

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO –
UENF**

**POLÍTICA DE COTAS E EVASÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
ESTUDANTES COTISTAS NEGROS, ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS
E NÃO COTISTAS NA UENF**

ELVIA ALVARENGA FAGUNDES DA SILVA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JANEIRO – 2016**

ELVIA ALVARENGA FAGUNDES DA SILVA

**POLITICA DE COTAS E EVASÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
ESTUDANTES COTISTAS NEGROS, ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS
E NÃO COTISTAS NA UENF**

**Monografia apresentada
ao Centro de Ciências do
Homem, da Universidade
Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro,
como requisito final para a
obtenção do título de
graduada no curso de
Administração Pública.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Shirlena Campos de Souza
Amaral**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ
JANEIRO – 2016**

**POLITICA DE COTAS E EVASÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE
ESTUDANTES COTISTAS NEGROS, ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS
E NÃO COTISTAS NA UENF**

ELVIA ALVARENGA FAGUNDES DA SILVA

**Monografia apresentada
ao Centro de Ciências do
Homem, da Universidade
Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro,
como requisito final para a
obtenção do título de
graduada no curso de
Administração Pública.**

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Joseane de Souza (Demografia – UFMG)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.^a Dr.^a Wania Amélia Belchior Mesquita (Sociologia – IUPERJ)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral (Sociologia e Direito – UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF
(Orientadora)

Dedico este trabalho a Deus,
meu Senhor e Salvador,
minha motivação constante,
sempre mostrando que as
dificuldades, por maiores
que sejam, podem ser
superadas quando se tem fé.

Agradecimentos

Agradecer é imprescindível, considerando que muitas pessoas, direta ou indiretamente, contribuíram para minha chegada até aqui. Dizer obrigada, nem sempre será o bastante para reconhecer a papel que cada um desempenhou ao longo da minha jornada.

O maior mérito pertence àquele a quem é devido: Deus, meu Senhor e Salvador, sem o qual eu jamais teria logrado êxito em minha caminhada.

À minha mãe, por existir em minha vida, pelas orações incessantes e pelas palavras de conforto nos momentos difíceis. Ao meu pai (*in memoriam*) por possui imenso orgulho de mim e sempre acreditar que eu conseguiria. Vocês são meus exemplos de vida, me ensinando que vale a pena lutar por aquilo que se quer.

Aos meu irmãos, Karine, Jessé e Mirian e minha cunhada Mikaela simplesmente por existirem. Obrigada por tudo que vocês são para mim.

Agradeço a UENF por proporcionar esse espaço de conhecimento e aprendizagem, onde eu tive o privilégio de crescer como pessoa e como profissional.

Aos meus amigos e aos colegas de turma que conquistei durante a graduação, Lohana, Samira, Vinícius, Débora, Henrique, Lully, Maycon, Roger, Mariana, Rafaela, Amanda, Thais, agradeço por tudo.

À minha querida orientadora, Shirlena Campos de Souza Amaral, por sua capacidade de mostrar que nada é tão difícil, se empenhando para que este trabalho se tornasse possível; por aceitar ser minha orientadora e compartilhar comigo um pouco do seu conhecimento, meu “muito obrigada”.

À UENF por disponibilizar esse espaço de aprendizagem e saber, assim como a bolsa de Iniciação Científica, que foi de extrema importância na aquisição de experiência pessoal e profissional.

À professora Denise Cunha Tavares Terra, que durante a pesquisa de Iniciação Científica, além de me orientar, dividiu comigo um pouco do seu conhecimento, o que, sem dúvidas, foi essencial para meu crescimento.

À coordenadora do curso, professora Joseane e todos os professores do LGPP, que direta e indiretamente, colaboraram com minha formação. Também agradeço a secretária do LGPP, Thaisa, que sempre se disponibilizou em auxiliar com as mais diversas questões.

Agradeço a todos os meus professores que durante o curso compartilharam suas experiências e conhecimentos, permitindo-nos perceber a importância de nossa formação em Administração Pública para o Brasil como um todo, além de nos legar preceitos éticos imprescindíveis para o exercício da nossa profissão.

À SECACAD por tornar disponíveis os dados, sem os quais essa pesquisa não se efetuaria.

À Gabriela, minha colega de pesquisa, pela sua disponibilidade e paciência de tirar minhas dúvidas, fazer os apontamentos necessários e me ajudar em diversos outros aspectos. Sua ajuda foi essencial. Muito obrigada!

E considerando que esse é apenas o começo de uma estrada de muitas conquistas, os agradecimentos não cessarão por aqui.

O sonho da igualdade só
cresce no terreno do
respeito pelas diferenças.

(Augusto Cury)

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade contribuir para a análise das políticas de ações afirmativas, adotadas como forma de inserção das minorias raciais e grupos sociais nas universidades públicas brasileiras. Atenta para o exame da política de cotas na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), trazendo o debate acerca da evasão dos alunos cotistas negros, oriundos de escolas públicas e não cotistas na UENF, buscando verificar se nas coortes ingressantes em 2011, 2012 e 2013 a evasão se deu em maior proporção entre os cotistas ou entre os não cotistas, já que na literatura se encontram estudos que demonstram serem os cotistas os que mais evadem, devido as dificuldades que encontram ao ingressarem no ensino superior, enquanto outras pesquisas defendem que, uma vez conseguindo a vaga na universidade, os alunos ingressantes por cotas tendem a valorizar a oportunidade alcançada e por isso evadem menos. Avança ainda no sentido de contribuir para a análise da política de cotas enquanto estratégia de inclusão social. A metodologia utilizada como instrumento de coleta de dados foram as informações das fichas de matrícula dos estudantes, obtidas junto à Secretaria Acadêmica e a Pró-Reitoria de Graduação da UENF, assim como revisão bibliográfica aludida ao tema de pesquisa que se referem ao tema de forma multidisciplinar. Um dos resultados aqui encontrados sugere que no primeiro ano a evasão entre os alunos ingressantes por cotas é maior, enquanto nos dois anos seguintes os estudantes não cotistas apresentaram maior evasão.

Palavras-chave: Política de Cotas, Inclusão Social, Evasão, “Cotistas” e “Não Cotistas”.

ABSTRACT

This paper aims to contribute to the analysis of affirmative action policies, used as a means of integration of ethnic minorities and social groups in Brazilian public universities. Attentive to examine the quota policy at the State University of North Fluminense (UENF), bringing the debate on the avoidance of black shareholders students from public schools and not shareholders in UENF seeking to verify if the period 2011, 2012 and 2013 evasion occurred in greater proportion among shareholders or among non shareholders, as in the literature are studies showing they are the shareholders the ones who evade, because of the difficulties they encounter when they enter higher education, while other research argue that, since getting a job at the university, the students entering by quotas tend to value the opportunity achieved and so evade less. Advances still to contribute to the analysis of political quotas as a strategy for social inclusion. The methodology used as a data collection instrument was the information of registration records of students, obtained from the Academic Secretary and the Dean of Graduate UENF, as well as literature review alluded to the issue of research that relate to the theme so multidisciplinary. One of the present results suggest that avoidance among children entering by quotas and non-shareholders, in general, it is higher in the first group.

Keywords: Quota Policy, Social Inclusion, Evasion, "Shareholders" and "No Shareholders".

LISTA DE SIGLAS

ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado de Rio de Janeiro

DSEA - Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GIT - Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICERD - Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

MEC - Ministério da Educação

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SADE – Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio

SECACAD - Secretaria Acadêmica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Evasão de ingressantes em 2011.....	49
Tabela 2 Evasão de ingressantes em 2012.....	52
Tabela 3 Evasão de ingressantes em 2013.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ingressantes por curso e ano.....	47
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E AS COTAS NO ENSINO SUPERIOR	19
1.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: DISCUTINDO O CONCEITO E BREVE HISTÓRICO	19
1.2 O MARCO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	25
1.3 EXPERIÊNCIAS DE ALGUMAS UNIVERSIDADES QUE ADOTARAM SISTEMA DE COTAS.....	29
II PERSPECTIVAS SOBRE AS COTAS E EVASÃO	36
2.1 A IMPORTÂNCIA DAS COTAS NO ENSINO SUPERIOR EM SEU PAPEL DE INCLUSÃO SOCIAL	36
2.2 PERSPECTIVAS SOBRE A EVASÃO	41
III A EVASÃO DE COTISTAS NEGROS E ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS E NÃO COTISTAS NA UENF.....	46
IV CONCLUSÃO	47
V REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

O sistema de cotas enquanto espécie de ação afirmativa para grupos específicos nas universidades públicas brasileiras auferiu impulso após a conferência de Durban, em 2001, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior e minorar as desigualdades sociais e étnicas que se fazem presentes no Brasil. O Estado do Rio de Janeiro, especificamente, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras Instituições de Ensino Superior (IES) do país a adotarem um sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas e para negros, com início no processo seletivo do ano de 2002 (SILVA, 2015).

Após 13 anos de experiência da política pública de cotas para a população negra e carente nos cursos de graduação da UENF e UERJ, ainda que em meio a resistências, no ano de 2012 foi aprovada a Lei das Cotas nº 12.711/2012 que instituiu cota de 50% das vagas nas universidades e institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas. Nesse sentido, observa-se que a ideia de que a democratização do acesso à educação pública superior carece de políticas públicas específicas como as cotas vem se concretizando, pelo menos no que tange à legislação brasileira.

Alguns estudos disponíveis sobre a inserção dos jovens no ensino superior apontam a necessidade de ampliação e diversificação do público que passa a ter acesso ao ensino superior, mas defendem que a democratização por si só não é o bastante, há que se pensar na permanência (ZAGO, 2006).

Apesar de avanços e perspectivas positivas, o Brasil ainda enfrenta grandes desafios para alcançar metas formuladas no início da década passada relacionadas à expansão do ensino superior. Ainda, em 2009, a proporção de jovens negros entre 18 a 25 anos que frequentavam escolas de nível superior (inclusive mestrado ou doutorado) não alcançava a metade do contingente populacional nessa faixa etária, conforme verificam Gentili et. al. (2011).

Na mesma direção, estudos revelam que as limitações para que um maior número de jovens de origem popular e negros cheguem e permaneçam no ensino superior são inúmeras (SCHWARTZMAN, 2008). Muitas vezes,

acessar o ensino superior não é suficiente para elevação do nível de escolaridade. A evasão é uma realidade das universidades brasileiras, fato confirmado por Lobo (2012) ao dizer que a evasão anual da educação no Brasil, fica em torno de 22% para todos os cursos presenciais brasileiros. Ainda, há considerável diferença entre a evasão das IES públicas e das IES privadas, em que estas apresentam 25% de evasão anualmente, enquanto nas instituições públicas esse percentual é de 11%.

As limitações que ocasionam a evasão, compreendida como o “desligamento” dos estudantes da universidade antes da conclusão do curso (BAGGI e LOPES, 2011), são assinaladas por Schwartzman (2008) como resultantes de um acúmulo de desvantagens e oportunidades desiguais ao longo da vida, passando pela origem familiar, qualidade da formação escolar, ingresso precoce no mercado de trabalho, transferência de instituição, mudança de curso, dentre outros fatores. Apesar dessas limitações, Velloso e Cardoso (2014) apontam que o índice de evasão de alunos cotistas é inferior ao de alunos não cotistas.

Ainda que estudos prévios tenham sido realizados para a implantação da política de cotas, os resultados obtidos ainda são incipientes, visto que a adoção de tal política nos cursos de graduação é evento ainda atual; portanto, é importante aprofundar esses estudos, para que se possa compreender se essa política tem atendido aos fins a que se propõe. Enquanto aluna do curso de Bacharel em Administração Pública foi possível vivenciar diversos debates acerca das políticas públicas e estudar a sua aplicabilidade para realidade social. No decorrer da pesquisa de Iniciação Científica, durante seis meses, foi possível estudar a temática da política de cotas e evasão, aguçando a curiosidade para aprofundamento do estudo e contribuindo também para o desenvolvimento do trabalho. Avaliar a efetividade de uma política como as ações afirmativas traduzidas no sistema de cotas é indispensável, quando se pensa que, uma vez promovendo a real inclusão social dos grupos marginalizados, estará trazendo resultados positivos para a sociedade, o que constitui o fim último da Administração Pública, isto é, a realização do bem comum.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca avaliar o resultado da política adotada em termos de ampliação do acesso de estudantes carentes, negros e

oriundos de escolas públicas, na UENF, bem como identificar um fator que pode intervir no percurso dos discentes, qual seja, a evasão. Igualmente, o estudo é importante na medida em que possibilita a reflexão sobre a questão das cotas como estratégia de inclusão social, e vai além, ao contribuir com diagnósticos sobre a evasão de “cotistas” na UENF, o que é uma das grandes preocupações quando se trata da efetividade das cotas enquanto política de inclusão social.

Tendo em vista que o presente trabalho se propõe a avaliar a política de cotas pela perspectiva da evasão, discutindo a sua ocorrência entre os alunos cotistas negros, oriundos de escolas públicas e não cotistas na UENF buscou-se compreender a seguinte questão: como se comportam as taxas de evasão de estudantes “cotistas” e “não-cotistas” que ingressaram na UENF pelo sistema de reserva de vagas, no período de 2011 a 2013?

Assim, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a evasão de estudantes “cotistas” e “não-cotistas” que ingressaram na UENF nos anos de 2011, 2012 e 2013, ou seja, pós adesão da universidade ao ENEM/SISU. Para tanto, foram traçados como objetivos específicos: analisar, à luz da literatura, o problema da evasão no Ensino Superior Público brasileiro, desde o conceito à compreensão dos determinantes, bem como verificar a taxa de evasão dos estudantes negros e dos oriundos de escolas públicas dos 16 cursos presenciais de graduação da UENF, comparando essa taxa de evasão em relação aos estudantes “não-cotistas”.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro deles contempla algumas considerações a respeito do que se entende por “ação afirmativa”, tratando também de como se deu o engajamento das ações afirmativas no Brasil, além de considerações a respeito de como se efetua as práticas de ação afirmativa, traduzida no sistema de cotas, em algumas universidades brasileiras que optaram por esse modelo.

No segundo capítulo encontram-se perspectivas sobre as cotas e evasão, remetendo a diversos pontos de vista no que se refere ao entendimento da evasão e do papel das cotas quando se trata da inclusão social.

Por último, o terceiro capítulo trata da análise dos resultados, abrangendo a leitura dos dados: taxas de evasão de cotistas negros e oriundos de escolas públicas comparadas ao de “não cotistas” e cursos que apresentaram maiores taxas de evasão nos anos estudados.

➤ **Recurso metodológico**

Nesse trabalho foi realizada uma pesquisa de campo que contemplou o uso das informações das fichas de matrícula dos estudantes junto à Secretaria Acadêmica (SECACAD) e à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UENF. Efetuou-se um levantamento dos dados para calcular a taxa de evasão anual dos “cotistas” negros e oriundos de escolas públicas e dos “não-cotistas”, considerando o período de 2011 a 2014. Esse intervalo abrange o tempo considerado suficiente para o acompanhamento dos ingressantes em sua trajetória nos primeiros anos dos cursos universitários. Avaliaram-se, a partir das informações obtidas nas fichas, os seguintes quesitos: a) a proporção de ingressos “cotistas” e “não-cotistas”; b) a distribuição quantitativa dos cotistas nos cursos de Graduação; e c) o *quantum* de evasão de “cotistas” e “não-cotistas”, a fim de identificar a significância da evasão de “cotistas” em relação aos estudantes “não-cotistas”.

A UENF oferece um total de 546 (quinhentos e quarenta e seis) vagas por ano em seus cursos de graduação, sendo 40% (quarenta por cento) reservadas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas, de acordo com o estabelecido pela “Lei de Cotas”. O universo da pesquisa constitui os alunos dos 16 cursos de graduação presenciais da UENF que entraram pelo sistema de cotas para estudantes negros, cotas para estudantes da rede pública e os estudantes que ingressaram sem cotas. As coortes escolhidas constituem os ingressantes em 2011, 2012 e 2013. Os três grupos foram escolhidos com o intuito de captar o comportamento da taxa de evasão em três momentos. A análise por coortes possibilitou avaliar cada grupo de ingressantes numa sequência temporal.

Antecedeu e perpassou ao processo de coleta de dados a revisão bibliográfica aludida ao tema de pesquisa. Para tanto, recorreremos a fontes bibliográficas e não-bibliográficas, julgadas como relevantes ao tema aqui estudado, considerando os estudos que envolvem o tema de forma multidisciplinar.

A estruturação dos dados se deu a partir de estatística descritiva, com construção de tabelas e ordenamento dos dados.

I AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E AS COTAS NO ENSINO SUPERIOR

1.1 AÇÕES AFIRMATIVAS: DISCUTINDO O CONCEITO E BREVE HISTÓRICO

É sabido que o Brasil é um país em que se verificou, ao longo do tempo, a presença da discriminação e desigualdades que são até hoje características de nossa realidade. Daí decorre muitas ideias a respeito das políticas de ações afirmativas no Brasil e tem-se discutido intensamente a importância desse tipo de política na promoção da igualdade de direitos, buscando reverter o quadro histórico de rejeição a determinados grupos minoritários. Se, por um lado, existem aqueles que se posicionam a favor da adoção das cotas, por outro lado, alguns argumentos não são nada favoráveis.

Na concepção de Castero (2004) citando Bezerra e Gurgel (2012), o movimento em favor das ações afirmativas, também chamadas de “discriminações positivas” ganhou força na passagem do século XIX para o século XX, com o objetivo de assegurar oportunidades para as pessoas que, ao longo de sua vivência, foram lesadas por discriminação e opressão baseada em classe, gênero etnia, entre outras. Além disso, esse tipo de ação pode também objetivar corrigir desigualdades, ou através de ações legais e programas, ou por meio de amparo das especificidades.

Ação afirmativa é uma expressão que sugere a instituição de desigualdades para promover a igualdade, conforme afirma Villenave (2006), conferindo a alguns, um tratamento diferenciado, tendo em vista a recuperação do tratamento igualitário em termos de oportunidade, tratamento este, muitas vezes prejudicado pela prevalência de condutas racistas ou sexistas e, até mesmo, pelas desigualdades socioeconômicas.

As políticas de ação afirmativa, na concepção de Silveira (2003, p.4), devem ter caráter redistributivo, de forma que os desiguais têm o direito de conseguirem a igualdade através de políticas afirmativas.

Castro (2004) ao trazer para debate o argumento segundo o qual é necessário que se faça políticas afirmativas universais, defende, mesmo que não conteste a referida posição, que isso não pode postergar o pagamento da

dívida histórica e social perante os afrodescendentes. Por isso se posiciona em favor das cotas, esclarecendo, todavia, que as cotas por si só não são suficientes para garantir a continuidade e o bom desempenho dos negros na universidade, exigindo que se ofereçam condições para que isso se verifique. “Ou seja, políticas afirmativas efetivas pedem mexidas quer quanto à inclusão, quer quanto à qualidade do serviço de referência” (CASTRO, 2004, p.11).

O termo “ação afirmativa” teve origem nos Estados Unidos, em meio a um ambiente onde se evidenciavam reivindicações democráticas internas nos anos 60, sobretudo a partir dos movimentos pelos direitos civis, cujo ideal era a expansão da igualdade de oportunidades para todos. Sendo assim, as leis discriminatórias passaram a declinar verificou-se a emergência do movimento negro como suporte dos liberais e progressistas brancos, unidos pela reivindicação dos direitos (MOEHLECKE, 2002).

A Ordem Executiva nº 10925 (Part III. Sec. 301) assinada pelo presidente John Kennedy em 1961 é conhecida como a inauguração do termo “ação afirmativa” em se tratando dos direitos civis. Ela constituiu o primeiro ordenamento que exigia que os contratantes federais lançassem mão das ações afirmativas com o intuito de assegurar que o candidato fosse empregado e recebesse tratamento igual quanto à “raça, cor, credo ou origem nacional” (PERIA, 2004).

Nesse sentido, apreende-se que as ações afirmativas são praticadas nos Estados Unidos desde a década de 60, com o objetivo de conceder aos afroamericanos a oportunidade de ascender socialmente. Hoje, sabe-se que apesar das críticas, as ações afirmativas têm promovido mudanças nos lugares onde têm sido implementadas. (MUNANGA, 2001)

Embora sejam pioneiras nos Estados Unidos, as ações afirmativas estão presentes também em outros países, tais como Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba (MOEHLECKE, 2002). No Brasil, a primeira tentativa de se instituir as ações afirmativas no Congresso Nacional foi em 1983, ano em que o Senador Abdias Neto difundiu o Projeto de lei nº 1.332, o qual propunha que medidas de ação compensatória fossem aderidas, visando à inserção de brasileiros negros em todos os âmbitos do emprego (público e privado), assim como a reserva de bolsas de estudo para

estudantes negros e de vagas para negros, no Instituto Rio Branco (PERIA, 2004).

De acordo com Guarnieri e Melo-Silva, (2007), as ações afirmativas dizem respeito a instrumentos de caráter social cujo intuito é fazer com que a população realize de forma democrática a aquisição de recursos fundamentais, tais como emprego e educação. Segundo os referidos autores essas ações trazem como objetivo primordial a criação de condições para que toda a sociedade dispute por esses recursos de forma igualitária.

No Brasil, as políticas de ação afirmativa se traduzem, essencialmente, no programa de cotas, o qual consiste em medidas de promoção da inserção social dos grupos minoritários por meio do sistema de reserva de vagas. Todavia como bem explana Gomes (2001), as ações afirmativas não se limitam às cotas; estas são uma das modalidades de sua execução. As ações afirmativas podem ser efetuadas nas diversas formas como o “método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais”.

O debate acerca das cotas raciais para ingresso em universidades públicas brasileiras tem assumido, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões legais, políticas, sociais e acadêmicas e ganhou maior relevância a partir da experiência pioneira nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, UERJ e UENF, no ano de 2003. Desde então têm sido realizadas diversas pesquisas com o intuito de caracterizar o comportamento das políticas de ação afirmativa, atentando para realidades distintas.

Nos anos subsequentes à implantação das cotas raciais no Brasil, mesmo tendo os Juízes da Suprema Corte do Brasil analisado que a Constituição permite a adoção de cotas para grupos desfavorecidos, foram efetuadas trezentas ações legais contra diversas universidades que as adotaram. Apesar de alguns casos ainda não terem sido resolvidos, os que foram finalizados tiveram como sentença o favorecimento da legalidade das cotas (SILVA, 2006, p.138).

Partindo do fato de que vivemos em uma sociedade racista, na qual o domínio social não tem sido capaz de dar conta das condutas racistas propagadas no tecido social, as cotas se justificam como instrumento para a superação da desigualdade, baseadas no fato de que obtiveram êxito quando executadas em outros países. A política de cotas, é sobretudo, uma forma de

garantir o acesso da população historicamente discriminada a setores ocupados, em sua maior parte, pela parcela branca da sociedade (GOMES, 2001, p.34).

Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 7º, inciso XX, deve-se promover a proteção do mercado de trabalho da mulher mediante incentivos específicos, estabelecendo ainda no artigo 37, inciso VII, que a lei vai reservar percentual de cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência. Nesse contexto cabe destacar que a lei nº 9.100/95, mais conhecida como a “Lei de Cotas”, determinou a destinação às mulheres de 20% dos cargos para as candidaturas para as eleições municipais. Piovesan (2005) menciona o Programa Nacional de Direitos Humanos, que se refere a políticas compensatórias ao estabelecer a meta de efetuar ações afirmativas que beneficiem os grupos socialmente debilitados.

Segundo Bezerra e Gurgel (2012), as políticas afirmativas não se traduzem em mecanismos de concessão de regalias aos pobres, pelo contrário, são meios de disponibilizar oportunidades para aqueles que não se encontram no mesmo patamar, os quais esbarram com limitações para o acesso à Universidade.

Nessa perspectiva se adequa o conceito de Gomes (2001) para definir ação afirmativa como sendo

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Um das características notáveis desse conceito é justamente a ideia de reparação dos resultados de um passado pautado na discriminação trazendo aos desfavorecidos sobretudo os negros, a possibilidade de se inserirem na sociedade.

Para Oliven (2007), o termo *ação afirmativa* se refere a “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado”. Seu objetivo é “remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao

mercado de trabalho, universidades e posições de liderança”. Especificamente no Ensino Superior, as ações afirmativas têm sido implementadas em diversos países, como a Índia, que designa um percentual de vagas a membros das castas julgadas como inferiores, os chamados *dalits* ou “intocáveis”.

Concorda nesse ponto a visão do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra (GIT, 1997), citado por Santos (2010), que interpreta as ações afirmativas como

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

Nesse sentido, observa-se que as políticas de ação afirmativa surgem para combater as desigualdades nas mais diferentes áreas, conforme exposto por Moehleck (2002). A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (Icerd), documento internacional mais relevante sobre a discriminação baseada na raça, descreve as ações afirmativas como “medidas especiais planejadas para promover o avanço de determinados grupos raciais e étnicos.” (SILVA, 2006, p. 134)

Disso decorre o ponto de vista da autora de que, uma vez que a raça e etnia foram requisitos empregados no passado para promover a exclusão dos afro-descendentes, é plausível que hoje sejam usados para realizar o contrário, ou seja, incluí-los. Tendo em vista que, conforme dados do MEC (2013) citado pela Revista Fórum, a porcentagem de pardos que cursam ou concluíram o ensino superior no Brasil era de 11% e para os negros de 8,8%, observa-se que as universidades são “territórios de brancos”, formando um “espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para ascensão social”. Nesse sentido, é imprescindível que o acesso ao poder seja democratizado tornando igualitário o acesso a uma vaga na universidade pública.

Há que se mencionar que a Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, confirmada pelo Brasil e mais 166 Estados, indica, a respeito dessa questão, duas direções a serem consideradas, uma

punitiva e a outra promocional. Nessa convenção assinala-se que toda doutrina de superioridade que se fundamenta em desigualdades raciais é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, inexistindo justificativa para a discriminação racial, em teoria ou prática, em lugar algum (ICERD, 1969). Neste sentido, aponta que os Estados devem não somente aderir a medidas que visem banir a discriminação racial, mas também assumir o compromisso de promover a igualdade por meio da implantação de medidas especiais e temporárias para acelerar o processo de estruturação da igualdade racial. As palavras de Piovesan (2005, p. 53) confirmam a urgência dessa necessidade:

Considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com o maior contingente populacional afro-descendente (45% da população brasileira, perdendo apenas para a Nigéria), tendo sido, contudo, o último país do mundo ocidental a abolir a escravidão, faz-se emergencial a adoção de medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnicoracial, que compromete não só a plena vigência dos direitos humanos, mas também a própria democracia no país – sob pena de termos democracia sem cidadania.

Na perspectiva da autora supracitada, as ações afirmativas se referem a vias específicas e temporárias que, ao procurar minorar um passado de discriminação, buscam agilizar o processo de alcance da igualdade substantiva por parte dos grupos socialmente indefesos, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos.

No artigo 1º da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, aderida por 167 Estados, incluído o Brasil (desde 1968) encontra-se a definição de discriminação racial como sendo

qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais. (PIOVESAN, 2005)

No Brasil, os princípios que definem o tratamento de todos de forma imparcial datam da Carta Imperial de 1924, mesmo que permanecia nessa época, paralelamente, o regime escravista, que veio a ser abolido em 1891. Só a partir da Constituição de 1934 “que o estatuto jurídico brasileiro passou a ser

uniforme para todos” (VILAS-BÔAS, 2003, p.18). Mesmo assim, a condição desigual em que se encontravam os negros não foi resolvida por si só, tendo as ações afirmativas um papel primordial para promoção da reparação e da diversidade.

Citando Habermas (1998), Munanga (2001, p.34) diz que seguimos a lógica do modernismo político, ao tratar igualmente seres iguais, quando na verdade deveriam ser tratados de modo desigual. Dessa forma, o ideário progressista não apoia a concepção de uma política do tipo da ação afirmativa. Mas as cotas têm se mostrado como instrumentos eficazes de transformação, principalmente em se tratando da mobilidade socioeconômica.

A próxima seção traz algumas concepções sobre como se deu a incorporação das ações afirmativas no Brasil.

1.2 O MARCO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

A ideia do Brasil como democracia racial teve impulso na década de 1930, tendo grande relevância na adoção de políticas que valorizassem, nas palavras de Silva (2006, p.148) a “herança miscigenada brasileira”. Nessa perspectiva, trazia essa ideologia a concepção de que

a mistura de raças deveria ser positivada em vez de estigmatizada. Os símbolos negros e africanos tornaram-se nacionais: a feijoada, o samba e até mesmo algumas práticas religiosas. Isso acontecia ao mesmo tempo em que, nos Estados Unidos e na África do Sul, as políticas governamentais segregavam negros em determinados bairros e regulamentavam os casamentos inter-raciais (SILVA, 2006, p.148)

O Brasil já vem experimentando algumas iniciativas concernentes às cotas na área da educação, tendo como exemplo a Lei nº 5.465/68, conhecida como Lei do Boi. Esta trazia em seu conteúdo que deveriam ser concedidas 50% das vagas das escolas de níveis médio e superior de Agricultura e Veterinária fossem para agricultores e seus filhos, proprietários ou não de terras, que residiam na zona rural. Em 1950, com Vargas, pode-se dizer que também foi empregada uma espécie de política afirmativa, mesmo que não

fosse assim denominada na época, ao determinar que multinacionais instaladas no País destinassem dois terços das vagas para trabalhadores brasileiros. (GOMES, 2001)

Assim como o exemplo anterior, identifica-se outras iniciativas no Brasil em se tratando das ações afirmativas. De acordo Moehlecke (2002), o então deputado federal Abdias Nascimento, criou o projeto de Lei nº 1.332, de 1983, no qual propõe uma ação compensatória que trazia mecanismos de compensação para o afro-brasileiro. Dessa forma, figurava no projeto a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatos para o serviço público, além de bolsas de estudo, incentivos às empresas privadas para banirem práticas de discriminação racial, incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática e a introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil. Tal projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas, ainda assim, as reivindicações continuaram.

Ainda segundo a autora citada, em 1988 é promulgada a Constituição, trazendo em seu texto que a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e estabelecerá os critérios de sua admissão. Os também trouxeram algumas mudanças, já que em 1995 foi criada a primeira política de cotas aderida em âmbito nacional, por meio da legislação eleitoral. Dessa forma, ficou estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Na mesma década identificam-se propostas de ações afirmativas, sobretudo em se tratando do ensino superior:

Em 1993, encontramos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n.1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB). (MOEHLECKE, 2002, p.207)

Todavia, esclarece que até o final dos anos 1990 não se teve a aprovação nem a implementação de nenhum dos projetos citados, o que só

vem a acontecer em 2001, em que foram aprovadas políticas de ação afirmativa para a população negra por meio de decisão do Poder Público.

No ano de 2001 ocorreu em Durban, na África do Sul, a Terceira Conferência das Nações Unidas contra o racismo e a discriminação, que influenciou a adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil, tendo diversos grupos vinculados aos movimentos negros utilizado a Conferência para “denunciar a existência de discriminação racial no Brasil, forçando o Estado brasileiro a aceitar a denúncia e a propor políticas para combatê-la (SILVA, 2006, p.140). O documento oficial do Brasil manifestado na conferência sustenta a importância de serem adotadas medidas afirmativas para os afrodescendentes no âmbito da educação e trabalho, como também a adoção, nas licitações públicas, de um requisito para desempate no quadro funcional das empresas participantes, que levasse em conta a presença de afrodescendentes, homossexuais e mulheres. (PIOVESAN, 2005, p.50)

De qualquer forma, nenhuma ação afirmativa anterior no âmbito da educação se compara a adoção das cotas no sistema educacional brasileiro, legitimada mediante a Lei 12.711 de 29/08/2012, em que se estabeleceu que as instituições de ensino têm a incumbência de designar 50% de suas vagas a estudantes oriundos de escolas públicas, ou seja, “pessoas que possuam no seu ‘currículo’ uma vida estudantil integralmente construída em escola pública”.

A Lei versa sobre a educação profissional em seus artigos 4º e 5º. No artigo 4º define que

As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão em cada concurso seletivo para ingresso de cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Por sua vez o artigo 5º diz:

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados negros, pardos e indígenas, no mínimo igual à proporção de negros, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Apesar de ter sido aprovada somente em 2012, a lei vem sendo discutida desde 1999, mediante o projeto de Lei nº73/99. Portanto, antes da aprovação da lei as instituições de ensino tinham autonomia para decidir sobre suas políticas de cotas. Quanto a isso, (WATAKABE, 2015) revela que a política de certas instituições era efetuada isoladamente, haja vista que ainda não havia uma regulação oficial da política de cotas e por isso as instituições de ensino não eram forçadas a aderi-la ou poderia fazê-lo da forma que essa instituição julgasse mais apropriada.

No ano de 1948 foi estabelecida a Declaração Universal dos Direitos Humanos, tendo início, a partir de então, o desenvolvimento do Direito Internacional dos Direitos Humanos, onde foram aderidos vários tratados internacionais direcionados para a proteção dos direitos fundamentais. A princípio, a proteção dos direitos humanos foi caracterizada pela ideia de proteção geral, externando assim o temor da diferença tendo como fundamento a igualdade formal. Isso se verifica na própria Convenção para a Prevenção e Repressão ao Crime de Genocídio (1948) que condena “a lógica da intolerância pautada na destruição do ‘outro’ em razão de sua nacionalidade, etnia, raça ou religião”. Todavia, não era o bastante considerar o indivíduo de forma universal, geral e abstrata, sem que se considere a especificidade do sujeito de direito, passando este a ser tratado em sua especialidade e particularidade.

Dessa forma, observou-se que certos sujeitos de direito ou certas infrações de direitos necessitam de uma solução especial e distinta. Mesmo que no âmbito internacional surjam mecanismos cujo intuito seja legar uma proteção universal, genérica e abstrata, trazendo consigo o receio da diferença, tem-se num momento posterior a urgência de dar a certos grupos uma proteção específica e particular, devido a seu estado vulnerável. Sendo assim, a diferença não mais consistiria num meio de destruição de direitos, sendo usada, ao contrário, para sua promoção. Isso significa, para fins de exemplo que, “a população afro-descendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social”. (PIOVESAN, 2005, p.46)

1.3 EXPERIÊNCIAS DE ALGUMAS UNIVERSIDADES QUE ADOTARAM SISTEMA DE COTAS

Concernente à implantação do sistema de cotas nas universidades, conforme já citado, a UENF juntamente com a UERJ foram pioneiras na implementação desse sistema no país. Peria (2004) salienta que foi publicado pelo Diário Oficial do Poder Legislativo do Estado do Rio de Janeiro, em 30 de agosto de 2001, o projeto de lei cujo autor foi o Deputado José Amorim (PPB - Partido Progressista Brasileiro), o qual versava sobre o estabelecimento de cotas para negros e pardos nas universidades estaduais do estado. Após decorrido cerca de um mês os deputados da Assembléia Legislativa do Estado de Rio de Janeiro (ALERJ) votaram o projeto, com este sendo sancionado pelo governador Anthony Garotinho, em 9 de novembro.

Segundo o primeiro artigo da Lei 3.524/2000, 50% das vagas da UERJ e UENF seriam destinadas a estudantes da rede pública e

os órgãos e instituições de ensino médio oficiais situadas no Estado do Rio de Janeiro, em articulação com as universidades públicas estaduais, instituirão sistemas de acompanhamento do desempenho de seus estudantes, atendidas as normas gerais da educação nacional.

Foi estabelecido também o Decreto 29.090/2001 para regular a lei. Nele constava a criação do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – SADE – e da COSADE, sendo esta última uma comissão supervisora que agregava de 2 representantes do governo, dois da Universidade e um do movimento estudantil. Constava no decreto um acompanhamento de todos os estudantes das escolas públicas estaduais em todas as séries do ensino médio para que estes fossem passíveis de ingressar na Universidade posteriormente.

Porém, em 2002, o governador Anthony Garotinho deixou o governo para concorrer às eleições presidenciais, ficando em seu lugar, a vice-governadora Benedita da Silva. Pressionada pelas organizações do Movimento Negro, a governadora publicou o decreto 31.468, 4 de julho de 2002, estabelecendo “o desenvolvimento e implementação imediatas de um vestibular para estudantes das escolas públicas”. Com isso, ficou sob

responsabilidade do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ (DSEA) - departamento que organizava e realizava o vestibular da UERJ e da UENF – a implementação da lei no vestibular seguinte. Sendo assim, foram criados dois exames no vestibular de 2002 para ingresso em 2003, um que compreenderia os estudantes da rede pública do estado do Rio de Janeiro (o vestibular SADE) e outro que abrangeria todos os candidatos (o Vestibular Estadual), mas todos com o mesmo grau de dificuldade e as mesmas etapas, com a primeira sendo uma prova eliminatória de múltipla escolha e a segunda que seria feita uma prova discursiva, após a passagem pela primeira fase. Ainda destaca a autora que

De acordo com a lei, o DSEA dividiu o número total de vagas existentes nos cursos de graduação UERJ entre cada vestibular, reservando 2.485 vagas para o vestibular estadual, e 2.485 para o vestibular SADE. O mesmo foi feito com o vestibular da UENF (233 vagas para cada um dos vestibulares). Este sistema foi aplicado à cada curso de graduação, por exemplo: o curso de graduação em história tinha um total de 100 vagas em 2003, logo 50 vagas foram disponibilizadas para estudantes fazendo o vestibular SADE, e 50 para estudantes do vestibular estadual.

Uma vez aprovados na prova eliminatória e sendo direcionados para a discursiva, foi solicitado aos estudantes que se auto identificassem negros ou pardos no formulário de inscrição. O candidato que não se enquadrava nesse quesito para concorrer ao sistema de cotas, deveria marcar com N (indicando “Não”). Sendo assim, foram aplicadas as duas leis, tendo a lei de cotas estabelecido 40% das vagas para negros e pardos. Dessa forma, “40% para negros ou pardos foi aplicada primeiro aos candidatos aprovados no vestibular SADE”. Assim, os alunos que se declaravam como negros ou pardos e tivessem estudado em escola pública ocupavam duas cotas, deixando então uma vaga para o vestibular estadual. Não havendo preenchimento da cota de 40% no vestibular SADE, à administração caberia preencher o restante com os candidatos que se autodeclarassem negros ou pardos no vestibular estadual, a despeito de sua nota ser maior ou menor que a dos outros candidatos. (PERIA, 2004)

A literatura sobre as ações afirmativas não é consensual quando se trata dos resultados advindos da adoção da política de ações afirmativas pelas

universidades (LAGO et al., 2014). Para o sistema de cotas esse cenário não é diferente. Alguns autores, a exemplo de Velloso e Cardoso (2008) e Bonfim (2014) analisando essa política dentro de determinadas universidades brasileiras, concordam com o fato destas terem promovido resultados positivos em favor dos beneficiados pela política de cotas, enquanto outros pesquisadores, tais como Lago et al. (2014) afirmam que o desempenho dos estudantes cotistas é desfavorável quando comparado ao dos estudantes não cotistas.

Maio e Santos (2005) analisando a implementação do sistema de cotas na Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição de ensino superior federal que adotou esse sistema para ingresso dos estudantes, a partir do segundo semestre do ano de 2004, destacam que o processo de implantação desse sistema gerou debates e críticas na sociedade, devido a iniciativa da instituição de criar uma comissão, cujo objetivo era ratificar a identidade racial dos candidatos, o que se faria por meio da observação das fotografias:

Destoando de outras universidades federais e estaduais (como a Universidade Federal da Bahia e a Uerj), que implantaram o sistema de cotas por meio unicamente da autodeclaração, a UnB seguiu a trilha aberta pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Uems). A partir do vestibular de 2003, a Uems utilizou fotografias coloridas de 5 por 7 polegadas dos candidatos para fins de identificação dos “negros”. Uma comissão constituída por três membros do movimento negro e dois da universidade ficou incumbida de examinar as fotografias para aquilatar quem seria “negro de verdade”.

Assim, uma vez que a auto declaração sozinha é passível de sofrer negligências, ou seja, indivíduos se utilizarem desse meio para ingressarem na universidade sem que o seu perfil se encaixe no parâmetro exigido para ingresso pelo sistema de cotas, se estabeleceu uma tentativa, juntamente com o movimento negro, de deter os “burladores raciais”, ao passo que se efetuar a correção das desigualdades históricas. “As especificações a serem seguidas não eram muito claras, mas os indivíduos fotografados deveriam ser confirmados ou não como “negros” a partir de características físicas como cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz” (MAIO; SANTOS, 2005). Ao exigir que os candidatos sem submetessem a fotografia no momento da

inscrição, esse sistema foi alvo de críticas quanto a adoção de um método antigo de estabelecimento de tipologias raciais.

A Universidade de Brasília (UnB), alvo do estudo de Velloso e Cardoso (2008), menciona a implantação do sistema de cotas a partir de 2004, por meio do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial na UnB, que visava possibilitar o acompanhamento do rendimento dos cotistas, assim como as condições de sua permanência na instituição, além de outras dimensões de seu progresso acadêmico. Permanência, na visão de Carmo e Carmo (2014, p.8)

tem como referente latino o termo *permanere* que significa ficar até o fim, persistir, perseverar, durar. O prefixo *per-* significa por completo (como em perplexo e perseverança) e o verbo *manere* significa ficar, continuar.

Em outro estudo, Velloso (2009), procurando verificar o rendimento de alunos cotistas e não das áreas de Humanidades, Ciências e Saúde que ingressaram na UNB nos anos de 2004, 2005 e 2006, concluiu que:

Na área das Humanidades, a soma das diferenças expressivas que foram favoráveis aos cotistas, com as diferenças inexpressivas, abrangeu entre 60% e 80% dos cursos nas três turmas. Na área das Ciências, na turma que ingressou em 2004 a mesma soma abarcou apenas 30% das carreiras, mas nas turmas dos anos seguintes compreendeu entre 60% e mais de 80% das carreiras. Na área da Saúde, a soma envolveu entre mais de 60% e 75% dos cursos. Nas Humanidades e nas Ciências, a vantagem dos cotistas sobre os não-cotistas concentrou-se em cursos socialmente menos valorizados, mas isso não ocorreu na área da Saúde. (VELLOSO, 2009, p. 641)

O autor compara as médias do rendimento de dois segmentos de estudantes, cotistas e não cotistas, em cada um dos cursos das três áreas estudadas – Humanidades, Ciências e Saúde – em cada turma. A partir dessas comparações, ele concluiu que não houve considerável superioridade em favor dos não-cotistas. Em se tratando da evasão, descobriu que os alunos da UNB com menos tempo na universidade são os que menos evadem e que os cotistas apresentaram resultados surpreendentes ao evidenciar menor evasão do que os não-cotistas. Acredita que isso se deve ao maior esforço dos cotistas para continuarem na Universidade. Sendo assim, os programas de apoio ao

aluno, embora sejam essenciais, não se destinariam necessariamente aos estudantes ingressantes por cotas. (VELLOSO, 2009)

Mendes Junior (2014), analisando a progressão dos alunos cotistas e não cotistas da UERJ que ingressaram no ano de 2005, chegou a resultados que apontam que os estudantes cotistas possuem baixo coeficiente de rendimento (CR) quando comparado aos não cotistas. Os achados mostram ainda que a diferença em favor dos não cotistas é maior nos cursos cuja dificuldade relativa é maior. Em relação à evasão, dos estudantes que ingressaram por cotas 15,6% abandonaram a UERJ no primeiro ano de curso. O autor acredita que isso pode ser devido ao fato de ser no primeiro ano que os estudantes se adaptam, ou não, às exigências do ensino superior. Todavia, os estudantes cotistas, que ingressaram no mesmo período, tiveram percentual cerca de três vezes menor, sendo de 5,8%.

O estudo revelou ainda, ao buscar avaliar as taxas de graduação e evasão no período de 2009 a 2011, que a evasão dos não cotistas foi particularmente alta no primeiro ano analisado e permaneceu mais alta do que a dos cotistas nos anos seguintes. Os cotistas apresentam maior persistência, traduzida em maiores taxas de graduação, uma vez que ao final do período avaliado os cotistas apresentaram taxa de graduação de 46,74% contra 42,15% dos não cotistas, evidenciando, na perspectiva do autor, que para esses alunos a utilidade da faculdade parece ser maior e tal valoração se tem traduzido em uma maior persistência e taxas de graduação, apesar de seu CR médio ser menor. Os dois grupos tiveram evasão alta nos cursos de maior dificuldade relativa, tendendo a ser menor nas carreiras mais fáceis. Ao se verificar a dinâmica da evasão no segundo, terceiro e quarto ano, com vistas a saber se houve progresso dos estudantes após terem passado pelas dificuldades iniciais, observa-se que a diferença de evasão entre cotistas e não cotistas é menor, sendo 32,88% e 39,35%, respectivamente. (MENDES JUNIOR, 2014)

Outra Instituição de Ensino Superior, cuja realidade merece ser destacada é a Universidade Federal da Bahia (UFBA) que implantou seu programa de ação afirmativa no ano de 2005. De acordo com Filho et al. (2005), isso se deu após grande debate. O referido programa engloba “reserva de vagas para alunos da escola pública, negros, quilombolas, índios e índio-

descendentes” (IBID., p.4), baseando-se em quatro linhas: a preparação, o ingresso, a permanência e a graduação. Tal estruturação tem o objetivo de garantir que o programa atenda de fato às populações socialmente carentes, afro-brasileiros e ameríndios.

Os dados encontrados pelo referido autor, demonstram que, no vestibular de 2005, do total de alunos selecionados para ingressar na universidade (3.986), 52,8% eram oriundos de escola particular, portanto, não cotistas. Esclarece ainda que 80,3% dos candidatos obtiveram bom desempenho no vestibular e seriam aprovados a despeito de fatores como a procedência escolar, a etnia ou a cor. Por outro lado, 19,7% dos candidatos conseguiram entrar na Universidade apenas devido ao sistema de cotas.

Em estudo realizado por Lago et al. (2014), com o objetivo de analisar o impacto da política de cotas na UFBA, os pesquisadores chegaram à conclusão de que, de forma geral, os alunos cotistas têm notas menores que os não cotistas. Entretanto, ao analisar o rendimento de três turmas que ingressaram na UNB nos anos de 2004, 2005 e 2006, através do vestibular tradicional e do que reserva 20% das vagas para candidatos negros, Velloso (2009, p.621), comparando as médias das notas dos alunos nas três áreas (Humanidades, Ciências e Saúde), conclui que:

Em linhas gerais, no conjunto das três turmas de cada área, os resultados mostraram que em aproximadamente dois terços ou mais das carreiras não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas – apesar de exceção num único ano, nas Ciências. A principal tendência constatada, que encontrou eco em evidências empíricas de outras instituições, foi a da ausência de diferenças sistemáticas de rendimento a favor dos não-cotistas, contrariando previsões de críticos do sistema de cotas, no sentido de que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade.

A perspectiva de Aragão e Silva (2015, p.15) é semelhante:

Através de dados factuais quantitativos considerados objetivos, demonstramos que o universitário negro da UnB tem se saído muito bem, contrariamente ao que teorizavam os opositoristas à implementação do sistema de cotas raciais.

Interessante é falar também, sobre a adoção das cotas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) que se encontrou, a partir de 2005, diante do desafio de implantar esse sistema para a população afrodescendente, seguindo o Programa de Políticas de Ações Afirmativas para afro-descendentes no ensino superior. Tal universidade passou a reservar então, 20% (vinte por cento) das vagas de seus cursos de graduação para os estudantes autodeclarados “pretos, pardos ou denominação equivalente”, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, o sistema de cotas da UFAL privilegia o aluno que cursou o ensino médio em escolas públicas. (SANTANA, 2005)

A partir da promulgação da Lei 12.711/2012, foi determinado que, a partir de 2013, 50% das vagas, nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio seriam destinadas aos alunos que cursaram o ensino médio inteiro em escolas públicas, seja em cursos regulares ou de educação de jovens e adultos. O Ministério da Educação (MEC, 2014) explicita que “em que pese essa nova garantia legal passe a vigorar imediatamente após a sua promulgação, as medidas por ela instituídas serão implementadas gradualmente entre 2013 e 2017”. (CAMPOS et al., 2015).

II PERSPECTIVAS SOBRE AS COTAS E EVASÃO

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS COTAS NO ENSINO SUPERIOR EM SEU PAPEL DE INCLUSÃO SOCIAL

As evidências confirmam a grande importância que a educação possui nas esferas econômicas e sociais. Conforme disposto por Avena (2003), é reconhecido na literatura a relevância da educação para o desenvolvimento econômico, a melhoria na repartição de renda e para o desenvolvimento tecnológico de um país. Mas, como é sabido, o ingresso no ensino superior no Brasil está limitado a uma pequena fatia da população, sobretudo em se tratando do ensino universitário público e gratuito.

Para Queiroz (2003, p.1), “o acesso ao ensino superior está historicamente relacionado ao alcance e manutenção de privilégios, o que explica o seu caráter fortemente seletivo”. Segundo Ribeiro (1989) o sistema educacional brasileiro está entre um dos mais excludentes do mundo, demonstrando as enormes disparidades no acesso às oportunidades educacionais.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 2013) divulgou que as (IES) privadas têm uma participação de 74% no total de matrículas de graduação. No Ensino Médio verificou-se o contrário, estando 87,2% das matrículas na rede pública. Essa situação revela, conforme expressiu Griner, Sampaio e Sampaio (2012), que o ingresso nas universidades é contraditório, ou seja, enquanto o ensino superior público acolhe os estudantes que foram melhor preparados no ensino fundamental e médio, advindos principalmente de escolas particulares, o ensino superior privado abriga os estudantes que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, estaduais caracterizadas como de baixa qualificação.

Em Amaral e Ribeiro (2009, p.2) identifica-se que a ação afirmativa não pressupõe um mecanismo para recusar a igualdade, sendo ao contrário, um meio de torna-la eficaz. É um meio de se reconhecer que grupos heterogêneos devem ser tratados de forma heterogênea, não ignorando que “certas identidades coletivas necessitam de proteção diferenciada a fim de se garantir

a inclusão social de todos.” (AMARAL; RIBEIRO, 2009, p.2) Nessa perspectiva, as ações afirmativas, principalmente as cotas para negros, não são apenas políticas de compensação. Tratam-se, sobretudo, de políticas de reconhecimento que, ao promover a integração, objetivam dissipar os obstáculos que limitam a concreta e igual participação de todos nos processos de decisão política (CITTADINO, 2005; MIGLIEVICH RIBEIRO, 2006).

Nesse contexto, aparece a noção de ação afirmativa enquanto “justiça distributiva”, mais do que como “justiça cultural”. Utilizando a concepção do filósofo político norte-americano Rawls (1921-2002), o qual contribui com uma ““guinada” na tradição contratualista que passa, a partir dele a exigir para além da legitimidade que supõe a obediência aos procedimentos típicos da tomada de decisões num Estado Democrático, também, uma justificação moral”, Amaral e Ribeiro (2009, p.4) percebem que a democracia deve efetuar a concepção de justiça a partir da noção de justiça como equidade, sendo esta uma concepção política de justiça que vai se basear num consenso, mesmo que seja apenas um “consenso por justaposição”, ou seja, “um consenso que inclua todas as doutrinas filosóficas e religiosas contrapostas, isto é, tente encontrar um ponto comum dentre as divergências existentes em sociedades democráticas” (AMARAL; RIBEIRO, 2009, p.4).

Na concepção de Amaral e Mello (2013, p.6):

A representação de programas de cotas enquanto ações afirmativas surgem em diversos campos no Brasil. Na educação, como vimos, outras tantas políticas de acesso ao ensino superior, como formas de efetivação de direitos, como medidas que priorizam a inserção de grupos minoritários, com histórico de exclusão. Mas, são as “raciais”, nomeadamente, as que vêm provocando as maiores polêmicas.

Dallabona e Schiefler Filho (2011, p.2) permitem-nos apreender a diferença entre cotas raciais e sociais, enunciando que “as cotas raciais são destinadas a determinadas etnias e as cotas sociais são destinadas a grupos específicos, como os alunos egressos de escolas públicas”.

Gomes (2001), ao tratar do tema ação afirmativa, vem dizer que, os mecanismos em que a sociedade brasileira efetuou a discriminação, a exclusão e o alijamento da população negra constitui o problema social mais sério no

Brasil. O autor destaca, a respeito do princípio da igualdade, que a ideia de igualdade enquanto “categoria jurídica de primeira grandeza”, vem à tona como princípio jurídico do qual não se podia escapar, constando nos documentos constitucionais publicados logo depois das revoluções do final do século XVIII. A partir das revoluções pioneiras dos EUA e da França, o conceito de igualdade foi erguido, trazendo a concepção de que a lei deve ser igual para todos, não podendo estabelecer distinções nem privilégios, e deve ser executada de forma neutra. Dessa forma, a igualdade, em sua concepção clássica e formal, vem para banir os privilégios e abolir as distinções e discriminações que se fundamentam “na linhagem, no «rang», na rígida e imutável hierarquização social por classes («classement par ordre»”, sendo a concepção chave do constitucionalismo que emergiu no século XIX e prevaleceu gloriosamente durante boa parte do século XX.

Dray (2003), afirma que ao se colocar em debate a igualdade formal, começou a se questioná-la diante do fato de que a igualdade perante a lei não é o bastante para que os indivíduos em condições menos favorecidas pudessem dispor das mesmas oportunidades do que aqueles avantajados socialmente. Ambos deveriam estar, diz ele, no mesmo “nível de partida”, nível este que se traduz em “igualdade de condições” em vez de “igualdade de oportunidades”.

O conceito de igualdade formal dá lugar então à concepção de igualdade material ou substancial, entendida esta como aquela em que as desigualdades concretas inerentes à sociedade serão pesadas e avaliadas, de maneira que situações diferentes sejam consideradas de forma desigual, evitando o aprofundamento e perpetuação das desigualdades construídas pela sociedade.

Tal afirmativa é corroborada por Piovesan (2005, p.46), ao explicar que não é suficiente para a promoção do direito, que um indivíduo seja visto de uma perspectiva genérica, geral e abstrata. Daí decorre que o sujeito de direito deve ser delimitado de modo que possa ser encontrado em sua especificidade e singularidade.

Na visão de Moehlecke (2002) a interação entre grupos sociais e étnicos é de suma importância, valorizando com isso a diversificação cultural que eles trazem consigo. Nessa perspectiva, seria dada “uma identidade positiva” àqueles que antes sofriam inferiorização, evitando-se assim, com a convivência

de pessoas distintas, que surgissem novas visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

Quando trata das desigualdades no Brasil e na África do Sul, em termos de educação, Silva (2006, p. 137) explica a semelhança entre esses países, mencionando que em ambos se distingue o acesso desigual à educação. “O acesso à educação de melhor qualidade era segregado na África do Sul e muito limitado no Brasil” (SILVA, 2006, p. 137). Embora neste último nunca tenha havido a exclusão oficial dos negros à educação superior (diferentemente daquele, onde o ensino superior era dividido entre universidades brancas e negras), o acesso a ele sempre foi intensamente exclusivo. Os brancos têm oportunidades maiores de serem aprovados nas universidades com maior concorrência. Destaca ainda que, na última década, o segmento privado de educação superior no Brasil obteve expansão, entretanto, as universidades públicas de maior reputação continuam a ser profundamente seletivas. A ação afirmativa é, portanto, um meio de fazer com que sujeitos de baixa renda e negros ingressem em universidades públicas gratuitas.

Conforme assinalado por Piovesan (2005, p.49), referindo-se à direção repressiva punitiva, o enfrentamento à discriminação é de extrema importância para que se assegure o exercício pleno dos direitos civis e políticos, assim como dos direitos sociais, econômicos e culturais. Todavia, esse combate, se considerado sozinho, não é o bastante. É necessário que se associe a medida repressiva punitiva com a medida promocional.

Nesse sentido, é importante que além de estratégias proibitivas da discriminação, faz-se necessário lançar mão de políticas reparadoras, objetivando acelerar a consecução da igualdade. Isto significa que não é suficiente banir a discriminação por meio de leis repressivas. Essa medida tem que vir juntamente com “estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais” (PIOVESAN, 2005, p.49), considerando que a proibição da exclusão não vai ocasionar a inclusão. Portanto, não é adequado proibir a exclusão, uma vez que o objetivo é garantir a igualdade de fato, estabelecendo a real inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um duro padrão de violência e discriminação. Logo, distingue-se o papel das ações afirmativas como potente mecanismo de inclusão social.

Pena e Bortolini (2004), ao discorrerem sobre o assunto, expõem que diversos segmentos da sociedade brasileira têm concordado sobre a necessidade de se estabelecer ações corretivas através de políticas públicas reparatórias de ações afirmativas, entre as quais se situa a reserva de vagas universitárias. Por outro lado, o posicionamento de Maio e Santos (2005) aponta os aspectos negativos desse tipo de política.

Munanga (2001) reconhece que a sociedade brasileira se caracteriza pela existência de diversas desigualdades, que se apresentam, sobretudo através da rejeição socioeconômica de grupos específicos, como os negros.

Por outro lado, a universidade funciona como difusora e legitimadora de valores que tendem a mobilizar a sociedade onde se insere, sendo local onde se concentra a formação dos quadros profissionais qualificados, assim como de um público leitor e crítico que goza de estratégias maiores na construção de suas próprias redes de acesso à informação, além de abrigar futuras lideranças científicas e políticas. Todavia, a inserção a esse ambiente ainda é limitada a poucos brasileiros, cabendo-se analisar se os mecanismos de seleção para os que ingressarão na Universidade Pública podem ser considerados “justos”, no padrão do Estado Democrático de Direito, ou seja, deve-se considerar que nem todos os estudantes dispõem das condições necessárias para ingressarem no ensino superior. A aquisição de um ensino público de qualidade na etapa anterior à universidade é considerada como condição determinante do enfrentamento das terríveis desigualdades sociais. (AMARAL; RIBEIRO, 2009, p. 1).

Vilas-Bôas (2003, p.44) expõe ainda:

Como temos a estrutura social brasileira baseada em preconceitos e alicerçada na minoria, sem contudo reconhecer-lhe os esforços e atribuir-lhe o mérito devido, o consagrado princípio da igualdade insculpido em nossa Constituição Federal para essa minoria não é aplicado. Observamos que, em função do sexo, origem étnica, idade, orientação civil ou deficiências físicas, questões básicas, como emprego, salário, educação etc., são diferenciadas. Desta forma, só se tornará possível buscar, timidamente, a igualdade através das ações afirmativas.

Assim, as ações afirmativas buscam instituir certa desigualdade na tentativa de promover a igualdade. Porém, mesmo que exerça enorme relevância na promoção da inserção dos grupos menos favorecidos, Castro (2004, p.11) lembra que as ações afirmativas não podem estar limitadas às cotas:

Insisto na tese de que as políticas de ação afirmativas vão além das cotas, porque mesmo se específicas, focalizam necessidades, delimitam programas para recompor defasagens, tocam em diferenças estruturais e culturalmente modeladas e têm potencialidade redistributiva ou compensatória e de contribuir para o princípio de autonomia. (CASTRO, 2004, p.11)

Guarnieri (2008) destaca a fato de ter o governo federal lançado mão, além das cotas sociais, de outras políticas de educação inclusiva para os alunos de baixa renda, a exemplo do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e do PROUNI (Programa Universidade para Todos).

2.2 PERSPECTIVAS SOBRE A EVASÃO

Avaliar a problemática da evasão é de extrema importância para que se obtenha conhecimento sobre a efetividade da política de cotas no Brasil. Embora os estudos sugiram diversos conceitos e compreensões a respeito da evasão, este trabalho compreende como evasão a “perda” dos estudantes na universidade antes da conclusão do curso, perspectiva também adotada por Baggi e Lopes (2011).

Bonfim (2014, p.11) entende que o problema da evasão é um “fenômeno educacional complexo”, não existindo consenso entre os diversos autores a respeito do seu conceito. Tal fator é um dificultador da comparação entre os estudos que tratam do tema, podendo levar, inclusive, à compreensão equivocada dessa questão.

Em se tratando da evasão cabe distingui-la em seus três níveis: a evasão de curso, a evasão da instituição e a evasão do sistema. A primeira refere-se ao momento em que o aluno sai do curso superior por motivos diversos como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial),

transferência ou reopção (mudança de curso). A segunda consiste na saída da instituição em que está matriculado. Por último, a evasão do sistema, na qual o estudante abandona, definitiva ou temporariamente, o ensino superior. Assim, a evasão não tem apenas caráter ruim.

Conforme Silva Filho et al. (2007), a evasão é um problema que afeta as instituições de ensino em geral, sendo alvo de muitos trabalhos e pesquisas cuja tentativa é apreender suas causas. Tanto no setor público, quanto na iniciativa privada, dizem os autores, esta acarreta a “ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico” (SILVA FILHO ET AL., 2007, P.642). Mesmo que se gaste de 2% a 6% das receitas das instituições de ensino superior privadas para promover o marketing, faltam iniciativas no setor privado que visem a manutenção dos estudantes matriculados, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.

Os autores supracitados fazem referência a duas perspectivas em que se deve entender a evasão, que embora próximas, não são idênticas:

A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo. se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%. 2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%. Os dois conceitos estão ligados, mas não diretamente, porque depende dos níveis de reprovação e das taxas de evasão por ano, ao longo do curso, que não são as mesmas (SILVA FILHO ET AL., 2007, 642).

Conforme exposto por Watakabe (2015, p.90), embora a Lei 12.711 de 29/08/2012 tenha possibilitado o acesso às instituições públicas de ensino, a verdade é que junto a ela não se viabilizou ações que visem garantir a

permanência desses alunos. Assim sendo, o problema da evasão vem aumentando.

Apesar das ações de inclusão, que oportunizam a entrada de alunos antes excluídos, não são a esses garantidas ações de carmoência, pois muitos desses alunos acabam evadindo das escolas. Segundo Freitas (2007) a quantidade de matrículas em âmbito nacional de estudantes tem aumentado significativamente, mas a evasão persiste (WATAKABE, 2015).

Na perspectiva de Braga et al. (2003), a evasão se explicita através de duas formas: a primeira consiste em uma decisão que parte do próprio aluno. Por outro lado, ela pode advir de situações em que uma junção de fatores escolares, socioeconômico e pessoais forçam a saída dos estudantes.

Esse ponto de vista é partilhado por Dias et al. (2010) ao dizer que a evasão se efetua por meio de fatores internos e externos. Os fatores internos estão relacionados ao próprio curso, compreendendo a “infraestrutura, o corpo docente e a assistência sócio-educacional. Já os fatores externos são aqueles que dizem respeito ao próprio discente, a fatores que vão motivar a escolha do aluno, estando a ligados à “vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal”.

Quando se fala de motivos escolares e socioeconômicos, diz o autor, a decisão pela saída se encaixa mais como exclusão do que como a evasão propriamente dita. A evasão é causada, portanto, pelas circunstâncias que forçam o aluno inserir-se prematuramente no mercado de trabalho, como também pelas barreiras escolares existentes: composição curricular, professores, organização da escola – processo que se conclui com a saída do aluno.

Gisi (2006, p.6) defende que a permanência dos alunos oriundos de setores menos favorecidos é comprometida não apenas pela ausência de recursos, sendo a carência de “capital cultural”, um dos motivadores da evasão. A desigualdade cultural refere-se às características adquiridas desde a educação básica, pois “a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram

em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade” (GISI, 2006, p.6).

As ações afirmativas constituem uma estratégia de inclusão, mas serão inclusivas e não excludentes apenas quando possibilitarem não apenas condições de acesso, mas junto a elas viabilizar condições de permanência, de maneira que se possa evitar a evasão do aluno da instituição de ensino (WATAKABE, 2015, p.92).

Em acordo com essa ideia está a visão de Santos (2005), citado por Ribeiro et al. (2010), segundo o qual para se combater o racismo, é necessário que se disponha de ações afirmativas que tenham por objetivo não apenas o acesso, mas que tenham em vista o acompanhamento, principalmente nos primeiros anos onde são por vezes altas as taxas de abandono. Assim, pode ser mais plausível determinar a área do acesso como “acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados”.

Silva Filho et al. (2007) ao tratar do assunto defende que, embora as razões da evasão sejam julgadas apenas como a falta de recursos financeiros, mas elas não se reduzem a isso. As questões de origem acadêmica como a perspectiva do aluno com relação ao curso e a própria instituição de ensino “constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso” (IBID., p. 643).

Primeiramente, coloca-se em questão a necessidade de melhoria da qualidade do ensino médio público, como revela Dallabona e Schiefler Filho (2011, p.2),

são comuns posicionamentos que enfatizam a dificuldade das universidades públicas, que desenvolvem a maior parte da pesquisa realizada no país e, historicamente, têm sido pouco beneficiadas com verbas públicas, em darem conta de mais um encargo, qual seja, o atendimento especial a grupos de estudantes que estariam despreparados para acompanhar as exigências acadêmicas de cursos superiores mais seletivos. Faltariam recursos para esses alunos comprarem os livros e equipamentos necessários. Além do mais, eles teriam que trabalhar e acabariam aumentando a taxa de evasão já bastante elevada.

Velloso (2009, p.52) traz a nosso entendimento alguns argumentos que se opõe às ações afirmativas. Um deles vai dizer que as deficiências de formação escolar trazidas pelos cotistas representam uma ameaça à qualidade no ensino superior. De outro modo, argumenta-se também sobre a evasão dos estudantes cotistas que sofreria aumento, trazendo efeitos negativos para o próprio sistema de cotas.

É importante atentar ainda para a visão de Baggi e Lopes (2011), ao dizerem que a evasão no ensino superior constitui um problema tanto para as instituições de ensino públicas ou privadas, considerando que “a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas”.

Todavia, em estudo desenvolvido por Cardoso (2008) e Bezerra e Gurgel (2012), já citados anteriormente, no qual pesquisam a evasão dos cotistas e não cotistas na UERJ nos anos de 2005 e 2006 constataram que os alunos não cotistas obtiveram percentual de evasão maior que os cotistas.

Baggi e Lopes (2011), citando Gaioso (2005) definem a evasão como um fenômeno social complexo que se evidencia na “interrupção do ciclo de estudos”. Mencionando dados encontrados por Zago (2006) esclarecem que apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos estão inseridos no ensino superior, representando um dos índices mais baixos da América Latina. Ainda, 25% dos potenciais alunos não possuem condições de entrar no ensino superior devido a sua situação de carência, inclusive se o mesmo for gratuito. Apesar de se ter um aumento do número de vagas nos últimos anos (em termos de quantidade), elas ainda estão concentradas no ensino privado, não reduzindo as desigualdades entre os grupos sociais nas últimas décadas.

Como se vê, a evasão é, de fato, um problema a ser considerado com seriedade, tendo em vista a complexidade que envolve. Em se tratando da política de cotas, particularmente, estudar a evasão pode fornecer indícios de sua efetividade. O próximo capítulo traz os resultados a respeito das taxas de evasão na UENF, compreendendo também as taxas de evasão total e o comportamento da evasão por curso.

III A EVASÃO DE COTISTAS NEGROS E ORIUNDOS DE ESCOLAS PÚBLICAS E NÃO COTISTAS NA UENF

Diante das perspectivas existentes acerca da evasão mencionadas na seção anterior, percebe-se que existem vários pontos de vista a respeito do fenômeno evasão, bem como do seu conceito. Além disso, cada Instituição de Ensino Superior dispõe de critérios diferentes para investigar a evasão. Adotou-se como base de desta pesquisa o conceito de evasão apresentado por Silva Filho (2007), o qual traz duas dimensões para a compreensão do fenômeno da evasão: a evasão anual, que visa aferir a diferença entre alunos matriculados de um ano para o outro, e a *evasão total*, que intenta verificar o número de alunos matriculados em relação ao número final de alunos concluintes dos cursos em que foram matriculados inicialmente. Conforme intento da presente pesquisa, foram verificadas as taxas de evasão das coortes ingressantes em 2011, 2012 e 2013, devido a disponibilidade de dados para análise do período citado. Esse tipo de análise possibilitou avaliar cada grupo de ingressantes numa sequência temporal. Dessa forma, para os ingressantes em 2011, foi feito um acompanhamento da taxa de evasão nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Seguindo a mesma lógica, para os ingressantes em 2012 efetuou-se a análise da taxa de evasão nos anos de 2012, 2013 e 2014. Para a última coorte, ingressante em 2013, foi possível avaliar as taxas de evasão dos anos de 2013 e 2014, considerando a limitação dos dados, que foram disponibilizados apenas até o ano de 2014.

A UENF foi a primeira universidade estadual a adotar o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de acesso complementar, em 2009, ano em que incluiu alguns dos seus cursos de graduação presenciais com menor demanda nos vestibulares anteriores: os bacharelados em Agronomia e Zootecnia e as Licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Pedagogia (SILVA, 2015). A partir de 2010 todos os seus cursos de graduação presenciais foram incluídos no sistema. Sendo assim, a universidade passou a selecionar os seus alunos de graduação a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (AMARAL e MELLO, 2013).

Conforme Amaral (2013), quando a UENF aderiu ao processo seletivo ENEM/SISU, utilizando somente esse mecanismo de seleção para o ingresso dos estudantes, pôde-se assistir a uma incrível mudança em termos de acesso de estudantes por cotas à universidade, quando praticamente todas as vagas foram preenchidas e que se confirmou que o problema do não preenchimento das vagas pelos cotistas se dava pela forma de ingresso à universidade, o então sistema de vestibular, pois em grande parte esses estudantes não logravam êxito na primeira etapa do vestibular para ingresso na UENF, a etapa de qualificava os jovens possíveis ou não de ser um admissível “cotista” (AMARAL, 2006). Procurava-se já por estudantes cotistas. Em 2008, por exemplo, ingressaram apenas 8 estudantes por cotas, considerando todas as modalidades. A partir do ENEM/SISU, constata-se a interferência direta no êxito da política de cotas de recorte racial e social na UENF, em relação a facilitar o ingresso desses estudantes, segundo se visualiza no Quadro 1:

QUADRO 1: INGRESSANTES POR CURSO E ANO

CURSOS	INGRESSANTES POR ANO								
	2011			2012			2013		
	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C
Administração Pública*	-	-	-	5	3	12	4	5	11
Agronomia	11	9	30	10	11	27	11	12	27
Ciência da Computação	4	6	14	4	8	14	3	5	14
Ciências Biológicas	13	15	46	15	20	42	13	18	45
Ciências Sociais	5	3	22	4	8	16	8	4	19
Engenharia Civil	6	6	17	5	6	16	5	7	16
Engenharia de Petróleo	5	5	14	5	5	14	5	5	12
Engenharia de Produção	5	7	16	6	7	20	6	5	14
Engenharia Metalúrgica e de Materiais	5	6	17	6	7	15	7	8	16
Licenciatura em Biologia	9	8	24	9	8	21	11	9	21
Licenciatura em Física	6	6	18	8	6	16	7	9	16
Licenciatura em Química	6	6	16	6	7	16	6	7	15
Licenciatura em Matemática	6	7	18	6	8	16	7	6	16
Licenciatura em Pedagogia	7	5	18	7	6	18	6	6	16
Medicina veterinária	10	7	21	8	10	23	8	9	22
Zootecnia	5	5	17	6	6	14	5	8	14

C.N: Cotista Negro; R.P: Cotista Rede Pública; N.C: Não Cotistas.

*O curso de administração pública foi criado em 2012, por essa razão não se tem o quantitativo de ingressantes no ano de 2011.

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF e Dados da Pesquisa.

Mas no tocante as vagas reservadas para os cotistas, nem sempre foi assim, pois em uma pesquisa realizada na UENF, Amaral (2006) apresentou o primeiro diagnóstico da ineficácia da política de cotas, pois as vagas não eram preenchidas como se esperava, não conseguindo atingir o seu objetivo de alcançar a inclusão social dessa minoria, mostrando esse diagnóstico entre os anos de 2004 e 2005.

É importante mencionar ainda que, atualmente a UENF é estruturada em quatro centros: Centro de Ciências do Homem (CCH); Centro de Ciência e Tecnologia (CCT); Centro de Biociências e Biotecnologia (CBB) e Centro de Ciências e Tecnologias Agropecuárias (CCTA). A instituição possui 16 cursos presenciais de graduação: Administração Pública, Agronomia; Bacharelado em Biologia; Ciência da Computação e Informática; Ciências Sociais; Engenharia Civil; Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Metalúrgica e de Materiais; Licenciatura em Biologia; Licenciatura em Física; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Química; Medicina Veterinária; e Zootecnia. Além desses, possui três cursos de graduação à distância: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química, oferecidos em parceria com o consórcio CEDERJ. Esta pesquisa vai analisar os cursos presenciais de graduação, sendo que o curso de Administração Pública foi instituído no ano de 2012.

A Tabela 1 permite identificar a evasão dos alunos que ingressaram no ano de 2011. Os critérios adotados pela pesquisa consistiram em analisar a taxa de evasão tanto de alunos cotistas ingressos pela modalidade de cotas raciais, oriundos de escolas públicas, bem como os alunos não cotistas. Assim, pode-se examinar também, quantos discentes das turmas ingressantes em 2011 permaneceram até o ano letivo de 2014.

TABELA 1: EVASÃO DE INGRESSANTES EM 2011

CURSOS	Ingressantes no ano 2011			Evadidos por ano											
				2011			2012			2013			2014		
	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C
Agronomia	11	9	30	3	4	11	1	0	2	7	2	5	0	0	0
Ciência da Computação	4	6	14	2	4	6	1	0	1	0	0	3	0	0	0
Ciências Biológicas	13	15	46	4	2	16	1	1	4	0	0	6	0	0	0
Ciências Sociais	5	3	22	2	1	6	0	1	2	1	0	2	0	0	0
Engenharia Civil	6	6	17	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0
Engenharia de Petróleo	5	5	14	0	0	3	1	0	0	0	0	1	0	0	0
Engenharia de Produção	5	7	16	1	1	3	0	3	0	1	1	1	0	0	0
Engenharia Metalúrgica e de Materiais	5	6	17	2	1	2	0	0	1	0	3	0	0	0	0
Licenciatura em Biologia	9	8	24	3	2	8	0	0	2	0	0	1	0	0	0
Licenciatura em Física	6	6	18	3	3	5	1	2	5	1	2	0	0	0	0
Licenciatura em Química	6	6	16	1	3	4	2	2	3	1	1	3	0	0	0
Licenciatura em Matemática	6	7	18	3	2	5	2	0	5	0	2	2	0	0	0
Licenciatura em Pedagogia	7	5	18	4	1	5	0	0	1	1	1	0	0	0	0
Medicina veterinária	10	7	21	1	2	8	0	0	1	1	0	1	0	0	0
Zootecnia	5	5	17	1	1	6	0	2	1	0	0	2	0	0	0
TOTAL	103	101	308	31	27	88	9	11	28	13	13	29	0	0	0

C.N: Cotista Negro; R.P: Cotista Rede Pública; N.C: Não Cotistas.

*O curso de administração pública foi criado em 2012, por essa razão não se tem o quantitativo de ingressantes no ano de 2011.

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF e Dados da Pesquisa

Do total de 512 alunos que ingressaram na UENF no ano letivo de 2011, 103 eram cotistas negros, 101 cotistas da rede pública e 308 não cotistas. Destes, 88 estudantes não cotistas evadiram logo no primeiro ano, enquanto entre os cotistas evadiram 31 cotistas negros e 27 cotistas oriundos de escolas públicas. Isso significa, em termos percentuais, que dos cotistas negros 30% evadiram em 2011, enquanto o percentual de cotistas de escolas públicas foi de 26,7% e o de não cotistas foi de 28,6%. Sendo assim, fica claro que dos discentes que ingressaram em 2011, os cotistas negros evadiram mais no primeiro ano, seguidos dos não cotistas e por último dos cotistas advindos de escolas públicas.

Analisando individualmente a taxa de evasão por cursos, observa-se que o curso de Engenharia de petróleo não apresentou estudantes cotistas negros evadidos no ano de 2011, assim como Engenharia Civil e Engenharia de Petróleo não apresentaram estudantes cotistas da rede pública evadidas e

Engenharia Civil não contou com estudantes não cotistas evadidos. Esse dado sugere que a evasão, tanto para alunos cotistas quanto não cotistas pode estar diretamente relacionada com o nível de prestígio dos cursos de graduação e com o retorno econômico que eles oferecem.

Entre os cursos com maiores taxas de evasão para cotistas negros, tem-se a Ciências Biológicas, para cotistas de escolas públicas, a Ciência da Computação e Agronomia, ambos com 4 estudantes evadidos e para os não cotistas, o curso de Ciências Biológicas, também apresenta o maior número de evadidos. Esses dados sugerem que pode estar havendo interlocução com cursos como Zootecnia, Medicina Veterinária e Licenciatura em Biologia. Tal análise, todavia, não constitui objeto desta pesquisa.

Em relação aos cursos de Licenciatura, caracterizados pelos altos índices de evasão nas diversas IES, entre os cotistas negros, a Licenciatura em Pedagogia é o curso com maior taxa de evasão e Licenciatura em Química o curso com menor taxa. Entre cotistas da rede pública o dado se inverte e Licenciatura em Pedagogia é o curso com menor taxa de evasão e Licenciatura em Química e Física com as maiores taxas. Entre os não cotistas, a Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Pedagogia possuem as maiores taxas de evasão e Licenciatura em Química a menor taxa.

Em se tratando ainda dos ingressantes em 2011, observa-se que no ano de 2012, ocorre um declínio na taxa de evasão de estudantes dos três grupos analisados: entre os cotistas negros evadiram 9 alunos (8,7%); entre os não cotistas, evadiram 9%, o que representa 28 alunos e entre os cotistas de escolas públicas evadiram 11 alunos, representando 10,9% dos estudantes ingressantes.

Analisando os cursos separadamente, observa-se que embora a tendência geral seja de declínio na taxa de evasão, há algumas exceções que merecem ser destacadas: entre os não cotistas, o curso de Engenharia de Petróleo, que em 2011, não possuía nenhum aluno evadido, em 2012 apresentou um estudante e Licenciatura em Química apresentou 1 estudante evadido em 2011 e 2 evadidos em 2012. Entre os cotistas da rede pública, o curso de Engenharia de Produção passou de um para três evadidos e zootecnia de um para dois estudantes evadidos. Entre os não cotistas, não há exceções, a taxa de evasão reduziu em todos os cursos.

No ano de 2013, entre os estudantes não cotistas, evadiram 9,4% e entre os cotistas de escolas públicas evadiram mais 12,8%, ficando entre eles os cotistas negros, dos quais evadiram 12,6%. Para esse ano, a taxa de evasão do total de alunos cotistas foi de 12,75%, sendo 3,35% a mais que a dos não cotistas.

Analisando a taxa de evasão por curso observou-se que não ocorreu evasão de cotistas negros nem de cotistas da rede pública nos seguintes cursos: Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia de Petróleo, Licenciatura em Biologia e Zootecnia. Em se tratando dos não cotistas, não houve evasão nos cursos de Engenharia Metalúrgica e de Materiais, Licenciatura em Física e Licenciatura em Pedagogia.

No ano de 2014, a taxa de evasão para todos os cursos e todas as categorias analisadas (cotistas negros, cotistas da rede pública e não cotistas) foi nula, o que já era de se esperar, por se tratar do último ano de curso.

Nesse sentido, observa-se que entre os ingressantes do ano de 2011, a taxa de evasão variou ao longo dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014. Todavia, no que diz respeito à evasão total os não cotistas evadiram menos que os cotistas, uma vez que estes tiveram uma evasão total de 47%, enquanto que entre os cotistas negros a taxa de evasão foi de 51,5% e dos cotistas advindos da rede pública de ensino foi em torno de 50,5%.

A análise permite distinguir também os cursos que, no período de 2011 a 2014 detém as maiores taxas de evasão. Sendo assim, os três cursos que tiveram as maiores taxas de evasão de estudantes cotistas negros foram os cursos de Agronomia (representando 100% do total de alunos evadidos), Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, os dois representando 83,4% e 83,3%, respectivamente, no final do período avaliado. O curso que obteve o menor percentual de evasão de alunos cotistas negros foi o de Engenharia Civil, o qual apresentou taxa de evasão equivalente a 16,7% ao final do período analisado.

Em se tratando dos cotistas da rede pública, os três cursos que obtiveram as maiores taxas de evasão foram: Licenciatura em Física (com 100%) e Ciência da Computação e Engenharia Metalúrgica e de Materiais, os quais obtiveram 66,7% dos seus alunos evadidos. Enquanto isso, o curso de Engenharia Civil foi mais uma vez o que apresentou a menor taxa de evasão,

com 16,7% dos alunos evadidos ao final do período. Já a categoria dos não cotistas demonstrou na Ciência da Computação 71,4% dos alunos evadidos, e para os alunos da Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática (66,7% cada um). A menor taxa de evasão entre os não cotistas foi a do curso de Engenharia Civil, com 11,8%.

A Tabela 2 contém a evasão dos alunos ingressantes em 2012.

TABELA 2: EVASÃO DE INGRESSANTES EM 2012

CURSOS	Ingressantes no ano			Evadidos por ano								
	2012			2012			2013			2014		
	C.N	R.P	NC	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C
Administração Pública	5	3	12	0	1	8	0	0	0	0	0	0
Agronomia	10	11	27	2	1	2	0	0	9	3	2	2
Ciência da Computação	4	8	14	2	2	2	0	1	4	0	1	4
Ciências Biológicas	15	20	42	3	5	19	0	3	4	3	3	5
Ciências Sociais	4	8	16	1	3	5	0	1	3	0	1	2
Engenharia Civil	5	6	16	1	1	3	0	0	5	0	0	0
Engenharia de Petróleo	5	5	14	0	0	6	0	0	2	0	1	0
Engenharia de Produção	6	7	20	0	1	3	0	0	3	0	0	2
Engenharia Metalúrgica e de Materiais	6	7	15	0	1	2	0	1	3	1	2	0
Licenciatura em Biologia	9	8	21	0	2	3	3	2	3	1	0	1
Licenciatura em Física	8	6	16	1	1	4	2	1	5	0	1	0
Licenciatura em Química	6	7	16	2	2	4	1	3	6	0	0	0
Licenciatura em Matemática	6	8	16	2	1	2	1	1	3	0	0	1
Licenciatura em Pedagogia	7	6	18	3	1	6	0	4	1	0	0	4
Medicina veterinária	8	10	23	3	3	3	0	1	1	0	0	0
Zootecnia	6	6	14	2	0	7	1	4	2	0	0	1
TOTAL	110	126	300	22	25	79	8	22	54	8	11	22

C.N: Cotista Negro; R.P: Cotista Rede Pública; N.C Não Cotistas.

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF e Dados da Pesquisa.

De forma diferente dos alunos ingressantes no ano de 2011, averiguou-se que dos discentes ingressantes no ano de 2012, os não cotistas evadiram mais que os cotistas, sendo que, de um total de 536 estudantes, no mesmo ano evadiram 77 alunos sem cotas 20 alunos cotistas negros e 24 alunos cotistas de escola pública. Dessa forma, em termos percentuais, dos cotistas negros evadiram 20%, enquanto os cotistas de escolas públicas foram 19,8% e de não cotistas evadiram 26,3%, demonstrando que não segue o mesmo padrão de 2011, já que neste mesmo ano os cotistas negros evadiram mais no primeiro ano de curso.

No que diz respeito ao ano de 2013, a evasão foi de 51 alunos não cotistas, 7 cotistas negros e 21 cotistas de escola pública, representando entre os cotistas negros 7,3%, cotistas de escola pública 17,5% e não cotistas 18%, deixando claro que os não cotistas continuaram sendo os alunos que mais deixaram o curso também nesse ano.

Cabe lembrar, todavia, que neste ano foi instituído o curso de Administração Pública. Fazendo-se a análise sem esse curso, da coorte ingressante em 2012, 21% dos cotistas negros evadiram nesse mesmo ano, 20,3% dos cotistas da rede pública e 20,4% dos não cotistas. Desse mesmo grupo, 7,6% dos cotistas negros evadiram em 2013, enquanto para os cotistas da rede pública esse percentual foi de 17,9% e para os não cotistas, 18,8%. No ano de 2014, a taxa de evasão foi de 7,6% tanto para cotistas negros quanto para não cotistas e para os cotistas da rede pública foi de 8,9%.

Entre os cursos com maior evasão de cotistas negros em 2012 destacamos os cursos de Ciência da Computação, Licenciatura em Pedagogia e Medicina Veterinária, com taxa de evasão de 50%, 42,9% e 37,5%, respectivamente. Dos cotistas da rede pública, o curso de Ciências Sociais apresentou também a maior taxa de evasão, com 37,5%. Para os não cotistas, a maior taxa de evasão esteve no curso de Administração Pública, do qual 66,7% dos alunos evadiram.

Dos ingressantes em 2012, em 2013 apenas 5 cursos apresentaram evasão de cotistas negros, dentre os quais quatro eram Licenciaturas: Biologia, Física, Química e Matemática. O único que não é Licenciatura e apresentou evasão nesse ano foi o curso de Zootecnia. Entre os cotistas da rede pública não houve evasão nos cursos de Administração Pública, Agronomia, Engenharias Civil, Engenharia de Petróleo e Engenharia de Produção. Analisando o ano de 2014, observamos os cursos de Administração Pública, Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Medicina Veterinária não apresentaram evasão.

Ainda dos alunos que entraram em 2012, tem-se uma mudança em 2014, já que a maior evasão se concentrou entre os cotistas de escolas públicas (8,7%), ficando em segundo lugar os cotistas negros e os não cotistas com 7,3% cada. Ainda assim, estes últimos tiveram as maiores taxas de evasão se considerarmos o período como um todo, pois sua evasão total foi de

51,7%, contra 46% dos cotistas oriundos da rede pública e 34,5% dos cotistas negros. A evasão total sem contabilizar o curso de Administração Pública continua sendo maior entre os não cotistas: 34,5% dos cotistas negros, 45,2% dos cotistas da rede pública e 49% dos não cotistas evadiram no período de 2012 a 2014.

Por essa mesma perspectiva, um estudo de Velloso e Cardoso (2008, p.1), foi realizado tendo como alvo de análise a Universidade de Brasília (UnB), onde constataram que os alunos cotistas, apresentaram resultados surpreendentes ao evidenciar menor evasão do que os não-cotistas. Assim, entre os estudantes não cotistas, a evasão total para alunos com alto rendimento foi de 6,1% e com baixo rendimento foi de 30%. Quando se trata dos cotistas com alto rendimento, a evasão total foi de 2,7% e com baixo rendimento foi de 24,2%. Acredita-se que isso se deve ao maior esforço dos cotistas para continuarem na Universidade.

Esse ponto de vista é corroborado aqui, uma vez que a permanência dos cotistas na UENF é superior aos não cotistas, o que pode revelar a sua capacidade de atender às exigências da Universidade e a própria satisfação com a instituição e com o curso.

Fato semelhante é encontrado por Cardoso (2008) e Bezerra e Gurgel (2012 *apud* CAMPOS, 2015, p. 3-4), quando ao tratar da evasão dos cotistas e não cotistas na UERJ nos anos de 2005 e 2006, constataram que os alunos não cotistas demonstraram percentual de evasão maior que os cotistas.

Ainda concernente à Tabela 2, o curso que apresentou maior evasão de não cotistas foi o curso de Ciência da Computação, pois de um total de 14 ingressantes, 71,5% haviam evadido ao final do período avaliado. Ainda com relação aos não cotistas, a menor evasão esteve no curso de Medicina Veterinária, com de 17,3% ao fim do período.

Os cotistas negros evadiram mais nos cursos de Ciência da Computação, Zootecnia, Licenciatura em Química, Agronomia e Licenciatura em Matemática. Em todos esses, metade dos alunos havia saído do curso ao final do ano letivo de 2014. Entre os cotistas da rede pública, o destaque foi para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual 83,4% dos discentes evadiram. É importante ressaltar que a evasão nos cursos de licenciatura é um problema recorrente nas IES. Lima e Machado (2014) ao analisarem a evasão

nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) afirmam que há uma tendência de evasão grande e permanente em todos os cursos de licenciatura, já que a atividade profissional do magistério no Brasil não tem se mostrado atraente. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas, o desprestígio social da atividade, a falta de perspectivas na carreira contribuem para que cada vez menos pessoas se interessem pela docência.

TABELA 3: EVASÃO DE INGRESSANTES EM 2013

CURSOS	Ingressantes no ano 2013			Evadidos por ano					
				2013			2014		
	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C	C.N	R.P	N.C
Administração Pública	4	5	11	0	0	0	0	0	0
Agronomia	11	12	27	2	0	12	0	3	4
Ciência da Computação	3	5	14	0	1	6	0	0	2
Ciências Biológicas	13	18	45	4	2	8	3	2	12
Ciências Sociais	8	4	19	1	1	6	1	1	0
Engenharia Civil	5	7	16	0	0	2	0	0	2
Engenharia de Petróleo	5	5	15	0	1	3	0	2	0
Engenharia de Produção	6	5	14	0	1	4	2	2	2
Engenharia Metalúrgica e de Materiais	7	8	16	1	1	4	0	0	1
Licenciatura em Biologia	11	9	21	2	1	4	2	0	2
Licenciatura em Física	7	9	16	0	2	4	3	2	3
Licenciatura em Química	6	7	15	0	0	0	0	0	0
Licenciatura em Matemática	7	6	16	4	1	8	0	2	3
Licenciatura em Pedagogia	6	6	16	0	0	5	3	0	1
Medicina veterinária	8	9	22	1	2	11	0	0	0
Zootecnia	5	8	14	0	1	5	1	0	0
TOTAL	112	123	297	15	14	82	15	14	32

C.N: Cotista Negro; R.P: Cotista Rede Pública; S.C: Não Cotistas.

Fonte: Secretaria Acadêmica da UENF e Dados da Pesquisa.

A Tabela 3, que trata da taxa de evasão dos ingressantes no ano de 2013 também evidencia que a taxa de evasão é maior entre os não cotistas. No ano citado ingressaram 532 estudantes, dentre os quais evadiram 82 não cotistas (27,6%), 15 cotistas negros (13,4%) e 14 cotistas da rede pública (13,4%). No ano de 2014 a taxa de evasão foi 10,8% dos alunos não cotistas, 13,4% cotistas negros e 11,4% dos cotistas da rede pública. O curso de Administração Pública não teve evasão nos anos de 2013 e 2014.

O percentual de cotistas negros e de escolas públicas continuou o mesmo nesse ano, diminuindo apenas o de alunos sem cotas, os quais

permanecem na dianteira em se tratando da evasão total, com 38,4%, sendo esta entre os cotistas negros de 26,8% e cotistas da rede pública de 22,8%. Resultado semelhante foi encontrado por Mendes Junior (2014) ao observar a evasão de cotistas e não cotistas na UERJ. Na mesma perspectiva se encontra o estudo de Bonfim (2014) ao avaliar a evasão na UnB.

Ainda é possível verificar, que em se tratando da evasão total por curso, o curso de Matemática foi o que apresentou maior taxa de evasão de cotistas negros e de não cotistas, configurando 57,1% e 68,8%. Os cotistas da rede pública que mais abandonaram o curso se encontravam nos cursos de Engenharia de Petróleo e Engenharia de Produção, com 60% de alunos evadidos em cada um.

Os cursos de Administração Pública, Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Petróleo e Licenciatura em Química não tiveram nenhuma evasão de alunos cotistas negros. Isso também se verificou entre os cotistas da rede pública, nos cursos de Administração Pública, Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Licenciatura em Pedagogia. Também nos cursos de Administração Pública, Engenharia Civil e Licenciatura em Química não teve nenhuma evasão de estudantes sem cotas.

Outro resultado dessa pesquisa na UnB indica que o pico da evasão no ensino superior acontece nos dois primeiros anos de curso. Isso vai ao encontro ao que se encontra também no caso da UENF, em que os alunos ingressantes em 2011 e 2012 evadiram mais nos primeiros dois anos de curso. Para o ano de 2013 não foi possível fazer comparativos, em virtude de disposição de dados somente para os dois anos iniciais.

IV CONCLUSÃO

Mediante o objetivo dessa pesquisa, que foi analisar a política de cotas na UENF pela perspectiva da evasão, buscando em última análise, contribuir com a avaliação de políticas públicas, que se destinam a ampliar o acesso de estudantes carentes, negros, oriundos de escolas públicas à UENF, este estudo amparou-se na literatura para interpretar a evasão e compreender como esse fenômeno se dá entre os alunos cotistas negros, cotistas da rede pública e não cotistas, considerando que estes, enfrentam dificuldades para ingressar no ensino superior, especialmente dificuldades resultantes de um processo de injustiças sociais e raciais.

Por meio da análise dos dados, verificou-se que a evasão é maior no primeiro ano de curso e tende a diminuir na medida em que os estudantes avançam nos respectivos cursos de graduação. Esse fato pode estar associado ao estranhamento que muitos estudantes vivenciam nos primeiros meses ou anos da vida acadêmica. Essas dificuldades encontradas pelos estudantes, especialmente no primeiro ano do curso universitário e a posterior adaptação ao meio acadêmico, Alain Coulon, sociólogo e pesquisador francês chama de afiliação à universidade e reconhecimento das regras do jogo acadêmico.

Outra possível resposta ao quadro de evasão na UENF é a mudança de curso, ocasionada muitas vezes pela escolha equivocada dos sujeitos por um curso superior. A esse respeito, são pertinentes as considerações de Claudio Marques Martins Nogueira, pesquisador da UFMG. Os indivíduos tendem a se candidatar aos cursos “mais adequados” ao seu perfil social, escolar e cultural, ou seja, estudantes com perfis “menos favoráveis”, como por exemplo, oriundos de escolas públicas, se candidatariam a cursos menos prestigiosos e que oferecem menor retorno econômico, social e simbólico, mas que, em contrapartida oferecem maior facilidade de ingresso na universidade. (NOGUEIRA, 2007). Assim, infere-se que a escolhas pelos cursos superiores, muitas vezes são feitas em função do que é possível e não do que é realmente desejado pelo estudante.

Utilizando esse raciocínio para compreender o processo de evasão nos cursos de graduação da UENF pode-se conjecturar que muitos estudantes

desejam, de fato, ingressar em um curso de maior prestígio e maior dificuldade de ingresso, como por exemplo, Engenharia de Petróleo, no entanto, em função de dificuldades e preparação para a concorrência, acabam optando por outros menos prestigiosos como por exemplo, a Licenciatura em Física; uma vez na universidade, este estudante transfere-se para o curso desejado.

Destaca-se ainda, a necessidade de se conhecer e atentar para a evasão dentro dos diferentes cursos. De maneira geral cursos de menor prestígio social acadêmico e financeiro como as licenciaturas tendem a ter maiores taxas de evasão. Nesse caso, a evasão não estaria associada à capacidade cognitiva do estudante, dificuldades de adaptação à universidade ou condição socioeconômica, ela estaria relacionada às possibilidades reais de retorno financeira e oportunidades no mercado de trabalho.

Em se tratando da comparação entre estudantes cotistas e não cotistas, alvo maior desse estudo, verifica-se que na coorte ingressante em 2011 a proporção de alunos cotistas que evadiram foi maior que a de não cotistas. Porém, nas turmas que ingressaram nos dois anos seguintes, os alunos que entraram na Universidade sem o sistema de cotas evadiram mais do que os alunos cotistas. Essa realidade pode ser um indicativo de que, por mais que se deparem com inúmeras dificuldades para se adaptarem ao curso, conforme demonstraram estudos anteriores, aos alunos cotistas tendem a superá-las.

Em face dessas considerações, entende-se que pesquisas de abordagem quali-quantitativa são pertinentes para se aprofundar na compreensão do fenômeno da evasão na UENF.

V REFERÊNCIAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. **Cotas raciais e sociais como ação afirmativa: uma abordagem sócio-jurídico a partir do caso UENF.** Universidade Federal Fluminense, UFF/Niterói, 2013. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito).

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/SISU na UENF. *InterScience Place*, v. 1, p. 33-60, 2013.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza; MELLO, Marcelo Pereira de. *Cotas para Negros e Carentes na Educação Pública Superior: análise do caso UENF de 2004 a 2010.* *InterScience Place*, v. 1, p. 25-49, 2012.

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF.* Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF, 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais).

ARAGÃO, Jean Fillipe Marques; SILVA, Roberta Christian da Silva e. A efetividade das cotas raciais na universidade de Brasília. *The effects of brief mindfulness intervention on acute pain experience: An examination of individual difference*, v. 1, p. 1689–1699, 2014.

AVENA, Cláudio Pondé. *Demanda por ensino superior a partir de uma abordagem do capital humano.* Disponível em: Acesso em: 11 jan.2016.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. *Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica.* Avaliação - Campinas, 16 (2), 355-374. In: Marília Costa Morosini, Alam de Oliveira Casartelli, Ana Cristina Benso da Silva, Bettina Steren dos Santos, Rafael Eduardo Schmitt, Rosana Maria Gessinger, 2011.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. A

política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. *Encontro de Administração Pública e Governo - ANPAD*, p. 1–16, 2012.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio Roberto Marques. (2012, novembro) *A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. Anais do Encontro de Administração Pública e Governo*, Salvador, BA, Brasil, 5.

BONFIM, Edmar Ferreira Souto Mourão. *Avaliação do rendimento e evasão de alunos cotistas e não cotistas da Universidade de Brasília*. Universidade de Brasília – UnB. IE - Departamento de Estatística Estágio Supervisionado II. Brasília, Junho de 2014.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. *A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG*. Avaliação. Campinas, v.8, n.1, p. 161-189, mar. 2003.

CAMPOS, Larissa Couto; MACHADO, Thalyson Renan Bitencourt; MIRANDA, Gilberto José; COSTA, Patrícia de Souza. *Cotas Sociais, Ações Afirmativas e Evasão no Ensino Superior: Análise Empírica em uma Universidade Pública Brasileira*. XV Congresso USP Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 29 a 31 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos152015/206.pdf>. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

CARDOSO, Claudete Batista. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares (2014). A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: propostas de caracterização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. -Arquivos Analíticos de políticas educativas, Dossiê Educação de Jovens e adultos II, volume 22, artigo n °63, 30 de junho de 2014.

CASTRO, Mary Garcia. Políticas Públicas por Identidades e de Ações

Afirmativas. Acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes 1. *Forum American Bar Association*, v. 2003, p. 1–26, 2004.

CITTADINO, Gisele. Invisibilidade, Estado de Direito e Política de reconhecimento. In: MAIA, Antonio Cavlacanti et al. (Orgs). *Perspectivas atuais da filosofia do direito*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 153-156. 2005.

DALLABONA, Carlos Alberto; SCHIEFLER, Marcos Flávio de Oliveira. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. 03 a 06 de outubro. Blumenau, 2011.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. (2010, julho). Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade de Montes Claros – UNIMONTES – MG. Anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, São Paulo, SP, Brasil, 7.

DRAY, Guilherme Machado. O SENTIDO JURÍDICO DO PRINCÍPIO DA IGUALDADE : PERSPECTIVA LUSO-BRASILEIRA. p. 113–137, 2003.

FERREIRA, Renato; BORBA, Anísio. Mapa das ações afirmativas no ensino superior. Série dados e debates 4. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira – Laboratório de Políticas Públicas. Rio de Janeiro, UERJ, 2006.

FILHO, N. DE A. et al. *Ações afirmativas na universidade pública : O caso da UFBA*. [s.l: s.n.].

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GENTILI, Pablo; CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; BUSSON, Shayana. Educação e população afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas. CeALCI- Fundación Carolina. *Serie Avances de Investigación*, Madrid, n. 76, 2011.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, 2006.

GOMES, Joaquim. B. Barbosa. *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*. p. 1–28, 2001.

GRINER, Almog; SAMPAIO, Luciano Menezes Bezerra; SAMPAIO, Raquel Menezes Bezerra. O Argumento de Inclusão enquanto política de acesso à universidade pública. *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, n. 2003, p. 1–16, 2012.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. *Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos*. *Psicologia & Sociedade*; 19 (2) p. 70–78, 2007.

LAGO, Juliana; MALBOUISSON, Cláudia, SILVA, Vinicius Felipe da; CAVALCANTI, Ivanessal. *Cotas e desempenho na universidade federal da bahia: uma análise dos ingressantes de 2010 a 2012*. p. 131–157, 2014.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da universidade de Brasília (unb). *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 283–285, 2005.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 82, p. 31–56, 2014.

MIGLIEVICH RIBEIRO, Adelia Maria. Condição Humana, condição cidadã: um ensaio sobre a dignidade da política e os desafios do novo Estado Democrático. São Leopoldo/ RS: Ciências Sociais Unisinos, v.42, n.1, p.12-19. 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos*

de Pesquisa, n. 117, p. 197–217, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, p. 31–43, 2001.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, v. 30, n. 1, p. 29–51, 2007.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz ((Orgs.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PENA, Sérgio. D. J.; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 31–50, 2004.

PERIA, Michelle. Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras . O caso do Estado do Rio de Janeiro. p. 143, 2004.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, p. 43–55, 2005.

RIBEIRO, Sérgio Costa. Acesso ao Ensino Superior. *Forum American Bar Association*, p. 2007–2007, 1989.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no Ensino Superior: Cor, Status e Desempenho. 27ª Reunião da ANPED. Novo Governo. Novas políticas? Caxambu, 2003. Disponível em: Acesso em: 07 out. 2011.

RIBEIRO, Suzana Marisa Rodrigues; JULIO, Ana Luiza dos Santos; LIRA, Lilian Conceição da Silva Pessoa de; DIAS; Luciana Campos de Oliveira; BOEHLER; Genilma; FAJARDO, Sinara Porto. *Especificidades da Permanência e da Evasão de Alunas(os) Bolsistas Negras(os) no Ensino Superior*. Trabalho apresentado sob a forma de Comunicação no IV Congresso Brasileiro DE Pesquisadores Negros - COPENE, no Simpósio II –

Ações Afirmativas, Estado e Movimentos Sociais, realizado no período de 13-16 set. 2006 em Salvador-BA.

RISTOFF, Dilvo. *Evasão: Exclusão ou Mobilidade*. (MIMEO) Santa Catarina, UFSC, 1995.

SANTANA, Moisés de Melo. In: GOMES, Nilma Lino. *A proposta de cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: contemplando raça e gênero*. [s.l: s.n.]. p. 39–62. Brasília, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A questão do acesso na universidade do século XXI. *Revista Advir (ASDUERJ)*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 8-9, set. 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. Políticas públicas de promoção da igualdade racial, questão racial, mercado de trabalho e Justiça Trabalhista. *Revista do Tribunal Superior do Trabalho*, São Paulo, SP, v. 76, n. 3, p. 72-105, jul./set. 2010. v. 76, p. 72–105, 2010.

SILVA, Grasiela Moraes Dias da. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*, v. 18, n. 2, p. 131–165, 2006.

SILVA, Gabriela do Rosario. Cotas para negros e egressos de escolas públicas na UENF: uma análise sobre acesso, origem e permanência de estudantes após o ENEM/SISU. Campos dos Goytacazes, RJ, p. 1-87, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; ARANHA, Antônia Vitória (Orgs.). *Universidade pública e inclusão social*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 23-43.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 621–644, 2009.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão Na Educação Superior: Alunos Cotistas E Não-cotistas Na Universidade De Brasília. *In: 31ª Reunião Anual da ANPEd. 2008. Caxambu.*, p. 1–18, 2008.

WATAKABE, Thais. A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. p. 87–98, 2015.

VILAS-BÔAS, Renata. Ações afirmativas e o princípio da igualdade. Rio de Janeiro: América Jurídica. 2003.

VILLENAVE, Baptiste. La discriminacion positive: Une presentation. 2006.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

ZONINSEIN, Jonas. Minorias étnicas e a economia Política do desenvolvimento: um novo papel para universidades públicas como gerenciadoras da ação afirmativa no Brasil? *In: FERES, João; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.) Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.*