

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

MARCELA DE MELO SOARES SALES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL:
A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO**

RECIFE/PE
2016

MARCELA DE MELO SOARES SALES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL:
A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito indispensável para obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros

Linha de Pesquisa: Gestão de Políticas Públicas

RECIFE/PE
2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

S163p

Sales, Marcela de Melo Soares.

Políticas públicas de inclusão social: a implantação do sistema de cotas na Universidade Federal de Pernambuco / Marcela de Melo Soares Sales. - 2016.

130 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros.

Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-graduação em Ciência Política, 2016.

Inclui Referências e anexos.

1. Ciência política. 2. Política Pública. 3. Ensino Superior – Programas de ação afirmativa. 4. Educação inclusiva. 5. Evasão universitária. 6. Estudantes universitários – Desempenho. I. Medeiros, Marcelo de Almeida (Orientador). II. Título.

320 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2017-037)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

“Políticas Públicas de Inclusão Social: a implantação do sistema de cotas na Universidade Federal de Pernambuco.”

Marcela de Melo Soares Sales

Aprovada em 09 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros (Orientador)

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Examinador Interno)

Prof.^a Dr.^a Eugênia Cristina Nilsen Ribeiro Barza (Examinadora Externa)

Ao meu esposo, Reinaldo, por trazer
cores aos meus dias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades de reflexão e aprendizado proporcionados e aos espíritos de luz que guiam meus passos, mostrando o melhor caminho para o crescimento pessoal e profissional.

Ao meu marido, Reinaldo, pelo carinho, compreensão e incentivos que tornaram esta caminhada possível.

Ao Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI/UFPE, pelas informações disponibilizadas para a realização da pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo de Almeida Medeiros, pelos ensinamentos indispensáveis para a conclusão dessa etapa acadêmica.

Aos membros da banca de avaliação, Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo e Profa. Dra. Eugênia Cristina Nilsen Ribeiro Barza, pelas contribuições essenciais na qualificação que nortearam a construção deste trabalho.

Ao corpo docente do curso, pelos conhecimentos repassados nas aulas colaborando para minha formação acadêmica, e, conseqüente, feitura da dissertação.

À Secretária do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Mariana Correia, pela atenção e apoio prestados.

Aos colegas de curso, em especial, Luciana Luz, pois nossas longas conversas foram fundamentais nesta jornada.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a consecução desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga os impactos da implantação do sistema de cotas na UFPE sobre o desempenho acadêmico geral e a evasão, após o advento da Lei nº 12.711/2012. Para analisar a eficiência dessa política pública de inclusão social, utilizou-se como amostra os estudantes cotistas e não-cotistas, ingressantes no período de 2013 a 2015, nos cursos presenciais, do campus Recife. As hipóteses testaram a ocorrência de uma influência negativa das cotas no rendimento dos discentes e na evasão. Trata-se de um estudo quantitativo com testes estatísticos através do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), mais precisamente, Teste T para Amostras Independentes e ANOVA. Inicialmente, foram testados todos os cursos, depois um agrupamento menor com duas entradas anuais, utilizando apenas seus primeiros semestres. Conclui-se que as médias obtidas pelos não-cotistas são maiores, porém essa diferença é pouco significativa. Nota-se uma evolução no rendimento dos cotistas no interstício examinado. Quanto à evasão, os alunos da livre concorrência interrompem mais os estudos. Este trabalho evidenciou a necessidade de acompanhar o desempenho acadêmico, fornecendo suporte pedagógico aos cotistas. Tal monitoramento visa à permanência dos alunos, uma vez que o ingresso pela Lei das Cotas não garante a conclusão do curso. Avaliar o progresso dessa ação afirmativa permitirá que medidas corretivas sejam adotadas durante sua vigência, assegurando a continuidade da UFPE como universidade de referência.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Evasão. Inclusão Social. Lei das Cotas.

ABSTRACT

This research investigates the impact of the implementation of the quota system at UFPE on the overall academic performance and university dropout, after the creation of Law n° 12.711/2012. In order to analyze the efficiency of this public policy of social inclusion, it was used as a sample quota students and non-quota holders, who have entered university from 2013 to 2015, on classroom courses, of Recife Campus. The hypotheses have tested the occurrence of a negative influence of the quotas in the academic performance of students and university dropout. This is a quantitative study with statistical tests using the software *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, more precisely, T test for independent samples and ANOVA. Initially, all courses were tested, then a smaller group with two annual entries, using only their first semesters. The conclusion is that the average grade obtained by non-quota students is higher, although this difference is not significant. It is noted an evolution on quota students performance in the interstices examined. As for the dropout, non-quota students quit their studies more often. This work has showed the necessity to monitor the academic performance by providing pedagogical support to quota-holders. Such monitoring intends to ensure students retention, once the entry by the Quota Law does not guarantee the course conclusion. The evaluation of the progress of this affirmative action will enable the adoption of corrective measures during its term, ensuring the continuity of UFPE as a reference university.

Keywords: Academic Performance. Dropout. Social inclusion. Quota Law.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes nos cursos de graduação..... | 89 |
| Gráfico 2 – Comparação de médias dos grupos..... | 90 |
| Gráfico 3 – Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Biomedicina..... | 94 |
| Gráfico 4 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Ciências Biológicas – Lic. | 95 |
| Gráfico 5 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Medicina..... | 96 |
| Gráfico 6 – Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Educação Física - Lic..... | 98 |
| Gráfico 7 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Administração..... | 99 |
| Gráfico 8 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Turismo..... | 100 |
| Gráfico 9 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Ciência da Computação..... | 101 |
| Gráfico 10 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Sistemas de Informação..... | 102 |
| Gráfico 11 - Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Direito..... | 103 |
| Gráfico 12 – Evasão geral dos cotistas e não-cotistas da UFPE..... | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Teóricos de políticas públicas..... | 28 |
| Quadro 2 – Grupo de cotas no Vestibular UFPE..... | 85 |
| Quadro 3 – Variáveis e Hipóteses..... | 86 |
| Quadro 4 – Amostra escolhida para analisar as médias..... | 87 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição dos estudantes nos cursos de graduação..... | 88 |
| Tabela 2 – Comparação de médias dos cotistas e não-cotistas em todos os cursos..... | 90 |
| Tabela 3 – Médias e diferenças de cotistas e não-cotistas em todos os cursos..... | 91 |
| Tabela 4 – Contagem e médias dos grupos de cotas..... | 92 |
| Tabela 5 – Comparações múltiplas entre as cotas..... | 92 |
| Tabela 6 – Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Biomedicina..... | 93 |
| Tabela 7 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Ciências Biológicas – Lic. | 95 |
| Tabela 8 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Medicina..... | 96 |
| Tabela 9 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Educação Física – Lic. | 97 |
| Tabela 10 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Administração..... | 98 |
| Tabela 11- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Turismo..... | 99 |
| Tabela 12 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Ciência da Computação..... | 100 |
| Tabela 13 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Sistemas de Informação..... | 102 |
| Tabela 14 - Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Direito..... | 103 |
| Tabela 15 – Evasão geral dos cotistas e não-cotistas da UFPE..... | 104 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CB – Centro de Biociências

CCEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CCJ – Centro de Ciências Jurídicas

CCS – Centro de Ciências da Saúde

CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CIN – Centro de Informática

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIC - Licenciatura

MEC – Ministério da Educação

NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PROACAD – Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos

PROAES – Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

SISU- Sistema de Seleção Unificada

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR, DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS | 18 |
| 1.1 Educação Superior como Direito Social..... | 18 |
| 1.2 Democratização do Ensino Superior | 23 |
| 1.3 Políticas Públicas e Implementação - Desafios | 27 |
| CAPÍTULO 2 - AÇÕES AFIRMATIVAS E PRINCÍPIO DA IGUALDADE | 34 |
| 2.1 Ações Afirmativas | 34 |
| 2.2 Breve Histórico das Ações Afirmativas no Brasil..... | 41 |
| 2.3 Políticas Afirmativas e Princípio da Igualdade | 47 |
| CAPÍTULO 3 - LEI DAS COTAS PARA O ENSINO SUPERIOR – QUESTIONAMENTOS E IMPLEMENTAÇÃO NA UFPE | 51 |
| 3.1 Sistema de Cotas e Educação Básica – Por que Não Corrigem a Causa do Problema? | 51 |
| 3.2 Lei das Cotas – Pressupostos e Omissões | 53 |
| 3.3 UFPE, Políticas Afirmativas e a Implementação da Lei Nº 12.711/2012..... | 59 |
| 3.4 Permanência Após o Ingresso: Políticas de Assistência Estudantil na UFPE..... | 62 |
| CAPÍTULO 4 - VARIÁVEIS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS - DESEMPENHO ACADÊMICO E EVASÃO UNIVERSITÁRIA | 68 |
| 4.1 Como Analisar a Política de Cotas? | 68 |
| 4.2 Desempenho Acadêmico | 70 |
| 4.2.1 Fatores Determinantes do Desempenho Acadêmico | 72 |
| 4.2.2 Desempenho Acadêmico nas IES Brasileiras Após Ações Afirmativas | 75 |
| 4.3 Evasão Universitária..... | 77 |
| 4.3.1 Fatores Determinantes da Evasão..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA, RESULTADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 83 |
| 5.1. Objetivos..... | 83 |
| 5.1.1 Objetivo Geral | 83 |
| 5.1.2 Objetivos Específicos | 83 |
| 5.2 Metodologia..... | 84 |
| 5.3 Variáveis e Hipóteses | 85 |
| 5.4 Composição das Amostras..... | 86 |
| 5.5 Resultados..... | 88 |
| 5.5.1 Análise do Desempenho Acadêmico Considerando Todos os Cursos | 88 |
| 5.5.2 Análise do Desempenho Acadêmico Considerando Apenas os Primeiros Semestres dos Cursos Selecionados | 93 |
| 5.5.3 Análise da Evasão Considerando Todos os Cursos..... | 104 |
| 5.6 Proposta de Intervenção Institucional | 106 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| ANEXOS | 127 |

INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal do Brasil - CF (1988) a educação é um direito social, dessa forma o governo criou algumas ações afirmativas¹ para garantir ao povo o acesso às Instituições de Ensino Superior - IES. Tais políticas públicas envolvem desde a classe econômica do futuro universitário até a sua etnia, gerando uma série de discussões a respeito da isonomia e meritocracia na disputa pelas vagas das universidades.

Segundo Bezerra e Gurgel (2012), o sistema de cotas é uma tentativa de diminuir a exclusão nas universidades brasileiras e colocar a democratização do acesso ao ensino superior como assunto prioritário dos gestores da educação do país.

Até meados dos anos 2000, as universidades públicas reproduziam as desigualdades existentes no Brasil, tendo um cunho predominantemente elitista. O processo seletivo tradicional, vestibular, mostrou-se ineficiente para promover a equidade no ingresso das camadas populares na educação superior. Isso acontecia na medida em que os estudantes de estratos mais ricos garantiam a maior parte das vagas dos cursos de graduação, enquanto os alunos desfavorecidos entravam nas instituições privadas através de programas de incentivo como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos – PROUNI (FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014).

Ansiosos por um sistema educacional mais justo, diversos movimentos sociais lutaram pela adoção de providências para reduzir as perdas das classes marginalizadas. Logo, foram consideradas ações afirmativas para solucionar o problema. Esse conjunto de políticas tem o objetivo de eliminar as disparidades, corrigindo os efeitos de discriminações praticadas no passado, ao proporcionar igualdade de acesso à educação e emprego (GOMES, 2001).

Intervenções como a ampliação do FIES e a criação do PROUNI aumentaram o quantitativo de estudantes de baixa renda nas instituições privadas. Todavia, as públicas

¹ As ações afirmativas também são conhecidas como medidas compensatórias e discriminação positiva, neste estudo são utilizados os três termos.

continuavam tendo seu corpo discente composto predominantemente por alunos oriundos de escolas particulares. Até a aprovação da Lei nº 12.711/2012 ou Lei das Cotas, o governo federal criou mecanismos para induzir as IES a adotarem ações afirmativas, a exemplo da transferência de recursos do REUNI² (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) condicionada à implementação de políticas dessa natureza (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012).

Alguns gestores das universidades federais demonstraram reservas quanto a um instrumento legal que reunia critérios de raça e renda, pois acreditavam que macularia a meritocracia e autonomia universitária (BRANDÃO, 2005).

Dessa forma, houve uma polarização do debate sobre as cotas. Os defensores argumentavam que colocar estudantes com formação inicial tão distinta para competir, em que um grupo dispusesse de preparação nas melhores escolas e outro contasse apenas com a escolarização básica do sistema público de ensino, com todas as adversidades e limitações que essa estrutura ainda possui, não legitimaria a meritocracia. Na realidade incentivaria a manutenção da hierarquia social excludente do país, onde o capital econômico define o resultado dos vestibulares (FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014).

Já os avessos à implantação dessa política redistributiva defendiam que ela repercutiria mal, com a queda na qualidade das universidades públicas, em decorrência do ingresso de estudantes com formação básica deficiente; e, o aumento da evasão escolar, uma vez que os fatores impeditivos da aprovação desses alunos pelo método tradicional, como condições financeiras precárias, continuariam existindo. Esses impactos obrigam as instituições a estabelecerem, paralelamente, ações para garantir a permanência do aluno cotista (BRANDÃO, 2005).

As cotas são polêmicas porque tentam sanar o problema no final da cadeia. Por essa razão é tão urgente estudar a eficiência dessa política de inclusão. Não basta colocar os alunos dentro das instituições, é indispensável avaliar quantos permaneceram (índice de evasão) e como é seu desempenho acadêmico (histórico).

² O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

Vale salientar que o percentual total estabelecido pela Lei das Cotas, 50% (cinquenta por cento) das vagas, apenas foi implantado para o processo seletivo Sisu³ 2016. Portanto, as consequências da política de cotas na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE ainda não foram analisadas, visto que as normas estão sendo colocadas em prática, gradativamente, desde o ano de 2013.

Assim sendo, esta pesquisa tem o propósito de averiguar os efeitos imediatos da implementação do sistema de reserva de vagas nas IES, após o advento da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. A análise é justificada pelo descaso desse dispositivo legal com o que acontece após o ingresso das minorias nas universidades, pois não existem diretrizes específicas relacionadas à avaliação da política pública.

Para tanto, a UFPE e seus alunos constituíram o ambiente organizacional de pesquisa e a população analisada, respectivamente. Trata-se de um estudo quantitativo, cujos dados secundários para verificar os impactos dessa ação afirmativa foram o desempenho acadêmico e a evasão universitária. As informações coletadas referem-se ao período de 2013 a 2015, buscando responder os seguintes questionamentos:

1. Existem diferenças relevantes de rendimento acadêmico entre os estudantes que ingressaram através da livre concorrência e os cotistas?
2. Os percentuais de evasão entre estudantes cotistas e não-cotistas são semelhantes?
3. Pode-se associar o rendimento acadêmico à evasão dos estudantes?

Então, considerando a importância de compreender a dinâmica de funcionamento da política de reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior, obtém-se a pergunta que norteará o estudo: **quais os impactos da implantação do sistema de cotas na UFPE sobre o desempenho acadêmico geral e a evasão, tendo em vista a adequação à Lei nº 12.711/2012?**

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos contendo as principais referências conceituais que fundamentaram o estudo. No primeiro capítulo é discutida a educação superior como direito social, abordando os aspectos que produzem a

³ Sisu- Sistema de Seleção Unificada. A UFPE aderiu ao sistema informatizado do Ministério da Educação – MEC em 2015. Mais informações sobre o Sisu em <http://sisu.mec.gov.br/>.

democratização do acesso a esse nível de ensino; e, os desafios enfrentados na implementação de políticas públicas.

No segundo capítulo constam as definições e os objetivos das ações afirmativas, o histórico das políticas existentes no Brasil e, a legitimidade constitucional dessas práticas, no âmbito do princípio da igualdade.

No terceiro capítulo figuram os argumentos dominantes no debate público sobre cotas, bem como, as fragilidades da Lei nº 12.711/2012; as ações que antecederam a implementação dessa política de inclusão na UFPE e seus programas de assistência estudantil para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades.

No quarto capítulo encontram-se os conceitos e fatores determinantes do desempenho acadêmico e evasão universitária. Também é justificada a escolha dessas variáveis como parâmetros de avaliação do sistema de cotas.

No quinto capítulo estão descritas as amostras, a opção metodológica da pesquisa, a aplicação de testes comparativos nas médias dos cotistas e não-cotistas e os resultados com a evolução dos optantes pela reserva de vagas. Em complemento, investiga-se o comportamento da evasão após a Lei das Cotas e são propostas algumas medidas para tornar essa política afirmativa mais eficiente na UFPE.

Conclui-se com as considerações finais, elencando as principais ocorrências que confirmam ser o desempenho acadêmico dos não-cotistas superior ao dos cotistas, em contraposição, estes últimos apresentam menor evasão.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR, DEMOCRATIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A massificação da educação superior ao longo das últimas décadas não representou a igualdade de acesso das camadas mais populares que compõem a sociedade brasileira. Por conseguinte, foram instituídas políticas educacionais para facilitar o ingresso dessas classes. Tais ações visam assegurar a transformação social e a promoção dos indivíduos como agentes de direitos (cidadãos).

Neste capítulo será feita uma breve revisão sobre a educação superior como direito social, os aspectos que produzem uma efetiva democratização desse nível de ensino; e, por fim, conceitos e funcionamento das políticas públicas, no que concerne a sua implementação.

1.1 Educação Superior como Direito Social

A Constituição Federal de 1988 discrimina o papel do Estado quanto ao direito à educação, estabelecendo políticas para reduzir as desigualdades e garantir o acesso àqueles que não podem obtê-la na rede privada de ensino.

Por ser um direito social fundamental, assim caracterizado no art. 6º, é necessária a participação ativa do poder público para a sua efetivação, tendo em vista a preservação da dignidade humana, a formação de sujeitos, o exercício da cidadania, a construção de uma sociedade livre e justa, a qualificação para o trabalho, e, a erradicação da pobreza e da marginalidade (MONTEIRO, 2014; DIAS SOBRINHO, 2013).

Duarte (2007) enfatiza a dimensão coletiva da educação, ao proporcionar a inserção cultural do indivíduo que dela se beneficia; ao mesmo tempo que dota a sociedade de membros mais cômicos de seus direitos e obrigações, aptos para melhorar sua comunidade. Destaca-se, então, a importância estratégica do ensino superior para o

desenvolvimento econômico e social do país. Sendo relevante analisar os mecanismos legais que o regulamentam.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 43, define as funções da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Ratificando, dessa forma, a significativa participação do ensino universitário na formação dos profissionais de diversas áreas, na preparação dos quadros administrativos e das lideranças culturais e sociais do país, possibilitando mudanças na hierarquia de classes vigente (SEVERINO, 2008).

Contudo, há evidentes contrastes na maneira como são tratados os diferentes níveis de formação educacional no ordenamento jurídico da Carta Magna. No artigo 208, inciso I, é assegurada a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, incluindo aqueles que não a obtiveram na idade própria. Já o acesso aos níveis mais elevados de ensino depende da capacidade de cada um (inciso V), isentando o Estado de fornecê-los gratuitamente a todos (equidade), ao

atrelar o ingresso nas IES à meritocracia. Monteiro (2014) defende que por não ser obrigatório, a universalização não se aplica.

A forma como esse ensino é positivado na CF/1988 poderia gerar dúvidas quanto a sua categorização como direito fundamental:

Haveria portanto um direito fundamental à educação superior? A pergunta não poderia ser respondida de forma abstrata. Somente atrelada às normas concretas previstas na Constituição haveria o direito. Como exemplo, analise-se o direito ao acesso à educação superior, que não é garantido, somente que o ingresso deveria ser conforme o mérito intelectual, e sua aferição por instrumentos publicizados anteriormente; também em relação à gratuidade, a garantia existe somente em relação às entidades estatais. Não há garantia formal de ampliação do quadro dessas instituições, ou de bolsas a serem concedidas a alunos carentes, obrigatoriamente, na Constituição. Atualmente, portanto, o direito à educação superior na Constituição Federal pode ser considerado como direito fundamental, mas de proteção mais frágil, cujos instrumentos precisam ainda ser desenvolvidos através de estudos teóricos e especialmente da sua aplicação concreta pelos tribunais (CEZNE, 2006, p. 130).

Já em seu art. 205, a Constituição elenca os seguintes objetivos da educação: promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. Apesar de não citar expressamente o ensino superior como direito fundamental, esses fins evidenciam que para garantir o Estado Democrático de Direito, a justiça social e a igualdade, a educação deve ser proporcionada em todos os seus níveis.

Considerando o acesso aos estabelecimentos de ensino superior, a LDB segue os mesmos parâmetros da Constituição. Cabendo ao Poder Público regulamentar as instituições, públicas e privadas, e estabelecer a destinação de receitas, sem interferir na autonomia de seus processos seletivos, desde que observados os efeitos dos critérios utilizados sobre a orientação do ensino médio.

Mesmo com a falta de mecanismos regulatórios na Lei Maior do país para democratizar o ingresso, isso não exime a responsabilidade do Estado em supervisionar e criar políticas públicas para impulsionar esse tipo de formação.

Diante da necessidade de reestruturar a educação, foi criado em 1996 o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, esse documento estabelece diretrizes e metas para a educação do Brasil e é desenvolvido a cada dez anos. Nesse sentido, na década de 90,

foram implementadas ações para expandir a quantidade de vagas nas IES. Contudo, foi deixado a cargo do mercado regular, por meio da competição, os estabelecimentos privados, gerando uma distorção no sistema: aumento do número de instituições particulares com baixa qualidade de ensino (mercantilização desse tipo de formação).

Para corrigir esse problema, o Ministério da Educação - MEC, em 2007, estabeleceu indicadores⁴ para associar a ampliação da oferta de vagas à qualidade da educação, avaliando periodicamente as instituições e suas graduações, podendo cancelar a autorização dos cursos que obtiverem baixo desempenho. A atuação do MEC buscou restaurar o verdadeiro papel do ensino superior, como direito social e bem público, contrapondo-se a ideia de mercadoria, isto é, beneficiando apenas aqueles que podem pagar.

O PNE para o período de 2014 - 2024, regulamentado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não modifica o papel do Estado quanto ao ingresso no ensino superior, mas aponta a necessidade de elevar a quantidade de matriculados. Estabelecendo como alvo 50% (cinquenta por cento) de matrículas, dos jovens entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, até 2024. Para atingir essa meta é preciso que a Taxa Bruta de Matrículas - TBM⁵ cresça 1,8 (um vírgula oito) ponto percentual nesse intervalo de tempo, contudo a tendência observada é de 1,3 (um vírgula três) ponto percentual.

O acesso à educação superior, mesmo com alguns progressos nas últimas décadas, ainda está bastante aquém das metas estabelecidas pelo governo federal, padecendo dos mesmos problemas que acometem os outros níveis de ensino: falta de vagas, preconceito, confronto entre público e privado, enfim, diversos fatores que podem acarretar uma formação de qualidade duvidosa. Quando a análise dos dados dessa categoria de ensino é feita observando segmentos específicos, as disparidades ficam ainda mais visíveis.

O acesso à educação superior ainda é muito desigual entre as diferentes regiões, entre os grupos populacionais e entre os diferentes estratos socioeconômicos. É possível afirmar que a estrutura geral da estratificação

⁴ Trata-se do Índice Geral de Cursos - IGC. É um indicador expresso em conceitos, com pontuação variável de um a cinco pontos. Para mais informações sobre como é feito esse cálculo acessar <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/indice-geral-de-cursos-igc>.

⁵ TBM é o percentual da população na Educação Superior sobre o universo da população de 18-24 anos.

educacional de nível superior se manteve, com menores taxas de acesso para os jovens do Norte e do Nordeste, em relação às demais regiões, para os afrodescendentes e indígenas, em relação aos brancos e amarelos, para os homens, em relação às mulheres, e para os quintis de renda inferiores, em relação aos mais ricos (PNE, 2014, p. 221).

Quanto ao tipo de instituição, a rede privada possui a maior cobertura do país. Para reverter essa situação, é preciso ampliar a oferta de vagas nas instituições públicas, com estratégias para o acesso e permanência de jovens entre 18 e 24 anos, e projetos voltados para os grupos historicamente desfavorecidos, como os afrodescendentes e indígenas.

A implementação de projetos educacionais demanda a escolha de alvos prioritários, para beneficiar grupos em posição de carência e vulnerabilidade, corrigindo distorções inerentes às sociedades de classes (DUARTE, 2007).

Tais políticas públicas visam a um arranjo social mais justo, com igualdade de oportunidades para todos. Essa meta só será concretizada quando representantes das diferentes camadas que compõem a população do país galgarem os níveis mais elevados de ensino.

A tendência natural de uma sociedade é que as desigualdades se reproduzam continuamente, requerendo a intervenção do poder público para modificar essa realidade perversa. A democratização do ensino superior, para que grupos comumente sub-representados no ambiente acadêmico consigam ingressar nas instituições de referência e concluir sua graduação, possibilita transformações sociais. Com esse fim, os governantes precisam conhecer a cultura, a demografia da região e seu sistema de ensino para a elaboração de políticas que conjuguem ampliação do acesso e igualdade, pois não existem soluções universais (REISBERG e WATSON, 2010).

Vale salientar que essas políticas inclusivas para o ensino superior excedem a questão da justiça social. Dias Sobrinho (2013) e Reisberg e Watson (2010) lembram que o sucesso econômico de um país está fortemente correlacionado ao desenvolvimento de seu capital humano.

As ações afirmativas surgem, então, como resposta para modificar o cenário de desigualdades do Brasil. Compõem um conjunto de medidas necessárias a uma sociedade que não consegue solucionar seus problemas por si só, têm caráter provisório

e são utilizadas para garantir que os direitos constitucionais fundamentais estejam ao alcance de todos (RIBEIRO, 2011).

Antes de discorrer sobre o tema é necessário compreender a democratização do ensino superior e os desafios que envolvem a implementação de uma política pública.

1.2 Democratização do Ensino Superior

Em um sistema educacional permeado pelas diferenças, conquistar uma vaga nas instituições de ensino superior de referência ainda é um sonho distante para os estudantes mais pobres que almejam progressão social. A qualificação adquirida com o aumento da escolarização atende não só aos anseios individuais, mas também às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

A graduação passou a ser requisito curricular mínimo para uma boa ocupação profissional e a busca contínua por qualificação, condição básica para ascensão na carreira. Dessa forma, existe uma estreita relação entre a situação econômica do indivíduo e seu tempo de escolaridade (anos de estudo). Para obter resultados positivos dessa conexão, rompendo com as hierarquizações e diferenciações de uma sociedade dividida entre excluídos e incluídos, o governo precisou intervir (DIAS SOBRINHO, 2010).

Há, portanto, o desafio da democratização do ensino superior, em uma sociedade cujos níveis básicos da educação formal, fundamental e médio, ainda não foram universalizados. A escolarização com qualidade ainda é privilégio e não um direito (SCALABRIN, PIAIA e FAVRETTO, 2014).

Os grandes desafios da educação superior estão relacionados a inúmeras questões, tais como: a ampliação do acesso e maior equidade nas condições do acesso; formação com qualidade; diversificação da oferta de cursos e níveis de formação; qualificação dos profissionais docentes; garantia de financiamento, especialmente para o setor público; empregabilidade dos formandos e egressos; relevância social dos programas oferecidos; e estímulo à pesquisa científica e tecnológica (NEVES, 2007, p.16).

Por conseguinte, foram introduzidas políticas públicas para viabilizar o acesso de grupos socialmente desfavorecidos às instituições de nível superior, como ações

afirmativas, cotas, programas especiais de financiamento, entre outros. Porém, nem sempre esses mecanismos de ingresso proporcionam mudanças significativas, alcançando fases concretas da justiça social.

Para formular dispositivos eficientes é preciso fazer uma reflexão acerca do tema, distinguindo acesso de inclusão social, pois um, necessariamente, não implica o outro (PASCUEIRO, 2009). Expandir a oferta de vagas nas instituições de ensino superior, aumentando o número de matrículas e diversificando seus públicos, garante uma democratização efetiva?

Democratizar significa ao alcance de todos, oferecer iguais oportunidades para que representantes dos diversos segmentos da população, mesmo de classes tradicionalmente desfavorecidas, possam competir nas mesmas condições por determinados recursos da sociedade (BOBBIO, 1996; PASCUEIRO, 2009).

Logo, igualdade de oportunidades, de chances ou de pontos de partida são consideradas a base da democracia social. Trata-se da aplicação da regra da justiça, para que todos os membros de uma sociedade possam disputar um objetivo específico, sem quaisquer tipos de distinção, como: religião, renda, sexo, cor, etc. (BOBBIO, 1996).

Essa busca por uma competição justa é o primeiro passo para a inclusão de fato e alerta para a necessidade da implementação de programas solidários focados na preparação dos alunos carentes para os processos seletivos das IES, reduzindo as deficiências da escolarização básica.

O formulador de políticas públicas também precisa antecipar as dificuldades que os estudantes vindos das camadas populares enfrentarão na graduação, pois dificilmente os problemas da formação anterior serão sanados nos bancos universitários (CARMO et al., 2014). Outras questões como jornada dupla (trabalho e estudo), preconceito racial, localização geográfica, limitações físicas e sensação de não pertencimento ao curso, também constituem formas de dissimular um novo fenômeno que é a exclusão dos incluídos (PEREIRA e SILVA, 2010).

Em consequência, a continuidade dos estudos é um indicador da inclusão do estudante. A expansão dos canais de acesso não representa a eliminação dos obstáculos que impediam sua entrada antes da implementação dessas políticas, sendo indispensável

associá-las a estratégias de auxílio e assistência estudantil para garantir a permanência no curso (ZAGO, 2006). As instituições cuja missão contempla a questão social, percebem que a ausência dessas ações, causará a desistência da graduação, inviabilizando os projetos pessoais dos alunos, e um possível retorno à sociedade daquilo que foi investido, ou seja, todos perdem.

As políticas públicas estatais devem considerar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, criando instrumentos que favoreçam os despossuídos e desfavoreçam os privilegiados, produzindo oportunidades semelhantes para todos. Esse caráter redistributivo gera bastantes conflitos, pois as elites tentam preservar seus interesses (PEREIRA e SILVA, 2010).

A intervenção na educação superior se faz necessária para abrandar as distorções oriundas do sistema capitalista. Sem esse expediente, as universidades continuarão reproduzindo as pirâmides sociais vigentes, com nichos predominantemente elitistas. A justiça social só é conseguida quando há o ingresso e a permanência de diferentes públicos nas instituições de ensino (PASCUEIRO, 2009).

Então, para uma democratização efetiva é essencial unir acesso à inclusão, de modo que os alunos ingressantes tenham um bom desempenho acadêmico e concluam sua graduação no tempo regular do curso. Há pesquisas que incluem mais uma dimensão para essa análise: a inserção no mercado de trabalho após o recebimento do diploma, porém é um aspecto mais complexo para averiguação, uma vez que o estudante já estará desvinculado do estabelecimento de ensino (ALMEIDA et al., 2012).

Também a escolha do curso é um indicativo do grau de integração. Pesquisas indicam que essa opção, para a grande maioria dos estudantes de estratos sociais mais vulneráveis, não existe de fato, sendo resultado de um ajuste às condições que o candidato à vaga julga adequadas à qualidade da sua escolarização e que representariam uma menor chance de exclusão (ALMEIDA et al., 2012; PRESTES, JEZINE e SCOCUGLIA, 2012; ZAGO, 2006).

Mantém-se assim uma segregação econômica por tipo de curso. Os alunos provenientes das classes mais abastadas geralmente escolhem a formação profissional mais rentável no futuro, enquanto os oriundos das camadas mais pobres, optam pelos cursos menos disputados e com menores salários. Nessa conjuntura, essas políticas não significam

igualdade de oportunidades quando envolvem as profissões de maior prestígio social (SCALABRIN, PIAIA e FAVRETTO, 2014).

Considerando a democratização após o término da graduação, o conhecimento adquirido é um diferencial na ocupação dos melhores postos de trabalho. É fato que os estudantes mais ricos adiam a busca por empregos, ingressando no mercado de trabalho com a graduação, pós-graduação *lato sensu* e, até, a *stricto sensu* concluídas. Posteriormente, ao disputarem empregos, terão maiores chances, por conta da qualificação. Já os membros das classes populares, ingressam bem mais cedo, antes dos 18 (dezoito) anos, com menor escolarização e ocupando posições pouco rentáveis, e, quando decidem investir na educação superior, enfrentam condições adversas, cursos noturnos após a jornada de trabalho, com menos tempo para realizarem os trabalhos e atividades. (SCALABRIN, PIAIA e FAVRETTO, 2014).

Ainda que a instituição do REUNI em 2007 tenha expandido o ensino superior no país, não foi capaz de proporcionar uma igualdade plena. O Estado precisa implementar mudanças, buscando integrar práticas aparentemente conflitantes: ampliação do acesso, inclusão social e processo seletivo; adaptar seus conteúdos programáticos às características dos novos estudantes, sem perder a qualidade; e, criar mecanismos para diminuir a evasão.

É importante fazer uma distinção entre democratizar o acesso ao ensino superior e sua universalização, como acontece na escolarização básica. Universalizar levaria à exclusão dos processos seletivos para ingresso nas IES, o que seria um desastre.

Democratizar não consiste em conduzir todos os jovens às universidades, independente de suas capacidades e aptidões. Mas, estabelecer meios, políticas sociais, para aqueles que oriundos de camadas marginalizadas e dotados de vocação para os estudos, consigam desenvolver ao máximo suas potencialidades. Trata-se de uma tentativa legítima para eliminar injustiças sociais e promover mudanças de *status quo* como convém a um Estado Democrático de Direito. A democracia defende a igualdade de oportunidades para a seleção dos melhores. Portanto, a seletividade não é necessariamente incompatível com a democratização. O ensino superior supõe a constituição de uma aristocracia das inteligências, única aceitável numa sociedade justa (SANTOS FILHO, 1986).

Vale enfatizar que a verdadeira causa das disparidades no acesso e permanência no ensino superior continua sendo a má qualidade da educação básica. Para modificar essa situação são necessárias mudanças estruturais e sustentáveis na sociedade, contemplando todo o sistema educacional. Essas medidas acabarão com a exclusão antes e após o ingresso nas universidades, derrubando as muralhas criadas pelas desigualdades sociais (DIAS SOBRINHO, 2010).

Como observado, a intervenção do Estado na forma de políticas públicas exige um estudo cuidadoso dos atores envolvidos e possíveis impactos causados. Muitas vezes, somente com ações em paralelo, os objetivos são alcançados. Dessa forma, é preciso realizar uma análise conceitual das políticas públicas e dos desafios que envolvem a sua implementação.

1.3 Políticas Públicas e Implementação - Desafios

Políticas públicas são estratégias utilizadas pelo governo para resolver os problemas que afligem a sociedade. Os gestores analisam as demandas mais urgentes e implementam programas voltados para o bem-estar social e o interesse público.

Segundo Bucci (1997) elas são indispensáveis para a efetivação dos direitos fundamentais, constituindo valioso instrumento de ação do governo para o atendimento de objetivos específicos em um espaço de tempo determinado.

Souza (2002) observa que as políticas são resultado da interação (competição) de múltiplos agentes (coalizões do governo, movimentos sociais, etc.) que buscam defender seus interesses, tendo o Estado autonomia relativa para estruturar suas decisões, após análise das reivindicações. As deliberações nas instâncias governamentais são influenciadas por esses atores, bem como pela relação com o ambiente externo; o contexto socioeconômico orienta e/ou dita as regras.

Para compreender esse campo do conhecimento é indispensável conhecer seus principais teóricos fundadores, elencados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Teóricos de políticas públicas

| Pesquisador | Contribuição |
|--------------------------|---|
| H. Laswell (1936) | <i>Policy analysis</i> (análise de política pública). Cientistas sociais, grupos de interesse e governo dialogando para produzir conhecimento. |
| H. Simon (1957) | Racionalidade limitada dos decisores públicos, isso é, para tomar uma decisão os <i>policy makers</i> não conhecem todas as variáveis envolvidas na implementação de uma política pública. |
| C. Lindblom (1959, 1979) | Enfatizava os conflitos entre os atores políticos na formulação de uma política pública, sendo necessário analisar a influência de elementos que eram negligenciados nas teorias anteriores, como o papel das eleições. |
| D. Easton (1965) | Política pública como um sistema, relação entre formulação, resultados e ambiente. |

Fonte: Elaboração própria baseada em Souza (2006)

Theodore J. Lowi citado por Rodrigues (2010) categorizou as políticas públicas observando a atuação e disputa de coalizões no seu processo de formulação, essa competição desencadeia verdadeiras arenas de poder, sendo classificadas como:

1. **Arena Distributiva:** as decisões adotadas nesse tipo de política desconsideram que os recursos são limitados. No entanto, não enfrentam conflitos, pois têm efeitos bastante diluídos entre a população.
2. **Arena Regulatória:** formada por decisões com impactos mais visíveis, definem exatamente os atores políticos que ganharão e perderão com sua implantação, acarretando disputas. Geralmente envolvem determinações que regulamentam setores econômicos de serviços.
3. **Arena Redistributiva:** de natureza bastante conflituosa, esse tipo de política afeta clivagens sociais mais amplas, preocupadas em resguardar seus interesses.

Na sociedade contemporânea, grande parte das políticas implementadas estão no campo da arena redistributiva, gerando uma série de conflitos entre os atores políticos envolvidos. Essas disposições miram, prioritariamente, a transferência de benefícios

sociais, reduzindo as desigualdades produzidas pelo crescimento socioeconômico (HÖFLING, 2001).

No estudo de políticas públicas comumente é utilizada uma abordagem sequencial, o *policy cycle* ou modelo de ciclo. Tal divisão é realizada no intuito de perceber como as demandas da sociedade são filtradas e discutidas na agenda governamental. Lima e D'Ascenzi (2010) encontraram falhas nessas construções teóricas, por tratarem os processos de formulação e implementação como independentes, ignorando elementos como as ideias dos atores, suas estratégias e interesses. Esses aspectos interligam as diretrizes contidas nas políticas à maneira como são apropriadas no local da ação.

Frey (2000) e Dias e Matos (2012) observam ainda que os pesquisadores da área divergem apenas quanto ao número de estágios do ciclo, tendo em comum as fases de formulação, implementação e avaliação. Frey propõe as seguintes subdivisões: percepção e definição de problemas, *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação, avaliação e correção da ação quando necessário.

Para fins desse estudo, serão consideradas as variáveis explicativas que direcionam ao sucesso após a decisão política sobre a melhor alternativa a ser executada.

A implementação é a etapa fundamental de uma política pública. Nesta fase é indispensável o planejamento adequado dos recursos (humanos, financeiro, administrativo, etc.) visando à obtenção dos objetivos (metas) dentro do prazo estabelecido. A solução escolhida deve se basear em informações (teoria) que relacionem a causa do problema aos efeitos desejados. Os resultados constituem os impactos da política em questão (RODRIGUES, 2010).

Sabatier e Mazmanian (1993) definiram esse estágio como o cumprimento de uma decisão política básica através de uma teoria válida. Seu sucesso ou fracasso está associado ao apoio político para colocar os objetivos em prática, considerando as repercussões das mudanças ambientais sobre a opinião pública e os grupos de interesse. Para Tude, Ferro e Santana (2010) torna-se mais complexo quando envolve os diferentes níveis e setores da administração pública (federal, estadual e municipal), tendo um caráter mais abrangente.

Em complemento, Dias e Matos (2012) identificam três dimensões que influenciam essa fase:

1. Dimensão Institucional – podem ser encontrados problemas desde a concepção da política até conflitos entre os atores envolvidos na tomada de decisão.
2. Dimensão organizacional – são as dificuldades enfrentadas na parte administrativa da política, como o excesso de burocracia, a desarticulação entre os setores responsáveis e a falta de referências para acompanhar a execução.
3. Dimensão ambiental – entraves como pouca participação dos beneficiados e o distanciamento entre o núcleo estratégico e o operacional dificultam o processo.

Um dos maiores desafios da implementação de políticas públicas é mensurar os possíveis impactos na sociedade. Muitas vezes, uma ação voltada para resolver um determinado problema, atinge grupos distintos do público-alvo. Por isso, é tão importante sensibilizar os participantes sobre os objetivos que essa intervenção governamental pretende alcançar, pois tanto pode proteger direitos, como também, gerar obrigações.

As próprias leis que regulam uma política pública configuram dificuldades quando deixam lacunas relacionadas aos recursos e estratégias necessárias para uma implementação bem-sucedida. Essa execução “no escuro” causa desvirtuamento ou sua descontinuidade, uma vez que situações não previstas podem produzir obstáculos intransponíveis. Muitos teóricos focam seus estudos apenas no processo decisório, pouco se importando como a legislação afeta as ações dos implementadores (SABATIER e MAZMANIAM, 1993).

É fato que a dinâmica da implementação é influenciada pelos aspectos legais. Os tecnocratas responsáveis pela estruturação da política, dotados de *expertise* no segmento considerado, além de definir as instituições responsáveis, os objetivos pretendidos, e a origem e destinação dos recursos, também preveem quais mudanças do contexto

ambiental exigirão adaptação dos implementadores e apoio político do núcleo estratégico (SABATIER e MAZMANIAM, 1993).

Quando não observadas as possíveis condições adversas, a política social sofre restrições que impedem a consecução da totalidade de seus objetivos. Como exemplo, a crise financeira que assola o país diminuiu bastante os recursos alocados em programas redistributivos. Essa redução afetou a capacidade de resolução dos problemas e atendimento das demandas, cabendo aos burocratas de rua⁶ lidar com a insatisfação dos atores envolvidos.

Além das circunstâncias ambientais, as barreiras políticas, de competência analítica e de capacidade operacional constituem alguns dos empecilhos enfrentados pelos gestores e implementadores de políticas públicas (WU et al., 2014):

1. Barreiras políticas

É necessário que os atores políticos responsáveis executem as disposições legais em tempo hábil, respeitando as particularidades das instituições envolvidas.

Nessa conjuntura, a burocracia tem papel indispensável na implementação, sua influência começa quando da articulação entre os *stakeholders*⁷, resultando na escolha das estratégias. Dessa forma, é indispensável o apoio burocrático de todos os participantes do processo.

Enfrentadas as barreiras iniciais de sensibilização à mudança é preciso divulgar para sociedade os objetivos da política e suas prováveis consequências. Vale ressaltar a necessidade do governo apoiar essas ações, transferindo recursos para viabilizar os resultados pretendidos. A quantidade limitada de fundos disponibilizados pela União, sem aparente crise econômica no país, pode ser um indicativo de pouco interesse em sua execução.

⁶ Burocratas de rua ou *street-level bureaucrats* são os agentes de linha de frente responsáveis pela execução da política pública. Têm papel fundamental para o sucesso de sua implementação. Para mais informações acessar http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000600007.

⁷ *Stakeholders* são todos os interessados nas ações adotadas por uma organização, sendo afetados por elas.

2. Barreiras de competência analítica

Os tecnocratas responsáveis pela legislação podem não analisar o problema como um todo. Há, portanto, uma má concepção do dispositivo legal e uma viabilidade desigual, pois, em alguns casos, o sucesso da política depende de outras medidas que exigirão mais recursos.

Como o Estado não previu essas demandas é provável que não consiga destinar mais capital no programa implementado. Repercutindo assim nos interesses das organizações implicadas e do público-alvo.

3. Barreiras de capacidade operacional

A falta de clareza nos planos operacionais afeta diretamente os executores e gestores que estão nesse nível. Algumas leis estabelecem a finalidade e os objetivos da política pública, sem definir como acontecerá a implementação.

Isso pode gerar inúmeros problemas na implantação, como falha na definição das funções dos implementadores, aplicação inadequada de recursos, falta de articulação entre os responsáveis, etc.

Nessa perspectiva, geralmente há diferenças entre os impactos reais e projetados. Logo, uma ação cuidadosa pode evitar graves dissonâncias. A avaliação é a etapa aliada à execução, podendo ser realizada simultaneamente. Trata-se da análise do grau de eficiência e eficácia da política pública, com a utilização de métricas para aferir seus benefícios. Nesse estágio é verificada a existência de efeitos colaterais indesejados, e em caso de discrepâncias o ciclo não finda, sendo efetuadas correções que podem acarretar mudanças no programa existente ou a elaboração de um novo (FREY, 2000).

Com políticas públicas focadas apenas no processo decisório, outorgando pouca importância à efetivação, a maior parte dos países da América Latina não conseguiu implementar estratégias capazes de promover o desenvolvimento econômico e a integração das classes desfavorecidas da população. Nesse sentido, foram empregadas ações afirmativas para redução das desigualdades (SOUZA, 2006).

Essas falhas evidenciam a necessidade de redefinir o papel do Estado na implementação de políticas sociais em favor da inclusão. Superando a desarticulação das unidades responsáveis pela execução e planejando mudanças sistêmicas na gestão.

Considerando que a Lei nº 12.711/2012 ainda está em fase de implementação, cabe às IES (núcleo tático e operacional) fazerem os ajustes exigidos e estruturarem políticas internas para que a transformação social proposta seja alcançada.

É evidente que a política de reserva de vagas expõe o cenário de desigualdades existente no país, fomentando o debate sobre problemas como o racismo e elitismo acadêmico nas instituições públicas de ensino superior. Apesar desse mérito, há lacunas não previstas pela Lei das Cotas (ações de assistência estudantil aos cotistas é um exemplo) e argumentos importantes a serem investigados, destacando-se a legitimidade constitucional dessa política quando observada a isonomia entre cotistas e não-cotistas.

Convém examinar as ações afirmativas, confrontando suas diretrizes com o princípio da igualdade constante na CF/88. Logo, no próximo capítulo são explicitados os conceitos dessas práticas, descrevendo as políticas implementadas no Brasil até a aprovação da Lei nº 12.711/2012, e, por fim, discute-se o amparo legal do sistema de cotas.

CAPÍTULO 2 - AÇÕES AFIRMATIVAS E PRINCÍPIO DA IGUALDADE

A implementação de ações afirmativas para construção de uma sociedade igualitária enfrenta bastantes desafios. A falta de conscientização dos agentes políticos acerca das consequências perversas da marginalização socioeconômica dos grupos vulneráveis, é um deles.

Esse problema culmina na insatisfação da população com o sistema de cotas para ingresso nas instituições de ensino superior, pois os critérios adotados esbarram nos interesses das clivagens sociais que temem perder seus privilégios.

Nesse capítulo são abordadas as ações afirmativas, seus conceitos e objetivos, o histórico das políticas implementadas no Brasil e a constitucionalidade de suas práticas, sob a ótica do princípio da igualdade.

2.1 Ações Afirmativas

Em meio a tantas desigualdades, apenas coibir os processos discriminatórios ilícitos, mediante legislação repressiva, não promove automaticamente a inserção das camadas desfavorecidas nos espaços sociais. No intuito de alcançar a igualdade substantiva, as políticas afirmativas foram a solução encontrada pelos gestores governamentais (PIOVESAN, 2008).

Ao fazer o mapeamento dessas ações percebe-se que os estudos focam, predominantemente, os projetos voltados para os negros, no entanto as minorias podem ter diferentes composições:

(...) pode-se afirmar que o negro e o pardo, numericamente superiores em nosso país, são considerados minorias, devido à concepção jurídica que deve ser dada à palavra. Já os povos indígenas, com reduzido número de

habitantes, possuem, além da minoria numérica, a jurídica. A mulher brasileira não pode ser considerada minoria numérica, mas as estatísticas demonstram que recebem tratamento jurídico diferenciado, incluindo-as nas minorias jurídicas. Portanto, falar em minorias sociais implica adotar a concepção jurídica, podendo ser traduzida como o grupo de pessoas que possuem direitos inferiores aos direitos conferidos aos demais cidadãos. Essa diferenciação de direitos geralmente não ocorre no plano jurídico, ou seja, a igualdade formal está plenamente prevista em nosso ordenamento jurídico. Contudo, a realidade social cuidou de oferecer certas barreiras a determinados grupos, explícita ou implicitamente, promovendo a discriminação, em afronta ao princípio da dignidade humana. Não se pode determinar com certeza quais são e quantos são os grupos que podem ser considerados minorias sociais, pois variam no tempo e no espaço, a depender de fatores outros, imprevisíveis de serem aferidos com precisão (CECCHIN, 2006, p.329).

A implementação de programas afirmativos emergiu da ineficiência das políticas universalistas em resolver os problemas da sociedade. O Estado precisou intervir ponderando as demandas dos grupos e indivíduos fragilizados (SILVÉRIO, 2007).

Essas ações também ensejam transformações culturais e sociais relevantes, aptas a incutir nos partícipes a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas diferentes esferas do convívio humano (GOMES, 2001).

As políticas de ação afirmativa são, antes de tudo, políticas sociais compensatórias. Quando designamos políticas sociais compensatórias queremos dizer que são intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. As políticas sociais compensatórias, por sua vez, abrangem programas sociais que remedeiam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou devido à permanência de mecanismos sociais de exclusão. Uma outra característica das políticas compensatórias é que elas têm uma duração definida, isto é, elas podem deixar de ter vigência desde que inexistam os mecanismos de exclusão social que lhes deram origem (SILVÉRIO, 2007, p.21).

Ou seja, para implementar políticas desse gênero é necessária uma análise cuidadosa do contexto local, aliada a métodos flexíveis e temporários. Uma vez cumprido seu papel, eliminação das causas da exclusão desses grupos, não têm mais razão de existir, sob risco de catalisarem discriminações negativas (CECCHIN, 2006).

Tais instrumentos são utilizados por entidades públicas ou privadas, visando aumentar a participação de indivíduos sub-representados em determinados círculos

sociais: mercado de trabalho, educação, saúde, etc. Estão atreladas ao princípio constitucional da igualdade material e à extinção dos efeitos danosos dos mais variados tipos de discriminação – racial, de gênero, de idade, de nacionalidade e tipo físico. Para ser beneficiado pelas ações afirmativas é preciso comprovar que a discriminação contra um grupo atua de forma decisiva, impedindo ou dificultando o seu acesso, naturalmente, em curto prazo (GOMES, 2001; KAUFMANN, 2007). Constituem respostas políticas circunstanciais que devem estar bem ajustadas à situação, por preverem um tratamento diferenciado às minorias (ROTHENBURG, 2008; SANTOS, 2012).

“... a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. Além desses aspectos, a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível” (MOEHLECKE, 2002, P.199).

Essas políticas, também conhecidas por discriminação positiva, se justificam porque proporcionam aos seus beneficiários o mínimo de dignidade necessária para sua inclusão na sociedade. A forma mais conhecida de ação afirmativa e propósito dessa pesquisa é a implantação do sistema de cotas nas instituições de ensino superior. Mas, existem outros mecanismos, como: estipulação de porcentagem de empregos, Bolsa Família, bolsas de estudo, programas especiais de treinamento, cursinhos pré-vestibular, programas habitacionais, linhas especiais de crédito e estímulos fiscais diversos, etc.

Possuem os seguintes objetivos: combate à discriminação existente em certos espaços da sociedade, redução das desigualdades que atingem grupos específicos, marcados por questões de raça e gênero, possibilidade de transformação social, garantia de acesso à educação e ao mercado de trabalho e integração de diferentes grupos, mediante valorização da sua diversidade cultural (HAAS e LINHARES, 2012).

Com efeito, as ações afirmativas têm por finalidade extinguir as disparidades, estabelecendo medidas para que haja maior mobilidade social. Estudos comprovam que essa ascensão só é possível com o aumento da escolarização dos oriundos das classes mais pobres. No entanto, nas universidades ainda persiste uma realidade perversa, na qual poucos privilegiados conseguem acesso ao ensino superior de qualidade (BRANDÃO, 2005).

Esse problema é reflexo da pouca efetividade no combate às deficiências do sistema público de ensino básico. O vestibular tradicional tornou-se, então, injusto por perpetuar as discrepâncias de origem escolar. Dessa maneira, as políticas afirmativas educacionais buscam corrigir essas distorções tão incompatíveis com o ideal de justiça, igualdade e democracia expresso na legislação brasileira (HAAS e LINHARES, 2012).

“De uma forma geral, as ações afirmativas pretendem: concretizar a igualdade de oportunidades; transformar cultural, psicológica e pedagogicamente; implantar o pluralismo e a diversidade de representatividade dos grupos “minoritários”; eliminar barreiras artificiais e invisíveis que emperram os avanços dos negros, das mulheres e de outras minorias; criar as personalidades emblemáticas, exemplos vivos da mobilidade social ascendentes para as gerações mais jovens; aumentar a qualificação; promover melhoria de acesso ao mercado de trabalho; apoiar empresas e outros atores sociais que promovam a diversidade; garantir visibilidade e participação nos distintos meios de comunicação” (ALMEIDA, 2007, p. 467).

Embora as ações afirmativas já tivessem previsão legal no país, com indicação de reserva de vagas para determinados segmentos – portadores de necessidades especiais e mulheres – a justiça só foi acionada, questionando a constitucionalidade dessas políticas, quando da introdução do sistema de cotas, para alunos egressos de escolas públicas, negros e indígenas, em universidades públicas (SANTOS, 2012).

A resistência à implementação de ações dessa natureza aumenta sobremaneira quando são pautadas pela compensação histórica. Faz-se necessário, então, analisar detalhadamente as três justificações das políticas afirmativas: reparação (compensação), justiça distributiva ou social e diversidade (FERES JÚNIOR, 2007).

A justiça compensatória baseia-se na correção de injustiças cometidas contra indivíduos no passado, por particulares ou governantes. Tornando-se um direito cada

vez mais difuso à medida que esses crimes se distanciam no tempo. Os programas afirmativos para os negros buscam resgatar uma dívida histórica do período da escravidão. O problema é responsabilizar no presente indivíduos que não endossaram essas atividades. Outra dificuldade é identificar com precisão os indivíduos que serão sujeitos passivos dessas políticas. Em um país miscigenado como o Brasil saber quem é descendente ou não de escravos é tarefa complicada (FERES JÚNIOR, 2007; KAUFMANN, 2007).

Já a teoria distributiva se coaduna com a justiça social, observando as injustiças existentes no presente. Refere-se à redistribuição de direitos, benefícios e obrigações entre os membros da sociedade, através de políticas públicas. Essas ações pretendem promover oportunidades para grupos vulneráveis aos problemas sociais advindos de preconceito e discriminação atuais (FERES JÚNIOR, 2007; KAUFMANN, 2007).

Essa justificação tem seus maiores expoentes em John Rawls e Ronald Dworkin. As ações de inconstitucionalidade impetradas contra o sistema de cotas, geralmente têm seu mérito negado baseado na teoria rawlsiana que substitui a concepção de igualdade social pura e simples pela de equidade. Nessa perspectiva, as desigualdades devem ser consideradas para efetivar uma igualdade substancial, através de projetos sociais que favoreçam os grupos sociais desprivilegiados. Logo, a igualdade de oportunidades deve ser estabelecida de modo que a origem social ou econômica não afete a possibilidade de acesso aos bens sociais, como a educação (RISCAL, 2011).

Diferente dos demais teóricos de justiça social, Dworkin (2005) questiona a subjetividade dos critérios de bem-estar utilizados na distribuição dos bens primários, pois não há como identificar as particularidades (limite de recursos) que garantiriam a satisfação de cada indivíduo, impossibilitando o êxito de sua implementação. Caberá ao Estado a função de tratamento dos cidadãos como iguais, isto é, adotando políticas para prover maior diversidade e participação das minorias jurídicas nas diversas esferas sociais (COSTA, 2014; FERRAZ, 2007).

O modelo igualitário de justiça distributiva proposto por Dworkin (2005) indica que seja feita uma distribuição igual de recursos entre todas as camadas sociais, desde que uma divisão desigual não seja mais vantajosa para os desfavorecidos. Considera os fatores circunstanciais (independentemente das pessoas - origem de classe, deficiências físicas,

etc.) e o peso das escolhas e responsabilidade como causas das desigualdades existentes (FERRAZ, 2007).

Na teoria dworkiniana de igualdade de recursos, o mercado possui papel estratégico na alocação dos custos de oportunidade, mas como as pessoas não competem sob as mesmas condições, a divisão resultante não é igualitária, precisando ser corrigido com medidas redistributivas (políticas afirmativas) para que a repartição de riquezas seja efetivamente sensível ao critério escolha – circunstâncias (FERRAZ, 2007).

O terceiro fundamento, diversidade, é baseado na ampliação da participação de representantes de diferentes segmentos nas instituições, sendo selecionados através de determinados critérios, como origem social, geográfica, aptidões, raça, etnia, etc. Esse argumento não tem um registro temporal, como as justificações anteriores, valoriza as diferenças ao considerar todas as culturas equivalentes. Esse raciocínio tem forte característica identitária, sendo bastante complexo elaborar os parâmetros que serão adotados para selecionar os indivíduos (FERES JÚNIOR, 2007).

Após essas considerações, conclui-se que as políticas afirmativas em educação adotadas no Brasil são justificadas pela combinação dos argumentos da reparação e justiça social. Essas ações não são inovações, pois adotam alguns dos preceitos normativos do Estado de Bem Estar Social, sendo uma adaptação da modalidade existente nos Estados Unidos.

Dados do Censo 2010⁸ demonstram que ainda predominam brancos no ensino superior: 31,1% (trinta e um vírgula um por cento) da população branca frequentava a universidade. Já os pardos e pretos têm índices de 13,4% (treze vírgula quatro por cento) e 12,8% (doze vírgula oito por cento), respectivamente. Apesar das pesquisas evidenciarem a necessidade da intervenção estatal para corrigir essas distorções, o debate sobre o tema está longe de encontrar consenso na sociedade. Piovesan (2008) identifica cinco pressupostos contrários à reserva de vagas para acesso ao ensino superior:

⁸ Dados do Censo 2010 – disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostras-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>.

1. Igualdade formal versus igualdade substantiva - opositores defendem que a implementação do sistema de cotas fere o princípio constitucional da isonomia (maiores detalhes no tópico 2.3 deste capítulo);
2. Políticas universalistas versus políticas focais - críticos alegam que a adoção de ações afirmativas focadas em grupos socialmente vulneráveis obstariam a implantação de políticas universalistas, mas nada impede que sejam empregadas simultaneamente.
3. Critérios de classe social versus raça/etnia - a tensão está associada ao branco pobre que não seria contemplado quando considerados unicamente os afrodescendentes e indígenas, por isso o sistema de cotas precisa combinar mais de um critério para reserva de vagas.
4. Racialização da sociedade brasileira – ações afirmativas aumentariam as diferenças entre brancos e afrodescendentes, acirrando as hostilidades raciais. A discriminação positiva proposta por essas políticas apenas torna o preconceito antes dissimulado agora visível.
5. Autonomia universitária e meritocracia – o sistema de cotas impõe a igualdade material sobre o mérito. Camadas desfavorecidas não tinham representação significativa nas instituições de ensino superior, sendo necessárias mudanças nos critérios de seleção para que perdessem o viés elitista (ver item 3.2 do capítulo 3).

Independentemente da teoria adotada (compensatória ou distributiva), as ações afirmativas são fundamentadas em bases sólidas, pois conseguem proporcionar a igualdade de fato. Considerando injustiças do passado ou do presente, o importante é extinguir toda e qualquer forma de discriminação, oferecendo oportunidades e vantagens similares aos diversos estratos sociais (CECCHIN, 2006).

Para promover uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário reconhecer os problemas enraizados no sistema educacional e estabelecer políticas focadas na inclusão dos grupos socialmente vulneráveis. Com medidas que contemplam as diferenças, as ações afirmativas possibilitam o enfrentamento das desigualdades, em busca do Estado Democrático de Direito.

Para compreender a evolução dessas práticas até culminar na Lei das Cotas, no próximo tópico é realizado o histórico das políticas afirmativas no Brasil.

2.2 Breve Histórico das Ações Afirmativas no Brasil

A implantação de políticas afirmativas no Brasil não é algo recente. Antes mesmo da promulgação da Carta Magna de 1988, já vigoraram dispositivos legais que pretendiam assegurar direitos e equilibrar a estrutura social, através de mecanismos de justiça compensatória e distributiva.

Na Era Vargas foi aprovado o Decreto nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930, conhecido como a Lei dos Dois Terços que previa a intervenção do Estado para proteger os trabalhadores nativos, limitando a contratação de estrangeiros pelas empresas nacionais na tentativa de conter o desemprego crescente. O quadro de pessoal deveria ser composto por, no mínimo, dois terços de brasileiros natos (GERALDO, 2009).

No final da década de 60, foi instituída a Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968, conhecida como Lei do Boi que previa a reserva de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola (médio e superior – Agricultura e Veterinária). O percentual era dividido da seguinte forma: 50% (cinquenta por cento) das vagas eram destinadas aos agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, residentes na zona rural e 30% (trinta por cento) ao mesmo perfil de candidato, mas residentes em locais que não possuíam estabelecimentos de ensino médio (ASSAD, 2013)⁹.

Em 1984, foi tombada a Serra da Barriga (antigo Quilombo dos Palmares). Atendendo a um desejo da comunidade negra brasileira que desejava valorizar o símbolo das lutas de um grupo socialmente minoritário que buscava a liberdade e igualdade de direitos sociais e de condições sociopolíticas e econômicas (CORREIA, 2013).

Com a finalidade de preservar os valores decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, foi estabelecida a Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988 que autorizava o poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares –

⁹ ASSAD, L. Cotas de Acesso ao Ensino Superior Ajudam a Transformar a Universidade Pública. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v65n3/a03v65n3.pdf>. Acesso em 13/03/2016.

FCP¹⁰. Podendo atuar em todo o território nacional através de convênios ou contratos promovendo eventos e intercâmbios para a interação cultural, social, econômica e política do negro.

A própria CF/1988 estabelece alguns dispositivos para implantação da igualdade material, evidenciando a necessidade da intervenção do Estado através de políticas afirmativas que atendam as demandas da sociedade brasileira:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;

II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;

XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;

Art. 37 A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;

Art. 201. A previdência social será organizada sob a forma de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial, e atenderá, nos termos da lei, a:

I - cobertura dos eventos de doença, invalidez, morte e idade avançada;

II - proteção à maternidade, especialmente à gestante;

III - proteção ao trabalhador em situação de desemprego involuntário;

IV - salário-família e auxílio-reclusão para os dependentes dos segurados de baixa renda;

¹⁰ Informações sobre a FCP em: <http://www.palmares.gov.br>.

V - pensão por morte do segurado, homem ou mulher, ao cônjuge ou companheiro e dependentes, observado o disposto no § 2º.

Art. 203 A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

As pessoas portadoras de necessidades especiais foram contempladas na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece medidas para garantir o pleno exercício da cidadania dessa minoria, disciplinando a atuação do Ministério Público e a reestruturação da Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação.

Na década de 90, aumentaram as pressões para uma efetiva inclusão social. Na Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, art. 5º, parágrafo 2º, foi instituída a reserva de vagas, 20% (vinte por cento) do total, para portadores de necessidades especiais, desde que a deficiência seja compatível com o cargo pretendido.

A Previdência Social também incluiu os portadores de deficiência na Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, definindo que as empresas com mais de 100 (cem) funcionários devem ter em seu quadro de pessoal uma reserva de vagas para esse grupo de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento), a depender do número de empregados.

A Lei das licitações, nº 8.666, de 08 de junho de 1993, estabelece em seu art. 24, inciso XX, a dispensa de licitação para contratação de associação de portadores de deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, por órgãos ou entidades da Administração Pública, para prestação de serviços ou mão de obra.

Em 1995, passou a vigorar nas eleições municipais a cota mínima de 20% (vinte por cento) das vagas de cada partido ou coligação para ser preenchida por candidaturas de mulheres (Lei nº 9.100, de 29 de setembro). Esse percentual foi, posteriormente, modificado para 30% (trinta por cento) (MOEHLECKE, 2002)¹¹.

Foi aprovado em 1996 o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), através do Decreto nº 1.904, de 13 de maio. Vale salientar que o Decreto vigente é o nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 (PNDH – 3). O objetivo desse programa é fomentar o diálogo entre Estado e sociedade civil, identificando suas carências para criar e implementar políticas públicas focais (PIOVESAN, 2008).

Considerando a educação superior, para aumentar a quantidade de matriculados democratizando o acesso, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹², em 2001. Esse programa é destinado a financiar os cursos de graduação de estudantes de baixa renda, financiando em até 100% (cem por cento). Ao término dos estudos, o aluno terá um prazo para amortizar a dívida.

As políticas de discriminação positiva foram, então, regulamentadas pelo Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, que institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Tal instrumento legal significou um avanço para os grupos marginalizados, mulheres, afrodescendentes e portadores de necessidades especiais. Sendo algumas de suas medidas: a ocupação de cargos em comissão no âmbito da Administração Pública Federal, a consecução de parcerias com fornecedores que tenham programas afirmativos

¹¹ Alteração instituída pela Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.

¹² Criado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

e a transferência de recursos para implementação de políticas dessa natureza (PIOVESAN, 2008).

No mesmo ano, foi criado o Programa Diversidade na Universidade (Lei nº 10.558, de 13 de novembro), com a finalidade de promover ações e estratégias de acesso das minorias, em especial afrodescendentes e indígenas, ao ensino superior. Também previa concessão de bolsas e prêmios aos alunos de instituições que desenvolvessem ações compatíveis com o programa. Nesse contexto foram adotadas políticas de cotas em instituições públicas federais e estaduais, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal do Paraná - UFPR, etc. (PIOVESAN, 2008).

Para aumentar a participação do Movimento Negro nas ações do poder público, criação e implementação de políticas, foi estruturada, em 2003, a SEPPIR¹³ (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), sendo alguns de seus objetivos¹⁴ (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012):

1. Estabelecer políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial, visando à proteção de direitos de indivíduos e grupos étnicos, com ênfase na população negra;
2. Promover parcerias com órgãos nacionais e internacionais, públicos ou privados para a implementação de políticas afirmativas;
3. Acompanhamento da execução da legislação das ações afirmativas, sobretudo no que se refere à promoção da igualdade e combate à discriminação.

Posteriormente, 2004, houve a criação do Programa Bolsa Família¹⁵ com a intenção de retirar famílias da situação de pobreza extrema. Trata-se de uma política de transferência direta de renda, para que elas consigam superar a situação de

¹³ Criada pela Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.

¹⁴ Para maiores detalhes acessar: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>.

¹⁵ Normatizado pela Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004.

vulnerabilidade social. O programa busca garantir o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde¹⁶.

Nesse mesmo ano, foi instituído o ProUni (Programa Universidade para Todos)¹⁷ destinado a oferecer bolsas integrais ou parciais - 50% (cinquenta por cento) em instituições particulares de ensino superior a estudantes de baixa renda que ainda não possuíam curso de graduação.

Com as reivindicações do Movimento Negro que exigia inserção nos espaços sociais, diminuição das desigualdades e eliminação da discriminação, foi regulamentado, em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial¹⁸ que garantia a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à intolerância. Estabelecendo cotas para participação de afrodescendentes em filmes e propagandas; fomentando iniciativas para acesso no ensino superior, etc.

Mesmo com a ênfase dada, atualmente, às políticas de discriminação positiva que utilizam critérios raciais, é evidente a existência de ações afirmativas voltadas para outras minorias jurídicas, como mulheres e portadores de deficiência.

Apesar da implementação de todas essas políticas, especialmente as destinadas ao aumento da escolarização da população carente, as universidades públicas compunham nichos elitistas, tendo seu corpo discente composto predominantemente por estudantes oriundos das escolas particulares, exigindo do Estado a criação de mecanismos eficazes para modificar essa realidade (FERES JÚNIOR e DAFLON, 2014).

Consequentemente, foi aprovada a Lei das Cotas em 2012¹⁹, para impulsionar o ingresso nas instituições públicas de ensino superior dos estudantes de escola pública, contemplando também os afrodescendentes e indígenas de baixa renda. A implantação dessa política redistributiva gerou questionamentos acerca da legalidade dos critérios de diferenciação utilizados para a equalização de direitos, conforme explicitado a seguir.

¹⁶Ver <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsafamilia/Paginas/default.aspx>.

¹⁷ Regulamentado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

¹⁸ Criado pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.

¹⁹ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

2.3 Políticas Afirmativas e Princípio da Igualdade

Muito se tem discutido a respeito da constitucionalidade das políticas afirmativas para ingresso no ensino superior. Assim que a reserva de vagas entrou em vigor, inúmeras ações foram ajuizadas sob a alegação de desobediência ao princípio da igualdade.

Para analisar a legalidade dos programas afirmativos, é indispensável compreender as duas vertentes do princípio da igualdade: formal e material. A perspectiva formal, constante no art. 5º da Constituição, preconiza que todos são iguais sem distinção, vedando as discriminações arbitrárias e injustificáveis. Tem caráter proibitivo, mas não descreve como serão resolvidos os problemas de ordem social. Esse mecanismo é insuficiente para a concretização da justiça social, sendo necessário estabelecer medidas para proteger alguns estratos vulneráveis da sociedade (PIOVESAN, 2005). Visando operacionalizar essa equalização, considerando as desigualdades existentes e as especificidades de cada caso, são utilizados tratamentos diferenciados, compondo, então, a igualdade material (substantiva).

A igualdade é o corolário de uma sociedade justa e democrática. No entanto, a mera positivação desse princípio não foi suficiente para garantir o acesso das minorias nos espaços sociais (educação, mercado de trabalho, saúde, etc.). O cenário brasileiro de injustiças, com direitos fundamentais tão distantes de vários segmentos da população, exige uma interpretação mais ampla do princípio da isonomia, voltada para a efetivação de uma igualdade substancial, em que as diferenças são contempladas. Para que haja a equidade de fato é indispensável conjugar duas ações indissociáveis: combate à discriminação e promoção da igualdade (TRINDADE, 2011).

Essa igualdade só é conseguida se todos os indivíduos da sociedade puderem competir sob as mesmas condições. A questão das oportunidades semelhantes é apenas o primeiro passo, sendo preciso elevar os cidadãos aos mesmo patamar. Tal equalização exige que o Estado aja para fomentar transformações sociais (GOMES e SIVA, 2003).

Os componentes desse princípio (formal e material) são complementares e põem em xeque a igualdade absoluta que colocava os indivíduos na mesma categoria e o Estado em posição de neutralidade. Essa acepção da isonomia mostrou-se utópica, pois

não alcançava os desfavorecidos com oportunidades similares às dos oriundos de classes mais ricas. Acarretando o aprofundamento das desigualdades.

Em seu aspecto normativo, a igualdade proíbe discriminações injustificáveis, no entanto, existindo razões para um tratamento jurídico desigual, cabe a discriminação positiva. Existe o dever de diferenciação sempre que sejam necessárias ações do poder público para conseguir uma igualdade efetiva. Tais interferências são importantes, ainda que contramajoritárias, para eliminar desigualdades sociais persistentes (ROTHENBURG, 2008).

Essas práticas transcendem a igualdade formal proposta pelo legislador, por conseguinte, as políticas dispensam tratamento desigual aos desiguais, ensejando oportunidades idênticas aos indivíduos ao considerar suas particularidades e semelhanças (PASCHE e SPAREMBERGER, 2006).

As ações afirmativas são estratégias importantes para a concretização do direito a igualdade, porém, é preciso um fundamento bem delineado para conduzir essa espécie de política pública, caso contrário, a decisão de redistribuição de recursos poderá se tornar imprópria, ineficaz e produzir efeitos negativos (SILVA, 2013, p. 281)

A diferenciação endossada pelos programas afirmativos deve ser precedida por uma análise cuidadosa dos critérios para escolha dos beneficiados. O cerne do problema é identificar uns como iguais e outros, desiguais. Quais seriam os critérios legítimos usados para categorizar pessoas e situações em grupos apartados, focando um tratamento jurídico diferenciado? (FRANÇA, 2011).

A proporcionalidade é utilizada na análise dos instrumentos escolhidos para a consecução das políticas públicas, limitando a discricionariedade do Estado e de seus órgãos, para impedir excessos em sua atuação (PIOVESAN, 2008). Pode ser dividida em três subprincípios:

a) Princípio da adequação ou utilidade - as ações adotadas pelo Poder Público devem estar bem ajustadas aos fins a que se propõem. Tem relação direta com a eficiência.

b) Princípio da necessidade ou exigibilidade – esse requisito apura a existência de outras alternativas menos gravosas para alcançar os resultados pretendidos.

c) Princípio da proporcionalidade em sentido estrito - exige que haja equilíbrio entre a demanda que motivou a atuação do Estado e os instrumentos utilizados.

Feitas as distinções entre os elementos que compõem o princípio da igualdade, é evidente o desafio para implementar a isonomia de fato. As ações afirmativas têm papel fundamental para mitigar as desigualdades estruturais da sociedade.

Entende-se que as ações afirmativas são autorizadas pelo sistema constitucional e indispensáveis para o alcance dos direitos fundamentais descritos no art. 3º da Carta Magna. As demandas ali constantes exigem intervenção estatal.

A discriminação positiva com objetivo de possibilitar a inclusão de grupos sociais historicamente desfavorecidos não afronta a legalidade. Feres Júnior (2004) defende que esse tipo de diferenciação é necessária para conseguir a igualdade de fato.

Pode-se afirmar que as políticas afirmativas são exceções ao princípio da isonomia, possuindo dois requisitos para sua legitimidade: a relevância social e a provisoriedade. Ou seja, as medidas compensatórias buscam o equilíbrio social entre as diferentes camadas sociais, algumas delas bastante marginalizadas, promovendo a sua inclusão enquanto as disparidades existirem (SINTÔNIO WANDERLEY, 2007).

Logo, em determinadas situações a igualdade pode significar diferenciação. Por vezes, impor a equiparação representa um nivelamento descaracterizador e opressivo, perpetuando desigualdades inferiorizantes (ROTHENBURG, 2008).

O debate a respeito da legalidade dessas políticas ainda é envolto pela polêmica. Apesar de não constituírem uma inovação no país, a reserva de vagas (sistema de cotas) não teve boa receptividade por conta dos critérios étnico-raciais nela inclusos. Por isso é indispensável a conscientização e sensibilização da sociedade e dos agentes políticos a respeito da necessidade de eliminar ou reduzir as disparidades sociais que atingem as minorias, principalmente as raciais. É evidente que a marginalização desses grupos é fruto da discriminação e as políticas afirmativas constituem uma forma de remediar esse mal (GOMES e SILVA, 2003).

A CF/88 já previa em seu ordenamento tratamento desigual para redução dos problemas sociais. O texto constitucional expressa claramente a necessidade de ações

para a construção de uma sociedade mais justa, não vedando a aplicação de tratamento diferenciado quando o contexto socioeconômico assim o exigir.

Continuando o estudo das políticas afirmativas, no próximo capítulo são discutidas algumas das premissas contrárias à instituição do sistema de reserva de vagas, constante na Lei nº 12.711/2012, a autonomia universitária, a meritocracia e sua legitimidade constitucional.

CAPÍTULO 3 - LEI DAS COTAS PARA O ENSINO SUPERIOR – QUESTIONAMENTOS E IMPLEMENTAÇÃO NA UFPE

Apesar de muitas universidades públicas possuírem algum tipo de política afirmativa desde o início dos anos 2000, a aprovação da Lei nº 12.711/2012, com critérios sociais e raciais para a reserva de vagas gerou debates acalorados. A autonomia universitária, a meritocracia e a legitimidade das cotas foram alguns dos argumentos utilizados para questionar esse dispositivo legal.

Neste capítulo são esmiuçados os principais elementos da discussão, a implementação dessa discriminação positiva na UFPE e suas políticas de assistência estudantil para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades.

3.1 Sistema de Cotas e Educação Básica – Por Que Não Corrigem a Causa do Problema?

O sistema de cotas é uma medida governamental redistributiva que reserva vagas em instituições públicas ou privadas para segmentos sociais específicos. Essa cotização aplica-se a nichos populacionais por tempo determinado. Tais populações podem ser grupos étnicos ou raciais, mulheres, idosos, portadores de necessidades especiais²⁰, etc.

Trata-se de um tipo de política afirmativa que possibilita o ingresso dessas minorias em espaços como mercado de trabalho, universidades públicas, concursos públicos, entre outros; promovendo o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

Vencer as adversidades que impedem o progresso dos cidadãos de camadas marginalizadas é a meta de qualquer sociedade orientada para a justiça e igualdade. Como já discutido anteriormente, há uma estreita relação entre a mobilidade social e a

²⁰ Considerações acerca do sistema de cotas no Brasil – Estudo Técnico do Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação – IPAE, 2010. Disponível em <http://www.ipae.com.br/et/32.pdf> .

quantidade de anos de estudo do indivíduo. A pouca escolaridade das classes desfavorecidas evidenciava o descaso com o princípio da equidade do acesso à educação. Esse cenário foi agravado pelo sistema tradicional de ingresso nas instituições de ensino superior, vestibular eliminatório e classificatório, que confirmava a competição entre os desiguais, resultando no aumento do *gap* cultural entre os diversos atores sociais e na manutenção do *status quo* das elites (FERES JÚNIOR, DAFLON e CAMPOS, 2012; ZAGO, ANJOS e ANDRADE, 2002).

Para impulsionar a escolarização e viabilizar a superação das desigualdades, o Estado passou a implementar políticas afirmativas, destacando-se a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, ou Lei das Cotas. Esse dispositivo legal consiste na reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas por turno e curso nas universidades e institutos federais a alunos provenientes do ensino médio público (cursado integralmente nesta rede). O restante é destinado para a ampla concorrência. O percentual reservado para os cotistas ainda é dividido levando em consideração a renda familiar bruta (menor, igual ou superior a 1,5 salário mínimo) e observando o percentual mínimo correspondente à soma de negros, pardos e indígenas, na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, baseado no último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Foram concedidos quatro anos para as universidades se ajustarem progressivamente à lei, a partir da sua sanção, e com vigência de dez anos. Após esse período será feito um estudo para avaliar os resultados obtidos com a aplicação dessa ação afirmativa.

A implementação do sistema de cotas nas universidades públicas enfrenta duras críticas, a principal é que deveria ser corrigida a verdadeira causa do problema: a má qualidade da educação básica. Contudo, focar apenas essa distorção ao estabelecer políticas educacionais levaria um tempo considerável (desde o diagnóstico das escolas públicas, levantamento de recursos e capacitação dos docentes), acarretando a exclusão de uma enorme quantidade de estudantes que já terminaram ou estão na iminência de concluir o ensino médio público. Seria coerente deixar de desenvolver a capacidade desses jovens enquanto o Brasil não alcança um ensino básico de qualidade? (CARA, 2012).

Apenas a correção dos níveis fundamental e médio manteria o quadro de desigualdades, pois levaria mais de trinta anos para resultar em um maior percentual de negros e/ou pobres aptos para disputar, em igualdade de condições, as vagas oferecidas nas universidades públicas brasileiras. É certo que o sistema de cotas deve vir acompanhado de políticas públicas para melhorar a rede básica de ensino, caso contrário configurará uma medida inútil (BRANDÃO, 2005).

Provavelmente, a Lei das Cotas melhorará os indicadores do ensino médio público, uma vez que a possibilidade de acesso às universidades através da reserva de vagas, fomentará a permanência e conclusão desses estudantes. Não isentando a responsabilidade dos gestores governamentais de adotarem estratégias para sanar as deficiências da educação básica (fundamental e médio) pública. Infelizmente, investimentos nesse nível de ensino além de demandarem mais tempo e planejamento, são afetados pelas mudanças de gestão (eleições) e pouco comprometimento das instâncias federais com uma maior coesão da rede - estados e municípios (MÜLLER, 2013).

Nessa situação, faz-se necessário compreender a Lei nº 12.711/2012, analisando seus preceitos e eventuais lacunas.

3.2 Lei das Cotas – Pressupostos e Omissões

Desde a sua implementação, os argumentos contrários à Lei nº 12.711/2012 se multiplicam. Muitos gestores das IES alegavam desobediência ao princípio constitucional da autonomia universitária, provável queda na qualidade do ensino superior, em consequência das mudanças no sistema meritocrático, e, falta de legalidade dos critérios utilizados nas cotas. Logo, é necessária uma análise considerando essas dimensões.

Autonomia significa a capacidade de se administrar por suas próprias leis. As universidades não são dotadas de liberdade absoluta, porque se sujeitam aos órgãos normativos e constrangimentos de natureza material, cultural e política próprios da sociedade em que se inserem. A autonomia universitária está associada à capacidade das

instituições de criarem normas próprias para o cumprimento das suas funções sociais (DURHAM, 1989).

O texto constitucional, em seu art. 207, preconiza que as universidades têm autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A primeira está associada diretamente ao papel social das IES, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, através da liberdade de pensamento, as outras são instrumentos para sua consecução. Essa autonomia não é a ausência de limites, o Estado Central observa se os conteúdos constitucionais do art. 3º orientam as atividades das instituições de ensino (BAGGIO, 2007)²¹.

Idealmente, as IES deveriam estabelecer suas políticas afirmativas, porém ao longo de mais de dez anos de concretização dessas ações, a proporção de vagas reservadas ainda era inexpressiva. Em 2011, de um total de 239.667 vagas das universidades federais e estaduais, apenas 22% (vinte e dois por cento) estava destinado às cotas sociais e raciais. Esses números traduzem a resistência de alguns dirigentes à implementação de ações de discriminação positiva, demandando a intervenção do poder público para que sejam cumpridas as funções da educação superior, conforme preceituado no art. 43 da LDB (FERES JÚNIOR e DAFLON, 2012).

A universidade é o espelho da sociedade e como tal reflete suas contradições. Sendo mantida essencialmente por verbas públicas, deveria ser acessada amplamente pelas camadas populares, promovendo o desenvolvimento dos cidadãos. A implantação de políticas afirmativas para redução das discrepâncias é compatível com o papel social das IES, transcendendo a esfera de autonomia administrativa de cada instituição (FERRAZ, 2008; PEREIRA, 2012).

Pode-se concluir que não existe afronta ao princípio da autonomia no que concerne aos processos seletivos, uma vez que a LDB, em seu art. 51, indica que as normas e critérios utilizados para seleção e admissão de alunos devem considerar os seus efeitos sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos desse sistema de ensino. Ou seja, as diferenças na qualidade da

²¹ BAGGIO, R. C. Notas sobre o alcance normativo da autonomia universitária no Brasil. 2007 (Artigo elaborado como produto em consultoria ao Ministério da Educação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/autonomiauniversitaria.pdf>

escolarização básica das redes pública e privada não podem ser ignoradas pelas IES, sob o risco de perpetuarem as desigualdades existentes na sociedade.

A segunda controvérsia refere-se à meritocracia. Trata-se de uma forma de hierarquização social baseada no reconhecimento do esforço e aptidões individuais, admitindo que todas as pessoas avaliadas têm condições e oportunidades similares para competir em determinados campos (mercado de trabalho, ingresso na universidade, etc.). No Brasil, esse método é injusto ao desconsiderar as intensas disparidades constantes na educação. Para modificar essa realidade, é forçosa a desconstrução da ideologia do mérito, incluindo as condições educacionais e econômicas das famílias de origem dos estudantes (ARRUDA et al., 2006; TABORDA et al., 2006).

O exame vestibular surgiu para atender a necessidade de impessoalidade e mobilidade de classes. No entanto, a premissa de uma competição justa mostrou-se falsa ao colocar pessoas com quantidades distintas de capital cultural para disputarem o acesso às universidades. A falácia da meritocracia, como ora apresentada, reside no fato que famílias brasileiras privilegiadas financiavam uma educação básica de boa qualidade, garantindo um ponto de partida mais vantajoso em relação à população carente; gerando uma pequena parcela de vencedores frente a uma grande quantidade de vencidos (BRANDÃO e MARINS, 2006; DUBET, 2004; SOUSA, 2013).

Essa seleção dos mais aptos alinhava-se com os ideais meritocráticos. Porém, beneficiava, predominantemente, os oriundos de classes mais ricas. As principais dificuldades para aplicar a meritocracia são: oferecer igualdade de oportunidades e ter uma oferta de ensino básico e fundamental perfeitamente igual e objetiva (DUBET, 2004). Com um sistema educacional disfuncional, principalmente a rede pública de ensino, convém adotar medidas compensatórias para equilibrar a balança social. A escolha baseada unicamente no mérito produz uma elite fechada, sendo necessário combinar outros princípios de justiça para obter uma sociedade mais igualitária (ARRUDA et al., 2006).

O argumento do mérito defende também que as cotas diminuem a qualidade da universidade pública e incentivam a mediocridade. Tais ideias podem ser refutadas, pois não há razoabilidade em supor que a nota de ingresso seja decisiva para definir o grau de empenho durante o curso superior. É evidente que as cotas diminuirão a média

necessária para a entrada nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, mas a qualidade está associada à capacidade acadêmica durante o curso. É preciso saber se o desempenho dos cotistas é semelhante ou inferior aos não-cotistas no decorrer da graduação. Vale salientar que já existem estudos brasileiros²² comprovando que o rendimento é igual ou melhor (FRIAS, 2012).

Considerando os critérios utilizados na Lei nº 12.711/2012, a constitucionalidade da implantação das cotas sociais e raciais já foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal²³. A norma em questão foi considerada benéfica ao padronizar as ações de discriminação positiva, porquanto algumas universidades públicas vinham aplicando medidas afirmativas diversas, podendo não atingir os objetivos pretendidos ou acarretar desvios de finalidade (PEREIRA, 2012).

Inegavelmente, existe uma maior tolerância da sociedade quando as políticas afirmativas são aplicadas aos mais pobres (estudantes de escolas públicas)²⁴. Por conseguinte, a rejeição das cotas raciais exige uma reflexão. No caso da pobreza, a desvantagem gerada pela incapacidade de pagar escolas de boa qualidade e ter que trabalhar e estudar é evidente. Já as perdas provenientes do pertencimento a um tipo de raça ou etnia não são tão claras (FRIAS, 2012).

A observância dos indicadores sociais ajuda a perceber os seguintes contrastes: entre os pobres e pessoas com menor escolaridade há muito mais negros e quando o cenário inverte, predominam os brancos. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (1973 a 2005) assinalaram que a cor ou raça interfere em resultados educacionais mais altos, pois o ensino superior e a pós-graduação não são acobertados pelas políticas universais (*IDEM*).

²² VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>.

²³ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF nº 186, disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf> e Recurso Extraordinário - RE nº 597.285. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=5455998> Instrumentos jurídicos interpostos sobre as cotas implantadas na UNB e UFRS, respectivamente.

²⁴ Trata-se de uma simplificação supor que todo estudante de escola pública é pobre, visto que muitos alunos de Colégios Militares, Colégios de Aplicação e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia provêm de famílias com boas condições financeiras. Como a maioria é economicamente vulnerável, para a pesquisa essa generalização funciona, pois as cotas também classificam por renda.

Não há consenso sobre a escravidão como justificativa para as cotas raciais. Como citado no capítulo 2 (tópico 2.1), é ilógico atribuir aos brancos do presente os crimes cometidos pelos seus antepassados. A análise da questão deve ser feita sob a ótica da equidade, investigando se, atualmente, os negros dispõem das mesmas oportunidades que os brancos. Ou seja, o argumento do racismo que prejudica no presente fundamenta as cotas raciais. A desigualdade brasileira pode ser estratificada por cor. Sendo injusto que alguns estejam em situação desfavorável por fatores que fogem ao seu controle, seja pela loteria natural ou social (*IDEM*).

Foram estabelecidas cotas raciais porque categorizar os estudantes apenas como ricos e pobres seria bastante simplista e deixaria os negros fora das universidades. Se a quantidade de brancos e negros que ocupavam os bancos universitários fosse equilibrada, o parâmetro raça não seria relevante.

Em relação à diferença de apoio entre as sociais e as raciais, o professor de Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Marcelo Tragtenberg, membro do programa de acompanhamento das ações afirmativas da universidade, afirma que isso ocorre porque se acredita, “erroneamente”, que as cotas sociais incluem automaticamente alunos negros. “Constatamos em simulações na UFSC antes (2006) e depois das cotas (2012) que se as ações afirmativas valessem somente para escolas públicas, o percentual de negros na universidade não mudaria. A política de bônus da USP somente para escolas públicas durante os quatro primeiros anos não mudou significativamente o percentual de negros e a universidade agora adota também bônus para pretos, pardos e indígenas” (PRATEANO²⁵, 2013).

Ser a favor de cotas raciais não quer dizer ser contra cotas sociais. Aliás, não conheço nenhuma pessoa que defenda cotas raciais e que seja contra cotas sociais. O problema é que quando se aplicam só cotas sociais (por renda, para pessoas oriundas de escolas públicas, etc), o que se vê são pessoas brancas se beneficiando delas desproporcionalmente mais do que negras ou indígenas. O objetivo das cotas é corrigir distorções: se apenas fizermos cotas para corrigir as distorções sociais, corremos o risco de aprofundar ainda mais as distorções raciais. Precisamos corrigir todas (CASTRO²⁶, 2014).

²⁵ PRATEANO, V. F. Cotas sociais têm mais apoio popular do que as raciais. Jornal Gazeta do Povo. Disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/cotas-sociais-tem-mais-apoio-popular-do-que-as-raciais-bmouv15e0zyjkuphxdcpfg5la>

²⁶ CASTRO, A. A escravidão e a questão entre cota racial e social. Revista Fórum. Disponível em <http://www.brasil247.com/pt/247/favela247/137064/A-escravid%C3%A3o-e-a-quest%C3%A3o-entre-cota-racial-ou-social.htm>

Mesmo envolta em polêmicas, a implementação da Lei das Cotas representa um importante avanço na democratização do acesso ao ensino superior. Sem deixar de lado a necessidade de políticas públicas para: melhorar a qualidade da educação básica pública, combater todo tipo de discriminação, melhorar a distribuição de renda e promover a inclusão social (DOURADO, 2012).

Vale lembrar que a Lei nº 12.711/2012 deixa algumas lacunas e incoerências preocupantes (SANTOS, 2012):

1. Como o modelo contempla pretos, pardos e indígenas, ações afirmativas implantadas nas IFES que reservam vagas para outros grupos, a exemplo dos portadores de necessidades especiais, etc., podem sofrer retrocessos, mesmo não sendo vetadas pela lei.
2. Os egressos de colégios militares, colégios de aplicação e institutos federais de educação tecnológica também estão incluídos como alunos da rede pública, cujo padrão de ensino é muitas vezes superior às escolas particulares. Distorcendo o objetivo da política afirmativa que é atender estudantes que tiveram formação precária.
3. A inclusão dos indígenas na mesma cota racial dos negros e pardos pode ser prejudicial aos índios, por razões quantitativas e em face de suas demandas específicas.
4. Não estabelece critérios de repasse de verbas para que as IFES estruturem políticas de assistência estudantil, visando à permanência dos estudantes cotistas nas universidades.

Como a UFPE é a instituição utilizada nesta pesquisa, é necessário compreender sua história e as ações adotadas pelos gestores para executar as diretrizes contidas na Lei das Cotas.

3.3 UFPE, Políticas Afirmativas e a Implementação da Lei nº 12.711/2012

A história da UFPE teve início em 11 de agosto de 1946, ainda como Universidade do Recife (UR), reunindo a Faculdade de Direito do Recife, a Escola de Engenharia de Pernambuco, a Faculdade de Medicina do Recife, com as escolas anexas de Odontologia e Farmácia, a Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife. Em 1955, ela passou a integrar o grupo de instituições federais do país, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, autarquia vinculada ao MEC (Ministério da Educação).

Atualmente, é referência no país em ensino (graduação e pós-graduação) e pesquisa científica, sendo a melhor do Norte-Nordeste, segundo avaliações dos Ministérios da Educação (MEC) e de Ciência e Tecnologia (MCT).

A Reitoria cuida do funcionamento da instituição, coordenando, planejando e supervisionando as atividades das unidades organizacionais que compõem a Universidade. É constituída pelo Gabinete do Reitor e por 08 (oito) Pró-Reitorias: para Assuntos Acadêmicos (PROACAD), para Assuntos Estudantis (PROAES), para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ), de Extensão e Cultura (PROEXC), Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN), Gestão de Pessoas e Qualidade de Vida (PROGEPE), de Gestão Administrativa (PROGEST) e de Comunicação, Informação e Tecnologia da Informação (PROCIT).

O Gabinete do Reitor é composto pela Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores, Assessorias do Reitor, Procuradoria Geral e Comissões Permanentes Setoriais. A UFPE possui também quatro Conselhos Superiores que auxiliam a Reitoria e as Pró-Reitorias na sua administração: o Conselho Universitário é o órgão normativo e consultivo da universidade, o Conselho de Administração cuida dos assuntos da gestão, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CCEPE coordena as ações ligadas a essas três áreas e o Conselho de Curadores é encarregado da fiscalização econômica da instituição.

A UFPE reúne mais de 50 mil pessoas, entre Professores, Técnico-Administrativos e alunos de graduação e pós-graduação, distribuídos em três campi:

Recife, Caruaru e Vitória. Essa estrutura permite que sejam oferecidos serviços de qualidade à comunidade acadêmica.

Quanto às políticas de inclusão social, a universidade possuía, desde 2006, um sistema de bonificação que acrescentava 10% (dez por cento) na nota final do vestibular dos alunos provenientes de escolas públicas, com objetivo de ampliar as chances de ingresso dos estudantes de baixa renda.

A aprovação da Lei nº 12.711/2012 impunha modificações nos processos seletivos que precisavam combinar meritocracia e critérios sociais/raciais. Dessa forma, foi discutido, nas instâncias da UFPE, como integrar o sistema de cotas ao vestibular 2013.

Em 20 de setembro de 2012, na 2ª Sessão Extraordinária do CCEPE, houve a primeira discussão sobre a implementação da política de cotas, a partir do vestibular 2013 – UFPE. Essa reunião aconteceu após dois encontros para dirimir dúvidas referentes à Lei nº 12.711/2012, um com o MEC e outro com a Procuradoria Jurídica da universidade, resultando em dois entendimentos: a reserva de vagas de 12,5% (doze vírgula cinco por cento) para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas, sendo 6,25% (seis vírgula vinte e cinco por cento) reservados aos candidatos com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e 6,25% (seis vírgula vinte e cinco por cento) com renda superior, lembrando que a cota racial permeia ambas as frações. O bônus de 10% (dez por cento) foi extinto.

Ainda na mesma sessão, foram esclarecidos os seguintes pontos: são categorizadas como escolas da rede pública todas as escolas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal, permanecendo, os colégios de aplicação, militares e institutos federais na reserva de vagas. Com base no último censo do IBGE, tomando como referência 100 (cem) para representar o número total de vagas por curso, turno e entrada, a Procuradoria obteve 55,3% (cinquenta e cinco vírgula três por cento) de pardos, 6,49% (seis vírgula quarenta e nove por cento) de pretos e 0,6% (zero vírgula seis por cento) de indígenas na população de Pernambuco, constituindo o elemento constante para o cálculo das reservas de vagas. Utilizando critérios de arredondamento, gerou um total de 14 (quatorze) vagas reservadas para estudantes de escola pública e 86 (oitenta e seis) para a livre concorrência. O candidato que concorreu ao sistema de

cotas, e não obteve nota suficiente nessa fila pode ser aproveitado nas vagas gerais, caso tenha a nota necessária.

No dia 22 de outubro de 2012, na 3ª Sessão Extraordinária do CCEPE, foi aprovada a adequação da Resolução nº 4/2012 (critérios Vestibular 2013 – UFPE) à Lei das Cotas. A aplicação dos percentuais discutidos na reunião anterior ficou assim estabelecida: 15% (quinze por cento) das vagas foram destinadas aos alunos egressos de escola pública, tendo em vista arredondamento para cima, por ter gerado números decimais. Para ser beneficiado pelo sistema de cotas, o estudante precisa comprovar através de histórico escolar e certificado de conclusão de ensino médio sua condição de ex-aluno de escola pública.

Também foram estabelecidas as documentações comprobatórias: os estudantes que concluíram o ensino médio através de supletivo poderão concorrer pelo sistema de cotas, apresentando o Número de Identificação Social (NIS), relativo ao Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Se os documentos não forem apresentados no prazo estipulado, o candidato concorrerá às vagas de livre concorrência. A renda familiar mensal bruta per capita deverá ser comprovada mediante contracheques, declaração de IRPF (Imposto de Renda de Pessoa Física), CTPS (Carteira de Trabalho da Previdência Social), carnês do INSS (Instituto Nacional de Seguridade Social), extratos do FGTS (Fundo de Garantia por Tempo de Serviço) ou extratos bancários e a renda mensal dos trabalhadores inseridos no mercado informal com declaração firmada pelo candidato e, no mínimo, duas testemunhas não pertencentes ao seu grupo familiar.

Os candidatos cotistas que obtiverem nota compatível com as vagas de livre concorrência serão nelas alocados, permitindo o acesso de outro beneficiário da ação afirmativa no sistema de cotas. A autodeclaração para as vagas reservadas aos pretos, pardos e indígenas não se sujeita a controle ou revisão por parte da UFPE ou da instituição executora do certame.

Na 4ª Sessão Ordinária do CCEPE, de 13 de outubro de 2014, foi aprovada a Resolução nº 17/2014, que fixa critérios de inclusão regional para estimular o acesso à UFPE pelos estudantes que residem no entorno dos campi Agreste e Vitória. É acrescido 10% (dez por cento) na média final do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM dos candidatos que tenham cursado o ensino fundamental e médio integralmente

em escolas regulares (públicas ou privadas) das microrregiões citadas na Resolução. Vale salientar que não é cumulativo com a Lei das Cotas.

Nos processos seletivos dos anos subsequentes foram adequando os percentuais de reserva de vagas até chegar ao estabelecido pela Lei nº 12.711/2012, 50% (cinquenta por cento).

Observando os documentos e pautas das reuniões do CCEPE, é evidente que ainda não foram discutidos os parâmetros de avaliação dessa política afirmativa. Muitas instituições analisam o sistema de cotas através da comparação do desempenho acadêmico de cotistas e não-cotistas e observação dos indicadores de evasão dos cursos de graduação. Esta pesquisa propõe utilizar as mesmas variáveis para analisar o progresso dessa medida de discriminação positiva.

Apesar da Lei das Cotas não regulamentar as ações de permanência dos estudantes que ingressarem através dessa política pública, a UFPE dispõe de programas e benefícios para este fim, explicitados a seguir.

3.4 Permanência Após o Ingresso: Políticas de Assistência Estudantil na UFPE

A fim de assegurar a permanência dos estudantes que ingressaram através de políticas afirmativas e reduzir os índices de evasão, a UFPE reformulou e estruturou algumas ações tendo como referência o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

A unidade organizacional responsável por gerir o PNAES na UFPE é a Pró - Reitoria para Assuntos Estudantis – PROAES que tem como missão ampliar as condições necessárias para o sucesso na vida acadêmica, minimizando os efeitos das desigualdades sociais e regionais, ao reduzir as taxas de retenção (reprovação nas disciplinas) e evasão universitárias, contribuindo para uma efetiva inclusão.

Fundamentada no art. 3º, §1º do PNAES, a UFPE possui os seguintes programas²⁷:

1. Acessibilidade na Educação Superior - INCLUIR

Este programa cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 e nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e no edital INCLUIR 04/2008²⁸, de 05 de maio de 2008, propondo ações para o atendimento das demandas dos estudantes portadores de necessidades especiais que ingressaram na UFPE. Para tanto, foi estruturado o Núcleo de Acessibilidade, responsável pela adoção de medidas que eliminem possíveis barreiras à integração desses alunos na vida acadêmica.

2. Política de Assistência Estudantil

Com a finalidade de atender os estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade socioeconômica, esse programa é composto pelos seguintes benefícios: auxílio alimentação, auxílio creche, auxílio transporte, bolsa de manutenção acadêmica e moradia estudantil, conforme descrição abaixo:

a. Auxílio Alimentação

São disponibilizadas duas refeições diárias gratuitas (almoço e jantar) nos Restaurante Universitários – RUs para os estudantes dos campi Recife e Agreste. Os alunos de Direito recebem o valor em dinheiro por conta da distância entre o Centro de Ciências Jurídicas - CCJ e o RU - Recife. No campus Vitória, o auxílio é financeiro no valor total correspondente ao custo mensal das duas refeições por estudante.

²⁷ Para informações mais detalhadas visitar <https://www.ufpe.br/proaes/> e <https://www.ufpe.br/proacad/>.

²⁸Edital INCLUIR 04/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=816-incluir-propostas-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192.

b. Auxílio Creche

Esse auxílio contempla os estudantes matriculados em curso de graduação presencial da UFPE, nos campi Agreste e Vitória, que detenham a guarda do filho na faixa etária de 00 a 03 anos e onze meses. No campus Recife só é pago o valor em dinheiro caso não haja vagas na Creche Paulo Rosas.

c. Auxílio Transporte

Esse benefício é pago aos estudantes dos campi Recife, Agreste e Vitória, considerando o trajeto CASA/UFPE/CASA, durante o período letivo para que possam frequentar as aulas do curso de graduação, sendo interrompido nas férias acadêmicas.

d. Bolsa de Manutenção Acadêmica

Para receber essa bolsa o estudante precisa estar vinculado a um dos Programas de pesquisa, extensão, monitoria ou estágio curricular obrigatório, exercendo uma atividade de 12 horas semanais.

e. Moradia Estudantil

Trata-se da concessão de moradia para estudantes residentes em cidades diferentes das sedes dos campi da UFPE ou outros Estados, nas Casas do Estudante Universitário (CEUs) ou auxílio financeiro para este fim.

3. Apoio ao Aprendizado

Caracteriza-se pela oferta de acompanhamento pedagógico e aparatos didáticos, assistindo os estudantes dos cursos de graduação com dificuldades provenientes da escolarização básica.

4. Apoio a Eventos

Auxílio ofertado aos estudantes de graduação para participação em eventos acadêmicos, científicos, tecnológicos, culturais e movimentos estudantis realizados no Brasil, com seleção através de Edital.

5. Apoio ao Esporte

Pagamento de bolsa de incentivo à prática de esportes a estudantes-atletas, auxiliando no treinamento para participação em competições locais, regionais e nacionais, estando atrelada ao desempenho acadêmico.

6. Bem-estar Mental/PROBEM

Compreende o acompanhamento psicoterápico, psiquiátrico e orientação profissional para melhorar a qualidade de vida dos estudantes. É realizado em parceria com profissionais de saúde e coordenado pela equipe de Psicologia da PROAES.

Também a Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos - PROACAD possui bolsas e coordena programas subsidiados pelo MEC para incentivar a permanência, impulsionando o desempenho acadêmico dos estudantes de ensino superior, sendo os principais:

1. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid

O Pibid atende os estudantes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, concedendo bolsas para aperfeiçoar a formação profissional de professores da educação básica. Esse programa integra os estudantes ao contexto da escola pública com o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente do curso e de um professor da escola.

2. Monitoria

O programa favorece a formação dos estudantes selecionados para monitoria das disciplinas. Sendo responsáveis por intermediar a relação professor-alunos, esclarecendo dúvidas quanto ao conteúdo e às atividades propostas. Pode ser remunerada ou voluntária e está associada ao bom desempenho acadêmico.

3. Bolsas de Apoio Acadêmico

São concedidas bolsas aos estudantes para atuarem nas unidades organizacionais da UFPE estimulando a formação profissional através de experiências práticas.

4. Auxílio Financeiro a Eventos Internacionais

Esse auxílio é destinado aos estudantes de graduação com trabalhos aprovados para apresentação em eventos científicos, tecnológicos, culturais e esportivos de abrangência internacional.

5. Programa de Educação Tutorial – PET

O PET oferece aos alunos participantes, sob a orientação de um tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares que complementem sua formação acadêmica e atendam as demandas dos cursos de graduação. Pode ser voluntária ou remunerada, cujo apoio financeiro obedece à Política Nacional de Iniciação Científica.

6. Aulas de Campo

São atividades extraclasse (excursões) que fazem parte do conteúdo programático de algumas disciplinas obrigatórias e eletivas de diferentes cursos de graduação da UFPE. Para coleta de materiais de natureza científica, visitas a sítios históricos, etc. Quando envolvem pernoite é concedido auxílio financeiro aos alunos.

Esses programas de assistência estudantil visam auxiliar os estudantes cotistas e não-cotistas em situação financeira difícil. O problema maior da Lei das Cotas é não possuir dotação orçamentária própria para garantir sua sustentabilidade, apesar de constituir um importante catalisador de oportunidades para os jovens brasileiros.

Os argumentos contrários à implementação do sistema de cotas evidenciam a falta de uma discussão acerca dos princípios que norteiam as ações afirmativas dentro das IES brasileiras, para sensibilizar os envolvidos, estudantes, professores e gestores universitários.

O sistema de ensino brasileiro como se apresentava, excludente e elitista, demandava uma reforma estrutural, mesmo sendo proveniente de uma medida temporária e atingindo apenas a educação superior. O desafio enfrentado pela gestão universitária é estabelecer parâmetros coerentes para avaliação dessa política de inclusão social e fomentar programas de assistência estudantil que atendam as carências dos alunos cotistas.

Considerando os variados sistemas de cotas implementados pelas IES brasileiras e suas métricas de avaliação, foram encontrados como indicadores de qualidade comuns à maior parte delas, o desempenho acadêmico e a evasão universitária.

No próximo capítulo são discutidas essas variáveis, os resultados obtidos nas universidades que adotaram políticas afirmativas antes da aprovação da Lei das Cotas e os fatores determinantes do rendimento acadêmico e do abandono dos cursos de graduação.

CAPÍTULO 4 - VARIÁVEIS PARA ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS - DESEMPENHO ACADÊMICO E EVASÃO UNIVERSITÁRIA

A Lei nº 12.711/2012 dispõe sobre a avaliação de sua eficácia após dez anos de implementação. Todavia, as universidades públicas precisam acompanhar os impactos dessa política afirmativa durante a sua vigência, tendo em vista a adoção de medidas corretivas e programas de assistência estudantil voltados para a inclusão social dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas.

Consequentemente, é necessário definir critérios plausíveis para análise, sendo o desempenho acadêmico e a evasão os indicadores mais utilizados pelas instituições que já possuíam ações dessa natureza, antes da aprovação da Lei das Cotas.

Neste capítulo será justificada a escolha dessas variáveis, seus conceitos e fatores determinantes.

4.1 Como Analisar a Política de Cotas?

A Lei nº 12.711/2012 e os dispositivos que a regulamentam – Decreto nº 7.824/2012 e Portaria Normativa nº 18/2012 – não estabelecem os parâmetros que as instituições de ensino superior devem utilizar para avaliar a efetividade dessa política afirmativa.

Em seu artigo 6º, a Lei das Cotas indica os órgãos responsáveis pelo acompanhamento e avaliação da sua implementação, sendo eles: o Ministério da Educação - MEC, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR e a Fundação Nacional do Índio - Funai, esta última é apenas consultada. O MEC e a SEPPIR emitem relatórios anuais sobre o cumprimento do percentual de reserva de vagas.

Sem diretrizes para analisar essa política pública, as universidades precisam estipular critérios para monitorar os impactos do sistema de cotas e organizar ações de

assistência estudantil que viabilizem a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Logo, são necessários indicadores que traduzam o desempenho de determinada política ou programa, possibilitando ajustes caso sejam constatados desvios daquilo que foi planejado. Esses instrumentos apoiam a tomada de decisão à medida que ocorrem flutuações no processo de implementação (BRASIL, 2007; UCHOA, 2013).

Os indicadores podem ser classificados como de entrada (*inputs*), de processo e de saída ou resultados (*outputs*). Os *inputs* são os insumos, ou seja, recursos materiais, financeiros e humanos utilizados para atingir os objetivos institucionais. Os de processo medem o desempenho das atividades associadas aos serviços/produtos oferecidos pela organização. Já os *outputs* estão relacionados às metas que se pretende alcançar (BRASIL, 2007).

O principal elemento utilizado para avaliar as IES (públicas e privadas) é o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação. Desde 2004, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade é obrigatório. É empregado para mensurar o aprendizado dos conteúdos programáticos, o desenvolvimento das competências e habilidades pertinentes à formação profissional, e o nível de conhecimento da realidade socioeconômica nacional e mundial. Os resultados dessa prova são fundamentais para o cálculo dos indicadores que outorgarão conceitos ao ensino superior²⁹.

Tendo como base o critério usado no Enade e considerando que a finalidade do sistema de cotas é garantir a integração social de minorias jurídicas nos espaços acadêmicos, sem postergar essa análise para o término da graduação ou da vigência dessa ação afirmativa, os seguintes aspectos devem nortear a apreciação e implementação da política:

1. O desempenho acadêmico dos cotistas durante a graduação;
2. Controle dos fatores que dificultam a continuidade dos estudos dos cotistas, com programas de assistência estudantil direcionados à redução da evasão e retenção.

²⁹ Maiores informações na página <http://portal.inep.gov.br/enade>.

Muitos estudos brasileiros³⁰ usaram *outputs* como trajetória acadêmica dos estudantes (rendimento durante o curso), evasão e percepção de acolhimento na IES para averiguar a inclusão proporcionada pelas políticas de cotas.

Nas pesquisas quantitativas, o desempenho acadêmico e o índice de abandono do curso superior são as variáveis adotadas para fazer um comparativo entre cotistas e não-cotistas. Esses elementos atestam se o propósito da política pública foi alcançado.

Logo, por ser uma medida compulsória aplicada nas universidades, é urgente investigar, sob o argumento da queda da qualidade, se as cotas, como defendido pelos seus opositores, afetam negativamente o ensino superior, com desempenho dos cotistas abaixo do esperado e aumento da evasão (FRIAS, 2012).

A seguir, serão explicitados os conceitos de rendimento acadêmico, de evasão e os fatores que os influenciam.

4.2 Desempenho Acadêmico

Entende-se por desempenho acadêmico o grau de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de um indivíduo em determinada categoria educacional, sendo normalmente aferido em escala de zero a dez (GOUVEIA et al., 2010).

É a variável que traduz a aprendizagem dos estudantes das universidades, associada às competências específicas obtidas através das disciplinas ministradas (LOPES et al., 2010).

Refere-se à execução das tarefas acadêmicas de um indivíduo ou grupo avaliadas em termos de eficiência e rendimento, indicando o seu nível de compreensão através de notas ou conceitos (MUNHOZ, 2004).

³⁰ Exemplos: VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf> e DALLABONA, C. A. e SCHIEFLER FILHO, M. F. O. e DALLABONA, C. A. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sexoestec/art2040.pdf>.

As instituições de ensino superior geralmente utilizam o coeficiente de rendimento por semestre/período para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes universitários. Tal coeficiente é calculado através da média aritmética entre as notas e o número de disciplinas cursadas. Ao final do curso de graduação é obtido o índice de rendimento geral. A UFPE ainda estabelece o argumento de classificação (*ranking*)³¹ para indicar os estudantes que têm prioridade na matrícula das disciplinas, ou seja, o estudante com média geral mais alta e sem reprovações conseguirá a vaga no componente curricular desejado.

As universidades brasileiras buscam a excelência na formação de profissionais para o mercado de trabalho, investindo continuamente em infraestrutura e corpo docente (através de concursos rigorosos). Esses esforços se refletem na classificação da instituição de ensino após o Enade que atribui conceitos aos cursos de graduação, categorizando-os de 1 (um) a 5 (cinco), sendo 1 (um) o resultado mais baixo e 5 (cinco) o melhor resultado possível na área.

Por essa razão, os críticos da política de cotas utilizam o desempenho acadêmico como argumento contrário a sua implantação. Para eles, os alunos ingressantes através desse sistema terão rendimento inferior aos não-cotistas, devido às deficiências de sua escolarização. Esse efeito nocivo seria consequência do aumento da heterogeneidade das classes que teriam níveis muito distintos de preparo acadêmico e intelectual, forçando os professores a adequarem suas aulas, nivelando o curso “por baixo” (BRANDÃO, 2005; VELLOSO, 2009).

Já os favoráveis a essa política defendem que os alunos cotistas apresentam desempenho semelhante ou superior aos não optantes desse sistema, pois valorizam mais a vaga conseguida no curso de graduação, demonstrando maior comprometimento nos estudos (SARMENTO, 2012).

Para avaliar a implantação do sistema de cotas utilizando o desempenho acadêmico como indicador de eficiência dessa política, é imprescindível conhecer quais elementos o influenciam.

³¹ Manual Acadêmico UFPE 2015 - O argumento de classificação considera não só a média geral como também as reprovações por falta, os cancelamentos de matrícula em componentes curriculares, os trancamentos de semestre e as matrículas vínculo já realizadas pelo estudante.

4.2.1 Fatores Determinantes do Desempenho Acadêmico

A maior parte dos estudos para identificar os determinantes do desempenho acadêmico incluem *proxies*³², uma vez que a habilidade inata de aprendizagem (maneira como as pessoas captam e internalizam um conteúdo até então desconhecido) não é um fator facilmente observável e existente no banco de dados educacional das instituições de ensino. As notas no processo seletivo para ingresso nas universidades seriam um indicativo do nível de conhecimento e habilidades prévias que ajudariam os estudantes no decorrer do curso de graduação (NOGUEIRA et al., 2013; MORICONI e NASCIMENTO, 2014).

Características pessoais como raça, cor, idade e gênero não constituem bons indicadores para determinar o grau de sucesso do estudante na universidade. No entanto, o contexto socioeconômico no qual ele está inserido, incluindo aspectos como renda familiar, escolaridade, ocupação dos pais, entre outros, pode ser elemento complicador para um desempenho acadêmico adequado (BARROS et al., 2001).

Fatores externos como a infraestrutura fornecida pela instituição de ensino superior e a qualificação do docente exercem influência direta na experiência de aprendizagem do estudante. Já o turno em que o aluno estuda não determinará o seu desempenho, pois precisa estar associado a outros elementos para causar impactos relevantes, como o universitário mais pobre que trabalha para complementar sua renda, diminuindo o tempo de estudo dos conteúdos dados em sala de aula (BARROS et al., 2001).

O sucesso acadêmico também está relacionado à adaptação do estudante à universidade. A transição de ensino médio para superior requer amadurecimento, autonomia, interesse e comprometimento. Ingressar e permanecer no curso de graduação implica moldar-se a um novo ambiente, mudando a forma de pensar e agir. Tais circunstâncias elevam o *stress* e a ansiedade dos educandos, demandando programas de orientação pedagógica e assistência psicológica nas IES (GRANJA, 2012).

³² Medidas aproximadas.

Variáveis internas, como a motivação e aptidão individuais, o esforço, a persistência e expectativas de sucesso profissional ao término do curso, nortearão o comportamento dentro da universidade, agindo sobre o rendimento acadêmico (OLIVEIRA e CAGGY, 2013).

Os alunos precisam ser vistos como responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, gerindo adequadamente o tempo destinado aos estudos e realizando as tarefas das disciplinas cursadas. Os professores devem estimulá-los na busca do conhecimento, construindo o pensamento crítico e preparando-os para o exercício da cidadania (CAVALCANTE e SANTOS JUNIOR, 2013; OLIVEIRA e CAGGY, 2013).

Nesse sentido, o docente precisa ter domínio do conteúdo das disciplinas ministradas e habilidades pedagógicas para ajudar na formação profissional. O tipo de relação que desenvolve com os alunos e a metodologia adotada nas avaliações, por exemplo, interferem no rendimento dos discentes (CAVALCANTE e SANTOS JUNIOR, 2013).

A interdisciplinaridade é a chave para aplicação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, integrando temáticas diferentes em atividades da graduação, bem como projetos de pesquisa e extensão. Esse método de ensino fomenta a participação dos estudantes, facilitando seu aprendizado (OLIVEIRA e CAGGY, 2013).

Um entrave ao bom desempenho do aluno é a falta de conhecimento sobre a formação profissional escolhida, acarretando desencontros entre as expectativas e as experiências proporcionadas pela graduação. Os discentes ingressam no ensino superior almejando, além da qualificação, a realização pessoal. As frustrações decorrentes da vivência acadêmica atrapalham a integração à IES, afetando a aprendizagem (IGUE, MARIANI e MILANESI, 2008).

O perfil acadêmico do curso, diferente da realidade do ensino médio, pode causar estranheza nos estudantes. É evidente que os alunos de meios sociais desfavorecidos sentem bastante esse descompasso e somado às deficiências da escolarização básica, apresentam uma menor confiança para lidar com situações de avaliação, obtendo resultados nem sempre satisfatórios (ALMEIDA et al., 2006).

Considerando os tipos de avaliação, a metodologia usada para mensurar o conhecimento durante o semestre letivo produz impactos no rendimento acadêmico. Por isso, as IES estipulam critérios gerais para as graduações, e as coordenações determinam as normas que contemplam as especificidades de cada curso. Esses parâmetros orientam a prática docente, para que as provas e trabalhos sejam coerentes e justos, preservando a qualidade do ensino.

No caso da UFPE, o Regimento Interno³³, artigos 62 a 67, define os procedimentos avaliativos, estabelecendo as notas mínimas para aprovação nas disciplinas e aspectos de frequência às atividades escolares. O CCEPE analisa as demandas dos departamentos, instituindo modelos complementares de qualificação do rendimento.

O perfil do aluno, dedicado ou desinteressado, atua sobre o comprometimento com o curso de graduação. Mas, essa generalização é falha, pois um educando presente às aulas e cumpridor das obrigações, nem sempre logra êxito nas avaliações. O bom desempenho é resultado de uma combinação de fatores externos e internos (OLIVEIRA e CAGGY, 2013).

A IES tem papel importante na integração dos alunos ao sistema educacional, divulgando os eventos, programas e políticas de assistência importantes para a vida estudantil, mantendo atividades complementares, recursos didáticos e métodos de ensino atualizados (GRANJA, 2012).

Pode-se concluir que o contexto socioeconômico do estudante é um dos principais determinantes de seu desempenho. Questões como transporte, moradia e alimentação podem constituir obstáculos à permanência do aluno no ensino superior (OLIVEIRA e CAGGY, 2013; SILVA, 2015).

Fomentar o acesso através de ações afirmativas é o primeiro passo para a inclusão social, mas a efetiva democratização depende do acompanhamento da trajetória acadêmica dos cotistas, associado a programas de suporte pedagógico e de auxílios financeiros.

³³ Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco – disponível em https://www.ufpe.br/dqf/images/documentos/reg_ufpe.pdf

Com a implementação dessas políticas educacionais, as IES precisam monitorar os impactos das cotas sobre o desempenho acadêmico e os índices de evasão. O tópico seguinte apresenta alguns estudos realizados nas universidades que adotaram medidas de discriminação positiva antes da regulamentação da Lei das Cotas.

4.2.2 Desempenho Acadêmico nas IES Brasileiras Após Ações Afirmativas

Para analisar os efeitos da Lei das Cotas no desempenho acadêmico da UFPE é preciso fazer um levantamento das pesquisas realizadas nas IES brasileiras que efetuaram diagnóstico após a implementação de ações afirmativas. Seguem abaixo alguns estudos na área:

Na Universidade Federal do Espírito Santo - UFES os estudantes não-cotistas de Engenharia, Administração, Direito e Ciências Contábeis conseguiram melhor rendimento acadêmico. Já em cursos de menor prestígio social³⁴ como arquivologia, biblioteconomia e gemologia os cotistas tiveram desempenho superior. Essa universidade implantou ações afirmativas em 2008 (PINHEIRO, 2014).

Com políticas de discriminação positiva desde 2004, na Universidade de Brasília - UNB não foram constatadas diferenças significativas de rendimentos entre cotistas e não-cotistas, e, em alguns cursos os optantes pela reserva de vagas obtiveram melhores médias (VELLOSO, 2009).

Já na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES foi analisado apenas o curso de Ciências Contábeis. Com os seguintes resultados: melhor desempenho e menor evasão dos egressos de escola pública em relação aos afrodescendentes e indígenas. No geral, o rendimento dos cotistas foi inferior aos não-cotistas, mas sem um distanciamento substancial. A UNIMONTES tem ações afirmativas desde 2004 (LOPES et al., 2010).

³⁴ Prestígio social nas IES geralmente está associado à concorrência no processo seletivo e à valorização no mercado de trabalho, isto é, faixa salarial.

Na Universidade Federal da Bahia -UFBA não houve diferenças relevantes nas notas de ingresso de cotistas e não-cotistas. Todavia, no decorrer dos cursos de graduação, os cotistas apresentaram trajetória acadêmica semelhante ou superior. O programa de ações afirmativas foi implantado em 2004 (QUEIROZ e SANTOS, 2006).

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ implementou a reserva de vagas em 2003. Estudos nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina, Odontologia e Pedagogia não registraram diferenças de desempenho entre cotistas e não-cotistas. Considerando a evasão, os índices de abandono dos cotistas são menores (BEZERRA e GURGEL, 2011).

Na Universidade de Pernambuco – UPE foram analisados os cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), Ciências Biológicas, Enfermagem e Medicina. As médias apuradas ficaram em torno de 7,0 (sete) ou mais entre os cotistas, ainda assim o desempenho foi inferior aos ingressantes pelo sistema universal. No curso de Ciências Biológicas o distanciamento das médias foi maior, com rendimento acadêmico abaixo de 7,0 (sete) entre os cotistas. A UPE possui ações afirmativas desde 2005 (CAMPOS e FRAGOSO, 2016).

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN adotou políticas de inclusão social em 2006. Com medidas para apoiar a permanência dos estudantes, a instituição não registrou diferenças consideráveis de desempenho acadêmico entre cotistas e não-cotistas (GRINER et al., 2013).

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste estabeleceu em 2008 um percentual de reserva de vagas para alunos egressos de escola pública. Uma pesquisa com estudantes de Administração confirmou que não há desigualdades expressivas entre cotistas e não-cotistas (BOTTON, MELLO e ROJO, 2013).

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul foi a primeira IES do país a aderir ao sistema de cotas para indígenas, através da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002. Apesar da iniciativa do governo estadual, o dispositivo legal não estabeleceu recursos para prover a permanência desses alunos. A falta de investimentos em programas de assistência somada ao despreparo dos docentes para atender a um público

com identidade étnica diferente acarretou baixo desempenho acadêmico e índices elevados de evasão no período analisado (CORDEIRO e ZARPELON, 2007).

A maior parte das publicações sobre desempenho acadêmico dos cotistas indica que a hipótese de baixo rendimento nem sempre se confirma, muitos pesquisadores observaram médias equivalentes ou diferenças pontuais a depender do curso de graduação considerado. As IES que alcançaram resultados positivos investiram em políticas de apoio estudantil para amenizar as adversidades pessoais e sociais enfrentadas pelos alunos.

O fenômeno de ingressar em um sistema educacional com notas inferiores aos indivíduos pertencentes aos estratos sociais mais ricos e no decorrer do ensino superior alcançar uma equiparação de desempenho é conhecido por “resiliência educacional”. Trata-se da capacidade do estudante de obter êxito acadêmico apesar das situações de vulnerabilidade socioeconômica que vivencia (MARQUES, 2008).

Outro indicador de resultados de uma IES é a diferença de matriculados e concluintes em cada ano. O resultado dessa relação expressa a evasão universitária e a retenção nas disciplinas. A seguir serão abordados os principais conceitos e determinantes do abandono do curso de graduação.

4.3 Evasão Universitária

O crescimento da sociedade, a partir do desenvolvimento intelectual, econômico, humano e estrutural está associado ao aumento da escolarização dos indivíduos. Em oposição, a permanência nas instituições de ensino superior, bem como a diplomação são comprometidas pela evasão dos estudantes (PRIM e FÁVERO, 2013).

A evasão universitária engloba três possibilidades distintas: a) de curso, constituindo a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo; b) de instituição, quando o aluno abandona a IES em que está matriculado, podendo ou não mudar de curso; c) de sistema, quando o aluno desiste do ensino superior, abandonando os estudos universitários (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE EVASÃO/MEC, 1996).

A evasão é preocupante, pois a vaga utilizada pelo estudante que abandonou o curso de graduação não será aproveitada por outro, gerando desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas (CUNHA, NASCIMENTO e DURSO, 2014). É indispensável analisar sua ocorrência nas universidades brasileiras e adotar medidas para reduzi-la ao máximo, visto que seus impactos influenciam diretamente o desenvolvimento do país (VIVAS, 2011).

Logo, configura um grave evento, devendo ter suas causas analisadas, principalmente a sua predominância em determinadas áreas do saber. É parte integrante do fracasso acadêmico, quando não caracteriza mobilidade de curso, mas abandono do ensino superior (ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011).

Para o estudante, a evasão representa o adiamento ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal, de melhoria de renda, entre outras consequências (TONTINI e WALTER, 2014).

São poucas as IES brasileiras que fazem um acompanhamento das taxas de evasão, com programas institucionais de combate e planejamento de ações (SILVA FILHO et al., 2007). Também não fazem a distinção entre os seus tipos, considerando apenas o desligamento do curso, a transferência externa e desvinculação da instituição. Situações como trancamento temporário e mobilidade interna não são contabilizadas.

Considerando as políticas educacionais de democratização do acesso ao ensino superior, cotas sociais e raciais, faz-se necessário um acompanhamento pedagógico dos estudantes que ingressaram através desse sistema. As desigualdades relacionadas ao capital cultural adquirido ao longo da escolarização básica dificultarão a adaptação e o desempenho no curso de graduação, podendo motivar seu abandono (BAGGI e LOPES, 2011).

4.3.1 Fatores Determinantes da Evasão

São causas relevantes da evasão universitária: as condições socioeconômicas dos estudantes, a taxa de reprovação nas primeiras disciplinas do curso, a escolha precoce da profissão e a complexidade do mercado de trabalho (FURTADO e ALVES, 2012).

Acrescentando fatores como a vocação e os problemas de ordem pessoal, há uma maior propensão ao abandono da graduação. Aspectos externos também determinam a continuidade dos estudos, como a infraestrutura, o corpo docente e a assistência estudantil proporcionados pela IES (DIAS, THEÓPHILO e LOPES, 2010).

O fenômeno da evasão possui diversas motivações, sendo provocado por fatores institucionais (acadêmicos, pedagógicos e estruturais), fatores externos (situação financeira, distância da residência, entre outros) e fatores pessoais (indecisão pela área de estudo, falta de identificação com o curso, etc.). Vale salientar que o maior índice de evasão acontece no primeiro ano de curso, tanto em instituições públicas quanto em privadas (VIVAS, 2011).

Depreende-se que muitos desses condicionantes da permanência na graduação também afetam o desempenho acadêmico. Rendimento insuficiente é uma das variáveis que provocam a evasão, mas não é o elemento decisivo. Diversos estudos citam como principais agentes: decisão do ingressante na escolha do curso, formação profissional pouco reconhecida; o apoio (integração e adaptação) e infraestrutura proporcionados pela instituição, o aproveitamento (notas, reprovações, etc.), impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, situação financeira do aluno, condições físicas e psicológicas dos estudantes e localidade da instituição (ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011).

Um relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, do MEC, em 1996, elencou os principais aspectos associados às características individuais dos estudantes e aos fatores externos e internos às instituições:

1. Fatores relacionados às características individuais dos estudantes

- Habilidades de estudo – autonomia e gestão do tempo;
- Personalidade – esforço e persistência;
- Qualidade da escolarização anterior – principalmente os cotistas que estudaram em escolas com ensino precário;

- Capacidade de adaptação à vida universitária;
- Incompatibilidade entre trabalho e atividades acadêmicas – estudantes de baixa renda precisam trabalhar e estudar simultaneamente, prejudicando o tempo dedicado aos estudos;
- Pouca ou nenhuma identificação com a graduação escolhida como consequência da falta de conhecimento sobre a formação profissional – a opção é feita entre os 16 e 18 anos, acarretando frustrações ao longo do curso;
- Dificuldades de aprendizagem, traduzidas em reprovações e pouca frequência às aulas;
- Descoberta de novos interesses no decorrer da graduação, optando por outra formação profissional.

2. Fatores internos às instituições

- Questões acadêmicas como currículo desatualizado (grade curricular extensa, estratificada, rígida e conservadora), rigorosa cadeia de pré-requisitos e falta de clareza no projeto pedagógico do curso;
- Sistema de avaliação de desempenho incoerente, pouca didática (metodologias tradicionais, não levando os alunos à reflexão) e/ou desinteresse dos docentes no processo ensino-aprendizagem;
- Ausência ou poucos programas voltados para a qualificação do estudante, como Iniciação Científica, Programa de Educação Tutorial - PET, etc.;
- Falta de programas de assistência estudantil que atendam os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
- Infraestrutura inadequada, laboratórios e equipamentos de informática obsoletos, etc.

3. Fatores externos às instituições

- Prestígio da formação profissional no mercado de trabalho;
- Reconhecimento social da carreira acadêmica escolhida;
- Conjuntura econômica que determina o quanto será alocado nas IFES pelo governo.
- Dificuldades das IES públicas de se manterem atualizadas, frente aos avanços tecnológicos – obstáculos provenientes da falta de recursos financeiros e excessiva burocracia para compras nessas instituições;
- Ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas para fomentar o ensino de graduação.

Questões individuais como nascimento dos filhos, dedicação ao casamento ou problemas de saúde (doenças graves) podem afetar a frequência às aulas e mais drasticamente, causar o desligamento do curso. Também a imaturidade e a busca pela herança profissional acarretam descontentamento durante o curso superior e possível evasão. Em algumas famílias predominam membros com uma ocupação específica, pressionando os jovens a adotá-la (DIAS, THEÓPHILO e LOPES, 2010).

A opção pelo curso também configura um problema quando ela é motivada apenas pela baixa concorrência no processo seletivo, ignorando a vocação do estudante. Muitos alunos preocupados em não conseguir a vaga, decidem pelas áreas do conhecimento menos procuradas. Tal escolha pode gerar pouca identificação com a formação acadêmica, decepção com a falta de reconhecimento da carreira no mercado de trabalho e em casos mais extremos, abandono da graduação (ALMEIDA e SCHIMIGUEL, 2011; DIAS, THEÓPHILO e LOPES, 2010; TONTINI e WALTER, 2014).

O comprometimento com o curso também compõe um fator determinante da evasão nas IES brasileiras. Durante a trajetória acadêmica o grau de compromisso apresenta mudanças; essas alterações ocorrem devido à influência familiar, o

relacionamento com os colegas e o conteúdo das atividades desenvolvidas nas disciplinas. Esses aspectos influenciam sobremaneira o nível de segurança em relação à escolha da formação profissional (BARDAGI e HUTZ, 2005; TONTINI e WALTER, 2014).

A combinação desses elementos indica que não se deve analisar a evasão em termos puramente numéricos. As IES precisam estabelecer ações focais para sua redução, após um estudo criterioso do problema.

Conclui-se que para avaliar os impactos imediatos da política de cotas são necessários indicadores de resultados. No próximo capítulo há a aplicação de testes estatísticos para examinar os principais argumentos contrários às cotas, redução da qualidade das IES, em consequência da queda no rendimento acadêmico, e aumento da evasão universitária. Por conseguinte, são realizadas comparações entre as médias dos cotistas e não-cotistas e percentuais de abandono dos cursos desses dois grupos, descrevendo os resultados obtidos.

CAPÍTULO 5 - METODOLOGIA, RESULTADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme discutido no capítulo anterior, para avaliar uma política pública é necessário estabelecer indicadores que consigam aferir com precisão seus impactos. Sendo o rendimento dos estudantes e a quantidade de concluintes critérios utilizados para reputar os cursos de graduação nas IES, o desempenho acadêmico e a evasão compuseram as variáveis dependentes desta pesquisa.

No presente capítulo são aplicados testes nas amostras para efetuar comparações das médias dos cotistas e não-cotistas, analisando a evolução dos optantes pelo sistema de reserva de vagas. Em complemento, investiga-se o comportamento da evasão após a implementação da Lei nº 12.711/2012 e são propostas algumas medidas para tornar essa política afirmativa mais eficiente na UFPE.

5.1. Objetivos

A partir da questão de pesquisa apresentada na Introdução e dos temas abordados no Referencial Teórico, seguem os objetivos que fundamentam o desenvolvimento desta dissertação:

5.1.1 Objetivo Geral

Analisar o sistema de cotas na Universidade Federal de Pernambuco, verificando se suas ações proporcionaram melhorias para o acesso à educação superior, com redução dos índices de evasão e bom desempenho dos alunos cotistas.

5.1.2 Objetivos Específicos

Assim sendo, para atingir o objetivo geral a pesquisa será orientada pelos seguintes pontos:

- Estudar o Sistema de Cotas da UFPE, após a Lei nº 12.711/2012, analisando o processo de sua implementação;
- Apurar o desempenho acadêmico, no período de 2013 a 2015, dos alunos ingressantes através dessa ação afirmativa, comparando com o dos não beneficiados por essa política.
- Analisar a evasão dos estudantes após a implementação da Lei nº 12.711/2012.
- Averiguar as ações adotadas pelos gestores da UFPE para garantir a implantação desse sistema em bases sólidas (menor evasão e bons índices de desempenho acadêmico).

5.2 Metodologia

Para analisar o desempenho acadêmico e evasão dos estudantes cotistas e não-cotistas da Universidade Federal de Pernambuco, campus Recife, realizou-se um estudo descritivo e comparativo, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da UFPE, através do Parecer Consubstanciado nº 1.309.889 (Anexo A).

Quanto à abordagem, a pesquisa tem caráter quantitativo, pois empregou técnicas estatísticas para testar hipóteses e mensurar variáveis pré-estabelecidas, resultando em informações concretas e menos passíveis de erros de interpretação (LAKATOS e MARCONI, 2003).

O banco de dados foi disponibilizado pelo Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI/UFPE. A análise estatística utilizou o modelo Test T para Amostras Independentes e ANOVA por meio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 21.0.

Trata-se de um estudo direcional, ou seja, existe uma proposição prévia de como as variáveis se relacionam, examinando hipóteses comuns no debate sobre política de cotas para averiguar o comportamento dos indicadores.

Com o propósito de investigar a existência de defasagem no rendimento dos cotistas em relação aos não-cotistas, foram coletadas as médias de 05 (cinco) semestres dos alunos, 2013.1 a 2015.1, segmentando por tipo de ingresso e grupo de cotas, conforme Quadro 2 abaixo:

Quadro 2- Grupo de cotas no Vestibular UFPE

| Grupo | Especificação |
|--------------|--|
| AC | Livre Concorrência |
| L1 | Qualquer etnia com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo – per capita |
| L2 | Pretos, pardos, indígenas com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo – per capita |
| L3 | Qualquer etnia com renda maior ou igual a 1,5 salário mínimo – per capita |
| L4 | Pretos, pardos, indígenas com renda maior ou igual a 1,5 salário mínimo – per capita |

Fonte: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2015.

Já para avaliar a evasão, a compilação de dados dos cursos de ensino superior identificou o perfil dos estudantes (se cotista ou não) que interromperam seus estudos na UFPE no período de 2013 a 2015.

5.3 Variáveis e Hipóteses

Com base no debate público sobre o sistema de cotas sociais e raciais foram selecionadas as temáticas passíveis de um estudo quantitativo. Dessa forma, as hipóteses da pesquisa seguiram os principais argumentos contrários à implementação das ações afirmativas: **queda na qualidade das IES**, em razão do ingresso de estudantes com escolarização básica deficiente, e **aumento da evasão escolar**, resultante da falta de subsídios (financeiros e pedagógicos) aos alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, para que possam acompanhar seus respectivos cursos no mesmo nível dos demais ingressantes (BRANDÃO, 2005).

Isto posto, as variáveis e hipóteses testadas estão discriminadas no Quadro 3:

Quadro 3- Variáveis e Hipóteses

| Variável Independente | Variável Dependente | Hipótese |
|---|----------------------------|--|
| Forma de Ingresso na UFPE – cotas sociais e raciais | Desempenho Acadêmico | A implementação das cotas influencia negativamente o desempenho acadêmico geral da universidade. |
| | Evasão | O sistema de reserva de vagas contribui para o aumento da evasão de estudantes. |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

O relatório de médias fornecido pelo NTI/UFPE para a avaliação do desempenho acadêmico considerou as seguintes situações no histórico escolar dos estudantes para o cálculo do rendimento por período: aprovado, reprovado, aprovado por média e aprovado por frequência. Já os dados de evasão reuniram os *status*: transferência externa, desvinculado e desligamento.

A despeito de não contar com turmas de graduação concluindo o curso, o período utilizado nesta pesquisa (cinco semestres) foi suficiente para obter informações relevantes, visto que o comportamento das variáveis dependentes pode ser percebido em um curto espaço de tempo.

5.4 Composição das Amostras

Nesta pesquisa foram utilizadas duas amostras para averiguar o desempenho acadêmico, a primeira é composta exclusivamente por alunos cotistas e não-cotistas ingressantes na universidade no período de 2013 a 2015, considerando os 05 (cinco) semestres já concluídos e pertencentes aos 83 (oitenta e três) cursos de graduação da UFPE do campus Recife, totalizando 11.354 (onze mil, trezentos e cinquenta e quatro) estudantes. O segundo grupo é constituído por educandos das duas categorias (cotas e livre concorrência) de 09 (nove) cursos, que possuem duas entradas anuais, Quadro 4, perfazendo 2.470 (dois mil, quatrocentos e setenta) discentes, no mesmo interstício supracitado.

Inicialmente, os testes aplicados com a amostra total ajudaram na análise do rendimento dos estudantes. Todavia, a grande quantidade de graduações presenciais no

campus Recife, inviabilizou a avaliação do rendimento acadêmico em cada curso. Por conseguinte, foi estabelecido um agrupamento, escolhendo os de maior e menor prestígio social, tendo como parâmetro a concorrência do vestibular (razão candidato/vaga no período de 2013 a 2015). A amostra considerou apenas os cursos com duas entradas durante o ano, explorando os primeiros semestres. Esse critério é importante, pois reduz as diferenças dentro da população examinada, já que os estudantes são obrigados a se matricular em todos os componentes curriculares dessa etapa.

Como já discutido no Capítulo 4, um dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico é a adaptação ao ensino superior. A transição do nível médio para o ambiente universitário requer do estudante habilidades comportamentais para lidar com as mudanças inerentes a essa fase. Aspectos pessoais e acadêmicos podem compor barreiras ao aprendizado. Esses conflitos se manifestam principalmente no primeiro ano da graduação (PINHO et al., 2015).

Por essa razão, foi utilizada a evolução das médias nos primeiros semestres dos cursos selecionados nas três grandes áreas – Humanas, Exatas e Saúde, de 05 (cinco) centros acadêmicos, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Amostra escolhida para analisar as médias

| Centro Acadêmico | Curso de Graduação | |
|--|-----------------------|------------------------------------|
| | Mais concorridos | Menos concorridos |
| Centro de Biociências – CB | Biomedicina | Ciências Biológicas – Licenciatura |
| Centro de Ciências da Saúde – CCS | Medicina | Educação Física – Licenciatura |
| Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA | Administração | Turismo |
| Centro de Informática – Cin | Ciência da Computação | Sistemas de Informação |
| Centro de Ciências Jurídicas - CCJ ³⁵ | Direito | |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

³⁵ No CCJ só há um curso de graduação, cuja concorrência é bastante elevada – Direito.

Para complementar o estudo, fez-se comparações múltiplas entre as categorias de cotas (L1, L2, L3 e L4) no intuito de observar se há descompasso nas médias dos optantes pelo sistema de reserva de vagas.

Nesta pesquisa entende-se por diferença significativa o p-valor menor que 0,05 (5%).

5.5 Resultados

5.5.1 Análise do Desempenho Acadêmico Considerando Todos os Cursos

Na Tabela 1 estão distribuídos os dois grupos de estudantes, cotistas e não-cotistas, por semestre de ingresso. A referida amostra considera todos os cursos de graduação:

Tabela 1- Distribuição dos estudantes nos cursos de graduação

| INGRESSO/SEMESTRE | COTISTA | NÃO-COTISTA |
|--------------------------|----------------|--------------------|
| 2013 | 16,82% | 83,18% |
| 1 | 16,52% | 83,48% |
| 2 | 17,16% | 82,84% |
| 2014 | 25,91% | 74,09% |
| 1 | 25,68% | 74,32% |
| 2 | 26,20% | 73,80% |
| 2015 | 17,78% | 82,22% |
| 1 | 17,78% | 82,22% |
| Total Geral | 20,71% | 79,29% |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Os processos seletivos da UFPE nos anos de 2013 e 2014 estabeleciam os percentuais mínimos de 15% (quinze por cento), que foi adequado posteriormente, para 16,65% (dezesseis vírgula sessenta e cinco por cento) e 25% (vinte e cinco por cento). Essa pequena variação nos dois primeiros anos não é relevante, no entanto 2015.1 mostra uma séria discrepância com o percentual de 37,5% definido no Edital 2015, pois ocupou apenas 17,78% (dezessete vírgula setenta e oito por cento) das vagas reservadas para os cotistas.

Para visualizar o perfil da amostra, segue o Gráfico 1:

Gráfico 1- Distribuição dos estudantes nos cursos de graduação

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Essa diferença é resultado da adesão da UFPE ao Sistema de Seleção Unificada – Sisu para o vestibular de 2015. Por ter abrangência nacional, os estudantes pernambucanos enfrentaram uma disputa mais acirrada, com elevação da nota de corte nas duas categorias – ampla concorrência e cotas. Naquele ano, a universidade foi a terceira mais procurada do país. O problema é que os alunos de outros estados aprovados em mais de uma instituição, normalmente optam pela mais próxima de seu local de origem. Tal situação gera uma parcela de vagas ociosas nas IES preteridas.

Em sua primeira edição, sobraram quase metade das vagas do Sisu 2015 - UFPE, após o período de matrícula dos aprovados. Foram necessários 04 (quatro) remanejamentos para aumentar o quantitativo de matriculados. Mesmo assim, não foi alcançado o percentual estabelecido para os cotistas. Muitos estudantes não compareceram às chamadas ou não tinham a documentação exigida para serem categorizados em uma das quatro cotas do Quadro 2, p.85.

Para estabelecer um parâmetro de análise, foi testada a hipótese que aponta diferenças de desempenho acadêmico dos cotistas e não-cotistas, em favor do segundo grupo.

Aplicado o Teste T para amostras independentes em todos os cursos, obtiveram-se os seguintes resultados, Tabela 2:

Tabela 2- Comparação de médias dos cotistas e não-cotistas em todos os cursos

| Categoria | N | Média | Desvio padrão | Erro padrão da média |
|------------------|----------|--------------|----------------------|-----------------------------|
| Cotistas | 2351 | 7,024 | 1,408 | 0,029 |
| Não-cotistas | 9003 | 7,530 | 1,274 | 0,013 |

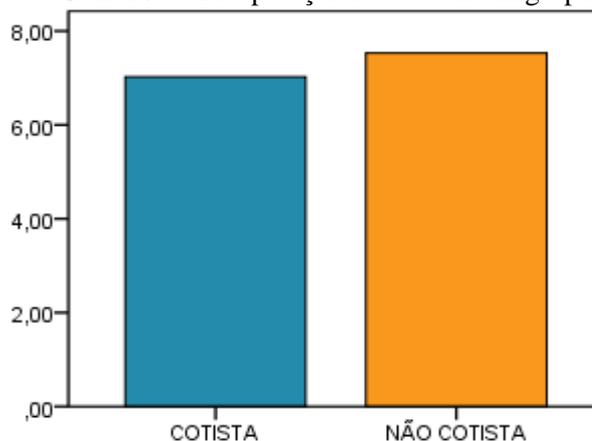
Fonte: Elaboração própria, 2016.

p-valor: 0,000

Diferença média: 0,506

Com p-valor menor que 0,05 a hipótese considerada é que os cotistas e não-cotistas obtêm desempenhos distintos, com rendimento menor dos primeiros. A diferença média observada foi de 0,506 (Tabela 2). Essa discrepância pode parecer pouco significativa em um primeiro momento, mas para investigar adequadamente os resultados é necessário reduzir o tamanho da amostra e eliminar variáveis que influenciarão na tendência apresentada, como a quantidade de disciplinas cursadas e perfil curricular da graduação. Desse modo, o tópico 5.5.2 tratará da aplicação do mesmo teste considerando os primeiros períodos dos cursos selecionados na segunda amostra descrita no Quadro 4, p.87.

Segue o Gráfico 2 com o comparativo das médias:

Gráfico 2- Comparação de médias dos grupos

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Examinando a diferença das médias de todos os cursos nos anos 2013, 2014 e 2015, apura-se a Tabela 3:

Tabela 3- Médias e diferenças de cotistas e não-cotistas em todos os cursos

| Ano de ingresso | Total | N | Média | Diferença média | Desvio padrão | Erro padrão da média |
|------------------------|--------------|----------|--------------|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| 2013 | Cotistas | 715 | 6,970 | - 0,534 | 1,371 | 0,051 |
| | Não-cotistas | 3537 | 7,504 | | 1,156 | 0,019 |
| 2014 | Cotistas | 1190 | 6,987 | - 0,4608 | 1,346 | 0,039 |
| | Não-cotistas | 3403 | 7,448 | | 1,275 | 0,021 |
| 2015 | Cotistas | 446 | 7,208 | -0,503 | 1,604 | 0,075 |
| | Não-cotistas | 2063 | 7,711 | | 1,438 | 0,031 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

P-valor: 0,000

Observa-se que o desempenho dos cotistas aumentou no período analisado. Já o dos não-cotistas oscilou, caiu no segundo ano, voltando a subir no terceiro (primeiro semestre). Mantidas as mesmas condições, a propensão é que o rendimento dos cotistas melhore ainda mais ao longo do tempo (cenário otimista).

Esse comportamento mostra-se incomum, pois IES que possuem ações afirmativas há mais tempo, UNB, UFBA, UFRN e UERJ, não apontaram diferenças nos primeiros anos de implantação, como a UFPE (VELLOSO, 2009; QUEIROZ e SANTOS, 2006; GRINER et al., 2013; BEZERRA e GURGEL, 2011).

Os estudos existentes sobre desempenho acadêmico dos cotistas nas IES brasileiras indicam bom rendimento desses estudantes. Foram observadas médias equivalentes ou diferenças pouco relevantes dependendo da natureza da graduação examinada. Percebe-se que as IES com resultados positivos investiram em políticas de assistência estudantil para reduzir a evasão e retenção.

Como as categorias de cotas envolvem questões étnicas e sociais, é interessante averiguar se existem dissemelhanças importantes entre as médias obtidas pelos estudantes pertencentes às classes L1, L2, L3 e L4. Para essa análise foi aplicado o teste ANOVA, produzindo as seguintes informações, Tabela 4:

Tabela 4- Contagem e médias dos grupos de cotas

| Tipo de Cota | N | Média |
|---------------------|----------|--------------|
| L1 | 421 | 7,070 |
| L2 | 1008 | 7,016 |
| L3 | 351 | 7,025 |
| L4 | 571 | 7,003 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Segundo esses dados, percebe-se que a maioria dos cotistas é formada por pretos, pardos e indígenas com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, cota L2, com 1.008 (um mil e oito) estudantes.

Verificando os valores constantes na Tabela 4, aparentemente não existem diferenças notáveis nas médias dos estudantes de cada cota. Mas, para validar essa informação é preciso considerar o p-valor entre elas (Tabela 5):

Tabela 5- Comparações múltiplas entre as cotas

| Cotas | | Diferença Média | Sig |
|--------------|----|------------------------|------------|
| L1 | L2 | 0,054 | 0,953 |
| | L3 | 0,444 | 0,990 |
| | L4 | 0,665 | 0,932 |
| L2 | L3 | -0,009 | 1,000 |
| | L4 | 0,012 | 1,000 |
| L3 | L4 | 0,022 | 0,999 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Fazendo comparações múltiplas entre as cotas foram auferidos p-valores superiores a 0,05, descartando a hipótese de hierarquização de desempenho acadêmico nos alunos das diferentes categorias.

Era esperado que os estudantes de classes sociais mais vulneráveis, cotas L1 e L2, apresentassem um rendimento acadêmico menor, visto que enfrentam bastantes dificuldades para se dedicarem aos estudos. No entanto, o período de 2013 a 2015 não exibiu desigualdades relevantes nesses grupos.

5.5.2 Análise do Desempenho Acadêmico Considerando Apenas os Primeiros Semestres dos Cursos Selecionados

Os testes, a seguir, foram aplicados na segunda amostra, composta pelos 09 (nove) cursos escolhidos, constantes no Quadro 4, p.87. Vale lembrar que cada graduação possui duas entradas anuais, sendo examinados apenas os primeiros semestres (2013.1, 2013.2, 2014.1, 2014.2 e 2015.1). Logo, as comparações contemplaram 05 (cinco) turmas distintas de novos ingressantes (cotistas e não-cotistas) que estudaram as mesmas disciplinas. A seleção dos calouros é importante, pois o impacto da transição do ensino médio para o superior é maior no início do curso.

A Tabela 6, abaixo, expõe o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não-cotistas nos primeiros semestres do curso de Biomedicina. Comparando os rendimentos pode-se inferir que não houve diferenças significativas entre os grupos nos semestres de 2013.2 e 2015.1, cujos p-valores foram maiores que 0,05. Analisando apenas a evolução dos cotistas, há uma queda nas médias dos ingressantes em 2014.1, com nítida melhora nas turmas de 2014.2 e 2015.1.

Com desvio padrão superior a 1, a amostra de calouros cotistas de 2013.2 é mais heterogênea que 2013.1. Apesar de terem médias similares, a primeira tem uma abundante dispersão de dados em relação à média. Com total de 244 estudantes, a média máxima de Biomedicina nos primeiros semestres foi 9,36 e a mínima, 5,0.

Tabela 6- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Biomedicina

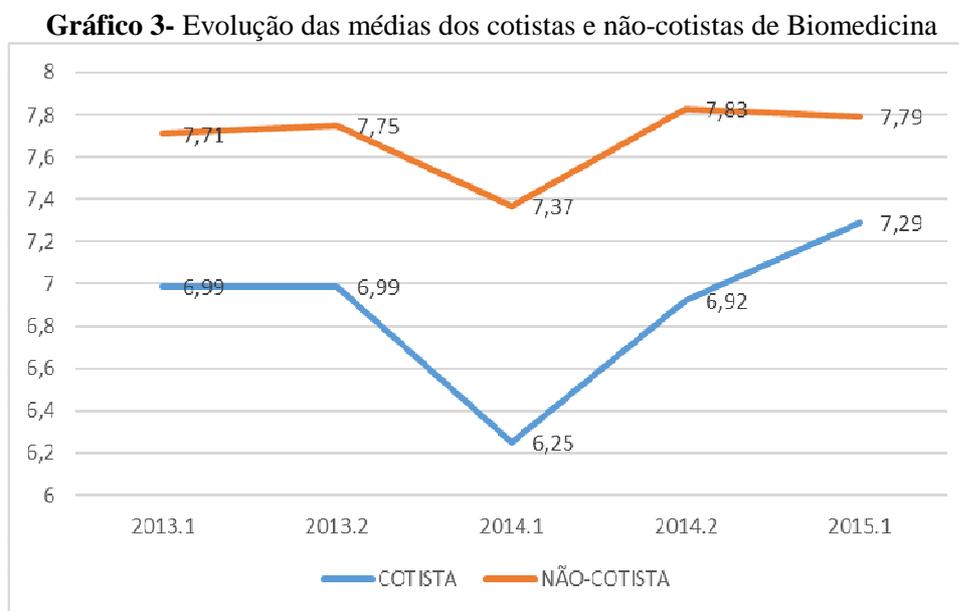
| Biomedicina | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|-------------|----------|------|-------|---------------|------|-------|--------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | |
| 2013.1 | 6 | 6,99 | 0,79 | 37 | 7,71 | 0,70 | 0,050* |
| 2013.2 | 8 | 6,99 | 1,11 | 44 | 7,75 | 0,83 | 0,058 |
| 2014.1 | 11 | 6,25 | 0,90 | 35 | 7,37 | 0,90 | 0,001* |
| 2014.2 | 14 | 6,92 | 0,79 | 42 | 7,83 | 0,76 | 0,001* |
| 2015.1 | 11 | 7,29 | 0,68 | 36 | 7,79 | 0,89 | 0,111 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

Mesmo com as médias dos cotistas ingressantes nos primeiros semestres ficando abaixo de 7,0, apenas atingindo essa nota em 2015.1, a média geral das duas categorias (cotistas e não-cotistas) nos primeiros semestres de 2013.1 a 2015.1, ficou em 7,53.

A tendência de crescimento no rendimento das turmas de cotistas, pode ser melhor visualizada no Gráfico 3.



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Mesmo com diferenças de rendimento em alguns semestres, os estudantes cotistas de Biomedicina exibiram orientações semelhantes aos ingressantes não-cotistas. O decréscimo observado em 2014.1 ocorreu nos dois grupos. Fatores como o perfil dos professores alocados nas disciplinas e o tipo de avaliação utilizada na época podem explicar a queda do desempenho.

Apreciando outra graduação do CB, Ciências Biológicas – Licenciatura, Tabela 7, constata-se que em três semestres, 2013.2, 2014.1 e 2015.1, as médias das duas categorias de estudantes se assemelham. Assim como o curso mais concorrido desse centro acadêmico, Biomedicina, o desempenho cai em 2014.1. Há uma nova queda com os ingressantes em 2014.2 e ocorre crescimento em 2015.1.

Com 199 alunos no total (entrantes dos 05 semestres), a maior média em Ciências Biológicas – Licenciatura foi 9,32 e a menor, 3,16. O desvio padrão é de 1,201.

Tabela 7- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Ciências Biológicas – Lic.

| Ciências Biológicas – Licenciatura | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|---------------------------------------|----------|------|-------|---------------|------|-------|--------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | |
| 2013.1 | 8 | 6,35 | 0,67 | 29 | 7,24 | 0,83 | 0,013* |
| 2013.2 | 8 | 6,50 | 0,69 | 37 | 7,07 | 1,01 | 0,100 |
| 2014.1 | 8 | 6,32 | 1,22 | 32 | 7,02 | 1,14 | 0,134 |
| 2014.2 | 6 | 4,93 | 1,00 | 38 | 6,44 | 1,37 | 0,009* |
| 2015.1 | 5 | 8,12 | 0,51 | 28 | 7,63 | 1,10 | 0,338 |

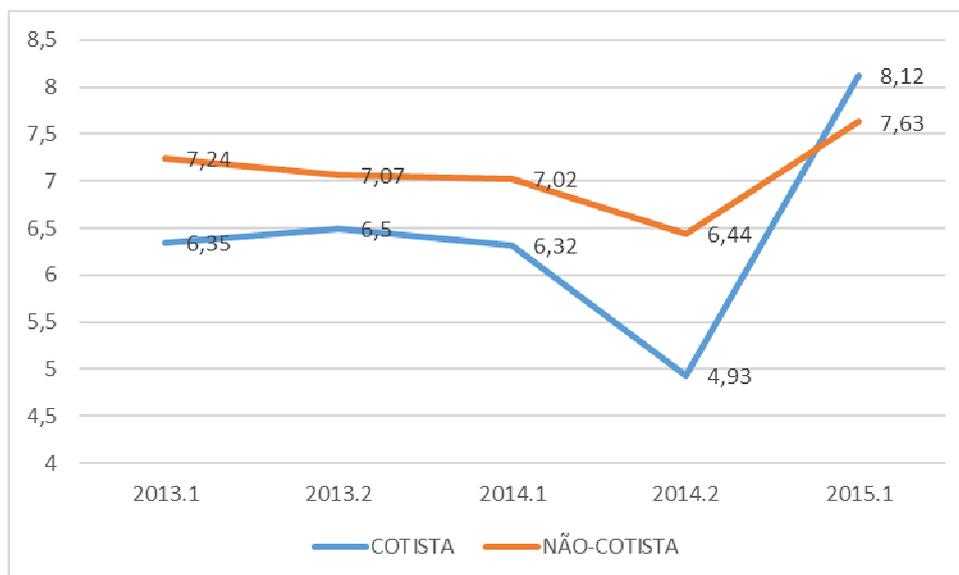
Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

A amostra dos não-cotistas possui características mais heterogêneas, com desvio padrão superior a 1 em quatro semestres, 2013.2, 2014.1, 2014.2 e 2015.1. A predisposição dos entrantes é de piora do perfil a partir de 2013.1, só ocorrendo aumento no desempenho do grupo de 2015.1.

Vale enfatizar que os ingressantes cotistas de Ciências Biológicas – Licenciatura tiraram, em sua maioria, notas inferiores a 7,0, com diferenças chegando a 1,51 em relação aos não cotistas em 2014.2. O rendimento total considerando as turmas entrantes entre 2013.1 e 2015.1 foi 6,93. O Gráfico 4 retrata que em 2014.2, ambos os grupos apresentaram uma queda acentuada, destacando-se os alunos do sistema de reserva de vagas, com rendimento de apenas 4,93. Em contraposição, os cotistas de 2015.1 conseguiram melhor aproveitamento, 8,12.

Gráfico 4- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Ciências Biológicas – Lic.



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Já no curso de Medicina, Tabela 8, as performances foram semelhantes. Somente em 2014.2 houve diferenças significativas entre os grupos, com p-valor igual a 0,047.

Tabela 8- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Medicina

| Medicina | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|----------|----------|------|-------|---------------|------|-------|--------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | |
| 2013.1 | 10 | 8,29 | 0,43 | 59 | 8,53 | 0,26 | 0,216 |
| 2013.2 | 10 | 8,24 | 0,26 | 59 | 8,37 | 0,31 | 0,331 |
| 2014.1 | 18 | 8,24 | 0,41 | 53 | 8,33 | 0,30 | 0,146 |
| 2014.2 | 18 | 8,11 | 0,36 | 52 | 8,32 | 0,33 | 0,047* |
| 2015.1 | 23 | 8,43 | 0,45 | 42 | 8,51 | 0,38 | 0,116 |

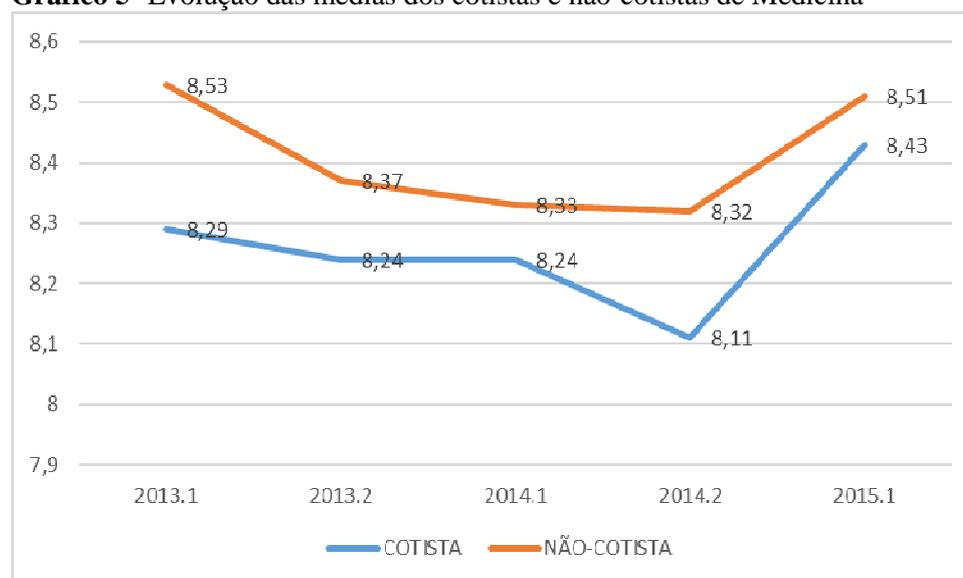
Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

Tal situação pode ser explicada pela alta concorrência do vestibular de Medicina. Mesmo entre os optantes pelas cotas, o ponto de corte é elevado. Outra justificativa seria que muitos tentam durante anos a aprovação no referido curso, e quando conquistam a vaga, demonstram maior comprometimento na graduação.

A média máxima alcançada foi 10,0 e a mínima, 7,2. Os primeiros semestres perfazem um total de 344 estudantes. O Gráfico 5 reproduz o progresso dos estudantes de Medicina:

Gráfico 5- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Medicina



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Com orientação equivalente, as médias dos cotistas e não-cotistas contêm pequenas defasagens. Os declínios observados têm pouca significância. Com médias iguais em 2013.2 e 2014.1, a amostra de cotistas deste último semestre possui maior heterogeneidade, com desvio padrão de 0,41.

Partindo para outra graduação, Tabela 9, conclui-se que os alunos dos primeiros semestres de Educação Física – Licenciatura têm baixo rendimento, com médias inferiores a 7,0, exceto em 2015.1. Não existem discrepâncias graves entre cotistas e não-cotistas, o único semestre com diferença entre os grupos é 2013.2.

Tabela 9- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Educação Física – Lic.

| Educação Física - Licenciatura | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|-----------------------------------|----------|------|-------|---------------|------|-------|--------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | |
| 2013.1 | 8 | 5,54 | 1,43 | 42 | 5,73 | 1,06 | 0,341 |
| 2013.2 | 11 | 5,65 | 0,92 | 41 | 6,82 | 1,02 | 0,005* |
| 2014.1 | 13 | 6,36 | 1,03 | 37 | 6,91 | 1,05 | 0,181 |
| 2014.2 | 7 | 6,39 | 1,20 | 38 | 6,55 | 1,02 | 0,496 |
| 2015.1 | 8 | 7,18 | 0,82 | 31 | 7,39 | 0,95 | 0,530 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

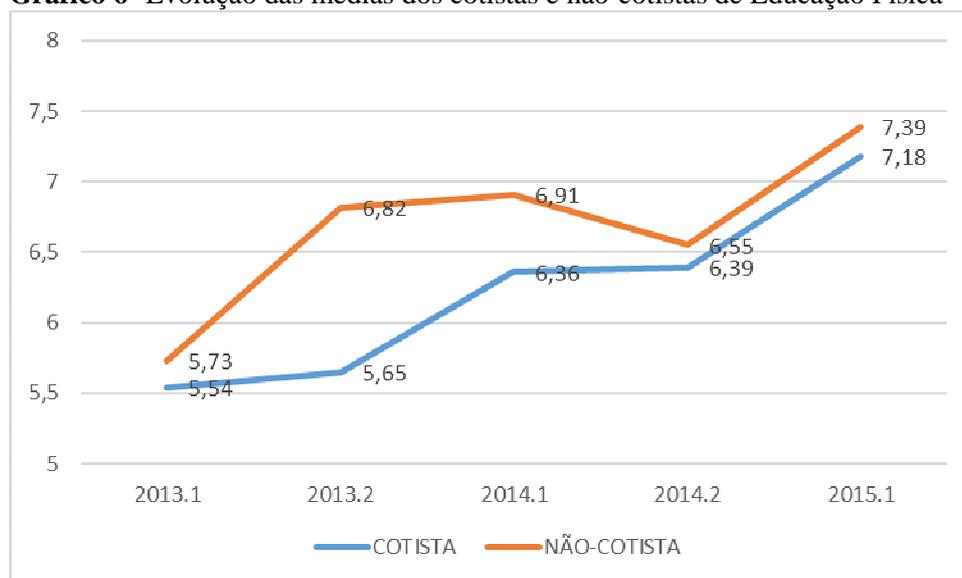
*p-valor<0,05

Quanto às características das amostras, prevalecem valores de desvio padrão superiores a 1, indicando a heterogeneidade das classes investigadas.

Salvo Medicina, os cursos de Saúde apresentaram as piores médias. Nas graduações em Biomedicina, Educação Física – Licenciatura e Ciências Biológicas – Licenciatura os ingressantes cotistas tiveram baixo rendimento. Já em 2015.1 todas as turmas de Saúde obtiveram boas médias, significando que a adesão ao Sisu foi benéfica para a UFPE.

Educação Física – Licenciatura ostentou desempenho acadêmico fraco nas duas categorias de entrantes. Com 236 estudantes, a média mais alta registrada foi 9,52 e a menor, 3.37.

O Gráfico 6 sugere que ambos os grupos possuem tendência de crescimento nas médias. Os não-cotistas de 2014.2 enfrentaram uma queda no rendimento, mas as médias voltaram a subir em 2015.1:

Gráfico 6- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Educação Física – Lic.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A Tabela 10 sumariza o resultado da comparação de médias do curso de Administração:

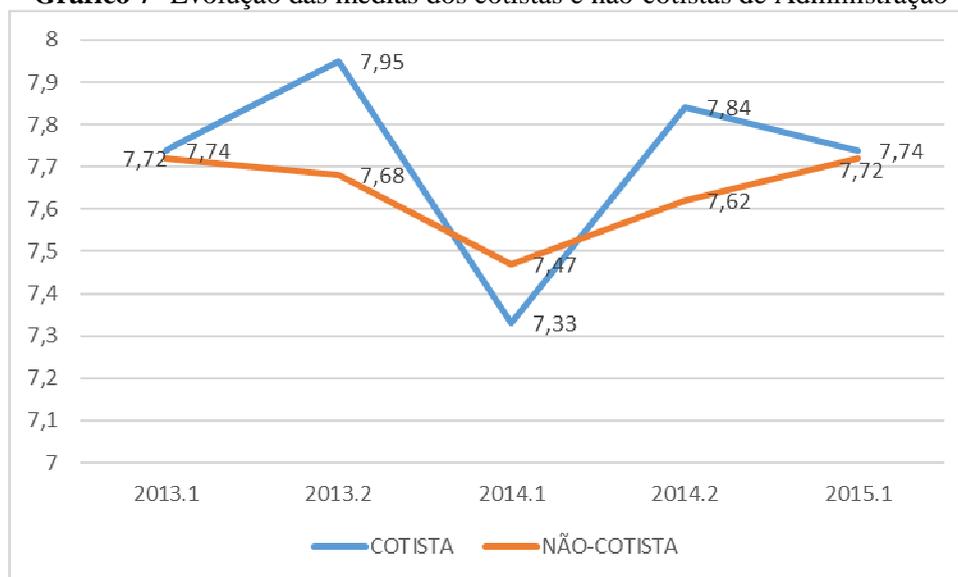
Tabela 10- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Administração

| Administração | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|---------------|---------|-------|---------------|-------------|-------|---------------|---------|
| | N | Média | Desvio padrão | N | Média | Desvio padrão | |
| Ingresso | | | | | | | P-valor |
| 2013.1 | 13 | 7,75 | 0,96 | 61 | 7,72 | 0,94 | 0,580 |
| 2013.2 | 14 | 7,96 | 0,47 | 71 | 7,68 | 0,64 | 0,107 |
| 2014.1 | 20 | 7,33 | 0,62 | 57 | 7,47 | 0,74 | 0,471 |
| 2014.2 | 24 | 7,84 | 0,95 | 50 | 7,62 | 1,13 | 0,876 |
| 2015.1 | 17 | 7,74 | 0,72 | 52 | 7,72 | 0,93 | 0,686 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

Como pode ser observado, os cotistas e não-cotistas não possuem diferenças significativas em suas médias, com p-valores maiores que 0,05. No entanto, tomando para estudo apenas as médias dos cotistas, Gráfico 7, constatam-se oscilações nas diferentes entradas, com um menor rendimento em 2014.1. Essa evolução incomum, mesmo sem quedas severas precisa ser melhor investigada, para identificar os perfis dos ingressantes.

Gráfico 7- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Administração

Fonte: Elaboração própria, 2016.

No geral, os estudantes de Administração nos primeiros semestres alcançaram bom desempenho, com médias maiores que 7,0. A máxima alcançada foi 10 e a menor, 4,64, em um total de 379 entrantes.

Analisando outro curso do CCSA, de menor concorrência, Turismo, percebe-se que só ocorreram diferenças significativas nos semestres 2013.1 e 2014.1, com p-valores menores que 0,05 (Tabela 11).

Excetuando-se o desempenho dos cotistas em 2013.1, as demais turmas de ingressantes conseguiram médias satisfatórias. Os dois grupos tiveram instabilidades nos rendimentos dos entrantes. Essa alternância dificulta a confirmação de uma tendência.

Tabela 11- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Turismo

| Turismo | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|----------|---------|-------|---------------|-------------|-------|---------------|--------|
| | N | Média | Desvio padrão | N | Média | Desvio padrão | |
| Ingresso | | | | | | | |
| 2013.1 | 6 | 6,67 | 0,42 | 26 | 7,45 | 0,74 | 0,008* |
| 2013.2 | 5 | 7,02 | 1,00 | 23 | 7,22 | 0,58 | 0,380 |
| 2014.1 | 8 | 7,68 | 0,73 | 20 | 8,43 | 0,57 | 0,025* |
| 2014.2 | 9 | 7,19 | 1,01 | 19 | 7,58 | 0,78 | 0,357 |
| 2015.1 | 5 | 7,41 | 0,46 | 18 | 7,94 | 0,46 | 0,067 |

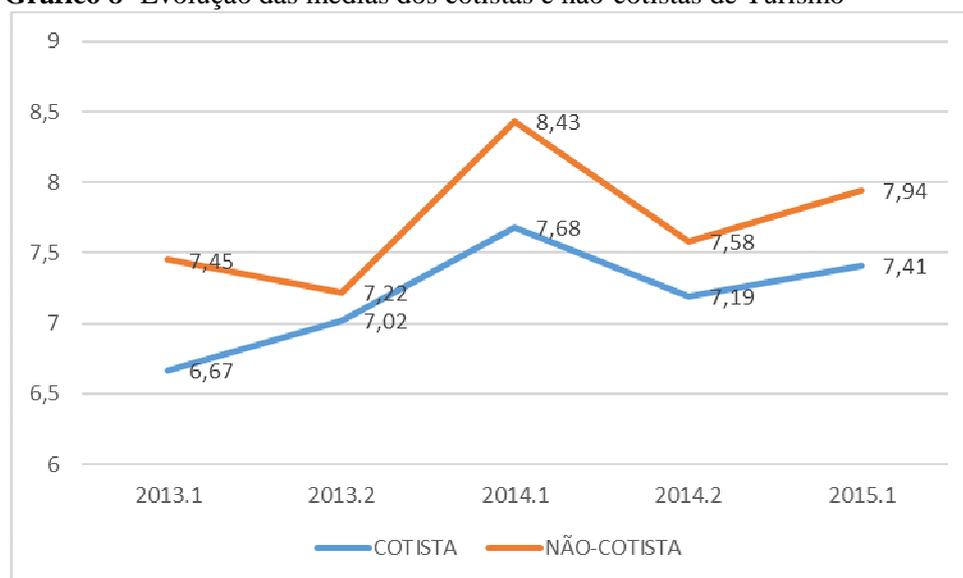
Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

Os cotistas dos semestres 2013.2 e 2014.2 apresentaram uma grande dispersão nas médias, com perfis heterogêneos, isto é, desvio padrão maior ou igual a 1. Com 139 ingressantes nos 05 semestres, a maior média foi 9,63 e a menor, 5,31.

Averiguando o progresso dos grupos, Gráfico 8, nota-se que em 2014.2 as duas categorias (cotistas e não-cotistas) aduziram um declínio no rendimento:

Gráfico 8- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Turismo



Fonte: Elaboração própria, 2016.

A Tabela 12 exhibe as médias dos cotistas e não-cotistas de Ciência da Computação:

Tabela 12- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Ciência da Computação

| Ciências da Computação | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|------------------------|----------|------|-------|---------------|------|-------|---------------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | Desvio padrão |
| 2013.1 | 6 | 4,29 | 1,85 | 31 | 6,76 | 1,46 | 0,005* |
| 2013.2 | 8 | 5,75 | 1,68 | 27 | 4,94 | 1,93 | 0,269 |
| 2014.1 | 10 | 4,87 | 2,54 | 33 | 6,08 | 1,83 | 0,157 |
| 2014.2 | 12 | 4,98 | 1,46 | 30 | 5,76 | 1,54 | 0,130 |
| 2015.1 | 9 | 7,05 | 1,76 | 32 | 6,56 | 2,02 | 0,505 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

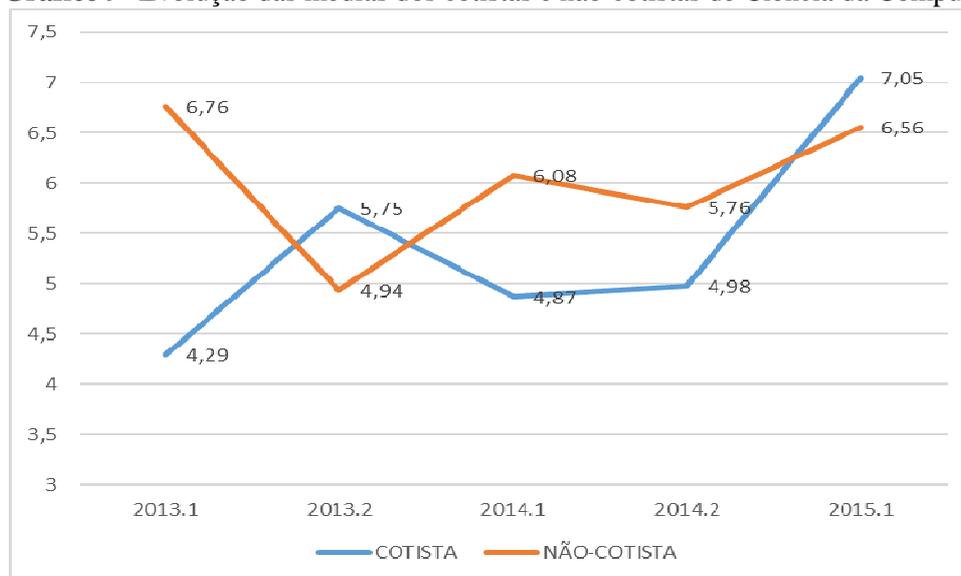
*p-valor<0,05

Sendo um curso de Exatas, as médias são bastante sofríveis nos dois grupos. Em duas turmas de ingressantes, os cotistas superam os não-cotistas, 2013.2 e 2015.1. A amostra é bastante heterogênea, com valores elevados de desvio padrão, próximos ou superiores a 2,0. A média mínima foi zero e a máxima, 9,42 em um total de 198 estudantes.

O impacto nos primeiros semestres é ainda maior em cursos dessa natureza, pois muitos estudantes possuem deficiências na formação básica que afetarão o rendimento nas disciplinas de Cálculo, por exemplo.

A graduação em Ciência da Computação configura um *outlier*, visto que os grupos com melhor desempenho acadêmico se alternam. No Gráfico 9 é possível visualizar esse comportamento:

Gráfico 9- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Ciência da Computação



Fonte: Elaboração própria, 2016.

A Tabela 13 indica as médias alcançadas pelos cotistas e não-cotistas dos primeiros semestres em Sistemas de Informação. Não existem desigualdades expressivas entre as duas categorias nos períodos considerados.

Todos os p-valores associados às médias são maiores que 0,05. Os cotistas conseguem ultrapassar os não-cotistas em dois semestres, 2014.2 e 2015.1. Os dados da

amostra demonstram heterogeneidade nas médias, com desvio padrão próximo ou superior a 1,0.

Tabela 13- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Sistemas de Informação

| Sistemas de Informação | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|------------------------|----------|------|-------|---------------|------|-------|---------------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | Desvio padrão |
| 2013.1 | 5 | 6,65 | 0,78 | 24 | 7,15 | 0,96 | 0,201 |
| 2013.2 | 6 | 6,37 | 1,36 | 25 | 6,79 | 1,26 | 0,510 |
| 2014.1 | 8 | 6,10 | 1,63 | 23 | 6,93 | 1,25 | 0,275 |
| 2014.2 | 8 | 7,84 | 0,66 | 21 | 6,91 | 1,32 | 0,059 |
| 2015.1 | 5 | 7,85 | 0,54 | 21 | 7,55 | 1,31 | 0,613 |

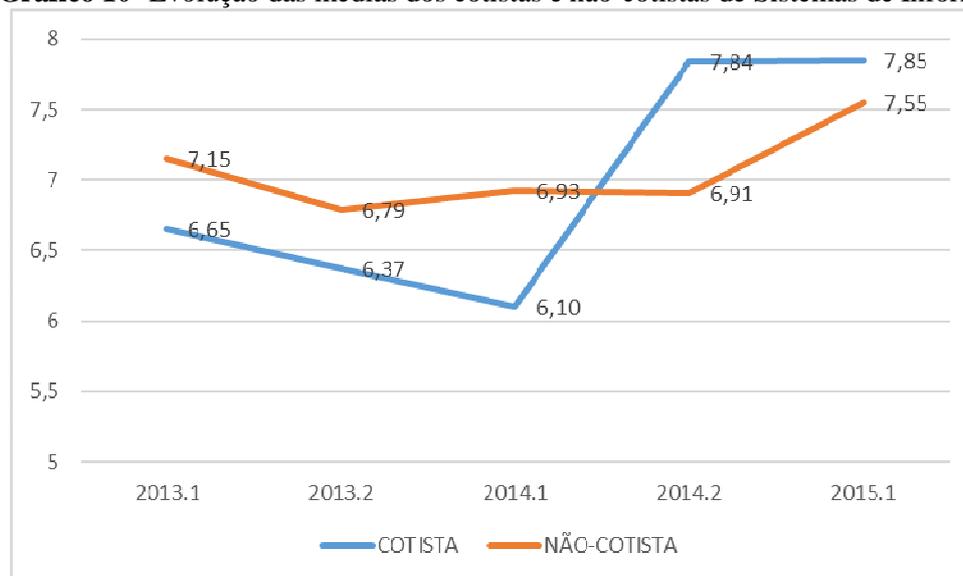
Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

Com 146 estudantes, o rendimento acadêmico médio é 7,03 e o desvio padrão, 1,246. A máxima conseguida é 9,70 e mínima, 3,08.

O Gráfico 10 demonstra a evolução das médias dos grupos. Há propensão a um aumento nas médias dos novos entrantes.

Gráfico 10- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Sistemas de Informação



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Assim como Medicina, a graduação em Direito apresenta médias elevadas nos dois grupos, como observado na Tabela 14. Apurando os resultados obtidos pelos estudantes, notam-se desigualdades pouco significativas em 2014.1 e 2015.1. A máxima diferença apresentada entre os ingressantes cotistas e não-cotistas é de 0,63 em 2013.1.

O desempenho acadêmico dos cotistas nos cursos mais disputados se opõe ao pensamento comum que os alunos optantes pelo sistema de reserva de vagas não conseguiriam acompanhar o rendimento da turma, puxando a qualidade para baixo.

Tabela 14- Comparação de rendimento dos cotistas e não-cotistas de Direito

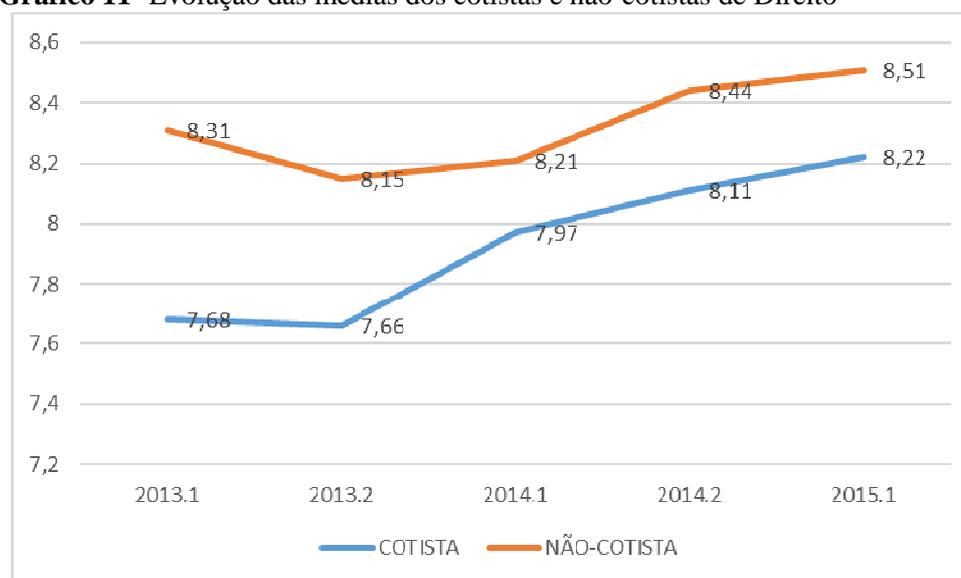
| Direito | Cotista | | | Não-cotista | | | Sig |
|---------|----------|------|-------|---------------|------|-------|---------------|
| | Ingresso | N | Média | Desvio padrão | N | Média | Desvio padrão |
| 2013.1 | 15 | 7,68 | 0,70 | 83 | 8,31 | 0,78 | 0,002* |
| 2013.2 | 20 | 7,66 | 0,84 | 126 | 8,15 | 0,61 | 0,014* |
| 2014.1 | 25 | 7,97 | 0,70 | 69 | 8,21 | 0,62 | 0,221 |
| 2014.2 | 37 | 8,11 | 0,73 | 114 | 8,44 | 0,50 | 0,007* |
| 2015.1 | 24 | 8,22 | 0,67 | 72 | 8,51 | 0,51 | 0,051 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

*p-valor<0,05

No Gráfico 11 é possível perceber como os cotistas e não-cotistas possuem tendências similares:

Gráfico 11- Evolução das médias dos cotistas e não-cotistas de Direito



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Com 585 estudantes, o rendimento acadêmico médio em Direito é 8,25 e o desvio padrão, 0,662. A máxima conseguida é 9,96 e mínima, 4,55.

Sem o aporte de estudos qualitativos é difícil identificar os fatores que estão influenciando o crescimento nos cursos em 2015.1. Supõe-se que mudanças no corpo docente, na estrutura curricular e no sistema de avaliação são elementos contingenciais que provocariam essas alterações.

Outra possibilidade é a mudança no processo seletivo, adesão ao Sisu em 2015. O aumento da competitividade também pode ter modificado o perfil dos ingressantes, selecionando os melhores entre os cotistas e os optantes pela livre concorrência.

5.5.3 Análise da Evasão Considerando Todos os Cursos

Os dados encaminhados pelo NTI impossibilitam um estudo individualizado por curso, pois o formato atual dos relatórios de evasão inclui ingressantes dos anos anteriores, sem agrupar adequadamente os estudantes.

No cálculo da evasão, o NTI contempla as seguintes situações: transferência externa, desvinculado e desligamento. No entanto, ignora ocorrências importantes como a mobilidade interna e a desistência do curso após a matrícula (o aluno que não frequentou as aulas).

Dessa forma, a única análise possível sem incorrer em discrepâncias graves é a evasão geral em todos os cursos, constante na Tabela 15, a seguir:

Tabela 15- Evasão geral dos cotistas e não-cotistas da UFPE

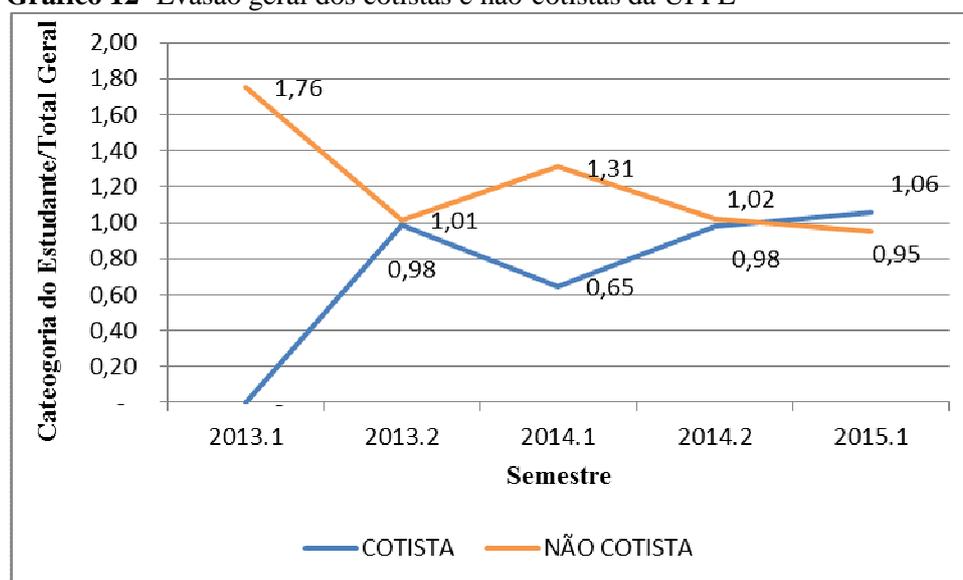
| Ingresso | Cotista | Não-cotista | Total Geral | Cotista/ Total Geral | Não-cotista/ Total Geral |
|-----------------|----------------|--------------------|--------------------|---------------------------------|-------------------------------------|
| 2013.1 | 0,00% | 5,91% | 3,36% | - | 1,76 |
| 2013.2 | 4,74% | 4,89% | 4,82% | 0,98 | 1,01 |
| 2014.1 | 2,55% | 5,15% | 3,93% | 0,65 | 1,31 |
| 2014.2 | 5,07% | 5,29% | 5,18% | 0,98 | 1,02 |
| 2015.1 | 6,32% | 5,67% | 5,97% | 1,06 | 0,95 |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Não há diferenças significativas de evasão entre cotistas e não-cotistas nos semestres 2013.2 e 2014.2. No primeiro semestre após a implementação da Lei das Cotas não houve ocorrências entre os optantes pela reserva de vagas.

É evidente um comportamento diametralmente oposto entre as categorias de estudantes da UFPE, enquanto em um semestre um grupo apresenta maior evasão, o outro diminui. Essas situações são retratadas no Gráfico 12:

Gráfico 12- Evasão geral dos cotistas e não-cotistas da UFPE



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Em 2013.1 o maior índice de evasão foi registrado pelos não-cotistas. Seria necessário um estudo por curso, para averiguar qual graduação apresenta o maior percentual desse evento.

Em contraposição, a evasão dos cotistas supera a dos não-cotistas no semestre de 2015.1. Sem dados suficientes para a obtenção de um resultado mais preciso, não há como confirmar se a descontinuidade dos estudos está associada aos ingressantes dos anos anteriores – 2013 e 2014.

A falta de informações indispensáveis à análise impede que seja identificada com exatidão a tendência da evasão na universidade. Para realizar essa medição, as unidades organizacionais que compõem a Comissão para Análise e Proposição de Medidas Mitigadoras da Avaliação de Desempenho, Evasão e Retenção precisam

alinhar os conceitos e o tipo de evasão que será averiguada. Cada categoria encerra um cálculo distinto, evitando assim a confusão do NTI na extração dos dados, ao misturar evasão de curso, de instituição de ensino e de sistema.

Dessa forma, são necessários estudos complementares com um fracionamento adequado da população (estudantes das graduações) para avaliar a evasão na UFPE. No próximo tópico é sugerida uma proposta para melhoria dos resultados observados.

5.6 Proposta de Intervenção Institucional

Os resultados obtidos na pesquisa apontam que os cotistas têm desempenho acadêmico inferior aos não-cotistas. Apesar das médias não ficarem tão abaixo dos ingressantes pelo sistema universal, e demonstrarem uma tendência de equalização em semestres futuros (mantidas as mesmas condições) é necessário implementar políticas pedagógicas para corrigir esse problema enquanto está no início.

A universidade ainda não dispõe de um sistema de avaliação dos impactos da política de cotas. Somente conta com programas de assistência estudantil para fornecer auxílio financeiro aos estudantes que estão em situação econômica de vulnerabilidade. Não existem programas de apoio pedagógico bem estruturados para corrigir as deficiências da escolarização básica.

Outro resultado preocupante é que a evasão dos cotistas aumentou ao longo do tempo. Sendo uma variável correlacionada ao desempenho acadêmico, a UFPE precisa acompanhar a evolução do rendimento desses estudantes. Por esse motivo, seria interessante definir Grupos de Trabalho em cada centro acadêmico para, através de estudos qualitativos, identificarem os fatores preponderantes que afetam suas médias.

Como estruturado atualmente, apenas uma Comissão monitorando a evasão e a retenção em todos os cursos, nos três campi, é impossível abordar as especificidades de cada graduação. Logo, sugere-se que a gestão acadêmica da UFPE, em acordo com as coordenações de curso, identifique aquelas com piores médias entre os estudantes, sejam cotistas ou não, para intervir com algum tipo de apoio pedagógico nas disciplinas mais críticas.

Também é necessário alinhar os conceitos de evasão e sua forma de cálculo ao instituído pelo MEC, para que a UFPE consiga diagnosticar os cursos mais problemáticos e implementar soluções. A maneira como os dados são calculados pelo NTI inviabiliza um estudo pormenorizado das graduações.

Esta pesquisa alerta a gestão da universidade para a premente necessidade da adoção de medidas relacionadas à permanência dos estudantes, melhoria do desempenho acadêmico e qualificação do docente para essa nova realidade, o aumento da diversidade social e cultural dos alunos.

Por conseguinte, a UFPE deve monitorar os efeitos da implementação da Lei nº 12.711/2012 a fim de planejar ações que garantam a inclusão social proposta por essa política afirmativa. Souza e Brandalise (2012) enfatizam a necessidade das universidades estruturarem programas de assistência estudantil que transcendam os auxílios financeiros, integrados ao sistema de cotas, viabilizando a continuidade dos estudos.

Dessa forma, a presente pesquisa além de responder questionamentos pertinentes às variáveis escolhidas para analisar a efetividade do sistema de cotas, pretende incentivar os gestores da UFPE a integrarem seus Grupos de Trabalho em prol da verdadeira democratização do acesso ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para avaliar o impacto da implementação da Lei nº 12.711/2012 sobre o desempenho acadêmico e a evasão universitária na UFPE foram aplicados testes estatísticos, primeiramente, em todos os cursos, depois em um agrupamento composto pelas graduações com duas entradas anuais, utilizando apenas seus primeiros semestres.

Os principais resultados confirmaram a hipótese da existência de diferenças nas médias obtidas pelos estudantes cotistas e não-cotistas, em favor do segundo grupo. Apesar de não ser tão acentuado, esse descompasso alerta a gestão para tomar providências que minimizem as dificuldades enfrentadas pelos ingressantes através do sistema de cotas. Vale salientar que o apoio pedagógico deve ser estendido a todos os alunos, visto que em determinados cursos, principalmente os de Exatas, o desempenho é sofrível nas duas categorias (cotistas e livre concorrência).

Quanto às adversidades socioeconômicas, estas afetam o processo de aprendizagem de alunos cotistas e não-cotistas. Para investigar uma possível hierarquização de rendimento no primeiro grupo, fez-se comparações múltiplas entre os tipos de cotas, não sendo encontradas desigualdades expressivas nas médias dos discentes de renda mais baixa (L1 e L2) em detrimento dos demais (L3 e L4).

A exploração dos dados em um conjunto menor de cursos comprovou que o desempenho dos não-cotistas é superior, porém com diferenças pouco significativas. As médias das duas categorias de estudantes apresentaram tendências similares. Nas formações, cujo rendimento geral é baixo, Educação Física – Licenciatura, Ciência da Computação e Sistemas de Informação, essa defasagem foi ainda menor.

Já as graduações de maior concorrência, Direito e Medicina, derrubaram o argumento da queda na qualidade das universidades públicas, em razão do ingresso de estudantes com escolarização básica deficiente. As médias se mantiveram no mesmo patamar dos alunos não-cotistas.

Em todos os cursos houve crescimento das médias em 2015.1. É provável que essa melhora no perfil dos ingressantes esteja associada à mudança do processo seletivo com a adesão ao Sisu para o Vestibular 2015. Com amplitude nacional, as notas de ingresso aumentaram.

Analisando a outra variável dependente, percebe-se que a evasão universitária é mais frequente entre os não-cotistas. Esse resultado pode ser reflexo de um maior comprometimento dos optantes pela reserva de vagas (BEZERRA e GURGEL, 2012; MENDES JÚNIOR, 2014).

Todavia, foi observado um discreto aumento no abandono dos estudos dos cotistas no interstício pesquisado. Mais uma vez, os gestores acadêmicos precisam apurar os dados, individualizando por curso de graduação e investigando suas causas para a implementação de ações corretivas e preventivas.

Diferente da maioria das instituições que adotaram políticas afirmativas antes da aprovação da Lei das Cotas, a UFPE apresentou diferenças no desempenho acadêmico nos primeiros anos de implantação. No entanto, os resultados demonstram que a defasagem nas médias não é significativa e apresenta uma propensão à queda em um futuro próximo.

A evolução nas médias dos ingressantes se opõe à ideia de que a política de reserva de vagas abre espaço para estudantes despreparados. A melhora no perfil dos alunos é prova incontestável da eficiência das ações afirmativas para democratização do acesso ao ensino superior.

A despeito do cuidado nos procedimentos utilizados para realização do estudo, foram encontradas algumas limitações. A primeira refere-se à generalização das informações obtidas, pois a Universidade Federal de Pernambuco é uma instituição de grande porte, composta por 83 (oitenta e três) graduações presenciais apenas no campus Recife, o que torna inviável levantar os dados de cada curso em tempo hábil.

Outra limitação diz respeito à pesquisa ter sido feita em apenas uma universidade, sendo necessário observar as ações adotadas em outras IES, a fim de sugerir medidas (Proposta de Intervenção, capítulo 5, tópico 5.6) para alinhar os programas de assistência estudantil com os objetivos da política afirmativa.

Uma restrição adicional foi não contar com turmas concluindo a graduação após o advento da Lei nº 12.711/2012. Entretanto, o período considerado nesta pesquisa mostrou ser suficiente para obtenção das informações necessárias.

Além disso, a planilha disponibilizada pelo NTI com os dados de evasão impediu um estudo individualizado por curso. Ao procurar as outras unidades organizacionais envolvidas na Comissão de monitoramento desse fenômeno, a orientação foi retornar ao NTI. É evidente que a evasão possui um forte componente político, visto que os recursos transferidos para as IFES também estão atrelados à quantidade de alunos matriculados e concluintes em cada graduação. Essa dificuldade de acesso às informações implicou o uso de percentuais gerais associados aos cotistas e não-cotistas.

Vale ressaltar que essas limitações não afetaram a validação dos resultados no estudo efetuado e as conclusões retiradas a partir da sua análise.

Para complementar os achados desta pesquisa, recomenda-se ampliar o escopo, com a aplicação dos testes estatísticos nos cursos não analisados. Outra sugestão é a realização de um estudo qualitativo, perscrutando os determinantes do desempenho e da evasão dos estudantes cotistas e não-cotistas da UFPE.

Este trabalho evidenciou a necessidade de acompanhar o rendimento acadêmico, fornecendo suporte pedagógico aos cotistas. Esse monitoramento visa à permanência dos alunos, uma vez que apenas o ingresso através da Lei das Cotas não garante a conclusão do curso. Avaliar o progresso dessa política afirmativa permitirá que ações corretivas sejam feitas no decurso de sua vigência, assegurando a continuidade da UFPE como universidade de referência e melhor IES do Norte -Nordeste³⁶.

³⁶ UFPE lidera ranking de universidades no Norte e Nordeste e é 15ª do Brasil. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2016/06/ufpe-lidera-ranking-de-universidades-no-norte-e-nordeste-e-e-15-no-brasil.html>

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. B. e SCHIMIGUEL, J. **Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior**: estudo de caso no curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Maranhão. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v.2, n. 2, p. 167-178, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/64/45>> Acesso em 24/05/2016.

ALMEIDA, L. S. et al. **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior**: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772012000300014&lng=en&nrm=iso> Acesso em 08/02/2016.

_____. **Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal**: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, 19 (3),507-514, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722006000300020> Acesso em 07/05/2016.

ALMEIDA, M. M. M. **Ações afirmativas**: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acoes-afirmativas-dinamicas-e-dilemas-teoricos-entre-a-redistribuicao-e-o-reconhecimento-marlise-miriam-de-matos>> Acesso em 15/02/2016.

ARRUDA, J. E. A. et al. **Mérito**: quem tem? Coleção grandes temas do Conexão de Saberes: prática pedagógica e a lógica meritória na universidade. UFMG, 2006.

BAGGI, C.A.S e LOPES, D.A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior**: uma discussão bibliográfica. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), vol.16, n.2, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_arttext> Acesso em 25/04/2016.

BARDAGI, M. e HUTZ, C. S. **Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante**: uma breve revisão da literatura brasileira. Psic. Rev. São Paulo, 14(2): 279-301, nov. 2005. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>> Acesso em 25/04/2016.

BARROS, R. P. et al. **Determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, v.31, n. 1, p. 1-42, abr. 2001. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/159/94>> Acesso em 07/04/2016.

BEZERRA, T. O. C. e GURGEL, C. R. M. **A política de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social**. Revista Sustainable Business International Journal, n. 9, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.sbijournal.uff.br/index.php/sbijournal/article/view/15/10>> Acesso em 13/06/2016.

_____. **A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social**. VI ENAPEGS – 2012: São Paulo-SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br>> Acesso em 25/02/2016.

BOBBIO, N. **Igualdade e Liberdade**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

BOTTON, J. S.; MELLO, G. R. e ROJO, C. A. **Desempenho acadêmico: um estudo com alunos de graduação em Administração ingressantes pelo sistema de cotas social**. II Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – CONAPE. Francisco Beltrão-PR, 2013. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/conape/anais/ii_conape/Arquivos/economia_domestica/Artigo12_10.pdf> Acesso em 15/06/2016.

BUCCI, M. P. D. **Políticas públicas e direito administrativo**. Brasília, v. 34, n. 133, p. 89-98, jan./mar. 1997. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1349877514.pdf> Acesso em 05/02/2016.

BRANDÃO, A. A. e MARINS, M. T. A. **Sobre mérito e desigualdade: a questão das cotas para negros nas universidades públicas**. Revista Sociais e Humanas, n. 1, v. 19, 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/1350>> Acesso em 07/05/2016.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../constituicao.htm> Acesso em 15/01/2016.

_____. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>
Acesso em 10/05/2016.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>
Acesso em 12/05/2016.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>
Acesso em 10/05/2016.

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>
Acesso em 08/05/2016.

_____. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7668.htm> Acesso em 12/06/2016.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em 12/06/2016.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm> Acesso em 13/06/2016.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm> Acesso em 13/06/2016.

_____. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm> Acesso em 13/06/2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 02/02/2016.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso
em 15/06/2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 30/01/2016.

_____. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf> Acesso em 08/05/2016.

CAMPOS, M.B. e FRAGOSO, A. R. **Desempenho acadêmico dos alunos cotistas da Universidade de Pernambuco – campus Santo Amaro.** Revista Debates - jan. 2016. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-874577158.pdf>> Acesso em: 13/06/2016.

CARA, D. **Lei das Cotas, vitória da sociedade civil.** In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N1.pdf> Acesso em 14/06/2016.

CARMO, E. F. et al. **Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/04.pdf>> Acesso em 07/02/2016.

CAVALCANTE, C. H. L. e SANTOS JÚNIOR, P. A. **Fatores que influenciam o desempenho escolar:** a percepção dos estudantes do curso Técnico em Contabilidade do IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 14, n. 21, p. 01-112 jan./jun. 2013. Disponível em: <[http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20\(2013\)/03Desempenho.pdf](http://www.liberato.com.br/sites/default/files/arquivos/Revista_SIER/v.%2014,%20n.%2021%20(2013)/03Desempenho.pdf)> Acesso em 30/04/2016.

CECCHIN, A. J. **Ações afirmativas: inclusão social das minorias.** Rev. Ciên. Jur. e Soc. da Unipar. Umuarama. v. 9, n. 2, p. 325-354, 2006. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/acoes_afirmativas___inclusao_social_das_minorias.pdf> Acesso em 05/02/2016.

CEZNE, A.N. **O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental.** Educação, Santa Maria, vol.31, n. 01, p.115-132, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/01/a8.htm>> Acesso em 08/02/2016.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf> Acesso em 24/05/2016.

CORDEIRO, M. J. J. A. e ZARPELON, S. F. **Indígenas cotistas da UEMS: acesso, permanência e evasão dos primeiros ingressantes em 2004**. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.1, p.65-79, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1408/pdf_65> Acesso em 05/04/2016.

CORREIA, R. L. L. S. **Territorialidades, patrimônio e conservação da Serra da Barriga, sede do antigo Quilombo dos Palmares**. IV Reabanne, 2013, Fortaleza – CE. Disponível em: <http://www.reaabanne2013.com.br/anaisadmin/uploads/trabalhos/13_trabalho_000947_1373837475.pdf> Acesso em 05/04/2016.

COSTA, T. C. A. **Os limites da ação afirmativa forte presentes no pensamento de Ronald Dworkin**. Revista Intuitio. V. 7, n. 1, p. 17-31, jun. 2014, Porto Alegre. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/15173/11419>> Acesso em 06/03/2016.

CUNHA, J. V. A; NASCIMENTO, E. M e DURSO, S. O. **Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste**. In: XIV Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 2014. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos142014/403.pdf>> Acesso em 25/06/2016.

DIAS, R. e MATOS, F. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, E. C. M; THEÓPHILO, C. R. e LOPES, M. A. S. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – MG**. In: Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 2010. São Paulo: Êxito Editora. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>> Acesso em 15/05/2016.

DIAS SOBRINHO, J. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400010&lng=en&nrm=iso> Acesso em 05/02/2016.

_____. **Educação superior: bem público, equidade e democratização.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772013000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 03/02/2016.

DOURADO, L. F. **Desafios: acesso e permanência.** In: In: Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios. Grupo Estratégico de análise da Educação superior no Brasil, Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N1.pdf> Acesso em 20/04/2016.

DUARTE, C. S. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300004&lng=en&nrm=iso> Acesso em 04/02/2016.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em 27/04/2016.

DURHAM, E. R. **Autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações.** Documento de trabalho – NUPES/USP, 1989. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt8909.pdf>> Acesso em 03/05/2016.

FERES JÚNIOR, J. **Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas.** Revista Econômica, Rio de Janeiro, n.6, p. 291-312, 2004. Disponível em: <<http://www.revistaeconomica.uff.br/index.php/revistaeconomica/article/view/182>> Acesso em 04/02/2016.

_____. **Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, v. 29, p. 63-84, 2007. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf> Acesso em 10/04/2016.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T e CAMPOS, L. A. **Ação afirmativa, raça e racismo:** uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>> Acesso em 12/04/2016.

FERES JÚNIOR, J. e DALFON, V. T. **Ação afirmativa na educação superior:** passado e futuro (Apresentação ppt). In: Seminário 10 Anos de Ações Afirmativas no Ensino Superior: Conquistas e Desafios. Grupo estratégico de análise da educação superior no Brasil, FLACSO Brasil, Rio de Janeiro, 21 e 22 de nov. de 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Joao_Feres_Jr.pdf> Acesso em 15/04/2016.

_____. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior.** Cadernos do Desenvolvimento Fluminense, v. 5, p. 31-43, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229>> Acesso em 09/05/2016.

FERRAZ, B. T. **Função social da universidade e políticas de ação afirmativas no Brasil:** elementos para discussão sob o prisma da avaliação institucional. Revista África e Africanidades- ano 1, n. 2, agosto 2008. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Funcao_social_da_universidade.pdf> Acesso em 12/05/2016.

FERRAZ, O. L. M. **Justiça distributiva para formigas e cigarras.** Novos estud. - CEBRAP, São Paulo , n. 77, p. 243-253, mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000100013&lng=en&nrm=iso> Acesso em 20/04/2016.

FRANÇA, M. G. L. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade:** cotas para negros em universidades públicas. Revista Argumenta -UENP, n. 15, p. 13-39, 2011. Disponível em: <seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/download/197/196> Acesso em 17/05/2016.

FREY, K. **Políticas públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas (IPEA), Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper21.pdf>> Acesso em 13/02/2016.

FRIAS, L. **As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas?** Revista Direito, Estado e Sociedade, n. 41, p. 130-156, jul/dez.2012. Disponível em: <<http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>> Acesso em 12/05/2016.

FURTADO, V.V. A. e ALVES, T.W. **Fatores determinantes da evasão universitária.** Revista Contemporânea de Economia e Gestão. Vol. 10 - Nº 2 - jul/dez 2012. Disponível em: <<http://contextus.ufc.br/2014/index.php/contextus/article/view/502/161>> Acesso em 25/08/2015.

GERALDO, E. A **“lei de cotas” de 1934:** controle de estrangeiros no Brasil. Cad. AEL, v.15, n.27, p.172-209, 2009 b. p.177. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/view/157> Acesso em 27/05/2016.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:** O direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GOMES, J. B. B. e SILVA, F. D. L. L. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva.** In: Seminário Internacional - As minorias e o Direito. Série Cadernos do CEJ, v. 24, Brasília, DF: Conselho da Justiça Federal; AJUFE, 2003. p. 85-124.) Disponível em: <<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>> Acesso em 18/04/2016.

GOUVEIA, V. V. et al. **Valores, metas de realização e desempenho acadêmico:** proposta de modelo explicativo. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v.14, n. 2, p. 323-331, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572010000200014&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 10/05/2016.

GRANJA, V. A. V. **Tendências do sucesso no desempenho acadêmico do alunado na UFRN.** Dissertação de Mestrado, 2012. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14563/1/VeruskaAVG_DISSERT.pdf> Acesso em 16/04/2016.

GRINER, A. et al. **Política de cotas: desempenho acadêmico e determinantes de acesso à Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Revista de Ciências Administrativas, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 166-185, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://biblat.unam.mx/en/revista/revista-ciencias-administrativas/articulo/politicas-de-cotas-desempenho-academico-e-determinantes-de-acesso-a-universidade-federal-do-rio-grande-do-norte>> Acesso em 02/06/2016.

HAAS, C. M. e LINHARES, M. **Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?.** Rev. Bras. Estud. Pedagog.,

Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000400015> Acesso em 27/02/2016.

HÖFLING, E. M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622001000300003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 12/02/2016.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D. e MILANESI, P. V. B. **Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes**. PsicoUSF, Itatiba, v. 13, n.2, p.155-164, dez. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141382712008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18/04/2016.

KAUFMANN, R.F.M. **Ações afirmativas à brasileira: Necessidade ou Mito? A implementação de políticas afirmativas para negros como mecanismo concretizador de Direitos Fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil**. Revista Jurídica Consulex, v. 11, p. 40-44, 2007.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, L. L. e D'ASCENZI, L. **Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas**. Rev. Sociol. Polit., Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010444782013000400006&lng=en&nrm=iso> Acesso em 10/02/2016.

LOPES, M. A. S. et al. **Análise do desempenho acadêmico dos alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES pela forma de ingresso: cotistas e não-cotistas**. XVII Congresso Brasileiro de Custos, 2010. Belo Horizonte – MG. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/759/759>> Acesso em 15/04/2016.

MARQUES, F. **Estudos comparam desempenho acadêmico de alunos beneficiados por ações afirmativas e mostram como vários obtêm sucesso acadêmico**. Revista Pesquisa FAPESP, n. 146, abr. 2008. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2008/04/01/limites-desafiados/>> Acesso em 14/06/2016.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. **Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior:** o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82.pdf>> Acesso em 05/07/2016.

MOEHLECKE, S. **Ação afirmativa:** história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217., nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acesso em 10/05/2016.

MONTEIRO, R. M. C. **A educação no Brasil:** direito social e bem público. In: Seminário Internacional de Educação Superior – Formação e Conhecimento, 2014. Anais eletrônicos, Universidade de Sorocaba – Uniso. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf> Acesso em 03/02/2016.

MORICONI, G. M e NASCIMENTO, P. A. M. M. **Fatores associados ao desempenho dos concluintes de cursos de Engenharia no ENADE 2011.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília: Rio de Janeiro : Ipea , 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/2662>> Acesso em 07/04/2016.

MPOG. **Uso e construção de indicadores no PPA.** Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/UserFiles/File/SUPF/const_ind_ppa.pdf> Acesso em 13/06/2016.

MÜLLER, M. **Lei das cotas: solução ou problema?** Revista Êxito na Educação – ano 1, n. 2, maio/jun. 2013. Disponível em <<http://www.exitonaeducacao.com.br/index.php/educacao-atual/54-lei-das-cotas-solucao-ou-problema>> Acesso em 06/04/2016.

MUNHOZ, A. M. H. **Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes.** Tese de doutorado, 2004, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas , Campinas, SP, Brasil. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000321212&fd=y>> Acesso em 28/04/2016.

NEVES, C. E. B. **Desafios da educação superior.** Sociologias, Porto Alegre , n. 17, p. 14-21, Jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222007000100002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 11/02/2016.

NOGUEIRA, D. R. et al. **Fatores que impactam o desempenho acadêmico:** uma análise com discentes do curso de Ciências Contábeis no ensino presencial. RIC – Revista de Informação Contábil. v.7, n. 3, p.51-62, jul-set. 2013. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article/viewFile/459/335>> Acesso em 06/04/2016.

OLIVEIRA, D. J. A. e CAGGY, R. C. S. S. **Análise dos fatores influenciadores do desempenho acadêmico dos estudantes de Administração:** um olhar docente. Revista Formadores: Vivências e Estudos. Cachoeira – BA, v. 6, n.1, p. 05-28, nov. 2013. Disponível em: <www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/285/395> Acesso em 05/03/2016.

PASCUEIRO, L. **Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior:** A presença de novos públicos em contexto universitário. In: Educação, Sociedade & Culturas, 28, pp.31-52, 2009. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_liliana.pdf> Acesso em 06/02/2016.

PASCHE, C. e SPAREMBERGER, R.F.L. **Um olhar para a inclusão:** as cotas raciais nas universidades brasileiras e o princípio da isonomia. Revista Novos Estudos Jurídicos- NEJ - Vol. 11 - n. 2 - p. 235-248 / jul-dez 2006. Disponível em <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/435/377>> Acesso em 10/04/2016.

PEREIRA, G. L. M. **Lei de cotas nas universidades:** constitucionalidade e necessidade. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3365, 17 set. 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/22632>> Acesso em: 21/03/2016.

PEREIRA, T. I. e SILVA, L. F. S. C. **As políticas públicas do ensino superior no governo Lula:** expansão ou democratização? REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/16316/10573>> Acesso em 06/02/2016.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas:** um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação de mestrado, 2014. Vitória – ES, Brasil. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1257/1/Dissertacao.%20Juliene%20Saraiva%20Sena%20Peres%20Pinheiro.pdf>> Acesso em 23/05/2016.

PINHO, A. P. M. et al. **A transição do ensino médio para a universidade:** um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 6 n. 1, p. 33-47, jan./jun. 2015. Disponível em:

<www.periodicos.ufc.br/index.php/psicologiaufc/article/download/1691/1482.pdf>
Acesso em 27/05/2016.

PIOVESAN, F. **Ações afirmativas da perspectivas dos direitos humanos**. Cadernos de Pesquisa, v.35, n. 124, p. 43-125, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acesso em 10/03/2016.

_____. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v.16, n.3, p.887-896, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300010>. Acesso em 12/03/2016.

PRESTES, E. M. T., JEZINE, E. e SCOCUGLIA, A. C. **Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba**. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 21, p. 199-218, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502012000200011&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 06/02/2016.

PRIM, A. L. e FÁVERO, J. D. **Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau**. Revista Tecnologias para Competitividade Industrial, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013/2. Disponível em: <<http://revista.ctai.senai.br/index.php/edicao01/article/viewArticle/382>> Acesso em 18/05/2016.

QUEIROZ, D. M. e SANTOS, J. T. **Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder**. Educ. Soc, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302006000300005&lng=en&nrm=iso> Acesso em 15/05/2016.

REISBERG, L. e WATSON, D. **Igualdade e acesso no ensino superior**. In: Leadership for World-Class Universities: Challenges for Developing Countries. Philip Altbach(ed.), Chestnut Hill: Boston College, 2010.

RIBEIRO, R. F. S. **Estudo sobre as ações afirmativas**. Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 18, n. 31, p. 165-189, ago 2011. Disponível em: <http://www4.jfrj.jus.br/seer/index.php/revista_sjrj/article/viewFile/256/242> Acesso em 13/02/2016.

RISCAL, S. A. Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. Revista HISTEDBR On-line,

Campinas, n.44, p. 248-261, dez. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art16_44.pdf> Acesso em 25/04/2016.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010 – (Folha Explica).

ROTHENBURG, W. C. **Igualdade material e discriminação positiva**: o princípio da isonomia. *Novos estudos jurídicos*. Vol. 13, n. 2, jul-dez/2008. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí. p. 77-92. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/1441>> Acesso em 16/03/2016.

SABATIER, P. A e MAZMANIAN, D. **La implementación de la política pública**: un marco de análisis. In: *La implementación de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública. 1ª edición, México: Miguel Angel Porrúa, 1993.

SANTOS, A. P. **Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro**: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de C. Humanas, Viçosa*, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf>> Acesso em 18/05/2016.

SANTOS, J. T. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil**: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(234), 401-422, 2012. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/inep_artigo_2012_JTSantos.pdf> Acesso em 10/02/2016.

SANTOS FILHO, J. C. **Escopo da Seletividade ao Ensino Superior**. *REVISTA EDUCACAO E SELECAO*, São Paulo, n.13, p. 19-29, 1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/114.pdf>> Acesso em 11/02/2016.

SARMENTO, W. **Cotas – cai por terra o mito do mau desempenho**. *Jornal do Comercio*. Disponível em: <https://www.ufpe.br/agencia/index.php?option=com_content&view=article&id=44322:cotas--cai-por-terra-o-mito-do-mau-desempenho&catid=9&Itemid=73> Acesso em 05/05/2016.

SCALABRIN, I. S., PIAIA, C. C. e FAVRETTO, J. **O ensino superior e a democratização da educação**. In: *X ANPED Sul*, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1965-0.pdf> Acesso em 10/02/2016.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios.** Educar, 31, 73-89, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>> Acesso em 15/02/2016.

SILVA, C. F. C. **Justiça liberal e ação afirmativa: fundamentos filosóficos para políticas públicas.** In: João Maurício Leitão Adeodato, Álvaro de Azevedo Gonzaga, Wilis Santiago Guerra Filho. (Org.). Filosofia do Direito II. 1ed. Florianópolis: FUNJAB - Fundação José Arthur Boiteux, 2013, v. 1, p. 281-305.

SILVA, H. G. **Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: uma abordagem por meio do estado da arte.** VIII Encontro de Pesquisa em Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/44.pdf>> Acesso em 06/05/2016.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000300007&lng=en&nrm=iso> Acesso em 16/05/2016.

SILVÉRIO, V. R. **Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença.** In: O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/palmares_livro_2007_JQPacheco_MNdaSilva.pdf> Acesso em 18/05/2016.

SINTÔNIO WANDERLEY, R. **A política de afirmação étnica em face do princípio constitucional da isonomia.** João Pessoa: Universitária. UFPB, 2007.

SOUSA, K. M. A. **O revés da meritocracia e as cotas para o ingresso dos negros no ensino superior.** In: Anais do VI Encontro de Pesquisa e Extensão da Faculdade Luciano Feijão.Sobral – CE, nov. 2013. Disponível em: <http://www.faculdade.flucianofejiao.com.br/site_novo/anais/servico/2013/Dir/O_reves.pdf> Acesso em 03/06/2016.

SOUZA, C. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas.** In: A função da Administração Pública na Bahia. Salvador, 2002. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>> Acesso em: 04/02/2016.

_____. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias. Porto Alegre, n. 16, p.20-45, dez. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151745222006000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 04/02/2016.

TABORDA, C. O. et al. **A meritocracia e o ensino superior**. Coleção grandes temas do Conexão de Saberes: prática pedagógica e a lógica meritória na universidade. UFPR, 2006.

TONTINI, G. e WALTER, S. A. **Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?** Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000100005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 06/05/2016.

TRINDADE, N. M. A. **Ações afirmativas no Brasil:** uma análise acerca da discriminação positiva como instrumento de concretização da justiça social. Revista FIDES, v. 2, n.2, 2011. Disponível em: <<http://www.revistafides.com/ojs/index.php/br/article/view/210>> Acesso em 22/05/2016.

TUDE, J. M., FERRO, D. S. e SANTANA, F. P. **Políticas públicas**. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. v. 1. 144p.

UCHOA, C. E. **Elaboração de indicadores de desempenho institucional - desenho e elaboração**. Coordenação Geral de Programas de Capacitação/DDG. Brasília: ENAP/DDG, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/785/Elabora%C3%A7%C3%A3o%20de%20Indicadores.pdf?sequence=1>> Acesso em 15/06/2016.

VELLOSO, J. **Cotistas e não-cotistas:** rendimento de alunos da Universidade de Brasília. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. – 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>> Acesso em 06/04/2016.

VIVAS, M. I. V. **Evasão no ensino superior:** uma aproximação com o fenômeno na universidade pública. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25942/1.28.pdf?sequence=1>> Acesso em 15/04/2016.

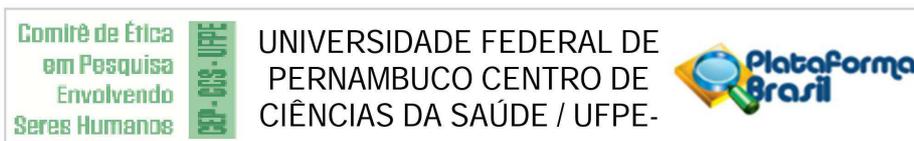
ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior:** percursos de estudantes universitários de camadas populares. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, ago. 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782006000200003&lng=en&nrm=iso> Acesso em 08/02/2016.

ZAGO, N.; ANJOS, L.M. e ANDRADE, J. M. **Seletividade e acesso ao ensino superior público**. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v.4, 2002, Florianópolis: ANPED, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>> Acesso em 27/05/2016.

WU, X. et al. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Brasília: Enap, 2014. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/documents/586010/604366/Guia+de+Pol%C3%ADticas+P%C3%ABlicas+Gerenciando+Processos.pdf>> Acesso em 11/02/2016.

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Públicas de Inclusão Social: A Implantação do Sistema de Cotas na Universidade Federal de Pernambuco

Pesquisador: Marcela de Melo Soares Sales

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49647215.8.0000.5208

Instituição Proponente: CENTRO DE FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.309.889

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de mestrado profissional em políticas públicas, da mestranda Marcela de Melo Soares Sales, orientado pelo professor Dr. Marcelo de Almeida Medeiros do Departamento de Ciência Política da UFPE. O estudo pretende verificar os impactos da implantação do sistema de cotas na UFPE sobre o desempenho acadêmico geral e a evasão na Instituição, tendo em vista a adequação à Lei 12.711/2012-Lei de cotas.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão coerentes e são pertinentes à proposta de estudo apresentada. O tema é relevante e pode contribuir para um conhecimento mais aprofundado da Lei no. 12.711/2012, seu impacto dentro da Universidade e para aqueles que são favorecidos por ela.

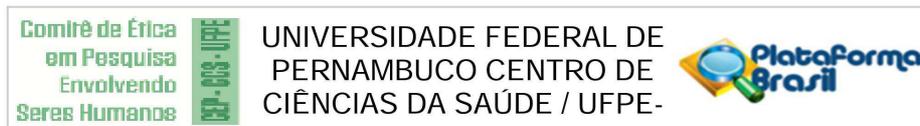
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a análise das informações dispostas no projeto a metodologia está adequada e coerente com os objetivos. A previsão dos riscos e benefícios estão bem avaliadas e consideradas de forma racional e clara.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem valor científico, está fundamentada de forma adequada e aponta para a identificação de significantes elementos de conhecimento que podem contribuir para

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.309.889

esclarecimentos a respeito da questão em pauta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados e concernentes com as resoluções do CNS a respeito de pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

A pesquisa é consistente. Para efeito de esclarecimentos, solicitamos apenas que no resumo do projeto destaque por extenso o instrumento -Software- a ser utilizado do qual foi mencionado apenas a sigla, ou então explique que se trata de um pacote estatístico para as ciências sociais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não encontramos nesse projeto nenhum registro a fazer em relação a esses aspectos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO para iniciar a coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

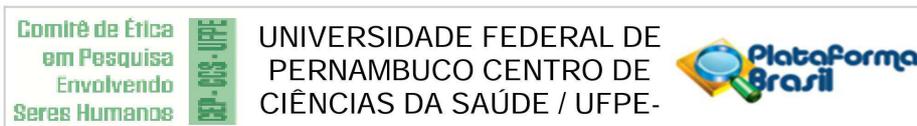
Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 1.309.889

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|---------------------|------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_599362.pdf | 29/09/2015 12:43:06 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetodePesquisa.doc | 29/09/2015 12:42:39 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Outros | LattesProfDrMarceloMedeirosorientador.docx | 29/09/2015 12:41:41 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc | 29/09/2015 12:39:51 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Outros | TermodeConfidencialidade.pdf | 28/09/2015 19:36:18 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Outros | LattesMarcelaSales.doc | 28/09/2015 19:35:26 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Outros | anuenciacomautorizacao.pdf | 28/09/2015 19:34:44 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Outros | autorizacaodados.pdf | 28/09/2015 19:33:41 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Outros | anuencia.pdf | 28/09/2015 19:32:56 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |
| Folha de Rosto | Folhad Rosto.pdf | 28/09/2015 19:26:52 | Marcela de Melo Soares Sales | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 05 de Novembro de 2015

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br