAA e selecionados do PAA para auxílio moradia, de 2008-1 a 2010-2

AUXÍLIO MORADIA				
ANO	TOTAL	TOTAL	INSC.	SELEC.
	VAGAS	INSC.	PAA	PAA
2008.1	100	150	25	13
2008.2	100	209	55	19
2009.1	172	254	84	58
2009.2	171	296	119	70
2010.1	320	405	174	123
2010.2	411	479	134	96

Fonte: PRAE/UFSC.

De forma geral, ainda é necessária uma expansão dos programas de assistência estudantil, devido ao novo perfil do alunado da UFSC.

Os desafios para a inclusão de indígenas

A Resolução Normativa nº 008/CUN/2007, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas, contempla estudantes que “pertencem aos povos indígenas” em seu artigo 2º, inciso III. No artigo 9º prevê a criação de “cinco vagas suplementares que serão preenchidas pelos candidatos melhor classificados no vestibular”, sendo criadas novas vagas a cada ano, até um total de 10 vagas em 2013. Apesar do pequeno número de vagas, em relação à crescente demanda de estudantes indígenas pelo Ensino Superior, dentre as 35 vagas ofertadas pela UFSC de 2008 a 2012, somente 9 foram preenchidas.

Para a análise da inclusão de indígenas da UFSC, além dos dados obtidos com a COPERVE, optou-se por uma metodologia de pesquisa qualitativa, através da participação nas comissões de validação da autodeclaração de indígenas e de entrevistas com os estudantes ingressos e com alguns candidatos que não obtiveram êxito no vestibular.¹²

Quadro 7

Inscrição e classificação dos candidatos autodeclarados indígenas pelo Programa de Ações Afirmativas 2008-2012

	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Inscritos	07	14	07	03	13	44
Aprovados	03	02	01*	02	06**	15
Classificados	03	01	02	02	05	14
Matricula inicial	03	01	02	02	02	10***
Vagas previstas (suplementares)	05	06	07	08	09	35
Relação vagas previstas e criadas	60%	16,6%	28,5%	25%	22,2%	28,5%

* Reprovada, classificada por vaga remanescente do ENEM.

** Três aprovados em medicina, só foram classificados 2.

*** Observa-se que, dentre os 10 candidatos efetivamente matriculados ao

¹² As entrevistas foram feitas por bolsistas REUNI do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social nos anos de 2010, 2011 e 2012: Viviane Vasconcelos, Paola Gibran e Brisa Catão Totti (2010), Suzana Cavalheiro de Jesus (2011), Celso Senna Alves Neto, Gabriella de Souza, Ana Carolina Rocha, Felipe Neis Araújo (2012).

longo do período, a mesma candidata matriculou-se em Enfermagem em 2008 e em Medicina em 2010, portanto estamos contabilizando 9 vagas preenchidas. Fontes: COPERVE/UFSC e SeTIC/UFSC.

O Quadro 7 apresenta dados que informam que no ano de 2008 houve apenas 7 inscritos, ocorrendo um aumento substantivo no ano seguinte, 14 inscritos em 2009. Contrariando as iniciativas de uma política de democratização do acesso com recortes socioeconômicos e étnico-raciais, em 2009, houve uma decisão institucional de alterar a linha de corte para aprovação. O efeito mais grotesco desta decisão institucional foi o não preenchimento de vagas em, ao menos, nove cursos ofertados nos diferentes *campi* e nas diferentes modalidades de ingresso na UFSC, quer pelo Programa de Ações Afirmativas ou pelo sistema geral. Particularmente, para o caso dos candidatos indígenas, isso refletiu no índice da aprovação e na diminuição dos pretendentes para os vestibulares nos anos seguintes. Isto explica, em alguma medida, a considerável diminuição do número de candidatos indígenas em 2010, com sete inscritos e somente dois aprovados e classificados, e em 2011, com três inscritos e dois aprovados e classificados. No ano de 2012, houve um importante aumento de candidatos, atingindo o número de 13 inscritos com seis aprovados e cinco classificados. Entretanto, é um número que expressa resultados bastante tímidos para uma política arrojada de inclusão.

Quando analisados os dados sobre o desempenho dos candidatos e o motivo da reprovação, fica bastante evidente o impacto das alterações bruscas ocorridas no vestibular em 2009, como sinalizado atrás. Com as alterações, aumentou o desempenho mínimo para o candidato ser considerado aprovado no vestibular: na redação a nota mínima passou de 3,0 para 4,0, em Língua Portuguesa e Literatura a nota passou igualmente de 3,0 para 4,0, bem como a alteração de 20 para 24 pontos mínimos no conjunto das sete demais disciplinas.

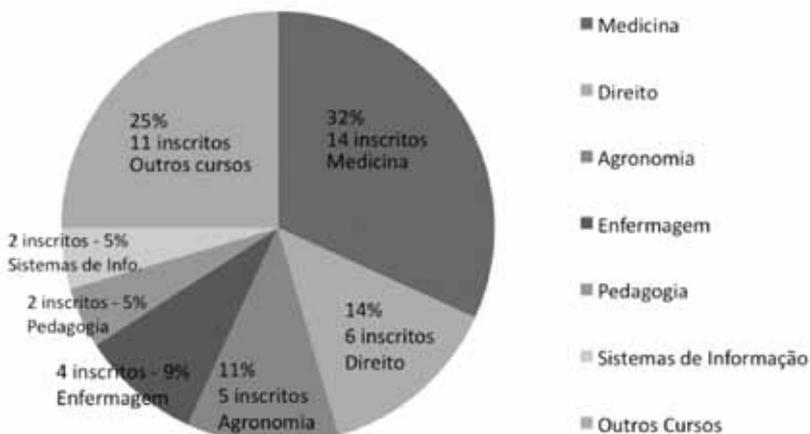
A Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas elaborou um relatório analisando essa questão e solicitando que a nota mínima voltasse a ser menor para candidatos indígenas.

Isso foi modificado nos vestibulares de 2011 e 2012, representando um considerável aumento nas aprovações (66% em 2011 e 46% em 2012). Isso ressalta a importância de um critério diferenciado no vestibular para indígenas, especialmente considerando que a língua portuguesa, para a maioria, é uma língua estrangeira.

São importantes as percepções dos estudantes indígenas sobre uma de suas dificuldades em face dos modelos de provas e habilidades e conhecimentos esperados dos candidatos pelo vestibular: além dos problemas com redação, pois português, em geral, é a segunda língua, destacam que a forma como as questões são elaboradas se distanciam dos conteúdos das questões em si, tornando-se exercícios abstratos e exigindo um treino próprio de vestibular a que não estão acostumados. Em termos quantitativos, destaca-se a significativa incidência de reprovação nas questões associadas à Língua Portuguesa e Literatura em Língua Portuguesa (7), ao conjunto das questões discursivas (6) e à redação (3) com 16 ocorrências no total; falta (10 ocorrências), insuficiência de acertos (9 ocorrências) e zero em uma ou mais disciplinas (4 ocorrências). Estes dados indicam a importância de reconsiderar novas modelagens de seleção de ingresso como, por exemplo, instituição de vestibular específico para alcançar maior efetividade na política institucional de inclusão deste segmento no ensino superior.

Os cursos mais demandados pelos candidatos indígenas estão especificados na Figura 10:

Figura 10
Cursos demandados pelos candidatos indígenas às vagas suplementares



Fonte: COPERVE/UFSC.

As maiores demandas foram para: Medicina (14 inscritos), Direito noturno/diurno (6), Agromonia (5), Enfermagem (4), Pedagogia (2), Sistemas de Informação (2). Os demais cursos tiveram um inscrito ao longo do período: Engenharia Sanitária, Serviço Social, Artes Cênicas, Odontologia, Psicologia, História, Filosofia, Letras/Português, Arquitetura e Urbanismo, Antropologia e Educação Física.

Observa-se, a partir do Quadro 8, que, dentre os 15 estudantes aprovados e 14 classificados no vestibular ao longo destes 5 anos para ocupar vagas suplementares, somente 9 efetivaram matrícula, sendo que 4 estudantes não se apresentaram à banca de validação da autodeclaração e 2 não obtiveram a autodeclaração validada por não terem apresentado elementos que permitissem vincular seu pertencimento a um povo indígena, conforme define a Resolução.

Quadro 8

Estudantes indígenas situação na matrícula e atual por ano, curso e grupo étnico na UFSC, 2008-2012

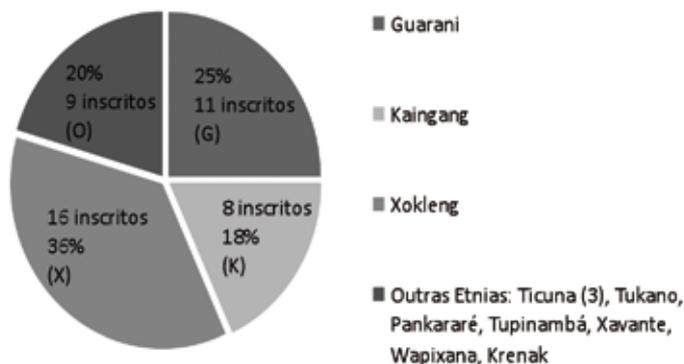
Ano	Curso	Desempenho no vestibular	Situação na matrícula	Situação atual	Grupo étnico
2008	Direito - noturno	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula regular	Xokleng
	Enfermagem	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula cancelada devido a cursar Medicina/2010*	Kaingang
	Engenharia Sanitária e Ambiental	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula trancada**	Xokleng
2009	Direito - noturno	Classificado	Matrícula efetivada	Formou-se em 3 anos e meio Aprovado na OAB	Xokleng
	Medicina	Classificado	Autodeclaração não validada	Vaga cancelada	Xavante/ Kadiweu
2010	Medicina	Reprovado/ Classificado vagas ENEM	Matrícula efetivada	Matrícula regular *Matrícula Trancada em Enfermagem/2008	Kaingang
	Agronomia	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula regular	Wapixana
2011	Medicina	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula trancada	Xokleng
	Sistemas de informação - noturno	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula regular	Ticuna
2012	Medicina	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula regular	Xokleng
	Medicina	Classificado	Não compareceu	Vaga cancelada	Krenak
	Medicina	Não classificado	Não convocado		Kaingang
	Arquitetura e Urbanismo	Classificado	Autodeclaração não validada	Vaga cancelada	Mapuche/ Guarani
	Direito - diurno	Classificado	Matrícula efetivada	Matrícula regular	Xokleng
	Agronomia	Classificado	Não compareceu	Vaga cancelada **Matrícula trancada em Engenharia Sanitária	Xokleng

Fontes: COPERVE/UFSC e SeTIC/UFSC.

A respeito da situação no curso, observa-se que, dentre os nove indígenas há oito matriculados (ressalta-se que uma mesma candidata matriculou-se duas vezes), um está atualmente com a matrícula trancada, um já se formou e somente seis estão cursando regularmente.. Destes, o acadêmico que ingressou em Direito no segundo ano do Programa de Ações Afirmativas informou já ter sido aprovado no concurso da OAB antes mesmo de sua formatura, que ocorreu no segundo semestre de 2012. Este resultado demonstra a enorme importância do sistema de inclusão dos indígenas promovido pelo programa das ações afirmativas.

A respeito da etnia, dentre os regularmente matriculados há uma predominância dos xokleng (4 matriculados), seguido dos kaingang, wapixana e ticuna (todos com um matriculado). Além destes, há um xokleng com matrícula trancada. No entanto, se considerarmos o número de inscrições no vestibular, observamos um número alto de inscrições de guarani (11 inscrições), abaixo do número de inscrições dos xokleng (16 inscrições), mas acima dos kaingang (8 inscrições). Isso indica a importância de um vestibular diferenciado que garanta o êxito de populações indígenas com experiências mais recentes de escolarização, como é o caso dos guaranis.

Figura 11
Inscrição nas vagas suplementares para indígenas/UFSC por grupo étnico



Fonte: COPERVE/UFSC.

Os estudantes matriculados, quando consultados sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFSC, elencaram os seguintes aspectos como problemáticos para o público indígena:

- 1) altos custos para realização da inscrição;
- 2) muita burocracia para obtenção da isenção do pagamento da taxa de inscrição do vestibular;
- 3) falta preparação para enfrentar um vestibular;
- 4) problemas com redação, pois português, em geral é segunda língua;
- 5) formação deficitária no ensino fundamental e médio;
- 6) extrema dificuldade para a obtenção de bolsa permanência (documentos exigidos para a inscrição no cadastro socioeconômico) e o prazo limitado de dois anos desta (o que dificulta justamente os anos finais da graduação);
- 7) não garantia de bolsa da FUNAI, como em outros estados;
- 8) não conseguiram vaga na moradia estudantil;
- 9) dificuldade com transporte até a Universidade;
- 10) divulgação do vestibular e das vagas para alunos indígenas – necessidade de visita às aldeias de Santa Catarina com ensino médio para divulgação;
- 11) impossibilidade de realizar transferência das vagas suplementares a outras Universidades, mesmo com ações afirmativas para indígenas;
- 12) falta de apoio institucional;
- 13) desconhecimento da dinâmica acadêmica;
- 14) sentem falta da família, solidão.

A respeito da trajetória escolar dos estudantes matriculados, até 2010 só havia egressos de escolas públicas de contexto urbano. Somente em 2011 e 2012, as duas estudantes que ingressaram em medicina eram oriundas de escolas indígenas. Observa-se, portanto, que o Programa de Ações Afirmativas da UFSC não está conseguindo acolher os estudantes indígenas formados em suas aldeias, mas apenas aqueles já com experiência de residência em contexto urbano. A esse respeito, os candidatos guaranis

residentes em aldeias próximas a Florianópolis consideram que o principal problema não é a falta de divulgação, mas a ausência de um vestibular específico para indígenas, como vem ocorrendo em outras instituições. Alegam que todo o processo, desde a solicitação de isenção de taxa de inscrição até a realização das provas, é inacessível para os candidatos indígenas residentes em aldeias.

No último semestre, percebeu-se uma mobilização de lideranças indígenas no estado de Santa Catarina de apoio a uma segunda turma do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Tal postura se justifica pela necessidade de formação de professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em suas aldeias. Porém, ao mesmo tempo em que se nota um número expressivo de indígenas que desejam atuar na docência, visualizamos também algumas pessoas que pretendem ingressar no curso, não porque gostariam de ser professores, mas porque entendem que a Licenciatura Intercultural Indígena lhes oferece mais garantias de ingresso e permanência na Universidade.

A respeito do trancamento, o motivo alegado pelo estudante de Engenharia Sanitária foi necessidade de trabalho e sustento da família, como vigia noturno, impedindo o bom rendimento nas provas, especialmente nas de cálculo. No entanto, o mesmo estudante prestou vestibular outras duas vezes para Agronomia, tendo sido aprovado em 2012, mas não realizando a matrícula. Essa situação indica que um apoio mais atento a cada caso poderia garantir um melhor aproveitamento dessas vagas.

Em relação à estudante de Medicina, a aluna indígena alegou que o trancamento se deveu à mudança de sua família para outra aldeia no Rio Grande do Sul e que buscaria transferência de sua vaga para a UFRGS. Isso se soma ao fato de que os estudantes indígenas da UFRGS encontram maior apoio da FUNAI para a permanência. A estudante também informou que estava enfrentando vários problemas que a estavam desestimulando de prosseguir, entre eles, considera que sua formação em Química e Biologia no Ensino Médio foi insuficiente, dificultando o acompanhamento de várias disciplinas. Neste sentido, como apontado acima, é importante entender o conjunto de problemas que envolvem os indígenas na

universidade, que mesmo aqueles poucos que têm conseguido entrar apresentam dificuldades para a sua permanência. Um apoio institucional para nivelamento dos alunos indígenas que lhes permita melhor acompanhamento é de suma importância.

Em relação ao processo de validação da autodeclaração de indígenas, as comissões têm sido formadas por especialistas nas populações indicadas pelos candidatos aprovados em suas fichas de inscrição. As bancas informaram que os dois candidatos que não tiveram a autodeclaração validada não apresentaram nenhum dado que permitisse verificar seu pertencimento a um povo. Nos dois casos, o pertencimento étnico alegado no dia da entrevista foi diferente daquele informado na ficha de inscrição. Um dos casos fez referência aos mapuche, população indígena do Chile. Isso levou a comissão de validação a sugerir a necessidade de especificar que o Programa de Ações Afirmativas da UFSC atende as populações indígenas residentes no território nacional ou transfronteiriças.

Para amparar a atividade da comissão de validação das autodeclarações de indígenas, as fichas de inscrição no vestibular têm solicitado informações dos candidatos quanto ao grupo indígena a que pertence, à sua situação linguística, à descrição da sua história de vida, às expectativas em relação ao curso de deseja cursar, conforme disposto no artigo 10 da Resolução Normativa nº 008/CUN/2007.

Embora essas informações sejam importantes, o resultado é que os candidatos às vagas para indígenas são obrigados a preencher um formulário qualitativo que não é exigido aos demais, inibindo a matrícula. O processo de inscrição no vestibular deve ser reformulado de forma a ser convidativo aos candidatos indígenas.

Como resultado do diagnóstico do Programa de Ações Afirmativas da UFSC voltado para indígenas, conclui-se que há necessidade de melhorias, tanto para a efetivação do preenchimento das vagas, quanto para a garantia da permanência dos estudantes no ensino superior.

Considerando que 44 indígenas se candidataram às 35 vagas oferecidas de 2008 a 2012, que somente 9 efetivaram sua matrícula

e apenas 7 se mantêm no curso, verificamos a necessidade urgente de revisão dos mecanismos de ações afirmativas para indígenas na UFSC.

Simulações de cotas na UFSC

Conforme mencionado anteriormente, a Universidade Federal de Santa Catarina adotou nos vestibulares de 2008 a 2012 um sistema de cotas que previa 20% das vagas de novos ingressantes para candidatos que cursaram ensino fundamental e médio em escola pública e 10% das vagas a candidatos negros, preferencialmente oriundos de ensino fundamental e médio público.

Um dos estudos que fundamentou a proposta do PAA em 2006 foi a simulação de duplicação de vagas e seu efeito para a escola pública e negros, e a simulação de cotas para ensino médio público e seu efeito no percentual de negros.¹³ Na ocasião, verificou-se que a simples duplicação do total de vagas ofertadas pela UFSC, sem qualquer ação afirmativa, não teria efeito significativo no percentual de oriundos de escola pública e negros. Também não haveria inclusão relevante de negros, caso houvesse reserva de vagas de 50% para oriundos de ensino médio público.

No presente estudo foram simulados os potenciais ingressos dos candidatos do vestibular da UFSC entre 2008 e 2012 em quatro diferentes cenários. Em cada um deles calculou-se o percentual de possíveis ingressantes segundo o percurso escolar (ensino fundamental e médio em escola pública vs ao menos parte dos anos de estudo em escola particular) e cor de pele/raça autorreferida (branca, preta, parda, indígena e amarela). As cores/raças parda e preta também foram analisadas em conjunto, compondo a categoria negra.

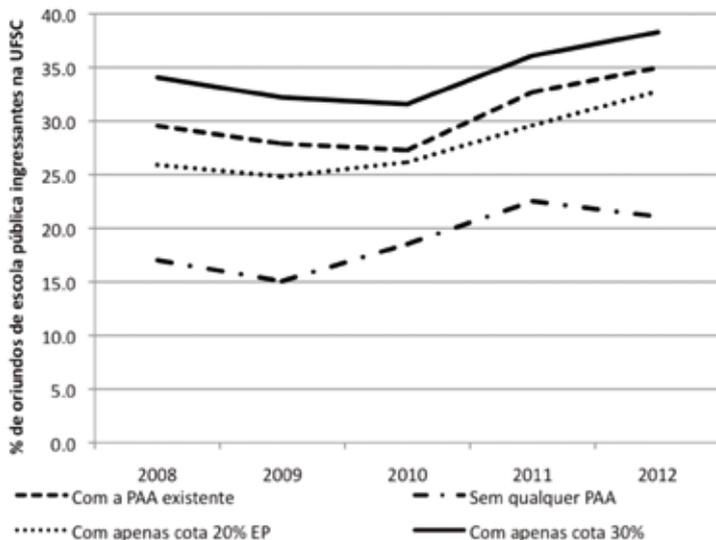
¹³ Marcelo Henrique Romano Tragtenberg, João Luiz Dorneles Bastos, Lincon Nomura e Marco Aurélio Peres. "Como aumentar a proporção de estudantes negros na Universidade?", *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128 (2006), p. 473-95.

A simulação foi realizada a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente de Vestibular da UFSC e com participação parcial da Comissão de Ações Afirmativas e pesquisadores do INCTI – núcleo de Santa Catarina. Foram previstos quatro diferentes cenários. No primeiro simulou-se a seleção de candidatos sem a existência de qualquer sistema de cotas. No segundo analisou-se a seleção pelo sistema atual, ou seja, 20% das vagas destinada ao percurso escolar público e 10% aos negros. Em seguida, simulou-se como seria a seleção caso houvesse apenas a cota de 20% para escola pública. Por fim, considerou-se somente cota de 30% para escola pública.

Durante todo o período analisado houve pouco mais de 25.000 ingressos na UFSC. Foram observadas profundas diferenças a depender do sistema de cotas empregado. Entre 2008 e 2012 foram aprovados no vestibular da UFSC como sistema de cotas vigente 7.773 pessoas com percurso escolar todo em escola pública; sem qualquer cota seriam 4.822. Ou seja, menos 38,0%. A proporção de selecionados oriundos de escola pública segundo os quatro cenários simulados está expressa na Figura 12. É visível que o mero aumento de vagas, proporcionado pelo REUNI, não levaria a maior percentual de ingressantes de escola pública na UFSC.

Figura 12

Percentual de oriundos do ensino fundamental e médio público (EF/EM/P) ingressantes pelo PAA (tracejada) e nos casos de haver somente cotas de 30% para EF/EM/P (contínua), 20% para EF/EM/P (pontilhada) e no caso de não haver nenhuma cota (ponto-traço)

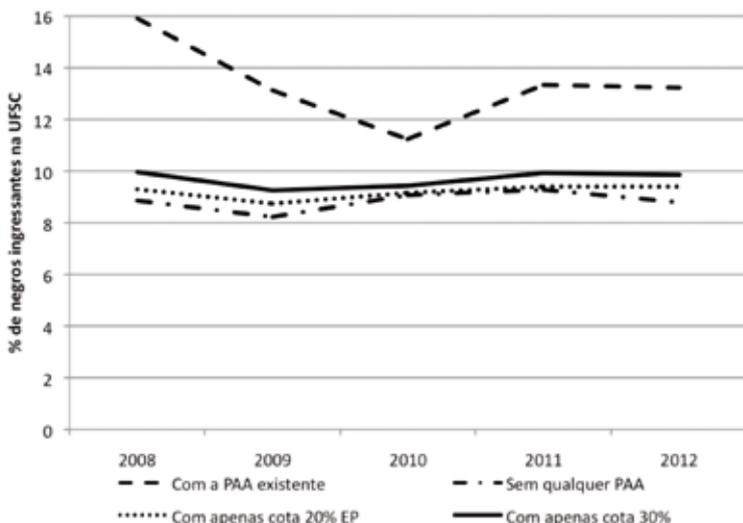


Fonte: COPERVE/UFSC.

Durante o mesmo período foram selecionados 1.170 pretos; seriam 372 sem nenhuma cota, ou seja, menos 68,2%. Ainda nos cinco anos analisados selecionaram-se 3.365 negros (pretos+pardos); seriam 2.236 sem nenhuma cota (-33,5%). Não foram observadas variações significativas na seleção de pardos e pretos na UFSC comparando-se ausência de cotas e apenas cotas para oriundos de escola pública. Com cota de apenas 20% para escola pública haveria a potencial entrada de 2.323 negros e com 30% ocorreria o potencial ingresso de 2.443 negros. O percentual de negros selecionados em cada cenário está apresentado na Figura 13.

Figura 13

Percentual de pretos e pardos ingressantes pelo PAA (tracejada), e caso a UFSC não tivesse cotas para negros, mas tivesse 30% de cotas para EF/EM/P (contínua), 20% de cotas para EF/EM/P (pontilhada, e não tivesse cota alguma (ponto-traço)



Fonte: COPERVE/UFSC.

Esse resultado mostra que cotas para ensino público não incluiriam negros na UFSC, mesmo que fossem de 30%, ao contrário do que o senso comum aponta. É muito difundido que, como os negros estão na escola pública, cotas para escola pública incluiriam automaticamente negros. Isso não se verificaria na UFSC, de forma alguma.

Avaliação e perspectivas futuras do PAA na UFSC

Enquanto escrevemos este texto, ocorreu uma adaptação do PAA à Lei 12.711, e sua regulamentação, para o vestibular 2013 da

UFSC, através da Resolução 26/CUN/2012. A cota de 20% para escola pública passou a ser destinada para a Lei de cotas, em 4 subcotas segregadas (quem concorre por uma não concorre pela outra), conforme exige a regulamentação da mesma lei:

- 1,6% para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos;
- 8,4% para pessoas com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos;
- 1,6% para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de renda familiar *per capita* de mais de 1,5 salários mínimos;
- 8,4% para pessoas com renda familiar *per capita* de mais de 1,5 salários mínimos.

A cota de 10% para negros, com validação de autodeclaração, permanece para 2013, bem como as 10 vagas para pertencentes a povos indígenas, também com verificação de autodeclaração.

De forma geral, houve avanço no oferecimento do pré-vestibular, da divulgação das cotas, da diversidade socioeconômica e étnico-racial implementado pelo PAA.

A implantação da Lei de Cotas nos próximos quatro anos pode trazer alguns problemas, a serem verificados:

- ao segregar as cotas de baixa renda e ao prever cotas para candidatos com renda superior, poderá haver diminuição de pessoas de baixa renda em alguns cursos;
- a Lei só prevê cotas para pretos, pardos e indígenas oriundos do ensino médio público. Sabemos que as cotas da UFSC para negros não foram preenchidas em nenhum ano e que cerca de 40% dos que entraram pelas cotas para negros não eram de escola pública, corre-se o risco da implantação da Lei diminuir o percentual de negros da UFSC.

Um acompanhamento constante da implantação da Lei de Cotas na UFSC é fundamental para garantir as conquistas do PAA e ampliá-las.

A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não brancos: uma avaliação preliminar

Paulo S. C. Neves¹

Ao longo da última década, as experiências de reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros e/ou indígenas têm se multiplicado no país. Desde as experiências pioneiras das universidades estaduais do Rio de Janeiro e da Bahia ou da Universidade de Brasília, do início deste século até os dias atuais, mais de 85 universidades públicas adotaram algum sistema de ações afirmativas,² sendo a principal a reserva de vagas.

Além disso, tanto o julgamento, em abril de 2012, pelo STF, de recurso impetrado pelo partido Democratas contestando a constitucionalidade da adoção de cotas pela UnB - e o reconhecimento por unanimidade da constitucionalidade do uso de critérios raciais para reserva de vagas nas universidades -, quanto a aprovação em agosto de 2012 de Lei federal tornando obrigatória a adoção de cotas de 50% para alunos de escolas públicas, com corte racial segundo a proporção da população em cada estado, deram

¹ Professor associado da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e coordenador do Programa de Ações Afirmativas (PAAF) dessa Universidade no período 2010-2011.

² Angela R. Paiva (org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010.

ao sistema de cotas nas universidades com corte social e racial uma legalidade e legitimidade impensável até o início deste século.

As implicações disso para a sociedade geraram e têm gerado uma série de debates, dos mais acalorados na contemporaneidade brasileira, sobre o lugar de noções tais quais “raça” e desigualdades sociais, igualdade e equidade, meritocracia e excelência acadêmica, dentre outras, no imaginário nacional. No fundo, esses debates trazem à tona as noções de justiça que disputam a hegemonia no cenário atual do país,³ de tal modo que, através dele, podemos visualizar como as desigualdades sociais são percebidas, justificadas ou combatidas nos discursos socialmente relevantes entre nós.

Para além dessa dimensão política evidente, as políticas de ações afirmativas nas universidades⁴ trouxeram consigo também uma série de questões de ordem pragmática, uma vez que, pelo seu ineditismo entre nós, essas ações necessitavam serem dimensionadas e avaliadas em seus efeitos imediatos. Afinal, se elas foram justificadas pela potencialidade em diminuir as desigualdades de acesso ao ensino universitário para determinados grupos sociais (pobre e negros, sobretudo, mas também indígenas e quilombolas), é lógico que elas sejam objeto de análises dos seus efeitos reais.

O presente texto se insere nesta tendência. Com efeito, ele busca sintetizar uma série de dados que têm sido produzidos pela Universidade Federal de Sergipe com vistas a tornar possível uma avaliação dos impactos do Programa de Ações Afirmativas

3 Para uma discussão sobre o debate em torno das cotas a partir da noção de justiça em vigor na sociedade brasileira ver Paulo Sérgio da C. Neves. “Reconhecimento e desprezo social ou os dilemas da democracia no Brasil contemporâneo: algumas considerações à luz da questão racial”. *Política & Sociedade*, v. 6 (2007), p. 117-32.

4 Para uma discussão sobre as políticas de ações afirmativas, ver, dentre outros: Joaze Bernardino e Daniela Galdino (orgs.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 15-38; Sabrina Moehlecke. “Ação afirmativa: história e debates no Brasil”, *Cadernos de pesquisa*, n. 117 (2002), pp. 197-297; Valter R. Silverio. “Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil”, *Cadernos de Pesquisa*, n. 117 (2002), p. 219- 246; Jocélio T. Santos e Delcele Mascarenhas Queiroz. “Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA”. In André Augusto Brandão (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação* (Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2007), v. 1, p. 115-35.

da Universidade Federal de Sergipe (PAAF-UFS) sobre sua vida acadêmica, tanto em nível geral como no dos diversos centros e *campi* vistos isoladamente.⁵

Esse programa foi implantado no vestibular de 2010 e se caracterizava, até a aprovação da Lei de cotas em agosto de 2012, pela reserva de 50% das vagas do vestibular para alunos que tinham cursado o ensino médio e os últimos quatro anos do ensino fundamental em escolas públicas. Além disso, 70% dessas vagas reservadas eram destinadas a alunos que se autodeclarassem pretos, pardos ou índios. Havia ainda a previsão de uma vaga extra por curso para portadores de necessidades especiais.

Aqui, apresentarei dados do sistema acadêmico da UFS referentes aos anos de 2010 e 2011, os dois primeiros anos do PAAF. Embora o PAAF-UFS seja uma experiência recente, na medida em que tem a característica de ter adotado desde a sua implantação o mesmo percentual de reserva de vagas (50% para alunos de escolas públicas) que a chamada Lei das cotas recentemente aprovada, seus resultados podem nos ajudar a vislumbrar o impacto que essa lei terá na maioria das universidades federais nos próximos anos.

O que avaliar significa

Avaliar políticas públicas na área educacional, como são as políticas de ações afirmativas em suas várias modalidades nas universidades,⁶ tem várias dimensões. Uma primeira é a de mensurar os efeitos visíveis, perceptíveis na análise dos dados produzidos pelas

5 A UFS está dividida, em termos administrativos, nos seguintes centros: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). Além desses centros, situados na área metropolitana de Aracaju, há ainda os *campi* de Laranjeiras, Itabaiana e de Lagarto, no interior do estado.

6 Para uma visão geral dessas políticas nas universidades brasileiras, ver Paiva (org.). *Entre dados e fatos*.

próprias instituições responsáveis pela implantação das políticas. Aqui estamos no domínio complexo dos fenômenos que podem ser mais bem percebidos pela estatística e pelos dados quantitativos.

Uma segunda dimensão da avaliação é também a percepção dos efeitos invisíveis, ou melhor, pouco visíveis das políticas, sobretudo no que diz respeito aos seus efeitos sobre a vida cotidiana das pessoas a quem as políticas se destinam. Estamos aqui em uma esfera em que há de se buscar as informações não apenas sobre a vida institucional das organizações concernidas, mas também junto aos atores sociais que têm suas vidas impactadas pelas políticas públicas. A subjetividade dos atores é, aqui, o que se busca apreender para melhor avaliar.

Por fim, avaliar significa também, a partir dos dados obtidos, prever, indicar tendências e probabilidades. Estamos aqui no universo probabilístico das projeções sobre os impactos futuros das políticas, o que, mesmo quando estão embasadas em análises criteriosas dos dados disponíveis, têm sempre uma forte margem de erro e de imprevisibilidade.

Nesse texto me ateei, basicamente, à primeira dimensão da avaliação e, em bem menor medida, à segunda. Quanto à terceira dimensão, creio que todos os que se envolveram com o tema das avaliações das ações afirmativas nas universidades têm como meta atingir esse estágio. No entanto, estamos apenas começando a ter dados disponíveis para fazê-lo, razão pela qual não abordarei essa problemática nesse texto.

De modo concreto, centraremos, nesse texto, a avaliação do PAAF-UFS em alguns dados produzidos a partir da comparação entre os resultados acadêmicos de alunos que entraram pelo sistema de cotas e os que entraram pelo sistema universal, especialmente no que se referem a abandonos, reprovações e médias ponderadas. A ideia básica aqui é de que para começarmos a avaliar os impactos das cotas na vida universitária precisamos perceber se há realmente diferenças entre os que se beneficiam e os que não se beneficiam das mesmas.

Temos plena consciência do fato de que uma verdadeira análise comparativa deveria incluir a evolução dos estudantes cotistas (e não cotistas) ao longo do tempo, pois, ao por em evidência a capacidade ou não desses estudantes de terminar

seus cursos e superar as suas deficiências iniciais, isso nos daria uma visão mais aproximada dos reais efeitos das cotas.

De todo modo, essa atividade avaliativa também é uma forma de defesa em relação aos argumentos que tradicionalmente têm sido usados contra as cotas, sobretudo os argumentos de que elas prejudicariam a excelência acadêmica das universidades e criariam separações raciais entre os estudantes. Voltaremos a esses temas nas conclusões.

O acesso à Universidade

Como era de se esperar, o primeiro impacto das ações afirmativas na UFS se deu no âmbito do acesso aos bancos universitários. A análise dos dados disponibilizados pela CCV (Coordenação do Concurso Vestibular) acerca dos alunos aprovados no vestibular nos permite averiguar se a implantação do sistema de cotas está realmente respondendo aos objetivos que justificaram a sua introdução. Em outras palavras, está o sistema de cotas propiciando uma democratização (tanto em termos sociais quanto raciais) do acesso à Universidade Federal de Sergipe?

De acordo com os dados disponíveis, pode-se afirmar que as cotas estão realmente modificando o perfil dos alunos que ingressam na Universidade. Se compararmos o perfil dos alunos aprovado nos vestibulares de 2007, 2008 e de 2009 (último ano antes da implantação das cotas) com o dos aprovados no vestibular de 2010⁷ (primeiro ano de implantação das cotas), por exemplo, percebe-se uma nítida mudança, tanto em termos de origem social, quanto em termos de autodefinição em termos de cor da pele.

Assim, uma primeira mudança diz respeito ao tipo de escola em que os alunos terminaram o ensino médio. Enquanto 54% dos aprovados no vestibular de 2007 e de 2008 e 51,45% no de 2009 haviam cursado o ensino médio em escolas privadas, em 2010 esse número havia caído para 38,52%, valor inferior ao percentual de

7 Por razões operacionais, os dados de 2011 e de 2012 não foram disponibilizados pela CCV.

alunos dessas escolas inscritos na seleção do vestibular em 2008 (46%) e em 2009 (41,6%), mas muito próximo do valor de 2010 (37,4%). Ou seja, embora a adoção das cotas tenha reduzido o percentual de alunos de escolas privadas aprovados no vestibular para valores inferiores a 50%,⁸ isso não os afastou de sua participação relativa entre os candidatos inscritos na seleção.

Mudanças mais marcadas, contudo, foram percebidas nos cursos de maior concorrência e prestígio social. Se compararmos os resultados de 2009 e 2010 dos dez cursos com maiores proporções de alunos aprovados das escolas privadas no vestibular de 2009, observamos os níveis dessa mudança.

Tabela 1
Origem dos alunos aprovados no vestibular de 2009

Curso/Turno	Escola privada	Escola pública estadual	Escola pública municipal	Escola pública federal
Odontologia	97 %	3%		
Direito bacharelado	96%	4%		
Medicina	95 %	2%		3%
Direito bacharelado noturno	94%	2%	2%	2%
Enfermagem bacharelado	88%	8%	2%	2%
Engenharia Civil	85%	10%	-	5%
Psicologia	80%	14%	3%	3%
Jornalismo	80%	4%	4%	12%
Ciências da Computação	80%	2%		18%
Engenharia de Alimentos	79%	8%	-	13%

Fonte: CCV-UFS

⁸ O que se explica pelo fato de que nem todos os alunos de escola pública entraram pelas cotas desse grupo, seja por razões ideológicas, seja por haver cursado parte do ensino fundamental em escolas privadas, ou ainda porque a primeira seleção se dava no âmbito dos 50% de disputa universal (independente da origem escolar), o que possibilitava aos estudantes de escolas públicas participarem tanto da seleção universal quanto da específica para cotistas.

Tabela 2
Origem dos alunos aprovados no vestibular de 2010

Curso/Turno	Escola privada	Escola pública estadual	Escola pública municipal	Escola pública federal
Odontologia	50 %	40%	5%	5%
Direito bacharelado	48%	30%	2%	20%
Medicina	49 %	24%	2%	25%
Direito bacharelado noturno	50%	34%	2%	2%
Enfermagem bacharelado	48%	41%	6%	5%
Engenharia Civil	49%	38%	2	12%
Psicologia	42%	34%	11%	13%
Jornalismo	44%	52%	2%	2%
Ciências da Computação	45%	46%	2	7%
Engenharia Alimentos	48%	46%	-	6%

Fonte: CCV-UFS

Percebe-se na Tabela 2 que as proporções de alunos das escolas públicas igualaram ou superaram os alunos de escolas privadas, mesmo nos cursos de maior procura, nos quais os egressos das escolas privadas tinham um quase monopólio antes da introdução da reserva de vagas.

Ainda com relação a esses cursos mais concorridos, nota-se um crescimento dos alunos egressos da rede pública federal (em Medicina, apenas 1% dos aprovados em 2009 era oriundo dessa rede, enquanto que em 2010, esse número passa para 25%; em Direito diurno esses valores passam de zero% em 2009 para 20% em 2010; e em Engenharia Civil, esses percentuais passam respectivamente de 3,3% para 11,25%). Contudo, se levarmos em consideração o conjunto da Universidade, perceberemos que houve mesmo uma leve redução do percentual de vagas ocupadas por esses alunos, pois se em 2009 eles representavam 3,8 dos inscritos e 6,84% dos aprovados, em 2010 eles eram 3,32 % dos inscritos e 6,03% dos aprovados. Ou seja, embora esses alunos estejam sobre-representados nos cursos mais concorridos, eles

não aumentaram sua participação relativa no conjunto das vagas ofertadas pela UFS.

Esse aumento proporcional e absoluto de alunos egressos de escolas públicas se faz acompanhar também de um aumento dos alunos não brancos e de origem popular. Com relação à composição do alunado em termos de cor de pele, observa-se, como era de se esperar, certo enegrecimento dos aprovados no vestibular de 2010, como se percebe na Tabela 3.

Tabela 3
Composição racial dos aprovados nos vestibulares de 2009 e 2010

ANO	RAÇA/COR DA PELE (%)				
	BRANCA	PARDA	NEGRA	ORIENTAL	INDÍGENA
2009	31,78	54,68	12,45	0,14	0,96
2010	24,70	59,29	14,98	0,08	0,95

Fonte: CCV-UFS

Como se vê, após a adoção das cotas, a composição racial dos aprovados encontra-se mais próxima da composição étnico-racial da população do estado de Sergipe, segundo dados do IBGE de 2010 (28% brancos, 61% pardos, 8,9 % pretos e 2,1% amarelos, índios e outros).

Isso é verdadeiro, sobretudo, para os cursos de maior concorrência, nos quais, anteriormente, a proporção de estudantes brancos era bem superior ao percentual de brancos na composição da população, a exemplo de Medicina (onde o percentual de brancos se reduz de 45% para 36%, entre 2009 e 2010), Odontologia (com redução de 50% para 38% nesse mesmo período) ou Engenharia Civil (onde a presença de brancos passa de 60% para 27,5%) etc.⁹

⁹ Para visualizar as mudanças provocadas pelas cotas no que se refere à composição étnico-racial do alunado aprovado no vestibular da UFS, visitar o site do CCV-UFS em <www.ufs.br>.

Obviamente essa diminuição da participação dos brancos se faz acompanhar de um acréscimo da presença de pardos e pretos entre os alunos desses cursos, nos quais a participação dos brancos continua sendo superior ou igual à sua participação na população do Estado.

A mesma tendência democratizante das políticas de cotas é percebida quando levamos em conta alguns dados que expressam a origem socioeconômica dos alunos. Infelizmente, não há questões ligadas ao valor da renda familiar no questionário preenchido pelos alunos quando do ato de inscrição no concurso vestibular (e que serviu de base para os dados que se seguem). Com isso, para aferir o nível socioeconômico dos alunos aprovados utilizaremos outras informações que não a renda, tais como: tipo de condução usado para ir à universidade, grau de instrução e atividade econômica dos pais.

Desse modo, quando analisamos o tipo de condução que os alunos aprovados nos concursos vestibulares afirmam que vão utilizar para se deslocar até a universidade, percebemos que entre 2009 e 2010 diminui o número dos que afirmavam pretender usar carro particular. Em 2009 esses eram 14% do total dos estudantes e em 2010 esse valor foi reduzido para 10%. Em alguns cursos considerados de elite essa queda foi ainda mais espetacular, a exemplo de Medicina (onde esses valores passam de 51% em 2009 para 36% em 2010), Direito (cujos percentuais são, respectivamente, 45% e 34%), Engenharia Civil (que passa de 38% para 26%).

Ou seja, isso tudo significa que o número de estudantes que possuem automóveis (pessoal ou familiar) cai de forma moderada no conjunto dos estudantes e de forma expressiva entre os alunos de alguns cursos de grande concorrência. O que vem reforçar, ainda aqui, a ideia de que os cursos em que a adoção das cotas provocou maiores impactos foram justamente nos cursos ditos de elite.

Isso também se torna evidente quando analisamos as atividades profissionais e o nível educacional dos pais dos alunos. De uma maneira geral, no que se refere às atividades profissionais, a adoção das cotas fez crescer o percentual de desempregados e reduz o de

funcionários públicos e o de sócios ou proprietários de empresas. Tendência que se reforça nos cursos de maiores concorrências, a exemplo de Medicina, Direito e Engenharia Civil.

Desse modo, enquanto em 2009, dentre os pais dos alunos aprovados, 6,7% eram sócios ou proprietários de empresas, em 2010 esse percentual foi reduzido para 5,6% (em alguns cursos específicos a diminuição desse grupo socioprofissional foi muito mais forte, a exemplo de Engenharia, em que esses valores baixam de 18% para 14%, e Direito, com redução de 11 para 9%). Do mesmo modo, reduz-se a participação de funcionários públicos entre os pais de alunos aprovados: ela era de 25,4% em 2009 e passa para 20,6% em 2010, sendo que em Medicina ela se reduz de 46% para 33%, em Direito de 57% para 26% e em Engenharia Civil de 32% para 26%.

Em contraste a isso, o percentual de desempregados aumenta, passando de 4,6% em 2009 a 6,1% em 2010, sendo que em Direito esse percentual passa de 0 a 3%. Do mesmo modo, cresce o percentual de autônomos entre os pais de alunos, pois se em 2009 eles representavam 27,4%, em 2010 eles eram 29,5%, tendência com picos de aumento em Engenharia Civil, com crescimento de 8% a 31% e em Direito, com índices de 15% e 22%.

Tabela 4
Atividades socioprofissionais dos pais dos alunos aprovados no vestibular

ATIVIDADES SOCIOPROFISSIONAIS	CURSOS									
	ANO 2009					ANO 2010				
	UFS (%)	Medicina (%)	Direito (%)	Engenharia (%)	UFS (%)	Medicina (%)	Direito (%)	Engenharia (%)		
Sócio ou dono de empresa	6,69	11	11	18	5,57	12	9	14		
Funcionário público	25,43	46	57	32	20,63	33	26	26		
Autônomo	27,36	18	15	8	29,49	19	22	31		
Desempregado	4,62	1	0	1	6,13	2	3	6		

Fonte: CCV-UFS

Obs. Total menor que 100% pois a Tabela não inclui outras atividades socioprofissionais

Ou seja, atividades socioprofissionais que em geral têm rendas mais elevadas perdem espaço para atividades com rendas menores. Merece especial atenção a queda da participação de funcionários públicos, que geralmente estão entre os segmentos sociais da classe média, entre os pais de alunos, sobretudo de alunos dos cursos mais concorridos.

Essa mudança no perfil social do alunado pode também ser inferida pelo nível educacional dos pais dos alunos aprovados. Assim, como as tabelas abaixo demonstram, a proporção de mães e de pais com nível universitário cai entre 2009 e 2010, ao passo que cresce o percentual dos que não frequentaram escolas ou cursaram apenas o ensino fundamental. Assim como nos pontos anteriores, esse movimento é mais forte nos cursos mais disputados do que no conjunto da universidade.

Tudo isso mostra que, ao menos no que se refere à abertura das portas universitárias para categorias sociais antes sub-representadas, as cotas têm respondido às expectativas que legitimaram a sua implantação na UFS. Com relação a uma maior presença de populações de origem humilde ou de negros e pardos, as cotas parecem estar cumprindo a contento seus objetivos.

Taxa de abandono nos cursos

Outro ponto a ser analisado é a taxa de abandono dos alunos. O que se explica pelo fato de que um dos principais argumentos contra a introdução do PAAF foi o de que os alunos oriundos do sistema de cotas seriam obrigados, por contingências materiais muito mais prementes que os demais alunos, a abandonar os cursos em maior número do que os alunos não cotistas. Ora, ao analisarmos os dados até aqui produzidos percebemos que essa apreensão não tinha razão de ser, conforme vemos nas tabelas abaixo.

Para fins de demonstração, mantivemos a divisão administrativa dos cursos da UFS, em centros e *campi* distintos, dando maior relevo aos resultados dos cursos mais característicos de cada área. Esperamos com isso ilustrar da melhor maneira possível as diferenças entre alunos cotistas e não cotistas levando em conta as especificidades relacionadas a centros, *campi* e áreas diversas. Mantivemos também separados os alunos por ano de entrada na universidade, de forma a perceber se há diferenças nos resultados dos alunos cotistas na medida em que eles aumentam sua experiência da vida universitária.

Tabela 7**Número de alunos com entrada em 2010 que abandonaram o curso em 2011 por tipo de acesso à Universidade**

CENTRO	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	TOTAL
CCET	53	13	34	0	100
Porcentagem	53%	13%	34%	0	100%
CCBS	29	4	13	0	46
Porcentagem	63%	8,7%	28,3%	0	100%
CCSA	31	4	11	1	47
Porcentagem	66%	8,5%	23,4%	2,1%	100%
CECH	73	11	24	1	109
Porcentagem	67%	10,1%	22%	0,9	100%
ITABAIANA	32	2	11	0	45
Porcentagem	71,1%	4,4%	24,5%	0	100%
LARANJEIRAS	10	3	5	0	18
Porcentagem	55,6%	16,7%	27,7%		100%
Total geral	228	37	98	2	365
Porcentagem	62,5%	10,1%	26,9%	0,50%	100%

Legenda: GRUPO A - Todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar ou grupo étnico-racial, corresponde a 50% das vagas; GRUPO B - Candidatos da escola pública de qualquer grupo étnico-racial, corresponde a 15% das vagas; GRUPO C - Candidatos da escola pública que se autodeclararam pardos, negros ou indígenas, responde por 35% das vagas; GRUPO D - Candidatos portadores de necessidades educacionais especiais, uma vaga extra por curso.

Fonte: Dados fornecidos pelo CPD/UFS.

Esta legenda é válida para as tabelas 7 a 16.

Como se pode verificar, entre os alunos com ingresso em 2010, o número de abandonos de cursos foi maior entre os alunos não cotistas do que entre os alunos cotistas em todos os centros. Fato que se traduz na maior taxa de abandono dos alunos não cotistas quando se toma o conjunto da Universidade como base de análise.

Esse mesmo fenômeno é observável com relação aos alunos que entraram em 2011 na UFS, como podemos observar na Tabela 8.

Tabela 8
Número de alunos com entrada em 2011 que abandonaram o curso em 2011 por tipo de acesso à Universidade

CENTRO	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	TOTAL
CCET	21	8	10	2	41
Porcentagem	51,2%	19,5%	24,4%	4,9%	100%
CCBS	16	5	8	0	29
Porcentagem	55,1%	17,2%	27,7%	0	100%
CCSA	20	6	4	2	32
Porcentagem	62,5%	18,75%	12,5%	6,25%	100%
CECH	34	6	6	0	46
Porcentagem	74%	13%	13%	0	100%
ITABAIANA	0	0	0	0	0
LARANJEIRAS	8	2	6	0	16
Porcentagem	50%	12,5%	37,5%	0	100%
Total geral	99	27	34	4	164
Porcentagem	60,4%	16,5%	20,7%	2,4%	100%

Há muito ainda que se investigar sobre essa tendência, contudo, uma primeira hipótese explicativa é que os alunos não cotistas participaram em maior número de vestibulares concomitantes, alguns dos quais foram aprovados em outras universidades após a matrícula na UFS. Além disso, esses alunos também, por terem maior poder aquisitivo, têm maior liberdade de ação para abandonar cursos que não correspondem às suas expectativas e se prepararem para novos concursos vestibulares.

Seja como for, é importante sublinhar aqui que os dados de abandono de cursos mostram que os alunos cotistas tiveram índices de permanência superiores aos não cotistas, desfazendo assim a ideia segundo a qual os alunos cotistas, por terem situações econômicas mais precárias, não teriam condições de se manter na universidade. Ora, não é isso que está ocorrendo até o momento, mesmo em cursos que exigem uma dedicação maior do alunado, a exemplo dos cursos do CCET ou do CCBS.

Reprovações por falta

Também no quesito reprovações por falta os alunos não cotistas apresentaram índices, em geral, superiores aos alunos cotistas. Isso se deu, provavelmente, pelas mesmas razões pelas quais eles abandonaram os cursos em maior proporção que os cotistas. De todo modo, o que se pode apreender das tabelas abaixo é que eles também foram, na maior parte dos cursos, os que mais tiveram reprovações por falta durante o ano de 2011, tanto a turma com entrada em 2010 quanto a turma com entrada em 2011, como se pode verificar nos dados das tabelas 9 e 10.

Tabela 9**Número total de reprovações por falta por curso em 2011 dos alunos com entrada em 2010¹⁰**

CENTRO	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	TOTAL
CCET	1088	353	794	15	2250
Porcentagem	48,3%	17,7%	35,3%	0,7%	100%
CCBS	575	207	353	6	1141
Porcentagem	50,4%	18,2%	30,9%	0,5%	100%
CCSA	411	99	202	5	717
Porcentagem	57,3%	13,8%	28,2%	0,7%	100%
CECH	567	123	228	4	922
Porcentagem	61,5%	13,3%	24,8%	0,4%	100%
ITABAIANA	244	39	115	3	401
Porcentagem	60,8%	9,7%	28,7%	0,8%	100%
LARANJEIRAS	96	11	70	0	177
Porcentagem	54,2%	6,2%	39,6%		100%
Total geral	2981	832	1762	33	5608
Porcentagem	53,2%	14,8%	31,4%	0,6%	100%

¹⁰ Um mesmo aluno pode ter tido mais de uma reprovação por falta.

Tabela 10**Número total de reprovações por falta por curso em 2011 dos alunos com entrada em 2011¹¹**

CENTRO	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	TOTAL
CCET	1208	404	903	19	2534
Porcentagem	48%	16%	36%	1%	100%
CCBS	671	211	317	13	1212
Porcentagem	55%	17%	26%	1%	100%
CCSA	343	82	198	12	635
Porcentagem	54%	13%	31%	2%	100%
CECH	711	121	216	12	1060
Porcentagem	67%	11%	20%	1%	100%
ITABAIANA	210	50	90	10	360
Porcentagem	58%	14%	25%	3%	100%
LARANJEIRAS	119	28	112	2	261
Porcentagem	46%	11%	43%	1%	100%
LAGARTO	14	0	8	0	22
Porcentagem	64%	0%	36%	0%	100%
Total geral	3276	896	1844	68	6084
Porcentagem	53,8%	14,7%	30,3%	1,2%	100%

Como se pode observar, tanto na turma com entrada em 2010 quanto na turma com entrada em 2011, os não cotistas (grupo A) utilizaram-se mais do expediente de reprovações por faltas do que os cotistas (53,2% do total na turma de 2010 e 53,8% na turma de 2011).

Isso, contudo, tem especificidades com relação a certos cursos e áreas. Nos cursos de engenharias, por exemplo, em geral os alunos cotistas são mais reprovados por faltas do que os não

¹¹ *Idem*

cotistas. O que é visível no fato de que os alunos não cotistas (50% do total de cada turma) do CCET são responsáveis por apenas cerca de 48% do total de reprovações por falta dos alunos desse Centro, tanto na turma com entrada em 2010 (48,3%) como na turma com entrada em 2011 (48%).

Mas, isso não se reproduziu em outros centros (exceto no caso da turma 2011 em Laranjeiras). Na grande maioria dos centros, nas duas turmas em análise, cotistas (grupos B, C e D) foram menos reprovados por falta do que os não cotistas (grupo A).

Temos aqui uma confirmação de algo que vem sendo notado em avaliações de outras universidades: certa especificidade dos cursos das áreas tecnológicas em relação aos outros cursos da universidade. Especificidade que se traduz, no âmbito do CCET, em resultados ligeiramente inferiores dos cotistas com relação a reprovações e a médias (tópico que será analisado a seguir). Muito provavelmente estes resultados têm a ver com o menor preparo dos cotistas em algumas disciplinas, o que pode ser visualizado na Tabela 11 com as 20 disciplinas que mais reprovam em toda a UFS, tanto no que diz respeito à turma de 2010 quanto à de 2011.

Tabela 11**Disciplinas que mais reprovaram por falta e média em 2011**

CENTRO	Disciplina	A	B	C	D	TOTAL
CCET	Cálculo I	566	247	530	9	1352
		42%	18%	39%	1%	100%
CCET	Vetores e Geometria Analítica	475	195	400	5	1075
		44%	18%	37%	0%	100%
CCET	Química I	164	105	221	5	495
		33%	21%	45%	1%	100%
CCBS	Química I	224	89	165	4	482
		46%	18%	34%	1%	100%
CCET	Cálculo II	180	42	87	2	311
		58%	14%	28%	1%	100%
CCBS	Física Básica	135	50	105	0	290
		47%	17%	36%	0%	100%
CCET	Introdução a Ciência da Computação	147	36	86	2	271
		54%	13%	32%	1%	100%
CCET	Álgebra Linear I	141	31	73	2	247
		57%	13%	30%	1%	100%
Itabaiana	Cálculo I	129	37	81	0	247
		52%	15%	33%	0%	100%
CCET	Programação Imperativa	79	47	92	2	220
		36%	21%	42%	1%	100%
CCBS	Matemática Básica	105	35	66	1	207
		51%	17%	32%	0%	100%
CCET	Desenho Técnico	72	36	77	1	186
		39%	19%	41%	1%	100%
CCBS	Fisiologia Básica	47	37	67	4	155
		30%	24%	43%	3%	100%
CCET	Fundamentos de Matemática	80	18	49	0	147
		54%	12%	33%	0%	100%
CCBS	Cálculo I	45	34	49	0	128
		35%	27%	38%	0%	100%
CCBS	Introdução a Estatística	50	21	35	1	107
		47%	20%	33%	1%	100%
CCBS	Desenho Técnico	49	16	22	0	87
		56%	18%	25%	0%	100%
CECH	Produção e Recepção de Texto I	60	8	12	0	80
		75%	10%	15%	0%	100%
CCET	Introdução a Administração	19	5	16	1	41
		46%	12%	39%	2%	100%
CCBS	Introdução a Filosofia	22	2	12	0	36
		61%	6%	33%	0%	100%

Tomando inicialmente a turma de 2011 para análise, observamos que as disciplinas que mais reprovam são em geral das áreas das exatas, nas quais os não cotistas são menos reprovados. Isto pode ser observado também nos dados da turma com entrada em 2010, como se pode notar na Tabela 12.

Tabela 12
Disciplinas que mais reprovaram por falta e média Turma 2010

CENTRO	Curso	A	B	C	D	TOTAL
CCET	Cálculo I	302	145	280	8	735
		41%	19%	39%	1%	100%
CCET	Vetores e Geometria Analítica	286	139	296	8	729
		39%	19%	41%	1%	100%
CCET	Química I	106	64	125	5	300
		35%	21%	42%	2%	100%
CCBS	Química I	109	56	90	1	256
		43%	22%	35%	0%	100%
CCBS	Física Básica	84	38	65	1	188
		45%	20%	35%	1%	100%
CCET	Programação Imperativa	65	34	65	2	166
		39%	20%	39%	1%	100%
Itabaiana	Cálculo I	78	24	45	0	147
		53%	16%	31%	0%	100%
CCBS	Fisiologia Básica	68	27	47	2	144
		47%	19%	33%	1%	100%
CCET	Algebra Linear I	86	17	38	0	141
		61%	12%	27%	0%	100%
CCBS	Matemática Básica	60	18	54	1	133
		45%	14%	41%	1%	100%
CCET	Fundamentos de Matemática	68	19	39	2	128
		53%	15%	30%	2%	100%
CCET	Introdução a Ciência da Computação	65	18	42	1	126
		52%	14%	33%	1%	100%
CCET	Desenho Técnico	40	28	49	0	117
		34%	24%	42%	0%	100%
CCSA	Introdução a Administração	71	14	26	3	114
		62%	12%	23%	3%	100%
CCET	Cálculo II	69	14	24	0	107
		64%	13%	22%	0%	100%
CCBS	Desenho Técnico	52	19	35	1	107
		49%	18%	33%	1%	100%
CECH	Produção e Recepção de Texto I	53	19	21	3	96
		55%	20%	22%	3%	100%
CCET	Introdução a Estatística	53	11	29	0	93
		57%	12%	31%	0%	100%
CECH	Introdução a Filosofia	51	13	27	1	92
		55%	15%	29%	1%	100%
CCBS	Cálculo I	42	19	28	0	89
		47%	21%	31%	0%	100%

Embora haja diferenças entre as disciplinas que mais reprovam nas duas turmas, há em comum o fato de que são as disciplinas das áreas tecnológicas as mais reprovadoras, com a disciplina Cálculo I ocupando o primeiro lugar em ambos os anos. O que confirma o que já havia sido notado nos relatórios de avaliação do PAAF, a saber, as dificuldades dos alunos (tanto cotistas quanto não cotistas, embora os primeiros em maior grau) com conhecimentos nas áreas tecnológicas e matemáticas.

Média geral ponderada

Para melhor visualização dos resultados obtidos, apresentaremos a seguir os dados referentes aos resultados dos alunos em termos de médias ponderadas divididos por ano de entrada, a saber, 2010 ou 2011:

1) Os resultados dos alunos com entrada em 2010

Com relação ao desempenho acadêmico dos alunos, a expectativa inicial era de que houvesse uma grande discrepância entre cotistas e não cotistas, haja vista as diferenças que existem entre o ensino público e o privado nos ensinos fundamental e médio no país. Os resultados analisados até aqui, contudo, mostram que essa discrepância é menor do que se podia imaginar inicialmente.

Tabela 13
Médias ponderadas (IRA) dos alunos com ingresso em 2010
por grupo de acesso ao vestibular da UFS

Grupo de alunos	IRA
Geral	5,7
Grupo A	5,8
Grupo B	5,6
Grupo C	5,6
Grupo D	5,0

Se tomarmos como parâmetro as médias gerais ponderadas de todos os alunos da UFS, por exemplo, perceberemos que em um contexto de médias ponderadas relativamente baixas para todos os grupos de entrada no vestibular, a diferença entre a média de todos os alunos e os alunos dos grupos de cotas B e C é de 0,1 pontos (menos que em 2010 que era de 0,4 pontos).

Assim, por exemplo, enquanto a média de todos os alunos que ingressaram em 2010 era de 5,7, os alunos que ingressaram pelas cotas C (alunos afro-descendentes oriundos de escolas públicas) e os alunos da cota B (alunos oriundos de escolas públicas) tinham média de 5,6, apenas um décimo abaixo da média geral. Como se vê, os alunos das cotas B e C não apresentam uma grande diferença em relação à média das médias do conjunto do alunado e nem mesmo em relação aos alunos que entraram sem cotas (A), cuja média das médias foi de 5,8.

O grupo que apresenta maiores distâncias em relação à média das médias geral é o grupo oriundo das cotas D, o que, em parte, pode estar relacionado à adaptação necessária da UFS e de sua comunidade acadêmica às necessidades especiais desse grupo.

Mas há que se levar em conta também que o número reduzido desses alunos em relação ao conjunto do alunado da turma com ingresso em 2010 faz com que a média ponderada de um único aluno possa repercutir de forma muito mais impactante do que nos casos dos outros grupos de alunos.

Esse mesmo fenômeno vai se reproduzir na maioria dos cursos da UFS, com a exceção notável dos cursos da área de exatas, no CCET, onde em geral as diferenças de média das médias ponderadas entre alunos cotistas e não cotistas foram relativamente mais importantes que nos outros centros, como se pode observar na Tabela 14.

Tabela 14

Médias ponderadas dos alunos da turma de 2010 em alguns cursos por grupo de acesso ao vestibular da UFS

COD	Nome do curso	Cota IRA			
		A	B	C	D
CCET					
110	Engenharia Civil	6	4,9	5,2	0
125	Engenharia de Petróleo	6,3	4,9	5,3	3,4
150	Matemática licenciatura	5	5,3	4,3	0
152	Matemática licenciatura noturno	4,8	5,9	5,5	0
161	Química bacharelado	5,1	2,7	3,9	0
162	Química licenciatura noturno	5	3,9	4,9	0
CCBS					
210	Medicina	7,5	7,5	7,2	7,9
220	Odontologia	6,5	6,4	5,3	0
230	Enfermagem bacharelado	6,7	6,5	6	0,1
240	Ciências Biológicas licenciatura	6,1	5,4	5,8	0
241	Ciências Biológicas bacharelado	5,5	5	5,7	0
242	Ciências Biológicas licenciatura noturno	5,5	5,5	5,9	0
CCSA					
310	Administração diurno	6,2	6,3	5,2	5,2
311	Administração noturno	5,3	5,8	5,6	0,8
340	Direito diurno	7,8	6,8	5,9	5,8
341	Direito noturno	7,6	6,7	6,9	6,8
351	Serviço Social	5,5	5,8	5,6	6,5
395	Relações Internacionais	5,9	5,8	4,6	0
CECH					
400	Filosofia licenciatura	5,6	5,2	5	0
410	Pedagogia licenciatura	6,7	6,5	6,6	7,1
431	Geografia bacharelado	5,2	6	6,2	0
440	Português licenciatura diurno	6,1	5,8	6,4	0
480	Psicologia habilitação formação de Psicólogo	6,4	6,6	6,5	7,5
492	Comunicação Social habilitação Jornalismo diurno	5,9	6,6	6	6,2
Itabaiana					
510	Administração bacharelado noturno	4,6	4,8	4,5	0
520	Ciências biológicas licenciatura	6,1	6,6	5,9	0
550	Geografia licenciatura diurno	6,8	7,7	7,2	0
560	Letras português licenciatura noturno	5,8	6,8	6,2	0
570	Matemática licenciatura diurno	4,2	4,6	4,5	0
580	Pedagogia licenciatura	7,1	7,4	7,4	0
Laranjeiras					
620	Arquitetura e Urbanismo	6,7	6,6	5,8	7
630	Dança licenciatura	5,8	5,7	5,5	0
640	Teatro licenciatura	5,7	7,5	6,8	0
650	Museologia bacharelado	5,3	4,1	6	0
660	Arqueologia bacharelado	5,8	6,2	6	0

Como se vê, no CCET, à exceção dos cursos de Física, Física Médica, Matemática e Estatística, os não cotistas (Grupo A) têm médias superiores aos alunos cotistas, em alguns casos superiores em 1 ponto. Questão que deve ser melhor analisada, a partir de novos dados, em análises futuras, a fim de se pensar em estratégias de ação que possam minorar os efeitos das causas dessas diferenças (cursos voltados para as disciplinas em que os alunos cotistas têm mais dificuldades, programas de bolsa específicos etc.).

Esse fenômeno não se reproduz nos cursos de outros centros da UFS. No CCBS, por exemplo, mesmo em cursos com grande concorrência no vestibular, tal como Medicina, por exemplo, não há grandes distorções entre as médias obtidas pelos alunos cotistas e pelos não cotistas. No caso de Engenharia Agrônômica e Fonoaudiologia, a média dos alunos oriundos das cotas B é mesmo superior às dos alunos não cotistas. Fenômeno que ocorre também em Educação Física e Ciências Biológicas. Seja como for, nesse Centro, mesmo quando os não cotistas têm médias superiores aos cotistas, as diferenças entre eles são muito pequenas, inferiores a 10% (1 ponto no IRA).

Essa mesma tendência é observável nos cursos do CCSA, onde, com a notável exceção dos cursos de Direito e Relações Internacionais, os resultados obtidos pelos alunos cotistas são ligeiramente superiores aos dos não cotistas.

Muito provavelmente esse diferencial em favor dos alunos cotistas está contaminado pelo maior número de reprovações por faltas dos alunos não cotistas em determinados cursos (o que abaixa as médias ponderadas), mas não deixa de ser uma ironia o fato de os resultados obtidos até o momento negarem um dos principais argumentos dos que se opõem às cotas no ensino universitário.

Tendência visível ainda no Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH (com exceção dos cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras-Inglês, Letras-Francês, Psicologia e de Publicidade) e nos cursos dos *campi* de Itabaiana e de Laranjeiras (com as exceções de Arquitetura e Dança).

Esses resultados são semelhantes aos resultados obtidos no ano de 2010: médias dos cotistas (grupos B, C e D) em geral inferiores no CCET e com maior equilíbrio nos outros centros. Contudo, há que se notar que o diferencial entre cotistas e não cotistas está diminuindo. Assim, mesmo no CCET, com exceção de Química bacharelado, não há mais diferenças entre não cotistas e cotistas superiores a 2 pontos, como era o caso de 7 cursos desse Centro no primeiro semestre de 2010.

Temos aqui a constatação de que as diferenças entre cotistas e não cotistas em termos de notas tendem a desaparecer muito rapidamente com o decorrer do tempo. Algo que só a continuidade dos estudos de acompanhamento do PAAF poderá confirmar ou não, porém, o que os dados disponíveis já demonstram é que os resultados obtidos pelos cotistas na maioria dos cursos estão longe de comprovar as análises mais alarmistas que precederam a implantação das cotas na UFS, e que vislumbravam uma queda abrupta da qualidade de ensino por conta do nível mais baixo dos alunos que entrariam pelo sistema de cotas.

O que, muito provavelmente, tem a ver tanto com o nível de comprometimento dos alunos cotistas com a oportunidade de cursar uma universidade, como também com o fato de o vestibular mensurar mais o conhecimento obtido no passado do que a capacidade de aprendizagem dos alunos. Para testar esta última hipótese seria interessante comparar a classificação dos alunos no vestibular e o seu desempenho ao longo tempo, algo que está previsto no plano de acompanhamento do PAAF.

2) Dados da turma de 2011

Analisando os resultados obtidos pelos alunos com ingresso em 2011, percebemos a mesma tendência de resultados dos alunos com ingresso em 2010: IRAs de cotistas e não cotistas muito próximas quando se toma a Universidade em seu conjunto, mas IRAs maiores dos não cotistas no CCET e IRAs mais homogêneas, ou favoráveis aos cotistas, nos demais centros e *campi*.

Tabela 15
Média das médias ponderadas (IRA) dos alunos com ingresso em 2011 por grupo de acesso ao vestibular da UFS

Grupo de alunos	IRA
Geral	5,5
Grupo A	5,6
Grupo B	5,4
Grupo C	5,4
Grupo D	4,7

Como se pode observar da Tabela 15, as diferenças entre as médias de cotistas e não cotistas em termos gerais na UFS são relativamente pequenas (0,2 pontos entre os cotistas das escolas públicas e os não cotistas), exceto no que diz respeito aos alunos com entrada como portadores de necessidades especiais (diferença de 0,9 em relação aos não cotistas).

Isso, contudo, tem especificidades importantes em relação às áreas do conhecimento.

Tabela 16
Médias ponderadas dos alunos da turma de 2011 por grupo de acesso ao vestibular da UFS

COD	Nome do curso	Cota IRA			
		A	B	C	D
CCET					
110	Engenharia Civil	6,8	5,2	5,9	0,1
125	Engenharia de Petróleo	6,9	4,3	5,2	0
150	Matemática licenciatura	4,5	5	4	0
152	Matemática licenciatura noturno	4,6	3,7	5,2	0
161	Química bacharelado	4,6	3	3,5	0
162	Química licenciatura noturno	4	3,8	4,7	0
CCBS					
210	Medicina	8	7,5	7,2	8
220	Odontologia	7,1	6,2	5,5	4
230	Enfermagem bacharelado	6,3	5,5	5,8	2,9
240	Ciências Biológicas licenciatura	6	5	6,1	0
241	Ciências Biológicas bacharelado	5,7	4,1	4,1	0
242	Ciências Biológicas licenciatura noturno	5	3,9	4,8	0
CCSA					
310	Administração diurno	5,3	5,7	4,8	0
311	Administração noturno	5,4	5,3	5,4	2,7
340	Direito diurno	8	6,6	7,1	7,2
341	Direito noturno	7,2	6,3	7	7,4
351	Serviço Social	5,8	5,8	6,1	6,9
395	Relações Internacionais	6,1	4,8	4,6	1,8
CECH					
400	Filosofia licenciatura	5,7	5,9	5,8	4,2
410	Pedagogia licenciatura	6,2	7,1	6,8	6,2
431	Geografia bacharelado	5,8	6,8	5,9	0
440	Português licenciatura diurno	5,5	6,2	6,5	0
480	Psicologia habilitação formação de Psicólogo	6,8	6,5	6,3	8,4
492	Comunicação Social habilitação Jornalismo diurno	7	6,5	6,6	7,9

Itabaiana					
510	Administração bacharelado - noturno	4,4	5	4,3	0
520	Ciências Biológicas licenciatura	5,1	5,6	5,2	0
550	Geografia licenciatura diurno	7,1	7,5	7,5	0,7
560	Letras Português licenciatura noturno	5,4	6,6	6,6	0,4
570	Matemática licenciatura diurno	3,8	5	4,2	0
580	Pedagogia licenciatura	7,6	7,1	7,5	0
Laranjeiras					
620	Arquitetura e Urbanismo	6,3	5,6	5,1	5,7
630	Dança licenciatura	5,3	6,5	5,2	4,9
640	Teatro licenciatura	5,1	5,1	5,1	0
650	Museologia bacharelado	5,6	8,3	5,5	0
660	Arqueologia bacharelado	5,5	5,9	5,6	0
Lagarto					
720	Enfermagem	6,9	6,8	6,7	0
730	Farmácia	5,8	6,5	6,2	0
740	Fisioterapia	4,8	6,4	6,4	0
750	Fonoaudiologia	6,4	5,4	6,1	0
770	Nutrição	6,1	5,7	7	0
790	Terapia Ocupacional	5,7	5,6	5,8	0

Como era de se esperar, por se tratar do primeiro ano de ingresso na universidade, os resultados dos alunos da turma de 2011 apresentaram maiores diferenças em relação aos resultados de cotistas e não cotistas. Assim, no CCET, centro em que as diferenças entre eles são mais marcantes, de um total de 25 cursos, em 11 as diferenças entre as médias dos não cotistas (grupo A) e dos cotistas foi superior ou igual a 1 ponto (sendo que em 4 deles, a diferença superou os 2 pontos). Em contraposição, no conjunto dos outros centros, em apenas 4 cursos as diferenças de médias chegaram a valores iguais ou superiores a 1 ponto e não houve diferenças iguais ou superiores a 2. Fica mais uma vez evidente a especificidade do CCET (ou seja, das disciplinas tecnológicas e matemáticas) no quadro da Universidade Federal de Sergipe.

No âmbito do CCBS, ligado às ciências biológicas e à área de saúde, embora na maioria dos cursos as médias dos não cotistas

sejam superiores às dos cotistas, a diferença em nenhum caso chega a 10% (1 ponto), mesmo nos cursos mais prestigiosos como Medicina (diferença de 0,5 ponto entre os grupos A e B) e Odontologia (diferença de 0,9 ponto entre grupos A e B).

Nos outros *campi* e centros a situação se inverte, pois na maioria dos cursos são os cotistas (grupos B, C ou D) que têm médias superiores aos não cotistas na grande maioria dos casos, mesmo no *campus* de Lagarto, da área de saúde e recém-inaugurado. As exceções ficam por conta do curso de Direito, Turismo e Relações Internacionais no CCSA, de História (matutino), Psicologia e Jornalismo no CECH, de Pedagogia no *campus* de Itabaiana, de Arquitetura e Urbanismo em Laranjeiras e de Enfermagem e Fonoaudiologia no *campus* de Lagarto.

Essa característica das médias ponderadas (IRA) dos alunos cotistas e não cotistas na UFS (médias próximas exceto nos cursos do CCET, onde as diferenças entre cotistas e não cotistas são relativamente mais importantes) deve ser levada em consideração pela administração da UFS em suas políticas de permanência e de nivelamento para que o PAAF venha a cumprir a contento os seus objetivos iniciais, a saber, propiciar a entrada de alunos oriundos de extratos mais baixos da sociedade sem que a excelência acadêmica da instituição seja atingida.

Conclusões

O que se pode perceber da avaliação do Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe em seu segundo ano de implantação é que, apesar de haver algumas discrepâncias entre os alunos cotistas e não cotistas (o que já era esperado), essas discrepâncias não são, como se imaginou em um primeiro momento, relevantes ou sempre favoráveis aos não cotistas. Isso significa que o impacto das políticas de ações afirmativas sobre a qualidade do ensino na UFS foi mínimo. Muito inferior, de todo modo, aos ganhos em termos de igualdade e de diversidade obtidos pela aplicação dessa medida.

Ainda é cedo para tecer comentários definitivos ou mais embasados por uma base de dados mais sólida e temporalmente

mais longeva; contudo os dados disponíveis até o momento indicam claramente que a implantação do sistema de reserva de vagas para alunos de escolas públicas e não brancos não impactou de forma negativa (exceto em certos cursos específicos, como em geral nos cursos das áreas de exatas¹²) no desempenho acadêmico do conjunto da universidade.

No que diz respeito ao processo de democratização do acesso à universidade, os dados arrolados aqui mostram que mais jovens oriundos de classes populares ingressaram na UFS a partir de 2010, inclusive nos cursos onde geralmente apenas alunos oriundos de grupos sociais mais abastados tinham acesso. Do mesmo modo, uma quantidade maior de afrodescendentes ingressou na universidade, aproximando-se da composição étnico-racial da população do Estado.

Por todas essas razões, podemos afirmar que a implantação das cotas na UFS trouxe consigo diversos desafios a serem suplantados e uma nova dinâmica no modo como a universidade pública é pensada e reapropriada pelos atores que a compõem.

Nesse sentido, algo digno de nota é o fato de que a Universidade Federal de Sergipe ainda não possua programa de assistência estudantil voltado para os alunos cotistas, o que vem gerando diversas demandas por parte desses alunos. Assim, por exemplo, alunos cotistas do curso de Odontologia têm reivindicado a compra de instrumentos individuais para que possam acompanhar o curso, sem, contudo, terem obtido sucesso. O que vem mostrar que há ainda muito a ser feito em termos de políticas de permanência dos alunos cotistas nesta Universidade, algo, por sinal, muito comum entre as universidades públicas que implantaram reserva de vagas em seus vestibulares.

O que não significa que iniciativas isoladas a esse respeito não estejam sendo testadas. Deste modo, por exemplo, a diretoria do CCET criou um curso preparatório para as disciplinas de cálculo

¹² Mas, mesmo nesses casos, com vimos, essas diferenças se reduzem do primeiro para o segundo ano.

que, embora não seja voltado exclusivamente para os cotistas, foi pensado a partir da chegada deles. Segundo os organizadores desses cursos, a sua frequência tem sido reduzida, o que deixa entrever que os alunos cotistas não frequentam o curso para não serem estigmatizados como alunos menos preparados e menos dignos de estarem na universidade.

Como vemos, as cotas estão longe de ser a solução para todos os problemas da sociedade ou da universidade brasileira. Contudo, a implantação delas abre diversas perspectivas que precisam ser mais bem conhecidas para que se possa no futuro avaliar o seu real impacto no processo de democratização do ensino superior no país.