

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

ALINE ROSA PIERONI

**UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO
COTISTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SALTO**

Varginha/MG

2016

ALINE ROSA PIERONI

**UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO
COTISTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SALTO**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Administração Pública. Orientador: Adílio Renê Almeida Miranda.

Varginha/MG

2016

Pieron, Aline Rosa.

Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto / Aline Rosa Pieron. - 2016.

80 f. –

Orientador: Adílio Renê Almeida Miranda.

Dissertação (mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha, 2016.

Bibliografia.

1. Educação inclusiva - Brasil. 2. Programas de ação afirmativa na educação - Brasil. 3. Educação - Desempenho. 4. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. I. Miranda, Adílio Renê Almeida. II. Título.

CDD: 379.2

ALINE ROSA PIERONI

UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO DE ALUNOS COTISTAS E NÃO
COTISTAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – CÂMPUS SALTO

A Banca examinadora abaixo-assinada, aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública da Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Administração Pública.

Aprovada em 14 de setembro de 2016

Prof. Dr. Adílio Renê Almeida Miranda
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL

Assinatura: 

Prof. Dr. Prof. Paulo Roberto Rodrigues de Souza
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL

Assinatura: 

Prof. Dr. Luiz Antonio Staub Mafra
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sempre guiar minha vida e colocar tantas pessoas boas no meu caminho.

Ao Prof. Dr. Adílio Renê de Almeida Miranda, pela valiosa orientação, pelas palavras de incentivo e por estar sempre disposto a me auxiliar.

Ao Prof. Dr. Luiz Antonio Staub Mafra e ao Prof. Dr. Prof. Paulo Roberto Rodrigues de Souza, pelas participações nas bancas de qualificação e defesa, e pelas importantes contribuições.

A todos os professores e colegas do PROFIAP, que de alguma maneira contribuíram para a realização desse trabalho.

Aos servidores do IFSP, que direta ou indiretamente colaboraram para que essa pesquisa fosse possível.

À minha família e ao meu companheiro de vida, pelo apoio e incentivo.

RESUMO

A lei nº 12.711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012 e regula o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas nas instituições federais de ensino. A lei de cotas, como é chamada, permitiu que as oportunidades de acesso à educação se ampliassem. Com o objetivo de analisar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas ingressos após a referida lei, esta pesquisa verificou a situação acadêmica de 424 alunos de dez turmas, já finalizadas, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitante/subsequentes e superiores de tecnologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Câmpus Salto. Trata-se de um estudo com abordagem quantitativa e o instrumento de coleta de dados foi a pesquisa documental. Foi realizada uma análise exploratória dos dados comparando os índices de evasão, conclusão, reprovação e o rendimento acadêmico e o desempenho no processo seletivo. Os resultados mostraram que, apesar das diferenças encontradas entre os alunos ingressantes pela reserva de vagas e os de ampla concorrência, em todas as comparações há turmas com melhores desempenhos dos dois grupos. Destaca-se um índice menor de evasão no grupo dos cotistas, maior índice de conclusão entre os não cotistas e diferenças significativas entre as médias dos dois grupos em apenas três turmas. As maiores diferenças entre cotistas e não cotistas foram encontradas no desempenho do processo seletivo, no qual em nove das dez turmas os cotistas tiveram médias significativamente superiores. Este estudo evidencia, com dados empíricos, a importância da política de cotas para ampliar o acesso à educação e mostra que, apesar das dificuldades socioeconômicas, os cotistas evadiram em menores proporções. Porém, destaca-se a necessidade da implementação de ações que visem contribuir para diminuir a evasão e melhorar o rendimento acadêmico, tanto dos cotistas quanto dos não cotistas.

Palavras-chave: Educação. Política de cotas. Lei nº 12.711. Desempenho Acadêmico. IFSP.

ABSTRACT

Law number 12.711, passed in August 29, 2012, regulates student access from public colleges to higher education at federal institutes. This law established a quota system, based on racial origins, and expanded access opportunities to higher education for all. The purpose of this analytic research was to analyse academic performance students quota holders and not quota holders who started their studies after applied this law. The research verified the academic standing of 424 individual students from 10 classrooms who had finished their coursework considering technical courses integrated to high school and technological higher education of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Salto. This study assumed a quantitative approach; the data collection instrument was documentary research, and it was made as an exploratory analysis of data comparing dropout rates, completion, failure and academic performance and performance in the recruitment process. The results showed clearly that despite the differences between the students entering through reservation of vacancies and the extensive competition in all comparisons there favored classes of both groups. Quite noteworthy is a lower level of evasion in the group of quota holders, higher completion rate of non quota holders and significant differences between the averages of the two groups in only three classrooms. The biggest differences among quota holders and non quota holders, were found in the performance of the recruitment process, in which nine of the ten classrooms of quota holders had significantly higher averages. This study shows by means of empirical data the importance of this quota policy in expanding access to education and shows that despite the social-economic difficulties, the quota holders fleeing on a much smaller scale. However, there is the need to implement actions aimed at helping to reduce dropout and improve academic performance, as well as quota holders and non-quota holders.

Key words: Education. Quota policy. Law number 12.711. Academic performance. IFSP.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- E-TEC Brasil** - Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
- EUA** – Estados Unidos da América
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- GTI** - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- IFSP** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
- LDB** - Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** – Organização não Governamental
- PAE** - Programa de Assistência Estudantil
- PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional
- PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil
- PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PROIES** - Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
- PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
- PROUNI** - Programa Universidade para Todos
- REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SISU** - Sistema de Seleção Unificada

UEMS - Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de distribuição de vagas segundo a lei 12.711.....	34
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas.....	28
Quadro 2 - Demonstração da distribuição das vagas para cursos com 40 vagas.....	43
Quadro 3 - Quadro geral de oferta de vagas.....	43
Quadro 4 – Cursos analisados na pesquisa.....	48
Quadro 5 – Semestre de ingresso e conclusão para cada curso.....	50

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de alunos matriculados, divididos por categoria.....	49
Tabela 2 – Total de alunos evadidos.....	51
Tabela 3 – Total de alunos concluintes.....	53
Tabela 4 – Total de alunos em curso.....	56
Tabela 5 – Total de reprovados, cursos técnicos noturnos.....	57
Tabela 6 – Total de reprovados, cursos técnicos integrados ao ensino médio.....	58
Tabela 7 – Total de reprovados, cursos superiores.....	59
Tabela 8 – Situação final.....	60
Tabela 9 – Média geral no curso.....	62
Tabela 10 – Diferença entre as médias por turma.....	63
Tabela 11 – Diferença entre as médias gerais no processo seletivo.....	64
Tabela 12 – Correlação entre a nota do processo seletivo e a média no curso.....	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ORIGEM E DEFINIÇÕES. 20	
2.2	POLÍTICA DE COTAS E A LEI Nº 12.711.	30
2.3	UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.	37
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1	CAMPO DO ESTUDO E AMOSTRA DA PESQUISA	42
3.2	NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO	44
3.3	COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	45
4	DADOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS	48
4.1	ÍNDICE DE EVASÃO	50
4.2	ÍNDICE DE CONCLUSÃO	53
4.3	ÍNDICE DE REPROVAÇÃO	55
4.4	SITUAÇÃO FINAL	60
4.5	RENDIMENTO ACADÊMICO E DESEMPENHO NO PROCESSO SELETIVO	61
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	67
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	73

1 INTRODUÇÃO

A democratização no Brasil, iniciada após o fim da ditadura militar, ainda é considerada imperfeita quando se analisa a qualidade da democracia do país. Seja pelas desigualdades, pela corrupção elevada e/ou pelo limitado poder da população de influenciar as decisões do governo, o estado democrático, instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988), está longe de se tornar uma realidade. As desigualdades, sociais e econômicas, e as discriminações, de gênero e cor ou raça, estão presentes no cotidiano de grande parte dos cidadãos, fazendo com que as oportunidades no mercado de trabalho, nas instituições de ensino, na participação política, entre outras, não sejam equilibradas e os direitos sociais e individuais fiquem aquém do esperado. Com isso, o conceito de democracia, já não pode ser entendido apenas como igualdade formal e liberdade individual dos cidadãos, pois, atualmente, prevalece a ideia de direitos coletivos, ou seja, considera-se que existem certos grupos sociais e coletividades que precisam que a igualdade de oportunidades lhes seja garantida, além da ideia de que essa igualdade se manifeste em resultados (GUIMARÃES, 2006).

A Constituição Federal, artigos 205 e 206, prevê ainda a educação como “dever do Estado e da família”, sendo “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” para “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, aborda que o ensino deve ser ministrado com base em diversos princípios, entre eles o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

No entanto, a realidade da sociedade com relação à educação e, principalmente, ao acesso e permanência, se encontra distante do que prevê a carta magna. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), a desigualdade no acesso à educação no Brasil já começa na infância. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, realizada pelo IBGE, com relação à frequência à escola, que é usada para calcular a taxa de escolarização com base na proporção de estudantes de um grupo de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas desse mesmo grupo, apresentou uma taxa de escolarização de 81,4% no grupo de 4 a 5 anos. O grupo com maior taxa de escolarização foi o de 6 a 14 anos, que chega a 98,4%. De 15 a 17 anos, a taxa de escolarização foi de 84,3% e o grupo de 18 a 24 anos, que teoricamente poderiam estar cursando o nível

superior, a taxa de escolarização foi de apenas 30%. A taxa de escolarização mais baixa foi a do grupo de pessoas com 25 anos ou mais, sendo de apenas 4,1%.

Em 2010, o ensino fundamental no Brasil apresentava uma taxa de reprovação de 10,3% e uma taxa de abandono de 3,1%. Já no ensino médio essas taxas sobem para 12,5% em relação a reprovação e para 10,3% referente ao abandono (IBGE, 2016). No ensino superior, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Superior 2013, verificou-se que de um total de 2.742.950 ingressantes em cursos de graduação, 991.010 concluíram o curso, ou seja, pouco mais de 36% dos ingressantes finalizaram o curso superior (MEC/INEP (Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2013). Uma pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) destacou que as condições socioeconômicas, principalmente, a renda familiar, influenciam o acesso e a permanência no ensino superior. Segundo Corbucci (2014), “caso a distribuição da população por faixas de renda fosse mais equilibrada, é provável que a taxa de frequência líquida na educação superior atingisse patamar mais elevado”, contudo, na sociedade brasileira, em 2010, 85% dos jovens de 18 a 24 anos tinham renda domiciliar per capita de até dois salários mínimos.

Além das desigualdades sociais, é importante destacar as desigualdades raciais, pois verifica-se que a maioria dos analfabetos e de crianças e jovens que estão fora do sistema de ensino são negros, e as taxas de repetência, defasagem idade/série e abandono escolar desse grupo também são maiores (SILVA; SILVA; ROSA, 2009). Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2001/2011, realizada pelo IBGE, mostram essas desigualdades desde o ensino básico. A distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, por nível de ensino frequentado, de acordo com a cor ou raça, comprova que o grupo de cor preta ou parda esta em desvantagem em relação ao grupo de cor branca. Isso porque, essa faixa etária, teoricamente, já terminou o ensino fundamental e médio, e possivelmente estaria cursando o ensino superior, contudo, a pesquisa mostra que há mais que o dobro de estudantes pretos ou pardos (11,8%) do que brancos (4,5%) ainda no ensino fundamental regular, 45,2% pretos ou pardos no ensino médio contra 24,1% dos brancos, e no ensino superior (incluindo graduação, mestrado ou doutorado) apenas 35,8% são pretos ou pardos, e entre os brancos dessa faixa etária a frequência é de 65,7% (IBGE, 2012).

A realidade da população negra no Brasil com relação ao acesso e permanência na educação precisa ser transformada, uma vez que “a persistência da desigualdade racial no sistema educacional brasileiro configura-se como limitador de acesso a oportunidades sociais para os jovens negros, ao mesmo tempo em que restringe a construção de uma sociedade mais equânime e democrática” (IPEA, 2009, p. 263).

Com o intuito de transformar essa realidade, políticas públicas têm sido implementadas, especialmente pelo governo federal, com o objetivo de minimizar as desigualdades presentes no Brasil. A busca pela democratização da educação, como o acesso e a permanência na escola, envolve as chamadas ações afirmativas, as quais buscam equilibrar as categorias menos favorecidas e combater discriminações sociais, étnicas, raciais, de gênero, entre outras, a fim de aumentar suas participações na política, no trabalho, na educação e na sociedade como um todo.

As ações afirmativas vêm sendo praticadas em diversos países como resposta às pressões de movimentos sociais que reivindicam aumento da qualidade de vida e das condições de mobilidade social para aqueles historicamente desprivilegiados (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015). Considerada uma modalidade de política pública, a ação afirmativa pode ser entendida como um conjunto de medidas especiais destinadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social, seja no passado ou no presente (MENEZES, 2001). O objetivo principal das ações afirmativas é eliminar ou diminuir as desigualdades e segregações vivenciadas por grupos marginalizados, de modo a prevalecer a diversidade na sociedade, sem predomínio de raças, etnias, religiões, gênero, etc.

Para que isso ocorra, políticas públicas de ações afirmativas são implementadas a fim de que aumente a participação dos grupos considerados discriminados, principalmente, em áreas como saúde, emprego e educação (BRASIL, 2016a). No âmbito da educação, as ações afirmativas surgem como importante iniciativa, principalmente pela reserva de vagas/cotas nas instituições de ensino superior, destinadas a estudantes de escola pública, pessoas com deficiência, negros e indígenas e seus descendentes (LINHARES, 2010).

A educação é vista como um importante meio para que o indivíduo alcance melhores oportunidades de trabalho, pois a elevação do nível de escolaridade é o principal caminho para que a mobilidade social de fato ocorra, sendo que “o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional, e um instrumento de inclusão socioeconômica” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1225). Deste modo, políticas de universalização do acesso à educação devem estar alinhadas com políticas de combate às desigualdades tanto raciais como sociais em todos os níveis de ensino. As ações afirmativas desenvolvidas para combater essas desigualdades do sistema de ensino podem ocorrer de diferentes formas, seja na iniciativa pública ou privada, e vão além da reserva de vagas/cotas. Entre elas, podem ser citadas as bolsas de estudo, o reforço escolar, a assistência estudantil, o sistema de bônus, os programas especiais de treinamento, os cursos pré-

vestibulares, as linhas especiais de crédito e os estímulos fiscais diversos, estes últimos utilizados para motivar o setor privado (STROISCH, 2012).

Para que o direito à educação seja aplicado, se faz necessária a criação de padrões curriculares e orientações políticas que visem a justiça distributiva, ou seja, que considerem aqueles grupos sociais com maior dificuldade de ter seus direitos atendidos, principalmente, com relação ao acesso à escola pública e gratuita. Nesse contexto se enquadram as políticas de reserva de vagas por cotas destinadas a grupos historicamente discriminados (BOTO, 2005). No entanto, os programas de ação afirmativa não devem ser confundidos ou limitados às cotas ou reserva de vagas. A adesão de cotas raciais ou sociais é somente uma modalidade existente para aplicar essas políticas públicas de promoção da igualdade.

Diante da crescente demanda pela educação e pela necessidade de padronizar as ações de democratização do acesso ao ensino, foi criada a lei nº 12.711, sancionada em 29 de agosto de 2012, a qual regula o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2012). Apesar de grande parte das universidades públicas do país já possuírem algum tipo de ação afirmativa até a data em que a chamada lei de cotas entra em vigor, após sua publicação, todas as universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio tiveram que se adequar à nova lei, de modo a reservar no mínimo 50% das vagas ofertadas àqueles estudantes que cursaram o ensino fundamental ou médio em escola pública até o ano 2016. Os critérios considerados pela lei nº 12.711 envolvem, ainda, reserva de vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE.

A lei de cotas permitiu que a complexa realidade brasileira fosse considerada de maneira mais ampla, pois contempla as principais desigualdades da sociedade brasileira, ou seja, a reserva de vagas imposta por essa lei considera as desigualdades sociais, raciais e econômicas, sendo que muitas das ações afirmativas implementadas anteriormente se restringiam há alguns desses aspectos. É uma lei que se justifica pela promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação, como possibilidade de minimização de desigualdades de modo que a realidade das instituições de ensino passe a ser reflexo da diversidade presente na população do Brasil, permitindo “que estudantes de classes sociais e grupos raciais distintos convivam mais uns com os outros” (SOUZA et al., 2013, p. 254).

Com a aplicação da referida lei de cotas, verifica-se uma maior preocupação na disponibilidade das vagas oferecidas pelo poder público, aumentando o número de cidadãos

egressos de escolas públicas, de baixa renda e de raça ou cor (preto, pardo, indígena), nas instituições públicas de ensino para contribuir com a redução da desigualdade social através da expansão do ensino público. No entanto, deve-se considerar que política de cotas, não são suficientes para garantir transformações na sociedade, como elevação do nível de escolaridade e mobilidade social, pois para que a democratização da educação de fato ocorra, se fazem necessárias políticas que ampliem o acesso e fortaleçam o ensino público em todos os níveis de ensino, e ainda, políticas que visem a permanência dos estudantes nas instituições de ensino (ZAGO, 2006).

Nesse contexto, o programa de expansão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica iniciado em 2008, após a sanção da lei nº 11.892, apoia e contribui para a ampliação do acesso à educação e para a minimização das desigualdades sociais, pois tem como finalidade oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos para atuação profissional, com o objetivo de estimular e apoiar processos educativos que conduzam à geração de trabalho e renda visando contribuir para a emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Com relação à política de cotas, a imposição de adotar esse tipo de ação afirmativa na rede federal ocorreu partir da aprovação da lei nº 12.711, pois foi quando as instituições federais de ensino passaram a reservar 50% das vagas dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos superiores para estudantes egressos de escolas públicas. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campo desse estudo, implementou a reserva de vagas a partir do processo seletivo dos estudantes para ingresso em 2013.

As discussões sobre as políticas educacionais de inclusão, especialmente a política de cotas, por ser o tipo mais comum de ação afirmativa no Brasil, vêm sendo aprofundadas não só no âmbito acadêmico, mas também na esfera jurídica e política. Por ser uma ação recente, as primeiras implementações de cotas na educação ocorreram em 2001 e a lei de cotas só foi aprovada em 2012, a reserva de vagas em instituições de ensino gera concordância e discordância entre os estudiosos. Os que defendem as cotas, entre eles Munanga (1996), Gomes (2001), Guimarães (2006), consideram esta ação positiva, pois permite reparar os danos causados aos grupos socialmente excluídos e historicamente discriminados, como a população indígena e negra. Goldemberg e Durham (2007) manifestam a ideia de que só devem ingressar na universidade pública os mais capazes, selecionados pelo vestibular. Outros argumentos contrários, inclusive advindos da sociedade em geral, alegam a questão do ensino tanto em relação ao estudante quanto em relação à instituição, questionando se um aluno que ingressa

pela reserva de vagas será capaz de permanecer no curso e concluí-lo com êxito, ou então, se esse acesso pode prejudicar a qualidade do ensino das instituições, além de outros aspectos como o ferimento do princípio de igualdade, a destruição do mérito acadêmico, a impossibilidade de identificar quem é negro, o aumento da discriminação de modo a tornar a sociedade mais racista, entre outros (BELLO, 2013).

Tanto os que se posicionam a favor, quanto os que se mostram contrários a essa política, se utilizam de argumentos cabíveis. Ocorre que, frequentemente, as discussões se utilizam de comentários cruéis e irônicos para se referir ao cotista, o que gera e alimenta o preconceito em relação a sua capacidade, rebaixando suas habilidades, questionando sua probabilidade de finalizar o curso e, até mesmo, responsabilizando-o por diminuir a qualidade do ensino das instituições (PEREIRA; SILVA, 2009). Esse raciocínio, além do campo acadêmico, está presente nos debates da sociedade em geral, repercutindo em todos os meios de comunicação, desde a televisão, jornais e revistas, até a internet (QUEIROZ; SANTOS, 2007). Por isso, se faz necessária a utilização de dados reais quando se discute o impacto das ações afirmativas, para que as suposições baseadas no “achismo” sejam substituídas por análises que de fato manifestem a realidade (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Considerando essas questões, as pesquisas e os trabalhos nessa temática, como o livro *Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)*, com organização de Jocélio Teles dos Santos, que apresenta a avaliação dos sistemas de cotas adotados em oito universidades públicas, entre elas estaduais e federais, são de fundamental importância. Isso porque, mesmo existindo mais de cem instituições com políticas de ações afirmativas, foram raras as que, desde a implementação, passaram a divulgar dados referentes ao ingresso e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas (SANTOS, 2013). A maior parte das pesquisas que têm como objetivo analisar o desempenho dos cotistas e não cotistas e/ou avaliar o sistema de cotas, abordam as cotas/reserva de vagas apenas em instituições de ensino superior, sendo que, após a criação da lei de cotas em 2012, os cursos técnicos de nível médio também passaram a ter vagas reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas. Por isso, se fazem necessárias pesquisas que visem abranger não só o ensino superior, mas que também considerem os efeitos da política de cotas nos cursos de nível médio, sem deixar, no entanto, de considerar as especificidades de cada nível de ensino.

O presente estudo, busca responder a seguinte questão: Há diferenças no desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas em relação aos ingressantes pela ampla concorrência? Assim, o objetivo geral é analisar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas no IFSP - Câmpus Salto, sendo que os objetivos específicos são:

- a) Verificar o índice de evasão, comparando os dois grupos;
- b) Verificar o índice de conclusão, comparando os dois grupos;
- c) Verificar o índice de reprovação, comparando os dois grupos;
- d) Verificar o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas;
- e) Verificar, para cada situação acima, os alunos que recebiam algum tipo de assistência estudantil.

Considerando esses objetivos, a análise da política de cotas foi realizada através da comparação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas com os de ampla concorrência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos concomitantes/subsequentes e superiores de tecnologia do IFSP - Câmpus Salto.

O trabalho foi dividido em seis partes: a primeira consta dessa introdução, a próxima seção aborda a literatura sobre a temática da pesquisa, em seguida são descritas as etapas metodológicas do processo de pesquisa, para então serem expostos os dados e analisados os resultados, na penúltima seção é apresentada a proposta de intervenção e em seguida as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AÇÕES AFIRMATIVAS COMO POLÍTICA PÚBLICA: ORIGEM E DEFINIÇÕES

Nesta primeira seção são abordados os conceitos sobre políticas públicas e em seguida a origem e definições das ações afirmativas. A explicação a respeito de políticas públicas ocorre de maneira ampla para, na sequência, discutir um tipo específico de política pública, as chamadas ações afirmativas.

Iniciando com o conceito de Peters (1986), as políticas públicas podem ser definidas como a soma das atividades dos governos, ou seja, qualquer atividade realizada diretamente pelo Estado ou por delegação deste e que influenciam de alguma maneira a vida dos cidadãos. Nessa mesma linha de pensamento, as políticas públicas são entendidas por Gobert e Muller (1987, apud HÖFLING, 2001) como o “Estado em ação”, pois consideram o Estado como implementador dos projetos dos governos, seja por meio de programas e/ou ações voltadas para determinados setores da sociedade. Porém, a aceção proposta por Dye (1984), considera que a política pública vai além do que de fato é realizado, pois envolve tudo que o governo escolhe fazer ou não fazer, afirmação utilizada por Azevedo (2003, p. 38) em sua definição de que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Souza (2006), complementa esta conceituação com a mais conhecida aceção de políticas públicas, a de Laswell, que afirma que as decisões e análises a respeito de políticas públicas buscam responder às questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença isso faz. A autora, então, resume política pública como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” e destaca também o momento em que os governos democráticos estabelecem as políticas públicas, pois são os programas implementados e as ações realizadas que produzem resultados e transformam o mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Com base nas reflexões de Munanga (1996), Moehlecke (2002) afirma que as políticas públicas brasileiras, formuladas por políticos sejam de esquerda ou de direita, são historicamente marcadas por seguir uma perspectiva social através de medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza e buscando maior igualdade. É o caso das políticas sociais (normalmente relacionadas à educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.), que se referem às ações implementadas pelo Estado por meio da redistribuição de benefícios sociais com a intenção de diminuir as desigualdades estruturais resultantes do desenvolvimento

socioeconômico. As políticas sociais são originárias dos movimentos populares do século 19, particularmente, dos conflitos entre capital e trabalho presentes nas primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001).

É nesse contexto que se inserem as ações afirmativas, pois é por meio de políticas públicas sociais que o governo busca minimizar as desigualdades e produzir mudanças na sociedade. O indivíduo, pertencente a determinado grupo e/ou minoria, passa a ser o foco dessas novas políticas sociais, sendo que “a essas políticas sociais, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade substantiva ou material, dá-se o nome de ação afirmativa, ou, na terminologia, do direito europeu, discriminação positiva ou ação positiva” (GOMES, 2003, p. 43). Assim, as ações afirmativas são consideradas políticas sociais, as quais são criadas a partir de manifestações de desigualdades sociais e das diferenças de classes, sendo desenvolvidas como estratégias de modo a “[...] direcionar a sociedade em determinadas perspectivas de acordo com o modelo de sociedade que se quer manter” (MACIEL, 2009, p. 36).

Ainda que sejam normalmente associadas aos Estados Unidos, devido ao termo ações afirmativas ter surgido nesse país, o primeiro caso de formulação de ações afirmativas ocorreu na Índia (CARVALHO, 2005). Determinando em sua constituição de 1949, com base no princípio das “políticas de reservas”, medidas que visavam a proteção e a promoção de indivíduos pertencentes a grupos historicamente discriminados, a Índia estabeleceu cotas de representação política nas legislaturas estaduais e nacionais, cotas de contratação no serviço público e cotas nas instituições públicas de ensino superior (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2015). Ressalta-se que as ações afirmativas, desde sua origem, estão relacionadas, principalmente, ao acesso à educação e ao mercado de trabalho por grupos considerados social e economicamente desprivilegiados, conforme corrobora Gomes (2001, p. 40):

Inicialmente, as Ações Afirmativas se definiam como um mero “encorajamento” por parte do Estado a que as pessoas com poder decisório nas áreas públicas e privadas levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam, a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas. Tal encorajamento tinha por meta, tanto quanto possível, ver concretizado o ideal de que tanto as escolas quanto as empresas refletissem em sua composição a representação de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho.

Embora haja consenso sobre o termo “ações afirmativas” ter surgido nos Estados Unidos (EUA), há divergências sobre quando este termo foi criado. Algumas pesquisas, como a de Sowell (2004) apresentada por Cruz (2011) em sua dissertação, apontam 1935 como sendo o ano em que a expressão *affirmative action* aparece pela primeira vez nos EUA em um documento oficial, na lei das relações de trabalhos nacionais. Apesar da importância desse fato

histórico, só a partir da década de 1960 “[...] o termo passou a ser utilizado dentro de um contexto de luta pelos direitos civis [...]” (KAUFMANN, 2007, p. 169). Outros consideram 1961 como o ano em que o termo foi realmente criado, pois foi quando, na posse do Presidente John F. Kennedy (1961-1963) “[...] uma postura mais ativa no sentido da construção das políticas de ações afirmativas se inicia, sendo o termo empregado, pela primeira vez, por Kennedy, já no seu primeiro ano de mandato” (MOEHLECKE, 2000, p. 26).

A implementação das ações afirmativas norte-americanas se deu após a Segunda Guerra Mundial, em um momento que os Estados passaram a intervir na organização socioeconômica da sociedade e a priorizar a alocação de recursos em programas assistenciais e compensatórios a fim de diminuir desigualdades tanto sociais quanto raciais (MARTINS, 1996). As primeiras políticas de ações afirmativas, que surgem nos EUA, a partir dos anos 60, foram direcionadas primeiro à população negra, em seguida às mulheres e depois a determinadas minorias étnicas e estrangeiros. Isso ocorreu em um momento em que o país se encontrava perante diversas reivindicações democráticas internas, reveladas sobretudo no movimento pelos direitos civis, que visava defender a ampliação da cidadania e a igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto se estabelece certo consenso a respeito da necessidade de uma postura ativa para combater a discriminação racial e melhorar efetivamente as chances proporcionadas aos indivíduos que foram, por séculos, privados de seus direitos legais (MOEHLECKE, 2000).

Além da Índia e Estados Unidos, diversos países da Europa Ocidental, África do Sul, Malásia, Nigéria, Israel, Peru e Argentina adotaram políticas de ações afirmativas (PIOVESAN, 2005). A Europa teve suas primeiras políticas nesse sentido elaboradas em 1976 e a expressão normalmente usada é ‘ação ou discriminação positiva’ (MOEHLECKE, 2000). No Brasil, encontram-se denominações como ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou ainda, políticas compensatórias ou política de reparação. As políticas afirmativas, como também são chamadas, visam maior diversidade e inclusão social (PINEZI; ZIMMERMAN 2011).

O governo brasileiro elaborou um dos primeiros conceitos de ação afirmativa no país, proposto pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), definindo tais ações como medidas, tomadas ou determinadas pelo Estado, de caráter especial e temporário que visam eliminar desigualdades historicamente acumuladas, sejam elas raciais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras. Tais ações buscam garantir a igualdade de direitos e compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (SANTOS, 2010).

Para aprofundar a discussão sobre ações afirmativas, são apresentadas a seguir algumas definições, iniciando pela de Gomes (2001, p. 41), o qual afirma que:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias, baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Menezes (2001, p. 27) comenta que a ação afirmativa:

[...] é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas, presentes ou passadas. Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Guarnieri e Melo-Silva (2007, p. 70), corroboram dessas definições quando consideram as ações afirmativas como "medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral". Para Silva Filho (2014):

As ações afirmativas podem ser implementadas pelo Estado ou pela sociedade civil. No Estado, o Poder Executivo pode ser o proponente e o implementador, através [sic] de políticas públicas e da proposição de leis, mas o Poder Judiciário, provocado pelo Ministério Público ou pelos cidadãos, pode ter decisões judiciais que sejam ações afirmativas, e o Poder Legislativo também pode ser o responsável por essas medidas. Na sociedade civil, as empresas podem ter ações de admissão, contratação, promoção, qualificação profissional e composição de seus quadros diretivos baseados nas ações afirmativas, sem necessariamente serem compelidas a isso por lei (SILVA FILHO, 2014, p. 202).

Piovesan (2005) aborda as ações afirmativas como “poderoso instrumento de inclusão social”, as quais são formadas por medidas especiais e temporárias que buscam suprir discriminações do passado e tem como objetivo aumentar a igualdade de grupos vulneráveis (minorias étnicas e raciais, mulheres, entre outros). A autora considera essas ações como “[..] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social” (PIOVESAN, 2005, p. 49).

Moehlecke (2002) expõe a junção de vários conceitos e define as ações afirmativas como reparatórias, compensatórias e que buscam a correção de uma situação de discriminação e desigualdade nos quais determinados grupos sociais se encontram. Ainda de acordo com a autora, os principais campos a adotarem ações afirmativas são: o mercado de trabalho, a política e a educação superior, para beneficiar representantes de minorias raciais e étnicas e as mulheres.

A partir dessas definições, verifica-se que as ações afirmativas podem ser realizadas por iniciativas públicas ou privadas e o foco são grupos ou segmentos desfavorecidos presentes na sociedade, principalmente, com relação ao acesso à educação e ao emprego. A intensão é que, após atingida a igualdade e o equilíbrio nas condições desses grupos, tais ações passem a ser desnecessárias e não mais realizadas. Como salienta Linhares (2010), são políticas que têm como principal característica a temporariedade, pois quando alcançada uma verdadeira igualdade de resultados entre aqueles considerados desiguais, tais ações devem desaparecer para que seja cumprido o princípio de igualdade, caso contrário, o tratamento seria desigual entre iguais, o que resulta em descumprimento do citado princípio constitucional.

Abordado por diversos autores em suas pesquisas, a discussão sobre ações afirmativas envolve, frequentemente, estudos sobre o princípio da igualdade, presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e as medidas propostas por ações destinadas a grupos discriminados da sociedade. De acordo com o artigo 5º da Constituição “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Com relação a isso, Barbosa (1999, p. 26) considera que essa regra da igualdade, não se torna verdadeira quando trata “com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade” sendo que isso seria o que o autor chama de “desigualdade flagrante, e não igualdade real”, pois atribuir o mesmo a todos, como se todos fossem iguais em um país com tamanha desigualdade social como o Brasil é inverter o verdadeiro e real significado da lei da igualdade.

Para que a igualdade prevaleça e a discriminação, ato que ocorre quando se trata como iguais os que estão em situações diferentes e como diferentes em situações iguais, seja minimizada, se faz necessária uma combinação entre a proibição dessa discriminação e políticas compensatórias, para que o processo de igualdade seja acelerado, pois “para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. É essencial desenvolver estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais” (PIOVESAN, 2005, p. 49). A autora assevera, ainda, que as ações afirmativas “constituem medidas concretas que viabilizam o direito à

igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade” (PIOVESAN, 2005, p. 49).

A igualdade formal, prevista na constituição de diversos países, não é capaz de proporcionar, sozinha, uma relação igualitária entre as partes da sociedade. Nesse contexto, a ação afirmativa surge com a finalidade de “implantar uma igualdade concreta (igualdade material), no plano da realidade social, econômica, política, mercado de trabalho e no campo educacional” (LINHARES, 2010, p. 200).

Ainda que o direito à igualdade esteja previsto na constituição desde 1988 e que as iniciativas de ações afirmativas tenham sido adotadas desde 1950 em diversos países, o Brasil começou a implementar tal política recentemente. As primeiras iniciativas de ações afirmativas que ocorreram nos anos 90, eram políticas caracterizadas por serem muito limitadas e foram desenvolvidas por diversos setores da sociedade (TELLES, 2004). Andrade (2012) também aborda essas primeiras ações e considera que as políticas de ação afirmativa se fortaleceram durante os anos de 1990, em um momento que envolve os movimentos sociais negros, de mulheres e pessoas com deficiência (sendo esses dois últimos beneficiados de maneira mais explícita na constituição de 1988), o processo de redemocratização e a retomada de estudos raciais, pelo meio acadêmico e pela gestão pública.

Stroisch (2012) confirma tais considerações ao destacar algumas mudanças ocorridas na década de 1990, como a reserva de 20% das vagas para pessoas com deficiência no serviço público federal, prevista na Lei nº 8.112/90, e também vagas no setor privado, com a Lei nº 8.213/91. A cota para aumentar o número de mulheres nas eleições, que por determinação da Lei nº 9.504/97 prevê o mínimo de 30% de mulheres candidatas em todos os partidos. A autora menciona, ainda, diversas propostas apresentadas nessa época, no entanto, nenhum desses projetos foi aprovado ou implementado até o final dos anos 1990 (STROISCH, 2012). Brandão (2005) destaca que também foi nos anos 1990 que surgiram as primeiras iniciativas brasileiras de ações afirmativas relacionadas à educação superior, contudo, eram manifestações limitadas, realizadas por ONGs que ofertavam cursinhos preparatórios para os vestibulares voltados para os alunos pobres e/ou afrodescendentes.

A discussão sobre o tema e a implementação de ações afirmativas no Brasil só se intensificou após a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001. Foi nesse evento que o país apresentou documentos se comprometendo a adotar políticas afirmativas visando ampliar o acesso de afrodescendentes às universidades públicas e a incluir nas licitações critérios de desempate

ponderando a existência de afrodescendentes, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes (PIOVESAN, 2005). Desse modo, o Brasil adotou em 8 de setembro de 2001 a Declaração e o Programa da Ação de Durban, documento no qual:

Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação (BRASIL, 2001, p. 65).

Com isso, a partir de 2001, diversos programas e/ou projetos de lei foram lançados por determinados setores do governo federal e também por alguns governos estaduais e municipais em benefício dos negros, das mulheres e das pessoas com deficiência. Stroisch (2012) faz referência às principais ações implementadas ainda daquele ano e no próximo, como a criação do Programa de Ações Afirmativas, Raça e Etnia, ainda em 2001, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, que previa cota para composição desse ministério e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, sendo 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para pessoas com deficiência. Essas mesmas cotas foram adotadas, também em 2001, pelo o Supremo Tribunal Federal e o Ministério da Justiça, mas para as empresas que prestavam serviços a esses órgãos. Em 2002 houve a criação, por parte do Ministério de Relações Exteriores, de um programa que auxiliava afrodescendentes a participarem de cursos preparatórios a fim de ingressarem no Instituto Rio Branco para se formarem diplomatas, e nesse mesmo ano um decreto presidencial instituiu na Administração Pública Federal um programa com metas percentuais para que negros, mulheres e pessoas com deficiência preenchessem cargos de comissão, e também fossem considerados esses mesmos critérios em licitações e contratações de empresas prestadoras de serviços, o Programa Nacional de Ações Afirmativas, que era acompanhado e avaliado por um comitê.

Após a inclusão desses e outros programas e/ou leis houve, no Brasil, um aumento significativo nas discussões sobre ações afirmativas, sendo que, frequentemente, a ideia que se tem sobre a aplicação de ações afirmativas se restringe às “políticas de cotas”, nas quais são reservados certo número de vagas para que sejam preenchidas por membros de grupos historicamente discriminados e/ou socialmente excluídos. Entretanto, é preciso destacar que o sistema de cotas é apenas uma das possibilidades que existe entre as diversas formas possíveis de se manifestar uma ação afirmativa. O sistema de cotas é a aplicação mais conhecida, mas não a única, por isso é importante compreender “a ação afirmativa como modalidade de política

pública e o sistema de cotas como espécie de ação afirmativa. O sistema de cotas, portanto, não pode ser confundido com o conceito de ação afirmativa” (LINHARES, 2010, p. 202). Esse entendimento é baseado no fato de as cotas serem somente uma forma ou possibilidade da ação afirmativa e que, muitas vezes, tem importante efeito político e pedagógico, pois além de abrirem caminho para que o problema da desigualdade seja reconhecido, faz com que uma ação concreta seja implementada para garantir os direitos ao trabalho, à educação e à promoção profissional das pessoas que se encontram em situação de inferioridade social (SILVA, 2003).

Portanto, além das cotas, outras aplicações da ação afirmativa podem ser utilizadas, como “[...] o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (como instrumento de motivação do setor privado). Noutras palavras, ação afirmativa não se confunde nem se limita às cotas” (Gomes, 2002, p. 142).

Ainda assim, verifica-se que no Brasil a implementação de políticas de ação afirmativa tem-se baseado, na maioria dos casos, nas chamadas “cotas”, também conhecidas como reserva de vagas, e ocorrem principalmente nas Instituições de Ensino Superior (IES). A adoção de cotas ou reserva de vagas pelas IES vem sendo feita de maneira voluntária ou compulsória, porém o fato é que esse tipo de ação afirmativa é resultado de décadas de reivindicações por parte dos diversos grupos ligados aos movimentos sociais.

Nos últimos anos, os debates se intensificaram e diversas experiências se concretizaram, até que no ano de 2012 a Lei nº 12.711 foi sancionada, fixando a reserva de no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, tendo como objetivo ampliar o acesso à educação não apenas para o ensino superior, mas também para o ensino técnico de nível médio. Para compreensão das políticas de ações afirmativas voltadas especificamente para reserva de vagas, tema principal desse estudo, a seguir apresenta-se um quadro com algumas pesquisas dessa temática e em seguida se faz uma abordagem a respeito das cotas, especialmente, sobre a lei que incitou a pesquisa em questão.

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas

(continua)

Autor (es)	Objetivo	Resultado
CUNHA (2006)	Comparar e analisar o desempenho no vestibular e o índice de rendimento acadêmico dos aprovados cotistas e não-cotistas, considerando grupos de cursos.	Superioridade de desempenho dos aprovados no sistema universal em relação aos aprovados no sistema de cotas.
PEREIRA (2011)	Analisar como se deu o processo de implementação e os primeiros resultados da política de cotas da UFT, mais especificamente no Campus de Miracema.	A política garante o acesso aos indígenas. Não há uma política planejada de acesso e permanência dos indígenas na instituição, que conduza a um bom desempenho acadêmico e a formação com qualidade.
SOUZA (2012)	Avaliar a efetividade da política quanto ao favorecimento da ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes negros oriundos de escolas públicas e estudantes oriundos de escolas públicas.	A política de cotas da UEPG é efetiva em alguns aspectos: democratização do acesso para uma parcela antes excluída do ensino superior, elevação dos índices de ingresso e diminuição da evasão dos cotistas, comprovação de que o ingresso por cotas não acarreta baixo rendimento acadêmico.
STROISCH (2012)	Analisar as ações institucionais de permanência e êxito aos alunos ingressos nos cursos superiores por meio de reserva de vagas.	As ações não se mostraram eficazes e suficientes para garantir a permanência e o êxito dos alunos tendo em vista o alto índice de evasão e reprovação nos cursos.
BEZERRA; GURGEL (2012)	Analisar o desempenho dos cotistas e não cotistas.	Os resultados indicam que o desempenho nos estudos, de cotistas e não cotistas, é semelhante, e que a evasão entre cotistas é a metade da encontrada entre não cotistas.

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas

(conclusão)

Autor (es)	Objetivo	Resultado
ESPÍRITO SANTO (2013)	Analisar a trajetória acadêmica e traçar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que ingressaram no processo seletivo de 2006 nos cursos mais concorridos em cada um dos cinco grupos de cursos de graduação.	Dos ingressantes em 2006, 71,5% da população concluiu com sucesso os cursos selecionados, 12,4% ainda permanecem ativos e 16,1% abandonaram seus cursos. Identificou-se um percentual maior de estudantes não cotistas e do sexo feminino na categoria dos graduados; a maior tendência de evasão foi percebida na categoria que prioriza estudantes indíodescendentes, egressos do ensino público.
PINHEIRO (2014)	Verificar quais os cursos que apresentam diferenças significativas de desempenho entre os alunos cotistas e não cotistas e quais disciplinas que contribuíam para a diferença de desempenho.	Dos 15 cursos analisados, a média do coeficiente de rendimento acumulado dos alunos não cotistas foi superior em 9 cursos, sendo que os cotistas tiveram rendimento superior em 5 cursos e em 1 curso os rendimentos foram iguais. A maior diferença de desempenho ocorre nos cursos de Engenharia e Direito, nos quais o rendimento dos não cotistas é superior aos dos cotistas.
GARCIA; JESUS (2015)	Comparar o desempenho os alunos cotistas e não cotistas ao longo do curso.	Na maioria dos cursos analisados, não foram observadas diferenças significativas entre o desempenho dos alunos cotistas e dos alunos do sistema universal. Nos cursos de Engenharia e em outros cursos selecionados, há vantagem do grupo de alunos do sistema universal sobre o de cotista.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 1 mostra os resultados de estudos realizados em diversas universidades públicas do país. Ainda que a maioria universidades não divulguem dados referentes ao ingresso e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas, muitas pesquisas vêm sendo realizadas a fim de analisar o desempenho dos cotistas e não cotistas e/ou avaliar as políticas de cotas.

Os resultados das pesquisas apresentadas mostram que mesmo algumas pesquisas constatando diferenças significativas entre cotistas e não cotistas, seja com desempenho superior de um grupo ou de outro, é importante considerar os diversos elementos que fazem com que cada instituição tenha seu resultado particular. Isso faz com que os resultados sejam os mais diversos, não podendo com base em um estudo ou alguns estudos considerar que o ingresso por cotas causa baixo ou alto desempenho acadêmico. A necessidade de políticas de permanência e de ações específicas para os estudantes cotistas é considerada na maioria dos estudos, o que reforça a importância de programas que assegurem não só a expansão das vagas e a inclusão pelas cotas, mas, principalmente, a permanência desse estudante através de assistência financeira e acompanhamento pedagógico. Assim, os diferentes resultados das análises e avaliações dos sistemas de cotas adotados pelas instituições de ensino se dão, entre outros fatores, pelo modo como essa instituição lida com os estudantes cotistas desde seu acesso até seu egresso.

2.2 POLÍTICA DE COTAS E A LEI Nº 12.711

Embora a discussão e implementação de políticas de ações afirmativas serem consideradas recentes no contexto brasileiro, a legislação do país apresenta vários exemplos de políticas de cotas em vigor desde os anos 1990, sendo que a primeira delas adotada nacionalmente foi em 1995, pela legislação eleitoral, que estabelecia uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos (MOEHLECKE, 2002). As cotas de participação existem em diversas esferas da sociedade, como a cota eleitoral citada anteriormente, ou reserva de vagas para negros ou pessoas com deficiência em concursos públicos, entre outras.

A alternativa de adotar o sistema de cotas tem como objetivo diminuir as desigualdades da sociedade. Isso porque certos grupos, devido ao processo histórico, vêm sendo injustiçados e acabam tendo maiores dificuldades, por motivos de discriminações, para se integrarem à sociedade ou se inserirem no mercado de trabalho. A política de cotas atua como uma estratégia de corrigir essas desigualdades por possibilitar o aceleramento do processo de inclusão social

de grupos que estão à margem da sociedade, entre eles, negros, indígenas, pessoas com deficiência, etc., buscando remover as barreiras que os excluem (SOUZA; ARAGÃO, 2011).

Para que as barreiras para se alcançar a igualdade sejam enfraquecidas, Azevedo (2004, p. 15) avalia que “[...] a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para redução das desigualdades”. A política de cotas voltada para educação cria incentivos e oportunidade de acesso aos desfavorecidos socialmente e/ou a grupos considerados discriminados, pois, frequentemente, as oportunidades a diversos setores da sociedade lhe são negadas. Isso se justifica pelo fato de a educação ser um importante meio para acessar o mercado de trabalho, para isso é necessário que o trabalhador se qualifique e seja capaz de enfrentar tanto a competitividade desse meio quanto os avanços dos processos produtivos e da oferta de serviços. Além disso, a educação auxilia o indivíduo a elevar suas oportunidades de renda e ampliar seu bem-estar, pois permite o acesso a bens e atividades que antes não faziam parte de sua realidade (SILVA; SILVA; ROSA, 2009).

Ainda que a política de cotas, sociais ou raciais, atue como importante instrumento para reduzir as desigualdades brasileiras, parte da população é contra as cotas e considera tais ações injustas com os demais grupos da sociedade. Contudo, em uma sociedade desigual, as injustiças pelas quais os grupos marginalizados enfrentam durante a maior parte da vida não podem ser desconsideradas, principalmente no contexto educacional, no qual essas desigualdades sociais pode forçar o aluno a se autoexcluir do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON 2008). Nesse aspecto, Peixoto (2011) comenta que, partindo da visão da justiça social e ponderando a existência de desigualdades econômicas e sociais, é importante considerar que os benefícios resultantes da educação não devem ficar limitados a determinados grupos sociais só porque estes tiveram oportunidade de cursar a educação básica em boas escolas e por isso podem ser mais bem preparados tanto para concorrer nos exames de ingresso quanto para ter melhor desempenho durante os cursos.

As discussões sobre a adoção de cotas na educação são, constantemente, relacionadas à questão racial. Grande parte dos argumentos contrários às cotas analisam restritamente as cotas raciais, por isso, a importância de diferenciar as cotas raciais e as cotas sociais. As cotas raciais “fazem parte de um amplo projeto que tem o objetivo de, a longo prazo, acabar com a desigualdade racial e com o racismo no Brasil, ou ao menos reduzi-lo substancialmente” (DUARTE, 2005, p. 18). Já as cotas sociais “visam compensar a má qualidade do ensino público básico e dar acesso ao ensino superior a pessoas que dificilmente fariam um curso universitário sem tal artifício” (DUARTE, 2005, p. 18). Diante disso, os argumentos contrários às cotas são, principalmente, relacionados às cotas raciais, entre os que consideram que a

política pública deve ser social e não racial (MOREIRA, 2011). Sobre esse debate 46 ensaios foram reunidos em 2007 na publicação “Divisões perigosas: Políticas raciais no Brasil contemporâneo”, dos organizadores Peter Fry, Yvonne Maggie, Marcos Chor Maio, Simone Monteiro e Ricardo Ventura Santos, principais autores contrários às cotas raciais. Entre os argumentos apresentados, estão a inexistência de raças, a dificuldade de comprovar quem é realmente negro no Brasil, as cotas raciais ferem a igualdade de direito e são injustas, o racismo não existe ou não faz parte das relações sociais no Brasil, as cotas raciais podem aprofundar o racismo, críticas sobre importar teorias de outros países, como os EUA, onde a realidade é diferente da do Brasil, afirmações de que há outras maneiras de solucionar o racismo, e ainda, que os efeitos das cotas raciais são piores do que seus possíveis benefícios, considerando que tais ações podem levar a segregação e ao ódio racial (MOREIRA, 2011).

Essas discussões a respeito da adoção de cotas nas instituições de ensino superior, que se estendem até hoje, e as primeiras iniciativas de implementação no Brasil, que ocorreram após a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001, foram marcadas pelo viés racial, e após a referida conferência, muitos eventos e relatórios se tornaram visíveis na mídia e envolviam principalmente “diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos, ONGs, organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil” (MAIO; SANTOS, 2005, p. 188).

A primeira adoção de cotas no âmbito da educação ocorreu ainda em 2001, com a Lei nº 3708, de 9 de novembro de 2001, que “institui cota de até quarenta por cento para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense”, sendo aprovada por aclamação e sem debate (FRY; MAGGIE, 2004, p. 67). No ano seguinte, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) também implementou cotas, e em 2003, a Universidade de Brasília (UnB), primeira federal a aderir, e a Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS) passaram a adotar tais ações (BELCHIOR, 2006). Verifica-se que as instituições estaduais foram as primeiras a aderir a ações afirmativas e que entre elas tais medidas se disseminaram mais rápido. Para se ter ideia, em 2013, o índice de adesão das universidades estaduais era de 86%, e em 2014 subiu para 89,5%, nível mantido em 2015 (EURÍSTENES et al, 2015).

Entre as instituições federais, antes de 2012, 39 de um total de 61 universidades já possuíam algum tipo de ação afirmativa (cotas, bônus, reserva de sobre-vagas ¹), para grupos heterogêneos de beneficiários (alunos egressos de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres negras, refugiados políticos, beneficiários de reforma agrária, entre outros) (FERES JÚNIOR et al, 2011).

É importante destacar que o aumento da inclusão de alunos pobres, negros e indígenas nas universidades federais se deve às iniciativas tanto das próprias universidades quanto das medidas inclusivas adotadas pelo Governo Federal nos últimos anos. Ainda assim, a adesão de universidades federais às ações afirmativas decaiu a partir de 2008 e até a aprovação da lei nº 12.711, em 2012, 31% das universidades federais não tinham nenhum programa de ação afirmativa (FERES JÚNIOR et al, 2013).

Uma das medidas criadas pelo governo federal é a lei nº 12.711, a chamada “Lei de Cotas”, sancionada em 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e define que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

No artigo 4º da referida Lei consta que:

As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas (BRASIL, 2012).

O parágrafo único do artigo 1º e do artigo 4º institui que “50% (cinquenta por cento) dessas vagas deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”. A lei prevê, ainda, nos artigos 3º e 5º, que as vagas reservadas a estudantes oriundos de escolas públicas

[...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012).

¹ “As cotas raciais e étnicas tem sido destinadas, fundamentalmente, a negros e indígenas; a reserva de vagas opera no sentido de identificar vagas específicas que, em não sendo ocupadas, deixam de existir; o bônus atribuí, via de regra, pontos adicionais nos vestibulares para negros e egressos de escolas públicas; as sobre-vagas são iniciativas que expandem o quantitativo das mesmas e ao fazê-lo determinam para quais grupos tais vagas se destinam” (VIEIRA, 2009, p. 1).

A figura a seguir representa essa distribuição de vagas em forma de diagrama para melhor entendimento da referida lei.

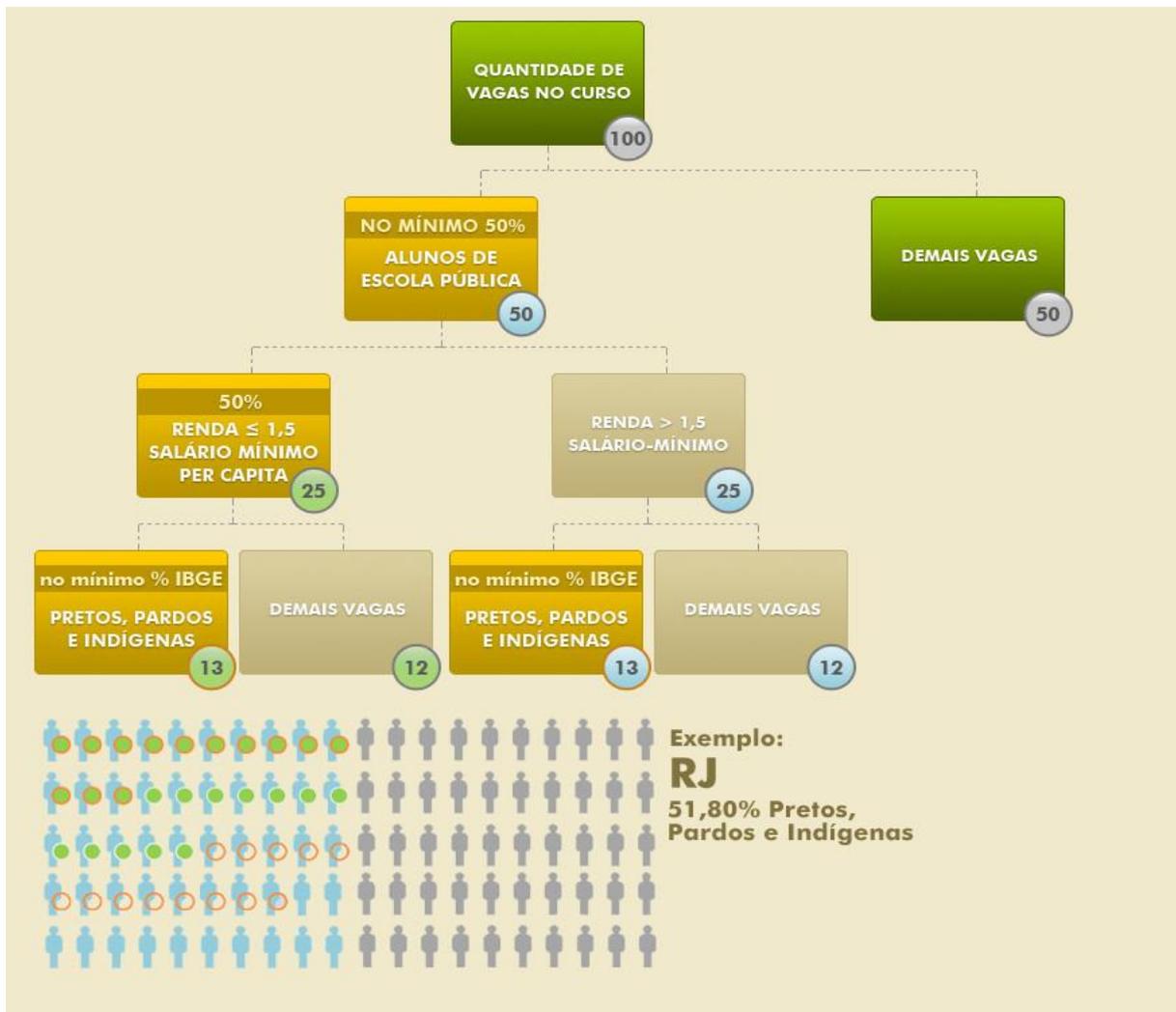


Figura 1 - Diagrama de distribuição de vagas segundo a lei 12.711.

Fonte: Brasil, Ministério da Educação (2016b).

A lei nº 12.711 fixa o percentual de vagas reservadas para aqueles oriundos de escolas públicas, estabelecendo critérios socioeconômicos e considerando, ainda, o perfil de cor das populações dos estados em que as instituições se localizam. Com isso, a quantidade de vagas oferecidas ao grupo composto por pretos, pardos e indígenas é estabelecida de acordo com as características demográficas de cada estado, sendo este um dos aspectos mais importantes da nova lei, pois conforme constatado por Feres Júnior et al. (2013), havia grande discrepância entre os percentuais desse grupo em cada região e a quantidade de vagas a eles disponibilizadas. A importância e a abrangência da referida lei podem ser afirmadas por dados do IBGE publicados em um estudo que constatou que, em 2008, os egressos da escola pública eram em sua maioria, pretos e pardos. Apenas 6,4% de pretos e pardos na faixa etária de 15 a 17 anos

eram de escola particular e entre os alunos brancos o índice era de 19,6%. Essa porcentagem é visivelmente baixa quando se verifica que a população brasileira é composta majoritariamente por pretos e pardos, de acordo com o Censo de 2010, e essa discrepância também pode ser notada no ensino superior, no qual 60% dos discentes de instituições públicas e 66,2% das privadas eram brancos no ano de 2008 (PAIXÃO et al., 2010).

Feres Júnior et al. (2013, p. 13) mencionam também a importância de homogeneização dos procedimentos e do estabelecimento das cotas como obrigatórias para “assegurar maior efetividade da ação afirmativa, excluindo procedimentos de resultado mais incerto e variável”. Destacam, ainda, a importância de a lei fixar um percentual mínimo de vagas para cada critério, gerando assim um significativo aumento das vagas destinadas às cotas e impedindo aqueles programas em que a universidade fixava um percentual de vagas de acordo com a quantidade de inscritos no vestibular pertencentes ao grupo de cotas, o que acarretava, muitas vezes, um número de reserva de vagas muito baixo e incerto.

A obrigatoriedade do cumprimento da lei nº 12.711 despertou a preocupação por parte dos reitores de algumas universidades que já tinham medidas de ações afirmativas, pois estes consideraram a nova lei com mais restrições e critérios do que os programas que já existiam em cada instituição e que isso poderia resultar em uma diminuição da quantidade de vagas reservadas e nas de fato ocupadas. Argumentaram também que a unificação nacional das políticas, proporcionada pela lei, acabava não considerando as especificidades locais e inviabilizando os programas que já existiam. Com relação a isso, o MEC afirmou que a lei não tira o efeito das experiências de ação afirmativa já existentes, e que as universidades podem agregar a lei tais ações que considerem relevantes. Complementou, ainda, que a lei estabelece reservar o mínimo e não o máximo de vagas, visando assim ampliar e não restringir as ações afirmativas (FERES JÚNIOR et al., 2013).

Essa ampliação, de acordo com o artigo oitavo da lei, deveria ser cumprida integralmente no prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, ou seja, até o ano de 2016, no mínimo, 50% das vagas de todas instituições federais de educação superior vinculadas ao MEC deveriam ser preenchidas conforme dispõe a lei nº 12.711. Um levantamento de 2013 mostrou que 83% dos institutos já cumpriam essa meta e entre as universidades apenas 34%. As instituições mais recentes, como a Universidade Federal da Fronteira Sul, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, a Universidade Federal para a Integração Latino-Americana, a Universidade Federal do Pampa e várias outras já cumpriam ou estavam prestes a cumprir a meta de 2016, evidenciando que estas universidades, assim

como os Institutos Federais, já surgiram “com mais cara de povo, ou seja, com uma identidade mais compatível com a da sociedade brasileira” (RISTOFF, 2013, p. 1).

Ainda que a política de cotas envolva critérios raciais, é importante destacar que se trata de uma política de critérios essencialmente sociais, e as cotas sociais “não têm a pretensão de erradicar a pobreza - que está associada a condições políticas, sociais e econômicas muito amplas e complexas -, mas sim pretendem democratizar o acesso ao ensino superior e diversificar o ambiente acadêmico igualando as condições entre os candidatos quando do vestibular” (DUARTE, 2005). Por isso, além da implementação das cotas, que no caso da lei nº 12.711 abrange não só estudantes de cursos superiores, mas também o ensino técnico de nível médio, é necessário criar condições para que esses estudantes permaneçam e concluam com êxito sua formação. Nesse sentido, Maciel (2009) assevera que, apesar da educação ser um meio para inclusão e que o acesso à educação pode contribuir para igualar as condições de ingresso no mercado de trabalho, de modo que as oportunidades da sociedade aumentem e as desigualdades sociais diminuam, essa expectativa não tem garantia que irá se tornar realidade, pois apenas o acesso à educação não garante que o aluno irá permanecer na escola nem que irá desenvolver o conhecimento necessário para que a igualdade de condições de fato ocorra.

Assim, destaca-se a importância da criação e manutenção de programas que garantam a permanência desses estudantes nas instituições de ensino. Nesse sentido, alguns programas foram criados como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2007 pela portaria normativa nº 39, e disposto em 2010, pelo decreto nº 7.234. Nessa portaria consta sua finalidade de ampliar as condições de permanência e seus objetivos, como a redução das taxas de retenção e evasão, com ações nas áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a). O Ministério da Educação afirma que a política de assistência estudantil vem sendo reforçada, e que em 2013, ano seguinte à lei, seriam investidos pelo menos R\$ 600 milhões em assistência estudantil, além de propostas de outras políticas como a política de acolhimento dos alunos cotistas, que também envolve as políticas de tutoria e nivelamento (BRASIL, 2016c).

No entanto, além da ajuda financeira, é indispensável acompanhar o desempenho acadêmico e a trajetória desses estudantes para que a educação, de fato, realize a inclusão social pretendida pela adoção do sistema de cotas, pois a política de cotas só se justifica caso esteja alcançando a finalidade esperada, que é reduzir as desigualdades e proporcionar aos menos favorecidos condições de vida melhores.

2.3 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

A universalização do acesso e a melhora da qualidade da educação no Brasil, principalmente com relação à educação básica, é tema de extensas discussões tanto no meio acadêmico quanto nas decisões dos poderes executivo e legislativo. Pesquisas científicas, implementações de programas e sanções de leis, seja a nível municipal, estadual ou federal, têm incentivado a reflexão sobre a importância da educação no desenvolvimento do país. Conforme sustenta Stroisch (2012), a política de universalização do acesso à educação, prevista constitucionalmente, deve estar alinhada com políticas que busquem, especificamente, combater às desigualdades raciais e sociais presentes em todos os níveis do sistema de ensino, e nesse sentido, há diversas experiências de ações afirmativas, como as citadas anteriormente e a lei nº 12.711, que vem sendo implementadas visando combater as desigualdades do ensino superior e também de outros níveis de ensino.

Ainda que a educação esteja prevista e incluída nos direitos sociais da Constituição Federal de 1988, a Administração Pública nacional só implementou uma política pública mais sólida para a educação básica após 1995, com a universalização do acesso ao ensino fundamental entre 1995 e 2002. Essa ação impactou, principalmente, nos níveis de mais baixa renda e nas áreas mais pobres, de modo a reduzir expressivamente as diferenças de acesso à educação entre as regiões e entre os níveis sociais (COSTA, 2010).

Em 1996, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 21, já buscava enfrentar o desafio da universalização da educação, considerando a educação escolar um processo de formação integral do cidadão e sendo composta pela educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e pelo ensino superior (COSTA, 2009). Foi também nesse ano que a Emenda Constitucional nº 14, alterou o inciso II do artigo 208 para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1996).

Contudo, a universalização da educação básica desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo-se ainda o ensino fundamental, só se expressa claramente como um desafio a se tornar realidade no Brasil, com a introdução da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009:

As alterações feitas no texto da Constituição pela EC 59/09 promoveram a instituição formal da universalização da educação básica no sistema normativo brasileiro. Onde constava "ensino fundamental" consta agora "educação básica"; isso representa um grande avanço, mesmo que tardio, na legislação constitucional brasileira. A EC 59/09 estabelece a universalização do acesso à educação básica no Brasil, incluindo-se a partir de agora, a universalização do acesso à educação infantil e ao ensino médio, antes restrita ao ensino fundamental (COSTA, 2010, p. 128).

Assim, a Emenda Constitucional 59/09, na busca pela universalização da educação básica (do ensino infantil, fundamental e médio), coloca a constituição brasileira em conformidade com as dos países desenvolvidos. A constituição incumbi a União, os Estados e Municípios de garantir a universalização do ensino básico gratuito, e é através dessa universalização que a garantia e a concretização do direito à educação de maneira ampla e dos outros direitos fundamentais, além da diminuição das desigualdades sociais e do desenvolvimento de uma democracia participativa, terão mais condições de se tornarem uma realidade (COSTA, 2010). Destaca-se, ainda, a importância de que esse direito seja concretizado, já que através “da educação básica a pessoa poderá desenvolver suas habilidades e competências de forma mais eficiente e ser capaz de fazer suas próprias escolhas, fazendo uso consciente do seu direito de liberdade” (COSTA, 2009, p. 3481).

Ocorre que a realidade da educação básica no Brasil é bem diferente do que se propõe e do que se espera com a criação de programas e aprovações de leis. Para Ciavatta e Ramos (2011, p.36) “A universalização da educação básica para toda a população que consta da lei, não se concretizou na prática”. Abordando uma discussão sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil, as autoras afirmam que existe uma separação entre a educação considerada geral quando o foco é preparar o aluno para o ensino superior, e a educação que prepara para o ingresso imediato no mercado de trabalho, atendendo às necessidades produtivas. Isso faz com que ocorra uma divisão no ensino médio e na educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2011). A separação do ensino médio e da educação profissional ocorreu a partir de 1997, quando foi determinado que o ensino técnico fosse ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial. Apesar de um decreto de 2004, que possibilitou integrar o ensino médio com a educação profissional, essa fragmentação prevalece, pois essa integração ficou a critério das escolas (MELO; DUARTE, 2011).

As autoras destacam ainda outras ações com relação ao ensino médio e à educação profissional que visaram contribuir para a mudança dessa realidade, como o Decreto nº 6.095/2007 e a aprovação da Lei nº 11.892/2008, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Outro destaque é para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que a partir de 2009 foi rearranjado com o desafio de incitar a organização curricular do ensino médio, além de passar a ser aceito como processo seletivo unificado para ingresso nas universidades federais, servir como certificação do ensino médio para jovens e adultos e ser

utilizado para verificar o desempenho acadêmico de alunos ingressantes no ensino superior (MELO; DUARTE, 2011).

Com relação à educação superior, Ristoff (2014) aborda a intensa expansão desse nível de ensino, ocorrida nas últimas duas décadas, marcada pelo aumento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. O ritmo acelerado, com crescimento expressivo e constante, entre 1999 e 2003, se deu, principalmente, pelo aumento do número de instituições privadas e resultou em altas taxas de crescimento da educação superior. A partir de 2003, o crescimento continuou, ainda que menos intenso, priorizando as políticas globais de inclusão social e buscando democratizar o ensino superior.

Essas políticas para a educação superior com foco na inclusão de grupos historicamente excluídos alteraram de modo relevante o perfil dos estudantes do ensino superior. Entre as principais ações pode-se citar o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a Lei das Cotas nas Instituições Federais, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (RISTOFF, 2014). No âmbito dos cursos técnicos e profissionais de nível médio, há o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Houve também expansão do ensino à distância, tanto no nível técnico quanto no superior, como o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TEC Brasil) (STROISCH, 2012).

Embora sejam verificadas diversas ações, programas e leis, como a lei nº 12.711, visando ampliar a oferta de vagas, democratizar o acesso à educação e incentivar a permanência dos alunos, os dados disponibilizados pelos órgãos governamentais e pelas pesquisas acadêmicas mostram uma realidade ainda aquém da universalização do acesso e da qualidade da educação que se espera alcançar. Essa realidade pode ser explicada pelo fato de que

[...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727-728).

Perspectivas de que a educação é um dos melhores caminhos para se reduzir as desigualdades sociais, como já abordado anteriormente na afirmação de diversos autores, é também o entendimento de Costa (2009, p.3484)

uma das melhores formas de reduzir as distorções sociais existentes é por meio da concretização do direito à educação, começando pela garantia da efetiva universalização da educação básica. Esta, compreende em garantir o acesso ao sistema educacional a todos que desejam dele usufruir, evitar a evasão criando condições reais para que o aluno conclua o ciclo escolar e garantir o efetivo aprendizado de qualidade, tudo isso para tornar o destinatário do direito à educação capaz de exercer a sua cidadania e se tornar capacitado ao trabalho. Ao usufruir de forma plena do direito à educação, a pessoa poderá estar inserida de fato e de direito na sociedade, como ser autônomo, independente e realmente livre.

A autora afirma, ainda, a necessidade de ampliar a visão sobre o direito à educação e que isso não pode estar restrito a garantia de acesso ao sistema educacional público e gratuito. O primeiro passo é garantir o acesso para permitir o aprendizado, porém são necessárias políticas públicas que resultem em aprendizado de qualidade capaz de qualificar a pessoa para o trabalho e também desenvolvê-la como cidadã (COSTA, 2009). Entretanto, essa perspectiva de que através da educação as desigualdades podem ser equalizadas pela hipotética igualdade de oportunidades para aqueles de diferentes origens socioeconômicas e raças, é criticada por Guimarães (2013), que assevera que só a ampliação da educação não bastou para permitir a igualdade de oportunidades nem para indivíduos de outras sociedades nem para a sociedade brasileira, uma vez que a escola esta distante de ser capaz de interromper o curso regular das desigualdades existentes e que, ainda, acaba reproduzindo essas desigualdades sociais. Nessa mesma perspectiva, Saviani (2005) aborda as contradições das políticas educacionais, pois como são criadas com base nos interesses dominantes, a universalização torna-se algo inatingível devido “[...] a impossibilidade do acesso de todos ao saber, a impossibilidade de uma educação unificada, o que leva a se propor um tipo de educação para uma classe e outro tipo para a outra classe” (SAVIANI, 2005, p. 255).

Embora as diferentes perspectivas gerem divergências sobre o rumo da universalização da educação no Brasil, há ações e programas sendo implementados em todos os níveis de ensino. E ainda que os dados mostrem uma realidade difícil de ser alterada é importante que cada nível de ensino seja visto conforme suas particularidades e que as análises sejam tanto quantitativas como qualitativas, a fim de que seus resultados contribuam para apoiar a transformação dessa realidade. O fato é que a situação do acesso e permanência, tanto nos níveis básicos quanto superiores, e da qualidade da educação, principalmente nos níveis básicos, se mostra como um grande desafio a ser enfrentado tanto pelo Estado, quanto pela família e, ainda,

pela sociedade em geral para que a promoção e a concretização do direito à educação possa ser universalizado.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CAMPO DO ESTUDO E AMOSTRA DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como campo de estudo o IFSP – Câmpus Salto, o qual oferece cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia e que, em 2013, após a aprovação lei nº 12.711, adotou a reserva de vagas como ação afirmativa em todos os cursos. Antes da referida lei, os processos seletivos do IFSP já tinham algum tipo de ação afirmativa, sendo que nos cursos técnicos de nível médio era adotado o Sistema de Acréscimo de Pontos para candidatos autodeclarados afrodescendentes ou indígenas e para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em instituições da rede pública de ensino, no caso dos cursos técnicos concomitantes ou integrados, e para aqueles que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, no caso dos cursos técnicos subsequentes. Nos cursos superiores, a política de ação afirmativa já era a reserva de vagas, porém, o critério era apenas ter cursado o ensino médio integralmente em estabelecimentos da rede pública de ensino.

A amostra da pesquisa engloba os discentes de todas as turmas concluídas após a implementação da lei de cotas, sendo 221 alunos dos cursos técnicos noturnos (122 de Automação Industrial, 99 de Informática), 82 dos cursos técnicos integrados ao ensino médio (41 de Automação industrial, 41 de Informática) e 121 dos cursos superiores de tecnologia (57 de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, 64 de Gestão da Produção Industrial), totalizando 424 alunos, que ingressaram no IFSP – Câmpus Salto a partir do 1º semestre de 2013, após a aprovação da Lei nº 12.711.

As turmas dos cursos técnicos noturnos e dos cursos técnicos integrados ao ensino médio previam 40 vagas por turma e 50% dessas vagas, ou seja, 20 vagas, preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, sendo que essas 20 vagas são divididas em 4 critérios, e 50% das vagas, 20 vagas, preenchidas pela ampla concorrência (QUADRO 2).

Quadro 2 - Demonstração da distribuição das vagas para cursos com 40 vagas

TOTAL DE VAGAS	VAGAS PARA AMPLA CONCORRÊNCIA	RESERVA DE 50 % DAS VAGAS PARA CANDIDATOS QUE CURSARAM O ENSINO FUNDAMENTAL INTEGRALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA (Lei 12.711, de 29/08/2012)			
		Vagas para candidatos com renda <i>per capita</i> familiar bruta menor que 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas segundo percentual de 34,73 % da população do Estado de São Paulo apurado pelo IBGE no Censo de 2010	Vagas para candidatos com renda <i>per capita</i> familiar bruta menor que 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo.	Vagas para candidatos com renda <i>per capita</i> familiar bruta maior que 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo autodeclarados pretos, pardos ou indígenas segundo percentual de 34,73 % da população do Estado de São Paulo apurado pelo IBGE no Censo de 2010	Vagas para candidatos com renda <i>per capita</i> familiar bruta maior que 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo.
40	20	4	6	4	6

Fonte: IFSP - Edital nº 287 (2012a, p. 9).

Nos cursos superiores o percentual de vagas reservadas pela Lei nº 12.711 foi de 12,5% do total de 40 vagas, ou seja, 5 vagas preenchidas por candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, divididas nos 4 critérios, 22 vagas para ampla concorrência e 13 vagas para candidatos que concluíram todo o ensino médio em instituição pública de ensino, conforme a política de ação afirmativa que já existia antes da lei de cotas (QUADRO 3).

Quadro 3 - Quadro geral de oferta de vagas

123850 - ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS (Matutino)						
Ampla Concorrência	L1	L2	L3	L4	A1	Total
22	1	2	1	1	13	40
122164 - GESTÃO DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL (Matutino)						
Ampla Concorrência	L1	L2	L3	L4	A1	Total
22	1	2	1	1	13	40

Legenda:

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 - Candidatos que concluíram todo o ensino médio em instituição pública de ensino.

Fonte: IFSP - Termo de Adesão retificado (2012b, p. 30).

3.2 NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa quantitativa descritiva-exploratória. O objetivo da pesquisa exploratória é buscar apenas um levantamento de informações e verificar em quais condições os resultados obtidos se manifestam (SEVERINO, 2007), já a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de uma população, fenômeno ou experiência (GIL, 2008). As pesquisas exploratórias também “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 1999, p. 43). A natureza da pesquisa baseia-se na abordagem quantitativa, que de acordo com Gil (2010) ocorre com o levantamento estatístico de dados, de caráter descritivo. O uso de métodos quantitativos no presente estudo serve para comparar o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não cotistas. A pesquisa quantitativa se caracteriza pela objetividade e é influenciada pelo positivismo por considerar que a compreensão da realidade é baseada na análise de dados brutos, coletados com a utilização de ferramentas padronizadas e neutras. Além disso, aplica a linguagem matemática a fim de expor as causas de determinado fenômeno, as relações entre suas variáveis, etc. (FONSECA, 2002).

O tipo de pesquisa de campo a ser realizada é, portanto, quantitativo-descritivas, as quais

consistem em investigações de pesquisa empírica cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 84).

Com relação à subdivisão desse tipo de pesquisa, a predominância é para os chamados estudos de avaliação de programa que

consistem nos estudos quantitativo-descritivos que dizem respeito à procura dos efeitos e resultados de todo um programa ou método específico de atividades de serviços ou auxílio, que podem dizer respeito a grande variedade de objetivos, relativos à educação, saúde e outros. As hipóteses podem ou não estar explicitamente declaradas e com frequência derivam dos objetivos do programa ou método que está sendo avaliado não da teoria. Empregam larga gama de procedimentos que podem aproximar-se do projeto experimental (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 84).

Referente ao método, trata-se de um estudo de caso, considerado por Yin (2005, p. 32) como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O objetivo do estudo de caso é analisar profundamente uma unidade de

estudo e é útil quando se busca examinar detalhadamente um ambiente, um sujeito ou uma situação em particular (GODOY, 1995).

3.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A técnica utilizada é uma pesquisa documental, na qual a coleta de informações é realizada com base em documentos de diversos tipos, podendo ser escritos ou não, entre eles diários, documentos arquivados em entidades públicas e privadas, gravações, fotografias, mapas entre outros. (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Assim, coleta de dados se baseou em dados primário e secundários do IFSP - Câmpus Salto, sendo a fonte de informações os sistemas acadêmicos (Nambei e BrtAcadêmico) e os documentos institucionais, como o edital dos processos seletivos, as listas de convocação para matrícula, os mapas de matrícula e os boletins individuais para verificação do desempenho acadêmico.

Foi realizada uma análise exploratória dos dados, analisando as situações de todos os 424 alunos pertencentes as turmas com tempo de integralização mínimo finalizado. A quantidade de vagas preenchidas não foi, em algumas turmas, realizada conforme previsto nas figuras 2 e 3. Isso ocorreu porque em alguns casos não havia candidatos que se adequassem aos critérios estabelecidos e as listas desses critérios não tinham candidatos suficientes para preencher as vagas destinadas à determinada situação. Por exemplo, se na lista das vagas destinadas à candidatos com renda *per capita* familiar bruta menor que 1,5 salário mínimo e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas não tinha quantidade suficiente para preencher as vagas destinadas a esse critério, de acordo com o edital do processo seletivo, essas vagas eram preenchidas por candidatos de outro critério com relação às cotas ou pelos candidatos de ampla concorrência. Outro fato que pode ter influenciado nas vagas previstas nos editais versus as vagas preenchidas é que, em alguns cursos, a quantidade de matrículas efetivadas é maior do que o número de vagas devido aos cancelamentos, ou, em cursos de baixa demanda, a quantidade de matrículas foi inferior à quantidade de vagas disponíveis. Há ainda, a ocorrência das vagas não serem preenchidas pelo meio de ingresso previsto, como o SISU no caso dos cursos superiores e o processo seletivo organizado por uma empresa contratada para os cursos de nível médio, o que faz com que sejam necessários processos seletivos simplificados, realizados pelo próprio IFSP. Assim, ao final das matrículas é possível que o preenchimento das vagas não seja idêntico ao previsto.

Para que as quantidades reais de ingressos pelas ações afirmativas e pela ampla concorrência fossem verificadas, as listas de matrícula de cada turma foram analisadas de modo que cada aluno fosse pesquisado nos dados dos processos seletivos e o tipo de ingresso fosse identificado. Com isso, foi possível criar listas separadas pelos critérios da reserva de vagas e listas com os discentes ingressos pela ampla concorrência a fim de que os desempenhos acadêmicos dos estudantes pudessem ser analisados entre cotistas e não cotistas.

A pesquisa consiste em, ao final do período regular de integralização do curso, realizar levantamentos estatísticos com base no desempenho acadêmico de cada aluno. Para isso, o boletim escolar de cada aluno foi analisado, de modo a verificar a situação do estudante ao final do curso. As situações possíveis são: concluinte, em curso ou evadido. Concluinte é o aluno que finalizou o curso no tempo mínimo de integralização, ou seja, no período regular de duração do curso. Caso ainda esteja cursando uma ou mais disciplinas, seja por reprovação ou trancamento de matrícula, o aluno se encontra em curso. E nos casos em que houve abandono/desistência ou cancelamento formal da matrícula o discente é considerado evadido.

Para examinar se há diferenças entre o desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas e os ingressantes pela ampla concorrência, foram calculados os índices de evasão, conclusão, reprovação e a média final com o rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas, comparando os resultados dos dois grupos. Os cálculos dos índices foram baseados em análises estatísticas, a fim de apresentar os resultados em porcentagem de acordo com a quantidade de egressos em determinada situação em comparação com o total de ingressos. Foram, ainda, acrescentadas informações sobre o recebimento ou não de algum tipo de assistência estudantil, buscando analisar se esse tipo de auxílio pode ter influenciado na situação do aluno, como na permanência e rendimento acadêmico.

O rendimento acadêmico dos discentes foi analisado comparando as médias gerais do curso de cotistas e não cotistas. Primeiramente, foram excluídos os alunos que cancelaram a matrícula e os que tinham apenas nota zero no sistema acadêmico (Nambei). Esse sistema calcula a média aritmética simples (soma das notas das disciplinas dividido pelo número de disciplinas cursadas) do aluno por semestre, para os cursos técnicos, e por ano para os cursos integrados ao ensino médio. Nos cursos superiores não há cálculo da média pois as notas são expostas por disciplina e por isso, no caso das médias dos cursos superiores, as médias dos alunos no primeiro semestre de 2013 foram calculadas no *excel* e a partir do segundo semestre de 2013 as médias foram extraídas de outro sistema acadêmico que começou a ser utilizado naquele semestre (BrtAcadêmico). As médias dos alunos foram calculadas pela soma das notas nas disciplinas e a divisão pela quantidade de disciplinas. Em seguida foram somadas as médias

de todos os alunos que tiveram pelo menos uma nota durante o curso e dividido pela quantidade de alunos da turma.

O rendimento acadêmico também foi utilizado na comparação da média geral do curso e a nota de ingresso, de cotistas e não cotistas para verificar se há relação entre notas maiores de ingresso e médias melhores no curso. Para os cursos técnicos de nível médio, o processo seletivo é realizado por uma empresa contratada e para os cursos superiores, o processo é por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que utiliza os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, as notas se diferenciam nos processos e por isso os valores das médias dos cursos superiores são diferenciados. Além disso, em alguns semestres, ocorre o chamado processo seletivo simplificado, no qual o instituto realiza um procedimento para que as vagas ociosas, que não foram ocupadas nos processos comuns por falta de candidatos, sejam preenchidas. Por se tratar de um processo simplificado os critérios de seleção seguem o edital para esse fim e as notas obtidas por esses candidatos são diferentes das notas do processo seletivo normal e do SISU, e por esse motivo foram excluídas do cálculo da média geral no vestibular.

Em seguida, foi calculado o coeficiente de correlação para medir a intensidade da relação entre as variáveis: nota no processo seletivo e média no curso. A correlação não significa que uma variável é a causa da outra, mas simplesmente que uma está relacionada com a outra e é essa relação que se pretende verificar (BERTOLO, 2010). No caso desta pesquisa, foi analisado se o aluno que teve uma nota maior no processo seletivo tende a ter melhor rendimento acadêmico no curso.

Assim, os dados foram analisados com base nos resultados obtidos conforme descrito acima, a fim de verificar se há diferenças entre o desempenho acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas ingressos após a implementação da Lei nº 12.711 e são apresentados na próxima seção.

4 DADOS E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Nesta seção são expostas as análises dos dados e os resultados obtidos. Primeiramente, foram analisados os mapas de matrículas para identificar os alunos que ingressaram pela reserva de vagas e os que ingressaram pela ampla concorrência. A seguir é apresentado um quadro com os cursos analisados e as suas características, como a duração do curso, que serviu como tempo mínimo de integralização do curso, ou seja, a situação dos alunos foi analisada considerando a duração regular para que o curso fosse concluído.

Quadro 4 – Cursos analisados na pesquisa

Cursos	Nível	Período	Duração
Técnico em Automação Industrial	Técnico concomitante ou subsequente	Noturno	2 anos
Técnico em Informática	Técnico concomitante ou subsequente	Noturno	2 anos
Técnico integrado em Automação Industrial	Técnico integrado ao ensino médio	Integral	3 anos
Técnico integrado em Informática	Técnico integrado ao ensino médio	Integral	3 anos
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Superior	Matutino	3 anos
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	Superior	Matutino	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O total de alunos analisado nesta pesquisa considerou os ingressos após a implementação da Lei nº 12.711 em todos os cursos da instituição e que até o 2º semestre de 2015, deveriam ter concluído o curso, de acordo com a duração de cada curso. A tabela 1 mostra o total de alunos matriculados, divididos nas categorias reserva de vagas e suas subdivisões e ampla concorrência. Não foram contabilizados alunos que ingressaram por transferência, ou seja, que vieram de outras instituições de ensino, apenas ingressantes pelos processos seletivos e pelo SISU. O total de alunos matriculados é maior do que a quantidade de vagas ofertadas nos editais dos processos seletivos. Isso ocorre devido aos cancelamentos efetivados pelo aluno antes do início das aulas ou até duas semanas após o início das aulas, ou ainda, pelas vagas ociosas pelos cancelamentos compulsórios, que ocorre quando o aluno não comparece durante os dez primeiros dias após o início das aulas e não justifica sua ausência.

Tabela 1 – Total de alunos matriculados, divididos por categoria

Cursos	Ingresso	Total de alunos matriculados								
		Reserva de vagas						Ampla concorrência	Total	
		L1	L2	L3	L4	A1	Total			
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	6	4	6	4	--	20	20	40	
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	6	3	5	3	--	17	25	42	
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	5	3	6	3	--	17	23	40	
Técnico em Informática	1º semestre 2013	3	6	2	1	--	12	18	30	
Técnico em Informática	2º semestre 2013	2	3	5	2	--	12	19	31	
Técnico em Informática	1º semestre 2014	5	2	6	2	--	15	23	38	
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	12	5	3	1	--	21	20	41	
Técnico integrado Informática	1º semestre 2013	9	5	4	2	--	20	21	41	
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	4	1	5	1	7	18	39	57	
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	1	4	7	4	8	24	40	64	
								TOTAL GERAL	424	

Legenda:

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 - Candidatos que concluíram todo o ensino médio em instituição pública de ensino.

Fonte: Elaborada pela autora.

O quadro a seguir mostra o semestre de ingresso e o semestre de conclusão, considerando o período mínimo de integralização de cada curso. É importante ressaltar que as análises se basearam na duração regular do curso, assim ao analisar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas a situação considerada foi ao final desse período, por isso há alunos em curso ou que concluíram após o semestre previsto de conclusão.

Quadro 5 – Semestre de ingresso e conclusão para cada curso

Cursos	Ingresso	Conclusão
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	2º semestre 2014
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	1º semestre 2015
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	2º semestre 2015
Técnico em Informática	1º semestre 2013	2º semestre 2014
Técnico em Informática	2º semestre 2013	1º semestre 2015
Técnico em Informática	1º semestre 2014	2º semestre 2015
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	2º semestre 2015
Técnico integrado Informática	1º semestre 2013	2º semestre 2015
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	2º semestre 2015
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	2º semestre 2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Para verificar se há diferenças no desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas em relação aos ingressantes pela ampla concorrência foram analisados os índices de evasão, conclusão, reprovação e o rendimento, no curso e no processo seletivo, dos estudantes cotistas e não cotistas. Nas subseções seguintes são apresentados os dados obtidos de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, comparando os resultados de cotistas de não cotistas.

4.1 ÍNDICE DE EVASÃO

O índice de evasão foi analisado com base na quantidade de alunos evadidos por curso e por categoria, reserva de vagas e ampla concorrência. Para isso, calculou-se a porcentagem de evadidos com base na quantidade de ingressantes por categoria. Assim, os valores das duas últimas colunas referem-se ao número de evadidos em relação ao número de matriculados em cada categoria e com isso foi possível verificar qual dos dois grupos, cotistas ou não cotistas, apresentou maior evasão. A tabela 2 apresenta a quantidade de alunos evadidos em cada turma, divididos em reserva de vagas e ampla concorrência.

Tabela 2 – Total de alunos evadidos

Cursos	Ingresso	Total Matriculados		Total Evadidos					
		Reserva de vagas	Ampla Concorrência	Reserva de vagas	Assistência Estudantil	Ampla Concorrência	Assistência Estudantil	Reserva de vagas	Ampla Concorrência
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	20	20	10	0	6	0	50%	30%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	17	25	11	0	15	0	65%	60%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	17	23	7	0	13	0	41%	57%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	12	18	7	0	14	0	58%	78%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	12	19	9	2	17	2	75%	89%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	15	23	11	1	17	0	73%	74%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	21	20	3	1	1	0	14%	5%
Técnico integrado em Informática	1º semestre 2013	20	21	3	1	2	0	15%	10%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	18	39	11	1	25	6	61%	64%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	24	40	17	2	29	3	71%	73%
Total Geral		176	248	89	8	139	11	51%	56%

Fonte: Elaborada pela autora.

O índice de evasão de cada turma, representado pelo valor em porcentagem, foi calculado com base na quantidade de alunos que ingressou pela reserva de vagas ou pela ampla concorrência. Assim, tem-se que, no Técnico em Automação Industrial – 1º semestre de 2013 por exemplo, 50% dos alunos ingressantes pelas cotas evadiram e entre os não cotistas esse índice cai para 30%, salienta-se que os maiores valores entre os índices de cada turma foram grifados com a cor verde para evidenciar o grupo que teve mais alunos evadidos.

Analisando as turmas por nível de ensino, verifica-se que em quatro das seis turmas dos cursos técnicos noturnos o índice de evasão da ampla concorrência foi maior do que na reserva de vagas, ainda que em uma dessas turmas a diferença foi de apenas 1%, no caso do Técnico em Informática - 1º semestre de 2014. Nos dois cursos técnicos integrados, a evasão dos alunos da reserva de vagas foi maior. Já nos dois cursos de nível superior, a diferença entre a evasão dos dois grupos foi mínima, prevalecendo um maior percentual na ampla concorrência.

Na tabela 2, também foi incluída a informação referente aos alunos que receberam assistência estudantil e mesmo assim evadiram. Com relação a isso, nota-se um baixo número de alunos que recebiam assistência estudantil entre os evadidos, sendo apenas 8 de 89 do grupo de cotistas e 11 dos 138 não cotistas que evadiram. Esses dados reforçam as constatações de diversos estudos e autores que destacam a necessidade de que as políticas de cotas sejam acompanhadas de políticas que auxiliem a permanência dos estudantes nas instituições de ensino (ZAGO, 2006; PEREIRA, 2011; SOUZA, 2012; STROISCH, 2012). Contudo, ressalta-se que a assistência estudantil do IFSP não é restrita aos discentes que ingressaram por cotas, sendo assim e respeitando os critérios estabelecidos para recebimento de cada tipo de auxílio, as ações de assistência se mostram como importante meio de contribuir para permanência de cotistas e não cotistas.

De maneira geral, analisando o total de alunos que evadiu nos dois grupos em todas as turmas, há diferença de 5% entre os dois grupos a favor dos cotistas, sendo que o grupo de reserva de vagas apresentou evasão de 51% do total de alunos que ingressaram por cotas e o grupo de ampla concorrência a evasão foi de 56% do total de alunos não cotistas. Esses resultados se mostram contrários as suposições de acadêmicos e do senso comum de que os cotistas abandonariam os cursos em maiores proporções (BEZERRA; GURGEL, 2012).

Os resultados do estudo de Bezerra e Gurgel (2012) também mostraram menores taxas de evasão do grupo de cotistas, constatando que a evasão dos cotistas foi metade dos não cotistas naquela pesquisa, e a de Cardoso (2008), também constatou que os cotistas evadem em menores proporções que os não cotistas. Nesta última, a autora verificou, ainda, que a evasão esta associada ao rendimento do curso e que, a situação de trabalho, análise realizada apenas para os cotistas, tem influência na decisão de abandonar ou permanecer no curso (CARDOSO, 2008).

Ainda que estes estudos analisem apenas cursos superiores, a evasão no ensino técnico e técnico ao ensino médio integrado faz parte dessa pesquisa e também é influenciada por fatores internos e externos. Entre os fatores externos pode-se citar o desemprego, a troca de turno no trabalho e dificuldades financeiras, e fatores internos relacionados ao papel do professor na sala de aula e, ainda, as fragilidades de formação das etapas anteriores de estudo (YOKOTA, 2015).

Stroisch (2012) afirma que de maneira geral os resultados das pesquisas a respeito da evasão nos cursos superiores mostram “causas múltiplas ou diferentes aspectos associados a esse fenômeno, desde questões pessoais, dificuldades acadêmicas dos próprios alunos até fatores internos e externos das instituições” (STROISCH, 2012, p. 154). Assim, esses aspectos podem ser

considerados também para os cursos de nível médio, pois, as causas da evasão nos diferentes níveis de ensino se mostram, na maioria dos casos, semelhantes, seja por fatores acadêmicos, institucionais ou socioeconômicos.

4.2 ÍNDICE DE CONCLUSÃO

A tabela seguinte apresenta o total de alunos concluintes em cada turma, tanto os alunos que concluíram no período regular de curso quanto os alunos que concluíram após o tempo mínimo de integralização. Os cursos técnicos integrados ao ensino médio não apresentam alunos concluintes após o período regular uma vez que o tempo mínimo de integralização foi o ano de 2015 e ainda não finalizou mais um ano para que os alunos em curso se formem.

Tabela 3 – Total de alunos concluintes

Cursos	Ingresso	Total Matriculados		Total Concluintes					
		Reserva de vagas	Ampla Concorrência	Reserva de vagas	Assistência Estudantil	Ampla Concorrência	Assistência Estudantil	Reserva de vagas	Ampla Concorrência
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	20	20	8	0	14	1	40%	70%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	17	25	6	1	10	4	35%	40%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	17	23	7	1	8	0	41%	35%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	12	18	5	4	4	1	42%	22%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	12	19	1	0	2	0	8%	11%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	15	23	2	0	6	0	13%	26%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	21	20	15	14	18	10	71%	90%
Técnico integrado em Informática	1º semestre 2013	20	21	10	6	19	5	50%	90%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	18	39	2	2	4	2	11%	10%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	24	40	5	2	9	6	21%	23%
Total Geral		176	248	61	30	94	29	35%	38%

Fonte: Elaborada pela autora.

Os índices de conclusão das turmas nos dois grupos foram calculados de acordo com a quantidade de alunos matriculados em cada grupo, reserva de vagas e ampla concorrência, e são apresentados em porcentagem para comparação dos grupos. Foram grifados de verde os valores que representam o maior índice de concluintes entre os grupos. Entre os concluintes das seis turmas dos cursos técnicos noturnos, quatro turmas dos não cotistas tiveram maiores índices de conclusão e duas turmas dos cotistas. Ainda assim, na maioria das turmas não há grandes diferenças entre os índices.

A maior disparidade entre os índices dos dois grupos é encontrada nos cursos técnicos integrados, nos quais as duas turmas apresentam uma quantidade de alunos concluintes que ingressaram pela ampla concorrência superior à ingressa pela reserva de vagas. Na turma de Informática a diferença entre os grupos chega a 40%, pois a quantidade de cotistas que concluiu o curso foi de 50% e dos não cotistas de 90%. Nos cursos de nível superior há uma turma com maior índice de concluintes no grupo de ampla concorrência e uma turma da reserva de vagas, sendo mínima a diferença nos índices dos dois grupos.

As diferenças encontradas na quantidade de concluintes cotistas e não cotistas dos cursos integrados ao ensino médio e em algumas turmas dos cursos técnicos noturnos pode estar relacionada ao fato dos cotistas serem oriundos de escolas públicas. Almeida e Soares (2003) asseveram que um ensino básico de baixa qualidade, seja no ensino fundamental e/ou ensino médio, e conseqüente fragilidade teórica, pode resultar em dificuldade de acompanhar o curso e baixo rendimento acadêmico. No estudo de Yokota (2015), que aborda especificamente os cursos técnicos e técnicos integrados ao ensino médio, os resultados mostraram que uma das principais causas das dificuldades nas salas de aula, apontada pelos alunos dos seis cursos analisados, é não ter base suficiente. A autora assevera que isso reflete a “falta de pré-requisitos das bases científicas da educação básica por deficiência de ensino anterior ou por estar há muito tempo fora da escola” (YOKOTA, 2015, p. 54).

As dificuldades para acompanhar o curso, principalmente com relação as disciplinas que precisam de conhecimentos básicos anteriores, pode levar o aluno a desistência (nos cursos técnicos noturnos e superiores) ou transferência (nos cursos de nível médio, o aluno com baixo desempenho transfere de escola para não reprovar o ano), ou no caso de reprovação, o aluno leva mais tempo para concluir o curso. Esse fato pode estar relacionado, principalmente, aos cursos integrados ao ensino médio, que apresentaram maiores diferenças de concluintes, e que por possuírem disciplinas do ensino básico, como matemática, pode resultar em maiores dificuldades de acompanhamento do curso, principalmente, para os alunos cotistas. Contudo, os reais motivos desse fato são importantes investigações futuras.

Os dados da quantidade de alunos concluintes que receberam assistência estudantil devem ser destacados, pois dos 61 alunos cotistas que concluíram o curso, 30 receberam algum tipo de assistência, praticamente metade dos concluintes desse grupo, fato que pode reforçar a importância da assistência na trajetória acadêmica do aluno. Entre os não cotistas, dos 94 alunos concluintes, 29 receberam assistência estudantil. Por fim, a diferença entre o total de alunos concluintes nos dois grupos é de apenas 3%, sendo que dos ingressantes pelas cotas 35% concluiu o curso e 38% entre os não cotistas, o que demonstra que os cotistas apesar de dificuldades acadêmicas e socioeconômicas, possivelmente maiores, estão acompanhando os níveis de conclusão dos não cotistas na maioria das turmas. É importante destacar que foram incluídos os alunos que concluíram o curso após o tempo mínimo de integralização. Deste modo, nos índices apresentados há alunos que não concluíram o curso no tempo regular, seja por motivo de reprovação, trancamento de matrícula, entre outros.

As dificuldades de acompanhar o curso geram, muitas vezes, reprovações e atrasos na conclusão do curso, tanto para os alunos cotistas quanto para os não cotistas. Outras questões, que também estão relacionadas com a evasão, como dificuldades em assimilar os conteúdos e em conciliar o horário de trabalho com o horário de estudo, principalmente no caso dos cursos técnicos noturnos, podem influenciar a trajetória acadêmica do aluno e adiar a conclusão (MEIRA, 2015). Há, contudo, outras questões que podem influenciar o tempo de conclusão do curso, como o recebimento de bolsa ou a realização de estágio, e, ainda, problemas de saúde. Por isso, a conclusão do curso após o período regular de integralização nem sempre pode ser considerada como algo negativo, pois pode ocorrer de o aluno, por motivos diversos, prolongar o tempo de conclusão não por dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico.

4.3 ÍNDICE DE REPROVAÇÃO

Antes de expor os resultados referentes às reprovações, são apresentados os dados da quantidade de alunos que ainda estão em curso, seja por reprovação ou trancamento de matrícula. Na Tabela 4 pode-se constatar que a maioria dos alunos que estão em curso são cotistas e as maiores diferenças na quantidade de cotistas e não cotistas em curso são nas turmas dos cursos técnicos noturnos e integrados ao ensino médio.

Tabela 4 – Total de alunos em curso

Cursos	Ingresso	Total Matriculados		Total de alunos em curso					
		Reserva de vagas	Ampla Concorrência	Reserva de vagas	Assistência Estudantil	Ampla Concorrência	Assistência Estudantil	Reserva de vagas	Ampla Concorrência
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	20	20	2	0	0	0	10%	0%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	17	25	0	0	0	0	0%	0%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	17	23	3	1	2	0	18%	9%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	12	18	0	0	0	0	0%	0%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	12	19	2	0	0	0	17%	0%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	15	23	2	0	0	0	13%	0%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	21	20	3	3	1	0	14%	5%
Técnico integrado em Informática	1º semestre 2013	20	21	7	6	0	0	35%	0%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	18	39	5	2	10	5	28%	26%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	24	40	2	0	2	1	8%	5%
Total Geral		176	248	26	12	15	6	15%	6%

Fonte: Elaborada pela autora.

A quantidade de alunos que ainda estão em curso e que receberam assistência estudantil deve ser destacado, pois dos 26 cotistas em curso 12 receberam assistência estudantil e dos 15 não cotistas 6 receberam. Esses dados podem servir para demonstrar que a assistência estudantil auxilia na permanência do aluno, pois mesmo que o desempenho desses alunos em curso seja inferior aos demais, a assistência pode ter influenciado para que o aluno não desistisse do curso.

As inferências a respeito da evasão e da conclusão após o tempo regular também devem ser consideradas para analisar os alunos que ainda estão em curso. Assim, as dificuldades de acompanhar o curso, seja por questões acadêmicas ou socioeconômicas, influenciam para que o aluno não conclua o curso no tempo regular e ainda esteja em curso. No caso dos cursos noturnos pode-se considerar os motivos já citados na evasão e na conclusão e, ainda, o cansaço devido a jornada dupla de trabalho e estudo (MEIRA, 2015).

Os resultados sobre as reprovações, apresentados a seguir, podem contribuir para evidenciar essas afirmações. Pelo fato dessa pesquisa analisar três níveis de ensino distintos e

cada nível ter formas diferentes de medir o desempenho acadêmico, os dados de reprovação e rendimento são apresentados divididos em cursos técnicos noturnos, cursos técnicos integrados ao ensino médio e cursos superiores de tecnologia. Além disso, a análise dos índices de reprovação considerou apenas os alunos que iniciaram o curso e que tiveram alguma nota (mesmo que mínima) durante o curso. Por isso, foram excluídos os cancelados e os alunos que abandonaram o curso sem obter nota em nenhuma disciplina.

No caso dos cursos técnicos noturnos, para calcular a quantidade de reprovados por turma foram considerados todos os semestres cursados e quantos alunos reprovaram pelo menos uma vez em um dos quatro semestres. Quando o aluno não atinge os critérios mínimos de desempenho para aprovação no semestre, mesmo sendo aprovados em algumas disciplinas, tem que cursar o semestre todo novamente. Assim, para o aluno que reprovou algum semestre durante o curso, o tempo para que este aluno conclua o curso é maior do que o tempo mínimo de integralização.

Tabela 5 – Total de reprovados, cursos técnicos noturnos

Cursos	Ingresso	Total Matriculados						Total Reprovados - Alunos que reprovaram pelo menos um semestre durante curso			
		RV	E *	Total *	AC	E *	Total *	RV	AC	RV	AC
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	20	0	20	20	0	20	13	7	65%	35%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	17	2	15	25	1	24	5	10	33%	42%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	17	2	15	23	3	20	6	11	40%	55%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	12	3	9	18	2	16	5	9	56%	56%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	12	2	10	19	9	10	9	8	90%	80%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	15	3	12	23	3	20	6	7	50%	35%
Total Geral		93	12	81	128	18	110	44	52	54%	47%

RV - Reserva de vagas, AC - Ampla Concorrência

E * - Alunos que cancelaram ou não tiveram nenhuma nota durante o curso

Total * - Total de alunos com alguma nota no curso

Obs. Nenhum dos reprovados dos cursos técnicos noturnos recebiam assistência estudantil (AE)

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados encontrados não mostram uma tendência de mais reprovados cotistas ou não cotistas. O que ocorre é que em algumas turmas, como Automação Industrial 1º semestre de 2013, há maior diferença da quantidade de reprovados entre cotistas e não cotistas, mas no total há duas turmas cujos índices dos não cotistas foi maior e em três há mais reprovados

cotistas que não cotistas. Em uma turma o índice foi igual. No total geral de reprovados, a diferença foi de 7% a mais de cotistas reprovados do que não cotistas. O que deve ser considerado nesses resultados é o alto índice de reprovados na maioria das turmas, não sendo em nenhuma delas menor que 30%, seja para cotistas ou não cotistas. Isso demonstra a necessidade de ações que visem diminuir os índices de reprovação, que pode ainda influenciar a evasão pelo fato de alunos com baixo rendimento tenderem a evadir em maiores proporções do que os alunos com rendimentos superiores, tanto entre cotistas quanto entre os não cotistas, fato constatado por Cardoso (2008) em seu estudo.

Os dados da Tabela 6, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, foram calculados de acordo com a quantidade de alunos que reprovaram pelo menos um ano durante os três anos de curso.

Tabela 6 – Total de reprovados, cursos técnicos integrados ao ensino médio

Cursos	Ingresso	Total Matriculados						Total Reprovados - Alunos que reprovaram pelo menos em um ano durante curso					
		RV	E *	Total *	AC	E *	Total *	RV	AE *	AC	AE *	RV	AC
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	21	1	20	20	0	20	4	4	0	0	20%	0%
Técnico integrado em Informática	1º semestre 2013	20	1	19	21	2	19	9	7	0	0	47%	0%
Total Geral		41	2	39	41	2	39	13	11	0	0	33%	0%

RV - Reserva de vagas, AC - Ampla Concorrência

E * - Alunos que cancelaram ou não tiveram nenhuma nota durante o curso

Total * - Total de alunos com alguma nota no curso

AE * - Assistência Estudantil

Fonte: Elaborada pela autora.

O total de reprovados dos cursos técnicos de nível médio mostra uma diferença significativa entre cotistas e não cotistas, sendo todos os reprovados cotistas. Outra característica é que dos 9 reprovados em informática, 7 recebiam assistência estudantil, e no integrado em automação industrial os 4 reprovados também recebiam o auxílio. Esses resultados podem mostrar que, mesmo que a assistência auxilie na permanência, pode não contribuir para um melhor desempenho durante o curso. Esses dados podem reforçar a hipótese de que a baixa qualidade do ensino nos anos anteriores prejudica o desempenho, principalmente, no caso dos alunos cotistas oriundos de escolas públicas.

Para os cursos superiores, Tabela 7, o total de alunos reprovados foi calculado pela quantidade de disciplinas reprovadas. Ocorre que, neste nível de ensino, o aluno não reprova o

semestre ou ano, e sim nas disciplinas que está cursando. Por isso, foram contabilizadas a quantidade de disciplinas que o aluno reprovou durante os seis semestres de curso, de acordo com três categorias: reprovou em uma disciplina, reprovou em duas ou três disciplinas ou reprovou em mais de três disciplinas.

Tabela 7 – Total de reprovados, cursos superiores

Cursos	Ingresso	Total Matriculados						Total de Alunos Reprovados por quantidade de disciplinas									
		RV	E *	Total *	AC	E *	Total *	Reserva de Vagas				Ampla Concorrência				RV	AC
								1	2 ou 3	Acima de 3	AE *	1	2 ou 3	Acima de 3	AE *		
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	18	7	11	39	10	29	1	4	4	4	2	5	16	11	82%	79%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	24	6	18	40	12	28	0	2	13	3	4	4	17	8	83%	89%
Total Geral		42	13	29	79	22	57	24			7	48			19	83%	84%

RV - Reserva de vagas, AC - Ampla Concorrência

E * - Alunos que cancelaram ou não tiveram nenhuma nota durante o curso

Total * - Total de alunos que com alguma nota no curso

AE * - Assistência Estudantil

Fonte: Elaborada pela autora.

A porcentagem de alunos, divididos em reserva de vagas e ampla concorrência, apresentadas nas últimas colunas, foi calculada com base na quantidade total de alunos que reprovaram em pelo menos uma disciplina. Assim, 82% dos 11 alunos da reserva de vagas que iniciaram o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e tiveram nota em alguma disciplina reprovaram em alguma disciplina, no curso de Gestão da Produção Industrial 89% dos 28 alunos da ampla concorrência reprovaram em pelo menos uma disciplina. As diferenças entre cotistas e não cotistas no total geral foram mínimas, em um curso foi maior o índice de cotistas e no outro de não cotistas. Porém, é importante analisar por quantidade de disciplinas reprovadas devido à grande quantidade de reprovados.

Nos dois grupos, a maioria dos alunos reprovou mais de três disciplinas, chegando a 17 alunos no grupo de não cotistas do curso Gestão da Produção Industrial, dos 28 considerados como matriculados, e 13 dos 18 cotistas. O curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas também apresentou muitos alunos reprovados em mais de três disciplinas, principalmente entre os não cotistas. Isso demonstra a dificuldade dos dois grupos em acompanhar o curso, porém

os reais motivos dessa ocorrência são importantes investigações a serem realizadas em outros estudos.

4.4 SITUAÇÃO FINAL

A Tabela 8 mostra a situação final de todos os 424 alunos analisados nesta pesquisa, em porcentagem, com base na quantidade de alunos matriculados, divididos em reserva de vagas e ampla concorrência. Como previsto, as situações finais possíveis eram: evadidos, concluintes e em curso.

Tabela 8 – Situação final

Cursos	Ingresso	SITUAÇÃO FINAL							
		EVADIDOS		CONCLUINTE		EM CURSO		TOTAL	
		RV	AC	RV	AC	RV	AC	RV	AC
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	50%	30%	40%	70%	10%	0%	100%	100%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	65%	60%	35%	40%	0%	0%	100%	100%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	41%	57%	41%	35%	18%	9%	100%	100%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	58%	78%	42%	22%	0%	0%	100%	100%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	75%	89%	8%	11%	17%	0%	100%	100%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	73%	74%	13%	26%	13%	0%	100%	100%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	14%	5%	71%	90%	14%	5%	100%	100%
Técnico integrado Informática	1º semestre 2013	15%	10%	50%	90%	35%	0%	100%	100%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	61%	64%	11%	10%	28%	26%	100%	100%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	71%	73%	21%	23%	8%	5%	100%	100%

RV - Reserva de vagas, AC - Ampla Concorrência

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nos resultados apresentados anteriormente e na situação final de todos alunos, Tabela 8, verifica-se que, apesar das diferenças encontradas entre os alunos ingressantes pela reserva de vagas e os de ampla concorrência, em todas as análises há turmas em que os cotistas tiveram melhores desempenhos e turmas que os não cotistas foram melhores. A junção de todos os índices analisados, apresentada na tabela, permite ter uma visão ampla da situação geral de todos os cursos do IFSP – Câmpus Salto. Devem ser destacados os altos índices de evasão, na

maioria das turmas, e o baixo índice de conclusão em algumas turmas, fatos que mostram a necessidade imediata de ações visando modificar essa realidade.

4.5 RENDIMENTO ACADÊMICO E DESEMPENHO NO PROCESSO SELETIVO

Nesta seção são apresentados os resultados do rendimento acadêmico e do desempenho no processo seletivo de alunos cotistas e não cotistas. Para comparar o rendimento acadêmico dos dois grupos foi calculada a média geral do curso por categoria, reserva de vagas e ampla concorrência.

A partir das médias que todos os alunos tiveram durante o curso, independentemente do número de semestres/anos que o aluno cursou, foram calculadas as médias dos cursos. Então, primeiro se calculou a média de cada aluno em determinada turma, em seguida foram somadas as médias de todos os alunos e esse valor dividido pela quantidade de alunos daquela turma. Na Tabela 9 são apresentadas as médias do curso dos alunos da reserva de vagas e dos alunos de ampla concorrência. A quantidade de médias de cada turma que foram consideradas no cálculo da média do curso é o mesmo valor do total * da tabela, por categoria reserva de vagas e ampla concorrência, pois é a quantidade de alunos que teve alguma nota durante o curso. Nas colunas seguintes são expostos, por categoria, quantos alunos tiveram média igual ou acima da média do curso e quantos tiveram média abaixo. As últimas duas colunas apresentam, em porcentagem, a quantidade de alunos que tiveram nota acima da média do curso, também por categoria.

Tabela 9 – Média geral no curso

Cursos	Ingresso	Total * RV	Total * AC	Média geral no curso										% alunos acima da média	
				Média do Curso	Reserva de Vagas				Média do Curso	Ampla Concorrência				RV	AC
					Acima	AE	Abaixo	AE		Acima	AE	Abaixo	AE		
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	20	20	5,6	11	0	9	0	6,3	13	1	7	0	55%	65%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	15	24	5,6	10	1	5	0	5,4	14	4	10	0	67%	58%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	15	20	5,6	10	1	5	1	5,4	12	0	8	0	67%	60%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	9	16	4,9	5	4	4	0	5,8	11	1	5	0	56%	69%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	10	10	3,4	4	0	6	1	3,7	4	0	6	1	40%	40%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	12	20	5,6	7	1	5	0	6,1	12	0	8	0	58%	60%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	20	20	7,2	10	10	10	8	7,5	13	7	7	3	50%	65%
Técnico integrado em Informática	1º semestre 2013	19	19	7,1	12	9	7	4	7,8	10	3	9	2	63%	53%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	11	29	6,6	7	4	4	1	6,1	18	9	11	4	64%	62%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	18	28	5,0	9	4	9	0	5,4	17	9	11	1	50%	61%
Total Geral		149	206	5,66	85	34	64	15	5,95	124	34	82	11	57%	60%

RV - Reserva de vagas

AC - Ampla Concorrência

Total * - Total de alunos que com alguma nota no curso

AE - Assistência Estudantil

Fonte: Elaborada pela autora.

Em todas as turmas as diferenças entre médias dos cursos entre cotistas e não cotistas não passou de 0,9. Na maioria das turmas analisadas a diferença foi de no máximo 0,5 ponto. Isso demonstra certo equilíbrio entre as médias de cotistas e não cotistas pois, ainda que em 7 das 10 turmas as médias da ampla concorrência tenham sido maiores, não há diferença de mais de 1 ponto em nenhuma turma. Considerando a porcentagem do total de alunos de cada categoria que teve média acima ou igual a média do curso, em 5 turmas há mais alunos acima da média na categoria ampla concorrência e em 4 turmas os alunos da reserva de vagas são maioria, em 1 turma o índice foi igual para as duas categorias. Assim, o rendimento dos alunos cotistas foi muito próximo ao rendimento dos não cotistas.

Resultados semelhantes são encontrados no estudo de Dallabona e Schiefler Filho (2011), no qual foram comparados o rendimento entre cotistas e não cotistas, e mostrou que em alguns cursos os cotistas têm vantagem sobre os não cotistas e em outros tem média um pouco abaixo dos não cotistas. As maiores diferenças foram encontradas nos cursos de engenharia, em que os não cotistas tiveram média mais alta em todos os cursos. A pesquisa de Pinheiro (2014) também encontrou a maior diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas nos cursos de Engenharia e, neste estudo, também em Direito. Na maioria dos cursos analisados, os não cotistas tiveram rendimento superior, mas em 5 cursos os cotistas superaram os não cotistas e em 1 os rendimentos foram iguais. Garcia e Jesus (2015) também não observaram diferenças significativas entre o desempenho de cotistas e não cotistas na maioria dos cursos analisados em seu estudo, e mais uma vez o curso de Engenharia aparece com vantagem do grupo de não cotistas sobre os cotistas.

Para complementar a análise de rendimento, foram comparadas as médias das duas categorias com o cálculo da diferença entre as médias. Baseado no estudo de Cardoso (2008), que considerou como diferenças expressivas iguais ou acima de 10%, as diferenças entre as médias dos alunos de ampla concorrência e os da reserva de vagas constam na tabela a seguir.

Tabela 10 – Diferença entre as médias por turma

Cursos	Ingresso	Média Geral no Curso		
		Ampla Concorrência	Reserva de Vagas	Diferença
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	6,3	5,6	12,5%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	5,4	5,6	-4%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	5,4	5,6	-4%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	5,8	4,9	18%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	3,7	3,4	9%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	6,1	5,6	9%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	7,5	7,2	4%
Técnico integrado Informática	1º semestre 2013	7,8	7,1	10%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	6,1	6,6	-8%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	5,4	5,0	8%
Total Geral		5,95	5,66	5%

Fonte: Elaborada pela autora.

As diferenças negativas indicam que a média dos alunos da reserva de vagas numa determinada turma é maior que a dos alunos de ampla concorrência. Verifica-se que dos 10 cursos analisados, em 3 turmas, 2 do técnico noturno e 1 do integrado ao ensino médio, a

diferença entre as médias foi igual ou superior a 10%, com vantagem dos alunos não cotistas. Portanto, na maioria dos cursos não são verificadas diferenças expressivas entre as médias de cotistas e não cotistas.

Essa comparação também foi utilizada para analisar a diferença de desempenho no processo seletivo entre cotistas e não cotistas.

Tabela 11 – Diferença entre as médias gerais no processo seletivo

Cursos	Ingresso	Média Geral no Vestibular		
		Ampla Concorrência	Reserva de Vagas	Diferença
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	25,1	17,5	43,4%
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	20,6	18,4	12%
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	22,4	18,2	23%
Técnico em Informática	1º semestre 2013	24,1	16,0	51%
Técnico em Informática	2º semestre 2013	24,6	13,3	85%
Técnico em Informática	1º semestre 2014	22,9	15,7	46%
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	30,1	23,2	30%
Técnico integrado Informática	1º semestre 2013	32,4	22,3	45%
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	594,2	648,0	-8%
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	566,0	653,0	-13%

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 11 apresenta as diferenças obtidas entre as médias dos processos seletivos dos alunos de ampla concorrência e dos alunos da reserva de vagas. As diferenças negativas indicam que a média dos alunos da reserva de vagas numa determinada turma é maior que a dos alunos de ampla concorrência. Em 8 das 10 turmas analisadas há diferenças expressivas entre a média no processo seletivo dos dois grupos. Em uma turma a diferença chega a 85%. Resultados encontrados no estudo de Cunha (2006, p. 70) também tendem a confirmar essa característica de que no vestibular “o desempenho dos cotistas, em grupos de cursos, geralmente é inferior ao de seus colegas do universal”.

Nas duas turmas dos cursos superiores, a diferença entre as médias dos dois grupos foi favorável ao grupo dos cotistas, isso pode ter ocorrido pelo fato de a quantidade de vagas reservadas aos cotistas nos cursos superiores ter sido de apenas 12,5% do total. Assim, a quantidade de notas consideradas para calcular a média foi bem menor do que para a média de ampla concorrência e isso pode ter deixado a média dos cotistas maior. Nos cursos técnicos de

nível médio, a reserva de vagas foi de 50% do total e a quantidade de ingressantes nos dois grupos foi mais equilibrada.

As diferenças encontradas entre as médias do curso e as médias do processo seletivo mostram que, apesar das diferenças expressivas entre as médias de cotistas e não cotistas no processo seletivo, praticamente em todas as turmas esse baixo desempenho foi superado durante o curso, visto que na maioria das turmas, a diferença entre média do curso dos alunos de ampla concorrência e da reserva de vagas não se mostraram expressivas.

Buscando verificar se há relação entre notas maiores no processo seletivo e médias melhores no curso, foi calculado o coeficiente de correlação para medir a intensidade da relação entre as variáveis: nota no processo seletivo e média no curso. Deste modo, são analisados se o aluno que teve uma nota maior no processo seletivo tende a ter melhor rendimento acadêmico no curso.

Tabela 12 – Correlação entre a nota do processo seletivo e a média no curso

Cursos	Ingresso	Correlação entre a nota do processo seletivo e a média no curso			
		Ampla Concorrência	Correlação	Reserva de Vagas	Correlação
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2013	0,15	MUITO FRACA	0,09	MUITO FRACA
Técnico em Automação Industrial	2º semestre 2013	-0,03	MUITO FRACA	0,08	MUITO FRACA
Técnico em Automação Industrial	1º semestre 2014	-0,14	MUITO FRACA	0,40	MODERADA
Técnico em Informática	1º semestre 2013	0,22	FRACA	-0,25	FRACA
Técnico em Informática	2º semestre 2013	-0,02	MUITO FRACA	-0,06	MUITO FRACA
Técnico em Informática	1º semestre 2014	0,20	FRACA	0,30	FRACA
Técnico integrado em Automação Industrial	1º semestre 2013	-0,09	MUITO FRACA	-0,03	MUITO FRACA
Técnico integrado Informática	1º semestre 2013	0,34	FRACA	0,31	FRACA
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	1º semestre 2013	0,38	FRACA	0,45	MODERADA
Tecnologia em Gestão da Produção Industrial	1º semestre 2013	0,12	MUITO FRACA	0,54	MODERADA

Análise do coeficiente de correlação: (0,00 a 0,19) muito fraca, (0,20 a 0,39) fraca, (0,40 a 0,69) moderada, (0,70 a 0,89) forte, (0,90 a 1,00) muito forte (SHIMAKURA; RIBEIRO JUNIOR, 2009).

Fonte: Elaborada pela autora.

Analisando os resultados da Tabela 12, em todas as turmas da categoria ampla concorrência a correlação entre a nota no processo seletivo e a média no curso foi considerada muito fraca ou fraca e em alguns casos foi negativa, o que significa que há casos em que, apesar de maiores notas no processo seletivo, no curso as médias foram baixas. Na reserva de vagas, em 3 cursos a correlação se mostrou moderada, mas na maioria dos cursos foi muito fraca ou

fraca. Esses resultados indicam que maiores notas no processo seletivo não significam melhores rendimentos acadêmicos, contudo, para verificar a intensidade e confirmar essa relação são necessárias análises mais completas, como um teste estatístico de significância, o que não faz parte da pretensão dessa pesquisa.

Os resultados do estudo de Cunha (2006) também demonstraram, através de sua respectiva metodologia, que nem sempre um melhor desempenho no vestibular está associado a um melhor rendimento no curso. Na análise do sistema de cotas, Bezerra e Gurgel (2011) compararam os resultados da análise de desempenho no vestibular com os resultados de rendimento acadêmico de alunos cotistas e não cotistas e verificaram que o rendimento na Universidade se mostrou independente do desempenho no vestibular. Nos vestibulares dos anos analisados, os cotistas apresentaram médias bem menores que os não cotistas, porém, o rendimento acadêmico dos alunos cotistas se mostrou, no decorrer dos cursos, satisfatório pois se torna quase igual ao dos não cotistas.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

De maneira geral, este estudo contribui para que o IFSP - Câmpus Salto tenha uma visão ampla da trajetória acadêmica de todas as turmas concluídas após a lei n° 12.711. Com base nos resultados e nas análises feitas, a respeito do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas, é possível reconhecer suas limitações enquanto instituição de ensino. Principalmente, em relação às ações que podem ser realizadas para minimizar as dificuldades de permanência e rendimento acadêmico, sobretudo, dos alunos cotistas.

O tema principal que necessita de investigações mais profundas e ações imediatas é o da evasão, visto os altos índices encontrados na maioria das turmas. E ainda, a possível relação entre a reprovação e a evasão, pois, na maioria turmas, mais da metade dos alunos já reprovou e como abordado por Sales Junior (2012), o desempenho acadêmico afeta diretamente a decisão do aluno em permanecer no curso. Além disso, a evasão causa desperdícios financeiros, sociais e acadêmicos e adicionada às vagas não ocupadas pelos processos seletivos, acarreta um prejuízo social, pois são oportunidades não aproveitadas e gastos públicos e privados desperdiçados (CUNHA et al., 2014).

As propostas de intervenção abrangem essas e outras questões para que as ações a serem realizadas contribuam para a formação e qualificação dos cidadãos, finalidade principal desta instituição de ensino. São elas:

a) Realizar uma pesquisa com os alunos evadidos a fim de identificar as principais causas que levam o discente a evadir, verificando as causas externas e internas, para que seja possível atuar sobre as causas internas;

b) Instituir uma política de acompanhamento acadêmico dos discentes, sobretudo dos cotistas, considerando suas dificuldades socioeconômicas. Para isso, são necessárias ações conjuntas entre os setores: Coordenadoria de Apoio ao Ensino, Coordenadoria de Registros Escolares, Coordenadoria Sócio Pedagógica e os docentes. De modo a verificar mensalmente a situação dos discentes com relação às notas, faltas e assistência estudantil, e assim, cada setor, dentro de suas atribuições, atue para que o baixo rendimento acadêmico não resulte em evasão;

c) Implementar a recuperação paralela, já prevista na organização didática do IFSP, para os discentes com baixo rendimento. Essa recuperação deve ser ofertada sempre que o discente não apresentar os rendimentos previstos nos componentes curriculares. Nesses casos, os discentes são convocados para aulas de recuperação paralela em horário diferente ao do curso. Essas ações devem ser realizadas pelos docentes, com análise do Coordenador do Curso/Área e deferimento da Gerência Educacional;

d) Reforço escolar para matérias que não constam na estrutura curricular do curso, mas que fazem parte dos conhecimentos básicos dos componentes curriculares do curso. Para melhorar o rendimento no curso, são propostas aulas de reforço para aprofundamento de conteúdos básicos. Essas ações podem ser realizadas por docentes ou por discentes, através do programa de bolsas já previsto no instituto;

e) Preparação dos docentes e técnicos-administrativos no acolhimento dos discentes, cotistas e não cotistas, para que tenham consciência da sua função, também social, na trajetória acadêmica do aluno. A diversidade dos discentes que ingressaram na instituição de ensino aumentou após a lei de cotas. Por isso, é importante que dados sobre essa diversidade sejam apresentados aos servidores, para que estejam preparados no recebimento e desenvolvimento desses alunos, tanto em sala de aula quanto nas atividades de cada setor;

As ações propostas dessa pesquisa devem envolver toda a comunidade acadêmica, desde os discentes, docentes e os técnicos-administrativos. A prioridade do IFSP - Câmpus Salto é formar e qualificar os que ali ingressam, e para isso deve considerar a diversidade proporcionada pela política de cotas. Com a promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação, a instituição passa a ser reflexo da diversidade da população brasileira, que é socialmente e racialmente diversa.

Além disso, as ações após o acesso são fundamentais, para que o aluno de fato permaneça e conclua o curso, por isso a diversidade precisa ser considerada durante toda trajetória escolar do aluno. Assim, é importante oferecer um espaço de superação, especialmente, aos socialmente excluídos, pois “quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, não levando em conta a diversidade do seu corpo discente, suas necessidades e individualidades, continua atuando no paradigma da educação como privilégio” (STROISCH, 2012, p. 197).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os desempenhos acadêmicos dos estudantes cotistas e não cotistas do IFSP - Câmpus Salto, ingressantes após a implementação da lei nº 12.711 de todas as turmas que, pelo tempo mínimo de integralização do curso, já foram finalizadas. De modo a verificar se há diferenças no desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes pela reserva de vagas em relação aos ingressantes pela ampla concorrência.

Os resultados apresentados na quarta seção mostram as diferenças encontradas subdivididas em evasão, conclusão, reprovação e, por fim, rendimento acadêmico e desempenho no processo seletivo. Em todos os casos, há turmas em que os alunos de ampla concorrência tiveram melhores resultados e em outros foram os alunos da reserva de vagas. Foram incluídas, ainda, informações sobre a quantidade de alunos que recebiam assistência estudantil.

Os resultados mostram que os auxílios financeiros, provenientes do Programa de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, têm contribuído para permanência do aluno, visto o baixo número de alunos que recebiam algum tipo de auxílio entre os evadidos dos dois grupos. Além disso, mais da metade da quantidade de concluintes cotistas recebiam assistência estudantil e, no grupo dos não cotistas muitos também recebiam auxílio. Isso mostra a importância do fortalecimento das ações do PAE, para que os efeitos das desigualdades sociais e a evasão possam ser minimizados e a permanência e a conclusão sejam os objetivos principais de tais ações.

De maneira geral, o índice de evasão foi maior entre os não cotistas. Já no índice de concluintes no tempo regular, os não cotistas apresentaram melhores resultados que os cotistas, pois, há mais concluintes da ampla concorrência que da reserva de vagas. A maior parcela de alunos que concluiu o curso após o período regular foi de cotistas, que também foram maioria entre os que ainda estão em curso.

No entanto, os resultados referentes à evasão, tanto de cotistas quanto dos não cotistas, mostram que esse é um grande problema a ser enfrentado pelo IFSP – Câmpus Salto. Esse resultado contribui para afirmar, através de dados efetivos, a constatação publicada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018, de que “a evasão continua a ser um dos maiores desafios para a gestão do IFSP” (IFSP, 2014, p. 141). Em adição, a quantidade de alunos concluintes mostrou índices bem baixos, se comparar a quantidade de ingressos com os que de fato se formam. Essa realidade tem consequências também financeiras, uma vez que um dos critérios considerados na elaboração das propostas orçamentárias é “o número de matrículas

e a quantidade de alunos ingressantes e concluintes em todos os níveis e modalidades de ensino em cada período” (BRASIL, 2010b).

Os dados do total de reprovados mostram que em algumas turmas há mais reprovados cotistas e em outras não cotistas. As maiores diferenças são dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, em que todos os reprovados são cotistas. Comparando as médias gerais das turmas, na maioria dos casos a média dos não cotistas foi maior, porém, em apenas três turmas essas diferenças foram significativas. A maior discrepância nas comparações de cotistas e não cotistas foi encontrada nas médias dos processos seletivos, pois, em nove das dez turmas analisadas, houve diferenças expressivas entre os que ingressaram pela ampla concorrência e os da reserva de vagas.

Os resultados referentes ao processo seletivo demonstraram que, aparentemente, os alunos ingressos pela reserva de vagas não teriam sido aprovados se não fosse pela política de cotas. Isso porque as notas nos processos seletivos dos cotistas foram mais baixas que a dos não cotistas, porém, seriam necessárias outras análises para comprovar se o cotista ingressaria ou não no curso sem a política de cotas. Já a intensidade da relação entre as variáveis “média no curso” e “nota no processo seletivo” foi muito fraca na maioria das turmas. Isso pode demonstrar que maiores notas no processo seletivo não significam melhores rendimentos acadêmicos, no entanto, ressalta-se que para confirmar essa relação são necessárias análises mais completas, como um teste estatístico de significância. De qualquer maneira, ressalta-se a importância da ação afirmativa na democratização do acesso à educação e comprova que, no caso do IFSP – Câmpus Salto, a política de cotas está permitindo o acesso de grupos historicamente discriminados e/ou socialmente excluídos.

A política de cotas apesar de ser, constantemente, alvo de provações seja no âmbito legislativo, judiciário ou acadêmico, como mencionado por Bezerra e Gurgel (2012), se mostrou favorável na oportunidade de acesso à educação. Os dados empíricos dessa pesquisa mostraram que as diferenças entre cotistas e não cotistas existem, porém, não evidenciam uma superioridade no desempenho acadêmico dos não cotistas e, muito menos, uma maior proporção de cotistas evadidos, que no caso deste estudo, evadiram menos que os não cotistas.

Esses resultados se aproximam dos encontrados por Bezerra e Gurgel (2012), de que o desempenho de cotistas e não cotistas são semelhantes e que a evasão entre os cotistas é menor. E também das pesquisas de Pinheiro (2014), que verificou superioridade dos não cotistas em alguns cursos e dos não cotistas em outros, e Garcia e de Jesus (2015), no qual não foram observadas diferenças significativas entre o desempenho de cotistas e não cotistas. Há estudos que mostram superioridade do desempenho dos não cotistas em relação aos cotistas, como o de

Cunha (2006), porém, verifica-se que os resultados desse tipo de comparação não seguem uma tendência e estão relacionados com cada instituição de ensino.

As pesquisas que analisam e avaliam a implementação e os resultados das ações afirmativas são de grande importância, contudo, verifica-se a necessidade de que as pesquisas acadêmicas avancem no sentido de contribuir para uma sociedade menos preconceituosa, na qual o cotista é estigmatizado por sua condição racial ou social através de opiniões, muitas vezes, sem fundamento. Os resultados dessa e de outras pesquisas, devem servir para que a visão crítica de acadêmicos e da sociedade em geral se baseie em contribuições científicas, de modo que a comparação entre cotistas e não cotistas não seja mais necessária. E ainda, que a condição de cotista não venha acompanhada do descrédito e da discriminação por parte dos que o cercam, não só no espaço escolar, mas em toda sociedade.

O fato é que a política de cotas é uma realidade estabelecida por lei, por isso é necessário avançar em outras questões com relação às ações afirmativas, como por exemplo no modo de aperfeiçoar a implementação e a execução dessas políticas, ao invés de concentrar-se em incansáveis discussões sobre a capacidade do cotista, que pode, frequentemente, ter seu perfil muito mais próximo daqueles que não se enquadram nessa condição do que se imagina. Isso porque um aluno que cursou o ensino básico em uma escola particular com bolsa integral pode ter tantas dificuldades socioeconômicas quanto o aluno cotista, oriundo de escola pública. São reflexões que se fazem necessárias para que os grupos, cotistas e não cotistas, não sejam tratados como lados opostos de uma mesma realidade e que a evidência principal recaia sobre a importância da educação para todos.

Os resultados dessa pesquisa contribuem para divulgar dados referentes ao ingresso e permanência dos estudantes cotistas e não cotistas não só no ensino superior, mas também no nível técnico, e ainda aprofundar as discussões sobre ações afirmativas e a política de cotas. Além das diversas ações afirmativas já realizadas pelas IES, a partir da lei nº 12.711 todas as instituições federais de ensino tiveram que adotar a política de cotas. Por isso, a importância de analisar tal política, a fim de que esses dados empíricos sirvam de base para ações que contribuam para o bom êxito dessa política.

No caso do IFSP – Câmpus Salto, a política de cotas foi implementada sem que os servidores, tanto técnico-administrativos quanto docentes, fossem preparados para acolherem a maior diversidade de discentes e auxiliar nas suas possíveis dificuldades durante a trajetória escolar. Assim como no estudo de Pereira (2011) e Stroisch (2012), destaca-se nessa pesquisa a importância de que as ações continuem após o acesso, para conduzir a um bom desempenho acadêmico e garantir a permanência e êxito dos alunos.

O efeito imediato da política de cotas é promover oportunidade de acesso à educação e, espera-se que, mesmo que a longo prazo, mudanças substantivas de fato ocorram. Deste modo, além das ações afirmativas de acesso e permanência, o principal desafio a ser superado na universalização da educação é o ensino público de qualidade para todos em todos os níveis de ensino e, assim, ser possível que as pessoas se desenvolvam plenamente, estejam preparadas para exercer a cidadania e qualificadas para o trabalho, como previsto na Constituição Federal.

Para futuras pesquisas são propostas investigações qualitativas para aprofundar o entendimento das diferenças acadêmicas entre cotistas e não cotistas com relação às dificuldades de acompanhar os cursos, dos motivos da evasão e do impacto das ações de assistência estudantil na permanência do aluno. Além disso, sugere-se que estudos semelhantes sejam realizados em outros institutos federais, principalmente, considerando os cursos técnicos de nível médio, pois, este nível de ensino carece de investigações relacionadas as políticas de cotas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. S. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário**: características e experiências de formação. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ANDRADE, F. J. de. **Classe, raça e ação afirmativa: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco**. 2012. 387f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. Dos et. al.. **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1 – 10.

AZEVEDO, J. M. L. D. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, R. **Oração aos moços**. 5. ed. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1999.

BELCHIOR, E. B. **Não deixando a cor passar em branco**: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília. 2006. 137f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BELLO, L. Jovens negros e o ensino superior no Brasil. **Identidade!**, São Leopoldo, v.18, n. 2, p. 214-228, jul./dez. 2013.

BERTOLO, L. A. **Estatística aplicada no Excel**: probabilidades e estatística. matemática. Versão Beta, 2010. Disponível em: <<http://www.bertolo.pro.br/matematica/Disciplinas/3ano/Estatistica/Bimestre2/EstatisticaAplificada3.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

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

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. In: Encontro de Administração Pública e Governo, 5., 2012, Salvador. **Anais...** Salvador: ENAPG, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2012/2012_EnAPG407.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. [Brasília, DF: Senado Federal, 1988]. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=249346&norma=102408>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 set. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Declaração e Programa de Ação. **Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2010. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.313, de 22 de setembro de 2010. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2010. 2010b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7313.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013**. 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para as relações ÉTNICO-RACIAIS**. 2016a. Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cálculo do número mínimo de vagas reservadas. Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre ingresso nas instituições federais de ensino**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas frequentes, tire duas dúvidas sobre o sistema de cotas**. 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 6 abr. 2016.

BOTO, C. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, 2005.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CARVALHO, J. J. de. **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005.

CESAR, R. C. L. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 195, p. 26-32, 2003.

ClAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/>> Acesso em: 22 jul. 2016.

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília, DF: Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/ipea_evolucao_do_acesso_de_jovens_ao_ensino_superior_no_brasil.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

COSTA, D. S. A universalização da educação básica no Estado Constitucional. In: XVIII Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CONPEDI, 2009. p. 3481-3506.

COSTA, D. S. **O direito fundamental à educação no Estado Constitucional contemporâneo e o desafio da universalização da educação básica**. 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CRUZ, L. F. F. M. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CUNHA, E. M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

CUNHA, J. V. A., NASCIMENTO, E. M., DURSO, S. O. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, FEA/USP, São Paulo, 2014. **Anais...** São Paulo: FEA/USP, 2014.

DALLABONA, C. A. SCHIEFLER FILHO, M. F. de O. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. In: XXXIX Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Blumenau, SC, 2011. **Anais...** Blumenau: CONBENGE, 2011.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

DUARTE, N. de Á. A experiência brasileira com ações afirmativas para negros: controvérsias, origens e resultados. **Revista Horizontes Antropológicos**, v. 2, n. 23, p. 15-22, jan./jun. 2005.

DYE, T.R. **Policy Analysis: what governments do, why they do it, and what difference it makes**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1984.

ESPÍRITO SANTO, A. C. do. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas**. 2013. 279f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

EURÍSTENES, P; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. **Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2015): levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2015.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V.; CAMPOS; L. A. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011): levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2011.

FERES JÚNIOR, J. et al. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais: levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**. Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 40, p. 92-123, set/dez 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRY, P.; MAGGIE, Y. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100008>> Acesso em: 22 jul. 2016.

GARCIA, F. A. C.; JESUS, G. R. de. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, jan./abr. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDEMBERG, J.; DURHAM, E.R. Cotas nas universidades públicas. In.: FRY, P. et al. (Org.). **Divisões Perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 169-171.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, J. B. Ação afirmativa: aspectos jurídicos. In: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

GOMES, J. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Org.). **Ações afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações Afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (Org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil Estados Unidos**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997. p. 233-242.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, A. A. M.; Ampliação do acesso educacional e desigualdades sociais: A teoria da modernização e a hipótese meritocrática em debate. **Teoria & Sociedade (UFMG)**, Belo Horizonte, MG, v. 21, n. 21, p. 239-256, jan./jun. 2013.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Revista Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 30-41, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: 2010: educação e deslocamento: resultados da amostra.** 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2012.** 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010961811202012185527900054.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2013.** 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2014.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Temas e subtemas » educação » eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar » Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Fundamental (série nova).** 2016. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M101&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-fundamental-serie>>. Acesso em: 10 maio 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.. **Temas e subtemas » educação » eficiência do sistema de ensino e rendimento escolar » Aprovação, reprovação e abandono - Ensino Médio (série nova).** 2016. Disponível em: <<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=M12&t=aprovacao-reprovacao-abandono-ensino-medio-serie>>. Acesso em: 10 maio 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Edital nº 287, de 12 de outubro de 2012.** 2012a. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/processo-seletivo/3967.html>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Termo de Adesão retificado.** 2012b. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3265>. Acesso em: 26 jan. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 - 2018**. 2014. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/082/08201002.jsp?ttCD_CHAVE=3128>. Acesso em: 10 maio 2016.

KAUFMANN, R. F. M. **Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LINHARES, M. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México**. 2010. 489f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACIEL, C. E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v.15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, RS, n. 23, p. 181-214, jan./jun. 2005.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, S. da S. Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 202-208, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16669/15237>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 julho 2016.

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

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil**: o acesso da população negra ao ensino superior. 2000. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOREIRA, M. S. A RAÇA COMO POLÊMICA: Uma tipologia dos argumentos no debate acadêmico sobre as cotas no Brasil. **Cadernos do LEME**, Campina Grande, PB, v. 3, n. 2, p. 50-66. jul./dez. 2011.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 1-10.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

PAIXÃO, M. et al. **Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil**: 2009-2010. Rio de Janeiro: Editora Garamond. 2010. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2011/09/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

PEIXOTO, M. do C. L. Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: PAULA, M. de F. C. de; FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (Org.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2011. p. 217-244.

PEREIRA, M. E., SILVA, J. F. da. **Ameaça dos estereótipos no desempenho intelectual de estudantes universitários cotistas**: avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/wd/pdf/lordelo-9788523209315-11.pdf>> Acesso em: 28 set. 2016.

PEREIRA, C. V. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. 2011. 183f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PINEZI, A. K., ZIMMERMAN, A., SILVA, J. Políticas de Inclusão na UFABC: Expectativas e Resultados. In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, 2011, Salvador, BA. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011.

PINHEIRO, J. S. S. P. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. Vestibular com cotas: uma análise em uma instituição pública federal. **Revista da USP**, São Paulo, v.1, p.58-75, 2006.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. dos. **Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA**. Salvador: [s.n.], 2007. Disponível em: <www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/DesempenhoCotistasUFBA.pdf> Acesso em: 28 set. 2016.

RISTOFF, D. Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SALES JUNIOR, J. S. **Uma análise estatística dos fatores de evasão e permanência de estudantes de graduação presencial da UFES**. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SANTOS, S. A. dos. Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial. Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Brasília, DF, v. 76, n. 3, jul./set. 2010.

SANTOS, J. T. dos. O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012): Introdução. In: SANTOS, J. T. dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013. p. 9-13.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n.116, 2011.

SILVA, C. da. **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, A. de; SILVA, J. da; ROSA, W. Juventude Negra e Educação Superior. In: CASTRO, J. A. de, AQUINO, L. M. C. de, e ANDRADE, C. C. de, (Org.). **Juventude e Políticas Sociais no Brasil**. Brasília, DF: Ipea, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/Livro_JuventudePolíticas.pdf> Acesso em: 14 abr. 2016.

SILVA FILHO, P. A democratização da universidade brasileira por meio de cotas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 10, n. 16, p. 199-219, jan./jun. 2014.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SOUZA, E. S. C.; ARAGÃO, W. H. A. Pensando as cotas raciais no vestibular das universidades públicas. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 8, 2011. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/94>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SOUZA, A. C. de. **Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença.** 2012. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

SOUZA, H.; BARDAGI, M. P.; NUNES, C. H. S. da S. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Avaliação Psicológica [online]**, v. 12, n. 2, p. 253-261, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-04712013000200016&script=sci_abstract>. Acesso em: 16 fev. 2016.

SOWELL, T. **Affirmative Action Around the World: an Empirical Study.** New Haven: Yale University Press, 2004.

STROISCH, A. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009 - 2010).** 2012. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TELLES, E. E. **O significado da raça na sociedade brasileira.** Tradução Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil. 2004. Disponível em: <<http://www.princeton.edu/sociology/faculty/telles/livro-O-Significado-da-Raca-na-Sociedade-Brasileira.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 29, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000200014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 fev. 2016.

VIEIRA, P. A. S. **Ação Afirmativa em Universidades Públicas no Brasil Contemporâneo: Raça, Igualdade e Diferença na Implementação das Cotas.** 2009. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio/m_14_Paulo_Vieira.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YOKOTA, M. S. F. **Evasão no ensino técnico e técnico integrado ao ensino médio: um estudo de caso nos cursos técnicos em eletrônica, informática e mecatrônica da Etec Jorge Street do Centro Paula Souza.** 2015. 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ZAGO, N. Do acesso à 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, jan./maio/ago. 2006.