UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

SISTEMA UNIVERSAL E SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE DESEMPENHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EGLAÍSA MICHELINE PONTES CUNHA

BRASÍLIA - DF
maio de 2006

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

SISTEMA UNIVERSAL E SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE DESEMPENHO

EGLAÍSA MICHELINE PONTES CUNHA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO NA ÁREA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR JACQUES VELLOSO

BRASÍLIA - DF
maio de 2006

SISTEMA UNIVERSAL E SISTEMA DE COTAS PARA NEGROS NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM ESTUDO DE DESEMPENHO

DISSERTAÇÃO DEFENDIDA SOB A AVALIAÇÃO DA COMISSÃO EXAMINADORA CONSTITUÍDA POR

JACQUES VELLOSO, DOUTOR (FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UNB)
ORIENTADOR

MARIA FRANCISCA PINHEIRO COELHO, DOUTORA (DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA/UNB)
EXAMINADORA EXTERNA

BRÁULIO TARCÍSIO PÔRTO DE MATOS, DOUTOR (FACULDADE DE EDUCAÇÃO / UNB)
EXAMINADOR INTERNO

Aos meus pais, Antonio Erismá da Cunha e

Maria das Graças Pontes Cunha (in memorian).

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Jacques Velloso, pela dedicação, orientação e incentivo.

À equipe do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) – Prof. Joaquim José Soares Neto, Claudete Batista Cardoso, Antonia Regina de Oliveira e Elisete Rodrigues de Souza, entre outros - pelo apoio e fornecimento dos dados utilizados neste trabalho.

Aos amigos Rui Rodrigues Aguiar e Vitória Dione Carvalho Pereira pelo apoio, orientação e incentivo.

À Tatiane Porto pelo auxílio no processamento dos dados.

RESUMO

O presente estudo analisa os dados referentes ao primeiro processo seletivo com sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, de modo a caracterizar os candidatos (inscritos e aprovados) do ponto de vista da demanda por vagas e do seu desempenho no vestibular, comparando os que optaram pelo sistema de seleção por cotas e o sistema universal. Também foi investigado o desempenho dos respectivos alunos ao final do 1º semestre letivo de curso sendo estes dados comparados aos resultados obtidos no vestibular, de forma a analisar se um melhor rendimento no curso está associado a um melhor desempenho no vestibular e se essa possível relação é ou não semelhante para os estudantes dos dois segmentos (cotistas e não cotistas). No que diz respeito às diferenças de perfis na demanda por vagas a preferência de cotistas é pelos cursos menos concorridos que, em geral, exigem menor desempenho, o que sugere a hipótese da auto-seleção, mecanismo utilizado por aqueles que tendem a escolher os cursos menos competitivos como forma de superar a competitividade do vestibular para ter acesso ao ensino superior. Em termos de desempenho, praticamente, em todos os grupos analisados, o desempenho dos candidatos do sistema universal é superior ao desempenho dos candidatos cotistas. Quanto ao desempenho dos aprovados nos dois sistemas de seleção, o perfil das notas finais se repete, mantendo a superioridade de desempenho dos aprovados no sistema universal em relação aos aprovados no sistema de cotas. Algumas observações são preocupantes, como o percentual de quase 90% de cotistas com Escore Bruto baixo no agrupamento de cursos de médio desempenho da área de Ciências. Considerando o desempenho no primeiro semestre de curso dos aprovados, a constatação é de que nem sempre um melhor rendimento no curso (IRA) está associado a um melhor desempenho no vestibular (EB) para cotistas e não cotistas. A capacidade de predição do desempenho no vestibular não se confirma no cenário dos dados apresentados para o rendimento no curso, apesar de que em alguns grupos as relações entre esses (desempenho e rendimento) são visíveis e positivas. A predominância relativa de baixo desempenho no primeiro semestre de curso por parte dos ingressantes cotistas nos leva a reconhecer os condicionantes deste processo, como a ausência de uma política específica de atendimento e amparo a estes alunos, que muitas vezes não dispõem de meios para o sustento universitário. A UnB optou por um tratamento diferenciado aos alunos negros, por intermédio do sistema de cotas, mas não manteve este padrão diferenciado dentro da universidade, em termos de apoio pedagógico e financeiro no decorrer do curso, o que pode comprometer os resultados da política implementada.

ABSTRACT

This study analyzes data referring the first selection process using the quota system for African descendants at Universidade de Brasilia (UnB). The candidates (both those who signed up and those who were approved) are characterized in terms of the demand for vacancies and their performance in the "vestibular" (higher education entrance examination), comparing those who chose the selection by quotas system and the general system. The performance of the respective students at the end of the first semester was also investigated and these data were compared to the results obtained at the "vestibular", so as to analyze if better performance in the course is associated to better performance in the "vestibular" and if this possible relationship is similar or not for students in both segments (included and not included in the quota system). As to the differences in the demand for vacancies, those who participate in the quota system tend to prefer courses with less competitors per vacancy, which, in general, require a lower performance on the exam. This suggests the hypothesis of self-selection, a mechanism used by those who tend to choose less competitive courses as a way of overcoming the competitiveness of the "vestibular" and gaining access to higher education. When it comes to performance, in practically all the groups analyzed, the participants in the general system perform better than those in the quota system. As to the performance of those approved in the two selection processes, their final grades follow the same profile, and those approved through the general system continue to perform better than those in the quota system. Some discoveries are a cause of concern, such as the percentage of almost 90% of quota system participants with a low Gross Score in the medium performance courses in sciences. When one considers the performance in the first semester of the course, of those approved in the "vestibular", what is observed is that better performance in the course (IRA) is not always associated to better performance in the "vestibular" (EB), for participants and non participants in the quota system. The scenario of data related to in-course performance does not confirm the hypothesis of performance in the "vestibular" predicting future performance, although, in some groups, the relations between the two (performance in the "vestibular" and in the first semester) are visible and positive. The relative predominance of low performance during the courses' first semester among those who enter through the quota process leads us to recognize the conditioning factors in this process, such as the absence of a specific policy for serving and supporting these students, who, many times, lack the means to support their higher education. UnB has opted for differential treatment towards African descendant students, through a quota system, but has not maintained this differential pattern in the university, in terms of pedagogical and financial support throughout the course, which may compromise the results of the policy implemented.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS 9
1 - INTRODUÇÃO 10
2 - RESENHA DA BIBLIOGRAFIA 13
2.1 - Aspectos do vestibular e de sua evolução histórica: seletividade social x democratização do ensino 13
2.2 - Os determinantes do desempenho educacional 17
2.3 - O vestibular: aspectos teóricos e técnicos da avaliação do conhecimento 21
2.4 - Ações afirmativas: origens e definições 25
2.5 - A política de ações afirmativas no Brasil 31
2.6 - Ações afirmativas no governo federal 33
2.7 - Universidades com programas de ações afirmativas 36
2.8 - O ordenamento legal brasileiro e as ações afirmativas 39
2.9 - Sistema de cotas para negros: o caso da UnB 45
3 – QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO 51
4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS 53
4.1 - Variáveis do estudo 53
4.1.1 - Um substituto para a variável socioeconômica 53
4.1.2 - Escore Bruto - EB 57
4.1.3 - Índice de Rendimento Acadêmico – IRA 57
4.2 - A população de estudo 58
4.3 - O sistema de avaliação, classificação e seleção dos candidatos no Vestibular 2º/2004 da UnB 59
4.4 - Aspectos metodológicos e operacionais dos procedimentos de análise 62
5 - DADOS E ANÁLISES 63
5.1 - A demanda comparada: o perfil dos candidatos 63
5.2 – O desempenho dos candidatos no Vestibular 2º/2004 68
5.3 - Desempenho dos aprovados no Vestibular 2º/2004 73
5.4 - Os cotistas na universidade: desempenho no 1º semestre de curso 77
5.5 - Desempenho no Vestibular x desempenho na Universidade 81
CONCLUSÃO 87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 90
ANEXOS 94

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Vestibular UnB (2º/2004): agrupamento dos cursos pelas médias e desvios padrão dos argumentos finais dos aprovados.....55

TABELA 02 - Candidatos ao vestibular UnB 2º/2004: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos.....63

TABELA 03: Candidatos ao vestibular UnB 2º/2004 e 2º/2005: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos.....64

TABELA 04: Evolução da demanda por vagas em vestibulares da UnB, 1999-2004 (2º vestibular).....65

TABELA 05: Desempenho dos candidatos no vestibular (escore bruto), por área do conhecimento e sistema de seleção (%): Candidatos com AF.....67

TABELA 06: Nível do desempenho dos candidatos ao vestibular (escore bruto) por área do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%) - Candidatos com AF.....68

TABELA 07: Candidatos ao 2º/2004 vestibular da UnB: Média de Escores Brutos(EB) por Grupos de Cursos.....70

TABELA 08: Desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento e sistema de seleção (%).....72

TABELA 09: Nível do desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%).....74

TABELA 10: IRA/Desempenho por Área do Conhecimento e sistema de seleção (por mediana da área).....77

TABELA 11: IRA/Desempenho por Grupos de curso e sistema de seleção (por mediana da cada grupo) 78

TABELA 12: Escore bruto em relação ao IRA por área do conhecimento.....82

TABELA 13: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Humanidades.....83

TABELA 14: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Ciências.....83

TABELA 15: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Saúde.....84

TABELA A1: População total e sua respectiva distribuição percentual, por cor, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2004.....94

TABELA A2: Vestibular 2/2004: Relação candidato/vaga segundo sistema de vagas.....95

TABELA A3: Média do desempenho (escore bruto) dos aprovados no vestibular 2/2004 por grupos de cursos e sistema de seleção.....96

TABELA A4: Média do desempenho (IRA) no 1º semestre de curso dos aprovados no vestibular 2/2004, por grupos de cursos e sistema de seleção.....97

1 - INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira, diante das flagrantes desigualdades sociais existentes, associadas por muitos a um sistema educacional segregador, nos últimos tempos está passando por um processo de conscientização das injustiças que permeiam, em especial, as suas relações raciais, tema profundamente enraizado na história brasileira[1], mas que sempre fora silenciado pela retórica dominante.

De fato, a discussão brasileira sobre políticas públicas de caráter afirmativo, com o objetivo de beneficiar a população negra é ainda incipiente, mas graças à atuação do movimento negro tem se ampliado, encontrando no governo federal[2] o respaldo necessário para isso, por meio de algumas ações efetivas, que, aos poucos foram se destacando no debate nacional.

Como primeira política pública de impacto nas ações afirmativas empreendidas pelo Governo Federal, destaca-se a instituição de cotas para negros no ensino superior, que apesar das divergências, vem sendo implantadas pelas universidades brasileiras. A Universidade de Brasília (UnB), com sua característica de vanguarda, foi a primeira instituição federal a adotar o pleito, destinando 20% das vagas dos cursos de graduação para candidatos que se declarassem negros.

Muitos foram os argumentos contrários ao sistema, no entanto, a histórica aprovação do Plano de Metas para a Integração Social, Étnica e Racial na UnB nos revela que é possível, por meio da comprovação de causa e da mobilização de seus interessados, interferir na negativa do reconhecimento da existência formal da discriminação racial no meio acadêmico. Este foi o combustível necessário para que no 2º vestibular de 2004 o sistema de cotas para negros fosse implantado na UnB.

Como em qualquer política pública implementada, a necessidade de comprovação de seus resultados é proeminente e, no contexto específico das relações sociais e raciais, torna-se o elemento de sustentação necessário para sua validação, convencimento e continuidade.

O presente trabalho, que se insere em projeto de pesquisa mais amplo, coordenado pelo prof. Dr. Jacques Velloso ("Vestibular com cotas para negros na UnB: candidatos e

---

[1] O Brasil é o país com a mais longa história de escravidão do continente americano.

[2] Em fevereiro de 1996 foi instalado o GTI – Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra, sob a coordenação do professor Hélio Santos. Atualmente existe um órgão específico, com status de ministério, para tratar das questões relativas à promoção da igualdade racial: a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

desempenho no início do curso [2004-2005]”),[3] tem entre os seus objetivos o de contribuir para a discussão, validação ou aprimoramento do sistema de cotas para negros na UnB, reconhecendo-se, por certo, o caráter preliminar da análise que será desenvolvida, tendo em conta o período a que se restringe.

Pretende-se analisar dados referentes ao primeiro processo seletivo com sistema de cotas para negros na UnB, de forma a caracterizar os candidatos (inscritos e aprovados) do ponto de vista da demanda por vagas e do seu desempenho no vestibular, comparando os que optaram pelo sistema de seleção por cotas e o sistema universal. Pretende-se, igualmente, investigar o desempenho dos alunos em disciplinas cursadas pelos dois segmentos ao final do 1º semestre letivo de curso, comparando os que ingressaram pela seleção universal e pela seleção por cotas.

O trabalho foi dividido em três partes: na primeira parte encontra-se a resenha da bibliografia sobre a temática, na segunda parte são discutidas questões metodológicas, e na terceira parte são apresentados os dados e principais análises efetuadas no processo. Nessa resenha optou-se por, inicialmente, apresentar aspectos da evolução do acesso ao ensino superior no Brasil, enfatizando o caráter de seletividade do vestibular em contraposição à necessidade de democratização desse nível de ensino em face das históricas desigualdades entre brancos e negros. Em seguida, alguns estudos sobre os determinantes do desempenho educacional no Brasil são apresentados, de modo a enfatizar que as diferenças educacionais, mesmo estando diretamente relacionadas com o perfil socioeconômico da população, são fortemente influenciadas pelas diferenças raciais.

A análise de aspectos teóricos e técnicos do vestibular que se apresenta na seqüência pretende contribuir para o entendimento dos instrumentos de avaliação e suas relações com as oportunidades educacionais que possibilitam, tanto sob o ponto de vista de sua credibilidade, quanto de validação dos exames realizados nas diferentes universidades. Na seção seguinte, discutem-se mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior já implementados em alguns países, por meio de ações afirmativas. Além de fundamentar as origens e definições do termo, apresentam-se as principais questões que vêm sendo debatidas no Brasil a este respeito: as ações afirmativas implementadas pelo governo federal, pelas universidades brasileiras e suas relações com o ordenamento legal brasileiro vigente.

No contexto específico da UnB, serão apresentados os principais aspectos e discussões que permearam a aprovação e implementação do seu sistema de cotas.

---

[3] Veja-se Velloso (2005).

No capítulo 3 são apresentados os objetivos do estudo e, no seguinte, discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo os procedimentos adotados para investigar o sistema de cotas para negros da UnB, com a especificação de suas variáveis, população de estudo e sua construção fundamentada no sistema de avaliação, classificação e seleção dos candidatos ao vestibular na UnB.

Os dados obtidos são apresentados e sistematizados no penúltimo capítulo. As análises que se seguem buscam comparar cotistas e não-cotistas quanto à demanda por vagas, ao desempenho no vestibular, ao rendimento no primeiro semestre dos cursos em que se matricularam, bem como as relações entre essas duas últimas variáveis. No último capítulo resumem-se os principais resultados e discutem-se algumas de suas implicações.

2 - RESENHA DA BIBLIOGRAFIA

2.1 - Aspectos do vestibular e de sua evolução histórica: seletividade social x democratização do ensino

Inicialmente convém situar o vestibular na evolução do ensino superior brasileiro. Alguns traços da expansão deste nível de ensino, de seus mecanismos de seleção e dos principais problemas que envolvem o acesso serão abordados a seguir, de forma a subsidiar a discussão sobre a democratização deste nível de ensino no país.

Historicamente, o sistema de educação superior no Brasil caracteriza-se pelo seu aparecimento tardio. Durante o período colonial (1550/1822), o Império (1822/1889) e quase toda a chamada Primeira República (1889/1930), não existiam universidades no Brasil. O Reino de Portugal delegava para a Universidade de Coimbra, em Portugal, a formação dos poucos titulados que selecionava na colônia. Isso evitava, conforme nos aponta a história, a circulação de "idéias insalubres" como independência e abolicionismo nas províncias (Tobias, 1986).

Com a transferência da Família Real para o Rio de Janeiro (1808), surgiram condições para o aparecimento e para a criação dos primeiros estabelecimentos isolados de nível superior, caracterizando o nascimento deste nível de ensino no país "com aulas de formação profissional do primeiro ao último dia" (Tobias, cit.), inspirados no preconceito napoleônico contra a universidade vinda da Idade Média (Mendes, 1984).

Após várias tentativas, somente em 1920, com a aproximação do ano centenário da Independência, quatro séculos e pouco do surgimento da Nação, é que se cria a primeira universidade brasileira[4], envolvida por um espírito prático e imediatista[5]. Diante deste surgimento tardio do ensino superior brasileiro, podemos imaginar as dificuldades na conciliação entre demanda e oferta deste nível de ensino, o que se traduz principalmente nas dificuldades impostas pelos mecanismos de seleção adotados pelas universidades brasileiras ao longo do tempo.

---

[4] Decreto Nº14.343, de 7/9/1920, que cria a Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro

[5] "(...) Ora, este espírito prático e imediatista, especialmente através da Academia Real Militar, das primeiras Faculdades Isoladas e das tardias Universidades brasileiras foi inoculado em todo o ensino superior do Brasil. Deste modo, carecendo de autênticas Universidades e desconhecendo o que é espírito universitário, o ensino superior brasileiro não saboreou nem cultivou a investigação pura, o amor à verdade em si e o amor à ciência sem resultados profissionalistas. E este espírito acabou esparramando-se por toda a educação e por todo o ensino brasileiros, gerando e sedimentando certo espírito cientificizado, muito diferente, por exemplo, do espírito prático do alemão, que jamais deixou de reconhecer e cultuar os valores e as vantagens das teorias desinteressadas e da filosofia especulativa. Daí se pode perceber as dificuldades das pessoas e das autoridades, no dia em que compreendendo o que é realmente Universidade e formação humana tentarem reestruturar o ensino superior do Brasil, nele procurando introduzir a investigação pura, a Filosofia e a formação humana. Uma deseducação de séculos não se corrige em algumas dezenas de anos". TOBIAS, José Antônio. História da Educação Brasileira. São Paulo: IBRASA, p.129-139, 1986

Criado em 1911, o denominado exame vestibular ainda prevalece e exerce o poder seletivo diante daqueles que pretendem ingressar no ensino superior, embora tenha sido designado por outras expressões como "exame de admissão" às escolas superiores (1911), "exame vestibular" (1915) ou "exame de ingresso" (1925) e, atualmente, tenha deixado de ser o *"(...) único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo as instituições desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades*".[6]

Ao ser instituído, o exame vestibular constava de provas escritas que deveriam revelar a "cultura mental" e verificar se o candidato estava habilitado para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituíam o ensino superior. Com o passar do tempo, foram introduzidos o caráter seletivo/discriminativo dos exames vestibulares, sendo utilizado um limite numérico para admissão às escolas superiores no sentido de que os aprovados fossem classificados dentro de um determinado número de vagas.

Contudo, no início dos anos 40 começam a surgir problemas com relação ao aumento do número de candidatos em relação ao número de vagas. Em 1960, o problema se agrava com o crescimento demográfico e a expansão da escola secundária, dando início à chamada "crise dos excedentes", constituindo-se um grupo de pressão formado por aqueles candidatos aprovados que excederam o número de vagas existentes e que solicitavam a admissão ao ensino superior. Para contornar a situação, ajustes na legislação foram promovidos no sentido de que o exame vestibular classificasse os candidatos aos cursos superiores no limite das vagas fixadas por cada estabelecimento de ensino, eliminando então o problema dos excedentes por sua natureza classificatória.

Paralelamente, o ensino superior no Brasil estrutura-se, expandindo a sua oferta e ampliando sua cobertura, obtendo uma expansão acelerada nas décadas de 60 e 70, com taxa média anual de crescimento de 18% no período 1962-69 e de 13% entre 1970-1979 (INEP, 2001). Esse crescimento ocorreu nos governos militares que espalharam *campi* fora dos grandes centros urbanos, com o intuito de estimular a integração nacional e incentivar a pesquisa tecnológica para torná-la auto-suficiente, já que se adotava uma economia fechada para o país. Os estudos da época produziram avanços na indústria aeronáutica, na perfuração de petróleo em águas profundas e no campo dos combustíveis, adequando a lógica que levou à criação desse modelo de universidade brasileira ao governo militar vigente.

---

[6] BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Regulamentação do Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Parecer CNE/CP Nº98, de 6 de julho de 1999. Relator: Carlos Alberto Serpa de Oliveira *et al. Revista Documenta.1999.*

No período entre 1971 e 1976, houve uma tentativa de unificar o processo seletivo, fixando uma data única para o exame em todas as instituições, inclusive particulares, estabelecendo as mesmas provas para todas as instituições, cuja natureza do seu conteúdo não deveria exigir mais que o oferecido pela escolarização regular do ensino médio.

Em 1977, o denominado "vestibular unificado" é extinto, liberando as instituições para decidirem sobre o seu próprio processo seletivo. Em 1979, os exames voltam a ser eliminatórios e outras modalidades do exame passam a ser aplicadas surgindo diversas variações quanto às modalidades de acesso ao ensino superior: o vestibular com escores padronizados e o vestibular com provas para medida de habilidades específicas (para os cursos de Educação Física, Música, Artes Cênicas, Artes Plásticas e Arquitetura), entre outros.

Na década de 80, o sistema de educação superior brasileiro ficou praticamente estagnado voltando a crescer somente a partir da segunda metade da década de 90, atingindo uma taxa média anual de 2% no período de 1991-1994 e registrando desde 1995 uma taxa média de crescimento anual de 8,9% (INEP, 2001).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no seu artigo 51, determina que as universidades, *(...) ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.* A mesma Lei, em seu artigo 44, inciso II, estabelece que os cursos *(...) de graduação estão abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo.*

Além disso, o Conselho Nacional de Educação, órgão responsável pela regulamentação da referida Lei, constituiu, em 1999, uma Comissão para estudar a questão do acesso ao ensino superior. A referida Comissão manifestou-se[7] pela diversificação dos processos seletivos, desde que fossem garantidas as possibilidades de acesso aos alunos matriculados em qualquer estabelecimento de Ensino Médio do país ou que o tenham concluído a qualquer tempo e segundo quaisquer das formas admitidas em lei, respeitando os princípios de igualdade de oportunidades e de eqüidade de julgamento, sem o que tal processo se tornaria inadmissível para seleção de candidatos ao ensino superior. Foi reforçada a necessidade de Edital Público veiculado no Órgão Oficial da União e em órgão de imprensa

[7] Parecer CNE/CP Nº 98, de 6 de julho de 1999

de grande circulação, para que sejam informadas as condições de participação dos candidatos, cabendo a distribuição das vagas às próprias instituições.

Embora pareça que a regulamentação efetiva do processo seletivo tenha aprimorado o sistema, vários são os problemas ligados ao acesso ao ensino superior no Brasil. Alguns estudos mostram que a origem socioeconômica e a origem geográfica atuam como agentes de pré-seleção dentro do processo seletivo afetando aqueles que poderiam estar aptos a ingressarem na universidade.

Do ponto de vista da origem geográfica, o fato de que o ensino médio é predominantemente urbano ampliaria a exclusão de determinada camada de estudantes que habitam longe dos grandes centros urbanos.

No que se refere à origem socioeconômica, o acesso, principalmente, às universidades gratuitas e de boa qualidade, entre outros aspectos, fica restrito aos mais ricos e àqueles que podem pagar por uma boa formação no ensino básico e neste sentido, uma outra grande questão se apresenta pela disparidade que as estatísticas oficiais revelam: ao longo das duas últimas décadas do século 20, a renda *per capita* dos negros representou apenas 40% da dos brancos. Os brancos em 1980 ainda teriam uma renda *per capita* 110% maior que a dos negros em 2000[8].

Dessa forma, se consideramos que a origem socioeconômica atua como um mecanismo de pré-seleção no acesso ao ensino superior, menor ainda é a chance de estudantes negros ingressarem nas universidades.

No entanto, o argumento que à primeira vista aparece como uma mera questão de distribuição de renda, ou seja, os negros estariam em pior situação porque são mais pobres e, portanto, uma melhor repartição da renda eliminaria essa suposta desigualdade racial, não se sustenta diante de uma análise mais pormenorizada de alguns dados.

Tomemos o exemplo da expansão do ensino fundamental, no tocante às crianças que se encontravam entre os 10% mais pobres: a proporção de negros fora da escola é maior que na média da população e, segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano[9], essa situação não se alterou na última década, ou seja, sem uma política que se preocupe com a inclusão racial, as desigualdades no sistema educacional se perpetuarão e afetarão diretamente as oportunidades de acesso dos negros ao ensino superior.

Se constatamos problemas no acesso de negros ao ensino fundamental, maiores ainda são as questões relativas ao seu acesso ao ensino superior, num cenário em que o número de

[8] PNUD.Relatório de Desenvolvimento Humano, Brasil 2005.
[9]PNUD, *op cit*

candidatos à educação superior (4, 9 milhões) é mais do que o dobro do número de vagas e várias vezes maior que o número de ingressantes (1,2 milhões)[10] que têm acesso a este nível de ensino no Brasil.

Em 1960, por exemplo, somente 1,8% das pessoas brancas acima de 30 anos havia conseguido obter o diploma de nível superior (3% dos homens e 0,49% das mulheres). Entre mulheres e homens negros, o número era ainda menor: 0,13% (0,21% entre os homens e 0,04% entre as mulheres). Quarenta anos depois, em 2000, o baixo acesso de negros às universidades revela que as distâncias se mantêm na escala de comparações entre brancos e negros. Mesmo que o percentual de brancos com diploma de nível superior tenha avançado para 11,8% (11,6% entre homens e 12% entre as mulheres), o percentual de negros avançou somente para 2,9% entre os negros (3,1% entre as mulheres e 2,7% entre os homens) (PNUD, *op cit.*).

Nesse cenário, cabe indagar quais são os verdadeiros propósitos do sistema de seleção para o acesso ao ensino superior no Brasil, ou seja, o que se pretende realmente quando se estipula um modelo teórico/prático de seleção por meio de exames vestibulares?

Se a resposta for restrita à busca pelo melhor desempenho, uma grande parte dos estudantes poderá ser reprovada por alguns décimos de pontos, o que significa que mesmo estando entre as melhores notas não chegarão ao final do processo seletivo, tendo em conta a superioridade da demanda em relação à oferta de vagas no ensino superior brasileiro.

Nesse contexto, há que se considerar a adoção de mecanismos alternativos que possam acolher estes alunos, em especial, os que se encontram em situações historicamente desfavoráveis, como é caso de jovens negros.

A implantação de sistemas de cotas nas universidades apresenta-se, dessa forma, como uma alternativa oportuna, na medida em que pode tornar mais justa e democrática a seletividade ao ensino superior no país. No entanto, é preciso que todas as etapas de implantação deste sistema sejam cuidadosamente acompanhadas pela sociedade para que o mesmo não se converta em mais um elemento de conflito nas relações raciais e sociais no Brasil.

2.2 - Os determinantes do desempenho educacional

Esta seção trata da discussão dos aspectos e diferenças de perfil socioeconômico no Brasil e de sua associação com o desempenho educacional, especialmente dos universitários.

[10] INEP. Censo da Educação Superior 2003 – resumo técnico. INEP.2004.

Um estudo[11] sobre o tema da equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro indica que o acesso ao ensino superior no Brasil é muito restrito. Entre suas conclusões, revela que a pequena parcela que ingressa no ensino superior está diretamente relacionada à escolaridade dos pais e à renda familiar: os jovens que completam o ensino médio provêm, em geral, de famílias mais ricas do que a média da população, são mais freqüentemente brancos do que a média da população, são filhos de pais com mais escolaridade do que a média, mais freqüentemente do sexo feminino e residentes no Sudeste e Sul do Brasil.[12]

Neste sentido, o nível de escolaridade dos pais é considerado como determinante na progressão da educação formal dos jovens, até com mais importância que a renda familiar: o estudo constatou que, na população brasileira filhos de mães com mais de 11 anos de escolaridade tinham, em média, quatro anos de estudo a mais do que os filhos de mães com baixa escolaridade (0 a 3 anos), independente da renda familiar.

Outro resultado importante da pesquisa é o de que as universidades públicas são as que apresentam maiores proporções de formandos com baixa renda familiar, quando comparadas àqueles estabelecimentos não universitários privados. Existem também diferenças socioeconômicas significativas distinguindo jovens que freqüentaram cursos diurnos ou noturnos, instituições públicas ou privadas, cursos de Engenharia, Medicina ou Letras, entre outros aspectos.

Os resultados também sugerem que a iniqüidade que caracteriza o sistema de ensino superior brasileiro é produzida ao longo do ensino médio, por ser neste nível de ensino que se define o ingresso dos jovens no ensino superior brasileiro.

Considerando o desempenho dos formandos no Exame Nacional de Cursos, para todos os cursos avaliados em 1999, o estudo mostrou que a média dos formandos das universidades públicas na Prova Geral foi superior à nota média obtida pelos formandos das demais instituições de ensino superior. Embora as universidades públicas tenham apresentado, na comparação com as privadas, maiores proporções de estudantes pobres em todos os cursos,

---

[11] SAMPAIO, H.; LIMONGI, F; TORRES, H. *Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro*. Brasília: INEP, Ministério da Educação

[12] O referido trabalho apóia-se nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios) de 1997 (IBGE, 1998) e no Exame Nacional de Cursos, realizado pelo INEP/MEC, no ano de 1999. A análise desses dados buscou a construção de um panorama geral sobre a situação educacional da juventude brasileira na faixa de 18-24 anos, identificando as características gerais dos jovens excluídos e incluídos no ensino superior e estabeleceu correlações entre nota obtida pelo concluinte na Prova Geral do Exame Nacional de Cursos, suas características socioeconômicas, região geográfica e natureza institucional e dependência administrativa do estabelecimento onde realizou o curso.

seus formandos também apresentaram melhores médias na nota da Prova Geral para todos os cursos. Trata-se de um resultado coerente e inequívoco, mas que não implica afirmar que a renda familiar não tenha qualquer correlação com a nota na Prova Geral.

Para a maior parte dos cursos, a variável renda familiar tem peso menor no desempenho dos formandos no Provão do que as variáveis dependência administrativa ou a natureza institucional do estabelecimento onde o estudante se formou, o que demandou uma maior reflexão dos autores sobre as diferenças de desempenho dos formandos e sua associação aos níveis de escolaridade de seus pais.

De fato, o estudo mostrou que no conjunto dos cursos e das instituições, os formandos cujos pais eram mais escolarizados obtiveram notas mais elevadas no Provão, independentemente da faixa de renda familiar em que se encontravam. Formandos com pais mais escolarizados (nível médio ou superior) em todas as faixas de renda familiar obtiveram notas mais elevadas que seus colegas com pais menos escolarizados, porém com renda familiar mais elevada.

Um outro estudo[13], abrangendo diversos níveis de escolarização, investigou os determinantes do desempenho educacional brasileiro entre jovens de 11 a 25 anos, moradores das áreas urbanas nas regiões Nordeste e Sudeste. Os resultados desse estudo revelam a existência de um importante mecanismo de geração de desigualdade de oportunidade e de transmissão intergeracional da pobreza e confirmam a importância das características familiares[14].

Neste sentido, dois tipos de recursos familiares são discutidos, por terem sido amplamente investigados: a renda familiar *per capita* e o nível de escolaridade dos pais. Barros e Mendonça (1997), *apud* Barros *et al op cit*., mostraram que existe uma associação mais estreita do desempenho educacional com a escolaridade dos pais do que com a renda familiar *per capita*. A razão dessa associação, conforme os autores, advém do fato de que a escolaridade de uma criança ou adolescente se acumula ao longo de vários anos e, portanto, é muito mais influenciada por variações permanentes na renda do que por flutuações transitórias. Tendo em vista que a escolaridade dos pais está mais relacionada com a renda

---

[13] BARROS, Ricardo Paes de; *et al*. *Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 834)

[14] Este estudo utilizou dados da PNAD de 1996 e da Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV) de 1996/97 para avaliar quatro tipos de determinantes do desempenho educacional: a) a qualidade e disponibilidade dos serviços educacionais; b) o custo de oportunidade do tempo; c) a disponibilidade de recursos familiares; e d) a disponibilidade de recursos da comunidade.

permanente da família do que a renda *per capita* corrente (que tem forte influência de variações transitórias), é normal que aquela esteja mais correlacionada com a escolaridade dos filhos.

Alguns argumentos são utilizados pelos autores para explicar a expectativa de que a escolaridade dos pais seja um fator de grande importância na determinação do desempenho educacional dos filhos. O primeiro deles fundamenta-se no fato de que a escolaridade dos pais não apenas eleva a renda familiar de forma permanente, mas, também pode ser um importante fator na redução do custo da educação para os filhos, e, portanto, aumentar sua demanda por escolaridade. Ou seja, o apoio dos pais é sempre um insumo de muita importância na produção de escolaridade; quanto mais elevada a escolaridade dos pais, menores tendem a ser as dificuldades e os custos de aprendizagem dos filhos e, portanto, maior sua escolaridade, sem falar nas vantagens que crianças com pais mais escolarizados terão em relação aquelas com pais menos escolarizados, o que pode criar um mecanismo de geração de desigualdade de oportunidades.

Outro argumento fundamenta-se na percepção dos pais em relação à escolaridade dos filhos, que não é considerada somente como um bem de investimento, mas como um bem de consumo, que tem um fim em si mesmo: os pais dedicam recursos à educação dos filhos pelo próprio prazer de vê-los mais escolarizados. Como essa forma de demanda pela escolaridade dos filhos deve ser complementar à escolaridade dos pais, ela acaba funcionando como um mecanismo adicional que eleva o grau de associação entre a escolaridade de pais e filhos.

De fato, à medida que a escolaridade dos pais é um fator predominante na determinação do nível de escolaridade dos filhos, crianças cujos pais tenham baixa escolaridade possuem grandes chances de se tornarem adultos com pouca escolaridade. Como a escolaridade também está fortemente associada à renda, caracteriza-se assim uma situação onde prevalece a desigualdade de oportunidades e, por conseqüência, a transmissão intergeracional de pobreza.

Tendo em conta todas estas questões relativas ao desempenho dos alunos, é pertinente relacioná-las também aos problemas estruturais da sociedade que afetam especificamente à população negra.

Conforme Soares *et alii* (citado por Jaccoud, 2002), seria plausível considerar a hipótese de que os diferenciais raciais de escolaridade refletem uma discriminação ocorrida no passado: alunos negros seriam oriundos de famílias com pais com níveis de instrução

menores que os pais dos alunos brancos, o que condicionaria seu desempenho na escola. Dessa forma, diferenças no desempenho escolar dos negros estariam refletindo a reprodução das desigualdades históricas.

Jaccoud (2002), para testar essa hipótese, constrói um modelo no qual, acompanhando-se as coortes para nascidos entre 1900 e 1965, se simula qual seria o nível educacional dos negros se seus pais tivessem o mesmo nível educacional dos brancos[15]. Segundo a autora, os resultados encontrados revelam que a maior parte do diferencial racial pode ser atribuída à discriminação na escola. A média de anos de estudo de todas as coortes de nascimento entre 1900 e 1965 é de 5,4 anos para os brancos e 3,2 anos para os negros, perfazendo uma diferença de 2,3 anos de estudo. Simulando conforme descrito anteriormente, a média passa a ser 4 anos, média esta que os negros teriam tido se viessem de famílias tais como as brancas – meros 0,8 anos a mais que a média negra de fato observada. Isso quer dizer que, de acordo com o modelo, as desigualdades históricas no âmbito da educação representam 37% da diferença de educação entre negros e brancos.

Para Guimarães (2003), as causas da pequena absorção dos negros no ensino superior têm a ver com a pobreza, a qualidade da escola pública, preparação insuficiente, pouca persistência (pouco apoio familiar e comunitário) e com a forma de seleção utilizada no vestibular, que não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Quaisquer que sejam as causas determinantes do desempenho escolar dos negros, discriminação ou condição socioeconômica, seguramente elas se sobrepõem, desfavorecendo cada vez mais a população negra e ampliando o processo de exclusão social a que esta foi submetida historicamente.

2.3 - O vestibular: aspectos teóricos e técnicos da avaliação do conhecimento

Nesta seção serão abordados os aspectos teóricos e técnicos que envolvem o vestibular, em especial no que diz respeito aos seus principais problemas e limitações.

Dentro das discussões que permeiam o vestibular, sem dúvida, o seu aspecto técnico é o mais visado, embora seja considerado "simples" do ponto de vista de medidas educacionais e, por isso, sujeito a amadorismos.

---

[15] Este modelo consiste, basicamente, em considerar primeiro o nível educacional médio de uma dada coorte como função do nível médio dos membros daquela coorte cujos pais tinham um determinado nível de anos de estudo P multiplicado pela proporção da coorte cujos pais tinham o nível P de anos de estudo. Então, simulou-se qual seria o nível educacional dos negros se estes tivessem a mesma origem social dos brancos.

De fato, a adoção dos testes objetivos de múltipla escolha em contraposição às provas de caráter tradicional, fez com que o vestibular gozasse de uma aparente simplicidade, o que possibilitou a ausência, muitas vezes consentida, de especialistas em psicometria quando da sua elaboração (Costa, 1995), comprometendo os resultados da avaliação educacional empreendida, além de sua eficácia.

O sistema de avaliação em larga escala, para fins de selecionar os melhores e mais capazes para o ensino superior, atravessou diversos ciclos e, por meio da imposição de um processo de seleção criterioso, ignorou o conflito entre os que aspiram por uma educação em níveis mais avançados e os que podem pagar por ela, buscando alcançar todas as dimensões sociais e políticas que pressupõem o ingresso no ensino superior do Brasil.

No entanto, a responsabilidade diante da realidade de uma demanda muito superior à oferta de vagas nas universidades brasileiras, transformou o processo seletivo e, aqui, especificamente o vestibular, em um grande vilão que exclui aqueles estudantes que mesmo obtendo uma nota muito acima do mínimo requerido para aprovação não alcançam o sonho de ascenderem à universidade.

O modelo em vigor requer condições de isonomia, para que cada candidato seja avaliado adequadamente, de forma que somente aqueles que tiverem o melhor desempenho, ocuparão as vagas oferecidas: trata-se, na verdade, de um sistema injusto de mérito intelectual.

Injusto, basicamente, por dois motivos. O primeiro resume-se na eliminação sumária de candidatos potencialmente aptos para a universidade, mobilizando sentimentos de injustiça social referendados pela generalização de um único exame. O segundo pelo velado desconhecimento da validade preditiva[16] das provas, o que compromete a validade do conteúdo aferido e nos permite indagar se por este instrumento estão realmente sendo selecionados os melhores candidatos, os mais capazes e com maiores potencialidades.

A diversidade de estilos de provas adotados, que fazem com que um candidato tenha "mérito" para ser aprovado em uma universidade e em outra não, também pode ser questionada, em especial, sob o ponto de vista metodológico, que pressupõe o estabelecimento de diferentes objetivos para as provas (conhecimento e capacidades),

---

[16] A validação é o processo de examinar a precisão de uma determinada predição ou inferência realizada a partir dos escores de um teste (Cronbach, 1971 citado por Vianna, 1987), o que pressupõe um processo de investigação e o levantamento de diferentes tipos de evidência a fim de que as conclusões sejam confiáveis e possam subsidiar, eventualmente, alterações quanto às concepções que orientaram a construção do instrumento.

conforme a vocação da instituição, e a respectiva validação (conteúdo e preditiva) dos instrumentos aplicados.

Segundo Vianna (1987):

> *Após a especificação das dimensões que geram o desenho do teste, a construção das questões obedece a um longo processo de discussão e planejamento, sobretudo visando à compreensividade dos assuntos, à adequação da dificuldade da matéria ao nível de escolaridade dos estudantes e, finalmente, à possibilidade de identificar diferentes níveis de desempenho (discriminação). A montagem dos instrumentos segue critérios específicos (dificuldade crescente, tipo de questão, objetivo a alcançar e área do conteúdo, combinados em um critério único) e é precedida de análises dos aspectos técnico-formais e substantivos de todas as questões, a fim de que cada unidade de informação (item ou questão) participe efetivamente do instrumento. Indagações psicométricas exigem o emprego de procedimentos estatísticos, após a aplicação do instrumental, para o levantamento de informações sobre as características que refletem o funcionamento das questões e das provas em maior ou menor grau (...), possibilitando, assim, um constante aprimoramento do processo de seleção para a Universidade.*

Como se pode perceber, metodologicamente, há uma série de etapas a serem cumpridas para o sucesso de um instrumento de avaliação. Destaque para o tema da validade preditiva do exame vestibular, que permite analisar a eficiência dos testes e provas empregados para fins de seleção. Conforme especialistas na área, são extremamente raros estudos de validade preditiva das provas do vestibular. Questões como a carência de profissionais na área de Psicometria, o contexto educacional e a dinâmica da avaliação empreendida nas universidades, nem sempre permitem a pré-testagem dos itens para adequação final do instrumento de avaliação, o que se justifica pela própria impossibilidade de se construir uma amostra adequada de sujeitos, que inevitavelmente, seriam parte da população que se submeteria à forma final da prova, no momento do vestibular[17]. Este procedimento de validação pode predizer, por meio de comparação entre as posições dos candidatos nas diversas provas de seleção, futuros desempenhos na universidade e a identificar a real posição que os sujeitos ocupam nos cursos.

No entanto, conforme Vianna (*op cit*. 1987):

> *Os testes e provas dos concursos vestibulares são construídos* ad hoc*, repetindo-se, assim, ano após ano, o mesmo trabalho, sem que, em geral, haja um processo de retroalimentação dos que participam desse tipo de atividade – professores e orientadores. Isso decorre do*

[17] VIANNA, Heraldo M. *Acesso à Universidade: um estudo de validade.*. Educação e Seleção, nº 15, jan. – jun.1987

esquema simplista da construção dos instrumentos: - elaboração de itens, impressão de provas, aplicação dos instrumentos e divulgação dos resultados. Não há maiores preocupações com outros aspectos nem mesmo com o trabalho de edição, o que permitiria uma revisão formal e substantiva, para correção de problemas de estruturação e de conteúdo, inclusive possíveis ambigüidades. A construção do instrumento ressente-se de uma análise estatística dos itens e das características gerais da prova, juntamente com seus elementos descritivos, o que possibilitaria um estudo mais profundo do comportamento do instrumento, além de permitir que fossem evitadas repetições das mesmas deficiências em construções de futuros instrumentos.

Atualmente, pela característica de "exame de massa" que o vestibular adquiriu, com a utilização de uma "prova padrão" para todos os cursos, os procedimentos metodológicos foram voltados para a avaliação do conhecimento básico adquirido pelo estudante, independente da carreira que o candidato vá seguir, de forma a avaliar algumas capacidades e competências consideradas válidas para qualquer atividade intelectual, técnica, acadêmica, em nível superior, além do conhecimento relacionado ao conteúdo básico do Ensino Fundamental e Médio.

As "notas brutas", utilizadas deliberadamente na aferição da escolaridade regular, dão lugar às "notas padronizadas" que pressupõem distintos graus de dificuldades entre as diferentes provas e, portanto, a necessidade de que estas estejam numa mesma escala, calculada com a média obtida e o seu desvio-padrão[18], o que faz com que a seleção seja mais justa entre os candidatos. Este método de padronização tem sido largamente utilizado entre as universidades brasileiras e foi popularizado no início do século passado pelo College Entrance Examination Board (USA).

No caso específico do vestibular da UnB, objeto de estudo neste trabalho, após a prova de habilidade específica, caso necessário, também se utiliza um método de padronização nos procedimentos da etapa de avaliação de suas provas objetivas. Além deste método, há a correção de prova de redação em Língua Portuguesa e vários critérios são estabelecidos para desempate entre os candidatos.

Os objetos de avaliação do vestibular da UnB, na verdade, são estruturados em grandes eixos, que se articulam em focos para competências e habilidades específicas que interagem entre si para uma constante retroalimentação. Segundo as instruções fornecidas no

[18] Desvio-padrão é uma medida do grau de dispersão dos resultados em torno da média, isto é, um número que mede o quanto os graus estão mais ou menos dispersos em relação à média

Guia do Vestibulando 2/2004, as provas do vestibular da UnB avaliam as seguintes competências gerais:

> – *Demonstrar domínio da língua portuguesa, domínio básico de uma língua estrangeira e domínio do uso das diferentes linguagens: matemática, científica, entre outras.*
> – *Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos-geográficos e da produção tecnológica.*
> – *Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões.*
> – *Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.*
> – *Elaborar propostas éticas de intervenção na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço e demonstrando consciência da cidadania.*

A definição da UnB de avaliar competências gerais, tendo em conta os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi recentemente implantada no vestibular anterior (1º/2004) e conforme se observa, pretende deixar para um segundo plano as velhas fórmulas, regras e datas, em detrimento de habilidades e competências de raciocínio que permitam a aplicação do conhecimento em cima de situações do dia-a-dia. Para resolver uma questão de física, por exemplo, o aluno terá de conhecer matemática e até mesmo química.

Vale ressaltar que este novo formato de avaliação acompanhou a mudança curricular na rede de ensino do Distrito Federal, ocorrida em 1999 e, por conseqüência, vem pautando a atuação das escolas públicas e particulares que certamente necessitarão de um período maior de transição até que os alunos estejam adaptados a nova realidade de acesso ao ensino superior no DF.

Nesta perspectiva, encontra-se a implantação do sistema de cotas para negros na UnB que se propõe a romper com o princípio da isonomia – igualdade de condições para todos – e com a automatização da hierarquia gerada entre aprovados e reprovados nos exames vestibulares, o que será discutido no decorrer deste trabalho.

2.4 - Ações afirmativas: origens e definições

Diversos princípios, teorias e hipóteses têm sido utilizados para justificar os programas de ações afirmativas no mundo, alguns comuns, outros peculiares, mas sempre permeados por intenções louváveis em torno da diminuição da desigualdade e da segregação racial. Muitos se

posicionam contra à sua adoção e muitos são favoráveis. Daí surgem argumentos inesgotáveis, tendenciosos, políticos e mediadores. Cabe então conhecer e entender melhor sua história e acompanhar os fatos e contextos em que surgiram, sendo este o propósito deste texto inicial.

O tema fundamenta-se nas lições dos antigos filósofos (Aristóteles avaliou a igualdade de óticas distintas), nas inferências religiosas (cristianismo) e nos dispositivos jurídicos universais, como o advento das Declarações de Direitos do século XVIII, e os ideais da Revolução Francesa que influenciaram gerações promulgando o princípio da igualdade. Mas, o primeiro registro de ação afirmativa ocorreu na Índia, em 1948, com a aprovação de sua constituição, que reservou assentos para os chamados "intocáveis" ou "dalits"[19] no parlamento indiano e assegurou, mediante a atribuição de cotas, seu acesso a empregos públicos e à universidade. Este sistema de cotas só foi possível pela atuação incansável do intelectual indiano Bhimrao Ramji Ambedkar, líder dos dalits, contra a desigualdade inerente ao sistema de castas do seu país.

Já no contexto racial ou étnico, o termo "ação afirmativa" foi utilizado pela primeira vez em 1961, nos Estados Unidos, na edição do Decreto nº 10.925 pelo Presidente Kennedy, que determinava aos empreiteiros federais a adoção de uma ação afirmativa:

"(...) o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade. O contratante adotará ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, sua cor ou nacionalidade. Essa ação incluirá, sem limitação, o seguinte: emprego; promoção; rebaixamento ou transferência; recrutamento ou anúncio de recrutamento, dispensa ou término; índice de pagamento ou outras formas de remuneração; e seleção para treinamento, inclusive aprendizado."(Menezes, 2001)

Como se observa no dispositivo legal, não foram criadas preferências para grupos, nem cotas, solicitava-se apenas a evidência da não discriminação, ou seja, não deveria haver cotas ou preferências, apenas uma preocupação especial para garantir que aqueles que tinham sido discriminados no passado não mais o fossem no futuro, de forma que todos tomassem

[19] O sistema de castas da Índia estabelece a divisão da sociedade em quatro grupos a que se pertence desde o nascimento. No topo da pirâmide hierárquica estão os brâmanes (sacerdotes e eruditos), seguidos pelos xátrias (senhores e guerreiros), voixiás (comerciantes, artesãos e fazendeiros) e os sudras (trabalhadores rurais e domésticos). Dessas quatro castas originam-se mais de três mil subcastas de acordo com a região e a ocupação da pessoa. Os *dalits*, que significam 'intocáveis', são considerados impuros pelo hinduísmo, excluídos do sistema de castas e não têm acesso à terra, aos bons empregos e à educação.

conhecimento desta premissa. Conforme Sowell (2004), tratava-se de um pressuposto de ação afirmativa genérica.

Na década de 60, vários movimentos surgiram nos Estados Unidos em torno de reivindicações democráticas, fundamentados pela aprovação da Lei dos Direitos Civis (1964) e pela busca da igualdade de oportunidades para todos. O movimento negro surge como protagonista de demandas em favor de leis anti-segregacionistas e da melhoria de condições de vida para a população negra.

Neste contexto, durante o governo Nixon, na década de 1970, as ações afirmativas assumem um conceito numérico, na forma de cotas, permeado por diretrizes legais que materializavam as intenções no emprego de minorias e de mulheres. Este conceito que consistiu em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por um grupo definido, foi considerado por muitos uma deturpação do propósito inicial de igualdade de oportunidades da lei e muitas controvérsias surgiram entre a ação afirmativa genérica, tal como as tentativas para ampliar o seu alcance, e a ação afirmativa mais específica representada pelos grupos de preferências e cotas.

As inúmeras divergências sobre o tema reproduzidas, muitas vezes, na forma de embates judiciais, convergem para o aspecto conceitual e regulamentar. Por este motivo, é interessante observar que os programas de ações afirmativas normalmente são encontrados em países que reprimem penalmente as práticas de discriminação e exaltam o princípio da igualdade perante a lei.

Para Menezes (2001), no aspecto temporal, a ação afirmativa encontra-se no terceiro estágio, ou seja, depois da isonomia e da criminalização de práticas discriminatórias, ela atua na correção de distorções sociais.

Sob o ponto de vista conceitual, o termo ação afirmativa é de amplo alcance. Em geral, o termo designa

"o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam a 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.

(...)

são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas." (Menezes, *op. cit*, p. 27).

De acordo com Bergmann (*apud* Moejlecke, 2002), a dimensão da diversidade também deve ser introduzida no conceitual das políticas de ação afirmativa. Conforme a autora, três idéias básicas deveriam estar por trás das ações afirmativas: a necessidade de combater sistematicamente a discriminação existente em certos espaços na sociedade; a de reduzir a desigualdade que atinge certos grupos, como aquela marcada pela raça ou gênero e uma terceira proposta que envolveria a busca da integração dos diferentes grupos sociais existentes por meio da valorização da diversidade cultural que formariam, o que poderia conferir uma identidade positiva àqueles que antes eram definidos pela inferioridade. A autora supõe que a convivência entre pessoas diferentes ajudaria a prevenir futuras visões preconceituosas e práticas discriminatórias.

É interessante observar que apesar de tratar-se de uma das modalidades de ação afirmativa que existem, no caso dos Estados Unidos, o sistema de cotas praticamente não é utilizado, por ser considerado inconstitucional. Por lá, entende-se que esse método impõe um tratamento discriminatório contra aquelas pessoas que não fazem parte do grupo beneficiado pelo programa. A opinião pública que não aprova esta sistemática, não se opõe, contudo, a outras formas de ação afirmativa, como a oferta de treinamento complementar para grupos marginalizados.

Outras cinco categorias existentes de ações afirmativas foram identificadas por Christopher McCrudden (*apud* Menezes, p.31):

a) a erradicação da discriminação mediante a identificação de práticas discriminatórias, e as acomodações das verdadeiras diferenças entre as pessoas;

b) a adoção de diretrizes, à primeira vista neutras, porém propositadamente inclusivas, que produzam o efeito de melhorar as perspectivas dos integrantes de grupos específicos;

c) a implantação de programas de assistência social extrapolantes (outreach programs), destinados a divulgar oportunidades de emprego aos integrantes de grupos específicos, bem como a atrair candidatos qualificados que integrem tais grupos;

d) tratamento preferencial no emprego e em outras áreas mediante o qual são conferidos aos integrantes de grupos específicos benefícios denegados aos integrantes de outros grupos;

e) a redefinição do princípio do mérito, do que resulta tal condição de integrante do grupo tornar-se uma qualificação na mudança de emprego, em vez de constituir exceção.

As categorias apontadas referem-se a programas de ações afirmativas identificados também em diversos países. Nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Índia, a denominação

também recebe o nome de "discriminação positiva", no Sri Lanka de "padronização", "reflexos do caráter federal do país", na Nigéria, e preferência aos "filhos da terra", na Malásia, na Indonésia e em alguns estados da Índia.

Tratamentos preferenciais e sistema de cotas também existem em Israel, na China, na Austrália, nas Ilhas Fiji, no Canadá, no Paquistão, na Nova Zelândia e nos estados sucessores da União Soviética (Sowell, 2004).

Na antiga União Soviética, por exemplo, 4% das vagas na Universidade de Moscou eram destinadas para habitantes da Sibéria. Em Israel, medidas especiais foram adotadas para acolher os *falashas*, judeus de origem etíope. Na Alemanha e na Nigéria, existem ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia para os de origem indígena; no Canadá para indígenas, mulheres e negros. Em Portugal, há reserva de vagas em universidades para estudantes provenientes das antigas colônias portuguesas da África. Na África do Sul, a Constituição de 1996 prevê expressamente a utilização das políticas de ação afirmativa para garantia de acesso às diversas instâncias para os negros vítimas do regime do *apartheid*.

Por mais que sejam freqüentes, os programas de ações afirmativas surgem com um caráter provisório, não sendo desejável para a maioria de seus promotores, proclamar ações afirmativas como um princípio, ou um aspecto permanente da sociedade.

No entanto, alguns exemplos parecem divergir das intenções de transitoriedade. Na Índia, por exemplo, a interposição de um prazo inicial de dez anos para a implantação do sistema de cotas em 1948 constituiu-se apenas em um subterfúgio para evitar oposições políticas e de conflito social durante a implantação do sistema, que permanece até os dias de hoje e seguramente se manterá no futuro, tendo em vista que o sistema de castas predomina na sociedade indiana por uma questão cultural e religiosa e os "intocáveis" dificilmente poderão sair desta condição.

À semelhança do caráter provisório das ações afirmativas, não se pode presumir o que de fato ocorrerá com o grupo de beneficiários. Estes podem reagir de forma muito peculiar, o que inclui a auto-reclassificação, alteração no esforço e na atitude em relação às conquistas e até à mudança de postura em relação aos outros membros do grupo.

Nos Estados Unidos, por exemplo, em determinada época, alguns negros de pele mais clara passavam-se por brancos para escapar das desvantagens legais e sociais derivadas da classificação de negro. Na época da implementação de ações afirmativas, brancos com traços de índio americano e de outras minorias, da mesma forma, reclassificaram-se para aproveitar as políticas preferenciais para grupos em desvantagem (Sowell, 2004).

Em outros países, casos semelhantes ocorreram, como o acréscimo de 425% na população aborígine da Austrália, e os mais de 10 milhões de chineses que se proclamaram minoria étnica para que pudessem gozar de tratamento preferencial, por exemplo, quando da admissão em faculdades e, até mesmo, para a se livrarem das restrições chinesas que não permitem mais de um filho por casal.

De fato, pouco se sabe sobre as conseqüências empíricas das ações afirmativas. Nem sempre os seus promotores adotam mecanismos para acompanhar seus avanços e talvez, por isso, a sociedade demore a assumir determinado posicionamento ou argumentação favorável ou contra as políticas implementadas.

2.5 - A política de ações afirmativas no Brasil

A desigualdade racial no Brasil, apesar de visível no plano social, revela alternâncias retóricas no plano político. Estas evoluíram do elogio à miscigenação brasileira e à ausência de conflito racial para um reconhecimento formal, não somente do racismo como parte da grande iniqüidade social que assola o país, mas da necessidade de se instituir instrumentos políticos que pudessem minimizar os efeitos das constatadas desigualdades, como é o caso da implantação de ações afirmativas no país. Esta seção tem por objetivo tratar de aspectos do processo histórico que impulsionou a implantação destes instrumentos no Brasil, reportando as ações desenvolvidas no âmbito do governo federal e sobre o sistema de cotas implantado por algumas das universidades brasileiras.

Em princípio, é preciso mencionar que este processo histórico revela-se oriundo da atuação progressiva de diversos atores sociais em momentos importantes da história do Brasil, em especial, ao final da década de 70, início do período de redemocratização da sociedade brasileira.

Neste período, alguns pesquisadores contestaram interpretações oriundas do Projeto Unesco[20], quanto à natureza pré-moderna do "racismo à brasileira", à subsunção da categoria raça à classe e à interpretação do preconceito racial como um resquício da herança escravocrata e tendente a desaparecer com o surgimento de uma sociedade capitalista e democrática.

Tais contestações apoiavam-se na perspectiva de que os conceitos de preconceito e discriminação no contexto da estrutura social capitalista relacionam-se diretamente aos benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros (Hasenbalg, 1979), demonstrando que a perpetuação da estrutura desigual de oportunidades entre brancos e negros é fundamentada em práticas racistas, abertas e sutis, e pela violência simbólica que impede sua mobilidade social.

Paralelamente, em 1978, o associativismo negro em torno do debate sobre a questão racial deu origem ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, e daí por diante, os esforços em torno da construção de uma aliança entre movimentos sociais e estudiosos da questão foram sendo ampliados gradativamente.

---

[20] O ciclo de pesquisas da Unesco tornou-se um marco entre os cientistas sociais na caracterização da questão racial no Brasil (MAIO, M.C., 2001). Seus desdobramentos nos anos 1960 haviam revelado as tensões entre o mito da democracia racial e o "racismo à brasileira".

O discurso universalista utilizado pelo movimento negro na década de 1980 foi sendo superado aos poucos, tendo em conta a sua ineficácia imediata, projetada periodicamente nos números alarmantes das desigualdades entre brancos e negros divulgados por pesquisadores brasileiros em diversos estudos.

Nos anos 90, a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, inicialmente objetivo de controvérsias tanto no movimento negro (Contins & Sant'ana, 1996; Maio, 1993; *apud* Maio; R.V. Santos, 2005) como entre cientistas sociais do campo das relações raciais (Souza, 1997; *apud* Maio; R.V. Santos, 2004), começam a ter uma dimensão política, mais precisamente em 1995, quando o Presidente Fernando Henrique Cardoso cria, por meio de decreto, um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, como parte das homenagens aos 300 anos de Zumbi dos Palmares[21].

Em 1996, com o intuito de colher subsídios para a formulação de políticas para a população negra, o Ministério da Justiça organizou o Seminário "Multiculturalismo e Racismo: o Papel da 'Ação Afirmativa' nos Estados Democráticos Contemporâneos". A organização deste evento, e a introdução de propostas no recém elaborado Programa Nacional de Direitos Humanos, no que diz respeito à adoção de políticas compensatórias que promovessem social e economicamente a comunidade negra, entre outras ações, caracterizaram o reconhecimento oficial, por parte do governo brasileiro, da existência do racismo no Brasil, o que ampliou significativamente o número de instituições voltadas para a população negra.

No ano de 2001, o documento conclusivo sobre a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela ONU, realizada em Durban, África do Sul, ao recomendar a adoção de políticas afirmativas, impulsionou a rede pró-ação afirmativa no Brasil e induziu programas diversos no governo federal.

[21] Líder máximo do Quilombo de Palmares e símbolo da resistência negra ao escravismo no Brasil.

2.6 - Ações afirmativas no governo federal

Em um balanço da intervenção governamental no Brasil, no âmbito do combate às desigualdades raciais, Jaccoud (2002) listou as principais ações afirmativas implementadas pelo governo no período de 1995 a 2002, a seguir comentadas.

No Ministério da Educação (MEC), as ações afirmativas implementadas foram as seguintes:

- criação do Programa Diversidade na Universidade, com o intuito de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente os afro-descendentes e os indígenas brasileiros (2002);
- apoio técnico e financeiro a programas de alfabetização e a cursos supletivos promovidos pelo Movimento Negro ou destinados à população afro-brasileira, especialmente por meio de fornecimento de material didático adequado;
- apoio a projetos educacionais em áreas remanescentes de quilombos com a inclusão de atividades de extensão universitária, visando à melhoria da qualidade de vida e ao desenvolvimento local, integrado e sustentável das comunidades remanescentes de quilombos (parceria com o Programa Universidade Solidária e a Fundação Cultural Palmares).

Além das Ações Afirmativas, cabe registrar também ações valorizativas[22] promovidas pelo MEC:

- construção de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as oito séries do ensino fundamental que valorizem a população negra e a contribuição cultural dos afro-brasileiros na construção da nação;
- celebração de parceria entre a TVE, a Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Justiça para a divulgação de documentários com relatos sobre a vida e as ações de personagens negros de destaque na história do Brasil (1997);

[22] Segundo Jaccoud (2002), *as ações valorizativas, por sua vez, são entendidas como aquelas que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Nesse sentido, as políticas e as ações valorizativas possuem caráter permanente e não focalizado. Seu objetivo é atingir não somente a população racialmente discriminada – contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação –, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural.*

- reavaliação dos livros didáticos distribuídos aos alunos do ensino fundamental de todo o país: exclusão de livros que continham preconceitos ou erros formais, discriminação de raça, cor ou gênero e adequação dos livros aos novos parâmetros com apresentação positiva dos tipos brasileiros, valorizando a pluralidade cultural do Brasil;
- preparação de programas especiais da TV Escola para promover, no próprio ambiente escolar, a valorização da etnia afro-brasileira. Esses programas contemplam temas tais como: as raízes africanas da cultura e da sociedade brasileiras; o negro na história brasileira; a presença afro-brasileira na vida social e cultural do Brasil de hoje; os efeitos destruidores do preconceito e sua caracterização como fator de perpetuação de injustiças sociais; os aspectos positivos de uma sociedade pluriétnica e pluricultural;
- participação de um representante do Movimento Negro no Comitê de Educação de Jovens e Adultos, que avalia e aprova as propostas do Programa Educação para Qualidade no Trabalho.

Cabe ressaltar ainda a criação em 2004, no MEC da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que cuida do tema da diversidade étnico-racial em um departamento específico, responsável por elaborar e implementar políticas educacionais que favoreçam o acesso e a permanência de afro-descendentes em todos os níveis da educação escolar e por fortalecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira.

Em 2004 foram realizados 20 fóruns estaduais em todo país, para discutir a desigualdade no cotidiano escolar. O objetivo dos fóruns foi colocar na agenda de discussão dos gestores públicos, dos educadores e dos movimentos sociais as estratégias de reflexão, conhecimento e intervenção sobre a presença do racismo e seus derivados nos sistemas de ensino em seus diversos níveis, além de discutir a implementação da Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas.

No âmbito do Ministério das Relações Exteriores, por meio do Instituto Rio Branco e do CNPq, realiza-se o "Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco – Bolsa-Prêmio de Vocação para a Diplomacia", destinado a candidatos afro-descendentes que desejem se preparar para o concurso do Instituto Rio Branco, com vistas ao ingresso na carreira diplomática. A iniciativa conta com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Fundação Cultural Palmares e destina anualmente cerca de 30 bolsas a serem utilizadas para o custeio de material bibliográfico e para o pagamento de cursos preparatórios ou de professores especializados nas disciplinas

exigidas pelo Concurso de Admissão à Carreira de Diplomata, realizado anualmente pelo Instituto Rio Branco.

Já o Ministério da Cultura (MinC) mobilizou lideranças do Movimento Negro, integrando-as aos colegiados estaduais de valorização da população negra, com a incumbência de atuar na localização de comunidades quilombolas ainda não catalogadas, no levantamento de informações sobre aquelas já conhecidas e nos projetos de desenvolvimento integrado.

Também promoveu a titulação de terras das comunidades remanescentes de quilombos, em articulação com o Incra, os institutos de terras dos estados e os órgãos de defesa do meio ambiente. Elabora projetos de desenvolvimento integrado de comunidades quilombolas, em articulação com estados e municípios e as respectivas lideranças do Movimento Negro.

O Programa de Ações Afirmativas desenvolvido pelo MinC prevê, no preenchimento de cargos de Direção de Assessoramento Superior – DAS, nos contratos com serviços de terceiros e consultores, meta de participação de 20% para afro-descendentes (2002).

O Ministério da Saúde (MS) contratou, por meio da Secretaria de Saúde de Goiás, membros da Comunidade Quilombola Kalunga para atuarem como Agentes Comunitários de Saúde em benefício do seu próprio povo.

No âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SNDH), do Ministério da Justiça (MJ), ocorreu a criação do Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da administração pública federal, com o objetivo de privilegiar a participação de afro-descendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência (2002).

No Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) foi implementado Programa de Ações Afirmativas que prevê cota mínima de 20% para afro-descendentes no acesso a cargos de direção bem como na organização de concursos públicos e na contratação de trabalhadores terceirizados. O Programa determina ainda que, a partir de 2003, a cota de acesso para cargos de direção passe para 30%.

O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em parceria com a SNDH/MJ, implementou o Projeto Serviço Civil Voluntário, que qualificou 19.000 jovens em projetos pilotos no Rio de Janeiro, no Distrito Federal e em Goiás, sendo o número de vagas dividido igualmente entre os sexos, estando 10% reservadas aos negros e outros 10% às pessoas portadoras de deficiência.

Com a orientação da pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República foi ampliada a participação de afro-descendentes na publicidade governamental e

instituição de orientação básica contra atos discriminatórios nas ações de publicidade contratadas por órgãos, entidades e sociedades controladas pelo Poder Executivo Federal.

No âmbito do poder judiciário, tanto no Tribunal Superior do Trabalho (TST) quanto no Superior Tribunal Federal (STF), foram implementadas de ações afirmativas nos contratos com serviços de terceiros que prevêem participação de no mínimo 20% de afro-descendentes (2002).

2.7 - Universidades com programas de ações afirmativas

O debate e a implementação de políticas de ação afirmativa, com base em um sistema de cotas raciais estendeu-se por diversas universidades públicas.

No plano estadual, ainda em 2001, destaca-se a aprovação pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro de dispositivos legais que reservaram para as universidades estaduais um percentual de 50% das vagas para estudantes egressos de escola pública e de 40% para estudantes negros, vindos de escola pública ou de particulares, com renda familiar de até R$ 300,00 por pessoa[23].

Segundo dados de Carvalho (2005) e do site Observa[24], as seguintes universidades estaduais já implementaram sistema de cotas, apresentando as especificidades a seguir:

a) a Universidade Estadual de Diamantina reserva 30% das suas vagas exclusivamente para estudantes que residam no Vale do Jequitinhonha, reconhecidamente a região mais pobre do Estado de Minas Gerais;

b) a Universidade Estadual do Paraná iniciou, em 2002, um programa de reserva de 3 vagas para índios em todos os cursos, em todos os seus *campi*;

c) a Universidade Estadual do Tocantins também mantém um sistema de cotas para índios;

d) a Universidade do Estado de Santa Catarina abriu cotas de 100 vagas com bolsas para ex-normalistas negras ingressarem em um curso especial de Pedagogia;

e) a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) aprovou a adoção de cotas de 40% para afro-descendentes egressos da escola pública nos cursos de graduação e pós-graduação, o que foi estendido aos seus 21 núcleos de trabalho no estado;

---

[23] Lei alterada em 2004.
[24] http://www.observa.ifcs.ufrj.br

f) a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), conforme Lei Estadual nº 2.894/2004, deverá reservar um percentual de vagas, por curso, no mínimo igual ao percentual da população indígena na composição da população amazonense, para serem preenchidas exclusivamente por candidatos pertencentes às etnias indígenas localizadas no Estado do Amazonas;

g) a Universidade Estadual de Goiás (UEG) reserva 10% de suas vagas em cursos de graduação para alunos oriundos de escola pública, 10% para estudantes negros e 2% para candidatos portadores de deficiência;

h) Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT): 25% do total das vagas oferecidas pela Instituição em cursos regulares, turmas especiais e projetos de formação de professores com exceção do Terceiro Grau Indígena são destinadas a estudantes negros que indicarem a opção pelas cotas. Conforme o regulamento do sistema, caso um candidato do sistema de cotas seja classificado no limite das vagas ofertadas no curso para o qual prestou vestibular, ele não se beneficiará do sistema, tendo em vista que independentemente da existência do sistema de cotas, ele seria aprovado. A universidade também desenvolve projetos considerados de ação afirmativa, como o Projeto de Formação de Professores Indígenas, 3º Grau Indígena, que atende de modo específico e diferenciado 200 indígenas de 23 etnias de Mato Grosso e 10 de outros estados da federação.

i) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS): de acordo com a Lei Estadual nº 2.605/2005, a universidade deverá reservar uma cota mínima de 20% de suas vagas nos cursos de graduação para o ingresso de alunos negros.

j) Universidade Estadual de Londrina (UEL): até 40% das vagas de cada curso de graduação serão reservadas a estudantes oriundos de Instituições Públicas de Ensino, sendo que até metade das vagas decorrentes da aplicação deste percentual serão reservadas a candidatos que se autodeclararem negros. Os percentuais aplicáveis ao sistema de cotas são proporcionais à quantidade de inscritos por cursos no concurso vestibular.

k) Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): conforme a Lei Estadual nº 4.151/2003, as universidades estaduais deverão reservar aos estudantes carentes um percentual mínimo de 45% das vagas nos cursos de graduação, sendo 20% deste percentual para estudantes oriundos da rede

pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

l) Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS): reserva 50% das vagas para candidatos comprovadamente carentes e 10% para candidatos portadores de deficiência.

m) Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): no vestibular, estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública recebem automaticamente 30 pontos a mais na nota final da segunda fase. Candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, além dos 30 pontos adicionais, têm mais dez pontos acrescidos à nota final.

No que diz respeito aos estabelecimentos federais, a Universidade de Brasília foi a primeira a adotar o sistema de cotas para negros, conforme veremos adiante. Atualmente, as seguintes universidades já implantaram sistema de cotas:

- Universidade Federal de Alagoas (UFAL): estabelece uma cota de 20% das vagas de cada curso de graduação para a população negra oriunda exclusivamente e integralmente de escolas de ensino médio públicas. O percentual definido distribui-se em 60% para as mulheres negras e 40% para os homens negros;

- Universidade Federal da Bahia (UFBA): 43% das vagas serão preenchidas conforme uma ordem de prioridade que envolve estudantes que tenham cursado todo o ensino médio e parte do ensino fundamental em escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% das vagas estão reservadas aos que se declarem pretos ou pardos;

- Universidade Federal do Paraná (UFPr): destina 20% das vagas em cursos de graduação para estudantes afro-descendentes. Das vagas oferecidas para os cursos, 20% serão disponibilizadas para estudantes que tenham realizado o ensino fundamental e médio exclusivamente em escola pública, sendo possível a exceção de um ano letivo cursado em escola particular;

- Universidade Federal de São Paulo (Unifesp): destina 10% das vagas dos cursos de graduação a candidatos afro-descendentes e indígenas, que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas;

Observando dados da população brasileira, e sua respectiva distribuição por cor, podemos perceber que os estados das Regiões Norte e Nordeste, que apresentam maior percentual de população negra e parda, ainda não implementaram ações afirmativas para negros no ensino superior (ver tabela A1), à exceção dos estados de Alagoas e Bahia.

Por certo, investigar os motivos sobre a ausência dessas políticas num contexto de populações de maioria negra e parda requer um entendimento dos condicionamentos sociais existentes, tendo em conta que pela predominância e pelos principais argumentos favoráveis às ações afirmativas, de discriminação e desigualdade socioeconômica, seriam estes os estados onde o sistema de cotas se faria mais necessário.

No entanto, as ações afirmativas estão sendo implementadas nos estados das Regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste cujo percentual da população negra e parda é relativamente menor que nos estados do norte e nordeste. Talvez, por ser minoria naqueles estados, a população esteja mais vulnerável às situações de discriminação e pobreza.

A implantação de ações afirmativas vem ocorrendo de forma predominante em universidades estaduais: 13 universidades, que representam 40% do total no país, em contraste com as 5 universidades federais, que representam apenas 5% do total das 50 universidades federais existentes no país. Isso conduz à reflexão de que as universidades estaduais apresentam uma maior vocação para adequar-se à realidade social da sua região e que a discussão no âmbito federal prescinde ainda de um ordenamento legal maior que subsidie com vigor a tomada de decisão pelo sistema de cotas, o que será discutido na seção seguinte.

2.8 - O ordenamento legal brasileiro e as ações afirmativas

Embora o ordenamento legal federal no Brasil não faça referência expressa sobre a implantação de ações afirmativas, o princípio da igualdade perante a lei e o reconhecimento deste e da justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, constantes na Constituição Federal brasileira, é permeado por diretrizes que se estendem por todo o texto constitucional, e podem ser consideradas como instrumentos representativos impulsionadores de ações afirmativas nos diversos segmentos da sociedade. A apresentação de alguns destes dispositivos legais e do que está sendo feito para a

regulamentação efetiva das ações afirmativas no âmbito do ensino superior no Brasil é o principal objetivo desta parte.

A Constituição Federal de 1988, ao instituir um Estado Democrático de Direito no Brasil (CF, Art. 1º) de forma a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade que se pretende justa, e sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e sem qualquer forma de discriminação[25], ampliou a dimensão da igualdade no país e possibilitou conquistas históricas ao ativismo social e político do Movimento Negro no Brasil.

Entre as principais conquistas está o reconhecimento das contribuições culturais dos diferentes segmentos étnicos, o direito das comunidades remanescentes de quilombos ao reconhecimento da propriedade definitiva de suas terras, por meio da titulação de propriedade a ser emitida pelo Estado e o reconhecimento constitucional pela adoção de medidas em favor de grupos discriminados em função do preconceito.

Entre outros dispositivos, podemos citar a reserva, feita pela própria Constituição (Art. 37, VIII), de um percentual de cargos e empregos públicos aos portadores de deficiências; ou a progressividade na cobrança dos impostos (Art. 145, §1º); ou ainda a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos (Art. 7º, XX).

Outras referências são as convenções internacionais das quais o Brasil é signatário, como a Convenção Internacional para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, e a Convenção 111, ambas da Organização Internacional do Trabalho que prevêem a adoção de medidas compensatórias a grupos discriminados, e têm força de lei. Na verdade, a especificidade dos tratados de proteção internacional dos direitos humanos encontra-se reconhecida pela Constituição Brasileira de 1988: os direitos neles garantidos passam a integrar o elenco dos direitos constitucionalmente consagrados, o que os torna imediatamente exigíveis no plano do ordenamento jurídico interno (C.F. Art. 5º, §1º).

A possibilidade de se adotarem políticas públicas voltadas para a população negra, de certa forma, pode ser contemplada na Constituição brasileira, no seu artigo 23, X, que enseja ser de competência comum da união, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios o

[25] Desde o primeiro instrumento jurídico de repressão a atos de discriminação racial - Lei Afonso Arinos, de 1951 - a criminalização, dos atos de discriminação racial foi um fruto da Constituição de 1988 e dos dispositivos que se seguiram

combate às causas da pobreza e os fatores de marginalização, de forma a promover a integração social dos setores desfavorecidos.

No plano material, de fato, o princípio da igualdade é abordado pela Constituição de modo mais complexo, até mesmo dualista, ou seja, à medida que assegura o direito a igualdades substanciais, relativas por um lado e impedindo o tratamento desigual, por outro lado impõe ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade, o que freqüentemente implica em tratamento desigual aos indivíduos.

Na verdade, à medida que tratam de forma desigual pessoas desiguais, em relação à sua desigualdade, a lei estará tratando substantivamente de maneira igual a todos, o que, aliás, coincide com as bases da definição do termo ação afirmativa. Neste sentido, podemos presumir que pela Constituição brasileira, portanto, não é ilegal discriminar positivamente, com o objetivo de criar melhores condições para determinado grupo historicamente não privilegiado pela sociedade (Araújo, 2004). Este argumento rebate, portanto, as críticas de que as ações afirmativas podem ferir o princípio constitucional da igualdade.

Para Gomes (2003), no plano estritamente jurídico, o Direito Constitucional vigente no Brasil também é perfeitamente compatível com o princípio da ação afirmativa: a questão se coloca, apenas, quanto ao princípio constitucional da igualdade e reside em saber se na implementação deste princípio o Estado deve assegurar apenas uma certa "neutralidade processual" ou, ao contrário, se sua ação deve se encaminhar para a realização de uma igualdade de resultados ou igualdade material. Para esse autor, somente a atuação transformadora e igualadora da ação afirmativa possibilitará a verdade do princípio da igualdade, para se chegar à igualdade que a Constituição Brasileira garante como direito fundamental de todos.

Como forma de regulamentar a questão no âmbito do ensino superior, vários projetos de lei foram apresentados no Congresso Nacional, com destaque para o PL 3627/2004 e para o anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior, apresentados pelo Ministério da Educação.

Pelo PL nº 3.627/2004, que ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional, as Instituições Federais de Educação Superior - IFES deverão reservar, no mínimo, metade de suas vagas a alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Dentre essas vagas reservadas, será considerada, também, a composição étnica da população estadual –

segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Ou seja: se, em um estado, 30% da população declarou-se negra ou parda, 30% das vagas reservadas nas IFES serão destinadas a essa população. Se a população do estado for composta por 12% de indígenas, o mesmo percentual das vagas reservadas será destinado aos indígenas. Terão direito a concorrer pelas vagas étnicas apenas aqueles que tiverem cursado todo o ensino médio público:

> *"(...)*
> *Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinqüenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.*
> *Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.*
> *Parágrafo único. No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do caput, as remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.*

Em complementação ao referido Projeto de Lei, que tramita no Congresso Nacional e refere-se a processo seletivo como um todo nas IFES, a proposta de Reforma da Educação Superior visa a estabelecer, complementarmente, políticas de ações afirmativas contemplando metas a serem atingidas em cada curso específico. Ou seja, cada instituição deverá cumprir a meta de atingir 50%, por curso, no prazo de dez anos, conforme suas próprias definições e acompanhamentos. Poderão aplicar o que se denominou diferencial acadêmico aceitável, segundo o qual uma diferença máxima entre as notas dos últimos ingressos, pelo sistema geral e via políticas afirmativas, é definida a cada momento, autonomamente, em cada instituição pública federal (Anteprojeto de lei da Reforma da Educação Superior, 2005):

> *"(...)*
> *TÍTULO III*
> *DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS*
> *(...)*
> *Art. 65. O item 4.3 do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, passa a vigorar acrescido dos subitens 24, 25 e 26, com a seguinte redação:*
> *"4.3 .....*
> *.....*
> *24. (...).*

25. As instituições federais de ensino superior, segundo etapas fixadas em cronogramas constantes de seu Plano de Desenvolvimento Institucional, deverão alcançar, sem prejuízo do mérito acadêmico, até 2015, o atendimento pleno dos critérios de proporção de pelo menos 50% (cinqüenta por cento), em todos os cursos de graduação, de estudantes egressos integralmente do ensino médio público, respeitada a proporção regional de afro-descendentes e indígenas, devendo prever em seu PDI o cronograma de implantação.
26. As instituições federais de ensino superior que venham a ser criadas, bem como novos campi ou unidades administrativas das já existentes, deverão implementar, desde o seu primeiro processo seletivo, o atendimento pleno dos critérios estabelecidos no subitem anterior".

Na proposta de Reforma da Educação Superior, observa-se, também, a preocupação com a inclusão de diretrizes de apoio a grupos sociais e étnico-raciais:

(...)
Art. 42. São comuns às instituições federais de ensino superior as seguintes diretrizes:
I – inclusão de grupos sociais e étnico-raciais subrepresentados na educação superior;

E a definição de políticas para a democratização do acesso, bem como para a assistência estudantil aos que necessitem de apoio:

(...)
Seção IV
Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil
Art. 52. As instituições federais de ensino superior deverão formular e implantar, na forma estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social.
Parágrafo único. As instituições deverão incentivar ações de nivelamento educacional, promovendo a participação de seus estudantes, apoiados por bolsas especiais para essa finalidade e por supervisão docente.
Art. 53. As medidas de democratização do acesso devem considerar as seguintes premissas, sem prejuízo de outras:
I – condições históricas, culturais e educacionais dos diversos segmentos sociais;
II – importância da diversidade social e cultural no ambiente acadêmico; e
III – condições acadêmicas dos estudantes ao ingressarem, face às exigências dos respectivos cursos de graduação.
§ 1º Os programas de ação afirmativa e inclusão social deverão considerar a promoção das condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino médio público, especialmente afro-descendentes e indígenas.

§ 2º As instituições deverão oferecer, pelo menos, um terço de seus cursos e matrículas de graduação no turno noturno, com exceção para cursos em turno integral.
§ 3º Será gratuita a inscrição de todos os candidatos de baixa renda nos processos seletivos para cursos de graduação, conforme normas estabelecidas e divulgadas pela instituição.
Art. 54. As medidas de assistência estudantil deverão contemplar, sem prejuízo de outras, a critério do conselho superior da instituição:
I – bolsas de fomento à formação acadêmico-científica e à participação em atividades de extensão;
II – moradia e restaurantes estudantis e programas de inclusão digital;
III – auxílio para transporte e assistência à saúde; e
IV – apoio à participação em eventos científicos, culturais e esportivos, bem como de representação estudantil nos colegiados institucionais.
Parágrafo único. As instituições federais de ensino superior deverão destinar recursos correspondentes a pelo menos 9% (nove por cento) de sua verba de custeio para implementar as medidas previstas neste artigo.

Embora seja louvável e oportuna a proposta de reforma do ensino superior no que diz respeito ao estabelecimento de cotas para alunos provenientes do ensino médio, com o recorte étnico, conforme a constituição da população de cada estado, algumas questões se pautam pela própria concepção de autonomia supostamente inerente às universidades. Ou seja, ao estabelecer mecanismos de seleção e fixar metas para o seu cumprimento, o projeto de reforma pode estar ferindo diretamente o princípio da autonomia universitária que pressupõe entre outros, o de selecionar seus próprios alunos.

Sem querer entrar no mérito desta questão, por não ser este o objeto de discussão deste trabalho, é importante, no entanto, destacar a prerrogativa de adoção de medidas de democratização do acesso, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social apresentadas na *Seção IV: Das Políticas de Democratização do Acesso e de Assistência Estudantil* que parecem amenizar a questão resgatando o caráter orientativo que se requer para um projeto de reforma da educação superior.

Cabe destacar que estas, entre outras questões que permeiam o referido projeto de Reforma, ainda se encontram em discussão no parlamento brasileiro o que requer, pelo procedimento legislativo, um longo período de tramitação até que seja aprovado pelas instâncias regulamentares.

2.9 - Sistema de cotas para negros: o caso da UnB

Nesta seção será abordado resumidamente o processo de implementação do sistema de cotas para negros na UnB, considerando os principais aspectos do Plano de Metas para a integração social, étnica e racial, que originou o primeiro vestibular com cotas para negros, e os debates empreendidos à época de sua aprovação, no que diz respeito ao mérito e ao sistema de identificação de beneficiários utilizado pela universidade.

Motivados por um contexto paralelo de discussões em torno da discriminação racial no Brasil que perpassa pela organização, por parte do governo, de seminários importantes na UnB, pela observação sistemática de dados estatísticos e por dados concretos que confirmam a existência de uma forte estrutura de exclusão dos negros no meio universitário, Carvalho e Segato (2002) apresentaram uma proposta para a instituição de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília e expuseram "os números oficiais da desigualdade racial brasileira" que podem ser facilmente vislumbrados no seguinte relato:

> *os negros, que representam 45% da população do país, somam apenas 2% da população universitária brasileira; os brancos e amarelos, que representam 54% da população, detêm 98% das vagas atuais do ensino superior. Na UnB, 99% dos professores são brancos e em torno de 90% dos alunos são brancos.*

A proposta, fundamentada pela dupla de pesquisadores do Departamento de Antropologia da UnB, utilizou, entre outros dados, diagnósticos nacionais elaborados pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Seu debate na universidade foi conduzido especialmente pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UnB) e pelo Movimento Negro Estudantil, EnegreSer. Sua aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), sob a forma de um Plano de Metas, percorreu um caminho de dúvidas, diversidades de opiniões e de critérios.

No entanto, a atuação de alguns agentes políticos, que protagonizaram o processo de discussão de forma democrática e elucidativa, foi fundamental para que a proposta fosse aprovada. Em pauta, além dos argumentos estruturantes da proposta, embalados pelas desigualdades históricas a que foi submetida a população negra, todos tinham a consciência do papel de vanguarda da UnB na aprovação do primeiro sistema de cotas no âmbito das universidades federais:

> *Praticamente todos os conselheiros afirmaram que o processo de implementação de cotas para o ingresso de estudantes negros na UnB seria algo emblemático, que tornaria a UnB a primeira universidade pública federal a adotar medidas de cunho afirmativo, cumprindo um*

papel social destacável e se tornando referência entre as demais instituições[26].

Passado quase um ano do início do processo de discussão na universidade[27], em junho de 2003, o plano de metas para a integração social, étnica e racial na UnB foi aprovado pelo Cepe.

Os três pontos básicos do plano de metas foram: o acesso de negros e indígenas, via política de ação afirmativa; a permanência do estudante que ingressa, via política de ação afirmativa; e, um programa de apoio ao ensino público do DF.

Com relação ao acesso, o plano prevê, por um período de 10 anos, reserva de até 20% de vagas nos processos seletivos de graduação da UnB para estudantes negros e ingresso de estudantes indígenas, via seleção diferenciada, em conformidade com o número de vagas previsto no convênio da universidade com a Fundação Nacional do Índio (Funai), de forma a atender às demandas das comunidades indígenas por ensino superior.

No que diz respeito à permanência do estudante que ingressa pelo sistema de cotas, o plano prevê a alocação de bolsas de manutenção para os estudantes indígenas (convênio Funai) e para os estudantes negros (conforme critérios empregados pela Secretaria de Assistência Social da UnB).

O programa de apoio ao ensino público do DF previsto no plano de metas pretende intensificar as atividades na área de extensão da universidade vinculadas à rede de ensino do DF, e aquelas relativas ao fórum permanente de professores visando à melhoria da qualidade de ensino da região.

Um sistema de interlocução com entidades do governo federal foi previsto, no sentido de vincular os alunos cotistas às atividades de pesquisa e extensão relacionadas à inclusão social. Também foi prevista a implantação de um programa de acompanhamento acadêmico e psicossocial do estudante.

Para iniciar os propósitos de operacionalização do plano de metas foi composta uma Comissão com representantes docentes, discentes e por um membro da sociedade civil organizada. A Comissão esteve presente em seminários e debates, solicitou diversos estudos e consultou vários documentos sobre o assunto, até que fosse organizado o segundo vestibular de 2004, o primeiro a destinar 20% das vagas para concorrência por candidatos negros.

---

[26] BELCHIOR, Ernandes Barboza. *Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.* (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasilia, Brasília, 2006

[27] As discussões tiveram início oficialmente em 6/7/2002 (Ata 361, Cepe/UnB)

É interessante ressaltar que, paralelamente aos desdobramentos do processo de implantação do sistema de cotas na UnB, alguns estudos foram desenvolvidos de forma a subsidiar este processo de discussão. Santos (2002), por exemplo, pesquisou[28], por amostra, a opinião dos alunos dos programas de pós-graduação da UnB e docentes sobre a implementação de ações afirmativas na UnB para favorecer e/ou promover o acesso preferencial dos negros aos cursos de graduação da universidade.

Após as entrevistas, feitas por meio de questionário, constatou-se que 58% dos pós-graduandos entrevistados autoclassificaram-se como brancos, 6% como pretos, 28% como pardos, 4% como amarelos e 1% como indígenas. A maioria absoluta (55%) foi contrária à proposta de política pública específica para negros. Somente 39% dos pesquisados foram a favor, 4% não souberam responder à questão, 2% não respondeu e 0,5% concordaria com a adoção deste tipo de política, desde que somente para os estudantes negros.

Os quatro principais argumentos dos entrevistados contra a implementação do sistema de cotas foram os seguintes: "Porque o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade. É preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do(a) candidato(a)" (15,5%); "Porque os negros contemplados com cota racial seriam discriminados, estigmatizados mais ainda. Eles serão vistos como incompetentes" (15%), "Porque o não ingresso dos negros na UnB deve-se à falta de ensino público de qualidade em Brasília e no Brasil e não à discriminação racial (14%); e, "Porque é inconstitucional, fere o art. 5º da Constituição, que afirma que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza" (13%).

Como observado, o principal argumento contra as cotas para negros no vestibular foi o de que "o mérito deve ser critério exclusivo de seleção para a universidade; que é preciso selecionar os melhores, independentemente da cor/raça do candidato", sendo este, talvez, o argumento mais difícil de ser refutado (Santos, 2003).

Carvalho e Segato (2002) argumentam que a ideologia do mérito e do concurso desvincula-se de qualquer causalidade social e flutua num vácuo histórico. Desta forma, universaliza-se apenas a concorrência (mérito do concurso), mas não as condições para competir (mérito de trajetória). Nesta perspectiva, as noções abstratas de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais devem ser repensadas.

[28]O objetivo da pesquisa, realizada sob supervisão de seu orientador na UnB, Prof. José Jorge Carvalho, foi saber quem eram étnico-racialmente e o que pensavam os professores e alunos dos programas de pós-graduação da UnB sobre a implementação de políticas públicas específicas para a população negra na universidade (SANTOS, 2002). Foram entrevistados discentes de 39 departamentos e/ou unidades acadêmicas que possuíam programas de pós-graduação *stricto sensu* no primeiro semestre de 2002.

Questiona-se ainda o grau de precisão do vestibular, afirmando-se que o seu caráter seletivo, associado à incapacidade do Estado em ofertar educação superior para todos, acabam eliminando muitos candidatos negros em condições de acompanhar os cursos, estes não necessariamente tendo menor capacidade, formação ou rendimento.

Neste sentido, ações afirmativas beneficiando candidatos de baixa renda manteriam ou intensificariam a desigualdade entre brancos pobres e negros pobres, postergando ou piorando a desigualdade racial brasileira. Os negros pagariam o ônus de uma mínima redistribuição de privilégios entre os brancos. Isso porque há uma desigualdade de condições entre negros e brancos pobres, sendo esta de um tipo diferente da desigualdade entre pobres e ricos. "O negro ganha 16% menos que o branco em situações equivalentes, o que significa que seu problema social de pobreza e desvantagem é causado também pela discriminação racial que sofre" (Carvalho; Segato, *op cit*.).

Por outro lado, alguns argumentos intensificaram as divergências em torno do tema. Para Durham (2003), o vestibular para ingresso nas universidades públicas é o melhor exemplo de neutralização da discriminação racial e da manifestação do preconceito porque depende exclusivamente do desempenho dos alunos em provas que medem as competências e habilidades necessárias para um bom aproveitamento no ensino superior. Os alunos negros seriam barrados não pela sua condição étnica, mas por deficiências de sua formação escolar anterior, explicada pelo acúmulo desigual de capital cultural entre gerações. Nesse sentido, estranha a autora que a primeira iniciativa de ação afirmativa no campo educacional seja sobre o vestibular e não sobre a proposição de medidas que corrijam as deficiências de formação que são as reais causas de exclusão, como, por exemplo, a organização de cursinhos pré-vestibulares para os candidatos de escolas públicas de menor renda familiar.

De fato, a discussão empreendida sobre o mérito no processo de implementação do sistema de cotas para negros nas universidades poderia ser fundamentada na clareza e publicidade dos procedimentos a serem adotados na própria operacionalização do sistema de cotas. O que não significa negar o mérito daqueles que conseguiram ser aprovados, mas conscientizar a população sobre os benefícios a serem obtidos com a ampliação da dimensão do próprio conceito de mérito, esclarecendo que, obtidas as médias de aprovação, alunos que tiveram condições sociais desfavoráveis de estudo, em função de diferenças mínimas de pontuação na prova do vestibular, acabam não ingressando em uma universidade pública.

No caso do sistema de cotas implementado pela UnB, além da questão do mérito, os procedimentos adotados para identificação dos beneficiários cotistas, impostos pelo edital do

primeiro vestibular com cotas para negros na UnB, publicado no 2º semestre de 2004, também foram objeto de grandes discussões.

O edital do segundo vestibular de 2004 da UnB, marco efetivo da universidade na implantação do seu sistema de cotas para negros, conforme previsto, destinou 20% das vagas para concorrência por candidatos negros. No entanto, os mecanismos de identificação de cotistas estabelecidos no edital foram arduamente criticados pela imprensa e por estudiosos do assunto:

> *"(...)3.1 Para concorrer às vagas reservadas por meio do sistema de cotas para negros, o candidato deverá: ser de cor preta ou parda; declarar-se negro(a) e optar pelo sistema de cotas para negros.*
> *3.2 No momento da inscrição, o candidato será fotografado e deverá assinar declaração específica relativa aos requisitos exigidos para concorrer pelo sistema de cotas para negros.*
> *(...)*
> *3.3 O pedido de inscrição e a foto que será tirada no momento da inscrição serão analisados por uma Comissão que decidirá pela homologação ou não da inscrição do candidato pelo sistema de cotas para negros."(Edital 2º/2004)*

Para Maio e Santos (2004), a modalidade de identificação para cotistas gerou constrangimentos diversos e dilemas identitários de não pouca monta entre os candidatos ao vestibular, devido às dúvidas de se os critérios seriam mesmo o de aparência física (negra) ou de (afro)descendência. A comissão encarregada de analisar as fotos teve 20 dias para dar o veredicto final sobre os candidatos aptos a concorrerem ao vestibular das cotas. Em sua composição havia uma estudante, um sociólogo e um antropólogo da UnB, além de três representantes de entidades sociais ligadas ao movimento negro, cujos nomes foram mantidos em sigilo.

Trinta e quatro dos 212 candidatos com inscrições negadas na primeira etapa entraram com recurso junto à UnB. Uma nova comissão foi formada "por professores da UnB e membros de ONGs", que exigiu dos candidatos um documento oficial para comprovar a cor. Foram ainda submetidos à entrevista na qual, entre outros tópicos, foram questionados acerca de seus valores e percepções: "Você tem ou já teve alguma ligação com o movimento negro? Já se sentiu discriminado por causa da sua cor? Antes de se inscrever no vestibular, já tinha pensado em você como um negro?" (Maio; R. V. Santos, *op cit.*)

Além do questionamento do porquê não se ater à autodeclaração de cor, argumentou-se que os procedimentos apresentavam similaridades com práticas pretéritas e cientificamente superadas. Por um lado, a comissão buscou se legitimar por meio da aplicação de critérios supostamente objetivos e científicos; por outro, na visão dos críticos, apoiou-se em uma

cientificidade anacrônica e alheia aos preceitos da ciência contemporânea (Maio; Santos, 2004).

Os defensores do sistema da UnB contra-argumentam que é preciso controlar os alegados "fraudadores raciais", aqueles que se dirão “negros” somente para usufruir o benefício das cotas. Segundo Maio e Santos (2004), possivelmente estes não avaliaram os custos sociais e históricos de se implantar um "tribunal racial", como foi rotulado o sistema da UnB pela imprensa, que podem ser por demais elevados a médio e a longo prazo.

De fato, as modalidades de representação e apropriação do conhecimento antropológico por parte do aparato burocrático da UnB envolvido no vestibular das cotas, mostraram-se potencialmente geradoras de fortes tensões no cenário da antropologia contemporânea, envolvendo também disputas em torno da autoridade/legitimidade utilizadas para a abordagem de questões ligadas à raça e à classificação racial.

De forma independente, mas com algum grau de sobreposição, antropólogos e geneticistas questionaram, a partir de diferentes vertentes, a legitimidade do arsenal de conhecimentos e técnicas acionados pela comissão da UnB. Na luta anti-racista, em que se considera "raça" como uma construção social e como um instrumento de libertação da opressão racial, sob o aval da ação estatal, corre-se o perigo de se enveredar pela construção de categorias fixas, próprias ao poder normativo das leis, aos desígnios das políticas públicas (Maio; Santos, 2004).

Por outro lado, para Fry e Maggie (2005) a grande questão não reside nos mecanismos utilizados na implementação do sistema de cotas na universidade, nem tampouco nos recursos humanos e financeiros despendidos para este fim. Acreditando que a crença em raças é o principal fator atenuante do racismo, estes autores acreditam que a implementação do sistema de cotas atuaria na consolidação e ampliação do conceito de racismo na sociedade, mesmo reconhecendo o mérito do sistema, no que diz respeito ao aumento da participação dos negros na universidade.

Por fim, mesmo com a discordância de muitos sobre o sistema de identificação adotado pela UnB na seleção dos beneficiários para o seu sistema de cotas, o vestibular foi efetivado e parte de seus resultados serão analisados no decorrer deste trabalho.

3 – QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo indagou acerca dos candidatos (inscritos e aprovados) no vestibular da UnB para ingresso no segundo semestre letivo de 2004, no que diz respeito à demanda por vagas, ao desempenho no vestibular e no primeiro semestre letivo de curso, comparando os que optaram pelo sistema de seleção por cotas e o sistema universal. As análises foram feitas dentro de cada área do conhecimento, integradas por cursos assim classificados pela UnB, e comparando grupos de cursos, definidos conforme se discute adiante.

Seguem-se questões que ilustram as finalidades do trabalho, acompanhadas dos respectivos objetivos:

- ✓ Como se caracteriza a demanda por vagas no sistema universal e no sistema de cotas? Entre os candidatos cotistas, há variações na demanda entre grupos de cursos que tradicionalmente eram conhecidos como mais e menos competitivos?
  Objetivo: Identificar e analisar as características da demanda por vagas dos candidatos de ambos os sistemas de ingresso no vestibular do 2º/2006 e compará-las com a demanda de vestibulares anteriores.

- ✓ Quais são as características do desempenho no vestibular dos candidatos do sistema universal e do sistema de cotas? Há diferenças entre grupos de cursos, em ambos os sistemas?
  Objetivo: Identificar e analisar o desempenho dos candidatos cotistas e não cotistas no vestibular do 2º/2004, comparando grupos de cursos.

- ✓ Considerando o conjunto das disciplinas em que se matricularam os ingressantes, quais são as características do desempenho dos aprovados em ambos os sistemas de ingresso, comparando grupos de cursos.
  Objetivo: Identificar e analisar o índice de rendimento acadêmico dos aprovados cotistas e não-cotistas, comparando grupos de cursos.

- ✓ Como se comparam o desempenho no vestibular dos candidatos aprovados e o rendimento nos cursos em que se matricularam, comparando ambos os sistemas de ingresso e grupos de cursos?

Objetivo: Comparar e analisar o desempenho no vestibular e o índice de rendimento acadêmico dos aprovados cotistas e não-cotistas, considerando grupos de cursos.

4 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção discutem-se aspectos metodológicos do estudo. Trata-se da definição operacional das variáveis utilizadas, da população de estudo, da caracterização do sistema de avaliação, dos critérios e mecanismos adotados pela UnB para a classificação e seleção dos candidatos ao vestibular e dos procedimentos empregados na análise dos dados da dissertação.

4.1 - Variáveis do estudo

Nesta parte da seção inicialmente retoma-se, em breves linhas, a questão da influência de variáveis socioeconômicas no desempenho educacional, antes abordada e aqui tratada tanto no plano conceitual, quanto metodológico. Em seguida, trata-se do desempenho no vestibular medido pelos escores brutos e do índice de rendimento acadêmico nos cursos seguidos pelos candidatos aprovados.

4.1.1 - Um substituto para a variável socioeconômica

O formato inicial do projeto de pesquisa na qual se insere a presente dissertação[29] foi elaborado prevendo a utilização do perfil socioeconômico dos candidatos como variável controle, considerando que este exerce grande influência no acesso e permanência dos jovens na universidade. A análise contaria com dados do questionário sociocultural que é aplicado pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) – órgão da UnB responsável pelo vestibular – durante o processo de inscrição.

Contudo, foi constatado na base de dados disponibilizada um alto índice de abstenção no preenchimento do referido questionário. Embora entre os candidatos cotistas houvesse um percentual de respostas não só aceitável como também muito elevado (mais de 90%), no total, apenas cerca de 50% dos candidatos responderam o instrumento, o que provavelmente ocorreu pelo fato da não disponibilização do instrumento na Internet, onde o maior número de inscrições foi efetuado. No caso dos cotistas, estes tiveram acesso ao questionário facilitado pelo fato de terem obrigatoriamente que efetuar a inscrição *in loco* por conta de procedimento específico solicitado pela UnB (fotografia). Assim, tornou-se necessário buscar outras informações que pudessem refletir o perfil socioeconômico dos candidatos, embora presumidamente com controle estatístico muito menor.

[29] "Vestibular com cotas para negros na UnB: candidatos e desempenho no início do curso (2004-2005)", coordenado pelo prof. Dr. Jacques Velloso.

Em um estudo sobre a demanda pelo ensino superior na Universidade Federal de Minas Gerais[30], Braga, Peixoto e Bogutchi (2001) concluíram que se estão delineando, de forma nítida, várias tendências na procura pelo ensino superior público, entre elas a

concentração dos candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais só conseguirão ser selecionados os que obtiverem excelente rendimento nas provas; preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais pode-se obter a vaga com desempenho mediano.

E completam: *São poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras.*

Estas constatações, de fato, sugerem que as diferenças na demanda relativa por vagas, ou na relação candidato/vaga poderiam ser consideradas como indicativos do perfil socioeconômico.

No entanto, considerar somente a demanda por vagas como indicador de base para as análises propostas seria negar a dinâmica de um mercado de trabalho diversificado existente no Brasil, que se modifica constantemente, em virtude de novas necessidades, modismos, etc., e que pode afetar a demanda por vagas sem, contudo, alterar os padrões de desempenho no vestibular, conforme argumenta Velloso (2005), em seu estudo sobre o vestibular com cotas para negros na UnB. Neste estudo, o autor definiu um agrupamento de cursos construído por Área e com base nas médias e desvios padrão de Argumentos Finais (AFs)[31] obtidos pelos candidatos aprovados no vestibular:

> *Os cursos foram então ordenados dentro de cada área segundo o AF médio de cada qual, procurando-se em seguida agregá-los em grupos, tomando-se como referência o desvio padrão dos AFs. Depois de algumas tentativas empíricas,[32] adotou-se o seguinte critério de*

---

[30] O estudo analisa a demanda pelo ensino de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na década de 90, considerando os seguintes aspectos: perfil socioeconômico dos candidatos; fatores que influenciaram a demanda e as preferências por áreas e cursos; o papel da oferta dos cursos noturnos sobre a demanda e as diferenças existentes entre os cursos que oferecem, ou não, a habilitação licenciatura.

[31] O AF é composto pelos escores padronizados das provas de Língua Estrangeira (a), de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais (b) e, de Ciências da Natureza e Matemática (c) que recebem pesos diferentes, conforme estabelecido na metodologia de classificação.

[32] "*Na primeira alternativa de agrupamento também utilizaram-se os AFs médios de cada curso, constituindo-se apenas dois grupos: um superior, com valores iguais ou acima da média da grande área; outro, inferior, com valores menores. No entanto, como a amplitude de variação das médias era muito grande, a agregação resultou em valores extremamente heterogêneos dentro de cada grupo. Na segunda alternativa de agregação as médias foram combinadas com os respectivos desvios padrão, constituindo-se três grupos. No primeiro cada área situaram-se os cursos cujas médias dos AFs situavam-se um desvio padrão acima da média da área; no segundo, entre um desvio padrão acima e um abaixo da média; no terceiro, AFs menores que um desvio abaixo da média. Mas em virtude da magnitude relativamente elevada dos desvios padrão, os resultados ainda pareceram insatisfatórios, desta vez com uma grande concentração de cursos no segundo grupo.*"

> *agrupamento no interior de cada área: no grupo de desempenho alto foram incluídos os cursos cujos AFs médios são superiores a meio desvio padrão acima da média da área; no grupo de desempenho médio, os cursos com AFs entre meio desvio padrão acima e meio desvio padrão abaixo da média; no grupo de desempenho baixo, os cursos com AFs menores que meio desvio padrão abaixo da média* (Velloso*, op cit*).

Cabe salientar que, na agregação de cursos proposta, verificou-se uma alta associação com o nível de escolaridade das mães informado pelos candidatos no questionário sociocultural, o que confere certa confiabilidade ao agrupamento de cursos como um indicador próximo ao nível socioeconômico dos candidatos ao vestibular, embora não se disponha dos dados totais para os candidatos do sistema universal. Em geral, os dados disponíveis dos candidatos do sistema universal informaram um padrão semelhante ao dos cotistas (Velloso, 2005).

Este agrupamento de cursos proposto por Velloso (2005) será adotado como parâmetro de comparação para as análises de desempenho propostas tanto durante o processo seletivo quanto na observação dos resultados do 1º semestre de curso. A classificação dos cursos pode ser conferida na tabela 1.

Tabela 1 - Vestibular UnB (2º/2004): agrupamento dos cursos pelas médias e desvios padrão dos argumentos finais dos aprovados.

Áreas	Grupos	Curso	Argums. Finais		Intervalos das médias
			Médias	DP	
Humanidades	Desemp. alto	Direito - Not.	296,4	40,5	> 138,3
		Relações Internacionais	248,0	31,1	
		Comunicação Social	194,9	46,2	
		Ciência Política	187,4	36,5	
		Ciências Econômicas	185,0	53,4	
		Arquitetura e Urbanismo	152,2	61,1	
	Desemp. médio	Desenho Industrial(Bach.)	138,3	56,9	<= 138,3 & >= 36,7
		História	134,0	62,3	
		Administração	132,8	42,4	
		Administração - Not.	109,5	47,2	
		Letras - Tradução	97,1	67,6	
		Letras - Português(Bach./Lic.)	93,4	54,5	
		Ciências Sociais	91,5	44,2	
		Filosofia	85,6	75,2	
		Ciências Contábeis	76,5	40,0	
		Geografia	72,2	39,1	
		Letras - Português(Lic.) - Not.	69,8	43,5	
		Ciências Contábeis - Not.	52,6	57,4	
		Letras - Francês(Bach./Lic.)	51,2	87,0	
	Desemp. baixo	Letras - Espanhol(Lic.) - Not.	37,9	80,3	< 36,7
		Letras - Japonês(Lic.) - Not.	27,3	84,2	
		Letras - Inglês(Bach./Lic.)	27,1	53,8	
		Arquivologia - Not.	23,4	45,6	
		Serviço Social	22,1	38,9	
		Letras - Portug. Brasil 2ª Língua(Lic.)	20,1	41,7	
		Biblioteconomia	6,6	39,8	
		Artes Plásticas(Bach./Lic.)	3,9	47,8	
		Pedagogia	-5,5	33,7	
		Educ.Artística - Música (Lic.)	-10,6	61,1	
		Pedagogia - Not.	-16,3	45,6	
		Artes Plásticas (Lic.) - Not.	-44,2	77,3	
		Música(Bach.)	-47,8	84,9	
		Artes Cênicas(Bach.)	-59,6	46,3	
		Educ.Artística - Artes Cênicas (Lic.)	-67,8	61,2	
	Área	**Total**	**87,5**	**101,7**	
Ciências	Desemp. alto	Engenharia Mecatrônica	286,7	69,6	> 185,8
		Engenharia Elétrica	251,8	48,4	
		Ciência da Computação(Bach.)	233,0	53,3	
		Engenharia de Redes de Comunicação	216,9	45,6	
		Engenharia Mecânica	203,8	55,6	
		Ciências Biológicas(Bach./Lic.)	193,5	68,0	
	Desemp. médio	Física(Bach./Lic./Fís.Computacional)	165,6	70,7	<=185,8 & >=94,7
		Engenharia Civil	148,5	71,6	
		Ciências Biológicas(Lic.) - Not.	123,2	69,1	
		Física(Lic.) - Not.	107,2	70,2	
		Química(Bach.)	102,8	77,6	
		Estatística	102,2	58,9	
		Agronomia	96,4	59,9	
	Desemp. baixo	Matemática(Lic.) - Not.	85,7	65,4	<94,7
		Engenharia Florestal	84,1	49,8	
		Computação(Lic.) - Not.	78,2	63,4	
		Matemática(Bach./Lic.)	73,6	86,8	
		Química(Lic.) - Not.	72,3	39,9	
		Geologia	63,1	49,7	
	Área	**Total**	**140,3**	**91,1**	
Saúde	**Desemp. alto**	Medicina	386,8	28,5	**>234,1**
	Desemp. médio	Odontologia	196,7	58,1	<=234,1 & <=124,3
		Farmácia	191,0	55,5	
		Nutrição	167,0	92,4	
		Psicologia	166,1	63,0	
		Medicina Veterinária	140,5	54,1	
	Desemp. baixo	Enfermagem e Obstetrícia	119,2	39,4	<124,3
		Educação Física	65,5	37,5	
	Área	**Total**	**179,2**	**109,7**	
Total UnB			**115,4**	**105,1**	-

Fonte: Velloso (2005)

4.1.2 - Escore Bruto - EB

Uma variável importante do estudo é o EB – Escore Bruto dos candidatos do Vestibular 2º/2004, que resulta da soma algébrica dos resultados das provas objetivas do vestibular.

Inicialmente, é importante mencionar que as primeiras análises foram iniciadas com o Argumento Final – AF que além de ser uma variável classificatória de base para correção da prova de Redação em Língua Portuguesa[33], também serviu de base para o processo de classificação dos cursos, como substituto da variável socioeconômica. No entanto, durante a estruturação do trabalho, alguns problemas se apresentaram, sobretudo pela dificuldade metodológica de comparação entre os AFs positivos e negativos obtidos pelos candidatos.

Neste sentido, a opção considerada mais viável para as comparações pretendidas entre candidatos, reprovados e aprovados, foi a escolha da variável EB, tendo em conta que o seu cálculo é feito para todos os candidatos, diferentemente do AF: os candidatos que obtêm um EB menor que 66 são eliminados e não seguem para o cálculo do AF.

Na presente dissertação, na análise adiante realizada criou-se uma nova variável baseada nos escores brutos obtidos pelos candidatos, na qual estes foram classificados em dois grupos, alto e baixo. A classificação foi feita a partir da mediana dos EBs de *cada* grupo de cursos de *cada* área do conhecimento do vestibular. Assim, na variável "EB alto e baixo", a categoria "EB baixo" do grupo de cursos de desempenho alto das Humanidades compreendeu os escores até a mediana deste grupo, desta área, e a categoria "EB alto" compreendeu os escores acima dessa mediana.

4.1.3 - Índice de Rendimento Acadêmico – IRA

O Índice de Rendimento Acadêmico é a variável utilizada para a comparação dos resultados obtidos pelos alunos ao final do 1º semestre de curso. Ele varia de 0 a 5. Em sua construção, além das menções obtidas, são considerados o número de créditos das disciplinas cursadas pelo aluno durante o semestre e o trancamento de matérias optativas e obrigatórias efetuados[34]. O índice é utilizado pela universidade como um critério para a matrícula em

---

[33] A prova de redação em Língua Português só é avaliada caso o AF do candidato seja aproximado ao da classificação correspondente ao número de vagas no curso e respectivo sistema de seleção (universal ou cotas).

[34]

$$\mathbf{IRA} = \frac{[\ 1 - (0{,}6 \times DTb + 0{,}4 \times DTp)\ ]}{DC} \times \frac{\sum_i Pi \times CRi \times Pei}{\sum_i CRi \times Pei}$$

DTb = Nº de disciplinas obrigatórias trancadas

disciplinas, de modo que quanto maior o IRA, maior a prioridade do aluno na obtenção de matrícula em uma disciplina na qual a demanda exceda a quantidade de vagas oferecidas.

Cumpre ressaltar que as variáveis de desempenho utilizadas diferenciam-se quanto à sua metodologia de cálculo. A variável EB é construída a partir de resultados de provas idênticas e aplicadas a todos os sujeitos. Já a variável IRA tem natureza bastante diversa, pois é construída a partir das menções atribuídas pelos professores em cada disciplina em que o aluno se matriculou. Dessas circunstâncias derivam várias diferenças em relação ao EB, entre as quais a mais evidente é que as disciplinas seguidas variam enormemente no conjunto dos candidatos aprovados, entre os cursos e também variam dentro de cada curso. Além disso, variam os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e, mesmo nos casos em que um mesmo instrumento é empregado em disciplinas distintas, os critérios de construção e de avaliação utilizados por docentes diferentes usualmente variam bastante. Tais características significam que os valores dos IRAs não são estritamente comparáveis entre si. Na análise dos dados do IRA tais limitações devem ser tomadas em consideração.

Nas análises adiante efetuadas, os índices de rendimento acadêmico foram agrupados de modo análogo à classificação utilizada para os escores brutos. Dessa forma, na variável "IRA alto e baixo", a categoria "IRA-baixo" do grupo de cursos de desempenho alto das Humanidades compreendeu o índice até a mediana deste grupo, desta área, e a categoria "IRA-alto" compreendeu o índice acima dessa mediana. O mesmo procedimento foi utilizado para os outros grupos de cursos.

4.2 - A população de estudo

De acordo com os dados coletados, o número total de candidatos inscritos no Vestibular 2º/2004 foi de 27.397, dos quais 4.194 também foram inscritos pelo sistema de cotas[35]. Foram oferecidas 1.994 vagas, sendo 1.602 vagas para o sistema universal e 392 vagas para o sistema de cotas, distribuídas em 34 cursos da área de Humanidades, 19 cursos na área de Ciências e 8 na área de Saúde.

DTp = Nº de disciplinas optativas trancadas
DC = Nº de disciplinas matriculadas (incluindo as trancadas)
Pi = Peso da menção (SS=5, MS=4, MM=3, MI=2, II= 1, SR=O)
Pe = Período em que uma dadas disciplina foi cursada, obedecendo a seguinte limitação: Pei = min | 6, período |
CRi = Nº de créditos de uma dada disciplina.

[35] De acordo com o Edital 3º/2004 (item 2.2.1), todos os candidatos que se inscrevessem no 2º Vestibular de 2004 da UnB concorreriam pelo sistema universal. Para concorrer prioritariamente por meio do sistema de cotas para negros, o candidato deveria ser de cor preta ou parda; declarar-se negro(a), optar pelo sistema de cotas para negros, e ter sua inscrição homologada por uma comissão especialmente instituída para este fim.

Do total de candidatos inscritos, 2.067 (7,5%) candidatos não compareceram às provas. Deduzidos os ausentes, a base de dados disponibilizada para este estudo foi formada pelos 25.330 candidatos: 21.362 concorrentes ao sistema universal (84%) e 3.968 concorrentes ao sistema de cotas (16%). No entanto, tendo em conta o procedimento metodológico a ser adotado, o primeiro universo de análise deste trabalho restringe-se à observação daqueles candidatos que obtiveram um EB maior que 66, ou seja, 15.190 candidatos. Deste total, foram aprovados 1.979 candidatos.

Após o tratamento do banco de dados fornecido pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA, antiga DAA), com os dados do IRA obtidos pelos alunos no decorrer do primeiro semestre de curso, foi possível observar o resultado de 1.969 alunos, dos quais sete alunos que ingressaram pelo sistema universal efetuaram Trancamento Geral Justificado - TGJ e, portanto, não apresentaram índice de rendimento.

Comparando o total de alunos aprovados no vestibular (1.979) e o total de alunos ao final do semestre (1.969) verifica-se uma diferença de 10 alunos, o que pode ser explicado pela eventual desistência de matrícula de alguns dos aprovados, mesmo tendo em conta a divulgação de 2ª e 3ª chamadas, e de alguma evasão durante o primeiro semestre do curso. De todo modo, será considerado o número 1.969 como o universo de análise para o desempenho no 1º semestre de curso, e são estes alunos cujo IRA será comparado com o respectivo rendimento no vestibular.

4.3 - O sistema de avaliação, classificação e seleção dos candidatos no Vestibular 2º/2004 da UnB

Segundo o Guia do Vestibulando 2º/2004 publicado pelo Cespe/UnB, a avaliação das provas objetivas[36], feita por processamento eletrônico, e da prova de redação em Língua Portuguesa, feita por uma banca de professores especialistas, é definida por uma seqüência de critérios que envolve, inicialmente, os seguinte cálculos:

– RI - Resultado do Item: tipo A (+1 ponto para respostas de acordo com o gabarito oficial, -1 ponto para respostas discordantes do gabarito oficial e 0 caso não haja marcação) e tipo B (+1 ponto para respostas de acordo com o gabarito oficial, 0 para respostas discordantes do gabarito oficial e caso não haja marcação);

[36] Os números de itens que compõem a prova objetiva são os seguintes: 30 para a prova de Língua Estrangeira; 120 para a prova de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais; e 180 para a prova de Ciências da Natureza e Matemática.

– RP – Resultado da prova objetiva: resultado da soma algébrica dos valores dos resultados dos itens (RI) que a compõem;

– EB – Escore Bruto: soma algébrica dos resultados das provas objetivas (RP);

Partindo dos resultados obtidos até esta etapa, são desclassificados os candidatos que se enquadrarem em pelo menos um dos seguintes itens:

– faltar a qualquer um dos dias de provas;
– obter resultado da prova de Língua Estrangeira inferior ou igual a 0;
– obter resultado da prova de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais inferior a 12;
– obter resultado da prova de Ciências da Natureza e Matemática inferior a 18;
– obter escore bruto inferior a 66.

Processados os resultados das provas objetivas, foram desclassificados 12.395 candidatos, dos quais 10.140 candidatos concorrentes pelo sistema universal (40% em relação aos presentes) e 2.255 candidatos inscritos no sistema de contas (56,8% em relação aos presentes).

O restante dos candidatos, considerados classificados, formaram o universo para o cálculo, em cada prova objetiva, da média aritmética dos resultados da prova (MARP) e do desvio padrão das notas dos candidatos (DPRP), o que possibilita o cálculo do AP - afastamento padronizado

$$AP = \frac{RP - MARP}{DPRP}$$

e do EP - Escore Padronizado:

$$EP = 10 \times AP$$

Para determinar a classificação do candidato, o AF - argumento final de classificação obtido no conjunto das provas objetivas é calculado da seguinte forma:

$AF = 2 \times EP1 + 6 \times EP2 + 5 \times EP3$ (para a área de Humanidades);

$AF = 1 \times EP1 + 4 \times EP2 + 8 \times EP3$ (para as áreas de Ciências e de Saúde), onde EP1 refere-se à prova de Língua Estrangeira; EP2 à prova de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais, e EP3 ao escore padronizado na prova de Ciências da Natureza e Matemática.

Após os cálculos do AF, os candidatos são ordenados de acordo com os valores decrescentes e, conforme a possibilidade de classificação nas posições correspondentes ao número de vagas de cada curso, considerando o sistema de vagas, procede-se à avaliação da prova de Redação em Língua Portuguesa, sendo considerado apto o candidato que obtiver

uma nota maior ou igual a 2,0 pontos; caso contrário, não terá classificação alguma no processo de seleção.

É interessante notar que os candidatos considerados aptos na prova de Redação em Língua Portuguesa continuarão a ser ordenados de acordo com os valores decrescentes de seus argumentos finais até o limite de vagas existentes em cada sistema e em cada curso; as vagas do sistema de cotas que não forem preenchidas nesta etapa serão adicionadas às vagas universais dos respectivos cursos. Isso significa que a nota na prova de redação, embora tenha caráter eliminatório, não influi na ordem de classificação final do candidato.[37]

Em caso de empate, o primeiro critério para desempate para candidatos aos cursos na área de Humanidades é o maior EP na prova de Linguagens e Códigos e Ciências Sociais, e para as áreas de Ciências e de Saúde, é o maior EP na prova de Ciências da Natureza e Matemática. O segundo critério de desempate é o maior total de acertos no conjunto de todas as provas objetivas e, o terceiro, é a maior nota na prova de Redação.

[37] Exceto no caso de empate na classificação, conforme se descreve adiante.

4.4 - Aspectos metodológicos e operacionais dos procedimentos de análise

Apresentadas as variáveis e a população de estudo, e tendo esclarecidos os principais aspectos do sistema de seleção dos candidatos ao Vestibular 2º/2004 da UnB, passaremos à descrição dos aspectos metodológicos e operacionais dos procedimentos utilizados para a análise dos dados. Estes foram disponibilizados pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) – órgão da UnB responsável pelo vestibular –, e pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA, antiga DAA), do Decanato de Graduação, através do Cespe.

Inicialmente, cabe ressaltar que para que os dados pudessem ser manipulados de acordo com os interesses deste trabalho, um longo processo de modelagem dos bancos de dados foi percorrido, o que incluiu, entre outras, a tarefa de identificação das variáveis e a junção do banco de dados do Cespe, referente ao vestibular, com o banco de dados fornecido pela DAIA, relativo ao IRA[38]. O *software* SPSS foi utilizado como ferramenta de apoio.

Os trabalhos de processamento e análise dos dados foram divididos em três fases. Na primeira, foram reunidos e analisados os macrodados (por curso) relativos à demanda do 2º Vestibular de 2004 e de vestibulares anteriores, assim como os microdados (por indivíduo), no que diz respeito ao perfil dos inscritos no vestibular 2/2004 e ao desempenho dos candidatos e aprovados no vestibular. Na segunda fase analisaram-se os dados sobre o IRA obtido ao final do 1º semestre de curso, fornecidos pela DAIA e, na terceira, os dados de desempenho dos aprovados no vestibular foram comparados com o seu respectivo desempenho no 1º semestre de curso.

[38] A fusão dos bancos de dados do vestibular 2º/2004 com o banco de dados com a média de notas do primeiro semestre de curso só foi possível após uma minuciosa verificação de sua base, o que demandou a digitação de boa parte dos números de inscrição do vestibular, por este ser diferenciado do número de matrícula que o aluno assume ao ingressar na universidade.

5 - DADOS E ANÁLISES

Este capítulo está dividido em cinco seções e tem o propósito de apresentar os dados e as análises empreendidas. Inicialmente, será analisado o perfil da relação candidato/vaga do Vestibular 2º/2004 da UnB, seguido dos dados obtidos sobre o desempenho dos candidatos e dos aprovados no processo seletivo. O rendimento destes alunos no primeiro semestre de curso também será objeto de análise, sendo o principal objetivo deste capítulo a comparação dos dados entre os candidatos e alunos do sistema de cotas e do sistema universal.

5.1 - A demanda comparada: o perfil dos candidatos

Nesta seção serão analisados os dados sobre as relações candidato/vaga do vestibular, isto é, as demandas dos candidatos ao Vestibular 2º/2004, comparando-os entre os cursos de alto, médio e baixo desempenho, nas grandes áreas de estudo (Humanidades, Ciências e Saúde) e ao longo do tempo. Pretende-se investigar as diferenças entre candidatos cotistas e do sistema universal, apresentando, conforme a disponibilidade de dados, alguns fatores que poderiam ter influenciado esta demanda.

A análise da demanda dos candidatos ao 2º Vestibular de 2004 assume um papel importante na determinação do perfil dos candidatos, tanto sob o ponto de vista das diferenças entre os que optaram pelo sistema universal e pelo sistema de cotas quanto sobre as eventuais alterações decorrentes da implantação do sistema diferenciado de vagas, tendo em conta uma análise comparada referente aos vestibulares anteriores.

Na tabela A2 (Anexo) apresenta-se a relação de demanda por curso de todos os inscritos no Vestibular 2º/2004. Os dados constantes nesta tabela são agregados na tabela 2, conforme a classificação dos cursos, de forma que as diferenças entre os sistemas de seleção sejam visualizadas.

Analisando a relação candidato/vaga em todos os cursos, apresentada nas duas últimas linhas da tabela 2, percebe-se que a demanda pelo sistema universal é visivelmente maior (17,2) que a demanda pelo sistema de cotas (10,7). Um perfil análogo se repete nas três áreas do conhecimento e nos seus respectivos grupos de desempenho. As maiores diferenças entre os dois sistemas concentram-se nos grupos de alto desempenho, cuja demanda no sistema universal supera a demanda de candidatos cotistas em cerca de 150%, na área de Ciências e na área de Saúde. As diferenças entre a demanda dos candidatos ao sistema universal e a dos vestibulandos do sistema de cotas também são elevadas nos outros grupos, exceção feita

apenas ao grupo de cursos de baixo desempenho nas Humanidades, no qual ambas as demandas são bem semelhantes, diferenciando-se apenas por 7%.

Tabela 2 - Candidatos ao vestibular UnB 2º/2004: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos

Grandes áreas	Grupos de cursos	Tipo de Seleção	Demanda Média	Diferença* Universal/ Cotas (%)
Humanidades	Desempenho Alto	Universal	27,58	77%
		Cotas	15,60	
	Desempenho Médio	Universal	13,48	35%
		Cotas	9,96	
	Desempenho Baixo	Universal	10,88	7%
		Cotas	10,19	
	Total Humanidades	Universal	15,78	38%
		Cotas	11,40	
Ciências	Desempenho Alto	Universal	16,47	153%
		Cotas	6,50	
	Desempenho Médio	Universal	11,41	102%
		Cotas	5,66	
	Desempenho Baixo	Universal	10,98	40%
		Cotas	7,85	
	Total Ciências	Universal	12,84	94%
		Cotas	6,63	
Saúde	Desempenho Alto	Universal	82,34	151%
		Cotas	32,86	
	Desempenho Médio	Universal	22,99	137%
		Cotas	9,71	
	Desempenho Baixo	Universal	30,93	20%
		Cotas	25,71	
	Total Saúde	Universal	33,90	93%
		Cotas	17,59	
Total Geral		Universal	17,10	60%
		Cotas	10,70	

Fonte: CESPE/UnB

*As diferenças foram calculadas do sistema universal (maior) em relação ao sistema de cotas (menor)

O fato das maiores diferenças entre as médias de demanda dos candidatos cotistas e candidatos do sistema universal estarem mais concentradas nos cursos de alto e médio desempenho pode indicar uma auto-seleção feita por parte dos candidatos negros que não vislumbram uma chance imediata de êxito, caso escolham carreiras dos grupos de alto desempenho, conforme hipótese de Velloso (*cit.*).

Também foi possível fazer uma comparação entre a demanda de vagas do vestibular 2º/2004 com o último Vestibular 2º/2005, tendo em conta a disponibilidade imediata de dados pelo Cespe. Esses dados para 2005 permitiriam corroborar ou não a hipótese antes aventada. Os dados apresentados parecem revelar uma leve tendência à diminuição das diferenças entre

as demandas dos candidatos do sistema universal e do sistema de cotas (tabela 3). No entanto, a ordenação das distâncias entre a demanda dos candidatos cotistas e a dos não-cotistas se mantém na maioria dos grupos, permanecendo maior em grupos de cursos mais competitivos e menor nos demais grupos, exceto nas Humanidades – alto desempenho, no qual *aumenta* a diferença (na Medicina o crescimento foi pequeno e provavelmente não configura propriamente uma tendência).

Neste sentido, a observação dos dados nos sugere uma tendência geral de que o processo de auto-seleção aventado não é exclusivo do primeiro vestibular com cotas para negros. Por outro lado, a queda expressiva nas diferenças observadas entre os grupos de cursos nos permite pensar que o processo de auto-seleção tende a diminuir ao longo dos anos, na medida em que a experiência de vestibulandos cotistas de 2004 estaria encorajando novos candidatos negros em 2005. De todo modo, tal inferência requer análises de dados ulteriores para sua comprovação.

Tabela 3 - Candidatos ao vestibular UnB 2º/2004 e 2º/2005: médias das demandas e diferenças (%) por tipo de seleção e grupos de cursos

Grandes áreas	Grupos de cursos	Tipo de Seleção	Demanda Média 2/2004	Diferença Universal/ Cotas (%) 2/2004	Demanda Média 2/2005	Diferença Universal/ Cotas (%) 2/2005
Humanidades	Desempenho Alto	Universal	27,58	77%	21,27	109%
		Cotas	15,60		10,16	
	Desempenho Médio	Universal	13,48	35%	12,98	27%
		Cotas	9,96		10,24	
	Desempenho Baixo	Universal	10,88	7%	9,71	4%
		Cotas	10,19		9,35	
	Total Humanidades	Universal	15,78	38%	13,73	39%
		Cotas	11,40		9,88	
Ciências	Desempenho Alto	Universal	16,47	153%	15,18	105%
		Cotas	6,50		7,42	
	Desempenho Médio	Universal	11,41	102%	10,69	32%
		Cotas	5,66		8,11	
	Desempenho Baixo	Universal	10,98	40%	10,55	21%
		Cotas	7,85		8,74	
	Total Ciências	Universal	12,84	94%	12,04	49%
		Cotas	6,63		8,1	
Saúde	Desempenho Alto	Universal	82,34	151%	84,86	165%
		Cotas	32,86		32	
	Desempenho Médio	Universal	22,99	137%	20,82	60%
		Cotas	9,71		13	
	Desempenho Baixo	Universal	30,93	20%	21,78	17%
		Cotas	25,71		18,57	
	Total Saúde	Universal	33,90	93%	30,51	76%
		Cotas	17,59		17,31	

Total Geral	Universal	17,10	60%	15,26	49%
	Cotas	10,70		10,26	

Fonte: CESPE/UnB

Passemos agora a uma análise comparativa entre as demandas apresentadas nos vestibulares precedentes ao 2º/2004 (tabela 4), de modo a verificar se houveram alterações com a introdução do sistema de cotas para negros. Limitaremos a análise ao período de cinco anos anteriores, considerando os vestibulares do segundo semestre de cada ano, tendo em conta que, no primeiro vestibular de cada ano, metade das vagas são destinadas ao Programa de Avaliação Seriada (PAS), que promove avaliações sistemáticas durante todo o ensino médio.

Tabela 4: Evolução da demanda por vagas em vestibulares da UnB, 1999-2004 (2º vestibular)

	Grupos	1999	2000	2001	2002	2003	Média:1999 - 2003	2004		
								Universal	Cotas	Total
Humanidade	Alto Desempenho	19,5	23,6	23,9	22,7	21,4	**22,2**	27,6	15,6	25,2
	Médio Desempenho	9,8	13,6	13,8	14,2	11,7	**12,6**	13,5	10,0	12,8
	Baixo Desempenho	6,7	10,6	11,6	9,8	10,8	**9,9**	10,9	10,2	10,7
Ciências	Alto Desempenho	13,8	14,0	17,7	15,6	14,2	**15,1**	16,5	6,5	14,5
	Médio Desempenho	8	10,0	11,1	11,0	10,0	**10,0**	11,4	5,7	10,3
	Baixo Desempenho	8,2	12,0	12,6	10,5	10,7	**10,8**	11,0	7,8	10,4
Saúde	Alto Desempenho	59,6	54,9	68,4	63,1	64,4	**62,1**	82,3	32,9	72,7
	Médio Desempenho	20,7	23,6	24,4	22,0	19,9	**22,1**	23,0	9,7	20,4
	Baixo Desempenho	15,4	25,9	23,7	20,7	23,5	**21,8**	30,9	25,7	29,9
	Total UnB	12,2	15,6	16,7	15,5	14,7	**14,9**	17,1	10,7	15,8

Fonte: Velloso (2005) adaptado

No período de 1999 a 2004, o número de cursos e vagas oferecidos pela UnB sofreu poucas variações. A média geral da demanda neste intervalo foi de aproximadamente 15 candidatos por vaga, em uma média de 1.972 vagas oferecidas a cada processo seletivo, com um baixo crescimento de aproximadamente 3% no período estudado, conseqüência das restrições orçamentárias impostas às universidades federais pela política de ensino superior adotada naquele período.

Para comparar a demanda entre cotistas e não contistas do Vestibular 2º/2004, consideremos a demanda média dos vestibulares anteriores realizados entre 1999 e 2003 por grupo de cursos, apresentados na tabela 4.

Como podemos observar, a demanda dos candidatos concorrentes pelo sistema universal (2º/2004) apresenta um valor superior ou próximo à média do intervalo estudado, em todos os grupos de cursos, em especial no grupo de alto desempenho da área de Saúde. A situação praticamente se inverte quando fazemos a mesma comparação em relação aos candidatos cotistas, ou seja, a demanda média dos candidatos cotistas é bem menor que a

média do período anterior estudado, à exceção dos grupos de cursos de baixo desempenho da área de Humanidades (+0,3) e de Saúde (+3,9), este ainda bem próximo da média dos anos anteriores.

Comparando a demanda média do intervalo de 1999 – 2003 (tabela 4) e a média geral ocorrida no Vestibular 2º/2004, verifica-se um aumento nas médias do grupo de alto desempenho da área de Humanidades (+3) e da área de Saúde (+10,6), e no grupo de baixo desempenho da área de Saúde (+8,1), este provavelmente impulsionado pela demanda dos candidatos cotistas.

De um modo geral, a análise da demanda por cursos no ensino superior nos proporciona uma visão das tendências de interesses, aspirações e expectativas dos candidatos em relação ao seu futuro profissional, o que por sua vez também depende das características do meio em que vivem (tradições, crenças, convívio familiar e comunitário) e das condições socioeconômicas.

Segundo Sanyal (1993), a demanda pelo ensino superior apresenta uma dimensão vertical e horizontal: a dimensão vertical diz respeito ao nível de educação e *status* de ocupação que será alcançado, enquanto que a dimensão horizontal se preocupa com o tipo de educação que será obtido. O alcance destas dimensões constituem-se no diferencial necessário para o sucesso na busca por uma colocação no mercado de trabalho, mesmo que, por vezes, alguns candidatos incorram no processo de auto-seleção por se sentirem ameaçados pela grande concorrência nos cursos mais competitivos.

No entanto, as escolhas feitas por este ou aquele curso tratam-se ainda de decisões consideradas intermediárias no processo de desenvolvimento profissional de cada indivíduo (Sanyal, 1993), mas que podem, por certo, neste meio tempo, ampliar, modificar e estabelecer as relações necessárias para a descoberta de seu potencial no mercado de trabalho.

5.2 – O desempenho dos candidatos no Vestibular 2º/2004

Nesta seção serão apresentados os dados e análises referentes aos desempenhos dos candidatos concorrentes no Vestibular 2º/2004, por grande área e por grupos de cursos, comparando os que optaram pelo sistema universal com os candidatos do sistema de cotas. Conforme definido anteriormente, utilizaremos a variável escore bruto (EB) para observar o desempenho dos candidatos. Para facilitar a análise dos dados, os escores foram classificados em EB-alto e EB-baixo, a partir da mediana do EB em cada grupo de cursos de cada uma das três grandes áreas. Os resultados iguais ou menores que as medianas foram classificados na categoria EB-Baixo e, os valores acima, em EB-Alto. Foram considerados somente aqueles vestibulandos que obtiveram um EB igual ou maior que 66, escore definido pela UnB para aprovação na primeira fase de avaliação do vestibular[39].

Inicia-se a análise com dados por área do conhecimento no vestibular, apresentados na tabela 5. Nos dados dessa tabela a classificação em EB-alto e EB-baixo foi simplificada, sendo feita a partir das medianas das respectivas áreas; estas foram, para os cursos da área de Humanidades, de 110; para os cursos da área das Ciências 112, e para os cursos da área de Saúde, 121.

Tabela 5 - Desempenho dos candidatos no vestibular (escore bruto), por área do conhecimento e sistema de seleção (%): Candidatos com AF

Área do conhecimento	Sistema de seleção	Nível do escore bruto		
		Baixo	Alto	Total
Humanidades	Cotas	64,3	35,7	100,0
	Universal	48,7	51,3	100,0
	Total	50,7	49,3	100,0
Ciências	Cotas	62,0	38,0	100,0
	Universal	48,9	51,1	100,0
	Total	50,2	49,8	100,0
Saúde	Cotas	60,7	39,3	100,0
	Universal	48,8	51,2	100,0
	Total	50,0	50,0	100,0

Fonte: Cespe/UnB

Em todas as três áreas, observa-se que o desempenho dos candidatos cotistas classificados em EB baixo foi igual ou maior que 60%, indicando um desempenho inferior desses vestibulandos em relação aos do sistema universal. Já os dados dos candidatos do sistema universal mostraram-se mais equilibrados, apresentando praticamente os mesmos valores em todas as áreas, com pouco mais de 50% dos candidatos apresentando EB-alto.

[39] O problema em se trabalhar com os dados de todos os candidatos (25.330) é que os resultados nos dão uma visão distorcida em termos de desempenho daqueles que chegaram à fase final (15190).

Essas proporções para os examinandos do segmento do sistema de ingresso universal são uma decorrência lógica do desempenho inferior dos cotistas e da menor participação destes entre os vestibulandos. Como os candidatos do segmento universal são bem mais numerosos e tiveram melhor desempenho, as medianas de cada área situaram-se bem próximas das medianas do segmento, na área. As grandes diferenças já constatadas entre os dois sistemas de seleção, podem ser melhor examinadas nos agrupamentos de cursos em cada área (tabela 6).

Tabela 6: Nível do desempenho dos candidatos ao vestibular (escore bruto) por área do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%) - Candidatos com AF

Área	Grupos	Sistema de Seleção	Nível do Escore Bruto		
			EB Baixo	EB Alto	Total
Humanidades	Alto Desempenho	Cotas	60,7%	39,3%	100,0%
		Universal	49,1%	50,9%	100,0%
		Total	50,4%	49,6%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	63,4%	36,6%	100,0%
		Universal	49,4%	50,6%	100,0%
		Total	51,3%	48,7%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	61,9%	38,1%	100,0%
		Universal	49,1%	50,9%	100,0%
		Total	51,5%	48,5%	100,0%
Ciências	Alto Desempenho	Cotas	58,8%	41,2%	100,0%
		Universal	50,2%	49,7%	100,0%
		Total	51,0%	49,0%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	63,4%	36,6%	100,0%
		Universal	49,0%	51,0%	100,0%
		Total	50,3%	49,7%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	58,8%	41,2%	100,0%
		Universal	49,0%	51,0%	100,0%
		Total	50,4%	49,6%	100,0%
Saúde	Alto Desempenho	Cotas	55,3%	44,7%	100,0%
		Universal	50,5%	49,5%	100,0%
		Total	50,9%	49,1%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	62,7%	37,3%	100,0%
		Universal	49,0%	41,0%	100,0%
		Total	50,1%	49,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	55,8%	44,2%	100,0%
		Universal	50,2%	49,8%	100,0%
		Total	51,2%	48,8%	100,0%

Os dados da tabela 6 apontam para uma tendência equilibrada entre os candidatos do sistema universal, por apresentarem em todos os agrupamentos praticamente 50% de EB-alto e 50% de EB-baixo, repetindo perfil semelhante ao registrado na tabela anterior. Em relação aos candidatos cotistas, observa-se um padrão de diferenças também parecido ao constatado na análise por áreas: em torno de 60% dos candidatos com EB-baixo e 40% com EB-alto. Por outras palavras, o maior nível de desagregação da tabela 6 tende a confirmar as características já observadas num plano mais agregado, o das áreas de conhecimento do vestibular – o

desempenho dos cotistas, em grupos de cursos, geralmente é inferior ao de seus colegas do universal.

Mas há pequenas variações que merecem ser consideradas. Em três grupos, todos de desempenho médio, nas Humanidades, nas Ciências e na Saúde, há uma certa concentração de cotistas com escores menores que os dos vestibulandos do universal; nesses grupos os cotistas de alto desempenho oscilam em torno de apenas 37%. Certamente isso se deve ao menor preparo dos cotistas em relação aos não-cotistas. De outra parte, e mesmo que não haja casos em que o conjunto dos cotistas apresente desempenho acima da mediana do seu grupo, constata-se que na área Saúde, em dois grupos, os de desempenho alto e baixo, os candidatos desse segmento com EB alto alcançam quase 45%, o que se deve ao melhor preparo relativo dos cotistas em relação aos não cotistas. É nesses dois grupos da Saúde que há uma certa concentração de cotistas com melhores escores – por assim dizer mais competitivos – em relação aos concorrentes do universal.

Algumas exceções individualizadas, como a aprovação de alguns cotistas nas primeiras colocações gerais, como foi o caso do terceiro colocado no curso de Medicina, podem ter contribuído para um dos resultados apresentados. Já no curso de Engenharia Mecatrônica o primeiro colocado foi um candidato cotista. Em outros cursos, inclusive aqueles que integram grupos nos quais o conjunto dos cotistas não teve desempenho relativamente mais competitivo comparados aos candidatos do universal, alguns candidatos cotistas foram aprovados com notas maiores que as obtidas entre os candidatos do sistema universal (UnB.Agência, 2004). Essa situação ocorreu nos cursos de Artes Plásticas (Bacharelado), Ciências Contábeis, Engenharia Mecatrônica, Comunicação Social, Geologia e Matemática (noturno). Também ocorreram casos em que as notas mínimas dos cotistas foram maiores que as notas mínimas dos candidatos do sistema universal: cursos de Artes Cênicas (Bacharelado), Artes Plásticas (Licenciatura, noturno), Pedagogia (noturno), Química (Licenciatura, noturno), Enfermagem e Obstetrícia, e Música (Licenciatura), o que significa que esses candidatos entrariam na universidade independentemente do sistema de cotas.

Essas informações sobre casos específicos ilustram situações particulares que destoam do padrão geral observado e são de certa forma importantes para melhor caracterizar os cotistas. Mas uma melhor compreensão das pequenas diferenças comentadas mais acima, sobre as maiores e menores proporções de cotistas na categoria EB alto, requer dados mais pormenorizados e análises ulteriores, que estão além do âmbito do presente trabalho.

Os dados que deram origem aos resultados antes discutidos podem também ser apresentados sob a forma de escores médios dos cotistas e não-cotistas em cada grupo de cursos, tal como se faz na tabela 7, que contém ainda as diferenças proporcionais entre as médias dos candidatos em cada segmento do sistema de ingresso. Essas diferenças proporcionais vão de quase 15% (Saúde – alto desempenho) até cerca de 30% (Humanidades – alto desempenho). Qual o significado dessas distâncias em termos de chances de ingresso na UnB? Uma diferença de 15% é claramente visível mas não chega a ser grande em termos de preparo para ingresso na universidade, enquanto que uma de 25%, que corresponde aproximadamente ao valor mais freqüente na tabela, já é bem mais expressiva.

Tabela 7: Candidatos ao 2º/2004 vestibular da UnB: Média de Escores Brutos(EB) por Grupos de Cursos

Grandes Áreas	Grupos de Cursos	Tipo de Seleção	Média EB	Diferença Univ/Cot
Humanidades	Alto desempenho	Universal	107,52	29,07%
		Cotas	83,30	
		Total	104,02	
	Médio desempenho	Universal	85,92	27,35%
		Cotas	67,47	
		Total	82,54	
	Baixo desempenho	Universal	64,19	19,55%
		Cotas	53,69	
		Total	61,65	
Ciências	Alto desempenho	Universal	108,15	23,44%
		Cotas	87,61	
		Total	106,11	
	Médio desempenho	Universal	92,26	25,26%
		Cotas	73,66	
		Total	90,04	
	Baixo desempenho	Universal	83,55	17,71%
		Cotas	70,98	
		Total	81,32	
Saúde	Alto desempenho	Universal	133,70	13,90%
		Cotas	117,39	
		Total	132,04	
	Médio desempenho	Universal	87,22	27,50%
		Cotas	68,41	
		Total	85,25	
	Baixo desempenho	Universal	67,86	18,22%
		Cotas	57,41	
		Total	65,56	

Fonte: Cespe/UnB

Para entender melhor as diferenças observadas entre as médias de candidatos cotistas e do sistema universal, tomemos o exemplo do curso de Direito, classificado no grupo de alto desempenho, cuja diferença média entre cotistas e universal é em torno de 29%. Neste agrupamento de alto desempenho, a média dos candidatos cotistas (83,3) representa 77% da média dos candidatos do sistema universal (107,5). No curso de Direito, o maior EB obtido foi de 264. Deduzindo, do maior EB em Direito, a mesma proporção de 77%, teríamos um

EB de 204. Na prática, o que esta diferença entre o EB=264 e o EB=204 significaria em termos de posições na classificação para curso?

A análise do banco de dados nos indica que entre os dois EBs existem 72 candidatos. Como o número de vagas disponível para este curso foi de 50, a diferença entre as médias dos cotistas e não-cotistas em Direito é maior do que o próprio número de vagas ofertado. Se essa diferença fosse aplicável a cada um dos candidatos cotistas a esse curso, poder-se-ia dizer que cada um deles estaria classificado 72 posições abaixo de cada candidato do segmento universal. A realidade efetivamente não é esta, pois como se viu são vários os casos de candidatos cotistas melhor classificados que os do universal, mesmo entre os aprovados. Mas esses dados servem para ilustrar a ordem de magnitude das diferenças que separam boa parte dos candidatos a ambos os sistemas de ingresso.

Utilizando esta metodologia para analisar o curso de Medicina, no qual houve a menor diferença entre as médias dos candidatos cotistas e do sistema universal, obtemos um contraste ainda mais acentuado: a diferença correspondente é de 207 candidatos (a média dos candidatos cotistas representa 88% da média dos candidatos do sistema universal). Como foram ofertadas somente 36 vagas para Medicina, a distância no desempenho médio de cotistas e não-cotistas nesse curso equivale a quase seis vezes o número de vagas disponíveis, uma formidável diferença. Com efeito, esses dados para Direito e Medicina, especialmente para esse último, de elevadíssima relação candidato/vaga, ilustram a competitividade do vestibular. Uma diferença média relativamente pequena no rendimento, como de 15%, pode representar – e freqüentemente representa – uma grande distância na classificação.

Em termos gerais, podemos perceber que as poucas chances de ingresso de candidatos de menor desempenho – como no caso de muitos candidatos cotistas – nem sempre correspondem a uma falta de preparo para estudos universitários; antes, derivam de uma limitadíssima oferta de vagas em relação à demanda. Além disso, mesmo sendo poucos os cotistas com EB acima da média dos cursos, estes ainda assim são reprovados no processo de seleção, o que, de início, significa que sem a reserva de vagas uma parcela expressiva dos candidatos cotistas não ingressaria na universidade.

Vejamos, então, se a comparação do desempenho entre os candidatos cotistas e não cotistas aprovados no processo seletivo nos conduz à mesma conclusão.

5.3 - Desempenho dos aprovados no Vestibular 2º/2004

Nesta seção serão apresentados os dados e análises relativas aos candidatos aprovados no vestibular, comparando-os dentro das grandes áreas e dos agrupamentos de cursos definidos, por sistema de seleção (cotas ou universal). Pretende-se, assim, comparar o desempenho entre os aprovados nos dois sistemas, de forma a destacar as suas principais diferenças.

Seguindo procedimento análogo ao adotado na seção anterior, os escores brutos dos vestibulandos aprovados foram novamente classificados em duas categorias, alto e baixo. Nos resultados agregados em áreas do conhecimento, utilizamos a mediana da variável EB referente aos candidatos aprovados em cada uma das três áreas. Na área de Humanidades, a mediana obtida foi 138, na área de Ciências, 158 e, na área de Saúde 166,5. Os resultados iguais ou menores a essas medianas foram classificados em EB-Baixo, os resultados acima em EB-Alto. Os resultados constam na tabela 8.

Tabela 8 - Desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento e sistema de seleção (%)

Área do conhecimento	Sistema de seleção	Nível do escore bruto		
		Baixo	Alto	Total
Humanidades	Cotas	64,2	35,8	100,0
	Universal	46,7	53,3	100,0
	Total	50,0	50,0	100,0
Ciências	Cotas	71,3	28,7	100,0
	Universal	45,3	54,7	100,0
	Total	50,2	49,8	100,0
Saúde	Cotas	75,5	24,5	100,0
	Universal	43,7	56,3	100,0
	Total	50,0	50,0	100,0

Fonte: Cespe/UnB

Conforme era de esperar, os aprovados no sistema de cotas possuem, em todas as áreas, uma elevada proporção na categoria EB-baixo, com um percentual muito acima de 60% do total, chegando a quase 80% na área de Saúde. Os aprovados do sistema universal, apesar de apresentarem um resultado mais equilibrado[40] entre as proporções baixo e alto de EBs, detêm, em todas as áreas mais de 50% de EBs-alto. As disparidades apresentadas entre os aprovados confirmam as tendências e dificuldades dos candidatos cotistas em relação aos

[40] A explicação para as diferenças entre o sistema universal serem menores do que as diferenças entre os cotistas situa-se, em parte, no chamado efeito da maior quantidade de não-cotistas, tendo em vista que entre os aprovados somente constam 20% de aprovados cotistas, o que faz com que a mediana seja fortemente influenciada pelos 80% restantes do sistema universal.

candidatos do sistema universal, conforme observado anteriormente na análise do desempenho geral dos candidatos ao Vestibular 2º/2004.

A fim de melhor entender o significado desses resultados convém recordar como funciona o sistema de cotas. Para tanto, utilizaremos o exemplo do curso de Direito, que ofereceu 50 vagas, das quais 10 para vestibulandos que se declararam negros. Os 10 cotistas melhor classificados no seu segmento teriam ingresso garantido, não importa qual fosse seu desempenho, desde que com EB maior ou igual a 66. Como os cotistas geralmente têm desempenho menor, esse grupo – por assim dizer – passaria na frente de muitos outros candidatos do sistema universal.

Passemos agora à inclusão dos aprovados nos grupos EB alto e EB baixo, tal como se vem fazendo, a partir da mediana dos escores. No sistema de cotas da UnB, se os escores dos vestibulandos negros mais bem classificados fossem mais ou menos próximos aos dos melhores candidatos do universal, as proporções de EB alto e baixo para cotistas e não-cotistas tenderia a ser parecida.[41] Se, ao contrário, os escores daqueles fossem bem menores do que os destes, poucos cotistas entrariam na categoria de EB alto, e muitos estariam na categoria EB baixo. A tabela 8 mostra que os resultados obtidos se situam nessa segunda alternativa, pois nas três áreas são muitos os cotistas na categoria EB baixo.

Além disso, como podemos observar, as diferenças relativas entre aprovados cotistas e do sistema universal são maiores na área da Saúde e menores na área de Humanidades. Os aprovados nas Ciências estão num patamar intermediário, próximo ao da área da Saúde. Nesta, a diferença entre cotistas e não-cotistas na categoria EB alto é de mais de 30 pontos percentuais (25% comparados a 56%, respectivamente). Isso indica que nessa área os aprovados negros mais bem classificados obtiveram escores *mais distantes* dos logrados por seus colegas de melhor desempenho no universal. Assim, foram mais beneficiados pelo sistema de cotas que noutras áreas.

Já nas Humanidades, as diferenças na categoria EB alto entre os dois segmentos foram bem menores, ainda que expressivas (36% comparados a 53%). Nessa área, o sistema de cotas produziu efeitos algo menores que na Saúde, pois o desempenho dos negros mais bem classificados foi menos distante daquele registrado para os do universal.

[41] Na verdade, o raciocínio está simplificado, apenas apontando na direção que se deseja ilustrar, pois os cotistas aprovados são em número muito menor que os do universal – 20% e 80%, respectivamente. A inclusão de metade dos cotistas aprovados na categoria EB alto (50% acima da mediana do grupo de cursos) exigiria que seus escores fossem idênticos aos dos candidatos do sistema universal, isto é, o EB não dependeria da raça. Por outras palavras, tal situação hipotética só existiria se o sistema de cotas para negros não fosse necessário para compensar desigualdades.

Esses resultados parecem levantar interessantes questões que não podem ser respondidas pelo presente estudo e que poderiam ser tratadas em futuras pesquisas. Assim, por exemplo, cabe indagar por que o sistema de cotas teria maiores efeitos sobre os candidatos negros das Humanidades que da Saúde (e das Ciências)? As conseqüências das desigualdades raciais existentes propiciariam, na formação prévia à universidade, um melhor preparo dos negros para os estudos universitários (para o vestibular?) nas Humanidades que nas Ciências e na Saúde, onde se situam as carreiras geralmente mais competitivas? Esse efeito, ou essa suposta diferença de preparo, é específica do vestibular 2/2004 ou continuou em seleções ulteriores? Passemos agora à análise dos resultados considerando o agrupamento de cursos dentro das grandes áreas. Observamos na tabela 9 alguns pormenores que melhor caracterizam a situação dos cotistas aprovados:

Tabela 9: Nível do desempenho dos aprovados no vestibular (escore bruto) por área do conhecimento, grupos de cursos e sistema de seleção (%)

Área	Grupos	Sistema de Seleção	Nível do Escore Bruto		
			EB Baixo	EB Alto	Total
Humanidades	Alto Desempenho	Cotas	67,9%	32,1%	100,0%
		Universal	46,2%	53,8%	100,0%
		Total	50,6%	49,4%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	81,0%	19,0%	100,0%
		Universal	42,6%	57,4%	100,0%
		Total	50,1%	49,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	73,3%	26,7%	100,0%
		Universal	47,7%	52,3%	100,0%
		Total	52,3%	47,7%	100,0%
Ciências	Alto Desempenho	Cotas	81,6%	18,4%	100,0%
		Universal	43,2%	56,8%	100,0%
		Total	50,8%	49,2%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	89,5%	10,5%	100,0%
		Universal	44,1%	55,9%	100,0%
		Total	51,8%	48,2%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	79,5%	20,5%	100,0%
		Universal	44,9%	55,1%	100,0%
		Total	51,8%	48,2%	100,0%
Saúde	Alto Desempenho	Cotas	57,1%	42,9%	100,0%
		Universal	51,7%	48,3%	100,0%
		Total	52,8%	47,2%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	82,1%	17,9%	100,0%
		Universal	44,7%	55,3%	100,0%
		Total	52,1%	47,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	50,0%	50,0%	100,0%
		Universal	51,9%	48,1%	100,0%
		Total	51,5%	48,5%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

A tabela 9, com dados mais pormenorizados, por grupos de desempenho, confirma tendências antes registradas na tabela anterior e revela disparidades entre grupos.

A concentração em níveis mais baixos de desempenho dos aprovados cotistas situa-se no grupo de cursos de médio desempenho na área de Ciências, com cerca de 90% de vestibulandos na categoria EBs-baixo. Se compararmos somente as médias dos EBs obtidos nos grupos de cursos (tabela A3 - Anexo), é também neste grupo de cursos que há uma maior diferença entre as médias de EB dos aprovados cotistas (126,92) e as médias do sistema universal (160,86), com uma diferença de 27% a favor destes. Considerando ainda a diferença entre cotistas e não-cotistas na categoria EB-alto, os candidatos negros obtiveram escores muito distantes dos obtidos pelos candidatos do sistema universal, uma diferença da ordem de 46%, o que nos leva à conclusão de que nos cursos de médio desempenho da área de Ciências os candidatos negros foram mais beneficiados pelo sistema de cotas que em outros grupos e também de outras áreas.

Já na área de Saúde, no grupo de cursos de alto desempenho (Medicina), a situação parece um pouco mais equilibrada, pois pouco mais de 50% dos aprovados nos dois sistemas apresentaram maior proporção na categoria EB-baixo. Ou seja, neste grupo de cursos, os candidatos negros apresentaram escores muito próximos aos candidatos do sistema universal o que nos leva a crer que, neste caso, o sistema de cotas produziu um efeito menos impactante em relação aos demais.

No grupo de baixo desempenho da área de Saúde, a situação ultrapassa, ainda que ligeiramente, o equilíbrio entre os EBs relativos aos dois sistemas de seleção: os aprovados do sistema de cotas com EB-baixo superam em aproximadamente 2% os candidatos do sistema universal na categoria EB-alto, o que faz com que o sistema de cotas tenha tido, de certa forma, um efeito menor em relação aos demais grupos da área e de todas as outras áreas.

De um modo geral, os resultados apresentados pelos aprovados cotistas, mesmo que enquadrados nos padrões de aprovação requeridos pelo processo seletivo, tendem a reforçar um dos argumentos mais utilizados pelos críticos do sistema de cotas: o de que o baixo nível de desempenho observado, fruto de uma educação básica deficiente, poderia se converter em uma barreira diante dos níveis desejados de qualidade para o ensino superior (Durham, 2005). Neste sentido, para o êxito do sistema é preciso a implantação simultânea de programas de apoio acadêmico específico para os cotistas.

Analisados os dados sobre o conjunto de aprovados, passaremos à análise do desempenho destes durante o primeiro semestre de curso na universidade.

5.4 - Os cotistas na universidade: desempenho no 1º semestre de curso

Esta etapa do trabalho tem por objetivo apresentar e discutir os resultados obtidos no primeiro semestre de curso pelos candidatos do sistema de cotas e do sistema universal, em relação ao IRA – Índice de Rendimento Acadêmico no 1º semestre de curso, que é computado a cada semestre pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA, antiga DAA) da UnB.

O IRA é uma média ponderada calculada com base na equivalência numérica das menções[42] obtidas durante cada semestre, no número de créditos das disciplinas cursadas pelo aluno e no eventual trancamento de matérias optativas e obrigatórias efetuados. É importante destacar o caráter de orientação que está subjacente a este Índice na UnB, que é utilizado como parâmetro de observação quanto ao desempenho do aluno e tem como propósito auxiliá-lo e a seu orientador no processo de formação discente dentro da universidade. Por natureza, o IRA não tem por objetivo uma comparação estrita entre as menções dos alunos. Trata-se de uma avaliação de rendimento para fins de formação. Ressaltem-se as diferentes formas e critérios de avaliação adotados pelos diferentes professores na atribuição das menções a seus alunos na universidade; mesmo seguindo uma mesma escala de equivalência numérica para cada menção, adotada pela instituição, conforme a autonomia que é concedida aos professores, as menções podem ser facilmente influenciadas por determinadas circunstâncias. Neste sentido, a comparabilidade dos IRAs tem muitas limitações, conforme se discutiu na seção de metodologia, e estas devem ser levadas em conta na análise dos resultados apresentados. Dessa forma, apresenta-se uma das limitações deste estudo: a homogeneidade de critérios utilizados para a obtenção dos resultados referentes ao desempenho no vestibular dá lugar à heterogeneidade de critérios utilizados na construção das menções que fazem parte do IRA. Outra limitação dos dados sobre o IRA utilizados no presente estudo, e que independe dos critérios pelos quais as menções são atribuídas, diz respeito ao período abrangido. Esses dados se referem ao IRA obtido apenas no primeiro semestre seguido dos alunos na UnB (1º semestre letivo de 2004), pois na ocasião da elaboração do trabalho não estavam disponíveis dados de rendimento para semestres mais recentes. Assim, não se pode dizer que eles sejam indicadores precisos do rendimento do aluno ao longo do curso. Neste sentido, as comparações do desempenho no vestibular com o IRA devem ser vistas com cautela adicional à que se deve ter em virtude da pouca comparabilidade das menções. Mesmo assim, recorreremos à observação destes dados, o que

pode nos trazer algumas conclusões passíveis de confrontação com as análises já apresentadas.

Para uma primeira visão dos resultados efetuaremos uma análise mais agregada, considerando as grandes áreas do conhecimento, procedimento análogo ao efetuado com o desempenho no vestibular. Nessa fase da análise os dados do IRA[43] foram aglutinados em duas categorias, conforme a mediana obtida em cada grande área, considerando-se alto (IRA-alto) o desempenho superior à mediana e baixo (IRA-baixo) os resultados iguais ou inferiores. A mediana calculada para a área de Humanidades foi de 4, para a área de Ciências foi de 3,5 e para a área de Saúde foi de 3,7. Os resultados da aglutinação podem ser conferidos na tabela 10, com dados dos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas e pelo sistema universal.

Tabela 10: IRA/Desempenho por Área do Conhecimento e sistema de seleção (por mediana da área)

Área do Conhecimento	Sistema de Seleção	IRA		
		IRA Baixo	IRA Alto	Total
Humanidades	Cotas	60,8%	39,2%	100,0%
	Universal	49,9%	50,1%	100,0%
	Total	52,0%	48,0%	100,0%
Ciências	Cotas	70,4%	29,6%	100,0%
	Universal	45,5%	54,5%	100,0%
	Total	50,2%	49,8%	100,0%
Saúde	Cotas	55,1%	44,9%	100,0%
	Universal	48,2%	51,8%	100,0%
	Total	49,6%	50,4%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Os dados apresentados na tabela 10 mostram elevadas proporções de alunos cotistas com um IRA de nível baixo, em todas as três áreas do conhecimento, oscilando entre 55% a 70% do seu total, sendo a área de Ciências a que apresenta o maior percentual dos cotistas com IRA abaixo da mediana da área. A situação dos alunos selecionados pelo sistema universal é bastante equilibrada[44] e apresenta em todas as áreas um percentual em torno de 50% de IRA-alto, sendo logicamente, em contraposição ao segmento dos cotistas, a área de Ciências a que apresenta o maior percentual de IRA-alto: 54,5%.Vejamos, então, como os dados se revelam em uma análise menos agregada, utilizando o agrupamento de cursos previamente definido. Neste caso, o critério para a distinção entre o IRA-alto e baixo seguiu a mediana de cada subgrupo de desempenho, conforme apresentado na tabela A4 (Anexo).

[42] Peso da menção: SS=5, MS=4, MM=3, MI=2, II=1 e SR=0

[43] O IRA varia de 0 a 5.

[44] Conforme se discutiu anteriormente, a explicação para as diferenças entre o sistema universal serem menores do que as diferenças entre os cotistas reside, em parte, no efeito da maior quantidade de não-cotistas, tendo em vista que entre os alunos somente constam 20% de cotistas, o que faz com que a mediana seja fortemente influenciada pelos 80% do sistema universal.

Tabela 11: IRA/Desempenho por Grupos de curso e sistema de seleção (por mediana da cada grupo)

Área	Grupos	Sistema de Seleção	IRA Baixo	IRA Alto	Total
Humanidades	Alto Desempenho	Cotas	60,4%	39,6%	100,0%
		Universal	50,5%	49,5%	100,0%
		Total	52,5%	47,5%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	63,1%	36,9%	100,0%
		Universal	51,9%	48,1%	100,0%
		Total	54,1%	45,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	57,3%	42,7%	100,0%
		Universal	48,8%	51,2%	100,0%
		Total	50,4%	49,6%	100,0%
Ciências	Alto Desempenho	Cotas	78,9%	21,1%	100,0%
		Universal	43,2%	56,8%	100,0%
		Total	50,3%	49,7%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	68,4%	31,6%	100,0%
		Universal	46,2%	53,8%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	59,0%	41,0%	100,0%
		Universal	46,2%	53,8%	100,0%
		Total	48,7%	51,3%	100,0%
Saúde	Alto Desempenho	Cotas	28,6%	71,4%	100,0%
		Universal	55,2%	44,8%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	53,6%	46,4%	100,0%
		Universal	49,1%	50,9%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	78,6%	21,4%	100,0%
		Universal	42,6%	57,4%	100,0%
		Total	50,0%	50,0%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Os resultados apontam alguns dados interessantes (tabela 11). Em duas das áreas, em Humanidades e em Ciências, os estudantes cotistas com baixo desempenho são maioria em todos os grupos de cursos, embora isso não ocorra na Saúde. Mas, mesmo naquelas duas áreas os resultados variam bastante, não sendo possível identificar um padrão nítido entre os grupos de desempenho, ao contrário do que ocorreu com os dados dos escores brutos, quando foram constatadas algumas regularidades. Na área de Humanidades a participação de alunos cotistas na categoria IRA baixo é bastante homogênea, variando pouco entre os grupos, em torno de 60%. Essa homogeneidade sugeriria que, em cada curso das Humanidades, o rendimento dos estudantes cotistas, em relação ao dos estudantes que ingressaram pelo sistema universal, tenderia a ser sistematicamente menor e a independer do curso em que os alunos se matricularam em seu primeiro semestre letivo na universidade.

Na área de Ciências, diversamente do que ocorre nas Humanidades, varia muito a participação dos cotistas na categorias IRA baixo, indo de aproximadamente 60% a quase 80%, crescendo à medida que se eleva o rendimento médio do grupo no vestibular. A

tendência geral é a de que os IRAs dos estudantes cotistas e não-cotistas seriam menos díspares entre si, nos cursos de baixo desempenho no vestibular, e seriam muito diferentes nos cursos de alto desempenho. Apesar dessa tendência ser confirmada no exame mais minucioso dos dados para cada curso, em alguns destes registram-se notáveis diferenças no rendimento médio dos estudantes dos dois segmentos, cotistas e não-cotistas. Mas nesta área, a de Ciências, o exame dos dados para cada curso mostrou que o comportamento das médias do IRA em ambos os segmentos geralmente está mais próximo do perfil geral de cada grupo de cursos que nas Humanidades.

Na área de Saúde, no agrupamento de alto desempenho, onde se encontra o curso de Medicina, a situação é diferente da encontrada em todos os outros grupos de curso, conforme mostra a tabela 11. Na Medicina, 71% dos alunos cotistas apresentam um IRA-alto, em contraste com os alunos do sistema universal que obtiveram em sua *minoria* (44,8) um IRA acima da mediana da área. O agrupamento de alto desempenho na área de Saúde diz respeito somente ao curso de Medicina, o que o caracteriza como uma situação atípica, e os resultados para cotistas e não-cotistas também são atípicos. Na Medicina, a média do desempenho no vestibular dos candidatos dos dois segmentos foi virtualmente idêntica, segundo mostraram os dados específicos para o curso. Como, então, explicar um melhor rendimento dos cotistas durante o primeiro semestre na Medicina?

Esta e outras questões, acima apresentadas, requerem estudos adicionais, para além da presente dissertação. A discussão que fizemos acima sobre o IRA parece sugerir que, em cada área, entre os estudantes que ingressaram pelos dois sistemas de acesso, as comparações do rendimento por grupos de cursos pode revelar tendências gerais. Mas dentro de cada grupo, por vezes, há expressivas variações no IRA médio de cotistas e não-cotistas, suscitando questões de variada natureza, que pelo menos para certos cursos parecem depender da validade preditiva do vestibular, conforme discutiu Vianna (*cit.*), e das características de alguns cursos. Na verdade, as questões levantadas para diversos cursos exigem estudos específicos sobre esses cursos.

Vários dos resultados ilustrativos por curso, antes discutidos, já sugerem que o desempenho no vestibular nem sempre estaria relacionado ao rendimento no curso. Teremos uma melhor perspectiva de análise dessa questão ao compararmos o desempenho dos alunos no vestibular em relação ao IRA obtido no 1º semestre de curso, o que será objeto da próxima seção.

5.5 - Desempenho no Vestibular x desempenho na Universidade

Nesta seção pretende-se fazer uma análise comparativa entre os dados de desempenho no vestibular com dados de desempenho dos alunos no 1º semestre de curso, de forma a verificar se existem diferenças sistemáticas entre cotistas e aqueles aprovados pelo sistema universal.

Para comparar o desempenho, conforme já mencionado, foi feita a fusão dos bancos de dados do vestibular e do IRA. Foram cruzados os resultados das variáveis Escore Bruto (EB) e do Índice de Rendimento Acadêmico – IRA, entre as áreas do conhecimento e entre os agrupamentos de cursos baseados no desempenho. Deseja-se saber se um melhor rendimento no curso (IRA) está associado a um melhor desempenho no vestibular (EB) para cotistas e não cotistas. Deseja-se ainda conhecer se essa possível relação é ou não semelhante para os estudantes dos dois segmentos. Os resultados por área do conhecimento no vestibular estão apresentados na tabela 12.

Tabela 12: Escore bruto em relação ao IRA por área do conhecimento

Área	Sistema de Seleção			IRA alto e baixo		
				IRA Baixo	IRA Alto	Total
Humanidades	Universal	Escore bruto	EB Baixo	48,0%	52,0%	100,0%
			EB Alto	51,7%	48,3%	100,0%
		Total		49,9%	50,1%	100,0%
	Cotas	Escore bruto	EB Baixo	60,3%	39,7%	100,0%
			EB Alto	61,8%	38,2%	100,0%
		Total		60,8%	39,2%	100,0%
Ciências	Universal	Escore bruto	EB Baixo	49,1%	50,9%	100,0%
			EB Alto	42,5%	57,5%	100,0%
		Total		45,5%	54,5%	100,0%
	Cotas	Escore bruto	EB Baixo	78,0%	22,0%	100,0%
			EB Alto	51,5%	48,5%	100,0%
		Total		70,4%	29,6%	100,0%
Saúde	Universal	Escore bruto	EB Baixo	47,7%	52,3%	100,0%
			EB Alto	48,6%	51,4%	100,0%
		Total		48,2%	51,8%	100,0%
	Cotas	Escore bruto	EB Baixo	62,2%	37,8%	100,0%
			EB Alto	33,3%	66,7%	100,0%
		Total		55,1%	44,9%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

A análise dos dados por áreas do conhecimento revelam alguns resultados inesperados. Na área de Humanidades, os alunos do sistema universal apresentam um certo equilíbrio entre as proporções.

Com relação aos alunos cotistas na área de Humanidades, o rendimento no curso é totalmente independente do desempenho no vestibular. Entre os que se situaram na categoria de EB baixo, 60% também tiveram um IRA-baixo, o que à primeira vista sugeriria uma associação – positiva e esperada – entre performance no vestibular e no curso. Mas entre os que obtiveram um EB-alto no vestibular, aproximadamente 62% também obtiveram um IRA abaixo da mediana da área.

Na área de Ciências, os dados em relação aos alunos do sistema universal são mais animadores, apresentando uma leve associação positiva. Entre os que obtiveram um EB-baixo no vestibular, apenas 51% apresentaram um IRA-alto, mas entre que se classificaram na categoria de EB-alto, 58 % apresentaram um IRA-alto. No que diz respeito aos alunos cotistas, há uma confirmação de níveis de desempenho: 78% dos que obtiveram um EB-baixo também obtiveram um IRA abaixo da mediana, ainda que para a categoria de EB alto as proporções de IRA alto sejam semelhantes.

Em relação aos alunos do sistema universal, na área de Saúde, entre os que apresentaram um EB-baixo durante o processo seletivo aproximadamente 52% se situaram no nível de IRA-alto, e praticamente a mesma proporção de IRA-alto foi registrada para os que apresentaram um EB-alto. Assim, para o conjunto dos estudantes do sistema universal na Saúde, o rendimento no curso independe do desempenho no vestibular. Para os estudantes do sistema de cotas a relação entre as duas variáveis de interesse é visível e forte. Entre os alunos cotistas que obtiveram um EB-alto, 67% também apresentaram um IRA-alto. Além disso, entre os cotistas que apresentaram um EB-baixo, 62% deles mantiveram baixo nível de IRA durante o primeiro semestre de curso. Para o conjunto de cotistas da Saúde, o vestibular seria um bom preditor do rendimento no curso. A análise de dados com base nos agrupamento de cursos (tabelas 13, 14 e 15) nos permite focalizar de uma melhor forma as disparidades do sistema.

Tabela 13: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Humanidades

Área	Grupos	Sistema de Seleção	Escore Bruto (EB)	IRA Baixo	IRA Alto	IRA Total
Humanidades	Alto desempenho	Cotas	EB Baixo	61,1%	38,9%	100,0%
			EB Alto	58,8%	41,2%	100,0%
			Total	60,4%	39,6%	100,0%
		Universal	EB Baixo	56,1%	43,9%	100,0%
			EB Alto	45,6%	54,4%	100,0%
			Total	50,5%	49,5%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	EB Baixo	66,2%	33,8%	100,0%
			EB Alto	50,0%	50,0%	100,0%
			Total	63,1%	36,9%	100,0%
		Universal	EB Baixo	62,3%	37,7%	100,0%
			EB Alto	44,2%	55,8%	100,0%
			Total	51,9%	48,1%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	EB Baixo	61,8%	38,2%	100,0%
			EB Alto	45,0%	55,0%	100,0%
			Total	57,3%	42,7%	100,0%
		Universal	EB Baixo	46,6%	53,4%	100,0%
			EB Alto	50,8%	49,2%	100,0%
			Total	48,8%	51,2%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 14: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Ciências

Ciências	Alto desempenho	Cotas	EB Baixo	80,6%	19,4%	100,0%
			EB Alto	71,4%	28,6%	100,0%
			Total	78,9%	21,1%	100,0%
		Universal	EB Baixo	47,8%	52,2%	100,0%
			EB Alto	39,8%	60,2%	100,0%
			Total	43,2%	56,8%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	EB Baixo	73,5%	26,5%	100,0%
			EB Alto	25,0%	75,0%	100,0%
			Total	68,4%	31,6%	100,0%
		Universal	EB Baixo	50,0%	50,0%	100,0%
			EB Alto	43,3%	56,7%	100,0%
			Total	46,2%	53,8%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	EB Baixo	67,7%	32,3%	100,0%
			EB Alto	25,0%	75,0%	100,0%
			Total	59,0%	41,0%	100,0%
		Universal	EB Baixo	49,3%	50,7%	100,0%
			EB Alto	43,7%	56,3%	100,0%
			Total	46,2%	53,8%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Tabela 15: Escore Bruto EB em comparação ao IRA por grupos de cursos na área de Saúde

Saúde	Alto desempenho	Cotas	EB Baixo	25,0%	75,0%	100,0%
			EB Alto	33,3%	66,7%	100,0%
			Total	28,6%	71,4%	100,0%
		Universal	EB Baixo	60,0%	40,0%	100,0%
			EB Alto	50,0%	50,0%	100,0%
			Total	55,2%	44,8%	100,0%
	Médio desempenho	Cotas	EB Baixo	56,5%	43,5%	100,0%
			EB Alto	40,0%	60,0%	100,0%
			Total	53,6%	46,4%	100,0%
		Universal	EB Baixo	56,9%	43,1%	100,0%
			EB Alto	42,9%	57,1%	100,0%
			Total	49,1%	50,9%	100,0%
	Baixo desempenho	Cotas	EB Baixo	85,7%	14,3%	100,0%
			EB Alto	71,4%	28,6%	100,0%
			Total	78,6%	21,4%	100,0%
		Universal	EB Baixo	42,9%	57,1%	100,0%
			EB Alto	42,3%	57,7%	100,0%
			Total	42,6%	57,4%	100,0%

Fonte: Cespe/UnB

Na área de Humanidades (tabela 13), a tendência apresentada na análise agregada por área se modifica à medida que verificamos algumas relações positivas, ainda que fracas, entre o desempenho no vestibular e o rendimento no primeiro semestre de curso. Essas relações são observadas no agrupamento de curso de alto desempenho no sistema universal (leve associação) e no agrupamento de médio desempenho, para os dois sistemas de ingresso (leve associação).

Na área de Ciências (tabela 14), as relações entre o desempenho no vestibular e o rendimento no primeiro semestre de curso existem somente quando analisamos os cotistas dos agrupamentos de médio e baixo desempenho. No caso dos alunos cotistas do agrupamento de médio desempenho da área de Ciências, a relação é visível e forte: 73,5% dos alunos que obtiveram um EB-baixo alcançaram um IRA-baixo e, 75% dos que obtiveram um EB-alto, alcançaram um IRA-alto. No caso dos cotistas do agrupamento de baixo de desempenho, também podemos dizer que há uma relação forte entre o desempenho no vestibular e o rendimento no primeiro semestre de curso: dos alunos que obtiveram um EB-baixo, 67,7% também apresentaram um IRA-baixo e 75% dos alunos com EB-alto alcançaram um IRA-alto.

A observação dos dados na área de Saúde (tabela 15), confirma a análise agregada por áreas: nos grupos de alto e baixo desempenho os resultados entre o desempenho no vestibular em relação ao rendimento no primeiro semestre de curso foram visíveis e positivos. No agrupamento de cursos de alto desempenho, 60% dos alunos do sistema universal que

obtiveram um EB-baixo, também apresentaram um IRA-baixo e 50% dos que tiveram um EB-alto, também alcançaram um IRA-alto. No agrupamento de médio desempenho também podemos verificar relações, ainda que fracas, entre o desempenho no vestibular e o rendimento no primeiro semestre de curso. A exceção fica por conta dos alunos do sistema universal no agrupamento de baixo desempenho, que não apresentou relação entre os resultados no vestibular e durante o primeiro semestre de curso.

Essa aparente implicação dos dados, no entanto, não se confirma no plano da evidência para cada curso das Humanidades. Na Arquitetura e Urbanismo, por exemplo, um curso que integra o grupo de alto desempenho no vestibular, o IRA médio dos cotistas é praticamente idêntico ao dos não-cotistas. Mas os dados dos escores brutos no vestibular mostram que, em geral, os cotistas tiveram desempenho bem inferior aos dos demais candidatos; com efeito, nas simulações de Velloso (*cit.*), nenhum candidato que se declarou negro teria ingressado na Arquitetura, não fosse a existência do sistema de cotas. Os resultados do IRA para o curso seriam um indicador de que o talento dos cotistas superou deficiências na formação pré-universitária? Ou, sem descartar a hipótese anterior, o vestibular é um mau preditor do aprendizado dos futuros arquitetos?

Já em Ciências Econômicas, que integra o mesmo grupo de alto desempenho no vestibular, o cenário é radicalmente distinto. Nesse curso, o IRA médio dos alunos do universal é 12% mais elevado que o dos cotistas. Também nesse curso, conforme a mesma fonte de simulações, nenhum cotista ingressaria na UnB sem o sistema de cotas. Os resultados do IRA para esse curso indicariam, ao contrário do que ocorre na Arquitetura, que uma formação anterior menos aprimorada tem marcante influência no aprendizado dos futuros economistas? Nesse curso, o desempenho no vestibular aparentemente seria um razoável preditor do rendimento na universidade.

No curso de Ciências Sociais, que faz parte do bloco de cursos de desempenho médio no vestibular, os resultados são o oposto dos obtidos para as Ciências Econômicas. Os cotistas tiveram rendimento maior que dos outros estudantes, ainda que a diferença entre as médias do IRA não tenha sido grande, da ordem de 10%. Entretanto, conforme revelou o exame pormenorizado dos dados para o curso, as diferenças no desempenho no vestibular entre os dois segmentos de candidatos aprovados têm o sinal oposto, e com ordem de grandeza parecida. Como explicar essas diferenças? O vestibular discrimina pouco, entre os mais e menos capazes para os estudos universitários? Ou o IRA não tem grande poder de discriminação entre os que efetivamente têm aprendizagem diferenciada?

No curso de Pedagogia, que integra o bloco de menor desempenho no vestibular, tem-se um panorama com algumas semelhanças ao das Ciências Sociais. No turno noturno da Pedagogia, ao contrário do que foi registrado para a Economia, o IRA médio dos cotistas é cerca de 25% *maior* que o dos estudantes do sistema universal.[45] Nesse curso, ainda segundo aquela mesma fonte de simulações, praticamente todos os cotistas teriam ingressado na UnB sem o sistema de cotas. Seu desempenho no vestibular, portanto, teria sido bem semelhante ao dos outros candidatos ao curso. De fato, nesse curso no turno noturno, para o qual o sistema de cotas revelou-se praticamente dispensável, as médias dos escores dos cotistas e não-cotistas aprovados foram praticamente idênticas.[46] Por que, então, os cotistas tiveram rendimento bem superior em seu primeiro semestre na universidade? Para esse curso, no turno noturno, o vestibular não é um bom preditor do rendimento na universidade?

É importante ressaltar que na análise efetuada os dados apresentados não revelam de modo generalizado a capacidade preditora do vestibular em relação ao rendimento dos alunos no curso, pois boa parte deste rendimento independe do desempenho no vestibular. Essa constatação estende-se ao IRA que, pela própria natureza metodológica que o define, também pode não se revelar um bom preditor para o desempenho dos alunos.

[45] No turno diurno da Pedagogia, o IRA dos estudantes cotistas é semelhante ao dos não-cotistas, sendo apenas um pouco mais elevado: 6%.
[46] A diferença entre elas foi de apenas 2%.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os dados referentes ao primeiro processo seletivo com sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, de modo a caracterizar os candidatos (inscritos e aprovados) do ponto de vista da demanda por vagas e do seu desempenho no vestibular, comparando os que optaram pelo sistema de seleção por cotas e o sistema universal. Também foi investigado o desempenho dos respectivos alunos ao final do 1º semestre letivo de curso sendo estes dados comparados aos resultados obtidos no vestibular, de forma a analisar se um melhor rendimento no curso está associado a um melhor desempenho no vestibular e se essa possível relação é ou não semelhante para os estudantes dos dois segmentos (cotistas e não cotistas).

Toda a análise foi efetuada com base em um agrupamento de cursos[47] construído por área de conhecimento e com base nas médias e desvios padrão de Argumentos Finais (AFs) obtidos pelos candidatos aprovados no vestibular: no grupo de desempenho alto foram incluídos os cursos cujos AFs médios são superiores a meio desvio padrão acima da média da área; no grupo de desempenho médio, os cursos com AFs entre meio desvio padrão acima e meio desvio padrão abaixo da média; e no grupo de desempenho baixo, os cursos com AFs menores que meio desvio padrão abaixo da média.

No que diz respeito às variáveis de trabalho, foram utilizados o Escore Bruto (EB) e o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). O EB resulta da soma algébrica dos resultados das provas objetivas do vestibular e foi utilizado por ser a opção considerada mais viável para as comparações pretendidas entre reprovados e aprovados, tendo em conta que o seu cálculo é feito para todos os candidatos. O IRA foi a variável utilizada para a comparação dos resultados obtidos pelos alunos ao final do 1º semestre de curso. O Índice é calculado pela UnB com base nas menções obtidas pelos alunos, onde são considerados ainda o número de créditos das disciplinas cursadas durante o semestre e o trancamento de matérias optativas e obrigatórias efetuados.

Na análise realizada criaram-se duas novas variáveis baseadas nos EBs e IRAs obtidos pelos candidatos e alunos. Estas variáveis foram classificadas em dois grupos, alto e baixo. As classificações foram feitas a partir das medianas dos EBs e IRAs respectivos de *cada* grupo de cursos de cada área do conhecimento do vestibular. Assim, nas variáveis "EB alto e baixo" e "IRA alto e baixo", a categoria "EB ou IRA baixo" do grupo de cursos de desempenho alto

[47] VELLOSO, 2005.

das Humanidades compreendeu os escores até a mediana deste grupo, nesta área, e a categoria "EB ou IRA alto" compreendeu os escores acima dessa mediana.

Partindo desta definição metodológica foi possível avaliar, em caráter preliminar, os resultados da implantação do sistema de cotas para negros na UnB. As questões formuladas foram confrontadas com os números apresentados e os resultados, embora preliminares, são bastante reveladores.

No que diz respeito às diferenças de perfis na demanda por vagas entre os candidatos cotistas e do sistema universal, constata-se a preferência de cotistas pelos cursos de menor desempenho e, por conseqüência, menos concorridos, o que sugere a hipótese da auto-seleção, mecanismo utilizado por aqueles que tendem a escolher os cursos menos competitivos como forma de driblar a competitividade do sistema para ter acesso ao ensino superior.

O perfil, em termos de desempenho, dos candidatos negros e não negros ao vestibular, tendo em conta o Escore Bruto (EB) obtido pelos candidatos durante o processo de seleção, apresenta diferenças regulares em cada grupo de áreas e nos respectivos subgrupos de análise. Praticamente, em todos os casos, o desempenho dos candidatos do sistema universal é superior ao desempenho dos candidatos cotistas. A menor diferença refere-se ao curso de Medicina, exceção que se repete ao longo das análises e cuja peculiaridade de concorrência supera todos os cursos ofertados e, talvez por isso, os cotistas que ali se arriscam provêm de uma longa jornada de preparação.

É importante ressaltar as comparações que foram efetuadas durante o trabalho em alguns cursos dos grupos em que as diferenças foram marcantes, como o curso de Direito e o de Medicina. Elas serviram para sustentar o caráter de injustiça do processo seletivo, tendo em conta os alunos sumariamente reprovados por décimos de pontos a menos e com médias superiores em até 60% da média dos candidatos nos dois sistemas de seleção, o que nos leva à conclusão de que o ingresso na universidade não se trata de uma questão só de preparo ou formação, mas também de oportunidades.

Quanto ao desempenho dos aprovados nos dois sistemas de seleção, o perfil das notas mantêm a superioridade de desempenho dos aprovados no sistema universal em relação aos aprovados no sistema de cotas repetindo o perfil anterior. Algumas observações são preocupantes, como o percentual de quase 90% de cotistas com EBs baixo no agrupamento de médio desempenho da área de Ciências.

Considerando o desempenho no primeiro semestre de curso dos aprovados no primeiro vestibular com cotas, observado por meio do IRA e o cruzamento de dados entre este índice e o vestibular, ressalvado o caráter de cada avaliação, no tocante à sua metodologia, a

constatação é de que nem sempre um melhor rendimento no curso (IRA) está associado a um melhor desempenho no vestibular (EB) para cotistas e não cotistas. A capacidade de predição do desempenho do vestibular e, até mesmo do IRA, não se confirma no cenário dos dados apresentados, apesar de que em alguns casos observados as relações entre estes (desempenho e rendimento) são visíveis e positivas, o que não ocorre em sua maioria. De qualquer forma, os alunos cotistas obtiveram um EB-baixo, na maioria dos casos observados. O destaque é para o agrupamento de médio desempenho na área de Ciências que registrou um EB-baixo em torno de 90% e um IRA equilibrado entre alto e baixo na mesma proporção, 50%. Os alunos do sistema universal alcançaram um resultado equilibrado, e mantiveram o padrão de alto desempenho acima de 50%.

A predominância relativa de baixo desempenho no primeiro semestre de curso por parte dos ingressantes cotistas nos leva a reconhecer os condicionantes deste processo, como a ausência de uma política específica de atendimento e amparo a estes alunos, que muitas vezes não dispõem de meios para o sustento universitário. A UnB optou por um tratamento diferenciado, por intermédio do sistema de cotas, mas não manteve este padrão diferenciado dentro da universidade, no decorrer do curso, o que compromete os resultados da política implementada.

Uma sugestão para a melhoria do desempenho dos alunos cotistas seria o acompanhamento pedagógico sistemático de seus resultados, por meio de um programa específico de apoio aos cotistas que poderia ter em sua abrangência o desenvolvimento de ações a serem desenvolvidas por estes junto às comunidades carentes, incluindo atividades que promovessem a igualdade racial, a atuação em projetos de alfabetização, em cursos pré-vestibulares para alunos negros e pobres. Estas atividades seriam desenvolvidas como contrapartida ao incentivo especialmente criado e oferecido pela universidade - apoio pedagógico (reforço em disciplinas) ou financeiro (bolsa trabalho). Com este apoio diferenciado, correspondente ao que foi implementado pelo ingresso por meio do sistema de cotas, será possível dar a sustentabilidade necessária para que estes alunos completem da melhor forma a sua trajetória no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Zulu. O *Negro na Universidade: o direito à inclusão*. Espaço Acadêmico. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/>Acesso em: 05 dez.2004.

BARROS, Ricardo Paes de; *et al*. *Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 834)

BELCHIOR, Ernandes Barboza. *Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.* (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasilia, Brasília, 2006

BRAGA, Mauro Mendes, PEIXOTO, Maria do Carmo L. e BOGUTCHI, Tânia F. *Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG***.** Cad. Pesqui. [online]. jul. 2001, no.113 [citado 26 Janeiro 2006], p.129-152. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200007&lng=pt&nrm=iso>.

CASTRO, A. A. *Cotistas têm bom desempenho*. UnB Agência. Brasília, 12 jul. 2004. Disponível em: http://www.unb.br/acs/unbagencia/ag0704-21.htm. Acesso em: 13 jul 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *As desigualdades regionais no sistema educacional brasileiro*. INEP. Brasília, 1999

CARVALHO, José J.; SEGATO, Rita L. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 2002. (Série Antropologia, n. 314)

CARVALHO, José Jorge. Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.São Paulo: Attar Editorial. 2005.

CESPE/UnB (Centro de Seleção e de Promoção de Eventos/Universidade de Brasília). *Guia do Vestibulando 2º/2004 - Criando Oportunidades para Todos*. Brasília: CESPE/UnB, 2004a, 106 p.

_____. *Edital no. 3/2004 – 2º Vestibular 2004, de 18 de março de 2004.* Brasília: CESPE/UnB, 2004b.

_____ Relatório do 2º Vestibular de 2004. Brasília: CESPE/UnB, 2004c.

COSTA, Messias. Acesso ao ensino superior: dos problemas às alternativas de solução. Coleção Textos Universitários. Editora Universidade de Brasília, 1995

DURHAM, Eunice R. *Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades*. São Paulo: USP/NUPES, 2003. Mimeo.

_____, *O projeto de reforma do ensino superior*. São Paulo: USP/NUPES, 2005. Mimeo

FRY, P.; MAGGIE, Y. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: FRY, P. *A Persistência da Raça.* Ensaios Antropológicos sobre o Brasil e a África Austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, cap. 10.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 31 ed. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 2002.

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

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *A desigualdade que anula a desigualdade. Notas sobre a Ação Afirmativa no Brasil.* In: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

_____. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 2002.

_____. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.

HASENBALG, C. *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.* Rio de Janeiro: IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807)

_____, *Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília. Unesco, 2002

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo. Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Censo Populacional***.** Brasília, 2000.

_____. *Estatísticas do Século XX*. Brasília, 2004.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2004

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Geografia da Educação Brasileira***.** Brasília, 2001.

_____.*Evolução do Ensino Superior:1980-1998*. Brasília, 1999.

_____.*Sinopse Estatística: Censo 1997.* Brasília, 1998.

_____.*Sinopse Estatística: Censo 1998.* Brasília, 1999.

_____.*Sinopse Estatística: Censo 1999*. Brasília, 2000.

_____.*Sinopse Estatística: Censo 2000*. Brasília, 2001.

_____.*Censo da Educação Superior: resumo técnico*. Brasília, 2004.

JACCOUD, Luciana de Barros & BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília, IPEA, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Discriminação racial, políticas de ação afirmativa, universidade e mídia.* Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, p. 139-153, jan./jun. 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.*Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.*São Paulo: EPU, 1986.

MAIO, M. C. ; SANTOS, Ricardo Ventura. *Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da Antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB).*Disponível em: http://www.observa.ifcs.ufrj.br/trabalhosemandamento/maio-santos-cotasraciaisnaUnB.pdf. Acesso em: 11 mar. 2005.

MAIO, M.C. UNESCO and the study of race relations in Brazil: national or regional issue? *Latin American Research Review*, 36(2), p.118-136, 2001.

MENEZES, Paulo Lucena de. *A Ação Afirmativa (Affirmative Action) no Direito Norte-Americano*. Revista dos Tribunais. São Paulo, 2001.

MOURA, Dione Oliveira. Plano de metas para a integração social, étnica e racial na UnB – relato da comissão de implementação. In: BERNARDINO; Joaze; GALDINO, Daniela. Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.217-228.

MOEHLECKE, Sabrina. *Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, nº 17. São Paulo. 2002.

MUNANGA, Kabengele.*Rediscutindo a mestiçagem do Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica. Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.) *Relações raciais e educação*. Novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Col. Políticas da Cor)

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade publica brasileira.*Editora UFMG, Belo Horizonte. 2004.

PNUD-BRASIL. *Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005. Racismo, Pobreza e Violência*. Brasília. 2005

QUEIROZ, Delcede Mascarenhas (Coord.). *O negro na universidade*. Salvador: EDUFBA, 2002. Programa A Cor da Bahia. (Série Novos Toques, n. 5)

_____. *Universidade e Desigualdade: Brancos e Negros no Ensino Superior*. Líber Livro. Brasília.2004

RAWS, John. *Justiça como equidade. Uma reformulação*. Martins Fontes. São Paulo, 2003

SABÓIA, Gilberto Vergne (Org.). *Anais de Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Brasília. 2001

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F; TORRES, H. *Equidade e Heterogeneidade no Ensino Superior Brasileiro*. Brasília: INEP, Ministério da Educação.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ação afirmativa ou a utopia possível*. Brasília: ANPED, nov. 2002. 129p. (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED. 2º Concurso Negro e Educação – Fundação Ford/Ação Educativa). Relatório final de pesquisa sob orientação do Prof. Dr. José Jorge de Carvalho.

_____. Ação afirmativa e mérito individual. In: R. Santos e F. Lobato (Orgs.), *Ações Afirmativas:* Políticas Públicas contra as Desigualdades Raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 82-125

SANTOS, Renato E. dos; LOBATO, Fátima.*Ações Afirmativas. Políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 (Col. Políticas da Cor.)

SANYAL, Bikas C. *Higher Education and Employment: An International Comparative Analysis*. IIEP. Paris. 1993.

SILVA, Petronilha B. G. e SILVÉRIO, Valter R. (orgs.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP, 2003.

SOWELL, Thomas. *A ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico*.Tradução: Joubert de Oliveira Brízida. UniverCidade Editora. Rio de Janeiro, 2004.

TOBIAS, José Antônio. *História da Educação Brasileira.* São Paulo: IBRASA, 1986.

VELLOSO, Jacques. Pós-Graduação e Capital Cultural: *Trajetórias de Formação de Mestres.* 2003. Trabalho apresentado ao VI Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste, Campo Grande, 2003.

VELLOSO, Jacques. *Vestibular com Cotas para Negros na UnB: candidatos e aprovados nos exames.* Nesub e Faculdade de Educação, UnB, 2005

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliações Nacionais e Larga Escala: Análises e Propostas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

_____. *Os Novos Modelos de Vestibular*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n.4, p-47-52, jan./jun. 1995.

_____. *Acesso à Universidade: um estudo de validade.*. Educação e Seleção, nº 15, jan. – jun.1987

ANEXOS

Tabela A1 - População total e sua respectiva distribuição percentual, por cor, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas - 2004

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População				Ações Afirmativas	
	Total	Cor (%)				
		Branca	Negros e pardos	Amarela e indígena	Universidade Estadual	Universidade Federal
Santa Catarina	5 791 231	89,3	**10,3**	0,3	Negros	
Rio Grande do Sul	10 748 024	87,0	**12,8**	0,2	Pobres	
Paraná	10 158 730	74,7	**24,5**	0,8	Índios	Negros e Pobres
São Paulo	39 939 195	70,5	**28,3**	1,2		Negros e Pobres
Rio de Janeiro	15 236 905	57,3	**42,5**	0,2	Negros e Pobres	
Mato Grosso do Sul	2 236 931	46,9	**51,4**	1,7	Negros	
Minas Gerais	19 038 693	48,0	**51,6**	0,4	Pobres	
Distrito Federal	2 291 475	44,0	**55,1**	0,8		Negros e Índios
Espírito Santo	3 362 426	43,3	**56,5**	0,2		
Goiás	5 528 852	43,2	**56,6**	0,2	Negros e Pobres	
Mato Grosso	2 759 134	38,9	**59,9**	1,3	Negros e Índios	
Paraíba	3 573 432	38,3	**61,7**	0,0		
Pernambuco	8 340 453	37,1	**62,6**	0,3		
Rio Grande do Norte	2 969 671	37,0	**62,9**	0,0		
Alagoas	2 987 371	36,5	**63,3**	0,2		Negros e Pobres
Rondônia	1 511 433	35,6	**63,9**	0,5		
Ceará	7 998 849	33,3	**66,4**	0,4		
Sergipe	1 940 721	30,3	**69,4**	0,3		
Amazonas	3 191 287	26,3	**73,5**	0,2	Índios	
Roraima	381 447	22,4	**74,2**	3,5		
Maranhão	6 036 607	24,5	**74,6**	0,9		
Tocantins	1 283 781	24,7	**75,0**	0,2	Índios	
Piauí	2 982 725	24,1	**75,8**	0,2		
Amapá	577 274	21,8	**76,7**	1,4		
Bahia	13 704 574	21,4	**78,1**	0,5	Negros	Negros e Pobres
Pará	6 856 713	20,9	**78,8**	0,3		
Acre	632 174	20,2	**79,3**	0,5		

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004 (com adapatções).

Anexo

Tabela A2 - Vestibular 2/2004: Relação candidato/vaga segundo sistema de vagas

		Sistema Universal			Sistama de Cotas		
Área	**Curso**	**Vagas**	**Inscritos**	**Demanda**	**Vagas**	**Inscritos**	**Demanda**
Ciências	Agronomia	32	554	17,31	8	71	8,88
	Ciência da Computação(Bacharelado)	24	651	27,13	6	72	12,00
	Ciências Biológicas(Bacharelado/Licenciatura)	24	524	21,83	6	49	8,17
	Ciências Biológicas(Licenciatura) - Noturno	26	323	12,42	6	43	7,17
	Computação(Licenciatura) - Noturno	27	346	12,81	7	68	9,71
	Engenharia Civil	32	319	9,97	8	16	2,00
	Engenharia de Redes de Comunicação	21	285	13,57	5	22	4,40
	Engenharia Elétrica	32	326	10,19	8	38	4,75
	Engenharia Florestal	32	396	12,38	8	59	7,38
	Engenharia Mecânica	32	337	10,53	8	34	4,25
	Engenharia Mecatrônica	21	413	19,67	5	32	6,40
	Estatística	19	191	10,05	5	21	4,20
	Física(Bacharelado/Licenciatura/Física Computacional)	21	203	9,67	5	20	4,00
	Física(Licenciatura) - Noturno	26	259	9,96	6	52	8,67
	Geologia	21	191	9,10	5	24	4,80
	Matemática(Bacharelado/Licenciatura)	29	227	7,83	7	38	5,43
	Matemática(Licenciatura) - Noturno	26	315	12,12	6	56	9,33
	Química(Bacharelado)	26	227	8,73	6	26	4,33
	Química(Licenciatura) - Noturno	26	293	11,27	6	61	10,17
	Total Ciências	**497**	**6380**	**12,84**	**121**	**802**	**6,63**
Humanidade	Administração	42	629	14,98	10	79	7,90
	Administração - Noturno	34	675	19,85	8	118	14,75
	Arquitetura e Urbanismo	24	296	12,33	6	20	3,33
	Arquivologia - Noturno	34	581	17,09	8	150	18,75
	Artes Cênicas(Bacharelado)	13	50	3,85	3	8	2,67
	Artes Plásticas (Licenciatura) - Noturno	18	54	3,00	4	9	2,25
	Artes Plásticas(Bacharelado/Licenciatura)	24	166	6,92	6	21	3,50
	Biblioteconomia	32	439	13,72	8	109	13,63
	Ciência Política	32	438	13,69	8	70	8,75
	Ciências Contábeis	32	419	13,09	8	77	9,63
	Ciências Contábeis - Noturno	34	289	8,50	8	54	6,75
	Ciências Econômicas	32	378	11,81	8	45	5,63
	Ciências Sociais	48	521	10,85	12	105	8,75
	Comunicação Social	53	1364	25,74	13	161	12,38
	Desenho Industrial(Bacharelado)	16	163	10,19	4	13	3,25
	Direito - Noturno	40	2454	61,35	10	472	47,20
	Educação Artística - Artes Cênicas (Licenciatura)	8	51	6,38	2	12	6,00
	Educação Artística - Música (Licenciatura)	13	53	4,08	3	6	2,00
	Filosofia	16	169	10,56	4	33	8,25
	Geografia	24	386	16,08	6	90	15,00
	História	24	437	18,21	6	85	14,17
	Letras - Espanhol(Licenciatura) - Noturno	19	232	12,21	5	48	9,60
	Letras - Francês(Bacharelado/Licenciatura)	8	55	6,88	2	12	6,00
	Letras - Inglês(Bacharelado/Licenciatura)	13	142	10,92	3	21	7,00
	Letras - Japonês(Licenciatura) - Noturno	18	110	6,11	4	19	4,75
	Letras - Português do Brasil como Segunda Língua(Licenciatura)	19	161	8,47	5	34	6,80
	Letras - Português(Bacharelado/Licenciatura)	19	242	12,74	5	50	10,00
	Letras - Português(Licenciatura) - Noturno	26	359	13,81	6	89	14,83
	Letras - Tradução	21	293	13,95	5	32	6,40
	Música(Bacharelado)	21	39	1,86	5	5	1,00
	Pedagogia	61	816	13,38	15	195	13,00
	Pedagogia - Noturno	34	552	16,24	8	153	19,13
	Relações Internacionais	32	945	29,53	8	59	7,38
	Serviço Social	24	373	15,54	6	76	12,67
	Total Humanidades	**908**	**14331**	**15,78**	**222**	**2530**	**11,40**
Saúde	Educação Física	32	990	30,94	8	204	25,50
	Enfermagem e Obstetrícia	22	680	30,91	6	156	26,00
	Farmácia	24	411	17,13	6	39	6,50
	Medicina	29	2388	82,34	7	230	32,86
	Medicina Veterinária	24	520	21,67	6	40	6,67
	Nutrição	21	572	27,24	5	61	12,20
	Odontologia	16	378	23,63	4	33	8,25
	Psicologia	29	740	25,52	7	99	14,14
	Total Saúde	**197**	**6679**	**33,90**	**49**	**862**	**17,59**
	Total Geral	**1602**	**27390**	**17,10**	**392**	**4194**	**10,70**

Tabela A3: Média do desempenho (escore bruto) dos aprovados no vestibular 2/2004 por grupos de cursos e sistema de seleção

Área do Conhecimento	Grupos de curso nas grandes áreas	Sistema de Seleção	Médias	Nº de casos	Desvio Padrão
Humanidades	Alto desempenho	Universal	194,62	212	20,03
		Cotas	171,19	53	27,46
		Total	189,94	265	23,61
	Médio desempenho	Universal	150,04	343	19,44
		Cotas	130,20	84	19,10
		Total	146,14	427	20,90
	Baixo desempenho	Universal	116,63	342	19,34
		Cotas	107,60	75	15,51
		Total	115,00	417	19,01
Ciências	Alto desempenho	Universal	192,28	155	16,29
		Cotas	168,34	38	26,21
		Total	187,56	193	20,89
	Médio desempenho	Universal	160,86	186	18,08
		Cotas	126,92	38	18,74
		Total	155,10	224	22,19
	Baixo desempenho	Universal	144,25	158	14,85
		Cotas	126,13	39	26,83
		Total	140,66	197	19,20
Saúde	Alto desempenho	Universal	240,41	29	8,39
		Cotas	236,57	7	10,98
		Total	239,67	36	8,91
	Médio desempenho	Universal	176,87	114	17,49
		Cotas	149,57	28	20,52
		Total	171,49	142	21,08
	Baixo desempenho	Universal	148,15	54	13,69
		Cotas	139,93	14	18,76
		Total	146,46	68	15,09
Total		Universal	157,10	1.593	34,28
		Cotas	138,36	376	33,44
		Total	153,52	1.969	34,90

Tabela A4: Média do desempenho (IRA) no 1º semestre de curso dos aprovados no vestibular 2/2004, por grupos de cursos e sistema de seleção

Área do Conhecimento	Grupos de curso nas grandes áreas	Sistema de Seleção	Médias	Nº de casos	Desvio Padrão	Mediana
Humanidades	Alto desempenho	Universal	4,02	212,00	0,90	4,20
		Cotas	3,90	53,00	0,69	4,00
		Total	4,00	265,00	0,86	4,20
	Médio desempenho	Universal	3,55	343,00	1,09	3,80
		Cotas	3,49	84,00	0,84	3,58
		Total	3,54	427,00	1,04	3,80
	Baixo desempenho	Universal	3,91	342,00	1,11	4,20
		Cotas	4,03	75,00	0,75	4,13
		Total	3,93	417,00	1,06	4,17
Ciências	Alto desempenho	Universal	3,71	155,00	0,62	3,71
		Cotas	3,17	38,00	0,65	3,24
		Total	3,60	193,00	0,66	3,62
	Médio desempenho	Universal	3,19	186,00	0,84	3,34
		Cotas	2,52	38,00	0,98	2,73
		Total	3,08	224,00	0,90	3,19
	Baixo desempenho	Universal	3,40	158,00	0,89	3,59
		Cotas	3,24	39,00	0,95	3,44
		Total	3,37	197,00	0,90	3,57
Saúde	Alto desempenho	Universal	3,58	29,00	0,73	3,63
		Cotas	3,82	7,00	0,35	3,94
		Total	3,62	36,00	0,68	3,64
	Médio desempenho	Universal	3,65	114,00	0,92	3,73
		Cotas	3,52	28,00	0,96	3,61
		Total	3,62	142,00	0,93	3,65
	Baixo desempenho	Universal	3,55	54,00	1,13	3,88
		Cotas	3,45	14,00	0,65	3,56
		Total	3,53	68,00	1,05	3,75
Total		Universal	3,66	1.593,00	1,00	3,85
		Cotas	3,50	376,00	0,92	3,60
		Total	3,63	1.969,00	0,99	3,80