

FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,  
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CINARA GAVIOLI LOPES

**ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO  
COTISTAS DO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO - UFES**

SÃO MATEUS

2017

**CINARA GAVIOLI LOPES**

**ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO  
COTISTAS DO CURSO DE FISIOTERAPIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
ESPÍRITO SANTO - UFES**

Dissertação apresentada à Faculdade Vale do  
Cricaré, para obtenção do título de Mestre em  
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento  
Regional.

Área de Concentração: Gestão Social,  
Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Antonius da  
Costa Nunes

SÃO MATEUS

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento  
Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

L864a

LOPES, Cinara Gavioli.

Análise Do Desempenho Acadêmico De Alunos Cotistas E Não Cotistas Do Curso De Fisioterapia Da Universidade Federal Do Espírito Santo – UFES. / Cinara Gavioli Lopes – São Mateus - ES, 2017.

92f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes.

1. Políticas Afirmativas. 2. Ensino Superior. 3. Cotas. 4. Desenvolvimento. 5. Social. 6. Econômico. I. Título.

CDD: 378.81

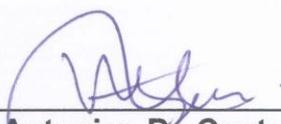
**CINARA GAVIOLI LOPES**

**ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS  
COTISTAS E NÃO COTISTAS DO CURSO DE FISIOTERAPIA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 20 de outubro de 2017.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Prof. Dr. Marcus Antonius Da Costa Nunes**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)  
Orientador



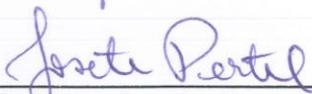
---

**Profa. Dra. Lilian Pittol Firme de Oliveira**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Profa. Me. Luana Frigulha Guisso**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Profa. Dra. Josete Pertel**  
Faculdade Multivix São Mateus

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes pela atenção e apoio durante o processo de definição e orientação.

À professora Dra. Samira Tatiyama Miyamoto por oportunizar esta pesquisa com o contato junto a UFES e o apoio irrestrito durante todo este trabalho.

À todos os professores da instituição Faculdade Vale do Cricaré que de alguma maneira estiveram envolvidos neste trabalho, meu carinho e admiração.

“Nada no mundo é mais perigoso do que a  
ignorância sincera e a estupidez conscienciosa”.  
Martin Luther King

## RESUMO

LOPES, C.G. **Análise Do Desempenho Acadêmico De Alunos Cotistas E Não Cotistas Do Curso De Fisioterapia Da Universidade Federal Do Espírito Santo – UFES**. 2017. 62 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré. Espírito Santo, São Mateus, 2017.

O presente trabalho tem como objetivo responder à problemática de quais são as diferenças no desempenho acadêmico dos discentes cotistas em relação aos não cotistas e se ambos são compatíveis em qualidade na sua formação para ingressar no mercado de trabalho com igualdade como propõe a Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). Através da investigação do perfil do discente cotista comparado ao aluno não cotista dentro do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, entre o período de 2009/1 a 2015/2. O tema está contextualizado na atual dinâmica dos debates, dentro e fora das universidades, devido a toda problematização gerada em torno do número total de vagas reservados pelo governo aos alunos beneficiados pela lei. A investigação acadêmica oferece a produção de dados mais assertivos, que transcendem o senso comum e permitem uma análise fundamentada sobre o tema. Foram utilizadas informações levantadas na Pró-reitoria de Graduação do curso estudado. A pesquisa tem uma abordagem quantitativa e quantitativa descritiva ao comparar o desempenho acadêmico – através dos coeficiente de rendimento normalizado (CRN) e coeficiente de rendimento acumulado (CRA), tempo de conclusão de curso, e índice de abandono; e os perfis sócios econômicos dos cotistas e não cotistas, para descrever os dados analisados. Esta pesquisa também possui um caráter confirmatório, pelo fato de que se testou a hipótese de diferenças entre dois grupos: cotistas e não cotistas. A distribuição das variáveis contínuas quanto à normalidade foi investigada por meio da aplicação do teste de Shapiro-Wilk. Como todas essas variáveis não apresentaram distribuição normal foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para comparação das médias. As variáveis categóricas foram comparadas através do teste de quiquadrado. As variáveis contínuas foram apresentadas em média e desvio padrão (DP) e as categóricas em valor absoluto e frequência. Foi considerado um nível de significância  $<0,05$  (valor de p). Os dados coletados foram analisados com auxílio do software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20.0 Pelo resultado encontrado no curso, não há diferença entre os alunos não-cotistas e cotistas no coeficiente de rendimento e no número de semestres para se formar, bem como no número de semestres cursados pelos alunos que evadiram. Também não há diferença no coeficiente de rendimento entre os alunos não-cotistas e cotistas que ainda estão em curso.

**Palavras-Chave:** Políticas Afirmativas, Cotas, Desenvolvimento, Social, Econômico.

## ABSTRACT

The objective of this study is to answer the question of what are the differences in the academic performance of quota holders in relation to non-quota holders and whether they are compatible in quality in their training to enter the labor market with equality as proposed by the Quota Law Law No. 12,711, of August 29, 2012). Through the investigation of the profile of the student comparator compared to the non - quota student within the Physiotherapy course of the Federal University of Espírito Santo - UFES, between the period of 2009/1 and 2015/2. The theme is contextualized in the current dynamics of the debates, inside and outside the universities, due to all problematization generated around the total number of places reserved by the government to the students benefited by the law. Academic research offers the production of more assertive data, which transcends common sense and allows informed analysis on the subject. Information gathered from the Undergraduate Deanery of the course studied was used. The research has a descriptive quantitative and quantitative approach when comparing academic performance - through the normalized yield coefficient (CRN) and cumulative yield coefficient (CRA), completion time, and dropout rate; and the economic partner profiles of quotaholders and non-quotaholders, to describe the analyzed data. This research also has a confirmatory character, due to the fact that it tested the hypothesis of differences between two groups: quotaters and non-quotaters. The distribution of the continuous variables as to normality was investigated using the Shapiro-Wilk test. Since all of these variables did not present a normal distribution, the non-parametric Mann-Whitney test was used to compare the means. Categorical variables were compared using the chi-square test. Continuous variables were presented in mean and standard deviation (SD) and categorical variables in absolute value and frequency. A level of significance  $<0.05$  (p value) was considered. The data collected were analyzed with the help of the IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 20.0. For the result found in the course, there is no difference between non-quota and non-quota students in the coefficient of income and in the number of semesters , as well as in the number of semesters taken by the students who escaped. There is also no difference in the coefficient of income between non-quota and non-quota students who are still in progress.

**Keywords:** Affirmative Policies, Quotas, Development, Social, Economic.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Qual sua atual situação no mercado de trabalho?.....	50
Gráfico 2	– Qual é sua posição na família?.....	51
Gráfico 3	– Quem, em sua família, contribui com a maior renda no sustento da casa (provedor principal)?.....	52
Gráfico 4	– Não cotista: Qual é o grau de instrução do pai e da mãe dos discentes?.....	52
Gráfico 5	– Cotista: Qual é o grau de instrução do pai e da mãe dos discentes?.....	53
Gráfico 6	– Ocupação do responsável financeiro.....	54
Gráfico 7	– Quantas pessoas, incluindo você, moram na sua casa?.....	55
Gráfico 8	– Sua residência é?.....	55
Gráfico 9	– Renda mensal total de todos que moram na casa.....	56
Gráfico 10	– Onde cursou o Ensino Fundamental?.....	57
Gráfico 11	– Onde cursou o Ensino Médio?.....	57
Gráfico 12	– Você frequentou curso preparatório para ingressar na faculdade?.....	58
Gráfico 13	– Quantas vezes tentou ingressar na UFES?.....	59
Gráfico 14	– O que você espera em primeiro lugar de um curso de nível superior?.....	59
Gráfico 15	– Qual o motivo predominante da escolha do curso para no qual você esta se matriculando?.....	60
Gráfico 16 A –	Cotistas: Em que ordem de prioridade você organiza os itens abaixo como resultado da escolha da UFES para desenvolvimento dos seus estudos universitários?.....	61
Gráfico 16 B –	Cotistas: Em que ordem de prioridade você organiza os itens abaixo como resultado da escolha da UFES para desenvolvimento dos seus estudos universitários?.....	61
Gráfico 17	– O que você pretende fazer nos próximos três anos?.....	62
Gráfico 18	– Evasão cotistas e não cotistas e número de semestres cursados.....	67
Gráfico 19	– Evasão não cotista.....	67
Gráfico 20	– Evasão cotista.....	68

## LISTA DE SIGLAS

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEU	Centro Educacional Unificado
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OECD	Organização para a Cooperação Econômica
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment,
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TSR	Teoria das Representações Sociais
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFB	Universidade Federal de Brasília
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVESP	Universidade Virtual de São Paulo
USP	Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
1.1. OBJETIVOS .....	15
1.1.1. OBJETIVO GERAL.....	15
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	15
1.2. JUSTIFICATIVA.....	15
<b>2 REFERÊNCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 CONTROLE SOCIAL COMO PRINCIPAL MOTIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS .....	19
2.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A DESIGUALDADE SOCIAL.....	24
2.3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: ORIGEM, CONCEITUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO .....	30
2.3.1 FUNÇÃO DAS COTAS RACIAIS EM UM CONTEXTO DE EQUIDADE .....	36
2.3.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL	39
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>44</b>
3.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO .....	45
3.2 O CURSO DE FISIOTERAPIA DA UFES E A POLÍTICA DE COTAS.....	45
3.3 DOS DADOS COLETADOS .....	47
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>50</b>
4.1 PERFIL SÓCIO ECONÔMICO .....	50
4.2 SEMESTRES CURSADOS E O COEFICIENTE DE RENDIMENTO .....	63
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>72</b>
<b>APÊNDICE A</b> - Resultado estatístico da apuração dos dados quantitativos das questões tomadas como relevantes ao estudo do questionário sócio econômico ....	<b>78</b>
<b>ANEXO A</b> – Questionário sócio econômico (UFES) .....	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Somente 12% dos jovens entre 18 e 25 anos do Brasil estão matriculados no ensino superior. Aproximadamente 85% dos concluintes do ensino médio são oriundos de escolas públicas e correspondem a 57% dos ingressantes em cursos superiores. A escola pública é a responsável pela formação da maioria dos jovens estudantes de ensino médio no Brasil, mas 43% deles não conseguem ingressar no ensino superior. No sentido inverso, em torno de 90% dos concluintes de ensino médio em escolas privadas conseguem prosseguir os estudos (IBGE, 2015).

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) pré-requisito para a admissão no ensino superior está em consonância com a formação acadêmica e cultural da sociedade dominante. Através da multiplicação dos cursos educacionais preparatórios pagos (os cursinhos pré-vestibulares), com foco na preparação dos alunos para as provas de acesso às universidades, estes cursos, ao serem pagos, privilegiam os alunos de classes sociais com maior renda. Em contra partida, sem acesso ao capital cultural e à formação educacional necessários para o ingresso no ensino superior, entrar para uma universidade fica mais difícil aos alunos mais pobres (LACERDA, 2008).

Forma-se um círculo vicioso renda-educação-renda (HELENE, 2013, p. 32), resultando no aumento da desigualdade social. Apenas aqueles que possuem renda para terem cursado um ensino escolar de qualidade terão acesso ao ensino superior de qualidade.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010, apud HELENE, 2013, p. 32), “cada ano adicional de estudo corresponde a um aumento médio da renda superior a 10%. Quando considerados os níveis mais avançados de escolarização (após ensino médio), este índice atinge 25%”. Na mesma pesquisa, a estimativa confirma à realidade apontando que a renda per capita familiar de mais de 50% dos cidadãos em formação (zero à 17 anos) é inferior a meio salário mínimo.

Helene (2013, p. 32) afirma que pelas vias normais (atualmente a prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, ou o SISU – Sistema de Seleção Unificada), as chances de uma parcela bem significativa da população entrar em um ensino superior público, se manter nele e concluí-lo é quase um eufemismo pela desigualdade social.

Corroborar com estes dados o estudo realizado pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (LACERDA, 2008, p.29-33), que analisou informações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apurando o questionário socioeconômico respondido voluntariamente por 1.927.765 de seus candidatos (de um total de 3 milhões em 2005). Nele foi traçado um perfil dos alunos, identificando a grande desigualdade social existente entre os alunos ingressantes e aqueles que não ingressam no ensino superior público.

De uma maneira geral, a partir desta amostra, o estudo apontou que há uma correlação entre as notas dos candidatos, a renda e nível educacional da família, e a sua cor. A começar, “na pergunta sobre cor, igual ao do IBGE (branca, preta, amarela, parda ou indígena) a distribuição é muito semelhante à população em que 45,6% dos candidatos ingressantes são brancos, 38,2% são pardos e 11,9% são pretos” (LACERDA, 2008, p.29).

O estudo demonstrou que quanto maior a renda familiar, maior a nota do candidato, reafirmando o círculo vicioso renda-educação-renda (HELENE, 2013). São apenas 16,78% dos candidatos que ficam acima das faixas que iniciam em 5 a 10 salários e segue até 50 salários mínimos ou mais - sendo que, em 2005, 10 salários mínimos era equivalente a R\$3000,00. No entanto, quando as notas destes são comparadas com as dos outros 83,22% dos candidatos, a pior nota do primeiro grupo supera a melhor nota do segundo em 19,4% (LACERDA, 2008).

Quando avaliado o quesito “cor”, ao invés de renda, os dados também não são satisfatórios. As notas dos declarantes pretos, pardos ou índios são 16,3% menores que aqueles que se declararam brancos ou amarelos. Foi observado também que quanto maior o índice de escolaridade dos pais, melhor a nota do aluno, até mesmo entre os declarantes pretos e pardos. Os índios neste índice não foram levados em consideração por terem uma cultura diferente (LACERDA, 2008).

Outro aspecto relevante é que os cursos de maior expressão, como medicina, engenharia mecânica, odontologia e direito são aqueles com menor proporção de negros, pardos e baixa renda (HELENE, 2013).

Em 2001, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que foi realizada na cidade sul-africana de Durban, repercutiu na mídia de uma forma que impressiona e sustenta uma discussão profunda sobre a questão racial no Brasil. Diante de tantos debates, a universidade, como um berço de pesquisa, questionamento, e tecnicamente

promoção social, começou a se movimentar e debater como melhorar o acesso desta parte excluída da população ao curso superior gratuito, na tentativa de restituí-los da discriminação e desigualdade sofridas até o ingresso na instituição (SANTOS, 2007).

Acreditando nessa medida, dezenas de universidades públicas federais, por iniciativa própria, adotaram políticas de ação afirmativa, também designadas políticas de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, enfim, projetos que vislumbravam a inclusão dos então excluídos da universidade pública.

Segundo Santos (2012) as precursoras foram: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, reservando vagas para alunos que tivessem concluído todo ensino médio em escolas públicas. Logo em seguida, em 2004, a Universidade Federal de Brasília (UNB) e a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) trouxeram as cotas raciais e começaram a se espelhar ações semelhantes. No mesmo ano, as Universidades Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) também adotaram as cotas.

A instituição que constitui o objeto da presente pesquisa, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), criou o sistema de cotas sociais em 2008 e sua escolha para a realização da pesquisa se deve ao fato de ela ser a maior universidade do Espírito Santo no que se refere ao número de cursos e alunos, constituindo como única referência no ensino superior público da região.

O movimento se espalhou por toda a federação, com normas ou nomes diferentes, mas sempre vislumbrando o mesmo objetivo de inclusão sócio racial. Percebendo este movimento voluntário das instituições públicas de ensino superior o governo federal criou, em 2004, o Projeto de Lei 3.677/4, segundo o qual 50% das vagas para alunos ingressantes nas universidades públicas estariam destinadas por curso, turno e período para estudantes egressos de escolas públicas, além de um índice proporcional por Estado (calculado segundo o IBGE) para negros, pardos e indígenas (MEC, 2004).

Esse projeto de lei foi aprovado em 2008 e sancionado em 2012 como a Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), e em outubro do mesmo ano teve sua regulamentação através do Decreto nº 7.824/2012 que;

[...] define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de

transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas (BRASIL, 2012).

Acredita-se que assim como as universidades públicas do país são exaltadas pela qualidade em comparação com as instituições particulares, o contrário é válido na comparação entre instituições de ensino básico e médio. As escolas particulares superam em muito como referencial de qualidade ao ensino público (HELENE, 2013).

Esta realidade faz com que os alunos ingressos por cotas (racial - social) sejam vistos e questionados por sua validade como reais mercedores do *status quo* de universitários públicos, sejam federais ou estaduais. A explicação para tal comportamento parte do pressuposto de que estes discentes não estão devidamente preparados intelectualmente para estudar em instituições tão concorridas devido a sua relevante referência no ensino superior.

Entre todas as alternativas, a reserva de vagas para egressos do ensino médio público e para negros, indígenas e portadores de necessidades especiais, é a que tem gerado maior polêmica. Esta proposta tem polarizado o debate da questão em posições favoráveis e contrárias ao estabelecimento de cotas sociais e/ou raciais no processo seletivo, tendo em vista principalmente as implicações que as cotas podem produzir sobre a prevalência do princípio do mérito no acesso ao ensino superior. Em certos casos essa polêmica tem assumido um caráter apaixonado, prejudicando até mesmo a possibilidade de condução do debate segundo cânones adequados aos ambientes acadêmicos, onde os argumentos da razão são de grande importância para o estabelecimento de políticas universitárias (PEIXOTO; ARANHA, 2008, p.12).

Esta pesquisa objetiva investigar os dados e informações levantados no período de 2009/1 à 2015/2, no Departamento de Educação Integrada em Saúde do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Espírito Santo, com o propósito de encontrar se há uma oportunidade real de desenvolvimento dos alunos cotistas (racial - social) ao ingressar em um curso superior de dedicação exclusiva, averiguando o perfil do aluno cotista, os índices de evasão desses alunos, o tempo médio de conclusão do curso e o rendimento acadêmico.

O acesso aos cursos de formação na área de saúde é difícil aos alunos mais pobres em consequência da dificuldade de conciliação com trabalhos remunerados, dos custos das despesas com livros, manutenção de período integral de estudos e

da alta concorrência nos exames de vestibulares. Em virtude disso, optou-se pela realização da pesquisa com estudantes de um curso da área de saúde.

Pretende-se responder à problemática: Quais as diferenças no desempenho acadêmico dos discentes cotistas em relação aos não cotistas, ambos são compatíveis em qualidade na sua formação para ingressar no mercado de trabalho com igualdade?

## 1.1. OBJETIVOS

### 1.1.1. OBJETIVO GERAL

Investigar o perfil do discente cotista e seu desempenho acadêmico comparado ao aluno não cotista..

### 1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar o perfil sócio econômico entre os alunos cotistas e não cotistas.
- Identificar o número de alunos ingressos e egressos (conclusão e evasão) cotistas e não cotistas no período de 2009/1 à 2015/2.
- Comparar o coeficiente de rendimento dos alunos cotistas e não cotistas durante o curso.

## 1.2. JUSTIFICATIVA

A ideia de ascensão socioeconômica sempre está atrelada à oportunidade de uma formação educacional promissora. Não é raro observar essa máxima em movimentos simples do cotidiano: como uma mãe junto ao seu filho apontando o dedo de reprovação à um “qualquer” deitado na rua, julgando-o um derrotado e tomando-o como exemplo ao filho de que este é o futuro de quem não estuda.

Saindo do pormenor e alternando para um ponto de vista macro, o que se encontra não é divergente:

Há também algumas análises da relação entre nosso sistema educacional e outros aspectos da realidade brasileira, entre eles a concentração de renda, as possibilidades de desenvolvimento social, cultural e científico do país, as diferenças regionais e as possibilidades, ou não, de promovermos um aumento da produção de bens e serviços, que dependem fortemente da existência de profissionais bem formados (HELENE, 2013, p. 02).

A exposição desses fatos encaminha a conclusão de que, a redução da desigualdade de classes segue como o resultado de um sistema educacional estruturado e acessível a todos. Se existe dificuldade de escolarização, não se pode esperar altos índices de desenvolvimento social.

A formação superior é a formação dos quadros profissionais de um país. O simples acesso a este nível de aperfeiçoamento profissional não pode ser desvinculado de toda estrutura anterior ou termos uma propensão ao fracasso ao longo do curso superior e até mesmo depois dele, tendo uma mão de obra certificada, porém desqualificada.

A autora deste trabalho tem formação em Ciências Econômicas e Direito, é participante do contexto da educação superior. Como educadora em disciplinas que sempre permeiam e incitam o amplo debate e questionamento sobre a Lei das Cotas, passou a estudar mais o tema ao ponto de sentir a necessidade de sair da teoria e se aprofundar na realidade do sistema, analisando cotistas e não cotistas, identificando os desafios econômicos e sociais dos contemplados pelas cotas em um curso de dedicação exclusiva, averiguando se há paridade em rendimento e conclusão entre estes e os não cotistas como objetiva a lei.

O diferencial da presente pesquisa é pesquisar se a Lei de Cotas se materializa de fato e quais desdobramentos ela produz. Se ela oportuniza a quem não teria o acesso a formação acadêmica de qualidade, devidamente amparada às necessidades que um curso de dedicação exclusiva oferece para que haja sucesso no decorrer do curso, assim como para a sua conclusão.

A intensificação da implementação de iniciativas voltadas para a ampliação da inclusão social na educação superior tem carecido, contudo, de um exercício sistemático de reflexão sobre a matéria, tanto nos seus fundamentos teóricos e metodológicos quanto na avaliação das experiências em curso (PEIXOTO; ARANHA, 2008, p.12).

O argumento contra as cotas se fundamenta na afirmação de que facilitar o acesso não significa assegurar a permanência do aluno cotista. Os contrários às políticas de cotas afirmam que o aluno cotista não permanecerá na universidade por não possuir o conhecimento necessário para a sua permanência. No entanto, aqueles favoráveis às cotas afirmam que o conhecimento escolar pouco ajuda no desempenho acadêmico dos alunos, a universidade representa uma ruptura com a educação básica, um recomeço na formação (GOMES, 2003).

Dada a polarização da discussão entre aqueles que argumentam em favor e contra as cotas, cabe o aprofundamento da discussão no âmbito acadêmico, desmitificando os preconceitos relacionados ao tema. Assim, a pesquisa se justifica na medida em que é essencial estudar este sistema, Lei de Cotas, verificando se ele realmente contribuiu com a melhoria do acesso à educação superior por esta parcela da população, reféns da desigualdade social, e se estes conseguem ter sucesso em sua trajetória acadêmica comparados aos não cotistas, ao analisar os seus índices de matrícula, rendimento, permanência e conclusão em tempo regular do curso superior em Fisioterapia na Universidade Federal do Espírito Santo.

A sistematização da pesquisa está estruturada em cinco capítulos, organizados do seguinte modo: o primeiro capítulo, de caráter introdutório, apresenta o tema Lei das Cotas, contextualizando-o com as questões socioeconômicas do país e correlacionando com os desafios da educação brasileira. Nele foram apresentados o problema os objetivos, a justificativa e a delimitação da pesquisa.

No segundo capítulo tem-se uma análise da fundamentação teórica que fundamenta a pesquisa, realizando uma breve contextualização histórica da educação brasileira sob o ponto de vista socioeconômico, conceituando as políticas de ações afirmativas, caracterizando a chamada Lei das Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), o perfil de seus contemplados, e as instituições de ensino que a aderiram. Em seguida, foi realizada uma descrição do funcionamento da referida lei na UFES no contexto do curso de Fisioterapia.

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia aplicada à pesquisa, esclarecendo como foi feita a coleta dos dados, com identificação do local, e dos sujeitos investigados e quais métodos estatísticos foram utilizados para alcançar o objetivo deste trabalho.

No quarto capítulo, foram apresentados os resultados da pesquisa correspondente aos dados coletados e uma análise dos resultados da pesquisa. O quinto e último capítulo apresenta as considerações finais e são construídas sugestões contributivas para a melhoria da problemática encontrada.

## 2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

### 2.1 CONTROLE SOCIAL COMO PRINCIPAL MOTIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

A educação formal teve a sua difusão para toda a sociedade no século XVIII, com a ascensão do capitalismo e a necessidade de qualificação de mão de obra técnica para o trabalho industrial. Até então ela era exclusiva para as elites e o clero. Era necessária a instrução do povo sobre a subjetividade que trazia a modernidade, a divisão do trabalho e o conhecimento técnico, para se tornar parte da produção. (RAMOS, 2015)

Tal como o pensador sócio econômico Adam Smith, seus contemporâneos do início da era moderna, possuíam uma filosofia otimista sobre o crescimento urbano, embora reconhecessem os problemas decorrentes do crescimento desorganizado, concordavam que o surgimento das máquinas e da produção industrial demandava uma educação voltada para a produção, o desenvolvimento da civilidade, o respeito à propriedade e aos direitos do outro, e a formação de seres econômicos, capazes de pensar em consumo, poupança e investimento, direcionado para um desenvolvimento mais rápido daquela nação. (RAMOS, 2015)

Outro pensador da época, John R. McCulloch, apesar de reconhecer que a especialização dos indivíduos levaria a maior produtividade e, por conseguinte maior dinamismo de uma nação, defendia a estratificação social, defendendo a ignorância, pois a escolarização faria com que os pobres aprendessem a refletir sobre sua precária situação e a partir disso iriam querer mudar a sua realidade, o que traria muitos problemas sociais.

Os referidos pensadores constituíram a safra de filósofos socioeconômicos, nascidos e enraizados no estudo da reinvenção da sociedade de sua época, que culmina com a Revolução Industrial. A eles, sucederam o liberal John S. Mill, que defendia a escola aberta para todos (inclusive mulheres) e questionava o trabalho infantil em detrimento da formação educacional. Seu pensamento é uma oposição exacerbada a John R. McCulloch, pois em seu ideal o governo auxiliaria as minorias a custear seus estudos e fiscalizaria, de forma a garantir igualdade de oportunidades (ARANHA, 2006).

Tanto Smith, quanto McCulloch estavam certos. A educação formal e a religião foram fundamentais para a consolidação do capitalismo ao formarem uma classe trabalhadora conformada com as péssimas condições de trabalho da época e qualificá-la para o trabalho industrial. Filósofos econômicos com tendências à tradição socialista, tal como Karl Marx, eram severos críticos do modo como era dada a educação da época (ARANHA, 2006).

No final do século XVIII, ocorre elaboração de um projeto geral de reforma da instrução, onde na introdução lê-se: “A juventude de ambos os sexos é a base principal para o bem-estar do povo” (MANACORDA, 1992, p.247), resultando em um sistema moderno de educação com instrução geral e técnica voltada para a evolução industrial.

Era um período no qual as corporações de artes e ofícios estavam cedendo o espaço às fábricas e uma nova ciência econômica estava se delineando, era necessária a oferta de uma formação para esta mão de obra que estivesse em consonância com essa nova sociedade.

Ramos (2015) afirma que o Estado não poderia abandonar este embate pelo bem geral da sociedade moderna e sua organização do trabalho, promovendo uma educação independente que distanciasse esse novo homem das superstições e fanatismos e o instrísse com hábitos dignos (respeito aos horários e divisão de tarefas) e qualificação técnica. Segundo Ramos (2015), Smith afirma que o modelo social e econômico anterior respaldado no homem do campo era: “irregular, esporádico (...) redundaria em um indivíduo ‘indolente e preguiçoso’ e acabaria afetando a produtividade e o crescimento econômico da nação” (RAMOS, 2015, p.5).

Manacorda (1992) questiona se “convém ou não difundir a instrução no mundo? Devemos ou não desejar que as classes inferiores da sociedade recebam pelo menos os princípios de uma instrução elementar?” Como instrução elementar, entende-se o desenvolvimento de habilidades bem específicas imposta pela divisão do trabalho. Essa formação é limitada porque não contempla aspectos da intelectualidade como ciências e filosofia.

Os conservadores da coletivização da educação temiam a oferta de uma educação muito abrangente. O exemplo da Inglaterra e da França demonstrava que a experimentação de novos métodos poderia se desviar para uma formação intelectual. O “ensino mútuo” inglês era baseado na formação de alunos monitores

que pudessem minimizar os custos do ensino, dinamizar o progresso dos alunos e aliviar a carga de trabalho dos mestres. A educação coletiva poderia sair de sua intenção real (técnica), se desviando para o interesse intelectual. A formação intelectual poderia provocar distúrbios no Estado, sendo “[...] melhor recusar qualquer educação às classes inferiores da sociedade, do que expô-las a descobrir com dor sua situação e a perturbar o *status quo* para sair dele” (MANACORDA, 1992).

Entre o fim do século XVIII e início do XIX, vê-se o mesmo que aconteceu com a Reforma Protestante – nestes países a responsabilidade do ensino passam a ser assumidas pelo governo –, com o esforço contrário dos conservadores, ocorreu a universalização da escola, provocada pela necessidade de uma nova sociedade, baseada na produção.

No século XIX, o período chamado de Restauração teve, entre as suas características, a volta do controle da educação formal pelas Igrejas Católica e reformadas na França, Itália, Espanha, Portugal, Inglaterra e Países Baixos. O destaque fica para a Prússia, que foi a vanguarda da organização da escola pública na Europa, isto porque a escola era considerada o foco revolucionário. (MANACORDA, 1992).

No início do século XIX a fábrica têxtil de New Lamark na Escócia criou o “Instituto para a Formação do Caráter Juvenil”, para atender aos filhos de seus empregados. Manacorda (1992, p.17) relata que

(...) esse instituto é considerado o início da escola moderna da infância, a Infant's school. Seu aspecto característico e novo era a passagem do usual atendimento ou assistência para uma verdadeira ação de educação e de instrução básica.

Na segunda metade do século XIX, a escola retoma o ensino técnico voltado para a indústria, incomodando a Igreja Católica. As escolas confessionais permanecem, mas o papa Leão XIII, já no final do século, publica a encíclica *Rerum Novarum* (1893), fundamentada na filosofia liberal, em uma tentativa de evitar o crescimento do socialismo.

A educação sempre teve uma função na formação da sociedade. A adoção de novos hábitos, comportamentos e a construção de novas crenças é feita por meio da educação formal. Saviani (1999, p.18) afirma que “a escola tem como papel converter súditos em cidadãos livres, fazendo-os novos convertidos que abandonam

a miséria moral (ignorância sobre fatos da vida) e a miséria política (opressão por parte da elite)”.

O marxismo assumiu as práticas e ideais burgueses relacionados à instrução e durante o I Congresso Internacional dos Trabalhadores, apesar de Marx querer uma formação para o homem total e desenvolvido, ele delineou pormenorizadamente sobre como deveria ser a instrução para o trabalho na escola, segundo relata Manacorda (1992, p.296);

Por instrução nós entendemos três coisas: primeira: instrução intelectual, segunda: educação física, assim como é ministrada nas escolas de ginástica e pelos exercícios militares, terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que contemporaneamente introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manusear os instrumentos elementares de todos os ofícios. A subdivisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar articulada com um programa gradual e progressivo de instrução intelectual, física e tecnológica.

Sabia-se, no entanto, que não seria possível ainda uma educação plena como aquela idealizada por Marx.

O avanço em direção a construção de uma nova escola começou no final do século XIX e início do século XX. Movimentos defensores da educação universal e do aprendizado profissional escolar para os adultos e o surgimento de pesquisas no campo da psicologia infantil, segundo Manacorda (1992, p.304) “disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do oitocentos e o início do novecentos, na Europa e na América.”

No entanto, a Escola Nova ainda foca a preparação da sociedade para o desenvolvimento industrial, formando quadros técnicos, e mais uma vez o conhecimento social, político e filosófico para a formação do cidadão é suprimida para a manutenção do bom funcionamento do mercado econômico.

A vertente socialista Lenin sai em defesa da instrução par a par com o trabalho. Desejavam uma escola dirigida para a formação objetiva para o trabalho.

Não é possível conceber o ideal de uma sociedade futura sem conjugar a instrução com o trabalho produtivo da jovem geração. Nem a instrução isolada do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado da instrução poderiam ser colocados à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos (MANACORDA, 1992, p. 308).

Enquanto na Europa o movimento escolanovista começou no fim do século XIX, no Brasil ele surgiu no século seguinte, mais precisamente na década de 1920,

estimulado pelo escritor Rui Barbosa. Paulo Freire critica a Escola Nova e qualifica sua educação como educação bancária, na qual os alunos são passivos e recebem os depósitos de saber do professor. Não é um processo de libertação e problematização do ser humano, mas de um ser que somente recebe passivamente o que lhe é depositado. Ele não era contemporâneo da Escola Nova, por isso se tornou um grande crítico. No entanto, o movimento representou um avanço para a discussão educacional da época, ao defender que a escola deveria ser universal, pública e gratuita.

Não existia e ainda não existe uma educação formal pública voltada para a revolução ou ruptura com o *status quo*. A educação não está fora da sociedade, ela é mais uma de suas instituições e atua na consolidação dos valores existentes. Ainda no século XIX, Bertrand Russell já afirmava que não há avanço algum real para o processo social, como declara Manacorda (1992, p.323), “a educação faz parte da luta para o poder entre religiões, classes e nações”, e que “exceto na Rússia, ela é sempre direcionada a favorecer os interesses dos ricos e, em qualquer lugar, ensina uma exclusiva fidelidade ao próprio Estado.”

A partir do final do século XIX e século XX houve grande diversificação de cursos, do anúncio de emancipações feminina e dos deficientes físicos e mentais, além da igualdade de acesso independente de cor e de condições socioeconômicas. Para Saviani (1999, p.59),

Hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das Escolas Novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos.

A Escola Nova não atuou do modo como os seus idealizadores a conceberam no Brasil e “continuava a ilusão de que a educação pudesse garantir mobilidade social e sucesso profissional, como instrumento de democratização da sociedade, muito contribuiu o ideário da Escola Nova” (ARANHA, 2006).

Outros aspectos que são propagados são o da mobilidade social e do sucesso profissional que esbarram em duas dificuldades: a formação de maior número de diplomados que o número de empregos, nivelando os salários muitas

vezes por baixo e a formação de mão de obra pouco qualificada por deficiência da qualidade do ensino.

## 2.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A DESIGUALDADE SOCIAL

Aportando a realidade educacional brasileira que é novíssima em relação à toda história da educação desde os Filósofos da antiga Grécia, até chegar a Escola Nova, ambos dentro da grande crítica da formação do homem para o trabalho (técnico) ou para cidadania. No Brasil tem-se o positivismo que influenciou o nascimento das ciências, tomando como base as ciências naturais e, buscando e influenciando o ensino em geral na Europa, Estados Unidos, aqui, tardiamente. (ARANHA, 2006)

Como destaca Aranha (2006, p.235); “o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970 por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista”. Que aliás tem como sequência a Escola Nova advinda da necessidade e em posterior o uso da tecnologia para e pela educação, a educação para a pós-modernidade teve que adaptar-se aos lapsos e efemeridades principalmente da comunicação para dar conta de servir ao seu próprio desenvolvimento e alicerçar a produção técnico-industrial, como ressalta Saviani (1999, p.59), “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Voltando ao início, é partir do século XVIII com as mudanças realizadas nas escolas em Portugal como a reforma pombalina, que alteraram a situação da educação no Brasil que contava com os jesuítas que acabaram expulsos, como citado por Aranha (2006, p.219), “o Marques de Pombal não conseguiu de imediato introduzir as inovações de sua reforma no Brasil, após ter desmantelado a estrutura jesuítica, que teria provocado o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro”. Assim nasceu o sistema de ensino brasileiro, em coma, e como será observado, nunca irá tornar-se totalmente são.

Apesar de alguns cursos superiores criados por iniciativa particular anteriormente, Portugal tinha como premissa manter o Brasil como colônia,

boicotando toda iniciativa que fosse contrária a isso, associado ao isolamento dos missionários que mantiveram aqui uma educação clássica e medieval, portanto estéril, cujo, “ensino torna-se, então formal, desprovido de conteúdo ideológico e social” (ARANHA, 2006, p.253), então, a efetivação de cursos superiores só se concretizou com a fuga da família real em 1808 e seu estabelecimento no Rio de Janeiro, para formar oficiais para a marinha e exército, engenheiros militares, médicos e abertura de cursos práticos específicos (ARANHA, 2006).

As escolas elementares e de acesso aos cursos superiores nunca foram devidamente implementadas nas províncias, porém, foi criado para a elite intelectual, o Colégio D. Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro sob a responsabilidade da Coroa, assim como as escolas de nível superior. Apenas entre 1860 e 1890, por iniciativa particular foram criadas outras em Itu, Caraça, São Paulo, Porto Alegre e em Campinas, entre outros, e ainda em 1827 as mulheres conquistaram o direito de estudar.

Durante a vigência da República Velha houve a criação da maioria das universidades públicas brasileiras entre a proclamação da República (1889) e o Estado Novo (1937 – 1945) neste último ocorreu a reforma Capanema, que propunha reformas e regulamentação de várias leis para dinamizar o ensino, que deixou a desejar principalmente na sua aplicação, como ilustrado por Aranha (2006, p.358) “se a lei despertava otimismo, os fatos, nem tanto. As inúmeras dificuldades para sua aplicação se deviam, muitas vezes, à inadequação à nossa realidade”. Até porque a Constituição de 1937, por ser para um período ditatorial,

Atenuou o impacto de algumas conquistas, principalmente das relacionadas com o dever do Estado como educador, deslocando a ênfase para a sugestão da liberdade da iniciativa privada. No período da ditadura, o movimento renovador entrou em recesso (ARANHA, 2006, p.358).

No período da República Populista, de 1945 a 1964 houve a fundação da universidade de Brasília concretizando o projeto de renovação universitária, a discussão da Lei de Diretrizes e Bases, que levou treze anos para entrar em vigor, estando descontextualizada pela semi urbanização do país durante a discussão, mas já destinava recursos não só para as instituições de ensino público, como também aos particulares, conforme citado em seu artigo 95:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: [...] financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e

respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor (ARANHA, 2006, p.358).

Foram criados os conselhos de educação a níveis federal e estadual cuja representatividade era permitida às entidades particulares, causando embates e influências para acessos à ajuda financeira o que, “não deixava de contribuir para manter a situação de injustiça numa sociedade em que 50% da população em idade escolar se encontrava fora da escola” (ARANHA, 2006, p.363).

O ensino técnico industrial e agrícola era deficitário, formando a título de exemplo, em São Paulo, 5% do efetivo necessário de mão de obra. Concluindo que “de resto, podemos observar como a legislação sempre reflete os interesses apenas das classes representadas no poder” (ARANHA, 2006, p.364).

Outro aspecto, intrínseco ao modelo de educação brasileiro, que acrescenta mais um ingrediente degenerativo na frágil formação da multifacetada cultura deste país é a educação como fato social, em que ela somente qualifica os indivíduos das classes sociais mais baixas, o bastante para o desempenho de suas funções de trabalho, não lhes permitindo desenvolvimento intelectual. Este pensamento da reprodução de elementos para uma teoria de controle social através do sistema de ensino, é corroborado por Saviani (1999, p.30), “assim, à violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde a violência simbólica (dominação cultural)”.

Com o advento do Estado de exceção, a ditadura militar, algumas experiências desenvolvidas para suprir as necessidades educacionais das classes pobres como Centros Populares de Cultura, Colégio Aplicação da USP, Movimento de Cultura Popular, Movimento de Educação de Base e outros foram fechadas por serem consideradas “politicamente perigosas” assim como organizações como a União Nacional dos Estudantes, Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes, todos considerados subversivos, além da vigilância dos serviços de inteligência nas escolas, prendendo professores e alunos que parecessem ser uma faísca de indagações e debates.

Como tiro de misericórdia ao já combalido sistema de ensino foi a implantação das reformas do Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* em três pilares, como afirma Aranha (2006, p.370):

Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;  
 educação e segurança: formação do cidadão consciente [...]  
 educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade (ARANHA, 2006, p. 370).

O que se torna notório é que desde 1967 até a atualidade, vários projetos, planos e programas vislumbraram dar o tão sonhado salto na qualidade da educação brasileira e seu capital intelectual e através disto como registrado em todo o texto até o momento garantir um futuro promissor à nação. Porém como afirma Helene (2013, p. 96-98), o máximo que conseguiram foi criar um emaranhado de siglas e nomes que de tantos, nem todos são lembrados:

- MOBRAF - Movimento Brasileiro de Alfabetização 1967;
- CIEP - Centro Integrado de Educação Pública (Brizolões), 1983;
- CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança, 1991;
- CIAC - Centro Integrado de Atendimento à Criança, 1991; CAIC Centros de Atenção Integral à Criança, 1992;
- CEU - Centro Educacional Unificado, 2001;
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério 1996;
- FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 2007.

Existem outros nomes, porém sem siglas, seguem alguns exemplos: “Escola Padrão, Plano de Desenvolvimento da Educação, Alfabetização Solidária e Plano Decenal de Educação para Todos” (HELENE, 2013, p. 97). Houveram também muitas outras propostas sem nome, como municipalização da educação, cobrança do ensino público superior através de uma espécie de trabalho civil obrigatório, ou ainda parcerias entre público e privado. Nenhuma delas trouxe grande salto.

Além de todos estes projetos, planos e programas cabe ressaltar as inúmeras avaliações criadas pelo governo a partir de 1930 – via INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) – no intuito de avaliar a qualidade do ensino fundamental e médios no país e a partir dos resultados alcançar um avanço na educação de base, e através deste, chegar ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, antigo Provão e atualmente conhecido como ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante), não atingiu seu objetivo, e neste caso, ainda foi distorcido e passou de avaliador do ensino a avaliador do aluno, sendo usado como critério de acesso ao ensino superior, vulgo, vestibular.

Em resumo: preserva-se apenas a sigla e muda-se o conteúdo: uma espécie de solução à procura de um problema. No campo legal, tivemos várias ações, tais como uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e um Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2001/2011. Alguns projetos mais recentes incluem o ensino a distância como a Universidade virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), ou Universidade Aberta do Brasil, em nível nacional programas federais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e estaduais como o paulista Programa Escola da Família (HELENE, 2013, p.98).

Saindo da teoria e partindo para os dados reais, o fato é que de acordo com os princípios da universalidade e da justiça para igualdade, propostos por organizações independentes, dentre elas a Organização para a Cooperação Econômica (OECD), no Brasil a educação escolar é de baixíssima qualidade.

Isso é um problema visto que depois da abertura dos mercados, com a automação e a internacionalização do processo produtivo, há uma “polarização dos mercados de trabalho” (RAMOS, 2015, p.164), onde é possível observar como o acúmulo de anos de escolarização fazem a diferença no acesso aos empregos e renda.

A demanda por trabalhadores com elevadíssima qualificação conserva seu dinamismo. O emprego e salários dos grupos de escolaridade média são penalizados pelo deslocamento da produção à qual historicamente estavam associados (indústria automobilística nos EUA ou a têxtil no Brasil). Os empregos de baixa escolaridade e reduzida qualidade são conservados, uma vez que integram segmentos de oferta não suscetíveis de serem comercializados/codificados e substituídos por máquinas (RAMOS, 2015, p.164).

Fica evidente a relevância da educação na atualidade para a mobilidade social ou apenas manutenção do indivíduo no lugar “conquistado”, só se encontrando quase imóvel em dois pólos: na extrema ignorância (onde a renda e consumo são baixíssimos), ou com elevadíssima qualificação, (onde mantém-se os salários e o status socioeconômico através do contínuo investimento no capital humano).

Diante dos fatos é de se preocupar com os resultados dos exames do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA - Programme for International Student Assessment, OECD), realizado entre os adolescentes na faixa de 15 anos de idade, onde aponta que entre os 65 países avaliados em 2012, o Brasil ficou em a 58º posição na avaliação de matemática, 55º em leitura, 59º em ciências e ficando com 38º na classificação geral. Para tornar maior o desconforto

diante destes resultados, o país ainda possui um baixo índice de alunos considerados “top-performers” (alunos de ponta), enquanto, por exemplo, Singapura tem um índice de 29,3% e o Japão de 27,6% de alunos neste nível, o Brasil aparece com 1,8% (OECD, 2012).

Quando comparada esta mesma faixa etária, que corresponderia ao ensino médio no Brasil, com ele mesmo, através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com o intuito de avaliar através de apenas um indicador a qualidade do sistema educacional brasileiro (público e particular), para propor metas e melhorias no sistema educacional, a situação apenas confirma o problema real da educação no país. No último índice divulgado pelo IDEB em 2013, nenhuma instituição de ensino médio seja esta pública ou particular, conseguiu atingir a nota tida como meta.

É inevitável não se decepcionar, e querer averiguar de perto qualquer política estudantil do governo, quando se compara este desempenho da educação nacional com o de outro país, que no início deste novo século, 2001, se viam como iguais liderando no mundo, um grupo denominado pela sigla BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China) por se destacarem junto ao cenário mundial pelo rápido crescimento econômico e sendo considerados por grandes grupos financeiros as futuras potências econômicas mundiais (ELDER, 2008).

Entre os anos de 2000 à 2010 a China, foi o país que mais fez investimentos em educação no mundo, ultrapassando em 2013, os Estados Unidos em termos de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias (SHUKMAN, 2012) – é sabido que a China investe desde 1978 em educação como chave para alcançar independência em ciência e tecnologia, porém isso não exime a expressão do dado mencionado. Também não é possível afirmar que a China é um exemplo de igualdade e ausência de exclusão social, ou ainda negar que a ditadura não tenha facilitado a estruturação e aplicação do projeto educacional do Estado, no entanto, como afirma loschpe (2014, p.227);

[...] o mais importante para o Brasil é justamente que a China conseguiu fazer, brilhantemente, aquilo que o Brasil ainda precisa: dar um salto de qualidade educacional que pode conduzir o país rumo ao desenvolvimento contínuo. A experiência chinesa é muito relevante para o Brasil porque, ao contrário de países europeus e suas colônias, que construíram seus sistemas educacionais ao longo de séculos e o fizeram em posição de liderança mundial em termos de desenvolvimento, a China deu seu salto em

trinta anos, lidando com todos os problemas agudos do subdesenvolvimento enquanto o fazia. Entre o país destruído pela Revolução Cultural e aquele que colocou uma província de Xangai no topo do Pisa se passou apenas uma geração.

A questão é reafirmada por Peixoto e Aranha (2008, p.244), comparando desta vez o Brasil à outras nações compatíveis.

E não nos enganemos: todo investimento em educação é de longo prazo e começa desde a base do ensino fundamental. Seus frutos são colhidos no mínimo depois de oito ou dez anos, como mostra o percurso da Coreia do Sul e Índia. Mas colhem-se frutos reais, e não falácias demagógicas que exigem recursos infrutíferos e nada mais fazem do que desperdiçar tempo para não adotarmos as medidas estruturais e urgentes de que precisamos.

Assim é possível afirmar que a chave para o salto que o Brasil nunca deu, são: “as boas políticas públicas vindas de cima” (IOSCHPE, 2014, p.226) e o planejamento à longo prazo. Isto é, havendo políticas públicas eficientes, se alcançaria o acesso a educação completa daqueles que não conseguem, e com o engajamento do governo à longo prazo, se teria o aumento na qualidade do capital humano e por conseguinte o crescimento econômico do Estado.

### 2.3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: ORIGEM, CONCEITUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Apesar do texto ter o cunho da educação sob o prisma econômico social atentando todo ele para o fato de como a luta entre classes é manipulada por quem se vê no direito de tal ato, subjugando as outras classes sua vontade e manutenção de poder, pode ser conferido também que esta realidade se reproduz do ponto de vista macro, com países subjugando outros e estes tentando sair dos lastros de seus dominadores.

Assim, existe uma dicotomia intrínseca nesta luta, pois enquanto um país luta com o outro, os seus lutam entre si para o mesmo fim: ascensão socioeconômica. Ao Estado cabe a destreza política de conseguir unir, na medida do que é possível (ou seria conveniente?) os interesses individuais ao do coletivo, representado pelo próprio Estado.

Educação é a maior ferramenta de controle social, no entanto, é também a única capaz de trazer desenvolvimento intelectual e tecnológico suficientes para a

independência econômica de uma país, com a manutenção do crescimento econômico (PIB – Produto Interno Bruto) e transformação deste em desenvolvimento econômico (IDH – Índice de Desenvolvimento Humano), cabe ressaltar que este último é opcional, oriundo da vontade do Governo em transformar, o dinheiro em ações de infraestrutura.

Aqueles que se sentem prejudicados por estarem engessados a uma política pública que não oportuniza a mobilidade socioeconômica de sua classe, todas as vezes que tiver voz e puder lutar, se organizará para se fazer ser percebido. Assim como em um universo macro países mais pobres se aglutinam em grupos político-econômicos para angariar direitos maiores em negociações diante dos países detentores de maior poder econômico e, por conseguinte, de decisão.

A medida que se organizam estas classes se fazem ser representadas e obrigatoriamente, ouvidas pelo governo, não significando serem atendidas. Quanto maior a pressão social maior a ação política de retorno, seja está positiva ou negativa.

As ações afirmativas fazem parte de uma política estatal de caráter compensatório, assim é um dispositivo alternativo para contrabalancear situações de desigualdade fragilidade social de determinado grupo estatisticamente comprovadas, compreendidas e reconhecidas socialmente por erros e/ou injustiças sociais, visualizando seu enfrentamento, seja com medidas preventivas ou corretivas. (SILVA, 2014, p.33)

A história das políticas públicas de cunho afirmativo, tal como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), é bem recente no Brasil, após mais de 100 anos de república, no Brasil apenas na década de 1990 surgem os primeiros debates sobre desigualdades sociais e as políticas públicas e sua eficiência em combatê-las. No ano de 1996, durante o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” o reconhecimento chega à esfera nacional com o reconhecimento oficial do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso sobre a discriminação racial no Brasil. (AMARO, 2015)

O debate se estende em 1998, uma pesquisa realizada pelo programa “A Cor da Bahia” apontou para desigualdades raciais e sociais no ingresso de cursos superiores considerados de prestígio e de maior concorrência da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No ano seguinte se instaura um comitê na Universidade para o debate da implantação de políticas que pudessem reverter este quadro, no

entanto, apenas no segundo semestre de 2002 o comitê liderado pelos alunos através do Diretório Central dos Estudantes (DCE) consegue reconhecimento da reitoria de suas propostas e é aprovado um outro grupo para o debate das políticas de inclusão social e sua aplicação. Gerando um novo debate e neste momento, mais inflamado entre discentes e docentes contra ou a favor das diretrizes propostas (PEIXOTO; ARANHA, 2008)

No ano de 2001, ocorre um fator preponderante para fomentar o debate, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na cidade sul-africana de Durban. Este evento se alastra na mídia e conduz uma discussão profunda sobre a questão racial no Brasil. Mais universidades aderem ao debate, como constituir uma forma de ingresso desta parte excluída da população em um curso superior gratuito, afirmando sua gênese de pesquisa, questionamento, e tecnicamente promoção social (SANTOS, 2007).

Assim como aconteceu na Universidade Federal da Bahia, dezenas de universidades públicas federais e estaduais passaram a adotar, por iniciativa própria, políticas de ação afirmativa, também designadas política de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, enfim, projetos que vislumbravam a inclusão dos então excluídos por problemas econômicos e de raça da universidade pública.

Amaro (2015) lembra que esta discussão apesar de nova nas ciências sociais brasileira, os EUA são precursores no debate instaurando a primeira política afirmativa na década de 1960. Aproveitando este momento também conceitua o que são políticas de ações afirmativas,

Criadas para corrigir, reparar e combater os efeitos acumulados das discriminações ocorridas no passado, as ações afirmativas são qualquer política, ação, dispositivo e/ou mecanismo que vise favorecer grupos socialmente discriminados por motivo de sua etnia/raça, sexo, religião, idade e que, em decorrência disto experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais. São políticas ou ações, abertamente não universais – porque operam a inclusão através da aplicação do princípio da ‘discriminação positiva’ cuja lógica é tratar desigualmente, mas de modo facilitador, favorável e incluyente, os desiguais – que visam beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados de modo, a permitir que, em médio e longo prazo, possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais mais vantajosas, justas e equânimes (AMARO, 2015, p.100).

A doutora Sabrina Moehlecke (2012, p.202), procura em sua definição sintetizar todos os conceitos de ação afirmativa;

(...) incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

O atraso na aprovação do projeto de lei, que só sairia oficialmente em 2012, não intimida os seguimentos organizados e nem mesmo as universidades de todo país, se espalhando por toda a federação, com formas ou nomes diferentes, mas sempre vislumbrando o mesmo objetivo de inclusão socioeconômica. Junto do movimento vem os debates dentro das universidades recheados de discursos inflamados sobre o projeto uns contra outros a favor. Silva (2014, p.41) cita;

É importante salientar que ações afirmativas também fazem parte das chamadas políticas de identidade e/ou políticas multiculturalistas. Em 2004, as Nações Unidas através de seu Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), sustenta a adoção de políticas multiculturais globais e nacionais. As políticas multiculturais nacionais têm como principais metas:

- I. Ações que assegurem a maior participação política de diversos grupos culturais;
- II. Políticas de valorização das religiões nativas e liberdade de culto
- III. Políticas sobre leis fundadas em costumes e crenças, que visem o pluralismo jurídico;
- IV. Leis que garantam o uso de múltiplas línguas;
- V. Políticas que visem à inclusão socioeconômica.

Do lado daqueles que protestam, uma das opiniões muito defendida, aqui representada pelo professor doutor da Universidade Federal de Minas Gerais, Carlos Antonio Leite Brandão, é de que a universidade se torna refém de uma massa despreparada intelectualmente para o acesso aos cursos mais concorridos (como Medicina e Direito) geralmente mais frequentados por estudantes oriundos das camadas mais ricas, mas não por culpa da própria universidade, mas como resultado do descaso com o ensino público nos primeiro e segundo graus. Assim, segundo o professor a inclusão social na universidade, não deve ser feita através do que ele chama de

[...] arrombamento de suas portas, mas partir do oferecimento de um ensino qualificado e disponibilizado a todos, desde a infância, capacitando igualmente para se trabalhar os conteúdos de um saber público, de pesquisas e extensões avançadas próprias ao ensino superior. O gargalo do ensino encontra-se mais no nível médio e fundamental, os quais deveriam ser ampliados e qualificados, do que no superior. Além, do investimento maciço nas escolas públicas responsáveis pelo ensino fundamental e médio isso demanda bolsas, aumento do número de vagas e do número de cursos noturnos nas instituições públicas superiores, uma das opções que a UFMG tenta, com muitas dificuldades, implementar. O fato de

as universidades federais serem gratuitas justifica-se pelo interesse público das atividades nelas desenvolvidas, e não por oferecer ensino massificado. O mais, me parece, é tapar o sol com a peneira (BRANDÃO, 2006 apud PEIXOTO; ARANHA, 2008, p.244).

Corroborando com a opinião do professor Brandão (2006), está Otaviano Helene (2013), quando discursa sobre os problemas encontrados desde sempre na formação do docente brasileiro.

As altas taxas de analfabetismo, bem como a insuficiência do ensino superior, são alguns dos sintomas dos vários problemas quantitativos e qualitativos que afetam o sistema educacional brasileiro. Em nenhum momento da história recente do país esses problemas foram enfrentados. Educação básica. [...] a cada ano, cerca de 1,7 milhão de pessoas entram na idade adulta sem o ensino médio completo, um milhão desses sem sequer o ensino fundamental – números assustadores e capazes de comprometer significativamente nossas possibilidades de desenvolvimento social e cultural com graves repercussões em nossas possibilidades econômicas futuras”. (HELENE, 2013, p.14)

A falência da educação brasileira já em sua base, é apontada como culpada pela exclusão social em toda obra de Gustavo Ioschope (2014), já em suas primeiras páginas é notória a preocupação do autor com a formação educacional do país e a relação disso com seu desenvolvimento econômico.

O sujeito que apelidou o Brasil de "país do futuro" se suicidou. Não é uma condenação, mas não deixa de ser um indício. Se Stefan Zweig estivesse vivo hoje, provavelmente se mataria de novo ao notar quão distante da realização sua profecia se encontra, mais de sessenta anos depois. Nosso futuro está penhorado porque não cuidamos do patrimônio mais importante que um país tem: sua gente. Se dependermos da qualificação dela para avançarmos, tudo leva a crer que continuaremos vendo os países desenvolvidos de longe e que, assim como a geração anterior viu o Brasil ser ultrapassado pelos tigres asiáticos, a nossa irá testemunhar a passagem de China, Índia e outros países menores. Enquanto os países de ponta chegam perto da clonagem humana, nós ainda não conseguimos alfabetizar nossas crianças. Não é exagero, infelizmente. O último levantamento do Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional realizado pelo Instituto Paulo Montenegro) mostrou que apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada. Deixe-me repetir: três quartos da nossa população não seria capaz de ler e compreender um texto como este. Na outra grande área do conhecimento, a Matemática, a situação é igualmente desoladora: só 23%, segundo o mesmo Inaf, conseguem resolver um problema matemático que envolva mais de uma operação, e apenas esse mesmo grupo tem capacidade para entender gráficos e tabelas (IOSCHOPE, 2014, p.21)

Ainda dentro do debate, mas agora no sentido de uma semi-oposição às políticas afirmativas nas universidades federais, surge o professor doutor Leandro R. Tessler da Universidade de Campinas, propondo a ação afirmativa, porém, sem a imposição de cotas (percentual destinado exclusivamente a um grupo pré

determinado pela lei que a regulamenta). Segundo o mesmo, no Brasil políticas afirmativas e cotas se tornaram sinônimos, porém, é imprescindível para o bem comum e a justiça social, como se espera, entender que:

[...] cotas não podem ser confundidas com ação afirmativa. Elas são uma forma de ação afirmativa que tem um certo apelo especialmente para as lideranças do movimento negro, mas vem encontrando resistência no meio acadêmico. Na medida em que reservam vagas para qualquer grupo social ou étnico as cotas violam os princípios de mérito que norteiam o meio acadêmico (TESSLER, 2006, *apud* PEIXOTO; ARANHA, 2008, p.69).

Amaro (2015) discursa a favor das ações afirmativas e defende que as cotas não nivelam por baixo o local (vaga de emprego ou universidade) onde são inseridas e estimuladas, desde que na criação das normas, etnia, sexo, ou condição social seja apenas um fator de desempate. Assim um negro não capacitado a determinada função, não tomará o lugar de um branco capacitado a esta função. Além disso, Amaro (2015) defende que essas ações não devem ter prerrogativa eterna ou a política não teve o efeito esperado em longo prazo de ajustamento na igualdade de oportunidades e acessos socioeconômicos dos segmentos beneficiados pela mesma.

Propondo o debate dos dois lados Peixoto e Aranha (2008), concluem sobre a importância de se fazer políticas afirmativas de inclusão social nas universidades federais do país, pois a exclusão social é um fato indiscutível na realidade da sociedade brasileira, porém, apontam para os problemas existentes devido à recente implantação das propostas, e atentam para o fato de que é preciso adaptar estas políticas públicas segundo o perfil do Brasil e a real necessidade de sua população.

Neste âmbito entram as questões levantadas em todas as universidades citadas em seus estudos (USP, Unicamp, UFMG, UERJ, UFBA), tais como: a importância das cotas serem socioeconômicas e não apenas étnicas; a independência das universidades federais diante do Estado adequando a lei segundo sua realidade; a injusta responsabilidade que é transmitida para o curso superior na formação básica do aluno (primeiro e segundo graus); a distinção e caracterização do Brasil como uma nova realidade nas políticas afirmativas, eximindo deste a associação e comparação as políticas implementadas anteriormente, principalmente dos EUA; a necessidade do investimento em educação para ampliação de vagas nas universidades em detrimento das cotas e da necessidade já existente antes desta, causada pelo aumento da população

jovem; a manutenção do docente emocionalmente e financeiramente durante todo o curso, e o investimento em educação geral, primeiro, segundo e terceiro graus, para que a longo prazo não recaiam sobre a universidade tantas questões.

### 2.3.1 FUNÇÃO DAS COTAS RACIAIS EM UM CONTEXTO DE EQUIDADE

O Brasil está entre os últimos países do mundo a abolir a escravidão. Esse passado recente de tradição escravagista deixou consequências que ainda reverberam na sociedade. Os negros e seus descendentes permanecem constituindo a maioria da população pobre, vítima das desigualdades e da exclusão social. A discriminação étnica ainda permeia grande parte das relações e dos comportamentos da sociedade em um cenário cuja superação depende de políticas educacionais e de ações afirmativas.

No contexto acadêmico, os negros e pardos ainda constituem uma minoria entre os discentes, embora constituam a maioria da população. As pesquisas indicam dificuldades de acesso e permanência dos negros e pardos na educação superior e as políticas educacionais não foram capazes de reverter esse quadro. Nesse sentido, foram criadas as políticas de cotas voltadas para negros, pardos e indígenas, como foco na oferta da equidade entre esses grupos em relação aos brancos (HELENE, 2013).

Aspectos da cultura escravagista brasileira ainda estão presentes em nossos hábitos e deslegitimam a cultura e a representação do negro em nossa sociedade. A sociedade brasileira ainda no século XXI, embora tenha movimentos de resistência e desconstrução de representações sociais referentes ao negro, o coloca em uma condição de subalternidade em relação ao branco. Representações sociais do negro como bandido, empregado doméstico, trabalhadores de atividades não prestigiadas pela classe dominante e a objetificação do corpo da mulher negra são frequentes e serão superados em algumas gerações. As representações sociais são entendidas como as crenças, ideias e explicações adotados sobre pessoas, grupos e objetos que começam no senso comum e acabam incorporadas aos hábitos de um grupo (GOMES, 2003).

As religiões de origem africana são folclorizadas ou marginalizadas em relação a aquelas de origem européia. Trata-se de um problema presente em nossa sociedade cuja superação levará ainda algumas gerações para ser alcançada. E as políticas de cota contribuem com essa mudança ao oferecer condições para que os negros ocupem cargos de relevância no cenário político, econômico e social do país, permitindo a construção de novas representações sobre o negro e a negritude (GOMES, 2003).

O direito de concorrer a uma vaga em universidade pública por meio das cotas raciais é obtido por meio de autodeclaração do aluno. No momento de inscrição no processo seletivo, o aluno pode optar por concorrer às vagas destinadas às cotas raciais, podendo ser submetido a arguição em relação a autodeclaração quando houver dúvidas dos selecionadores.

Ferraro (2011) estudou uma série da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e dos Censos Demográficos de 1991 e 2000 com a intenção de verificar as características da alfabetização no Brasil. Na pesquisa, o autor percebeu que aos 8 anos de idade as crianças já apresentam resultados acadêmicos associados às desigualdades sociais nas quais estão inseridas. As escolas que não conseguem que os seus alunos se alfabetizem até essa idade não são capazes de atingir as metas para a alfabetização no país. Esses alunos terão distorção entre a idade e a série cursada.

É interessante observar no artigo que a maioria desses alunos são negros e do sexo masculino. As meninas apresentam melhores rendimentos quando comparadas aos meninos, mesmo em segmentações étnicas. Meninas brancas têm um rendimento maior que os meninos brancos e o mesmo ocorre entre meninas e meninos negros. No entanto, quando se comparam os rendimentos entre negros em geral e brancos em geral, a distorção é maior. O sucesso na alfabetização de meninas brancas até os oito anos é de 76,3%, entre meninos brancos é de 73,2%, entre as mulheres negras é de 56,3% entre homens negros é de 50,5% (FERRARO, 2011).

Pressupondo que 50% dos alunos negros ingressantes no ensino fundamental inicia a trajetória acadêmica em desvantagem e com defasagem em relação aos brancos e que nesse percentual não foram incluídas ainda as taxas de evasão, a oferta de políticas públicas afirmativas voltadas para o sucesso acadêmico da população negra e parda parece um direito óbvio (FERRARO, 2011).

Carvalho e Rezende (2012) corroboram a pesquisa supracitada ao indicarem que alunos negros evadem significativamente mais em relação aos alunos brancos no ensino fundamental.

Existem diferentes argumentos contrários e favoráveis à política de cotas raciais no Brasil. Entre os principais argumentos estão aqueles que afirmam que não existe discriminação racial no Brasil e os que acreditam se tratar de uma política que fere o direito à igualdade.

Vieira Junior (2005) defende que não se podem separar os motivos e os resultados das políticas de ações afirmativas. Para o autor, as cotas raciais promovem a igualdade substantiva, reduzem as desigualdades na apropriação de bens fundadas em bases raciais, e reformula as representações sociais existentes sobre os negros, reduzindo os danos causados pela escravidão e pelos possíveis sistemas segregacionistas posteriores.

As cotas raciais, nesse sentido, contribuem com a promoção da equidade educacional no Brasil, definida por López (2005) como um avanço no qual se constrói um projeto educacional capaz de romper com determinismos do passado, dando condições de integração a toda a sociedade. Existem alguns aspectos principais para a promoção da equidade educacional, que são acesso igualitário em condições igualitárias, meios de aprendizagem igualitários e igualdade para a realização das atividades educacionais.

A educação brasileira está distante da equidade. Existe a igualdade do acesso à educação básica, mas não existe igualdade nas condições de aprendizagem e nos resultados educacionais.

De acordo com Paixão (2000), quando o Brasil discutia a efetivação das cotas raciais para o acesso ao ensino superior, no início do século XXI, o país estava em 74º lugar no ranking da Organização das Nações Unidas (ONU) referente ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Quando se analisa o IDH segmentado por etnia, incluindo somente pretos e pardos, a posição despenca para 108º, semelhante aos índices dos países mais pobres do mundo. O resultado mostra que o Brasil possui dois cenários de desenvolvimento. Uma para a população branca e outro para os negros.

Estes resultados descontroem as representações sociais existentes sobre educação no Brasil, haja vista esta parte significativa da população (pretos e pardos) que não vivem em condições de equidade com os demais.

### 2.3.3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Representações sociais são conhecimentos construídos socialmente sobre determinado aspecto ou objeto social. Foi Serger Moscovici (2009), psicólogo social, o criador do conceito de representações sociais através de seus estudos sobre as obras de Durkheim e sua explicação da vida social do ser humano não ter como arcabouço a fatores “puramente psicológicos”. Para este pensador a educação seria a chave mestra para uma sociedade saudável, já que consegue incutir no cidadão as regras sociais para uma convivência harmônica.

A premissa durkheimiana é que a partir das organizações sociais mais simples poder-se-ia desvendar elementos universais da humanidade. Seu ponto de partida seria analisar as manifestações mais simples - o totemismo - para se atingir em seguida os aspectos mais complexos do fenômeno. (SANTOS, 2014, p.23)

Para Moscovici (2009), as representações sociais são construídas a partir da percepção que um grupo social possui sobre determinado objeto, com base nas experiências que tiveram com ele e nas experiências compartilhadas por outras pessoas do grupo. Uma pessoa, um lugar, uma disciplina acadêmica ou uma profissão se torna, assim, objeto desses atores sociais que formam uma representação sobre ele.

Moscovici (2009) tinha como referência o conceito de representação coletiva, segundo o qual a essência do pensamento organizado é a vida social. É a vida social que impõe aos indivíduos representações coletivas de modo inconsciente.

A teoria das representações sociais é reconhecida em sua possibilidade de fazer emergir os conceitos produzidos por um grupo social sobre determinado objeto. Ela permite a percepção de como o conhecimento é produzido no senso comum. Aliás, essa é a defesa da teoria. Ela defende que o senso comum produz um conhecimento a partir de informações socializadas por um grupo “Trata-se de um conhecimento outro, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela (JODELET, 2001, p. 29)”.

Jodelet (2001, p. 361-362) define representações sociais como:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do

ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros.

Isso significa que as representações sociais começam no senso comum, nas práticas cotidianas. Os grupos as elaboram para explicar e justificar os fenômenos sociais. No processo de construção de significados, os grupos dividem crenças, códigos e signos que permitem a criação de uma identidade de um grupo. Eles se sentem pertencentes a aquela coletividade por compartilharem entre si as experiências adquiridas no contexto.

É no senso comum que as condutas são avaliadas e aceitas, com relevância por vezes maior que aquelas dadas às descobertas científicas. Isso porque é o contato social que nos humaniza. A vida social é a essência da condição humana. Aprendemos com a nossa experiência e com o compartilhamento da experiência do outro.

Neste ponto cabe salientar que da mesma forma como o afrodescendente e índio constroem e perpetuam suas culturas, está visto que parcela desta mesma sociedade constrói e perpetua o racismo, a xenofobia e outros preconceitos, através de estereótipos e atitudes que reverberam e comprometem o bem estar coletivo. As representações sociais neste caso se tornam um argumento para a repressão social, e vale o breve estudo.

Como afirma Silva (2014), já não dá mais para ter como alicerce da discussão apenas no passado escravista do negro, mas é sólida a discriminação e seus outros alicerces, pautados como “toleráveis” com o passar dos anos, como por exemplo um hábito desde os gregos: negar a diversidade das raças.

Segundo Silva (2014) isso nunca mudou ao longo da história humana, visto o holocausto na Segunda Grande Guerra, o “estudo das raças humanas” gera o etnocentrismo e este traz a crença de raças superiores, ou estereotipar determinadas raças anatomicamente como inferiores ou de risco para sociedade – neste último caso exercido pelo médico psiquiatra Cesare Lombroso e repercutido como verdade no início do século passado.

Nesta mesma época tem-se a eugenia, estudo do inglês Francis Galton, que defende uma supremacia genética e se apresenta como a ciência do “melhoramento da linhagem”, em seus estudos é evidente um alto teor ideológico de “defesa da

supremacia europeia, legitimando o colonialismo europeu sobre os outros continentes, com raças ditas como menos evoluídas” (SILVA, 2014, p.34).

O novo cenário, como todas as transformações históricas desde os gregos, coexistiu com o esquema da correspondência entre a aparência cromática e a identidade sócio-racial. O tempo não o suplantou cotidianamente, pelo contrário, com a modernidade sua presença já foi percebida pelos contemporâneos como uma ameaça a uma elite que não abre mão de seus privilégios. A solução encontrada para a separação era cunhar na mente do todo, o conceito de significado e significante – assim; categoria sócio racial e fenótipo – foi considerar a cor como um acidente genético e com ela suas mazelas. Ou seja, a cor se tornaria um descritor relevante na determinação da qualidade dos sujeitos e os desdobramentos disto. (GAUNE, 2009)

Para aqueles que tentavam se manter fora do padrão, teve-se que ir além das aparências sensíveis, para os universos invisíveis, pois o mundo não era mais um espelho que refletisse a identidade "verdadeira" das coisas. (GAUNE, 2009)

Dois séculos depois do “racismo científico”, ainda são tantas referências sobre o tema que não se enumera, tamanhos são os debates na atualidade em todo mundo no que diz respeito a discussão da Teoria Representações Sociais do ponto de vista do racismo, da xenofobia, do sexismo e tantas outras minorias estereotipadas. Fere quando o uso desta noção de grupo social não serve mais para o agrupamento cultural e disseminação de seus conhecimentos e costumes saudáveis e serve de maneira velada, ou não, para a exclusão do diferente, desses grupos sociais (no caso estudado: pretos, pardos e índios) que estão sujeitos a representações depreciativas e práticas discriminatórias ao que geralmente são chamados de racistas.

Este complexo arcabouço remete a retornar que esses grupos já foram, durante a primeira fase histórica de suas vidas neste país, politicamente institucionalizados e definidos com o status legal de sua limitação de direitos e deveres, não devendo se perpetuar este tipo de representação, essa visão discriminatória (SANTOS, 2014).

Imediatamente, quando se pensa em racismo, focaliza-se na ação, de preconceito ou discriminação, de um grupo étnico, no geral dominante, contra outro. Poucos percebem que essas ações se edificam em saberes e com hierárquicas que culturalmente vão sendo arquitetadas, estruturadas e assimiladas pelas sociedades até tornarem-se "referência" ou "parâmetro"

de verdade. Assim, mediatemente, o racismo se edifica enquanto ideologia, em teorias sociológicas, biológicas e/ou científicas voltadas à perpetuação de poderes e privilégios de segmentos dominantes nas sociedades (AMARO, 2015, p.23).

Uma maneira de não perpetuar essa dinâmica do ponto de vista da teoria psicanalítica de Moscovici (2009), consiste em distinguir conceitualmente a figura do “Eu” e a figura do “Outro”, do igual para o diferente, ou ainda, do conhecido para o desconhecido; partindo do modo como ambos foram constituídos e depois construindo um novo parecer comum (ou discrepante) aos dois.

Nessa perspectiva as representações são essencialmente dinâmicas, são produtos de determinações tanto históricas como do aqui e agora e construções que tem uma função de orientação conhecimentos sociais que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (SPINK, 1995, p.8).

Porém, atualmente a percepção do Outro, como precede a Teoria da Representatividade Social são em prima os processos psicossociais de construção (e para decepção dos estudiosos) a exclusão do diferente. A exclusão, ao invés da aceitação do divergente, também é contemplada na teoria, contudo, quando o assunto é o humano e depois de anos de convivência isso gera o debate, já que as representações sociais, não são mais expressamente formadas apenas pelas vias já preditas, como também atualizadas constantemente pelas tecnologias da informação e comunicação, e o que se observa são a propagação de grupos que reproduzem o relacionamento assimétrico entre os demais grupos e não a geração de “sistemas de acolhimento de novas representações sociais” (SANTOS, 2014).

Assim, composta de argumentos dados pela própria teoria, Amaro alerta para a perpetuação da prática de teorias de representação social que através de ideologias buscam reduzir o racismo ao “mero mito” ou “simples coincidências” na vida de afrodescendentes, onde ela inclui e evidência os pardos, muitas vezes não levados em consideração na discriminação (AMARO, 2015).

“A educação é vista como fator de coesão social já que tem como função primordial apresentar desde a mais tenra idade as regras sociais que contribuem para o equilíbrio do organismo social” (SILVA 2014, p.23).

Ela pode e deve ser um caminho para o desenvolvimento de questionamentos que levem as representações sociais a acréscimos sociais impactantes e divergentes do discriminatório, no entanto quando estudado o modelo positivista de educação atual, sobressai mais uma vez o viés de preconceito disfarçado:

Quanto à oferta do ensino superior público nos níveis municipal, estadual e federal, tanto a LDB, em seu art. 4º, V, quanto a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, art. 208, V nos dizem que o “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, [se dará] segundo a capacidade de cada um”.

As questões que se colocam são: por que há essa diferenciação no que tange ao direito? A meritocracia considera as variadas desigualdades sociais e raciais que marcam a trajetória de muitos jovens? A competência dos cidadãos deve estar desconectada das condições materiais e imateriais de existência? (SANTOS, 2014, p.14)

Amaro ressalta o combate dessas representações sociais através do “preponderante e desafiador papel da família, da escola, e da sociedade na construção de uma cultura livre de estereótipos raciais preconceituosos” (AMARO, 2015p.17).

A aplicação de ações afirmativas é ao mesmo tempo,

Reconhecimento de que o fator etnia negra interfere negativamente nas possibilidades de ascensão social e de bem estar da população que tem essa característica e a indubitável legitimidade do critério discriminação positiva como forma de correção sociopolítica desse problema. Dito isso em outras palavras, ao contrário do que muitos ainda pensam, limitados à visão corriqueira do que é discriminar, discriminar racialmente em favor do negro e do pardo é por assim dizer "afirmativo", à medida em que repercute positivamente em suas vidas o que nos remete à noção filosófica de justiça reparativa, aqui tendo por objeto não meramente o indivíduo, mas uma inteira coletividade racial. (AMARO, 2015, p.17)

A autora conclui, afirmando que as políticas de ação afirmativas são uma ferramenta primordial, para o combate nas representações sociais perniciosas que vem a séculos permeando a sociedade. Essa discussão deve alcançar da família a empresa, do indivíduo ao coletivo, do público ao privado, abarcar todos os ambientes, mas se firmar nos âmbitos onde se encontrar a presença das representações sociais perniciosas e recorrentes.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa fez uma abordagem quantitativa ao comparar o desempenho acadêmico – através dos coeficiente de rendimento normalizado (CRN) e coeficiente de rendimento acumulado (CRA), tempo de conclusão de curso, e índice de abandono; e os perfis sócios econômicos dos alunos cotistas e não cotistas, para descrever os dados analisados. Se caracterizou pelo uso da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas (MARCONI; LAKATOS, 2001).

A pesquisa foi caracterizada como quantitativa descritiva, já que este modelo é aplicado nos estudos que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, os quais propõem investigar “o que é”, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal (RICHARDSON, 1989).

Ainda segundo o mesmo autor, esta pesquisa também assumiu um caráter confirmatório, pois é preciso atentar para o fato de que testará a hipótese de diferenças médias entre dois grupos, alunos cotistas e não cotistas.

A pesquisa foi realizada dentro do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, devido a maior praticidade no acesso aos dados.

Os dados coletados foram: o “Questionário Sócio Econômico” (ANEXO A) empregado no ato da matrícula do aluno (não tem obrigatoriedade de resposta, porém obtém significativo retorno do perfil sócio econômico dos alunos), além dos relatórios situacionais dos discentes avaliando: tempo médio de curso (evasão, conclusão ou em curso), o CRN (Coeficiente de rendimento Normalizado), fornecido pelo o coeficiente de rendimento (notas) do aluno e o CRA (Coeficiente de rendimento Acumulado), dado pela média ponderada dos números de créditos de todas as disciplinas cursadas pelo aluno, seja com aprovação, reprovação ou como aproveitamento.

De posse do material coletado junto a Pró-reitoria de Graduação do curso, foi trabalhado o conteúdo de forma estatística. A distribuição das variáveis contínuas quanto à normalidade foi investigada por meio da aplicação do teste de Shapiro-Wilk. Como todas essas variáveis não apresentaram distribuição normal foi utilizado o teste não-paramétrico de Mann-Whitney para comparação das médias. As

variáveis categóricas foram comparadas através do teste de quiquadrado. As variáveis contínuas foram apresentadas em média e desvio padrão (DP) e as categóricas em valor absoluto e frequência. Foi considerado um nível de significância  $<0,05$  (valor de p). Os dados coletados foram analisados com auxílio do software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20.0.

### 3.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

A história da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) começa na década de 1930. Os produtores de café fundaram os cursos de odontologia, direito e educação física. Com o enfraquecimento do mercado cafeeiro, a manutenção dos cursos com capital privado se tornou impossível. O então governador Jones dos Santos Neves acreditava que a educação poderia ser o caminho para o desenvolvimento do estado e, então, criou a Universidade do Espírito Santo, financiada com recursos do estado, no ano de 1954.

No ano de 1961 a universidade estadual foi transformada em universidade federal, no último ato administrativo do presidente Juscelino Kubitschek.

Em 1962 a universidade ganhou o seu campus com a concentração de todos os cursos em um mesmo lugar.

Atualmente, ela possui quatro campos universitários - Goiabeiras e Maruípe, em Vitória; Alegre e São Mateus, no interior. Formam a comunidade acadêmica cerca de 1.500 professores; 2 mil servidores técnicos; 19 mil alunos de graduação presencial, 1.200 de graduação a distância, e 3 mil de pós-graduação. Possui 102 cursos de graduação, 56 mestrados e 26 doutorados (UFES, 2008).

### 3.2 O CURSO DE FISIOTERAPIA DA UFES E A POLÍTICA DE COTAS

A UFES surgiu da oferta de um curso na área de biomédicas (Odontologia) e com o passar dos anos a carência apresentada pela sociedade moderna criou a demanda por novos cursos da área. Em 1976 foi criado o curso de Medicina (criado em 1972) e, em seguida, o curso de Enfermagem (como Enfermagem e Obstetrícia).

O curso de Fisioterapia é mais recente, pois essa área constitui um campo novo da ciência, ainda sem acesso a toda a sociedade.

O Curso de Fisioterapia da UFES começou no primeiro semestre de 2009. O projeto político pedagógico está centrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Fisioterapia (Resolução CNE/CES 04/2002), consubstanciado por artigos da área de saúde e pedagogia, com o objetivo de atender as elevadas demandas da população regional dentro da realidade brasileira através da formação de um profissional com habilidades e competências generalistas e, aptos a promover as transformações necessárias em sua região de alcance, isto é, a região metropolitana de Vitória/ES e o próprio Estado do Espírito Santo (UFES, 2016).

Trata-se de uma área do conhecimento que tem se desenvolvido a partir necessidades geradas pelos afazeres do homem moderno e da modernização e aprimoramento do conhecimento da área da saúde no campo de reabilitação. A Fisioterapia oferece a melhoria das condições de saúde anteriores a um trauma sofrido e também a prevenção. O tratamento oferece a construção de ferramentas eficazes na redução do impacto da doença ortopédica ou na sua cura.

Mesmo tão nova, é notória a relevância desta ciência na atualidade, como reafirma o Projeto Político Pedagógico do curso:

Em Vitória, a organização do sistema de saúde obedece o sistema nacional. No entanto, uma nova organização tem sido implantada a partir do projeto piloto desenvolvido desde janeiro de 2000, na região de São Pedro: Projeto Sistema Integrado de Serviços de Saúde (SISS), que visa organizar toda a atenção à saúde da população daquele bairro. Atualmente, o município possui na sua rede física duas unidades de saúde da família e doze unidades convencionais, sendo que em três delas o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) já foi implantado. Nos postos onde o programa está em atividade, trabalham 39 (trinta e nove) equipes de PSF e 295 (duzentos e noventa e cinco) agentes comunitários, o que totalizou, até abril de 2005, aproximadamente 60% de cobertura populacional, isto é, cerca de 180.000 (cento e oitenta mil) moradores (UFES, 2008, p.5).

A participação da Fisioterapia em campanhas como esta amplia a evolução das ciências da saúde para o bem estar do indivíduo. No momento de construção do curso pela UFES, já havia a oferta em instituições privadas de ensino. Cabia a oferta do curso de fisioterapia gratuito, para atender a diferentes tipos de demanda por essa formação.

Em sete anos (até 2015/2) foram ofertadas 356 vagas no total, tendo 107 cotistas inscritos no curso. A primeira turma do curso ingressou no primeiro semestre de 2009 e aqueles que fizeram no tempo proposto o curso, formaram no segundo semestre de 2012. Até o segundo semestre de 2015, 7 turmas concluíram o curso, 88 alunos se formaram, sendo destes 19 cotistas.

O processo de construção de ações afirmativas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tem a mesma origem daqueles construídos pelas universidades federais já mencionadas. No ano de 2005 a UFES começou a discutir a inclusão socioeconômica e, em 2008, após pesquisas e muitos estudos realizados por uma comissão, reitoria e direção, o projeto foi sancionado.

Inicialmente, o sistema de reserva de vagas contemplava os estudantes que tivessem cursado, pelo menos, quatro anos das séries do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública, e com renda familiar de até sete salários mínimos, além de não possuir nenhum curso de graduação completo. A primeira resolução estabeleceu a reserva de 40% do total de vagas oferecidas em cada curso (UFES, 2008).

Em 2008, todos os candidatos concorriam a 60% das vagas, depois era realizada uma reclassificação, que selecionava os estudantes com perfil para o preenchimento dos 40% de vagas reservadas. As provas eram iguais para os dois grupos, que precisavam alcançar no mínimo 30% da nota das duas fases da seleção e não podiam tirar menos de 2 na prova de redação.

Atualmente a universidade segue as diretrizes estabelecidas pelo sistema de reserva de vagas fundamentado na Lei Federal nº 12.711/2012, no Decreto 7.824/2012, e na Portaria Normativa nº 18/2012/MEC.

Além da política que insere o aluno na universidade, ele também conta com as políticas de assistência estudantil que permitem a sua permanência nos cursos de graduação da modalidade presencial, em conformidade com as instruções normativas do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Em 2008, foram 2500 discentes beneficiados pelos serviços oferecidos pela Secretaria de Inclusão Social da instituição: Bolsa estágio, subsídio para alimentação, atendimento odontológico, social, médico e psicológico, reforço escolar, empréstimos de livros e aquisição de material de consumo para estudo.

### 3.3 DOS DADOS COLETADOS

Desde o início em 2009, do curso de Fisioterapia da Universidade Federal do Espírito Santo, até o segundo semestre de 2015, ingressaram no curso 353 alunos (matriculados). Segundo os dados coletados através dos relatórios oficiais da Pró-reitoria de Graduação, deste total, 30% são cotistas enquanto uma respeitosa

maioria 70% é composta de não cotistas, estes dados foram utilizados para encontrar todos os dados referentes à análise estatística dos coeficiente de rendimento normalizado e coeficiente de rendimento acumulado do aluno, além do índice de evasão, tempo até a evasão e tempo de conclusão de curso.

Para a elaboração do perfil do aluno de fisioterapia foram utilizados os 323 questionários sócio econômicos (ANEXO A) catalogados pela coordenação do curso, sendo que destes 31% são cotistas e 69% não cotistas. É importante ressaltar que não há obrigatoriedade de resposta deste questionário.

O “Questionário sócio econômico” conta com 39 perguntas, é entregue ao discente no ato da matrícula e a este é proposto e não obrigado a respondê-lo, tem como objetivo caracterizar os discentes do curso. Existem perguntas de cunho financeiro (como por exemplo: questão 13. Qual é a renda mensal de todas as pessoas que moram em sua casa, incluindo a sua renda?), social (exemplo: questão 5. Qual é o grau de instrução do provedor principal da família, caso não seja você? e até cultural (exemplo: Questão 34. Que tipo de música você mais gosta?).

Para este estudo não foram levadas em consideração todas as questões do questionário, justamente por ter esta característica tão completa e pormenorizado, foi possível retirar deste apenas o que é relevante ao estudo proposto e mesmo assim, foi possível observar que várias questões usadas se completavam ou eram apenas um pormenor, um detalhe levantado de outra questão – à título de informação encontram-se anexados ao trabalho a apuração estatística das questões escolhidas, assim como o questionário completo que é entregue ao discente.

Sendo assim, para facilitar a leitura e compreensão dos dados tabulados no questionário sócio econômico, as questões foram apresentadas em forma de gráficos com a porcentagem de cada resposta encontrada. Quando pertinente ao debate do levantamento do perfil sócio econômico dos alunos cotistas e não cotistas, algumas questões tiveram suas respostas reunidas em apenas um gráfico de forma que ficasse evidente a informação encontrada.

Para a coleta dos dados de Coeficiente de Rendimento Normalizado, Coeficiente de Rendimento Acumulado, Evasão e Semestres Cursados, foram usados os relatórios situacionais dos discentes, onde se tem uma leitura de onde se encontra (semestres cursados, evasão, conclusão do curso) cada aluno e suas particularidades (CRN, CRA), ao longo dos semestres de 2009/1 à 2015/2.

Para o estudo desses dados foi de extrema relevância fazer um trabalho pormenorizado estatisticamente, através do teste de variância de cada item mencionado. Através do uso da ferramenta estatística se fez o estudo quantitativo individual de cada dado coletado, sendo possível ir além do que era” visualmente” comparativo, que acarretaria em um erro de leitura dos números e por consequência um erro nos resultados. Assim sendo, o teste de variância estabeleceu um parâmetro que tornou visível quais diferenças eram estatisticamente significantes e quais não eram. Para facilitar a leitura do que foi encontrado, estes resultados foram apresentados em forma de tabelas comparativas.

É importante ressaltar que todos os dados coletados foram analisados com auxílio do software IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20.0, e que foi considerado um nível de significância  $<0,05$  (valor de  $p$ ), que pode ser encontrado em todos os gráficos e tabelas para não ficar dúvidas quanto a significância estatística de cada item apresentado.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 PERFIL SÓCIO ECONÔMICO

Para facilitar a leitura dos gráficos estes estão divididos em cotista e não cotista, e a porcentagem de cada resposta à frente da barra.

O “Questionário sócio econômico” começa a traçar o perfil do discente, apontando o lugar desse aluno ingressante no mercado de trabalho. No âmbito nacional, segundo dados do Ministério da Educação, junto ao IPEA (BRASIL, 2015), em pesquisa sobre o perfil do aluno universitário, aponta;

Que 35,9% dos estudantes têm uma jornada de trabalho de 20 horas semanais. Dos entrevistados, 45,72% disseram não ter mais do que cinco horas extras para estudo, além disso e 42% avaliaram que a dificuldade financeira atrapalha o desempenho acadêmico.

No ambiente estudado, provavelmente por ser um curso de período de dedicação integral primeiro gráfico apresentado, gráfico 1, é possível constatar que um número pequeno de cotistas (10%) e de não cotistas (9%) trabalham. A grande maioria, sejam cotistas (64%) ou não cotistas (59%), não trabalham, dedicando-se apenas aos estudos, o que não descarta que estes alunos possam estar inseridos na realidade levantada pelo Ministério da Educação e que passem pelos mesmos problemas de dificuldade no desempenho acadêmico pela falta de recurso financeiro.

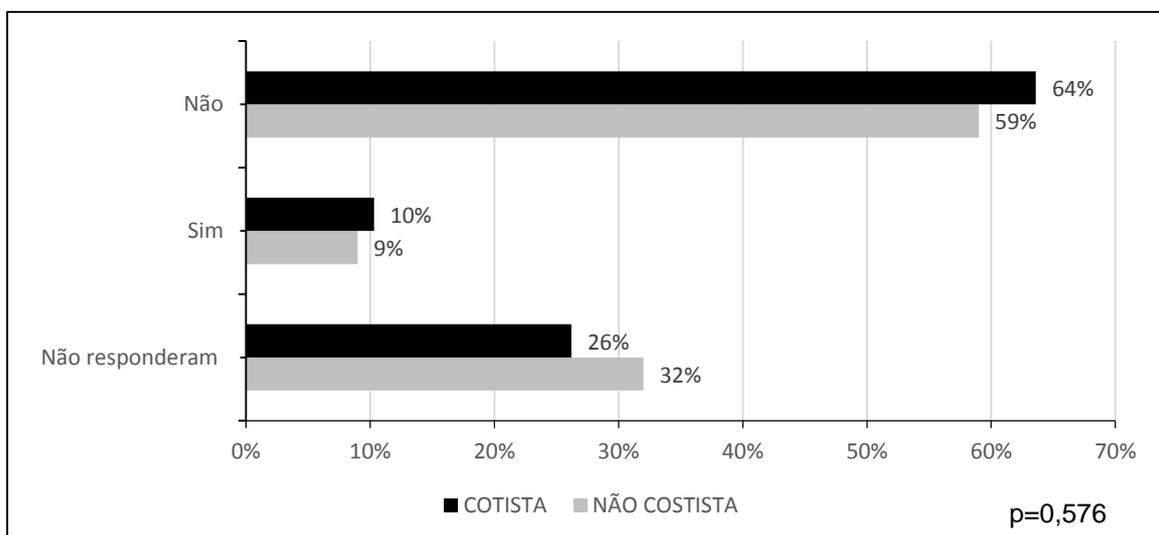


Gráfico 1 – Qual sua atual situação no mercado de trabalho?

O gráfico 2 demonstra a posição do discente na família, podendo ser filho, outro parentesco ou outra posição que não tem parentesco. No âmbito nacional a pesquisa do Ministério da Educação (BRASIL, 2015) aponta para o mesmo resultado encontrado nesta pesquisa, “56,6% dos entrevistados moram em casa ou apartamento com os pais, e em segundo lugar com 31,1% em casa ou apartamento, com cônjuge e filhos”.

Nesta pesquisa, 63% dos Cotistas e 71% dos se encontram na posição de filho dentro da família. Em um segundo lugar, mas de uma maneira quase indiferente em relação ao todo, temos coristas aparecendo na posição de cônjuge, com 3%, enquanto os não cotistas aparecem em segundo lugar na posição de outro parentesco com 2%.

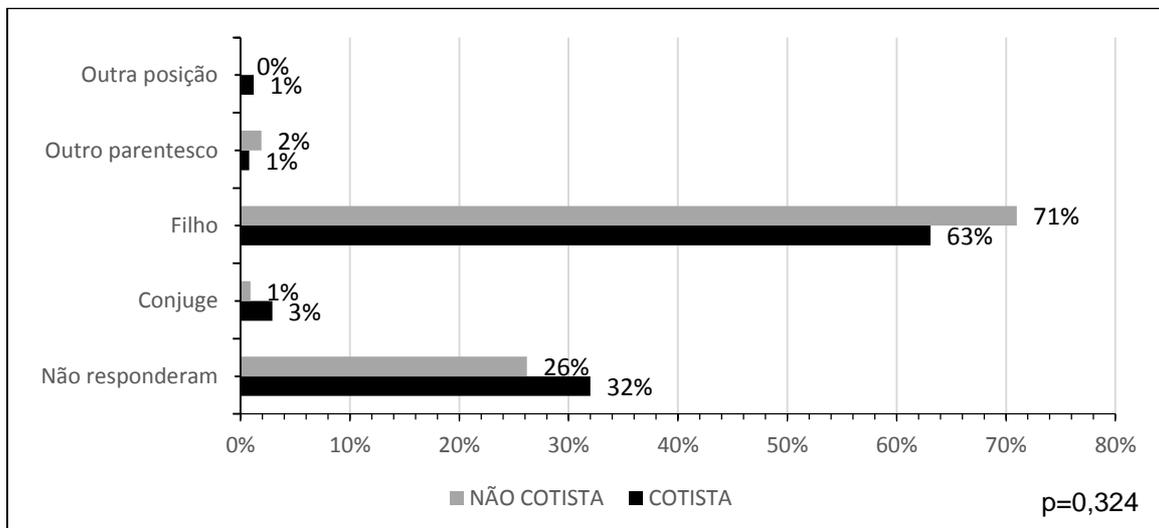


Gráfico 2 – Qual é sua posição na família?

O gráfico 3 apresenta quem contribui com a maior parte financeira no sustento da família. Em ambos a figura paterna é tida como principal fomentador da família. Nos cotistas corresponde a 39% e entre os não cotistas o pai aparece com uma participação de 37%. As mães aparecem de maneira expressiva na contribuição da renda familiar, entre cotistas corresponde a 29% do total e entre os não cotistas aparece com uma participação de 23%.

Este resultado reafirma a pesquisa nacional feita pelo MEC/IPEA (BRASIL,2015), que aponta que 49,4% dos estudantes, mesmo aqueles que produzem alguma renda, dependem da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos.

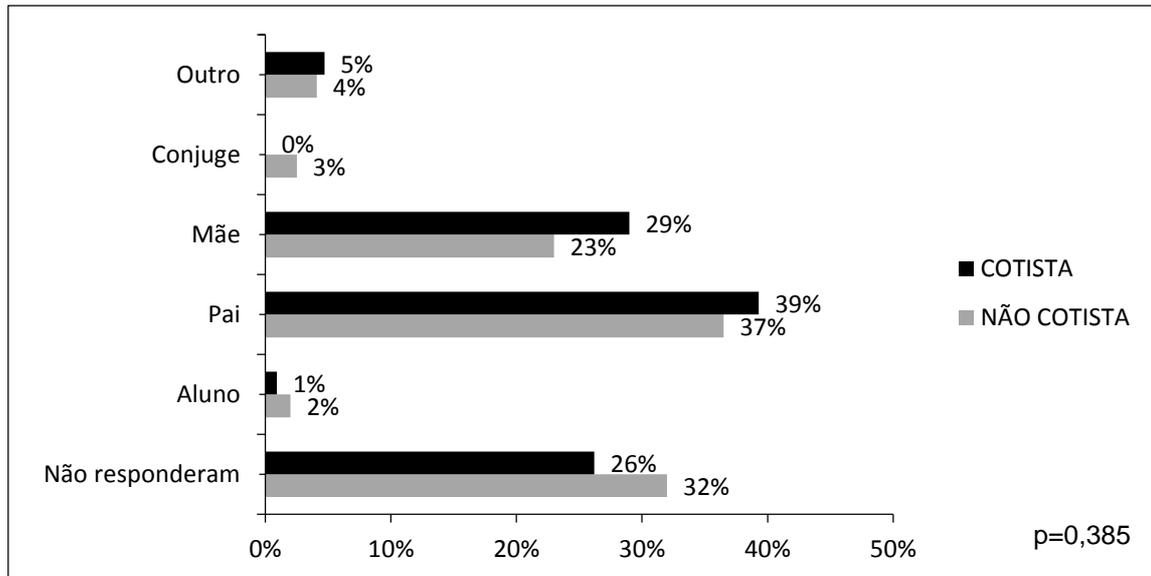


Gráfico 3 – Quem, em sua família, contribui com a maior renda no sustento da casa ?

Nos gráficos 4 e 5 tem-se uma resposta importante para pesquisa: Qual é o grau de instrução do pai e da mãe dos discentes? Diferente do questionário, os gráficos foram feitos separando as informações entre cotistas e não cotistas, assim ficou mais evidente a formação escolar por condição do discente.

O gráfico 4, mostra a formação educacional dos pais dos não cotistas, e como já esperado, por um senso comum que se tem da realidade educacional nacional, não há grandes surpresas, além do equilíbrio encontrado entre o número de pais (23%) e mães (25%) com ensino médio completo e pais (19%) e mães (25%) com superior completo.

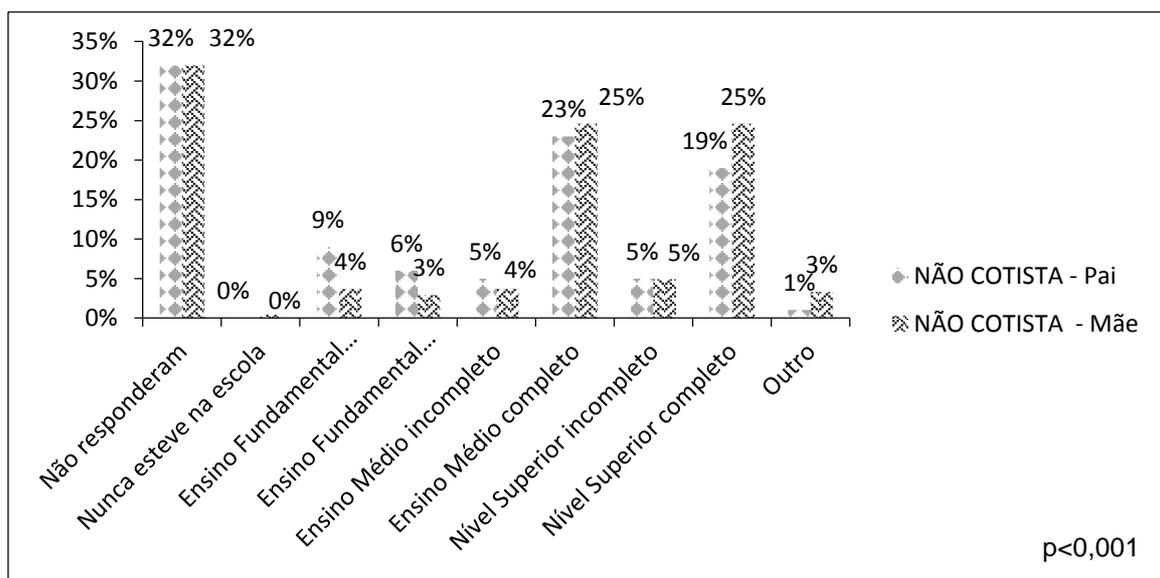


Gráfico 4 – Não cotista: Qual é o grau de instrução do pai e da mãe dos discentes?

Já o gráfico 5, traz consigo observações relevantes sobre a formação estudantil dos pais de cotistas, a primeira é que o resultado se divide entre o ensino médio completo, maior parte, somando 59% do total e ensino fundamental incompleto que soma 44%. A segunda é que existe uma diferença de mais que o dobro do número de mães com curso superior completo (15%) em relação ao número de pais (apenas 3%). Segundo Santos (2014) esse é um movimento nacional de resposta da mulher galgando espaços de poder diante de um sistema repressor arcaico, machista e patriarcal que aumenta inversamente proporcional a sua condição sócio econômica;

É interessante destacar que tal aumento acompanha uma tendência nacional, em que as mulheres são a maioria entre os discentes matriculados no ensino superior, somando 57% das matrículas e 60,9% entre os concluintes, conforme o último censo brasileiro de educação superior. (SANTOS, 2014)

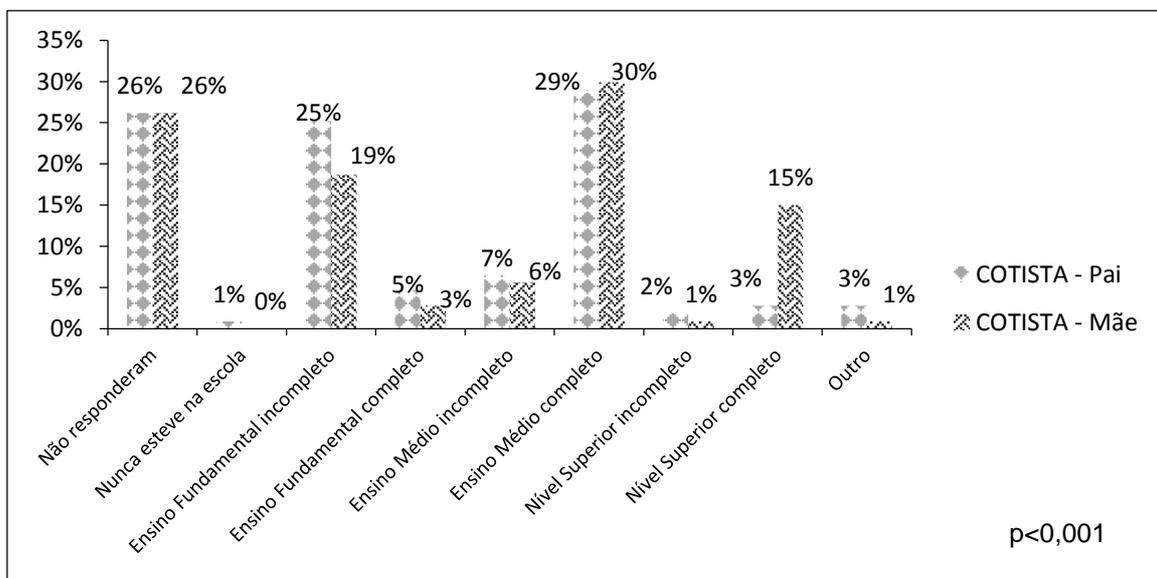


Gráfico 5 – Cotista: Qual é o grau de instrução do pai e da mãe dos discentes?

O gráfico 6 complementa as informações anteriores a respeito da vida profissional dos responsáveis financeiros pela família dos cotistas e não cotistas levantando a questão: Ocupação do Responsável. A grande maioria dos responsáveis dos alunos cotistas se encontram na categoria “outros” com 36% das respostas, tendo como segunda maior resposta, mas bem longe da primeira, “funcionário de empresa privada” com 17%. Assim cabe ressaltar que a categoria “outros” é muito mais relevante para os cotistas, que para os não cotistas, onde há praticamente um empate entre “outros” com 18% do total e o restante se divide em 17% como “funcionário de empresa privada” e 12% como “funcionário público”.

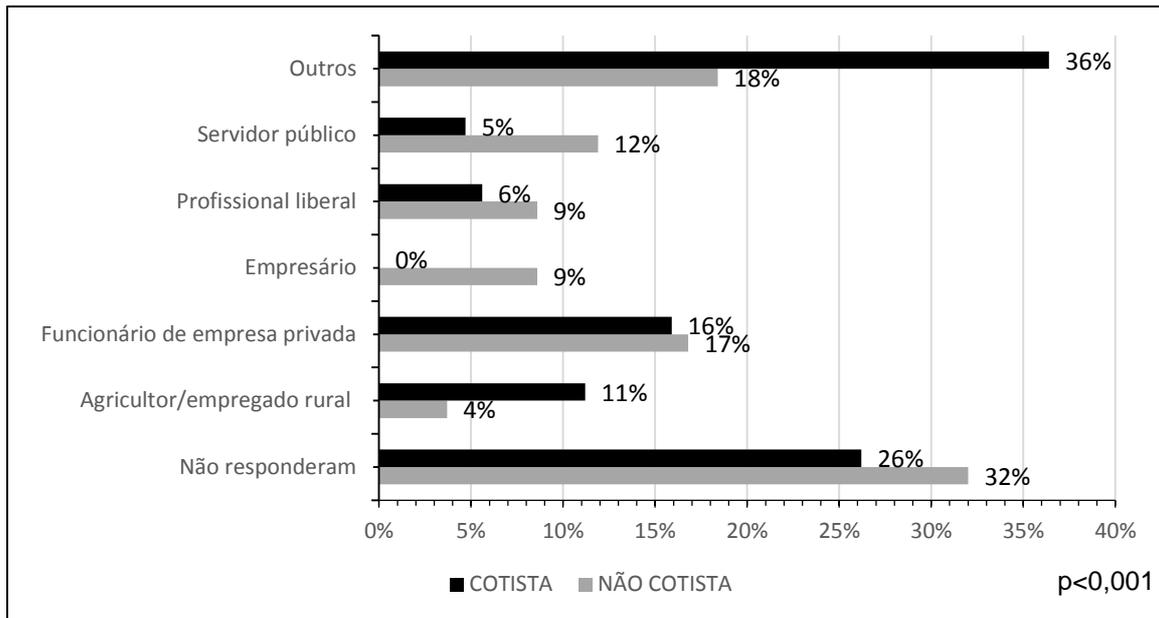


Gráfico 6 – Ocupação do responsável financeiro.

No gráfico seguinte, gráfico 7, trata-se da questão de número 11 do questionário e pergunta quantas pessoas, contando com o discente, vivem na residência e esta questão se completa com a questão posterior que indaga ao aluno, se caso não more com a família, como este mora? Esta questão foi suprimida (se encontra-se no anexo, como questão 12) devido a redundância da resposta, já que a maioria esmagadora mora com os pais.

O gráfico apresenta que grande parte dos alunos cotistas dividem a casa com até quatro pessoas, e em segundo lugar com 20% dividindo o lar com até três. Os resultados para os não cotistas não divergem muito, e 27% dos alunos dividem a casa com até quatro pessoas, ficando em segundo lugar com 16% os que dividem a casa com até mais três pessoas.

É possível afirmar que o gráfico é apenas um reflexo do panorama nacional, segundo dados do IBGE (2017);

O tamanho da família brasileira diminuiu em todas as regiões: de 4,3 pessoas por família em 1981, chegou a 3,3 pessoas em 2001. O número médio de filhos por família é de 1,6 filhos.

Em 2002, o número médio de pessoas na família se manteve o mesmo em quase todas as regiões e por isso a média para o país se manteve em 3,3 pessoas, segundo a Síntese de Indicadores Sociais 2003. O número médio de filhos apresentou uma diferença mínima em relação do ano anterior: de 1,6 para 1,5 filhos na família em domicílios particulares.

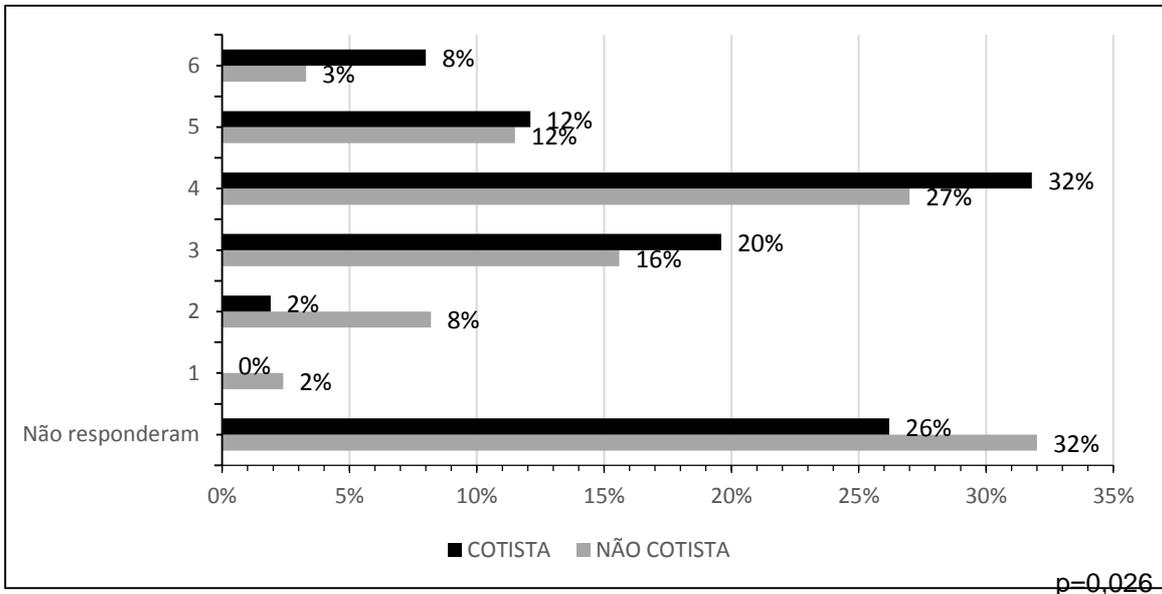


Gráfico 7 – Quantas pessoas, incluindo você, moram na sua casa?

O gráfico de número 8 questiona a situação da residência onde vive o discente. Esta questão é de grande relevância para traçar o perfil econômico em que se encontram os discentes estudados. Se esta é própria quitada, própria financiada, alugada, cedida ou outra situação, irá apontar sobre o comprometimento da renda desta família com um aluguel por exemplo, ou até mesmo se esta família não tem renda suficiente e necessita passar pela situação de morar em uma casa cedida, ou algo similar. Observa-se que a grande maioria mora em residência própria quitada, sendo cotistas com 46% e não cotistas 40%.

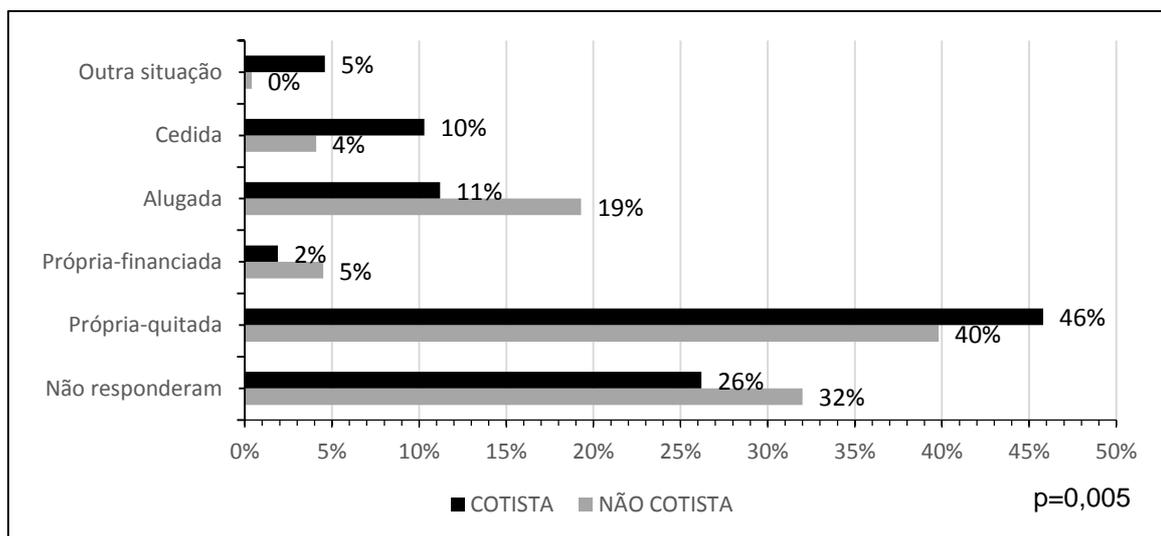


Gráfico 8 – Sua residência é?

O gráfico de número 9 corresponde à renda mensal total de todos que moram na casa e a renda familiar dos cotistas e dos não cotistas apresentou uma diferença relevante. Para deixar essa diferença ainda mais aparente, o gráfico foi apresentado em barras e linhas, onde as barras representam o total de alunos que tem renda familiar naquela faixa e as linhas acumulam o resultado da renda de cotistas e não cotistas.

Dessa forma é possível ver que 90% dos cotistas ganham até 5 salários mínimos, enquanto o mesmo percentual para os não cotistas só é atingido entre 10 e 15 salários mínimos, assim sendo, é possível afirmar que a renda familiar dos não cotistas é mais que o dobro dos cotistas.

No panorama nacional o encontrado; como aponta a pesquisa nacional feita pelo MEC/IPEA (BRASIL, 2015), é que “46% dos estudantes pertencem às classes C, D e E, com renda familiar entre 1,5 e 4,5 Salários Mínimos (SM). Mais de 76% dos respondentes têm alguma renda, sendo que destes, 12,8% são os principais responsáveis pelo sustento da família”.

Esta mesma pesquisa traz outro dado importante sobre a relação aluno – renda, segundo a pesquisa do MEC/IPEA (BRASIL,2015);

O índice de trancamento de matrícula é de 12,4%. Deste universo, 16% são por insatisfação com o curso, 10% por motivos de saúde e 15% por motivos financeiros. O trancamento de matrícula por insatisfação com o curso é maior nas classes A e B, enquanto por impedimento financeiro é maior nas classes C, D e E.

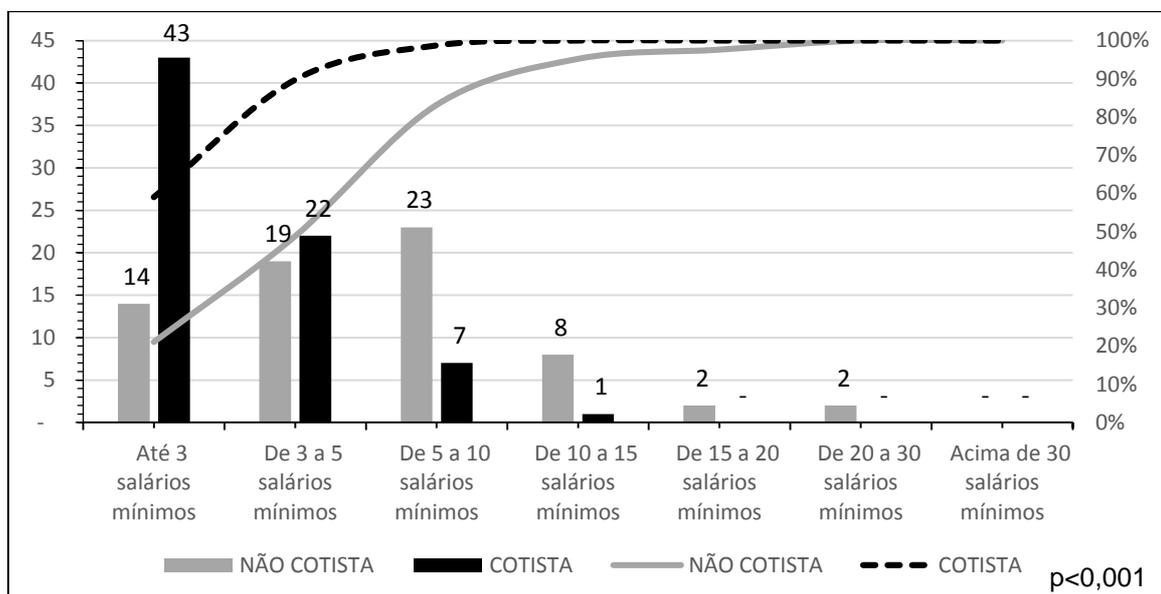


Gráfico 9 – Renda mensal total de todos que moram na casa.

Os gráficos 10, 11 E 12 dizem a respeito da formação educacional do discente cotista e não cotista. O gráfico de número 10 aponta para a formação fundamental dos alunos, temos cotistas cursando toda ou maior parte de seu ensino em escola pública municipal, 43%, ou ainda, toda ou maior parte em escola pública estadual, 24%. O oposto é encontrado entre os não cotistas que em massa (51%) teve sua formação em escolas particulares.

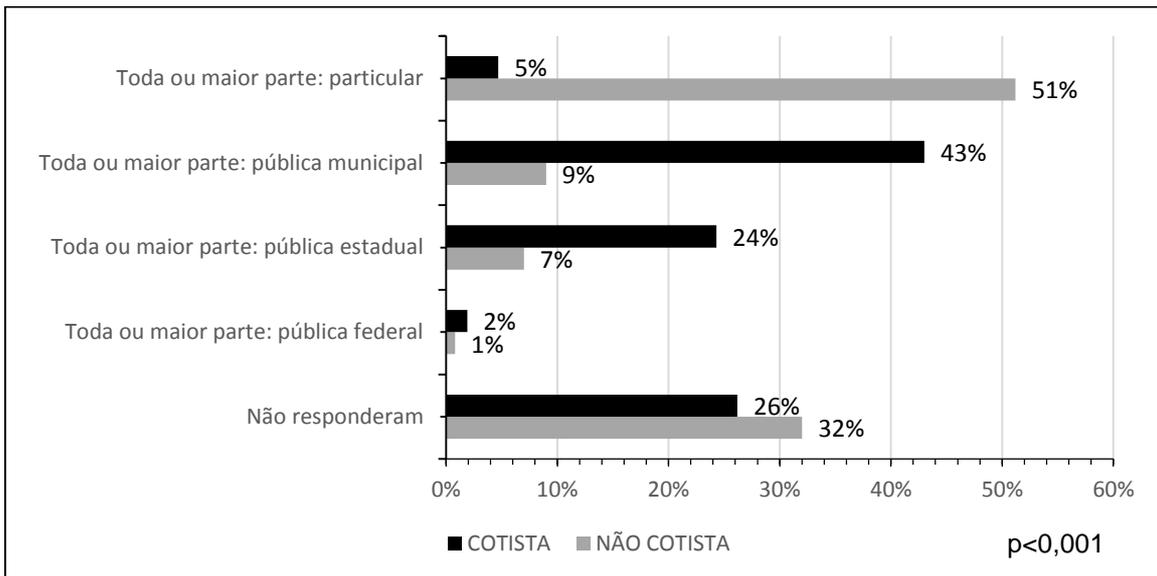


Gráfico 10 – Onde cursou o Ensino Fundamental?

Para ser cotista é obrigatório que o aluno tenha cursado todo segundo grau em instituição pública, não teria como esperar um resultado diferente para o gráfico de número 11, no que diz respeito aos cotistas. Observa-se que 65% dos cotistas fizeram toda ou a maior parte do ensino em escola pública estadual, enquanto os não cotistas (59%) cursaram toda ou maior parte do ensino em escolas particulares.

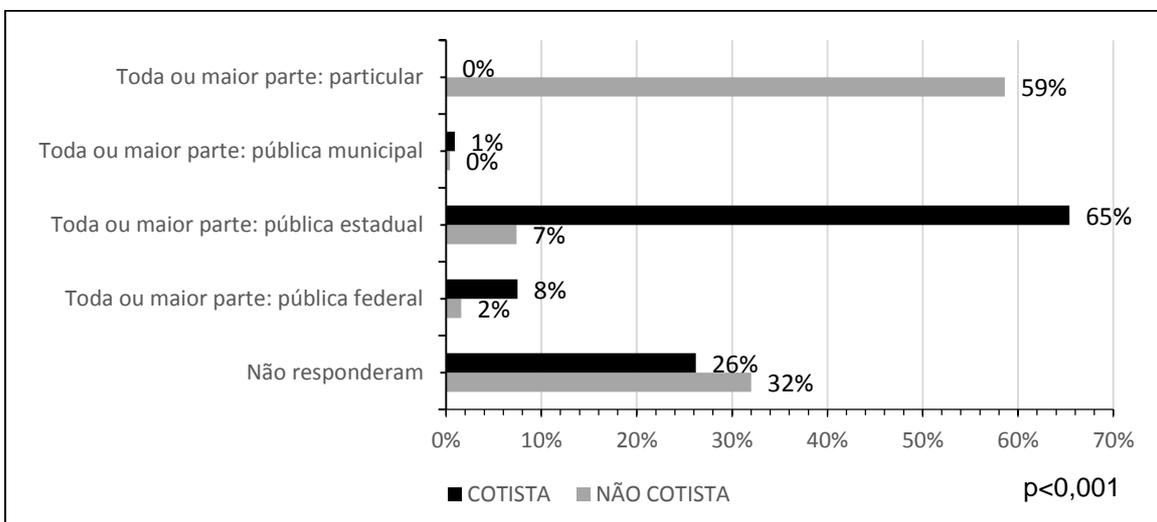


Gráfico 11 – Onde cursou o Ensino Médio?

O gráfico de número 12 esconde uma informação que é notória ao saber comum, apesar de o maior número de alunos responderem que não cursaram curso preparatório para tentar a prova de aceite da universidade (35% entre cotistas e 33% entre os não cotistas), é sabido que pelo menos nas escolas particulares, o terceiro ano do segundo grau já tem em si o cunho preparatório para o concurso de ingresso a UFES, quando mais, é possível ver os alunos sendo preparados a partir do primeiro ano do segundo grau, com aulas específicas para cada área (exatas, humanas e biomédicas), além de simulados para o treino desses alunos.

Como corrobora Santos (2014), em sua tese de doutorado, também sobre políticas afirmativas na UFES; “Até porque, o que acontece: as escolas privadas [...] fazem de fato um treinamento para passar no vestibular. Isso pra mim não é qualidade de escola. Eles são bons em fazer treinamento”.

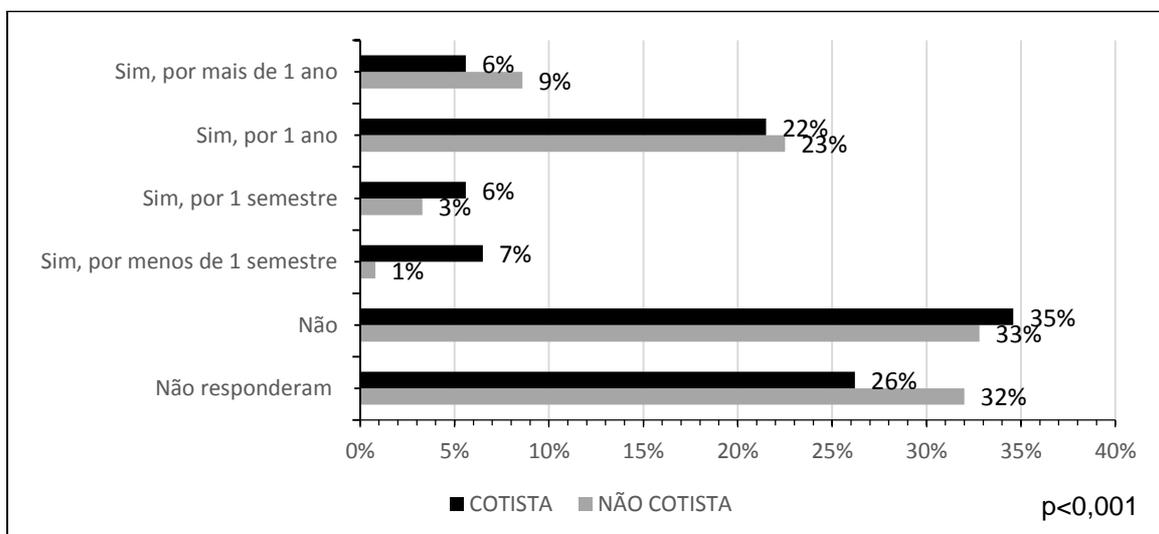


Gráfico 12 – Você frequentou curso preparatório para ingressar na faculdade?

O gráfico 13 responde a seguinte questão: Quantas vezes tentou ingressar na UFES? A grande parte dos discentes entrou na primeira tentativa na universidade, principalmente os cotistas (50%), que demonstraram segundo o gráfico uma vantagem em relação aos não cotistas (37%).

Como foi visto ao longo deste estudo a baixa renda geralmente está vinculada ao aluno cotista, a partir disso, uma informação interessante catalogada pelo questionário nacional mais aprofundado feito pelo MEC/IPEA (BRASIL, 2015), diz respeito da escolha dos cursos entre os alunos segundo a sua renda, o relatório afirma que, “mais da metade (52,5%) dos estudantes dos cursos noturnos são das

classes C, D e E, enquanto as classes A e B predominam no matutino (57,9%) e também no integral (65,3%)”.

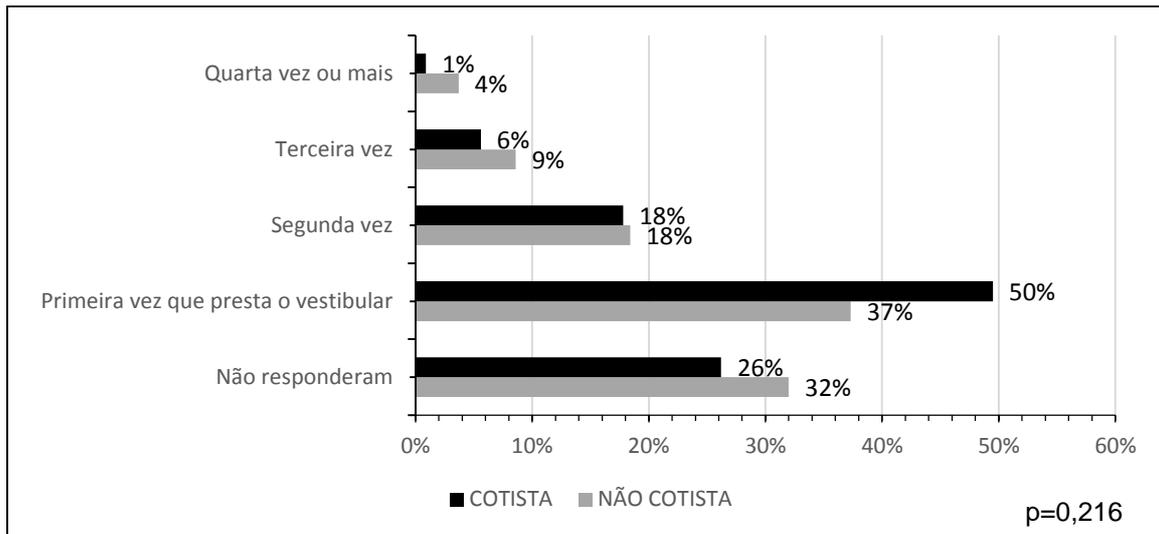


Gráfico 13 – Quantas vezes tentou ingressar na UFES?

Os gráficos 14 e 15 dialogam por se tratarem de perguntas sobre as expectativas dos discentes, na primeira o que este espera do curso superior, na segunda a intenção predominante que o levou a escolha de tal curso, no caso estudado, fisioterapia.

No gráfico 14, é interessante notar a baixa expectativa dos discentes, que se resume ao “obter um diploma universitário”, tanto para os alunos cotistas (60%), quanto para os não cotistas (53%). Essa informação possa talvez justificar os resultados baixos (notas) encontrados no subcapítulo a seguir, quando foram analisados o CRN (coeficiente de Rendimento Normalizado) da turma.

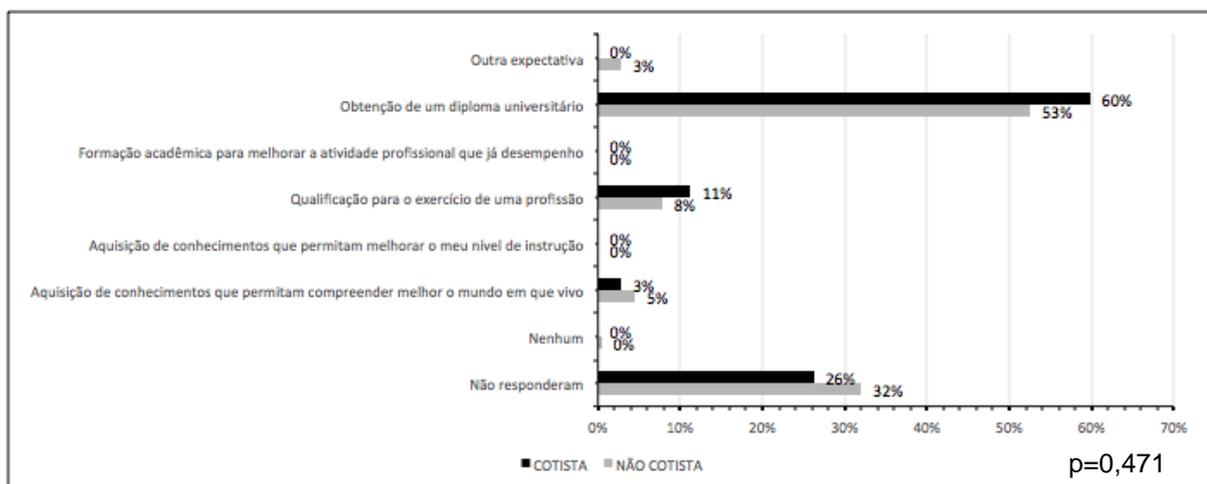


Gráfico 14 – O que você espera em primeiro lugar de um curso de nível superior?

O gráfico 15 aponta um resultado interessante comparado ao resultado do gráfico 14, pois como apontada na questão anterior, não há uma propensão a aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o nível de instrução (0%) ou mesmo de vivência como cidadão que os são (3%).

Estas respostas da questão 14, contrapõem a resposta dada pelos mesmos discentes, quando na questão 15 estes respondem que o motivo predominante de sua escolha pelo curso de Fisioterapia é “aptidão pessoal e vocacional” (54% para cotistas e 46% para não cotistas), e espera-se que se você se sente vocacionalmente chamado a alguma coisa, você tenha um interesse amplo e significativo sobre o tema, o que não é possível ver aqui.

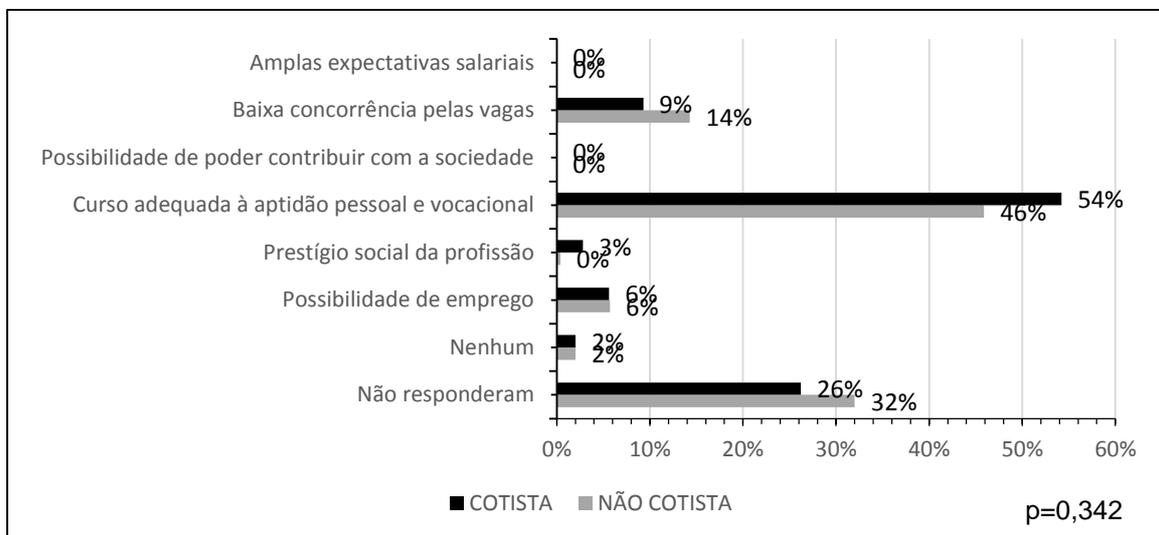


Gráfico 15 – Qual o motivo predominante da escolha do curso para no qual você esta se matriculando?

O gráfico 16, por ser uma questão com a possibilidade de mais de uma escolha e ainda ser organizado por ordem de prioridade que o aluno atribui a cada item (1 para o mais importante e 4 para o menos), foi apresentado em dois gráficos sendo um para os cotistas (16A) e outro para não cotistas (16B).

Este gráfico dialoga com o gráfico 9 que informa a renda dos discentes. É interessante ao observar os gráficos 16 A (cotistas) e 16 B (não cotistas), que para os cotistas em primeiro lugar, com mais de 60% das opiniões, vem a qualidade de ensino, enquanto curiosamente, os não cotistas, que podem pagar (segundo apuração do gráfico 9) não estão tão preocupados com qualidade, mas com a gratuidade da instituição.

Esta afirmação remete também a uma triste representação social do jovem pobre que só vê em seu futuro pós ensino médio em um emprego ou a realidade de trabalhar para pagar uma faculdade particular, pois a pública é para os ricos que podem pagar um curso preparatório. Como aponta o depoimento de SILVA (2014) em sua tese de mestrado:

Mesmo sabendo que meu futuro já estava traçado pelos meus pais: terminar o ensino médio e trabalhar. Ponto! Como poderiam pagar um curso de graduação? [...] só conhecia a realidade das faculdades particulares: pagando você estuda. O que me deixava triste porque não tinha condições de pagar (SILVA, 2014, p.12)

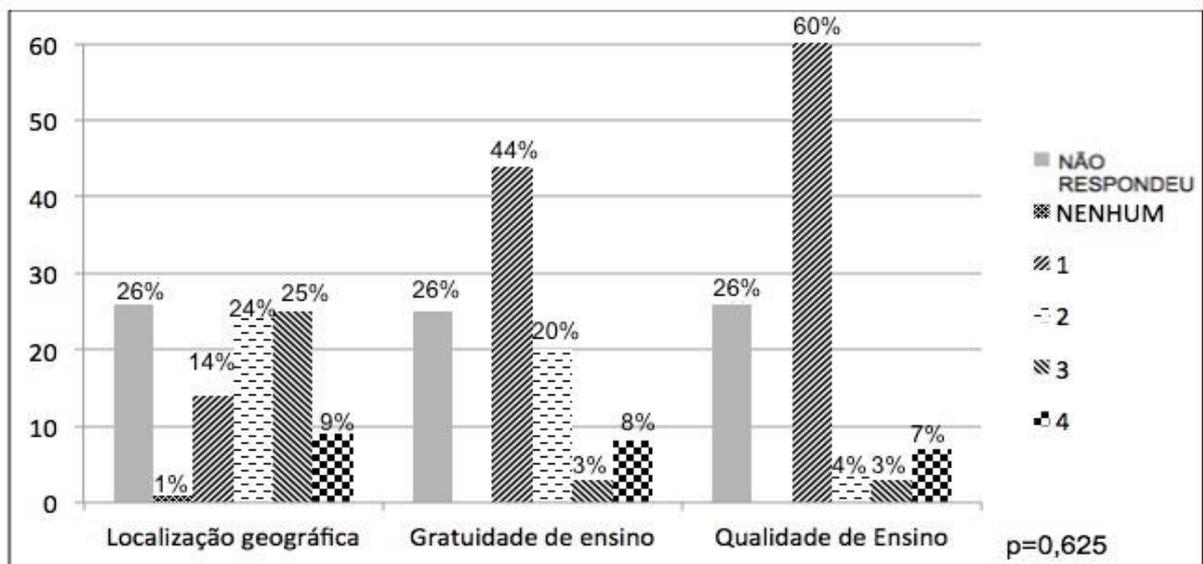


Gráfico 16A – Cotistas: Em que ordem de prioridade você organiza os itens abaixo como resultado da escolha da UFES para desenvolvimento dos seus estudos universitários?

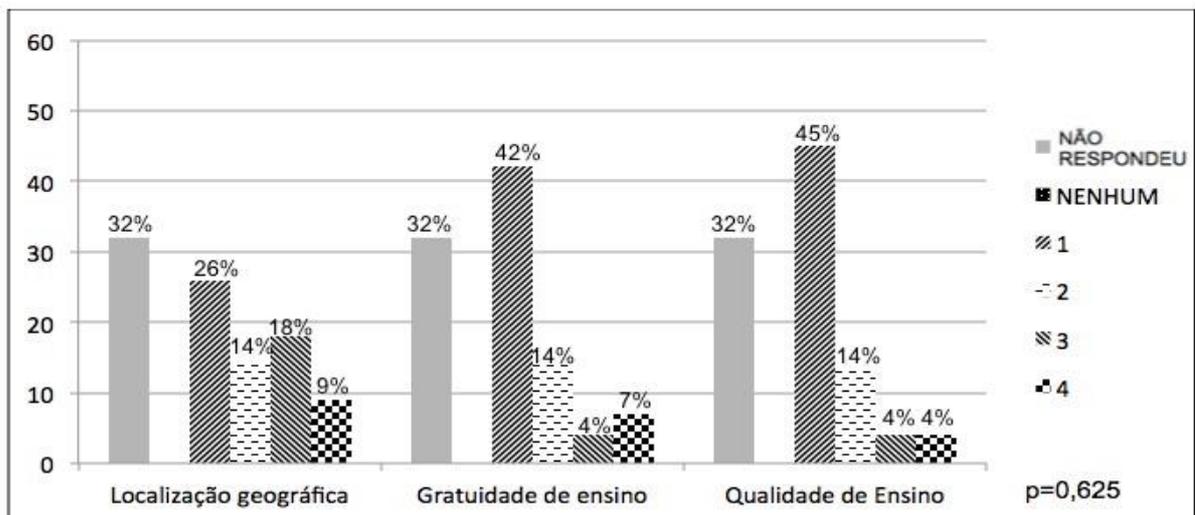


Gráfico 16B – Não Cotistas: Em que ordem de prioridade você organiza os itens abaixo como resultado da escolha da UFES para desenvolvimento dos seus estudos universitários?

O gráfico 17 apresenta a visão a médio prazo do aluno ingressante na universidade, questiona as possibilidades para os próximos três anos de vida estudantil deste discente. Em primeiro lugar nas respostas aparece a vontade de permanecer apenas estudando (73% dos cotistas, 66% dos não cotistas).

Pode-se dizer que são audaciosos os alunos que estão pretendendo – como se pode observar em segunda posição no gráfico – ter um emprego (36% dos cotistas e 40% dos não cotistas). Ao longo do curso será mais fácil a estes perceber que a dedicação integral exigida no curso, no máximo os permitirá, a longo prazo, um estágio, antes do estágio obrigatório já existente no curso.

Se soa estranho “arrumar um emprego”, quiçá, o que aparece na terceira posição (melhorar a posição no emprego atual – 8% dos cotistas e 18% dos não cotistas) e na quarta posição (fazer um concurso público – 21% dos cotistas e 24% dos não cotistas), para tal, ou se aguarda o fim do curso, ou haverá uma grande desistência de disciplinas e prolongamento do término do curso.

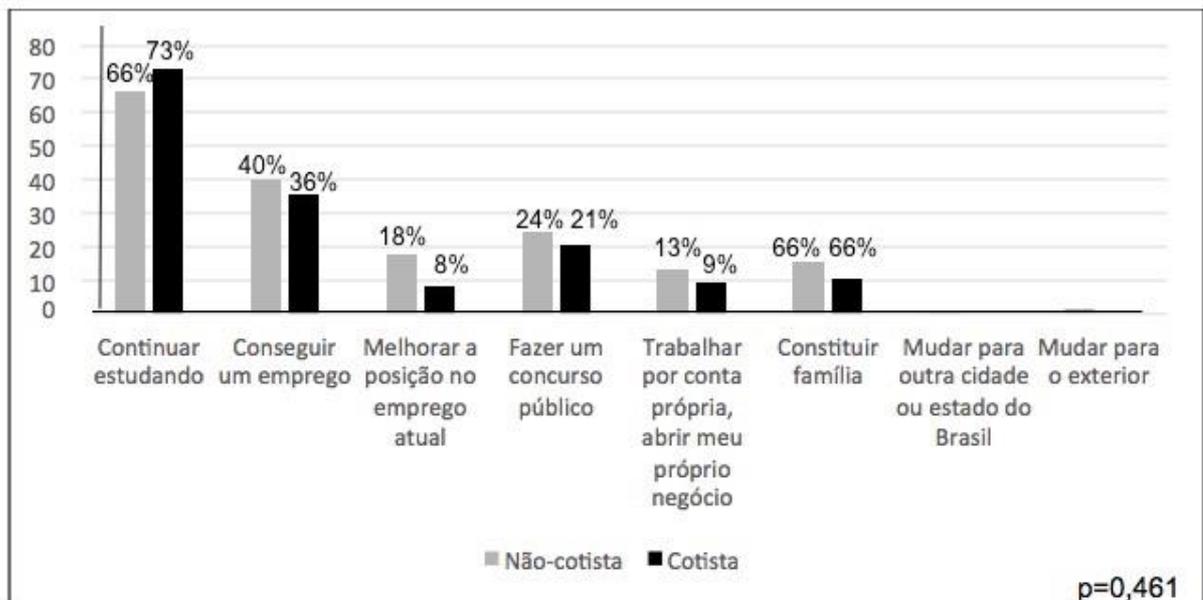


Gráfico 17 – O que você pretende fazer nos próximos três anos?

Delimitado o perfil sócio econômico do aluno cotista e não cotista, espera-se observar se esta realidade influencia de alguma forma nos resultados acadêmicos destes discentes, recolocando em debate os argumentos daqueles que são contra as cotas, assim como dos que são a favor das mesmas e usam justamente argumentos de cunho econômico social para justificar suas posições.

## 4.2 SEMESTRES CURSADOS E O COEFICIENTE DE RENDIMENTO

Durante o debate para a adesão da política de cotas o item que mais pressiona e confronta a ideia, como pode ser lido no referencial teórico, é que o aluno oriundo das cotas (racial - social) não farão *jus* ao mérito de reais merecedores do *status quo* de universitários públicos, sejam federais ou estaduais devido seu rendimento diante do discente não cotista. Aos que são contra as cotas o argumento é que a partir deste baixo desempenho, há um subaproveitamento do curso ou mesmo a evasão, levando a qualidade do curso para baixo.

O que parece um contrassenso é uma unanimidade popular, e a partir daí o preconceito já se instala antes mesmo do aluno colegial público se tornar um universitário público. As representações sociais das cotas aparecem através da meritocracia subjugando o aluno público por sua formação, assim desde o início temos uma dicotomia dos abastados e os “outros”, tal comportamento parte do pressuposto de que estes discentes não estão devidamente preparados intelectualmente para estudar em instituições tão concorridas por serem oriundos de uma escola pública que não ensina à altura para uma universidade pública.

Após estudar diversos trabalhos sobre o mesmo tema, realizados na mesma instituição, foi uma surpresa mais que agradável o resultado encontrado. Concluindo este debate para a exposição dos resultados de maneira irrefutável e magnificente:

A condição financeira é tão determinante quanto a inteligência, dedicação e envolvimento com a formação. Com isso podemos entender que não; e a capacidade intelectual que está distribuída de maneira desigual em nossa sociedade, mas, principalmente, as oportunidades” (BERTOTTI, 2014, p.45)

Foi de extrema relevância fazer o estudo pormenorizado estatisticamente, através do teste de variância de cada item que quantifica (CRA, CRN, Evasão e Semestres Cursados) para qualificar os alunos cotistas dos não cotistas. O uso da ferramenta estatística e do estudo quantitativo, faz com que o histórico do aluno não seja visto de uma maneira numérica simples, apenas” visualmente” comparativa, o que acarretaria em um erro de leitura e por consequência dos resultados, através do teste de variância se estabelece quais diferenças são realmente significantes e quais não são.

A Tabela 1, demonstra o resultado comparativo do coeficiente de rendimento normalizado (CRN) e do coeficiente de rendimento acumulado (CRA) dos alunos não cotistas e dos cotistas. O primeiro índice corresponde ao coeficiente de rendimento (notas) dos alunos em todas as disciplinas. O segundo o CRA, corresponde à média ponderada dos números de créditos de todas as disciplinas cursadas pelos alunos, seja com aprovação, reprovação ou como aproveitamento

Como é possível observar não houve diferença estatisticamente significativa no CRN ou no CRA, o que significa afirmar, quebrando paradigmas, que não existe diferença de qualidade de nota entre o aluno não cotista do aluno cotista, pelo menos, no curso de fisioterapia da UFES.

Desempenho de cotistas e não cotistas em uma pesquisa anterior (2005/2006) na Universidade Federal da Bahia:

Sobre o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas dos cursos mais concorridos e de maior prestígio social, nos anos de 2005 e 2006, verificou-se que [...] na maioria dos cursos considerados de elevado prestígio social, como evidência, no curso de Medicina, por exemplo, considerado o de mais difícil acesso na UFBA, a diferença entre as médias dos dois grupos não chega a um ponto. O mesmo ocorre com o curso de Direito, também um dos mais almejados. As maiores distâncias observadas são no curso de Engenharia Elétrica (1,7), em 2006, e no de Engenharia Mecânica (1,4), também em 2006 (PINHEIRO, 2014. p.44).

Ainda sobre a equidade de desempenho entre cotistas e não cotistas, um estudo realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná relata que:

Na comparação de rendimento por tipo de curso, as variações são inferiores a 5% entre cotistas e não cotistas, sendo que os cotistas têm uma vantagem nos cursos de licenciatura e rendimento inferior nos cursos de bacharelados e tecnologia. Existe uma grande variação de média somente nos cursos de engenharia, onde os não cotistas apresentam vantagem em todos os cursos. Esse ápice é evidente no Curso de Engenharia de Controle e Automação, onde a diferença média chega quase a 10%, enquanto nos demais cursos, seria de 3% a 4%. (PINHEIRO, 2014. p.46).

Santos (2014) em sua pesquisa sobre o rendimento do aluno cotista e não cotista na Universidade Federal do Espírito Santo:

[...] 17 cursos da universidade em que os cotistas (optantes) tiveram resultado superior aos não cotistas (não optantes); 19 cursos cujo resultado foi similar entre cotistas e não cotistas; 19 cursos em que os cotistas apresentaram resultado inferior ao dos não cotistas (SANTOS, 2014.p.263).

Quanto ao número de semestres estudados também não foi encontrada diferença significativa tanto por cotistas, quanto os não cotistas, como se pode observar pela Tabela 1.

**Tabela 1.** Coeficiente de rendimento normalizado (CRN), coeficiente de rendimento acumulado (CRA) e número de semestres cursados dos alunos não-cotistas e cotistas.

	<b>Não-cotista (n=244)</b>	<b>Cotista (n=107)</b>	<b>Valor p</b>
	<b>média±DP</b>	<b>média±DP</b>	
CRN	7,47±5,45	7,19±4,64	0,791
CRA	6,36±2,45	7,04±1,47	0,216
Semestres	7,60±2,63	8,41±2,26	0,088

Os alunos formados possuem maior CRN e CRA do que os alunos que ainda estão cursando e os evadidos. Este resultado reafirma um estudo anterior feito por Sales Junior (2013) apontando que nos cursos da UFES o aluno evadido possui CR médio de 5,12 e o formado 8,25.

Obviamente os alunos formados possuem maior número de semestres cursados do que os alunos evadidos (Tabela 2).

**Tabela 2.** Coeficiente de rendimento normalizado (CRN), coeficiente de rendimento acumulado (CRA) e número de semestres cursados dos alunos formados, evadidos e que ainda estão em curso.

	<b>Formado (n=104)</b>	<b>Cursando (n=194)</b>	<b>Evadido (n=53)</b>	<b>Valor p</b>
	<b>média±DP</b>	<b>média±DP</b>	<b>média±DP</b>	
CRN	14,03±3,56	5,10±2,50	2,70±2,07	<0,001
CRA	7,72±0,91	6,87±1,45	3,21±3,03	<0,001
Semestres	8,87±1,21	---	5,55±3,09	<0,001

Aprofundando este dado e o separando em alunos não-cotistas e cotistas, percebe-se novamente que os alunos formados possuem maior CRN e CRA do que os alunos que ainda estão cursando e os evadidos, bem como novamente os alunos formados possuem maior número de semestres cursados do que os alunos evadidos (Tabela 3).

**Tabela 3.** Coeficiente de rendimento normalizado (CRN), coeficiente de rendimento acumulado (CRA) e número de semestres cursados dos alunos não-cotistas e cotistas que estão formados, evadidos e que ainda estão em curso.

<b>Não-cotista</b>				
	<b>Formado (n=79)</b>	<b>Cursando (n=116)</b>	<b>Evadido (n=49)</b>	<b>Valor p</b>
	<b>média±DP</b>	<b>média±DP</b>	<b>média±DP</b>	
CRN	13,87±3,80	5,15±2,76	2,64±2,12	<b>&lt;0,001</b>
CRA	7,75±0,99	6,76±1,51	3,19±3,09	<b>&lt;0,001</b>
Semestres	8,83±1,16	---	5,61±3,09	<b>&lt;0,001</b>
<b>Cotista</b>				
	<b>(n=25)</b>	<b>(n=78)</b>	<b>(n=4)</b>	<b>Valor p</b>
CRN	14,51±2,76	5,03±2,07	3,46±1,41	<b>&lt;0,001</b>
CRA	7,65±0,60	7,03±1,35	3,50±2,51	<b>0,001</b>
Semestres	9,00±1,38	---	4,75±3,40	<b>0,019</b>

Assim, concluindo, aplicando teste de variância na comparação das médias de rendimento e semestres cursados tanto dentre os alunos formados, quanto os que ainda estão cursando e os evadidos, não houve diferença estatisticamente significativa no CRN, CRA e número de semestres cursados entre os alunos não-cotistas e cotistas (Tabela 4).

**Tabela 4.** Coeficiente de rendimento normalizado (CRN), coeficiente de rendimento acumulado (CRA) e número de semestres cursados dos alunos formados, evadidos e que ainda estão em curso que são não-cotistas e cotistas

<b>Formado</b>			
	<b>Não-cotista (n=79)</b>	<b>Cotista (n=25)</b>	<b>Valor p</b>
	<b>média±DP</b>	<b>média±DP</b>	
CRN	13,87±3,78	14,51±2,76	0,761
CRA	7,75±0,99	7,65±0,60	0,204
Semestres	8,83±1,16	9,00±1,38	0,649
<b>Cursando</b>			
	<b>(n=116)</b>	<b>(n=78)</b>	
CRN	5,15±2,76	5,03±2,07	0,656
CRA	6,76±1,51	7,03±1,35	0,271
<b>Evadido</b>			
	<b>(n=49)</b>	<b>(n=4)</b>	
CRN	2,64±2,12	3,46±1,41	0,505
	3,19±3,09	3,50±2,51	0,910
	5,61±3,09	4,75±3,40	0,758

O gráfico 18 abaixo descreve o número de alunos evadidos *versus* o número de semestres que o aluno cursou até a evasão. O fato mais relevante neste gráfico é que se torna notório que o número de desistentes é maior entre os não cotistas, do total de alunos desistentes apenas 3 são cotistas

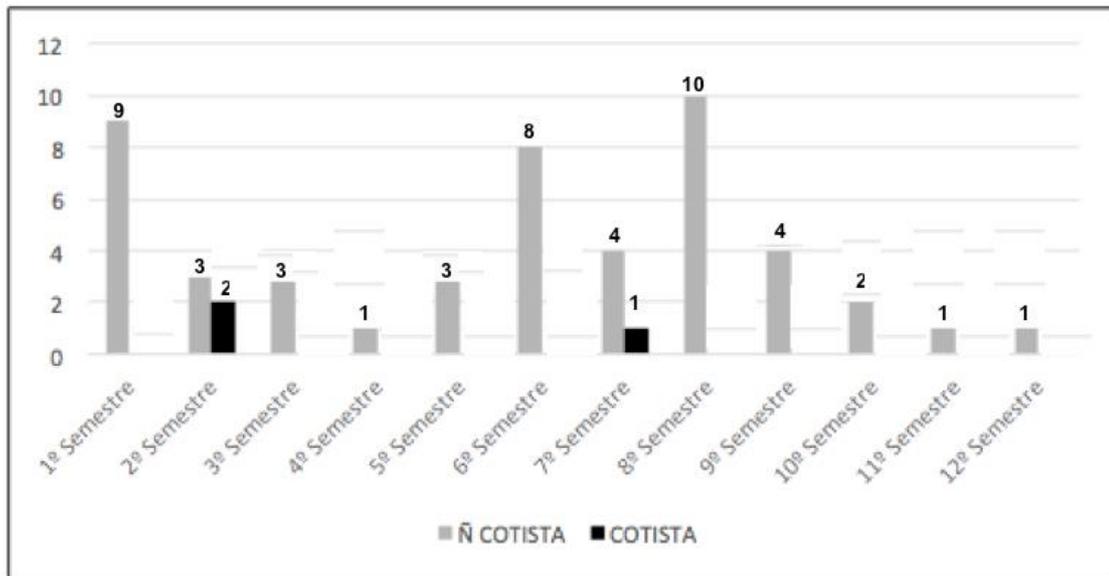


Gráfico 18 – Evasão cotistas e não cotistas e número de semestres cursados

Os gráficos seguintes representam um desmembramento do gráfico anterior e um estudo deste a partir da seguinte visão: o índice de aproveitamento (número de alunos formados) no curso proporcionalmente. No gráfico 19 tem-se o resultado dos não cotistas e o gráfico 20 dos cotistas.

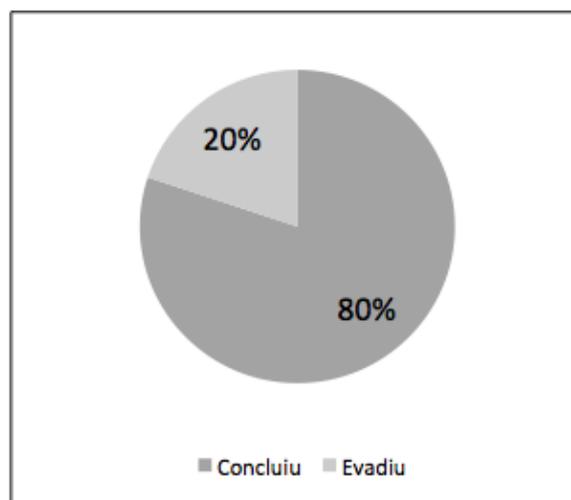


Gráfico 19 – Evasão não cotistas

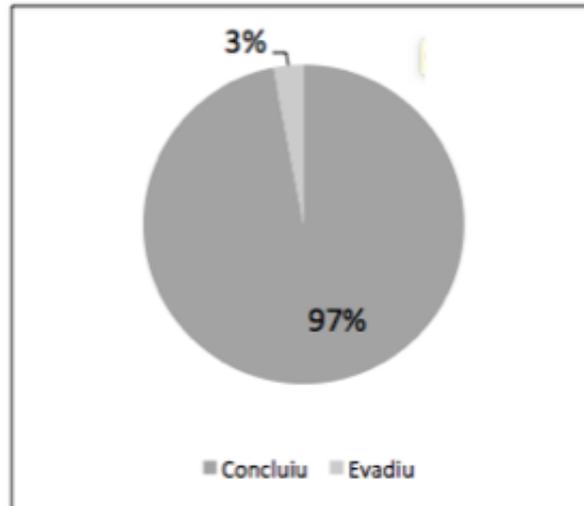


Gráfico 20 – Evasão cotistas

Observa-se que o índice de aproveitamento (alunos formados) é superior quando o aluno é cotista, 97% dos cotistas se formam, contra 80% dos não cotistas. Além disso que há maior desistência entre os não cotistas, 20% destes alunos contra apenas 3% de alunos cotistas.

Levantar a bandeira de estudar a Lei das Cotas e seus contemplados por si só, já invoca a pressão do meio, tem aqueles que torcem à favor, e tem aqueles que torcem o nariz. Estes últimos quase sempre respaldados pela ignorância, mas certos que conhecem a lei, seus direitos e deveres.

Para surpresa da própria pesquisadora, ao alimentar este estudo capítulo após capítulo ficava cada vez mais latente que o objeto principal deste estudo, o cotista, estava sendo associado, pelos mais diversos motivos e como visto através de resistentes e antigas representações sociais que apontavam para um possível fracasso da Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei das Cotas. Assim foi se evidenciando também, que isso era uma possível falácia, robusta e ensimesmada em seus preconceitos.

Assim a análise estatística vem corroborar com o trabalho e torná-lo mais cético e sem tendências à resultados. O que se relatou foi o que foi lido e estatisticamente comprovado, para benesse da ciência e não para o engodo de representações sociais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aponta um perfil bem sólido de quem é o cotista e suas diferenças entre os não cotistas. A maioria dos alunos não-cotistas (40%) e cotistas (46%) moram em residência própria, não trabalham (não-cotista 59%, cotista 64%) e adotam posição de filho na família (não-cotista 71%, cotista 65%), vivem com até quatro pessoas e possuem como o provedor principal na família o pai (não-cotista 37%, cotista 39%) ou a mãe (não-cotista 23%, cotista 29%). Sendo que neste ponto foi possível observar que dentro da classe dos cotistas temos mais mães como responsáveis pela renda familiar.

Quanto ao grau de instrução dos pais, os representantes dos alunos não-cotistas possuem maior grau de instrução do que dos alunos cotistas e há um equilíbrio no nível educacional entre pais e mães - 25% dos pais e 19% das mães de não cotistas tem curso superior. O resultado relevante neste ponto e que reflete um comportamento nacional, diz sobre a formação estudantil dos pais dos cotistas que revela uma discrepância de mais que o dobro do número de mães com curso superior completo em relação ao número de pais – 15% das mães de cotistas. Tem curso superior, enquanto apenas 3% dos pais aparecem no mesmo posto.

A renda mensal total de todos que moram na casa, e a renda familiar dos cotistas e dos não cotistas apresentou uma diferença relevante. Noventa por cento dos cotistas ganham até cinco salários mínimos, enquanto o mesmo percentual para os não cotistas só é atingido entre 10 e 15 salários mínimos, assim sendo, pode-se afirmar que a renda familiar dos não cotistas é mais que o dobro dos cotistas.

A maioria dos alunos cotistas frequentou escolas públicas durante todo ensino escolar (67% frequentou todo ensino fundamental e 73% todo ensino médio), enquanto a maior parcela dos alunos não-cotistas frequentou escolas particulares no ensino fundamental (51%) e médio (59%). Uma informação que precisa ser colocada é que apesar de um número significativo (68% entre cotistas e não cotistas) de alunos responderem que não cursaram curso preparatório para tentar o vestibular da UFES, é sabido que pelo menos nas escolas particulares, o terceiro ano do segundo grau já tem em si o cunho preparatório para vestibulares, e que em escolas mais abastadas, é possível ver os alunos sendo preparados a partir do primeiro ano do

segundo grau, com aulas específicas para cada área (exatas, humanas e biomédicas), além de simulados para o treino desses alunos.

Em ambos os grupos a maioria dos alunos (50% dos cotistas e 37% dos não cotistas) estava prestando o vestibular pela primeira vez, e apesar de responderem que a escolha do curso de fisioterapia foi por julgarem ser adequado à aptidão pessoal e vocacional (54% dos cotistas e 46% dos não cotistas), estes alunos respondem em contrapartida que a principal motivação pela busca de um curso superior é apenas o diploma (60% dos cotistas e 53% dos não cotistas).

Quanto a avaliação estatística dos coeficientes de rendimentos dos discentes, sendo não cotista ou cotista, não foi encontrada diferença significativa de notas entre os dois grupos. Também não foi encontrada diferença significativa no número de semestres cursados para se formar, bem como no número de semestres cursados pelos alunos que evadiram, apesar do número de evasão ser maior entre os não cotistas.

Este resultado como pôde ser visto, também foi encontrado em outras universidades, assim como dentro da própria Universidade Federal do Espírito Santo em outros cursos. Fica evidente nesta pesquisa, que quanto ao aluno de fisioterapia da UFES a diferença entre estes discentes está simplesmente no perfil sócio econômico, já que quanto a sua trajetória dentro do curso (rendimento, tempo médio até a evasão e tempo para formar) não foram encontradas divergências significativas.

A formação superior é a formação dos quadros profissionais de um país e neste estudo a Lei das cotas se faz válida e eficiente, no entanto, cabe ressaltar que o simples acesso a este nível de aperfeiçoamento profissional não pode ser desvinculado de toda estrutura anterior ou termos uma propensão ao fracasso ao longo do curso superior e até mesmo depois dele, tendo uma mão de obra certificada, porém desqualificada.

Tendo essa última questão em foco pode-se levantar uma nova temática que seria bastante complementar a esse trabalho: Esta se vivendo a banalização do ensino como um todo? O que está faltando neste processo onde os alunos saem do um ensino médio com uma formação aquém do mínimo esperado para o ingresso na universidade, mesmo assim conseguem entrar, cursar e concluir o curso superior?

Uma hipótese levantada após a conclusão desse trabalho, já que cotistas e não cotistas tem desempenho similares, é que o nível de rendimento e dedicação dos alunos vem caindo ano após ano, independente da classe ou nível socioeconômico e de alguma forma as instituições de ensino estão se adequando a esse baixo rendimento, ao contrário do que deveria ser feito. A própria questão 24 do questionário sócio econômico respondido pelo discente corrobora com esta reflexão: quando o diploma é a única fonte de motivação para se ingressar em um curso superior (60% dos cotistas e 53% dos não cotistas), é sinal que falta muito conteúdo econômico, social e cultural na formação desses discentes.

## REFERÊNCIAS

ALVES. Luís Alberto Marques. **História da Educação: uma introdução**. Porto: Editora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.

AMARO, Sarita. **Racismo, Igualdade Racial e Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2015.

ARANHA. Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. **Evasão e Avaliação institucional no ensino superior: Uma discussão bibliográfica**. . v. 16, n. 2, São Paulo: PUC-Campinas. 2011. p. 355-374.

BERGMANN, B. **In defense affirmative action**. New York: Basic Books, 1996.

BERTOTTI, Mauro. **Inclusão social na USP: mérito e diversidade**. Química Nova, v. 36, n. 2, p. 205, 2013. Disponível em: [http://www.quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol36No2\\_205\\_00b\\_editorial36-2.pdf](http://www.quimicanova.sbq.org.br/imagebank/pdf/Vol36No2_205_00b_editorial36-2.pdf). Acesso em: 04 fev. 2014.

BRANDÃO, C. F. **As Cotas na Universidade Pública: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL, **Constituição (1988). Constituição [da República Federativa do Brasil]**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade da Educação**

**Superior 2015.** Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao\\_indicadores\\_de\\_qualidade\\_da\\_educacao\\_superior2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2017/apresentacao_indicadores_de_qualidade_da_educacao_superior2015.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional.** Disponível em:< <http://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/o-acesso-ao-ensino-publico-importancia-educacao.htm> >. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, MEC. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> >. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BRASIL. IBGE. **Nas duas últimas décadas houve uma queda substancial do tamanho da família.** Disponível em: <<https://teen.ibge.gov.br/censo/274-teen/mao-na-roda/1770-a-familia-brasileira.html>> Acesso em: 20 nov. 2017.

CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Tostes; FERES JUNIOR, João. **Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Brasileiro: um panorama analítico.** Cadernos de Pesquisa. V.43, n. 148. 2013. p. 330-335.

CARVALHO, Marília Pinto de; REZENDE, Andréia Botelho. **Meninos Negros: Múltiplas estratégias para lidar com o fracasso escolar.** Revista Luso-brasileira de Sociologia da educação. Ano 12, no. 3. Out. 2012.

CUNHA, L. A. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: LOPES, E. M. T.;

CUNHA, Luis Antonio. **A Universidade Reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p.15 - 20.

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

ELDER, Miriam, and Leahy, Joe, et al., **Who's who: Brice and stake their place at the top table**. Londres: Financial Times, 25 set 2008.

FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p 151- 204.

FERRARO, Alceu Ravello. **A Trajetória das Taxas de Alfabetização No Brasil Nas Décadas De 1990 e 2000**. Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n.117, p. 989-1013, out-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 março 2017.

FILHO, Penildon Silva. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira**. 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2014.

FUNARO, Vânia Martins Bueno de Oliveira; coord. **Diretrizes para a apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso**. 2ed. São Paulo: USP, 2009.

GAUNE, Rafael. **História de racismo y Discriminación en Chile**. Chile: Ubbar Editores, 2009.

HELENE, Otaviano. **Um Diagnóstico da Educação Brasileira e de seu Financiamento**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

IOSCHOPE, Gustavo. **O Que O Brasil Quer Ser Quando Crescer? – e outros textos sobre educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IPEA. **Relatório Estudo Juventude Brasileira e Chinesa**. Disponível em: <  
[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/121106\\_relatori](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/121106_relatori)

o\_estudo\_juventude\_brasileira\_chinesa.pdf> Acesso em: 20 nov. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1992.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa**: História e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 75-216. nov. 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. Petropolis: Vozes, 2009.

OECD. **Programme for International Student Assessment (PISA)**. <<http://www.oecd.org/brazil/>>. Acesso em 22 Jun 2016.

PEIXOTO, Maria do Carmo; ARANHA, Antônia Vitória (org). **Universidade Pública E Inclusão Social**: experiência e imaginação. Minas Gerais: Editora UFMG, 2008.

PEREIRA. Luciana Fernanda Puppim. **Ações afirmativas na educação pública superior**: Análise de resultados de uma turma de cotistas do curso de Administração da UFES. Espírito Santo: UFES, 2015.

PEREIRA, Maria Helena Rocha. **Estudos de História da Cultura Grega**. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian, 1971.

PINHEIRO, Juliene S. S. Peres. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas**: Um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo: UFES. 2014.

RAMOS, Carlos Alberto. **Introdução à Economia da Educação**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SALES JUNIOR, Jaime Souza. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013. Espírito Santo: UFES Disponível em: <<http://gestaopublica.ufes.br/posgraduacao/PGGP/detalhes-de-pessoa?id=12184>>. Acesso em 22 Jun 2017.

SANTOS, Sergio Pereira dos. **“Os intrusos e os outros” quebrando o aquário e mudando os horizontes: As relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012**. Espírito Santo: UFES, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 12, n.34, p.152-165, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHUKMAN, David. **China ‘to overtake US on science’ in two years**. Disponível em: < <http://www.bbc.co.uk/news/science-environment-12885271> > Acesso em 22 Jun 2017.

SILVA, Cleberson de Deus. **“Também queremos falar”**: Representações sociais de alunos do Ensino Médio acerca da política afirmativa de cotas da UFES. Espírito Santo: UFES, 2014.

SILVA, Franklin Leopoldo e. **Universidade, Cidade e Cidadania**. São Paulo: Hedra, 2014. p.85-98.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 1995. p. 181.

SOLÉ, CARLOTA. **Racismo, etnicidad y educación intercultural**. Edicions Universitat de Lleida, 1996.

SOUSA, H., BARDAGI, M. P., & NUNES, C. H. S. S. **Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas**. São Paulo: Avaliação Psicológica, v. 12 n.2, p. 253-261, 2013.

SPINK, M.J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São paulo: Brasiliense, 1995.

UFES. **História**. Disponível em: <<http://www.ufes.br/>>. Acesso em 22 Jun 2017.

UFES. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Espírito Santo: Centro de Ciências e Saúde UFES, 2008.

UFES. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Fisioterapia**. Espírito Santo: Centro de Ciências e Saúde UFES, 2012.

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

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. **Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra**. IN: SANTOS, Sales Augusto dos. (organizador) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2005. p. 83-104.

ZYGMUNT, Bauman. **A Riqueza de Poucos Beneficia Todos Nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

**APÊNDICE A** - Resultado estatístico da apuração dos dados quantitativos das questões tomadas como relevantes ao estudo do questionário sócio econômico

	<b>Não-cotista (n=244) n (%)</b>	<b>Cotista (n=107) n (%)</b>	<b>P</b>
Qual sua atual situação no mercado de trabalho?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,576
Sim	22 (9)	11 (10,3)	
Não	144 (59)	68 (63,6)	
Qual é sua posição na família?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,324
Conjuge	7(2,9)	1 (0,9)	
Filho	154 (63,1)	76 (71)	
Outro parentesco	2 (0,8)	2 (1,9)	
Outra posição	3 (1,2)	0	
Quem, em sua família, contribui com a maior renda no sustento da casa (provedor principal)? Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,385
Aluno	5 (2)	1 (0,9)	
Pai	89 (36,5)	42 (39,3)	
Mãe	56 (23)	31 (29)	
Conjuge	6 (2,5)	0	
Outro	10 (4,1)	5 (4,7)	
Qual é o nível de instrução do seu pai?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>&lt;0,001</b>
Nunca esteve na escola	1 (4)	1 (0,9)	
Ensino Fundamental incompleto	22 (9)	27 (25,2)	
Ensino Fundamental completo	15 (6,1)	5 (4,7)	
Ensino Médio incompleto	11 (4,5)	7 (6,5)	
Ensino Médio completo	55 (22,5)	31 (29)	
Nível Superior incompleto	12 (4,9)	2 (1,9)	
Nível Superior completo	47 (19,3)	3 (2,8)	
Outro	3 (1,2)	3 (2,8)	
Qual é o nível de instrução do sua mãe?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>&lt;0,001</b>
Nunca esteve na escola	1 (0,4)	0	
Ensino Fundamental incompleto	9 (3,7)	20 (18,7)	
Ensino Fundamental completo	7 (2,9)	3 (2,8)	
Ensino Médio incompleto	9 (3,7)	6 (5,6)	

Ensino Médio completo	60 (24,6)	32 (29,9)	
Nível Superior incompleto	12 (4,9)	1 (0,9)	
Nível Superior completo	60 (24,6)	16 (15)	
Outro	8 (3,3)	1 (0,9)	
Ocupação do pai ou responsável:			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>&lt;0,001</b>
Agricultor/empregado rural	9 (3,7)	12 (11,2)	
Funcionário de empresa privada	41 (16,8)	17 (15,9)	
Empresário	21 (8,6)	0	
Profissional liberal	21 (8,6)	6 (5,6)	
Servidor público	29 (11,9)	5 (4,7)	
Outros	45 (18,4)	39 (36,4)	
Ocupação da mãe ou responsável:			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>0,005</b>
Agricultor/empregado rural	9 (0,4)	6 (5,6)	
Funcionário de empresa privada	26 (10,7)	13 (12,1)	
Empresário	12 (4,9)	2 (1,9)	
Profissional liberal	14 (5,7)	1 (0,9)	
Servidor público	41 (16,8)	16 (15)	
Outros	72 (29,5)	41 (38,3)	
Quantas pessoas, incluindo você, moram na sua casa?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>0,026</b>
1	6 (2,4)	0	
2	20 (8,2)	2 (1,9)	
3	38 (15,6)	21 (19,6)	
4	66 (27)	34 (31,8)	
5	28 (11,5)	13 (12,1)	
6	8 (3,3)	6 (5,6)	
7 ou mais	0	3 (2,8)	
Se não mora com os pais, como mora?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,604
Nenhum	117 (48)	56 (52,3)	
Pensão	1 (0,4)	0	
República	7 (2,9)	2 (1,9)	
Quarto alugado	0	1 (0,9)	
Residência alugada	13 (5,3)	3 (2,8)	
Residência própria	15 (6,1)	9 (8,4)	
Hotel	0	0	

Casa de parentes	9 (3,7)	6 (5,6)	
Outros	4 (1,6)	2 (1,9)	
Renda mensal total de todos que moram na casa.			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	
Nenhum	0	1 (0,9)	
Até 3 salários mínimos	35 (14,3)	46 (43)	<b>&lt;0,001</b>
De 3 a 5 salários mínimos	46 (18,9)	24 (22,4)	
De 5 a 10 salários mínimos	57 (23,4)	7 (6,5)	
De 10 a 15 salários mínimos	20 (8,2)	1 (0,9)	
De 15 a 20 salários mínimos	4 (1,6)	0	
De 20 a 30 salários mínimos	4 (1,6)	0	
Acima de 30 salários mínimos	0	0	
Sua residência é?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>0,005</b>
Própria-quitada	97 (39,8)	49 (45,8)	
Própria-financiada	11 (4,5)	2 (1,9)	
Alugada	47 (19,3)	12 (11,2)	
Cedida	10 (4,1)	11 (10,3)	
Outra situação	1 (0,4)	5 (4,6)	
Onde cursou o Ensino Fundamental?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>&lt;0,001</b>
Toda ou maior parte: pública federal	2 (0,8)	2 (1,9)	
Toda ou maior parte: pública estadual	17 (7)	26 (24,3)	
Toda ou maior parte: pública municipal	22 (9)	46 (43)	
Toda ou maior parte: particular	125 (51,2)	5 (4,7)	
Onde cursou o Ensino Médio?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>&lt;0,001</b>
Toda ou maior parte: pública federal	4 (1,6)	8 (7,5)	
Toda ou maior parte: pública estadual	18 (7,4)	70 (65,4)	
Toda ou maior parte: pública municipal	1 (0,4)	1 (0,9)	
Toda ou maior parte: particular	143 (58,6)	0	
Você frequentou curso preparatório para ingressar na faculdade?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	<b>0,031</b>
Sim, por menos de 1 semestre	2 (0,8)	7 (6,5)	
Sim, por 1 semestre	8 (3,3)	6 (5,6)	
Sim, por 1 ano	55 (22,5)	23 (21,5)	
Sim, por mais de 1 ano	21 (8,6)	6 (5,6)	
Não	80 (32,8)	37 (34,6)	

Quantas vezes tentou ingressar na UFES?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,216
Primeira vez que presta o vestibular	91 (37,3)	53 (49,5)	
Segunda vez	45 (18,4)	19 (17,8)	
Terceira vez	21 (8,6)	6 (5,6)	
Quarta vez ou mais	9 (3,7)	1 (0,9)	
O que você espera em primeiro lugar de um curso de nível superior?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,471
Nenhum	1 (0,4)	0	
Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivo	11 (4,5)	3 (2,8)	
Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o meu nível de instrução	19 (7,8)	12 (11,2)	
Qualificação para o exercício de uma profissão	128 (52,5)	64 (59,8)	
Formação acadêmica para melhorar a atividade profissional que já desempenho	2 (0,8)	0	
Obtenção de um diploma universitário	2 (0,8)	0	
Outra expectativa	3 (1,2)	0	
Qual o motivo predominante da escolha do curso para no qual você está se matriculando?			
Não responderam	78 (32)	28 (26,2)	0,342
Nenhum	1 (0,4)	0	
Possibilidade de emprego	14 (5,7)	6 (5,6)	
Prestígio social da profissão	1 (0,4)	3 (2,8)	
Curso adequada à aptidão pessoal e vocacional	112 (45,9)	58 (54,2)	
Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	35 (14,3)	10 (9,3)	
Baixa concorrência pelas vagas	2 (0,8)	1 (0,9)	
Amplas expectativas salariais	1 (0,4)	1 (0,9)	
O que você pretende fazer nos próximos três anos?	NR: 78 (32)	NR: 28 (26,2)	
Continuar estudando	1º: 162 (66,4) 2º: 4 (1,6)	1º: 78 (72,9) 2º: 1 (0,9)	
Conseguir um emprego	NR: 78 (32) 1º: 97 (39,8) 2º: 53 (21,7) 3º: 14 (5,7) 0: 2(0,8)	NR: 28 (26,2) 1º: 38 (35,5) 2º: 39 (36,4) 3º: 1 (0,9) 0: 1 (0,9)	0,023

Melhorar a posição no emprego atual	NR: 78 (32) 1º: 44 (18) 2º: 31 (12,7) 3º: 85 (34,8) 0: 6 (2,5)	NR: 28 (26,2) 1º: 9 (8,4) 2º: 15 (14) 3º: 50 (46,7) 0: 5 (4,7)	0,052
Fazer um concurso público	NR: 78 (32) 1º: 59 (24,2) 2º: 61 (25) 3º: 44 (18) 0: 2 (0,8)	NR: 28 (26,2) 1º: 22 (20,6) 2º: 33 (30,8) 3º: 23 (21,5) 0: 1 (0,9)	0,613
Trabalhar por conta própria, abrir meu próprio negócio	NR: 78 (32) 1º: 32 (13,1) 2º: 56 (23) 3º: 74 (30,3) 0: 4 (1,6)	NR: 28 (26,2) 1º: 10 (9,3) 2º: 24 (22,4) 3º: 44 (41,1) 0: 1 (0,9)	0,336
Constituir família	NR: 78 (32) 1º: 38 (15,6) 2º: 35 (14,3) 3º: 92 (37,7) 0: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 11 (10,3) 2º: 10 (9,3) 3º: 56 (52,3) 0: 2 (1,9)	0,052
Mudar para outra cidade ou estado do Brasil	NR: 78 (32) 1º: 1 (0,4) 2º: 1 (0,4) 3º: 1 (0,4) 0: 163 (66,8)	NR: 28 (26,2) 1º: 0 2º: 0 3º: 0 0: 79 (73,8)	0,613
Mudar para o exterior	NR: 78 (32) 1º: 4 (1,6) 2º: 25 (10,2) 3º: 134 (54,9) 0: 3 (1,2)	NR: 28 (26,2) 1º: 0 2º: 9 (8,4) 3º: 69 (64,5) 0: 1 (0,9)	0,396
Para ter um bom futuro na vida, quais dos fatores abaixo você considera importantes? Ter sido um bom aluno na escola ou faculdade	NR: 79 (32,4) 1º: 118 (48,4) 2º: 47 (19,3)	NR: 28 (26,2) 1º: 71 (66,4) 2º: 8 (7,5)	0,002

Ter cursado uma boa escola ou faculdade	NR: 79 (32,4) 1º: 114 (46,7) 2º: 50 (20,5) 3º: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 59 (55,1) 2º: 19 (17,8) 3º: 1 (0,9)	0,448
Ter conhecimentos profissionais práticos e úteis	NR: 79 (32,4) 1º: 130 (53,3) 2º: 34 (13,9) 3º: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 69 (64,5) 2º: 10 (9,3) 3º: 0	0,233
Ter conhecimento geral (ler livros, conhecer línguas, etc.)	NR: 79 (32,4) 1º: 124 (50,8) 2º: 41 (16,8) 0: 0	NR: 28 (26,2) 1º: 57 (53,3) 2º: 21 (19,6) 0: 1 (0,9)	0,303
Ter amigos influentes	NR: 79 (32,4) 1º: 34 (13,9) 2º: 97 (39,8) 3º: 33 (13,5) 0: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 9 (8,4) 2º: 56 (52,3) 3º: 14 (13,1) 0: 0	0,203
Vir de uma família rica	NR: 79 (32,4) 1º: 4 (1,6) 2º: 28 (11,5) 3º: 133 (54,5)	NR: 28 (26,2) 1º: 0 2º: 5 (4,7) 3º: 74 (69,2)	0,028
Ser esperto	NR: 79 (32,4) 1º: 49 (20,1) 2º: 91 (37,3) 3º: 25 (10,2)	NR: 28 (26,2) 1º: 23 (21,5) 2º: 49 (45,8) 3º: 7 (6,5)	0,323
Ter sorte na vida	NR: 79 (32,4) 1º: 17 (7) 2º: 79 (32,4) 3º: 69 (28,3) 0: 0	NR: 28 (26,2) 1º: 9 (8,4) 2º: 41 (38,3) 3º: 28 (26,2) 0: 1 (0,9)	0,365
Ser honesto e justo	NR: 79 (32,4) 1º: 148 (60,7) 2º: 16 (6,6) 3º: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 73 (68,8) 2º: 6 (5,6) 3º: 0	0,539

Ser trabalhador	NR: 79 (32,4) 1º: 151 (61,9) 2º: 13 (5,3) 3º: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 73 (68,2) 2º: 6 (5,6) 3º: 0	0,602
Ser generoso e solidário com os outros	NR: 79 (32,4) 1º: 116 (47,5) 2º: 47 (19,3) 3º: 1 (0,4) 0: 1 (0,4)	NR: 28 (26,2) 1º: 59 (55,1) 2º: 20 (18,7) 3º: 0	0,611
Ter fé e seguir os ensinamentos religiosos	NR: 79 (32,4) 1º: 98 (40,2) 2º: 54 (22,1) 3º: 13 (5,3)	NR: 28 (26,2) 1º: 54 (50,5) 2º: 24 (22,4) 3º: 1 (0,9)	0,095
Em que ordem de prioridade você organiza os itens abaixo como resultado da escolha da UFES para desenvolvimento dos seus estudos universitários? Localização geográfica	NR: 79 (32,4) 1º: 64 (26,2) 2º: 34 (13,9) 3º: 45 (18,4) 4º: 22 (9) 0: 0	NR: 28 (26,2) 1º: 15 (14) 2º: 26 (24,3) 3º: 27 (25,2) 4º: 10 (9,3) 0: 1 (0,9)	0,013
Gratuidade de ensino	NR: 79 (32,4) 1º: 103 (42,2) 2º: 35 (14,3) 3º: 9 (3,7) 4º: 17 (7)	NR: 28 (26,2) 1º: 47 (43,9) 2º: 21 (19,6) 3º: 3 (2,8) 4º: 8 (7,5)	0,625
Qualidade de Ensino	NR: 79 (32,4) 1º: 110 (45,1) 2º: 31 (12,7) 3º: 9 (3,7) 4º: 14 (5,7)	NR: 28 (26,2) 1º: 65 (60,7) 2º: 4 (3,7) 3º: 3 (2,8) 4º: 7 (6,5)	0,027

**ANEXO A – Questionário sócio econômico (UFES)**

<b>QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO</b>	
<b>1. Você atualmente está trabalhando?</b>	
Sim	
Não	
<b>2. Qual a sua atual situação no mercado de trabalho?</b>	
Nunca trabalhei	
Estou procurando o 1º emprego	
Beneficiário (-a) do seguro desemprego 1	
Desempregado (-a)	
Aposentado (-a)	
Trabalhador (-a) autônomo (-a)	
Microempresário (-a)	
Empregado (-a) assalariado (-a) com registro em carteira profissional	
Empregado (-a) assalariado (-a) sem registro em carteira profissional	
Empregado (-a) doméstico (-a) com registro em carteira profissional	
Empregado (-a) doméstico (-a) sem registro em carteira profissional	
Profissional liberal com empregado (-s)	
Profissional liberal sem empregado (-s)	
Servidor (-a) público (-a) estatutário (-a) (com ou sem estabilidade, militar ou civil)	
<b>3. Qual é a sua posição na sua família?</b>	
Cônjuge (companheiro (-a), esposa, marido)	
Filho/filha	
Outro parentesco	
Outra posição	
<b>4. Quem, em sua família, contribui com a maior renda no sustento da casa (provedor principal)?</b>	
Você	
Pai	
Mãe	
Cônjuge	
Outro (-a)	
<b>5. Qual é o grau de instrução do provedor principal da família, caso não seja você?</b>	
Analfabeto/Primário incompleto	
Primário completo/Ginasial incompleto	
Ginasial completo/Colegial incompleto	
Colegial completo/Superior incompleto	
Superior completo	

<b>6. Qual o nível de instrução de seu pai?</b>
Nunca esteve na escola
Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª)
Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª)
Ensino Médio incompleto
Ensino Médio completo
Nível Superior incompleto
Nível Superior completo
Outro
<b>7. Qual o nível de instrução de sua mãe?</b>
Nunca esteve na escola
Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª)
Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª)
Ensino Médio incompleto
Ensino Médio completo
Nível Superior incompleto
Nível Superior completo
Outro
<b>8. Ocupação do pai ou responsável:</b>
Agricultor/empregado rural
Funcionário de empresa privada
Empresário
Profissional liberal
Servidor público
Outras
<b>9. Ocupação da mãe:</b>
Agricultor/empregado rural
Funcionário de empresa privada
Empresário
Profissional liberal
Servidor público
Outras
<b>10. Indique sua participação na vida econômica da família:</b>
Não trabalha, e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas
Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família e de outras pessoas
Trabalha e é responsável pelo seu sustento, não recebendo ajuda financeira de outras pessoas
Trabalha e é responsável pelo seu sustento, além de contribuir para o sustento da família e de outras pessoas
Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família

<b>11. Quantas pessoas, incluindo você , moram em sua casa?</b>
Uma
Duas
Três
Quatro
Cinco
Seis
Sete ou mais
<b>12. Se você não mora com seus pais, indique como mora:</b>
Pensão
República
Quarto alugado
Residência alugada
Residência própria
Hotel
Casa de parentes
Outro tipo de moradia
<b>13. Qual é a renda mensal de todas as pessoas que moram em sua casa, incluindo a sua renda?</b>
Até 3 salários mínimos
De 3 a 5 salários mínimos
De 5 a 10 salários mínimos
De 10 a 15 salários mínimos
De 15 a 20 salários mínimos
De 20 a 30 salários mínimos
Acima de 30 salários mínimos
<b>14. -Quantas pessoas, incluindo você, contribuem para essa renda?</b>
Uma
Duas
Três
Quatro
Cinco
Seis
Sete ou mais
<b>15. Qual é o rendimento que você recebe por mês?</b>
<b>16. Sua residência é:</b>
Própria-quitada
Própria-financiada

Alugada
Cedida
Outra situação
<b>17. Na sua casa há:</b>
Aparelho de DVD:
Máquina de lavar roupa:
Geladeira:
Freezer:
Aspirador de Pó:
<b>18. Quantos dos itens abaixo existem em sua casa? [Marcar X na quantidade correspondente]</b>
Carros
Televisores
Banheiros
Empregados mensalistas
Rádios
<b>19. Onde cursou o Ensino Fundamental?</b>
Todo ou a maior parte em escola pública federal.
Todo ou a maior parte em escola pública estadual.
Todo ou a maior parte em escola pública municipal.
Todo ou a maior parte em escola particular.
Todo ou a maior parte em cursos/exames supletivos.
<b>20. Onde cursou o Ensino Médio?</b>
Todo ou a maior parte em escola pública federal.
Todo ou a maior parte em escola pública estadual.
Todo ou a maior parte em escola pública municipal.
Todo ou a maior parte em escola particular.
Todo ou a maior parte em cursos/exames supletivos.
<b>21. Você frequentou curso preparatório para ingressar na Universidade?</b>
Sim, por menos de 1 semestre
Sim, por 1 semestre
Sim, por 1 ano
Sim, por mais de 1 ano
Não
<b>22. Quantas vezes você tentou ingressar na UFES?</b>
Primeira vez que presto vestibular

Segunda vez
Terceira vez
Quarta vez ou mais
<b>23. O que você espera em primeiro lugar de um curso de nível superior?</b>
Aquisição de conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivo
Aquisição de conhecimentos que permitam melhorar o meu nível de instrução
Qualificação para o exercício de uma profissão
Formação acadêmica para melhorar a atividade profissional que já desempenho
Obtenção de um diploma universitário
Outra expectativa
<b>24. Qual o motivo predominante da escolha do curso para no qual você está se matriculando?</b>
Possibilidade de emprego
Prestígio social da profissão
Curso adequada à aptidão pessoal e vocacional
Possibilidade de poder contribuir com a sociedade
Baixa concorrência pelas vagas
Amplas expectativas salariais
Curso oferecido em horário noturno
<b>25. O quanto você se interessa e acompanha os assuntos abaixo?</b>
Política/economia
Esportes
Moda
Atividades culturais, como teatro, pintura, arte, cinema, música, etc.
Questões sobre meio ambiente
Questões sobre comportamento sexual, como AIDS, gravidez não planejada, etc.
Questões sociais, como direitos de minorias, pobreza, desemprego, violência, etc.
<b>26. Possui computador em casa?</b>
Sim
Não
<b>27. Com que frequência você acessa a Internet?</b>
Uma vez por mês
Uma vez em cada 15 dias
Uma vez por semana
Todos os dias
Nunca acesso a Internet

<b>28. Como você classifica a sua relação com a leitura?</b>
Muito boa – adoro ler
Razoável – leio mais ou menos
Ruim – não gosto de ler
<b>29. Qual a sua frequência de leitura de livros (não didáticos)?</b>
Leio 1 livro por ano
Leio 1 livro por mês
Leio 1 livro por semana
Leio 1 livro e cada 3 dias
Não leio livros
<b>30. Com que frequência você lê jornais?</b>
Leio todos os dias
Leio em cada 2 dias
Leio 1 vez por semana
Raramente leio jornais
<b>31. Com que frequência você lê revistas semanais de notícias?</b>
Leio todos os dias
Leio a cada 2 dias
Leio 1 vez por semana
Raramente leio revistas semanais de notícias
<b>32. Com que frequência você vai ao teatro?</b>
Uma vez por ano
Uma vez a cada seis meses
Uma vez por mês
Uma vez a cada 15 dias
Uma vez por semana
Não frequento Teatro
<b>33. Com que frequência você vai ao cinema?</b>
Uma vez por ano
Uma vez a cada seis meses
Uma vez por mês
Uma vez a cada 15 dias
Uma vez por semana
Não vou ao cinema
<b>34. Que tipo de música você mais gosta?</b>
Erudita
Popular brasileira

Samba
Rock Internacional
Rock Brasileiro
Blues
Jazz
Outro
<b>35. O que você pretende fazer nos próximos três anos?</b>
Continuar estudando
Conseguir um emprego
Melhorar a posição no emprego atual
Fazer um concurso público
Trabalhar por conta própria, abrir meu próprio negócio
Constituir família
Mudar para outra cidade ou estado do Brasil
Mudar para o exterior
<b>36. Você participa de algum dos grupos abaixo?</b>
Igreja ou grupo religioso
Partido político ou movimento social
Sindicato ou associação profissional
Grupo de bairro ou associação comunitária
Clube recreativo ou associação esportiva
<b>37. Para ter um bom futuro na vida, quais dos fatores abaixo você considera importantes?</b>
Ter sido um bom aluno na escola ou faculdade
Ter cursado uma boa escola ou faculdade
Ter conhecimentos profissionais práticos e úteis
Ter conhecimento geral (ler livros, conhecer línguas, etc.)
Ter amigos influentes
Vir de uma família rica
Ser esperto
Ter sorte na vida
Ser honesto e justo
Ser trabalhador
Ser generoso e solidário com os outros
Ter fé e seguir os ensinamentos religiosos
<b>38. Em que ordem de prioridade, de 1 a 4, em que 1 seja o mais importante, você organiza os itens abaixo como resultado da escolha da Ufes para desenvolvimento de seus estudos universitários?</b>

Localização geográfica
Gratuidade de ensino
Qualidade de Ensino
<b>39. Em qual situação você se enquadra?</b>
Sou cotista - menor de idade (apresentar Declaração de Rendimentos dos responsáveis);
Sou cotista - maior de idade, solteiro, com Declaração de Isento (apresentar Declaração de Rendimentos própria e dos responsáveis);
Sou cotista - maior de idade, solteiro, com rendimento próprio acima do limite de isenção do imposto de renda (apresentar Declaração de Rendimentos própria);
Sou cotista - maior de idade, solteiro, com rendimento, declarado dependente (apresentar Declaração de Rendimentos dos responsáveis);
Sou cotista - casado ou convivente (apresentar Declaração de Rendimentos própria e do cônjuge);
Sou Cotista - Separado judicialmente ou divorciado (apresentar Declaração de Rendimentos própria);