



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ–*CAMPUS* DE TOLEDO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS – MESTRADO

ELZA CORBARI

**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NA UNIOESTE: QUEM DE
FATO FOI INCLUÍDO?**

TOLEDO/PR

2018

ELZA CORBARI

**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NA UNIOESTE: QUEM DE
FATO FOI INCLUÍDO?**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais para obtenção do título de Mestrado, com área de concentração em Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas e Linha de Pesquisa em Democracia e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Sandeléia Vaz da Silva

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Azevedo

TOLEDO - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Corbari, Elza

Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste : quem de fato foi incluído? / Elza Corbari; orientador(a), Vânia Sandeléia Vaz da Silva; coorientador(a), Paulo Roberto Azevedo, 2018.

103 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Toledo, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2018.

1. Cotas. 2. Inclusão no ensino superior. 3. Desempenho acadêmico dos cotistas. I. Silva, Vânia Sandeléia Vaz da. II. Azevedo, Paulo Roberto. III. Título.

ELZA CORBARI

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA POLÍTICA DE COTAS NA UNIOESTE: QUEM DE FATO FOI INCLUÍDO?

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - Mestrado, com área de concentração em Fronteiras, Identidades e Políticas Públicas e Linha de Pesquisa em Democracia e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – *Campus* de Toledo.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a. Vânia Sandeléia Vaz da Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – *Campus* de Toledo

Professora Dr^a Liliam Faria Porto Borges
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – *Campus* de Cascavel

Professor Dr. Guillermo Javier Díaz Villavicencio
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Toledo, PR, 11 de abril de 2018.

Dedico esta Dissertação aos meus filhos,
a toda a minha família e a todas as pessoas
que contribuíram na construção da
mesma.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder a vida e por me proporcionar as coisas boas deste mundo, me dando saúde, ânimo, disposição, esperança e, principalmente, forças para superar os problemas defrontados nesta jornada chamada vida, e, no final de tudo, a vitória é alcançada. Pois o que deve ser apreciado é o caminho e não somente a chegada.

À minha mãe querida que sempre me incentivou e cuidou de meus filhos e da minha casa para que eu pudesse trabalhar e estudar, foi ela que, apesar do seu analfabetismo, me ensinou as coisas mais sábias deste mundo.

Aos meus filhos, Daniel e Renata, por compreender minha ausência desde a infância, porém, mesmo no tempo reduzido, vivemos momentos especiais e que jamais serão esquecidos. Vocês são meu motivo de sempre seguir em frente.

À toda a minha família, em especial aos meus irmãos, Ildo, Narcizo, Sueli, Sadi, Iris e Juraci, que sempre me deram apoio e me incentivaram a estudar e a lutar pelos meus objetivos.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a Vânia S. V. da Silva e ao meu coorientador, Prof. Dr. Paulo R. de Azevedo, pela ajuda, incentivo e tempo dedicado ao meu trabalho.

À todo o corpo docente do Curso, em especial aos que ministraram aula em nossa turma, Andréia V. da Silva, Gustavo B. Alves, Miguel A. Lazzaretti, Osmir Dombrowski, Paulo H. B. Dias, Paulo R. Azevedo, Rosana K. Nazzari, Silvio A. Colognese e Vânia S. V. da Silva. Que nos transmitiram um pouco do elevado conhecimento acadêmico.

À Prograd e ao NTI, em especial aos colegas servidores da Unioeste, Angela H. Torri, Liége F. Ciupak e Márcio Veronez que prestaram informações e repassaram os dados para que esta pesquisa pudesse ser realizada. Sem isso este trabalho não seria possível.

Aos meus colegas de turma, Adriana F. Tavares, Christiano J. P. de Brito, Josefa B. da Silva, Marcelo P. Painelli, Marilana A. Machado, Marli T. Rodrigues e Marta L. A. Assenza, pelo companheirismo, pelo incentivo e carinho durante a caminhada neste curso. A amizade entre nós se fortaleceu e permanecerá em nossas vidas.

À todas as pessoas que me incentivaram a me inscrever no processo seletivo para ingresso neste Curso, em especial, a Adriana F. Tavares, Evanilde P. S. Lange, Nelci J. Nardeli e Laura Romero.

Às colegas de trabalho da Diretoria de Registro de Diplomas da Unioeste, Adriana de Melo, Lurdes Tonette, Marilene Anzolim, Margarete A. Tagliari, em especial a Tânia M. Diniz, pelo incentivo, apoio e, principalmente, por suprir parte do meu trabalho nesse período do curso. Vocês foram essenciais para a realização deste mestrado.

À secretária do programa, Marilucy Gregório, pelas orientações durante o curso e pelo zelo das informações e gestão da vida acadêmica dos alunos, que exerce com grande competência.

À todos vocês, minha sincera gratidão.

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”

(Paulo Freire)

CORBARI, Elza, **Avaliação do Impacto da Política de Cotas na Unioeste: Quem de fato foi incluído?**, 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Toledo.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto da política de cotas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – *Campus* de Cascavel, a qual foi implantada na instituição no ano de 2009. O recorte para esta pesquisa são os ingressantes do período de 2009 a 2016. O intuito é verificar se a implantação das cotas na universidade gerou impacto nos cursos de graduação, elevando o número de estudantes de escolas públicas, bem como verificar quem são os incluídos, se eles permanecem na universidade e qual é o seu desempenho acadêmico em relação aos estudantes não cotistas. A pesquisa é de cunho quantitativo e o procedimento metodológico para a realização deste estudo foi baseado nas informações cadastrais da vida acadêmica dos estudantes, constante no sistema informatizado da Unioeste, denominado “Academus”, sendo utilizado o universo dos dados, ou seja, este estudo não é por amostragem. Os micros dados foram fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste. O resultado da pesquisa aponta que houve alto impacto da política de cotas na universidade, com alta elevação do número de estudantes de escolas pública, principalmente nos cursos em que há maior concorrência no processo seletivo de ingresso, chegando a um percentual de 390%, no caso de Medicina. O estudo revelou também que os estudantes incluídos são economicamente mais carentes; que estes estudantes, na média geral, ingressam mais jovens, possuem nota maior de aproveitamento, possuem menos reprovações, evadem-se menos da universidade e formam-se mais. Bem como, uma vez incluídos, estes estudantes não interferem, negativamente, na qualidade do ensino da instituição, desmistificando a ideia de que os cotistas, possivelmente, baixariam o nível de ensino nas universidades.

Palavras-Chave: Cotas. Inclusão no Ensino Superior. Desempenho Acadêmico dos Cotistas.

CORBARI, Elza, **Evaluation of the Impact of the Quota Policy in Unioeste: Who was actually included?**. 2018. Dissertation (Post-Graduation Program in Social Sciences - Master's degree) - State University of the West of Paraná - *Campus de Toledo*.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate the impact of the quota policy at the State University of the West of Paraná - Unioeste - *Campus de Cascavel*, which was implemented in the institution in the year 2009. The cut for this research are the students from the 2009 period 2016. The intention is to verify if the implementation of the quotas in the university has had an impact in the undergraduate courses, increasing the number of students of public schools, as well as to verify who they are included, if they remain in the university and what their academic performance in non-quota students. The research is of quantitative nature and the methodological procedure for the accomplishment of this study was based on the cadastral information of the academic life of the students, which is in the computerized system of the Unioeste called "Academus", being used the universe of the data, that is, this study did not is by sampling. The micro data were provided by the Unioeste Technology Center. The result of the research indicates that there was a high impact of the quota policy in the university, with a high increase in the number of public school students, especially in the courses where there is greater competition in the selective admission process, reaching a percentage of 390% in the medical case. The study also revealed that the included students are: economically most needy; that these students, in the general average, enter younger, have a higher grade of achievement, have fewer disapprovals, are less likely to graduate from the university and are more educated. As well as, once included, these students do not interfere, negatively, in the quality of the teaching of the institution, demystifying the idea that the quotaholders would possibly lower the level of education in the universities.

Keyword: Quotas, Inclusion in Higher Education, Academic Performance of quotaholders.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Simulação do percentual de candidatos que não seriam aprovados, em primeira chamada, no vestibular de 2009 a 2017, se não fosse as cotas, de acordo com a pontuação obtida.....	64
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados da educação superior no Brasil do ano de 2016.....	41
Gráfico 2 - Percentual da população entre 18 e 24 anos por condição escolar e etapa de ensino no Brasil no ano de 2014.....	42
Gráfico 3 - Candidatos por vaga nos três cursos mais disputados em cada uma das onze universidades públicas e gratuitas do Estado do Paraná.	52
Gráfico 4 - Candidatos por vaga no vestibular da Unioeste - <i>Campus</i> de Cascavel, no período de 2006 a 2017	54
Gráfico 5 - Média do percentual de aproveitamento, dos candidatos cotistas e não cotistas, no concurso vestibular no período de 2009 a 2017.....	55
Gráfico 6 - Média do percentual de estudantes ingressantes na Unioeste – <i>Campus</i> de Cascavel, oriundos de escolas públicas e privadas no período de 2004 a 2008, sem o regime de cotas.....	58
Gráfico 7 - Comparação do percentual de estudantes de escolas públicas e privadas, antes e depois das cotas.....	60
Gráfico 8 - Média do percentual de alunos de escolas públicas ingressantes no período de 2004 a 2008 sem o regime de cotas comparando com o período de 2009 a 2016 com o regime de cotas.....	61
Gráfico 9 - Distribuição dos estudantes por turno- ingressantes do período de 2009 a 2016 - <i>Campus</i> de Cascavel.....	67
Gráfico 10 - Procedências dos estudantes.	68
Gráfico 11 - Faixa etária dos estudantes ingressantes de 2009 a 2016, cotistas e não cotistas.....	69
Gráfico 12 - Média de idade dos ingressantes no período de 2009 a 2016, por curso.	70
Gráfico 13 - Genero dos estudantes ingressantes de 2009 a 2016, cotistas e não cotistas.....	71
Gráfico 14 - Média da renda total familiar mensal (em Salário Mínimo) dos estudantes ingressantes no período de 2009 a 2016, da Unioeste - <i>Campus</i> de Cascavel....	72
Gráfico 15 – Renda total familiar mensal onde a maioria dos estudantes se enquadram - ingressantes de 2009 a 2016, da Unioeste - <i>Campus</i> de Cascavel.	73
Gráfico 16 - Percentual de estudantes por escolaridade da mãe.....	76
Gráfico 17 - Percentual de estudantes por escolaridade da mãe no curso de Medicina.	77
Gráfico 18 - Cor ou raça dos estudantes.....	79
Gráfico 19 - Comparação da média de nota do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas.....	83
Gráfico 20 - Comparação da média de nota do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas (de escola privada).	85
Gráfico 21 - Média de reprovações por estudante – ingressantes 2009 a 2016.....	86
Gráfico 22 - Percentual de estudantes sem reprovações - análise por curso.	88
Gráfico 23 - Situação acadêmica dos estudantes.....	90

Gráfico 24 – Percentual de estudantes formados por curso.....	91
Gráfico 25 - Percentual de estudantes desistentes.	92
Gráfico 26 - Ano do curso (série) em que o estudante se evade da universidade.	93

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS SOCIAS.....	17
2.1	Introdução aos conceitos	17
2.2	Política pública social - política pública educacional	23
2.3	Política pública de cotas - ação afirmativa	26
2.4	Sobre a Unioeste e a implantação da política de cotas	32
2.5	Avaliação de políticas públicas	34
3	ALGUNS DADOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	38
3.1	Dificuldade de ingresso no ensino superior	43
3.1.1	Competição e disputa pelas vagas	49
3.1.2	Nota de aproveitamento no exame vestibular.....	55
4	INGRESSO NA UNIOESTE	57
4.1	Ingresso de estudantes de escolas públicas, no período de 2004 a 2008, sem o regime de cotas.....	57
4.2	Ingresso de estudantes de escolas públicas, no período de 2009 a 2016, com o regime de cotas.....	59
4.3	Quem não ingressaria sem as cotas?	62
4.4	Perfil dos estudantes	66
3.4.1	Origem dos estudantes	67
4.4.2	Faixa etária e gênero dos estudantes.....	69
4.4.3	Renda total familiar mensal dos estudantes.....	71
4.4.4	Quantidade de estudantes por nível de escolaridade da mãe.....	75
4.4.5	Cor/Raça dos estudantes	78
5	ESTATÍSTICA DESCRITIVA	80
5.1	Estratégia de análise	81
5.2	Fonte de dados.....	81
5.3	Desempenho acadêmico dos cotistas nos cursos de graduação	82
5.4	Número de reprovações.....	86
5.5	desempenho no processo seletivo de ingresso x desempenho acadêmico.....	89
5.6	permanência dos estudantes na universidade	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERENCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

A busca pelo conhecimento e por uma profissão, tem se tornado cada vez mais necessária e exigida no atual mundo moderno e competitivo em que vivemos, para tanto, concluir o ensino superior é primordial para alcançar o almejado conhecimento e a possibilidade de melhores oportunidades profissionais. A formação em nível superior possibilita a conquista de cargos mais elevados e melhores remunerados e isso ajuda a compreender a demanda pelos cursos superiores gerando altos índices de competição pelas vagas nas universidades públicas, tanto porque possibilitam formação “gratuita” para aqueles sem condições socioeconômicas de pagar pelo ensino, bem como a “qualidade” do ensino nas universidades públicas é considerada no momento da escolha do curso superior.

Porém para a população das camadas desprovidas economicamente e culturalmente, ingressar no ensino superior parece um sonho impossível, pois na universidade pública o estudante deve vencer a barreira dos processos seletivos (vestibular ou Sisu) e na privada vencer a questão econômica. A segunda opção é a mais difícil de superar, pois não depende exclusivamente do indivíduo, mas sim de sua condição econômica, a primeira acaba se tornando a possibilidade viável de uma formação superior e isso gera grande competição pelas vagas nas universidades públicas, principalmente nos cursos de profissões socialmente mais valorizadas e melhores remuneradas. Gerando desvantagem aos estudantes de escolas públicas no processo de seleção para o ingresso.

As políticas públicas de ações afirmativas são medidas compensatórias ao direito de acesso à educação superior. Seu objetivo é corrigir a desigualdade gerada pela diferença de condições de “passar no vestibular” entre os estudantes que realizaram sua educação básica na rede pública quando comparados com aqueles que realizaram sua formação na rede privada (as estatísticas são mais evidentes quando se trata de cursos mais valorizados como Engenharia, Odontologia e Medicina, por exemplo). Ao limite de vagas para ingresso no ensino superior; e à rigidez dos processos seletivos nas universidades públicas; soma-se a origem do estudante (escola pública ou privada) como fatores fundamentais a explicar o “ingresso”.

O regime de cotas vem sendo adotado pela maioria das universidades públicas brasileiras, tendo sido implantado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no ano de 2009, com a reserva de 40% das vagas aos estudantes oriundos de escolas públicas de todo o país e posteriormente, em 2014, ampliado a reserva para 50% das vagas. Passados nove

anos da implementação do regime de cotas na Unioeste, considera-se importante uma “avaliação” desta política pública de inclusão, verificando qual foi o real impacto que causou na universidade e nos seus cursos de graduação. O objetivo dessa pesquisa foi realizar uma avaliação do sistema de cotas na universidade, verificando se ela está cumprindo o seu objetivo principal, que é o de incluir estudantes oriundos da rede pública de ensino, possivelmente, com perfil socioeconômico mais baixo, em relação aos não cotistas. Para tanto foi verificado qual o perfil dos estudantes cotistas e como foi seu desempenho acadêmico na trajetória do ensino superior (comparando com os não cotistas), analisando também se os cotistas permanecem na universidade e quantos chegam ao final do curso e se formam.

Zago (2006), salienta que a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é estabelecida de forma contínua e ao longo de todo o processo educacional dos candidatos. Ingressar em uma universidade pública com alta competição pelas vagas pressupõe, seguramente, uma formação anterior favorável. No entanto, os níveis de formação não são equivalentes entre as instituições públicas e privadas. Bourdieu e Champagne (2007), também entendem que a diversificação na esfera educacional contribui no sentido de recriar um princípio, particularmente dissimulado de diferenciação. Enquanto que os estudantes “bem-nascidos” providos de investimentos familiares aplicados em bons ramos de ensino, bons estabelecimentos, etc., aqueles que provem de famílias mais desprovidas economicamente e culturalmente, ao contrário, são obrigados a se submeter a injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho. Isso significa dizer que estudantes de camadas populares possuem maior dificuldade na conquista do ensino superior. Diante desta realidade evidencia-se, que os filhos dos grupos de menor poder aquisitivo não possuem igualdade de condições na disputa pelas vagas nas universidades públicas. Neste sentido, a política de cotas sociais significa uma medida mais ampla e talvez mais justa, que propicia os grupos menos favorecidos independentemente da sua condição social e racial.

Azevedo, J (1997, p. 61), salienta que o surgimento de uma política pública inerente a um setor específico, como exemplo o educacional, “[...] constitui-a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado”. Desse modo, considerando que há uma demanda reprimida reivindicando o ingresso no ensino superior, nos últimos tempos vem ocorrendo uma preocupação por parte dos governos e da sociedade em geral, em instituir políticas públicas de expansão da educação superior e de alargamento do acesso nas

universidades públicas, por meio do sistema de cotas, possibilitando, assim, a inclusão de grupos sociais tradicionalmente excluídos desse nível de ensino.

A dissertação está dividida em cinco capítulos, incluindo a introdução. No segundo capítulo busca-se fazer uma discussão a respeito das políticas públicas e políticas sociais, apresentando seus conceitos, tipos e objetivos, para em seguida melhor entender as questões de políticas educacionais, políticas de cotas nas universidades e avaliação destas políticas. No capítulo três, tem-se a pretensão de apresentar alguns dados sobre a educação superior no Brasil. Como ela se constituiu em nosso país, alguns dados sobre o número de instituições, cursos e vagas ofertadas atualmente. Bem como apresentar outros dados sobre a competição e disputa pelas vagas nas universidades públicas do Estado do Paraná e na Unioeste e também será mostrado a média do percentual de aproveitamento na nota dos candidatos dos vestibulares da Unioeste do período de 2009 a 2017.

No quarto capítulo, será tratado sobre o ingresso na Unioeste, apresentando o percentual de ingressantes oriundos de escolas públicas no período de 2004 a 2008, sem o regime de cotas e comparando-os com os ingressantes do período de 2009 a 2016, com o regime de cotas. A proposta é mostrar, por meio destas variáveis, se houve aumento de estudantes de escolas públicas com a instituição das cotas na Unioeste. Será avaliado ainda, quem não seria aprovado no vestibular, se não fossem as cotas. Ainda neste capítulo será traçado o perfil dos estudantes após a instituição das cotas na universidade.

No quinto capítulo, será verificado o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas nos cursos de graduação, por meio da nota obtida nas avaliações das disciplinas do curso. Assim como verificar a permanência e a integralização dos cursos de acordo com a modalidade de ingresso (cotista e não cotistas). Isto porque um dos principais argumentos de oposição a essa política é de que ingressantes pelas cotas não conseguiriam acompanhar os demais acadêmicos, considerando às deficiências em sua formação escolar anterior. O resultado desta pesquisa poderá ser utilizado como instrumento no processo de avaliação desta política na universidade, bem como, contribuir com a universidade, em possíveis projetos de ações e intervenções, em determinados aspectos que julgar necessário, para o aprimoramento desta política de inclusão social.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS SOCIAIS

2.1 Introdução aos conceitos

Para melhor entender políticas públicas de cotas, se faz importante compreender, a *priori* questões referentes à políticas públicas e políticas sociais. Assim apresenta-se uma breve introdução sobre assunto para em seguida tratar especificamente sobre políticas educacionais e de cotas. Considera-se relevante destacar que a políticas pública como área de conhecimento e como disciplina acadêmica teve origem nos Estados Unidos da América, com objetivos direcionados ao mundo acadêmico, passando direto para a ênfase de estudos relacionados a ações do governo. Ou seja, ao contrário dos tradicionais estudos realizados na Europa que eram mais concentrados na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos, os quais utilizava-se da base teórica explicativas sobre o papel do Estado e seu órgão mais importante: o governo, que é por excelência o produtor de políticas públicas. Os estudos realizados nos Estados Unidos da América não tiveram relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, mas com as ações dos governos, conforme Souza (2006). Assim os estudos do mundo público norte-americano, abriram um terceiro caminho, o do tratamento das políticas públicas como um ramo da ciência política, no sentido de compreender como e por quê os governos optam por determinadas ações.

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o "bom" governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações. (SOUZA, 2006, p. 22).

Na área governamental a introdução da avaliação de políticas públicas como ferramenta das decisões do governo foi resultado da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como

forma de enfrentar suas consequências¹, afirma Souza (2006). A proposta de aplicação de métodos científicos para a elaboração e para as tomadas de decisões do governo sobre os problemas públicos se amplia mais tarde para outras áreas governamentais, principalmente, as direcionadas às políticas sociais.

Celina Souza (2006) indica quatro principais fundadores da avaliação de políticas públicas: Harold Dwight Laswell; Herbert A. Simon; Charles Edward Lindblom e David Easton. Segundo a autora, Laswell introduz a análise de política pública, Simon o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos, Lindblom questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas e Easton contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema².

A partir desta discussão, o que se pode entender por política pública? Para Souza (2006), não há uma única e nem melhor definição sobre o que seja política pública. Oliveira (2010), entende que nas últimas décadas se tornou muito ampla a discussão em torno do tema, considerando o avanço das circunstâncias democráticas e as demandas por responsabilidade institucionais dos governos (*accountability*). Compreende, então, a governabilidade, que deve envolver condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis e assim essas condições possibilitem as decisões do governo em relação às políticas públicas, quer seja no âmbito nacional, regional ou municipal.

¹Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em 1948, da RAND Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos think tanks. O trabalho do grupo de matemáticos, cientistas políticos, analistas de sistema, engenheiros, sociólogos etc., influenciados pela teoria dos jogos de Neuman, buscava mostrar como uma guerra poderia ser conduzida como um jogo racional.

²Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios. Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí por que as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos. (SOUZA, 2006, p. 23-24).

Souza (2003) elaborou uma comparação entre algumas das principais definições sobre políticas públicas, de acordo com cada autor. Assim, Laswell (1958), define políticas públicas como decisões e análises sobre política pública, que implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Lynn (1980), entende políticas públicas como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Dye (1984), considera que políticas públicas é uma soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Peters (1986), percebe as políticas públicas como uma soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. E, Mead (1995), define as políticas públicas como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Porém, a autora destaca que a definição mais conhecida é aquela elaborada por Laswell, ou seja, para uma análise e decisões sobre o tipo de política pública a ser implantada, é necessário responder às três questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Para Souza (2006) do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco se concentra nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, a política pública envolve diversas áreas de conhecimento e repercutem na economia e na sociedade. Daí a necessidade de as teorias explicarem também as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Dessa forma, se faz necessário a imprescindível participação de pesquisadores de todas as áreas de conhecimento, partilhando de interesse comum e contribuindo para avanços teóricos e empíricos sobre o tema.

Diante desta análise, Souza (2003) elabora seu próprio conceito sobre política pública, definindo-a como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26)

Neste sentido, pensar as políticas públicas implica em responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na sua definição e implementação. Nesta perspectiva, sociedades e Estados (cuja relação é mais complexa no atual mundo moderno) estão mais perto da perspectiva teórica dos que defendem que existe uma "autonomia relativa do Estado", o que faz

com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora sujeito a influências internas e externas. Essa autonomia relativa resulta em determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. Evidentemente, outros segmentos, além dos governos, participam do processo de elaboração de políticas públicas, tais como grupos de interesse e movimentos sociais, cada um com maior ou menor poder de influência dependendo do tipo de política formulada e das alianças que integram o governo, Souza (2003).

Há ainda diversas outras definições de políticas públicas e sociais, neste aspecto Souza e Brandalise (2015), fazem um apanhado destas definições que algumas serão resumidas de acordo com o entendimento de cada autor: Höfling (2001), entende que políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas à diminuição das desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, mas têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Souza (2006), acredita que política pública é um fenômeno social e histórico que expressa os interesses de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, baseado nos valores presentes da sociedade. Souza (2006), acredita que política pública é um fenômeno social e histórico que expressa os interesses de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, baseado nos valores presentes da sociedade. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), entendem que as políticas públicas, em especial as políticas de caráter social, são caracterizadas por lutas, pressões e conflitos que acontecem no interior dos grupos sociais. Os autores afirmam que as políticas públicas têm importância estratégica no Estado capitalista pois as mesmas possuem características próprias de intervenção dos Estados que são, de certa forma, submetidos aos interesses do capital e que ao mesmo tempo pretendem assegurar a cooperação e o controle social. Peroni (2003) e Azevedo, J (1997), salientam que as políticas públicas são partes constituintes das mudanças no papel do Estado, não sendo essas mudanças determinadas pelas políticas, mas as mudanças agem dando visibilidade e materialidade às políticas e ao próprio Estado e Bucci (2006), entende que política pública é um programa ou quadro de ação governamental, porque consiste num conjunto de medidas articuladas (coordenadas), cujo objetivo é dar impulso, isto é, movimentar a máquina do governo.

Souza e Brandalise (2015), destacam que para melhor compreender o conceito de política se faz necessário recorrer à literatura inglesa, onde há o emprego de três conceitos das funções da política, recorrendo ao entendimento de Frey (2000), onde o primeiro conceito se

refere ao termo “*polity*” que significa instituições políticas (partidos políticos). O segundo termo é “*politics*”, que designa os processos políticos (política no sentido de governabilidade) e o terceiro é “*policy*”, que representa os conteúdos da política (programas e políticas públicas). As autoras destacam ainda que Frey deixa bem claro que essa diferenciação é importante no sentido didático, porém, é fundamental considerar que na realidade política, as três dimensões são entrelaçadas e se influenciam mutuamente.

Importante destacar que os estudos sobre políticas públicas procuram explicar a natureza das políticas e seus processos e não seu conteúdo, com respostas para as questões de porquê e como. E nas questões sobre políticas sociais discutem o Estado do bem-estar social, analisando as questões que a política tenta resolver, Souza e Brandalise (2015).

Desta forma é possível verificar que há algo em comum ente as definições, ou seja, é dever do governo possibilitar e implementar políticas públicas nas mais diversas áreas da sociedade que demandam ações e interferências do Estado. Neste sentido importante destacamos quais são os tipos de políticas públicas.

De acordo com Oliveira (2010, apud Azevedo, S (2003), apontou a existência de *três tipos de políticas públicas*: 1) redistributiva, 2) distributiva e 3) regulatória. As políticas públicas redistributivas são aquelas onde há redistribuição de renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos. Citamos como exemplo de políticas públicas redistributivas, dentre outros, programas de bolsa-escola, bolsa-família, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, isenção de IPTU e de taxas de energia e/ou água para famílias carentes. Sendo que o financiamento deste tipo de política, do ponto de vista da justiça social, deveria ser feito pelas camadas sociais de maior poder aquisitivo, promovendo assim uma redução das desigualdades sociais. Porém, devido ao poder de organização e da pressão por parte dessas camadas sociais, os financiamentos dessas políticas acabam sendo por conta do orçamento geral do órgão promotor: união, estado ou município.

As políticas públicas distributivas são ações cotidianas que os governos precisam realizar. São aquelas relacionadas à oferta de equipamentos e serviços públicos, que agem de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda da sociedade ou uma demanda reivindicada por meio de pressão dos grupos de interesse. Os exemplos de políticas públicas distributivas são: podas de árvores, reparos em creche ou escolas, implementação de projeto de educação ambiental ou a limpeza de rios ou córrego, dentre outros. O financiamento desta política é realizado pela sociedade em geral, por meio do orçamento geral da cidade ou estado, conforme Oliveira (2010).

O terceiro e último tipo são as políticas públicas regulatórias, as quais consistem na elaboração das leis que dão amparo legal aos governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva. Se estas duas políticas públicas implicam, especificamente no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo (do município, do estado ou da união). Desta forma, essa política é detentora de uma importância primordial, pois é por meio dela que os governos garantem recursos públicos para a implementação das outras duas políticas: redistributiva e distributiva. Portanto, fundamental a participação dos grupos organizados, no sentido de cobrar e acompanhar seus representantes: vereadores, deputados estaduais, deputados federais e senadores para que as leis sejam aprovadas para que o governo possa implantar essas políticas públicas, no sentido de minimizar as dificuldades da população mais carente de nossa sociedade, de acordo com Oliveira (2010).

Considerando que políticas públicas são entendidas como o “Estado em ação”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações direcionadas à setores específicos da sociedade, políticas públicas são percebidas como de responsabilidade do Estado, no sentido de implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, Höfling (2001), entende que políticas públicas não devem ser reduzidas a políticas de Estado.

As políticas públicas podem ser entendidas como diretrizes traçadas por um governo para o desenvolvimento de um determinado setor da sociedade. Também, Souza e Brandalise (2015), podem ser designadas como um conjunto de ações desencadeadas pelo Estado que determinam como serão utilizados os recursos públicos. Neste processo se faz necessário a contribuição de todas as esferas da sociedade para que a ação do Estado atenda realmente a população mais carente e necessitada das intervenções por meio de políticas públicas, assim compreendendo que políticas públicas são o Estado agindo na sociedade.

Considerando que cabe ao Estado a implementação de políticas públicas, então responsável também é o Estado em traçar políticas educacionais, as quais serão tratadas a seguir.

2.2 Política pública social - política pública educacional

A política pública de cotas está inserida nas políticas educacionais, que por sua vez faz parte das políticas sociais. Assim, políticas públicas sociais, são tipicamente entendidas como as de educação, de saúde, de previdência, de habitação, de saneamento, entre outras. São ações que definem o padrão de proteção social estabelecida pelo Estado com redistribuição de benefícios sociais que tem como objetivo a diminuição das desigualdades estruturais e sociais, Höfling (2001).

Porém, considerando o objetivo deste estudo, trataremos apenas das políticas públicas educacionais. Para tanto, o ponto de partida deste tópico é: O que são políticas públicas educacionais?

Para responder a esta pergunta é preciso considerar que, se *políticas públicas* são ações do Estado, conforme discutido anteriormente, por definição, políticas públicas educacionais são ações do Estado no campo educacional. No entanto, “educação” é um conceito bastante amplo ao se abordar políticas educacionais. Ou seja, políticas educacionais constituem um núcleo mais específico do tratamento da educação que geralmente se aplica às questões escolares. Em outros termos, pode-se dizer que políticas públicas educacionais se referem à educação escolar, Oliveira (2010).

Esta observação é importante considerando que educação é algo que vai muito além do ambiente escolar, pois tudo o que se aprende socialmente, na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, enfim tudo que se apreende na vida, é resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. A educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Portanto, nesse sistema, é indispensável a existência de um ambiente apropriado para o processo educacional que é o ambiente escolar o qual funciona como uma comunidade articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado, à medida que sociedade política é quem define o sistema por meio de políticas públicas, Oliveira (2010).

Borges (2017, p. 111), enfatiza que “dado determinado desenvolvimento humano, tornou-se necessário sistematizar o conhecimento científico, artístico, filosófico, político e pensar nas formas de transmissão desses saberes para as novas gerações”. Assim, tornou-se necessário organizar e criar diretrizes para este processo, gerando, conseqüentemente, demanda de políticas públicas educacionais.

Oliveira (2010, p. 2) define que “políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem” e essas decisões envolvem múltiplas questões, dentre outras, a construção de prédios, contratação de profissionais técnicos, formação do corpo docente, valorização da carreira do magistério, estabelecimento de matrizes curriculares e da gestão escolar.

Höfling (2001), entende que as políticas sociais se referem às ações que determinam o tipo de proteção social instituída pelo Estado direcionadas para a redistribuição dos benefícios sociais com objetivos de diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo capitalismo.

Uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. (HÖFLING, 2001, p. 2)

Ao se pensar em política educacional, deve haver ações pontuais no sentido de elevar o nível qualitativo do sistema educacional, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem, na gestão escolar e na aplicação de recursos, não são suficientes para caracterizar uma mudança da função política deste setor. Importante elevar de fato a participação dos envolvidos no âmbito decisório, de elaboração e de efetivação das políticas educacionais, bem como se pensar nos resultados esperados na concretização da política pública. Por isso a importância de não avaliar somente o resultado da política pública, mas também a política pública, Höfling (2001).

A mesma autora, considera ainda que para os neoliberais, as políticas públicas sociais, são entendidas como um dos maiores obstáculos a este mesmo desenvolvimento e são responsáveis, em grande parte, pela crise que a sociedade percorre. E que a interferência do Estado causaria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, coibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo obstruir as engrenagens que o próprio mercado é capaz de conceber para o reestabelecimento de seu equilíbrio. Apontado, assim, pelos neoliberais, que o livre mercado é o grande regulador das relações sociais e das oportunidades estruturais na sociedade. Desta forma, os neoliberais não consideram a responsabilidade do Estado em relação a oferta de educação pública a todo cidadão, em termos globais e de forma padronizada. Nestes termos:

Coerentes com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social. (HÖFLING, 2001, p. 38).

Ao contrário, pactos sociais mais coletivos e menos individualistas realçam a necessária ação estatal para o desenvolvimento de uma nação, portanto, Höfling (2001, p. 38) destaca que “as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas” são, certamente, fatores fundamentais para a ampliação e para a conquista de novos direitos sociais, que são indispensáveis ao exercício da cidadania.

Portanto, as ações implementadas pelo Estado não são automáticas, elas possuem movimentos e contradições, principalmente por se tratar do envolvimento de diversos grupos de interesses sociais, o impacto das políticas sociais instituídas pelo Estado capitalista padece da consequência de divergentes interesses explícitos e implícitos nas relações sociais de poder, conforme entende Höfling (2001). Para Souza e Brandalise (2015), a política educacional, análogos às relações estabelecidas nesta área, pode ser entendida como um exemplo em relação ao papel do Estado.

Esta concepção não é diferente quando se trata de política pública educacional direcionada ao ensino superior. Devendo também ser papel do Estado implementar políticas públicas de acesso, permanência e conclusão neste nível de ensino às camadas menos favorecidas, historicamente excluídos deste processo.

Nesse aspecto, Azevedo, J (1997), salienta que o surgimento de uma política pública inerente a um setor específico, como exemplo o educacional, “[...] constitui-a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado” (p.61). Desse modo, considerando que há uma demanda reprimida reivindicando o ingresso no ensino superior, nos últimos tempos vem ocorrendo uma preocupação por parte dos governos e da sociedade em geral, em instituir políticas públicas de expansão da educação superior e de alargamento do

acesso direcionados, tanto para rede privada, por meio de programas como o Prouni³ e Fies⁴, quanto para a rede pública, por meio de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação Expansão das Universidades Federais (REUNI) e implementação de sistema de cotas nas universidades públicas. Assim, priorizando a democratização da educação superior de grupos sociais tradicionalmente excluídos desse nível de ensino, ou seja, em outros termos, afirma que houve, em alguns aspectos, uma certa democratização do ensino superior, de acordo com Azevedo, J (1997).

Arruda (2011) considera importante destacar que nos últimos tempos houve maior interesse e preocupação pela democratização da educação superior, sendo primordial estar em constante pauta da agenda de discussões políticas de nosso país, como consequência da importância da educação superior nos dias atuais, quer seja pelo papel que cumpre na formação profissional e humana das pessoas, quer seja pelo papel na evolução do conhecimento científico e tecnológico de nossa sociedade.

Para tanto, é indispensável que haja por parte dos governos, ações que possibilitem a inserção no ensino superior aos estudantes oriundos de famílias com fator socioeconômico mais baixo. Neste caso, implementando políticas públicas de ações afirmativas na esfera educacional, por meio de cotas nas universidades públicas.

2.3 Política pública de cotas - ação afirmativa

Para melhor entender a implementação de cotas no processo de ingresso das universidades brasileiras, considera-se relevante entender como esse processo ocorreu em nosso país. Moehlecke (2002), salienta que o termo *ação afirmativa* chegou ao Brasil dotado de diversos sentidos, isso se deve aos diferentes contextos históricos dos países em que elas foram

³Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (Fonte:<http://siteprouni.mec.gov.br/>).

⁴O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (Fonte: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>).

desenvolvidas. O detentor da origem da expressão é os Estados Unidos, o qual permanece nos dias atuais como referencial nas discussões sobre este assunto.

A década de 1960, foi o período em que os norte-americanos constituíam um momento de reivindicações democráticas internas, ditadas por lutas em favor dos direitos civis e em prol da derrubada das leis segregacionistas e da busca pela igualdade de oportunidades a todos. Surgindo, como principal força atuante, o movimento negro. Nesse cenário cresce a ideia da ação afirmativa, demandando medidas estatais que propiciassem melhores condições de vida para a população negra. Assim a ação afirmativa foi se expandindo à muitos países, assumindo diversas formas e com vários tipos de público alvo, abrangendo vários grupos minoritários, no sentido de incluir esta população no mercado de trabalho, na representação política e no sistema educacional. Essa autora apresenta a definição de ação afirmativa desenvolvida por Guimarães (1997):

Antonio Sergio Guimarães (1997) apresenta uma definição da ação afirmativa baseado em seu fundamento jurídico e normativo. A convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e também tem fundamentado políticas de ação afirmativa. Estas consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente. (MOEHLECKE, 2002, p. 200)

Oliven (2007), dispõe que no Brasil, a instituição de cotas no mercado de trabalho já existe há quase três décadas, desde a Lei n. 8.213/91, a qual define como obrigatória a contratação de pessoas portadoras de deficiência em empresas privadas. Porém, o debate que norteia as questões de políticas de ações afirmativas é relativamente recente em nosso país.

Ele ganha mais repercussão social com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, em que o Brasil se posiciona a favor de políticas públicas que venham a favorecer grupos historicamente discriminados. (OLIVEN, 2007, p. 40).

Segundo Contins e Sant'Ana (1996, p. 209), a ação afirmativa tem “como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente

por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho”. Moehlecke (2002), também define a ação afirmativa como:

Uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social. (MOEHLECKE, 2002, p. 203)

O tipo de ação afirmativa mais conhecida é o sistema de cotas, a qual, de acordo com Moehlecke (2002, p.199) “consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo (s) definido (s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível”.

Desta forma, a política pública de cotas, caracteriza-se como uma ação afirmativa, é uma forma de reserva de vagas à determinados grupos sociais. O sistema de cotas foi concebido para permitir acesso a negros, índios, pessoas com deficiência, estudantes de escola pública e de baixa renda em universidades, mercado de trabalho e concurso público. A política de cotas nas universidades públicas é, portanto, uma ação afirmativa.

São pelo menos dois os tipos de cotas nas universidades públicas: as sociais e as raciais. Os tipos de cotas raciais e cotas sociais instituídas pelo governo contribuem para o acesso de certos grupos às vagas nas universidades públicas. Porém, este estudo discute somente as cotas sociais, modelo implantado na Unioeste.

Destacando que a implantação do regime de cotas na Unioeste ocorreu após intensas discussões nos colegiados internos da universidade⁵ e a decisão em adotar o sistema de cotas sociais e não raciais é pelo fato dos colegiados entenderem que negros e pobres estudam em escolas públicas, por isso eles também seriam contemplados pela reserva de vagas.

O objetivo deste trabalho, dentro do foco principal que é o sistema de cotas sociais para ingresso no ensino superior, é analisar o impacto desta política, verificando quem de fato foi incluído, traçando o perfil destes estudantes e qual é o desempenho acadêmico dos estudantes da Unioeste-*Campus* de Cascavel de acordo com o tipo de ingresso (cotista/não cotista). O

⁵Pelo fato de ser servidora na Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, tive a oportunidade de acompanhar os debates internos na universidade.

estudo parte da hipótese de que alunos provenientes de escolas privadas tem maiores chances de acesso à universidade pública, principalmente nos cursos mais disputados.

Parte, também, do pressuposto de que a desigualdade gerada pelas diferentes condições de aprendizado nas escolas públicas e privadas é gerada por diversos fatores que vão além do âmbito educacional (econômico, escolaridade dos pais, etc.). Diante disso e considerando a grande concorrência e rigidez nos processos seletivos das universidades públicas, fez-se necessário a criação de ações afirmativas, que possibilitem o acesso ao ensino superior, permitindo maior inclusão de estudantes de classe econômica mais baixa. A ação afirmativa visa buscar a igualdade de condições entre os diversos segmentos sociais, até que o problema seja neutralizado, com a efetiva redução das diferenças na educação escolar, conforme Matos et al (2007).

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem se esforçado no sentido de superar as desigualdades sociais existentes em nosso país. Para tanto, movimentos sociais, bem como outras organizações da sociedade civil tentam levar ao poder público as demandas por políticas para tentar diminuir essas desigualdades. A distribuição de renda e a questão racial, são as principais expressões, dentre o rol das desigualdades existentes, em contínua pauta e no centro dos debates entre sociedade e Estado em busca de formas de superação e enfrentamento dos desafios de construir um país onde haja pleno exercício dos direitos sociais. Sendo esses direitos a garantia de participação destes agentes da sociedade na riqueza coletiva: Direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à segurança, à aposentadoria, entre outros, Neves et al (2014).

Esses dois fatores da desigualdade social, distribuição de renda e questão racial, causam reflexos na desigualdade ao acesso às universidades públicas nas instituições educacionais principalmente no ensino superior. Neves et al (2014), salientam que:

Na tentativa de amenizar essas desigualdades, diversas universidades públicas brasileiras vêm adotando políticas públicas de inclusão social, a fim de garantir uma maior igualdade de oportunidades – acesso e permanência – no nível superior. Essas políticas de inclusão em universidades públicas visam aumentar a participação de alunos oriundos de famílias com poucos recursos financeiros e alunos negros. Segundo Tessler (2008, p. 67), na implantação de política de inclusão social no ensino superior, usualmente os estudantes que realizaram o ensino médio em escolas públicas são beneficiados pela política, já que estes tendem a apresentar os menores níveis de renda. Geralmente, o perfil socioeconômico de candidatos e matriculados oriundos de escolas públicas é inferior dos estudantes egressos de escolas particulares. (NEVES, AMARAL E GOLGHER, 2014, p. 215 e 216).

Os mesmos autores compreendem que quando se trata de negros, a justificativa se encontra no sentido da necessidade de reparação da desigualdade histórica de oportunidade de acesso no nível superior em relação à cor/raça. Assim:

Há aqui o argumento de reparação histórica, em que as políticas devem visar uma melhora nas condições de pretos e pardos, uma vez que compensa (mesmo que de forma bastante parcial) injustiças do passado e torna a sociedade mais justa (NEVES, AMARAL E GOLGHER, 2014, p. 215 e 216).

As políticas de ações afirmativas, como cotas ou reserva de vagas em instituições de ensino superior, no Brasil, aconteceram de forma voluntária em algumas instituições, desde o ano de 2004 e, desde então, os debates foram se intensificando no âmbito nacional consolidando algumas experiências em diversas universidades públicas do país. No ano de 2012 foi aprovada a “Lei das cotas” (Lei nº. 12.711/2012) que fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% de todas as vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda mensal familiar inferior a um salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, Brasil (2012).

Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, o qual define as condições gerais e a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e pela Portaria Normativa nº 18/2012 do Ministério da Educação que define os conceitos básicos para aplicação da lei, estabelece as modalidades e as fórmulas para cálculo da reserva das vagas, define as condições necessárias para concorrer às cotas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas⁶. Embora a obrigatoriedade da reserva de vagas instituída por esta lei se refira apenas às Universidades Federais muitas das Universidades Estaduais, com base em sua autonomia universitária, também adotaram o sistema de cotas em seus processos seletivos de ingresso no ensino superior com o objetivo de cumprir seu papel social.

De acordo com Provin (2013), importante observar que nos últimos tempos houve uma preocupação da sociedade em geral e um certo esforço dos governos por meio de legislação e alguns investimentos na educação básica na tentativa de ampliar o acesso de crianças e adolescentes ao ensino básico. Esta população que tem sido incluída na escola básica está chegando às universidades. Assim as instituições de ensino superior são chamadas a serem

⁶A Lei estabelece o percentual mínimo de 50% das vagas para as cotas, no entanto a mesma Lei define que as instituições poderão ampliar este percentual por meio de sua autonomia universitária.

parceiras do Estado no sentido de ampliar a inclusão também no ensino superior. Para tanto as universidades precisam criar estratégias para viabilizar o ingresso do maior número possível de estudantes no ensino superior.

Provin (2013), entende que o processo de inclusão é um imperativo que tem sido pouco questionado, e, que políticas, programas e movimentos sociais convergem para o mesmo objetivo de inclusão de “todos”. Mas destaca que não basta a inclusão, devendo ser observado também se estes estudantes conseguem se manter incluídos até a conclusão de seus cursos, assim como no mercado de trabalho.

Neste contexto de inclusão, por meio das cotas, os estudantes oriundos das escolas públicas têm sido incentivados a disputar as vagas nos cursos superiores e, como será mostrado na análise de seu rendimento acadêmico, mais à frente, são tão capazes quanto os demais estudantes não cotistas para adquirir conhecimentos e as habilidades necessárias ao desempenho de sua profissão.

A política pública de cotas sociais pretende ser uma aliada para a ampliação do acesso dos estudantes de baixa renda ao ensino superior. O princípio dessa política é incluir os estudantes oriundos da escola pública, em sua maioria com condições econômicas desfavoráveis, que acabam sendo discriminados pela sociedade meritocrática.

No Brasil, de acordo com Lima et al, (2014), os primeiros movimentos em direção ao sistema de cotas em universidades públicas, foram dados em 2001, nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Sendo a primeira Universidade Federal a efetivamente implantar o sistema de reserva de vagas, foi a Universidade de Brasília, em 2004. Daí em diante muitas outras universidades públicas foram adotando esse sistema em seus processos de ingresso no ensino superior.

No ano de 2007, o Laboratório de Políticas Públicas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, realizou um levantamento nas universidades do país: Estaduais, Federais, Faculdades, Centros Universitários e Institutos Federais Superiores e verificou que 51 instituições já haviam adotado as políticas de ações afirmativas, conforme Lima et al. (2014). Porém, a partir do ano de 2012, com a edição da “lei das cotas”, todas as Universidades Federais do país são obrigadas a oferecer cotas em seus processos de ingresso. E a maioria das Universidades Estaduais também estão implantando cotas, por meio de leis estaduais ou por iniciativa própria por conta de sua autonomia universitária. Na União a implantação das cotas

ocorreu por meio de decisão dos Conselhos superiores da universidade e será apresentado mais detalhadamente a seguir.

2.4 Sobre a Unioeste e a implantação da política de cotas

A Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, foi reconhecida como universidade pública Estadual pela Portaria Ministerial nº 1.784A, de 23 de dezembro de 1994, por meio de um projeto único de universidade multicampi com a unificação de quatro faculdades isoladas que já existiam na região Oeste do Paraná⁷.

De acordo com os dados fornecidos pelos respectivos setores responsáveis da Unioeste⁸, neste ano (2018) os cursos de graduação presencial da Unioeste, contam com aproximadamente 9.200 acadêmicos, distribuídos nos cinco *campi* da universidade e nos 65 cursos superiores de graduação das mais variadas áreas de conhecimento. A pós-graduação *stricto sensu*, possui 13 cursos de doutorado e 37 cursos de mestrado, destes 34 são próprios, 2 são ofertados em rede nacional e 1 em associação em rede com sede em outras universidades, totalizando 1.700 discentes neste nível de ensino. E na pós-graduação *Lato Sensu*, a Unioeste possui 28 cursos nas mais diversas áreas, destes 16 são da área de residência médica, com um total de 705 estudantes nas mais diversas especialidades.

O corpo docente da Unioeste é formado por 1.273 professores. Destes, 7 possuem o título de graduação, 98 de especialização, 369 possuem o título de mestre, 737 o título de doutor e 62 o título de pós-doutor. O quadro de servidores técnicos é formado por 1.101 agentes universitários efetivos, 103 temporários e 381 estagiários.

A Unioeste, apesar de sua pouca idade, 23 anos, é referência nacional de ensino no país, pois de acordo com o *ranking* elaborado pelo Ministério da Educação no ano de 2017, é a 3ª

⁷Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel – FECIVEL, criada em 1972; Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu – FACISA, criada em 1979; Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon – FACIMAR, criada em 1980 e Faculdade de Ciências Humanas “Arnaldo Busatto” de Toledo – FACITOL, criada em 1980. A reitoria foi instituída na cidade de Cascavel e as quatro faculdades foram transformadas em *Campus* da Unioeste nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. No ano de 1999, houve a incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão - FACIBEL, criada em 1975, a qual passou a ser o quinto *Campus* da Unioeste. E no ano de 2000, foi também incorporado o Hospital Regional do Oeste do Paraná, passando este à condição de Hospital Universitário (Hospital Ensino), considerando que o curso de medicina já estava em atividade desde o ano de 1996.

⁸Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Recursos Humanos.

melhor instituição pública do Estado do Paraná e a 7ª melhor instituição pública Estadual do país. Portanto possui papel fundamental no desenvolvimento técnico científico, das mais diversas áreas do conhecimento, bem como contribui para o progresso e crescimento econômico de toda a região oeste e sudoeste do Estado do Estado do Paraná. Assim, a universidade é detentora do papel primordial na inclusão social na universidade, para tanto é necessário instituir políticas de acesso às camadas populares da sociedade, por meio de ações afirmativas.

A ação afirmativa visa buscar a igualdade de condições entre os mais diversos segmentos sociais, até que o problema seja neutralizado com a efetiva redução das diferenças. Matos et al, (2007). Sensível a este processo de inclusão, a Unioeste, por ser uma universidade que possui autonomia pedagógica, implantou, no ano de 2009, por meio da Resolução nº 169/2008, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), o regime de cotas em seu vestibular, estabelecendo 40% das vagas de cada curso para estudantes oriundos de escolas públicas, atendendo a um dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual estabelece que:

As instituições de educação superior credenciadas como 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. (Art. 51, da Lei 9394/1996)

Com essa iniciativa, a Unioeste pretendeu cumprir parte de seu papel social instituindo políticas de acesso aos estudantes historicamente excluídos do processo educacional, e segue avançando nesse processo, quando em 2014 adere, com 50% das vagas, ao Sistema de Seleção Unificada (SISU⁹), pela Resolução nº 133/2013, ampliando a reserva de vagas, de 40%, para 50% delas para estudantes de escolas públicas.

Para concorrer a uma vaga na Unioeste como aluno cotista tanto no processo seletivo próprio, via exame vestibular, como por meio de ingresso via Sisu, o candidato deve cumprir dois requisitos: 1) não possuir curso superior, e, 2) ter cursado o ensino médio, integralmente e exclusivamente em escola pública. Essa exigência deve ser comprovada no ato da matrícula,

⁹Sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual *instituições públicas de ensino superior oferecem vagas* para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

sobe pena de perda da vaga. Sendo assim 100% dos estudantes cotistas são, obrigatoriamente, oriundos de escolas públicas¹⁰.

Para as vagas destinadas a ampla concorrência, ou seja, não cotistas, também para ambos os tipos de ingresso, o candidato não precisa comprovar a escola de origem no ato da matrícula, basta apresentar o histórico completo do ensino médio. No entanto verificou-se que um percentual considerável de estudantes que ingressaram nas vagas de ampla concorrência, concluíram o ensino médio em escolas públicas¹¹. Dos 3313 estudantes não cotistas 1302 (39,3%), são oriundos de escolas públicas¹², no entanto não são cotistas, e, 1784 (53,8%), são de escolas privadas. Outra parcela de ingressantes já possuíam diploma de curso superior, cerca de 186 (5,6%) estudantes e 33 (1,0%) não havia esta informação no cadastro.

Por este motivo, o percentual de estudantes do *Campus* de Cascavel da Unioeste oriundos de escolas públicas é bem maior em comparação com os oriundos de escolas privadas, com uma média de 67% oriundos de escolas pública (cotistas e não cotistas) e 33% de escolas privadas.

2.5 Avaliação de políticas públicas

O objetivo deste trabalho é avaliar o impacto da política de cotas na Unioeste – *Campus* de Cascavel. Para tanto se faz necessário entender o processo de avaliação de políticas públicas. Neste sentido, Jannuzzi (2014), salienta que as avaliações que realmente têm uso efetivo na intervenção são delineadas de acordo com as demandas de informação e conhecimento no decorrer do ciclo de amadurecimento do programa ou projeto social. A avaliação pode ser de

¹⁰A classificação do vestibular é feita da seguinte forma: primeiro são classificados os cotistas melhores classificados, dentro do número de vagas ofertadas no curso escolhido. Em seguida são classificados todos os candidatos pela ordem de pontuação, numa lista única, independentemente de serem ou não cotistas (vagas consideradas de ampla concorrência). Desta forma, se o candidato cotista estiver melhor classificado, do que o não cotista, irá ocupar uma vaga de ampla concorrência. Ou seja, o cotista pode usar uma a vaga de cotas, ou de ampla concorrência, desde que esteja bem classificado. Já o candidato não cotista, só pode ocupar uma vaga de ampla concorrência.

¹¹Neste levantamento foi verificado apenas se a conclusão do ensino médio ocorreu em escola pública e não se todo o ensino médio foi realizado nela. Pois essa informação não consta no sistema acadêmico da Unioeste.

¹²Neste percentual, então incluídos também os estudantes que optaram pelas cotas mas ingressaram nas vagas de ampla concorrência por ter obtido boa classificação na prova de seleção, ou seja são cotistas que não utilizaram a vaga de cotas (no entanto não foi medido este %). Outra parte deste percentual são estudantes de escolas públicas que não optaram pelas cotas (também não foi possível verificar se a não opção pelas cotas foi voluntária, ou se cursaram parte do ensino médio em escolas privadas e assim não cumpriram as regras das cotas).

cinco natureza: avaliação diagnóstica; avaliação de desenho; avaliação de implementação; avaliação de resultados e impactos e avaliação de custo-efetividade.

A avaliação diagnóstica utiliza-se de dados já existentes e tem por objetivo um rápido dimensionamento e caracterização da questão social alvo da intervenção. A avaliação de desenho é no sentido de levantamento de dados (pesquisa de campo) e também se baseia em estudos já realizados para o aprofundamento do diagnóstico da problemática social identificada, para a formulação de programa ou projeto a ser aplicado para aquela demanda. A avaliação de implementação é no sentido de acompanhamento da execução das atividades do programa ou projeto, identificando possíveis problemas na oferta, regularidade e qualidade dos serviços, sanando os desafios de implementação. A avaliação de resultados e impactos de um programa ou projeto social, requer uma investigação mais árdua sobre os componentes de uma intervenção. É o momento de verificar se os seus objetivos estão se cumprindo, devendo ser abordado também seu desenho, arranjos operacionais, impactos sociais e se a intervenção provocou mudanças na realidade social atendida. É nesse momento que se deve pensar sobre a capacidade de inovação e redesenho frente ao contexto dinâmico em que os programas ou projetos são aplicados. Se o programa ou projeto produzem resultados e impactos, se faz necessário analisar os custos da sua efetivação, isso é realizado na avaliação de custo-efetividade, saber o valor gasto para produzir unidades de resultados e impactos é fundamental para a sustentabilidade e manutenção dos programas e projetos sociais, Jannuzzi (2014).

Apesar de existir várias fases e tipos de avaliação de uma política pública, salientamos que este trabalho se concentra apenas na avaliação de resultados e impactos produzidos pela política de cotas na universidade e nos cursos de graduação.

De acordo com o dicionário da língua portuguesa Aurélio, avaliar significa, entre outros, apreciar mérito, qualidade, vantagens, ou seja, determinar a valia de algo, atribuir um valor a determinada coisa. Em políticas públicas, Ala-Harja e Helgason (2000) consideram que não há um consenso quanto ao entendimento do que seja avaliação, considerando que o conceito admite diversas determinações sendo, algumas delas, contraditórias. Isso pode ser explicado justamente pelo fato de que a área de políticas públicas está entrelaçada a várias disciplinas, instituições e executores, englobando inúmeras questões, necessidades e organismos.

Para Ala-Harja e Helgason (2000), a avaliação é uma ferramenta que visa oferecer informações em relação aos resultados obtidos por organizações e programas. Neste sentido, a avaliação deve ser entendida como uma análise sistemática de aspectos relevantes de um

programa e seu valor, com finalidade de fornecer resultados confiáveis que possam ser aproveitados.

A avaliação deve ser compreendida como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisões. Pois as informações levantadas no processo de avaliação, são fundamentais para melhores decisões dos governos, bem como prestar contas sobre as políticas e programas públicos. Não se destina a resolver ou substituir juízos subjetivos envolvidos na tomada de decisão, mas permite um certo conhecimento dos resultados de um dado programa, informações essas que podem ser utilizadas para a melhorar a concepção de um programa e sua implantação, conforme Ala-Harja e Helgason (2000).

Jannuzzi (2014), entende que, assim como em diversos outros países desenvolvidos, o monitoramento e avaliação de políticas e programas, é uma área que despertou interesse de vários seguimentos nas últimas décadas em nosso país. Principalmente de técnicos do setor público, pesquisadores, acadêmicos e profissionais que prestam consultoria sobre o assunto. O campo das políticas sociais tem se ampliado cada vez mais, na educação, saúde, trabalho e assistência social. Isso tem despertado maior interesse de estudos relacionados à avaliação dessas políticas no intuito de adquirir conhecimentos relativos ao processo de implementação, público-alvo e o impacto causado por essas intervenções. Desta forma a avaliação constitui elementos essenciais que auxiliam na tomada de decisões, na gestão e no aprimoramento dos programas sociais.

Para Jannuzzi (2014), a avaliação de políticas públicas se constituiu de procedimentos técnicos no sentido de produzir informações e conhecimentos em concepções interdisciplinares:

Para desenho *ex-ante*, implementação e validação *ex-post* de programas e projetos sociais, por meio das diferentes abordagens metodológicas da pesquisa social, com a finalidade de garantir o cumprimento dos objetivos de programas e projetos (eficácia), seus impactos mais abrangentes em outras dimensões sociais, ou seja, para além dos públicos-alvo atendidos (efetividade) e a custos condizentes com a escala e complexidade da intervenção (eficiência). (JANNUZZI, 2014, p. 26).

Para o mesmo autor, o objetivo da avaliação deve ser de gerar evidências, colher dados e dispor estudos que auxiliem no sentido de aperfeiçoar os projetos e programas sociais, além do cumprimento de seus objetivos.

Portanto, o resultado da avaliação da política de cotas na Unioeste, realizada nesta pesquisa, poderá contribuir no sentido de aperfeiçoamento do projeto das cotas, caso seja considerado necessário.

3 ALGUNS DADOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com Humerez e Jankevicius (2015), a preocupação com o ensino superior no Brasil teve início somente após a chegada definitiva da família real portuguesa, em 1808, sendo criadas as primeiras escolas de Medicina. Até então, havia somente a iniciativa dos jesuítas voltado para a catequese religiosa para os índios e povos escravizados. Os Jesuítas possuíam diversos conhecimentos: de teologia; filosofia; agronomia; línguas, além de serem poetas. Eles criaram diversas escolas e seminários, oferecendo atividades teatrais em língua Tupi e também implantaram hospitais, as santas casas de misericórdia (apesar do sistema precário da Medicina nesta época colônia), realizavam cauterização de ferimentos, uso de chás com ervas Mediciniais, para tratar os doentes, o que não era muito eficaz. Até serem expulsos em 1792.

Dados históricos apontam que a população brasileira era desprovida de ensino superior. Os portadores de Educação Superior eram estrangeiros ou pertenciam a famílias brasileiras abastadas. Os filhos dos grandes latifundiários e os altos funcionários da Igreja e da coroa eram formados na Europa, principalmente em Coimbra, conforme apontoam Humerez e Jankevicius (2015). Assim:

A Universidade de Coimbra, considerada a “primeira universidade” do Brasil, pois era nela que se graduavam, em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os primeiros três séculos de nossa história, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil. (HUMEREZ e JANKEVICIUS, 2015. p. 3).

Porém, conforme estudos de Humerez e Jankevicius (2015), com a transferência da realeza para o Brasil, os movimentos primórdios do ensino superior se iniciaram, sendo criadas duas faculdades até a promulgação da independência do Brasil: a Faculdade de Cirurgia da Bahia-Salvador e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, as duas em 1808. Entre o período da independência do Brasil (1822) e a proclamação da República (1989), foram criadas mais quatro faculdades: Faculdade de Direito de Olinda e Faculdade de Direito de São Paulo, em 1827; Faculdade de Farmácia de Ouro Preto, em 1839 e Escola de Minas-Ouro Preto, em 1876. Após a proclamação da República, mais cinco instituições de ensino superior foram criadas: Faculdade Nacional de Direito, Rio de Janeiro em 1891; Faculdade de Direito- Belo Horizonte, em 1892; Escola Politécnica-São Paulo, em 1893; Escola de Engenharia Mackenzie-São Paulo, em 1896 e Faculdade de Direito de Goiás, em 1898. Portanto, no século XIX, foram criadas apenas onze faculdades no Brasil e com grandes dificuldades, pelo motivo principal de falta de

docentes adequados no país, tendo que migraram de outros países. Além da educação superior, foram criadas, neste período, outras instituições científicas e tecnológicas, bem como proporcionado alguns investimentos no que se refere à cultura e à criação de teatros neste país.

Humerez e Jankevicius (2015), apontam que no século XX, foram criadas as primeiras universidades no Brasil, com a unificação de faculdades isoladas: Universidade da Amazônia- Manaus, 1909; Universidade Federal do Paraná- Curitiba, 1912 e Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1920. Isso possibilitou a formação de docentes no próprio país. Assim novas instituições de ensino superior e institutos tecnológicos e de pesquisa foram sendo implantados em todo o território nacional. Resultando uma grande expansão do ensino superior, principalmente na segunda metade do século XX, culminando com a criação de outros órgãos, como o CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas, em 1951 e CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, em 1965, que regulamenta a pós-graduação e autoriza a implantação, em 1965, de 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado no país.

O objetivo do ensino superior no Brasil foi de atender as necessidades da elite, e permaneceu com este conceito por muito tempo. Ou seja, o acesso ao “mundo” intelectual era para os que possuíam posses, poder político e capaz de absorver o conhecimento científico. Aqueles que não possuíssem estes requisitos, automaticamente, estavam excluídos do processo educacional, de acordo com Silva (2008).

O crescimento do ensino superior no Brasil se expandiu largamente, sobretudo, nas últimas décadas, de tal forma que atualmente, de acordo com o Inep (2016), por meio do Censo da Educação Superior do ano de 2016, o Brasil possui 2.407 instituições de ensino superior, sendo 296 (12%) públicas, das quais 107 (4,4%) federais, 123(5,1%) estaduais, 66 (2,7%) municipais e 2.111 (87,7%) privadas. Há no país a oferta de 34.366 cursos, destes 10.542 (31%) são ofertados pelas instituições públicas, sendo 6.234 (18,1%) ofertados nas instituições federais, 3.574(10,4%) ofertados pelas instituições estaduais, 734 (2,1%) ofertados pelas instituições municipais e 23.824 (69,3%) cursos ofertados pelas instituições privadas.

O número de vagas ofertadas nos cursos de graduação presencial no ano de 2016 foi de 6.180.251, sendo 700.703 vagas (11%) em instituições públicas, das quais 430.746 (7,0%) das vagas em instituições federais, 188.304(3,0%) vagas em instituições estaduais, 81.653 (1,3%) em instituições municipais e 5.479.548 (89,7%) em instituições privadas.

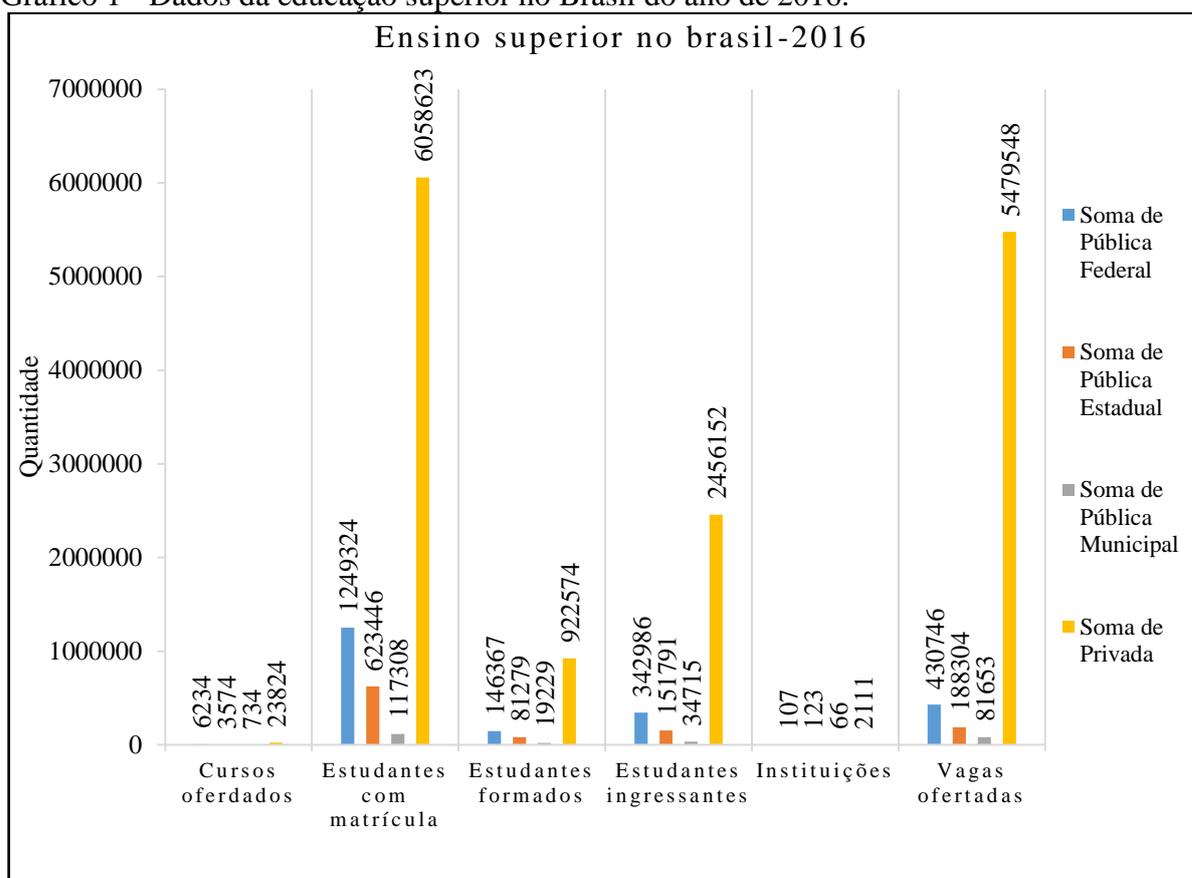
O número de estudantes matriculados nos cursos de graduação¹³ no ano de 2016 foi de 8.048.701. Destes 1.990.078 (25%) com matrícula nas instituições públicas, sendo 1.249.324 (15,5%) em instituições federais, 623.446(7,7%) em instituições estaduais, 117.308 (1,5%) em instituições municipais e 6.058.623 (75,3%) em instituições privadas.

O número de estudantes que ingressaram no ensino superior no ano de 2016 foi de 2.985.644. Destes 529.492 (18%) ingressaram em cursos de instituições públicas, e, destes 342.986 (11,5%) em instituições federais, 151.791(5,1%) em instituições estaduais, 34.715 (1,1%) em instituições municipais e 2.456.152 (82,0%) em instituições privadas.

A quantidade de estudantes que concluíram o ensino superior, no ano de 2016 foi de 1.169.449. Destes 246.875 (21%) concluíram o curso em instituições públicas, sendo 146.367 (12,5%) em instituições federais, 81.279(7,0%) em instituições estaduais, 19.229 (1,6%) em instituições municipais e 922.574 (78,9%) em instituições privadas. Para melhor visualização, estes dados de estudantes ingressantes, matriculados e formados, bem como o número de vagas, curso e instituições, estão sendo demonstrados no gráfico 1.

¹³ Refere-se a quantidade total de alunos matriculados, ou seja, em todas as séries dos cursos.

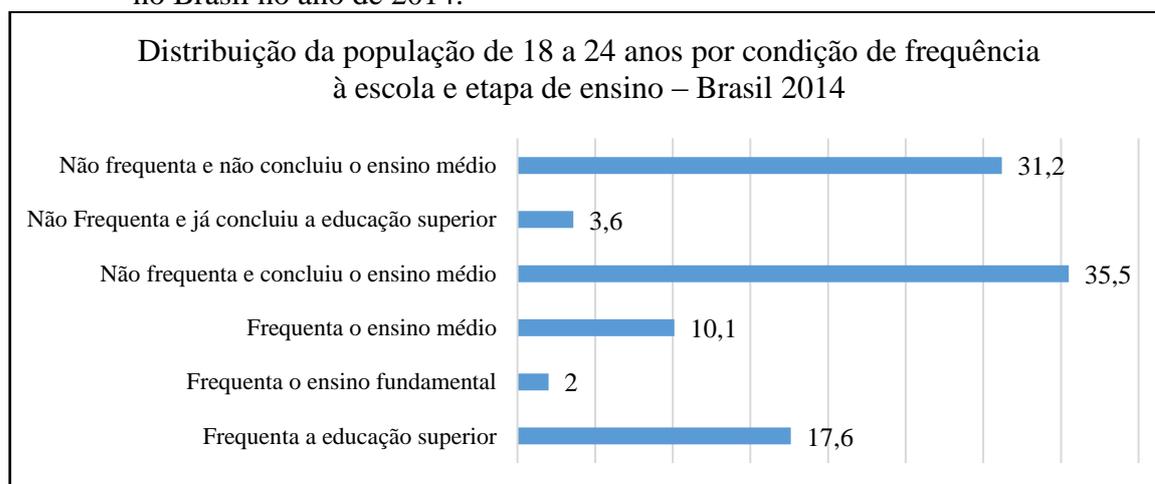
Gráfico 1 - Dados da educação superior no Brasil do ano de 2016.



Fonte: Inep - Censo da educação superior de 2016.

Portanto, de acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2016, quase três milhões de alunos ingressaram na educação superior do país. E o número de formados no ensino superior, no mesmo ano, foi de mais de um 1,1 milhão de estudantes. Porém a realidade escolar dos jovens brasileiros, apesar destes números, ainda é bem precária, pois a situação de escolaridade, no ano de 2014, dos jovens brasileiros entre 18 a 24 anos de idade, apenas 35,5% desta população declaram ter concluído o ensino médio. Enquanto que 31,2% dessa população afirmaram não ter concluído o ensino médio e nem estar frequentando a escola. Cerca de 10,1% estavam frequentando o ensino médio e 2% o ensino fundamental. Com relação à educação superior, apenas 3,6% já haviam concluído o ensino superior e 17,6% estavam cursando. Conforme será ilustrado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Percentual da população entre 18 e 24 anos por condição escolar e etapa de ensino no Brasil no ano de 2014.



Fonte: Inep - Censo da educação superior de 2016.

Assim se constata que apenas 21,2% dos jovens com idade entre 18 e 25 anos tiveram acesso ao ensino superior, considerando os que já haviam concluído ou ainda estavam em atividade neste nível.

No ano de 2015, 1.829.076 jovens concluíram o ensino médio estando, portanto, aptos a ingressarem no ensino superior em 2016. No entanto o número de vagas ofertadas em todas as instituições públicas e gratuitas do país, neste mesmo ano, foi de 700.703, conforme o Censo da Educação Superior (2016). Isso significa que há lugar para apenas 38,3% destes concluintes, sem considerar os estudantes formados em anos anteriores. Desta forma, as instituições privadas acabam absorvendo esta grande demanda, resultando no abismo dos números entre pública e privada, no que se refere a quantidade de instituições, cursos e vagas ofertadas, bem como ao número de estudantes matriculados, ingressantes e concluinte, conforme apresentado anteriormente no gráfico 2.

A consequência da incompatibilidade entre ao número de candidatos aptos ao ensino superior e ao número de vagas ofertadas nas instituições públicas, gera uma grande disputa pelas vagas, dificultando o ingresso e o prosseguimento dos estudos na rede gratuita, principalmente aos oriundos das camadas mais carentes.

3.1 Dificuldade de ingresso no ensino superior

Nas últimas décadas, o ensino superior alcançou um salto gigante em nosso país, na mesma proporção, em relação ao número de instituições e quantidade de cursos ofertados. Porém, a elevação destes números se destacam, em grande escala, na rede privada. O mesmo não ocorre em relação às universidades públicas de ensino em nosso país. Desta forma, não há vagas para todos os estudantes nas universidades públicas, gerando grande competição e disputa pelas vagas nos processos seletivos de ingresso.

Neste sentido, o sistema de cotas possibilita o ingresso de alunos de escolas públicas, ou de diferentes populações, Provin (2013), afirma que “com o imperativo da inclusão na contemporaneidade, muitos grupos de sujeitos que antes não tinham acesso à universidade hoje tem”. Mesmo que no processo de seleção, necessário para o ingresso, seja incluído, no interior deste grupo, aquele que estiver em melhores condições de competir pela vaga.

Neste sentido, Bourdieu; Champagne (2007), entendem que “não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, (...)”. Assim, para Bourdieu; Champagne (2007), para muitos estudantes e familiares “a instituição escolar é vista cada vez mais, (...) como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”.

Desta forma, Provin (2013), afirma que “Como não é possível receber a todos em universidades públicas, criam-se diversos tipos de programas e financiamentos para que as universidades comunitárias também se engajem nesse projeto de inclusão de todos”. Também como exemplo o governo criou o ProUni e o FIES para possibilitar a formação superior de estudantes carentes em instituições particulares.

De acordo com Zago (2006), a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é estabelecida de forma contínua e ao longo de todo o processo educacional dos candidatos. Ingressar em uma universidade pública com alta competição pelas vagas pressupõe, seguramente, uma formação anterior favorável. No entanto os níveis de formação não são equivalentes entre as instituições públicas e privadas. Assim, para os estudantes de origem mais carentes, principalmente das regiões periféricas, a decisão pelo ensino superior, não tem, como para aqueles oriundos de camadas médias intelectualizadas, a conotação de uma quase

evidência, um fato inevitável. Pois, alcançar “esse nível de ensino nada tem de “natural” (p. 230).

Zago (2006), salienta que a interiorização do improvável não é uma característica apenas de um grupo singular, conforme demonstra a matéria publicada na Folha de São Paulo, em 18 de agosto de 2002, onde são entrevistado diversos jovens aprovados em várias universidades públicas dos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro: USP-Universidade de São Paulo; UNESP-Universidade Estadual Paulista; UNICAMP-Universidade Estadual de Campinas, UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro e UFRJ-Universidade Federal do Rio de Janeiro, na entrevista fica evidente que muitos aprovados “duvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência de “uma chance”, “uma sorte” (p. 231). Desta forma,

O êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa, e foi dessa forma que reagiram quando identificaram seus nomes na lista dos aprovados: **Eu até nem acreditei, a hora que eu vi assim, eu disse: não pode, não pode.** (Estudante de agronomia)
Parece um sonho ter conseguido entrar aqui... Eu pensava que pra mim era uma coisa impossível. (Estudante de Pedagogia). **Eu me julgava incapaz de passar. É muito difícil um estudante de colégio público entrar na universidade. [...] Eu não me achava com capacidade de entrar numa federal.** (Estudante de serviço social). (ZAGO, 2006. P. 231) [grifo nosso].

É possível observar que esta reação de muitos aprovados em instituições públicas permanece comum também nos dias atuais, frente ao resultado inesperado.

Zago (2006), dispõe que para preencher a lacuna da formação básica, há uma grande demanda por cursos pré-vestibulares, estratégia buscada pelos egressos do ensino médio. Salienta que os dados dos inscritos no vestibular de 2001, da Universidade Federal de Santa Catarina, objeto de seu estudo, dos 35.278 candidatos inscritos, 19.160, que equivale a 54%, haviam frequentado algum tipo de cursinho, e, das 3.802 vagas oferecidas nessa mesma instituição, 2.376, que equivale a 62%, foram preenchidas por candidatos com formação complementar, sendo que este índice sobre para 80% ou mais nos cursos com maior concorrência no vestibular.

Para tornar-se mais competitivos, os jovens dispostos a investir em sua formação fazem esforços consideráveis para pagar a mensalidade do cursinho, geralmente frequentado em período noturno e em instituições com taxas mais condizentes às suas possibilidades financeiras, ou em cursos pré-vestibulares gratuitos. Essa formação suplementar é, portanto, bastante desigual entre os candidatos do vestibular. (ZAGO, 2006. P. 231).

Neste contexto, a mesma autora destaca que para estes estudantes, o ensino é um investimento que pode ampliar sua oportunidade no mercado de trabalho, o qual está cada vez mais competitivo e requer qualificação, mas

Ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação. Essa observação suscita uma reflexão sobre o que normalmente chamamos “escolha”. Quem, de fato, escolhe? Sob esse termo genérico escondem-se diferenças e desigualdades sociais importantes. (ZAGO, 2006. P. 231)

Desta forma, os estudantes egressos do ensino médio com origem mais carente que não possuem condições financeiras para custear estudos preparatórios para a disputa das vagas, e assim tornam-se candidatos menos competitivos em relação àqueles com melhor preparação, principalmente naqueles cursos mais disputados.

O comércio dos cursinhos pré-vestibular, aliado a uma série de investimentos familiares, contribui para a elitização do ensino superior. Certos cursos têm seu público formado essencialmente por estudantes oriundos de escolas públicas, enquanto em outros ocorre situação inversa, sugerindo a intensificação da seletividade social na escolha das carreiras. A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros “tickets de entrada”. (ZAGO, 2006. P. 231).

Para Zago (2006, p. 232 *apud* Grignon & Gruel, 1999, p. 183), “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração”. Portanto:

Falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. (ZAGO, 2006. P. 232).

No entendimento de Zago (2006), é senso comum afirmar que as políticas públicas direcionadas à educação básica não tem contribuído, de forma efetiva, para garantir um ensino de qualidade, gerando uma desigualdade no processo de ingresso da universidade.

Estudos sobre o processo educacional, apontam que o fracasso escolar era atribuído às competências individuais (ou a falta delas). No entanto, com a importante contribuição e difusão dos conhecimentos das ciências sociais sobre a educação, ressaltou-se a importância dos fatores sociais com respeito ao êxito ou fracasso escolar:

Isso, sem dúvida, deve-se a uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola: com efeito apesar de retornar, muitas vezes (como se tratasse de inevitáveis lapsos, por exemplo, a propósito dos “superdotados”), aos princípios de visão e divisão mais profundamente escondidos, a vulgata pedagógica e todo seu arsenal de vagas noções sociologizantes – “handicap social”, “obstáculos culturais” ou “insuficiências pedagógicas” – difundiu a ideia de que o fracasso escolar não é mais ou, não unicamente, imputável às deficiências pessoais, ou seja, naturais, dos excluídos. (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007, p. 220).

Assim, lentamente, a lógica da responsabilização individual pelo fracasso escolar vai se esvaziando, dando lugar a outros diversos fatores sociais, que devem ser considerados para a explicação deste fenômeno. Assim:

A lógica da responsabilização coletiva tende, assim, pouco a pouco, a suplantar, nas mentes, a lógica da responsabilização individual que leva a “reprender a vítima”, as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem o lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela escola, ou a incapacidade e a incompetência dos professores (cada vez mais frequentemente tidos como responsáveis, pelos pais, dos maus resultados dos filhos) ou mesmo, mais confusamente ainda, a lógica de um sistema globalizante deficiente que é preciso reformas (BOURDIEU; CHAMPAGNE 2007, p. 220).

Por outro lado, os autores entendem que, a diversificação na esfera educacional contribui no sentido de recriar um princípio, particularmente dissimulado de diferenciação. Enquanto que os estudantes “bem-nascidos” providos de investimentos familiares aplicados em bons ramos de ensino, bons estabelecimentos, etc. ao contrário, aqueles que provem de famílias mais desprovidas economicamente e culturalmente, são obrigados a se submeter a injunções da instituição escolar ou ao acaso para encontrar seu caminho, pois:

Eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquela que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um

grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social. (BOURDIEU; CHAMPAGNE 2007, p. 223).

Para os estudantes da classe operária a escola significa uma ruptura no que se refere aos valores e saberes de sua prática cotidiana que são desconsiderados, ignorados ou desconstruídos na sua inserção cultural, ou seja, eles precisam absorver novos padrões ou novos modelos de cultura. Considerando esta lógica é mais provável que para os estudantes originários das classes dominantes obter o êxito escolar torne-se uma tarefa mais fácil do que para os estudantes desprovidos de tal cultura pois se faz necessário desaprender seu jeito para aprender uma nova forma de pensar, falar, comportar-se, enfim, de ver o mundo.

Neste sentido, Bourdieu (2014), compreende o processo educativo como uma ação coercitiva, entendendo que a ação pedagógica está correlacionada a um ato de violência e de força onde são impostos aos estudantes uma forma de pensamento diferencial e dominante, ou seja, adquirem predisposições para agirem de acordo com determinado código de normas e de valores caracterizando-os como pertencentes a um determinado grupo ou uma classe. Assim “As contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a Escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela”, (BOURDIEU; CHAMPAGNE 2007, P. 224). Também neste sentido, Stival e Fortunato (2009) entendem que a escola reproduz a ideologia dominante.

Com isso, os estudantes de camadas menos favorecidas devem se adaptar ao sistema educacional imposto, que está longe de sua realidade, somado a falta de capital cultural, acaba de alguma maneira, mesmo que de forma camuflada, estabelecendo um processo contínuo de desvantagens e exclusão, refletindo no processo de prosseguimento dos estudos e ingresso na universidade.

Borges (2017) salienta que a apropriação do saber é desigual, pois na sociedade de classes se estabeleceu uma forma de ensino dual. Uma pensada para a classe detentora dos meios de produção e a outra para a classe trabalhadora. Ou seja, a classe dominante, que possui recursos econômicos, frequentam escolas privadas, com boa estrutura e com docentes altamente qualificados, proporcionando conhecimento (das mais variadas áreas) mais complexos, mais elaborado e mais desenvolvidos. Enquanto que para a classe trabalhadora a opção é a escola pública.

A escola, como tudo no capitalismo, é, necessariamente, de classe, e, à medida que se constitui como pública e estatal é parte do Estado, com todas as decorrências por ser estrutura jurídico-política de determinada formação social. Muitos estudos têm revelado o quanto a escola pública – de forma geral, quando não cumpre seu papel de formadora de sujeitos humanizados – permite a alienação e a precarização humana necessária à submissão à lógica de classes. (BORGES, 2017, p. 112).

Diante desta realidade evidencia-se, que os filhos dos grupos de menor poder aquisitivo não possuem igualdade de condições na disputa pelas vagas nas universidades públicas. Neste sentido, a política de cotas sociais significa uma medida mais ampla e talvez mais justa, que propicia os grupos menos favorecidos uma possibilidade de ingresso no ensino superior público, independentemente da sua condição social e racial.

Para Castro, (2001, p. 1), a “falta de igualdade de oportunidades se dá onde o sistema penaliza o acesso por razões que não tem a ver com diferenças de méritos ou desempenho – usualmente pobreza e distância das escolas”. Bem como, o mesmo autor entende que, a igualdade de oportunidades neste processo “não pode ser considerada na véspera de entrar no ensino superior, quando todas as forças centrífugas que separam as experiências educativas dos ricos e dos pobres já exerceram seu papel devastador”, complementando que:

Não há igualdade de oportunidades quando o sistema nada faz para evitar o aparecimento de grandes diferenças de desempenho que, por sua vez, vão determinar as enormes diferenciações no acesso a níveis subsequentes ou ao mercado. Nesta nota sugerimos que há problemas sérios de equidade no ensino superior brasileiro. Isto porque, custa caro, os mais pobres têm menos acesso a ele e pouco se faz para melhor preparar os menos prósperos, aumentando o seu preparo para melhor competir pelas vagas existentes. (CASTRO, 2001. P. 1)

O acesso ao ensino superior, por não ser universal, ocorre por meio de uma competição que, atualmente adota dois tipos principais, vestibular tradicional, realizados pelas próprias instituições e Sisu (Sistema de Seleção Unificada), realizado pelo Ministério da Educação. Em tais circunstâncias, espera-se que haja igualdade de oportunidades entre os que participam desta competição. É precisamente o que estabelece o Inciso I do artigo 206, da Constituição Federal de 1988. Esse dispositivo, que fixa o princípio da igualdade de oportunidades para ingresso na escola, aplica-se a todos os níveis de ensino, mas especialmente ao superior, porque esse nível escolar, não sendo universal, é alcançado por meio de uma competição. A ação afirmativa é definida essencialmente como uma política cujo objetivo é implantar a igualdade de oportunidades, conforme Farah, (2005).

Portanto, as cotas em questão podem ser consideradas como de cunho legal pelo fato de dar tratamento diferenciado aos que estão em posição desigual, cujo objetivo imediato seria de propiciar condições para uma transformação no papel exercido pelas minorias, por meio da sua inclusão na sociedade e no ensino superior.

3.1.1 Competição e disputa pelas vagas

Possuir uma profissão é o primeiro requisito para conseguir a inserção em qualquer mercado de trabalho. Essa é uma exigência que tem se tornado cada vez mais requisitada no mundo moderno e competitivo em que vivemos. Nesse sentido, ingressar no ensino superior e obter uma profissão é o desejo da grande maioria dos jovens em fase de conclusão do ensino médio em nosso país. Porém, para muitos desses estudantes, oriundos de escolas públicas ingressarem no ensino superior parece um sonho impossível por dois motivos principais: (1) a dificuldade de vencer a barreira rígida e concorrida dos vestibulares nas Universidades públicas ou (2) a falta de condições financeiras para custear seus estudos numa instituição particular. Este estudo pretende se concentrar na primeira dificuldade: ingresso no ensino superior público de estudantes oriundos de escolas públicas, realizando uma análise da política de cotas na Unioeste – *Campus* de Cascavel. O intuito é de verificar quem são os estudantes beneficiados pelas cotas sociais e se o rendimento acadêmico é ou não equivalente aos dos estudantes não cotistas.

Historicamente os candidatos das escolas públicas, não possuem igualdade de condições para competir nos vestibulares das universidades públicas, daí a origem dos sistemas de cotas. As pesquisas educacionais revelam que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído, de forma efetiva, para garantir um ensino de qualidade, com isso os estudantes de escolas públicas, na sua grande maioria, não alcançam este nível de ensino, pois:

Realizar um curso superior em universidade pública no Brasil não é tarefa fácil, especialmente para estudantes provenientes da rede pública de ensino. Além da grande concorrência que eles enfrentam, o desinteresse e a falta de direcionamento e informação presentes em inúmeras escolas da rede pública fazem com que muitos alunos nem almejem um curso superior. A necessidade de ingressar no mercado de trabalho e a falta de professores agravam ainda mais este quadro. Apenas uma pequena parcela dos que concluem a escola pública enfrenta o vestibular, mas encontra pela frente uma competição injusta, especialmente pelo menor preparo que apresentam em relação aos alunos provenientes das escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares. (VASCONCELOS e SILVA, p.454).

No Estado do Paraná existem onze¹⁴ instituições de ensino superior públicas gratuitas Federais e Estaduais. Sendo sete Estaduais e quatro Federais. As instituições Estaduais são: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e as instituições Federais são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPR), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Para demonstrar este destaque na disputa pelas vagas nos vestibulares verificou-se o número de candidatos por vagas nos três cursos mais concorridos de cada uma das onze universidades¹⁵. Nas sete Universidades Estaduais do Paraná, os números do último vestibular no sistema universal são os seguintes: *na UEL*, os números se apresentaram assim: 125 candidatos por vaga no curso de Medicina, em segundo lugar o curso de psicologia, com 30 candidatos por vaga e o terceiro é Medicina veterinária, com 24,13 candidatos por vaga¹⁶. *Na UEM*, Medicina assume o primeiro lugar com 199,8 candidatos por vaga; arquitetura e urbanismo com 47,8 candidatos por vaga e direito com 42,3 candidatos por vaga¹⁷. *Na UEPG*, Medicina, também em primeiro lugar com 391,067 candidatos por vaga; Odontologia com 35,217 candidatos por vaga e Engenharia Civil com 31,632 candidatos por vaga¹⁸, *Na Unicentro*, os três cursos mais concorridos são: Medicina veterinária, com 30,70 candidatos por vaga; psicologia com 22,08 candidatos por vaga e agronomia, com 17,50 candidatos por vaga¹⁹. *Na UENP*, os três cursos mais concorridos são: direito em primeiro lugar com 21,0 candidatos por vaga; Odontologia com 16,4 candidatos por vaga e Medicina veterinária, com 15,0 candidatos por vaga²⁰. *Na Unespar*, os três cursos mais concorridos são: cinema e vídeo em primeiro lugar com 19,07 candidatos por vaga; Administração com 11,08 candidatos por vaga

¹⁴Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

¹⁵A relação de candidatos por vaga é referente ao vestibular para ingresso no ano de 2017, com exceção da Unila que a concorrência é do vestibular para ingresso no ano de 2016, pois no site não foi localizado a concorrência de 2017.

¹⁶Fonte: <http://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=YzlmNzU2YTBiMWIzYTM4MDZiM2RmN2FiYWZlZDdkMWFjMWJlNmU0ODA5Njg3NWZmMmQwMmQ2MDU2YTMzZTZjMDUyNTU2ZjhjNThmMzZiMGU3OWRjNmYwM2E0MmFIZWJkMzJkZTA0MjRmYmViMTZhMmE2NTUxMDJkZTk5ZmJmZTQwNTQ3NDJmNWZjMWYxMWMxMDFiMWNjMTMyMGQ2MjQxNw==>

¹⁷Fonte: <http://www.npd.uem.br/cvu/relatorios/10/concorrenca10b.pdf>

¹⁸Fonte: <http://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2017/Candidato-Vaga-Inverno2017.pdf>

¹⁹Fonte: http://www2.unicentro.br/vestibular/files/2016/08/Rela_o_candidato_vaga_Vestibular_2017_57c6cbd45a066.pdf?x74243.

²⁰Fonte: http://vestibular.uenp.edu.br/2017/site/?pagina=candidato_vaga.

e Enfermagem, com 11,05 candidatos por vaga²¹. E, na Unioeste a relação de candidatos por vaga nos três cursos mais concorridos, no *Campus* de Cascavel, é a seguinte: o primeiro é o curso de Medicina com 128,0 candidatos por vaga; em segundo lugar o curso de Odontologia, com 28,25 candidatos por vaga e em terceiro colocado é Engenharia Civil, apresentando 28,10 candidatos por vaga²².

Nas quatro Universidades Federais a concorrência também é bastante elevada, conforme é mostrado a seguir: no IFPR, o curso mais disputado é Direito, com 13,5, candidatos por vaga, em segundo lugar é o curso de Ciências Contábeis, com 11,61, candidatos por vaga e em terceiro lugar é o curso de automação industrial, apresentando 7,67 candidatos por vaga²³. Na Unila, para ingresso de candidatos brasileiros, o número foi de 64,9 candidatos por vaga no curso de Medicina; em segundo colocado o curso de arquitetura e urbanismo, com 40,9 candidatos por vaga e em terceiro lugar o curso de cinema e áudio visual, com 19,2 candidato para cada vaga²⁴. Na UFPR, os três cursos mais concorridos são: Medicina com 56,54 candidatos por vagas em Curitiba e 55,62 no *Campus* de Toledo; o segundo mais concorrido foi o curso de psicologia, com 26,95 candidatos por vaga e o terceiro foi o curso de direito, com 26,64 candidatos por vaga²⁵. E, finalmente, na UTFPR²⁶, os três cursos mais concorridos são: Administração, com 69,6 candidatos por vagas; o segundo mais concorrido foi o curso de arquitetura e urbanismo, com 63,9 candidatos por vaga e o terceiro foi o curso de design gráfico, com 58,8 candidatos por vaga²⁷.

Para melhor visualização foi elaborado o Gráfico 3 abaixo ilustrando a disputa pelas vagas nas onze universidades públicas do Estado do Paraná. Desta forma é possível comparar os números de concorrência e quais cursos de ensino superior demandam mais procura e disputa no Estado. O formato de apresentação do gráfico é por tipo de instituição (Estadual ou Federal) e por ordem decrescente de concorrência, ou seja, do 1º ao 3º mais disputado, por universidade.

²¹Fonte: http://vestibular.unespar.edu.br/vestibulares-antiores/vestibular-2016-2017/relacao-candidato-x-vaga/reçacao_candidato_vaga.

²²Fonte: <http://www5.unioeste.br/portal/arquivos/vestibular/publicacoes/2016/017.pdf>.

²³Fonte: http://www.ct.utfpr.edu.br/ifpr/concursos/2016/ifpr/docs/ifpr_relacao_candidato_vaga_2017.pdf.

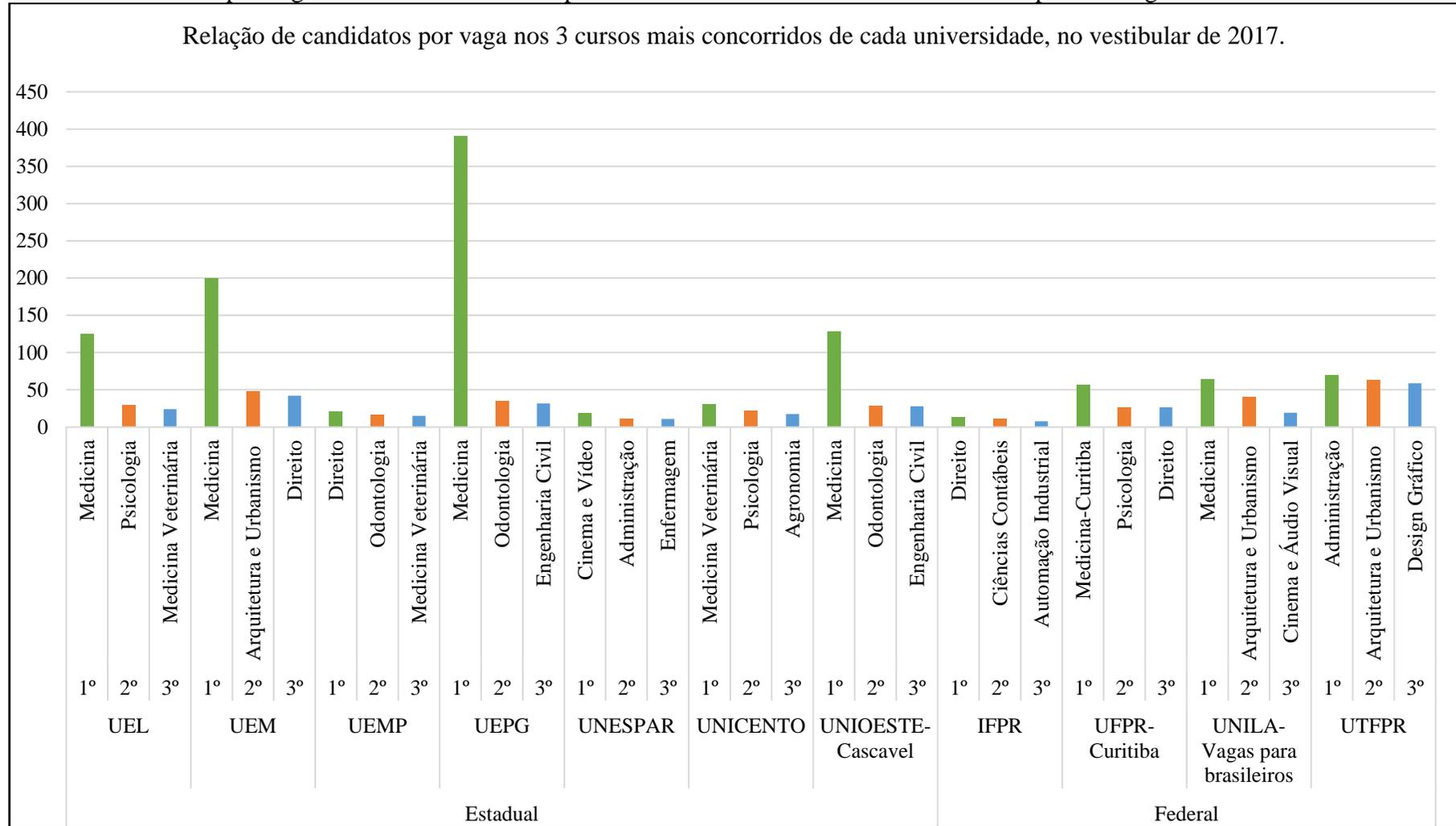
²⁴Fonte: <https://unila.edu.br/sites/default/files/files/unila-em-numeros.pdf>.

²⁵Fonte: http://www.nc.ufpr.br/concursos_institucionais/ufpr/ps2017/documentos/candvaga_curso.pdf.

²⁶Na UTFPR, não há vestibular o ingresso é apenas via Sisu - Sistema de Seleção Unificada.

²⁷Fonte: dados repassados via e-mail pelo Diretor de Concursos da UTFPR.

Gráfico 3 - Candidatos por vaga nos três cursos mais disputados em cada uma das onze universidades públicas e gratuitas do Estado do Paraná.



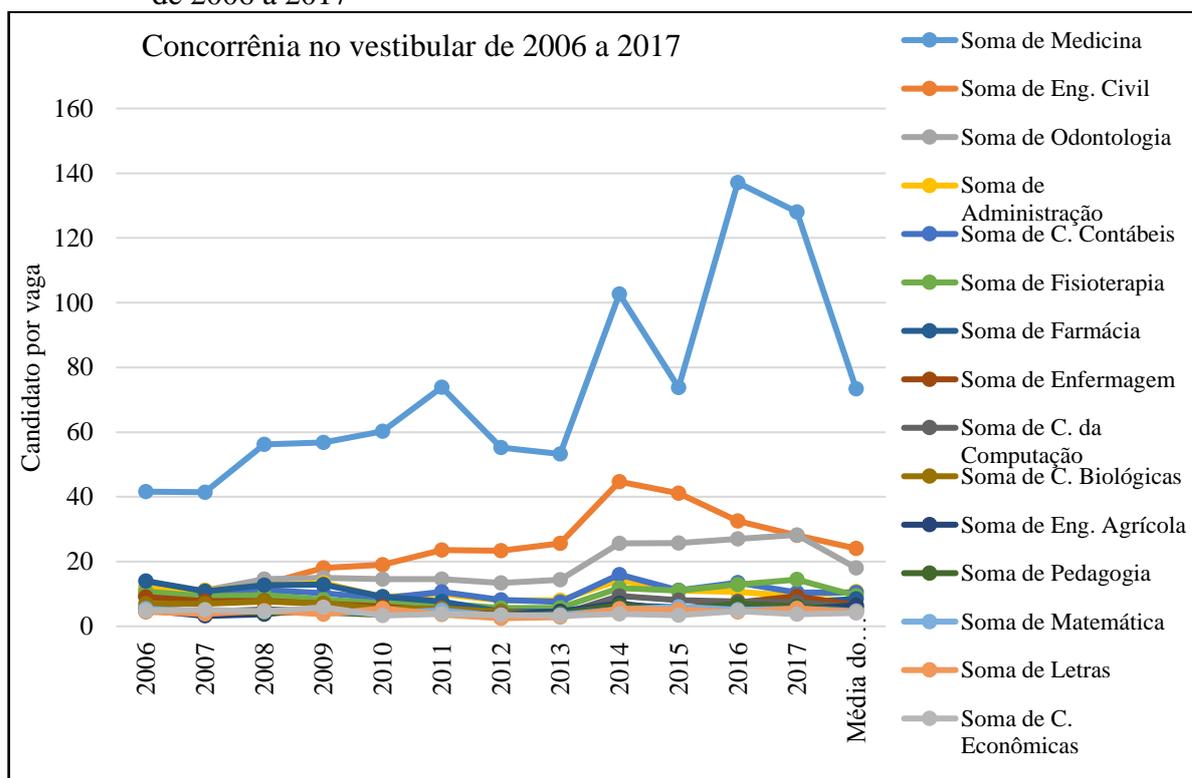
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados coletados dos sites das universidades

Diante desta análise é possível verificar que o curso de Medicina, nas seis universidades onde é ofertado, a concorrência se distancia largamente em relação à concorrência do segundo lugar de cada universidade. Também se constata que nas 4 universidades estaduais, a concorrência em Medicina é maior do que nas 2 federais, pois enquanto que na UEPG, UEM, Unioeste e UEL, o número de candidato por vagas é, respectivamente: 391,1; 199,8; 128,0 e 125,0 candidatos por vaga. Na Unila e na UFPR, a concorrência é de 64,9 e 56,5, candidatos por vaga, respectivamente.

Considerando que o objeto de estudo deste trabalho é analisar o impacto das cotas no vestibular da Unioeste, foi verificado a concorrência de todos os cursos ofertados no *Campus* de Cascavel, para mais uma vez demonstrar o quanto seria difícil para os estudantes de escolas públicas ingressarem nos cursos que apresentam mais concorrência no processo seletivo. O Gráfico 4 analisa o número de candidatos por vaga nos últimos 12 anos, ou seja, nos vestibulares do período de 2006 a 2017, nos 15 cursos²⁸ do *Campus* de Cascavel. Essa concorrência possui uma média de interessados que varia de 4,2 a 73,4 candidatos por vaga. A variação dessa disputa é demonstrada a seguir.

²⁸O Curso de Ciências Biológicas é ofertado no turno integral e matutino, o Curso de Pedagogia é ofertado no turno matutino e noturno e o curso de Letras possui 3 Habilitações-Português/Inglês, Português/Italiano e Português/Espanhol, sendo realizada a média da concorrência.

Gráfico 4 - Candidatos por vaga no vestibular da Unioeste - *Campus* de Cascavel, no período de 2006 a 2017



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados retirados do site da Unioeste. <http://www5.unioeste.br/porta1/vestibular-2017/saiba-mais/vestibulares-antiores>.

Os números apresentados revelam que, assim como nas demais universidades do Estado, o curso de Medicina é o mais disputado no vestibular, com uma média de 73,4 candidatos por vaga, o segundo mais concorrido é o curso de Engenharia Civil, com a média de 24,1 candidatos por vaga e o terceiro é o curso de Odontologia, com média de 18,0 candidatos por vaga e assim sucessivamente nos demais cursos do *Campus*, conforme foi ilustrado no anterior, número *Gráfico 4*, podendo ser observado o “abismo” da concorrência do curso de Medicina em relação aos demais cursos do *Campus*, uma diferença que varia de 205,0% a 1.650,6% a mais de candidatos no curso de Medicina em relação aos demais cursos do *Campus* de Cascavel.

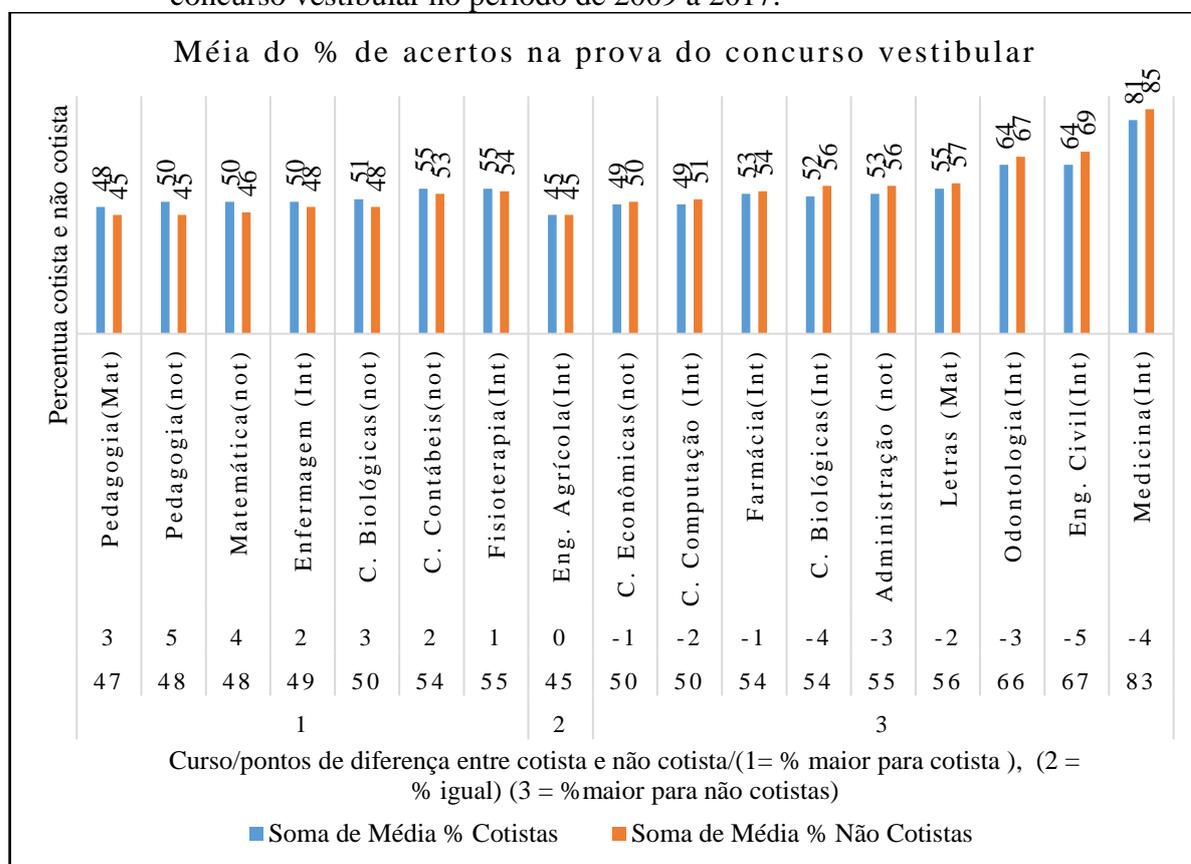
A variação da concorrência, por ano, que mais se destaca, também é no curso de Medicina, onde no ano de 2006 o número de candidatos por vaga era de pouco mais de quarenta, seguindo uma certa estabilidade até o ano de 2013, a partir do ano de 2014 esse número se elevou consideravelmente, sendo que atualmente a disputa passa de cento e vinte candidatos por vaga. Nos cursos de Engenharia Civil e Odontologia a concorrência gira em torno de 18 a 24 candidatos por vaga e nos demais cursos do *Campus*, a concorrência se mantém estável, entre 4 e 10 candidatos por vaga.

3.1.2 Nota de aproveitamento no exame vestibular.

É de conhecimento de todos que para ingressar em uma universidade pública é necessário primeiro conseguir êxito nas provas dos concursos vestibulares das instituições, ou alcançar altas notas no ENEM. Mas em que nível de aproveitamento no exame é necessário para alcançar esta aprovação e ingressar na universidade? E qual é a diferença de pontuação existente entre cotistas e não cotistas? Para responder a estas perguntas foi levantado a média do percentual de acerto na prova do exame vestibular da Unioeste – *Campus* de Cascavel.

Para tanto, foi levantado o percentual de acertos, por meio da nota obtida na prova do vestibular dos candidatos classificados em primeira chamada (dentro do número de vagas ofertadas) de todos os cursos da Unioeste -*Campus* de Cascavel, cotistas e não cotistas nos vestibulares do período de 2009 a 2017. O objetivo foi verificar qual a diferença da pontuação entre os cursos, bem como, entre os cotistas e não cotistas. Conforme visto no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Média do percentual de aproveitamento, dos candidatos cotistas e não cotistas, no concurso vestibular no período de 2009 a 2017.



Fonte: Elaboração da autora a partir da lista dos aprovados fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Nesta análise, é possível verificar que dos 17 cursos, em 7 deles (Pedagogia (noturno e matutino), Matemática, Enfermagem, Ciências Biológicas (noturno), Ciências Contábeis e Fisioterapia, a média da nota no vestibular é maior entre os cotistas, porém a diferença na pontuação não é muito elevada. Em 1 curso (Engenharia Agrícola) o aproveitamento é igual entre os cotistas e não cotistas. E em 9 cursos (Ciências Econômicas, ciência da computação, Farmácia, Ciências Biológicas (integral), Administração, Letras, Odontologia, Engenharia Civil e Medicina, o aproveitamento dos candidatos não cotistas é um pouco superior ao dos cotistas.

Portanto, constata-se que a diferença no aproveitamento, por meio da nota, no concurso vestibular entre os candidatos cotistas e não cotistas, possui uma variação entre 1 a 5 pontos, tanto em favor do cotistas, nos cursos onde o cotista possui média maior, como dos não cotistas, nos cursos onde os não cotistas possuem média maior, podendo ser considerada uma diferença baixa, sem muita significância.

Porém, mesmo que a diferença do aproveitamento na nota do vestibular seja considerada baixa entre os cotistas e não cotistas. Essa pequena diferença interfere no fator ingressar ou não na universidade. Pois nos cursos mais concorridos, a classificação é disputada ponto a ponto, ou milésimos de pontos. É nestes cursos, de alta concorrência, que as cotas geram impacto, possibilitando o ingresso de estudantes de escolas públicas.

4 INGRESSO NA UNIOESTE

Neste capítulo será tratado o ingresso na Unioeste – *Campus* de Cascavel, verificando o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas e privadas, antes e depois das cotas. Também será realizado uma simulação de nova classificação do vestibular do período de 2009 a 2016 e assim poder verificar qual o percentual de estudantes que foram aprovados como cotistas, mas que sem o sistema de cotas não teriam sido aprovados, dentro do número de vagas, e não teriam ingressado na universidade. Ainda, neste capítulo, será apresentado o perfil dos estudantes após o regime de cotas, comparando-os entre cotistas e não cotistas.

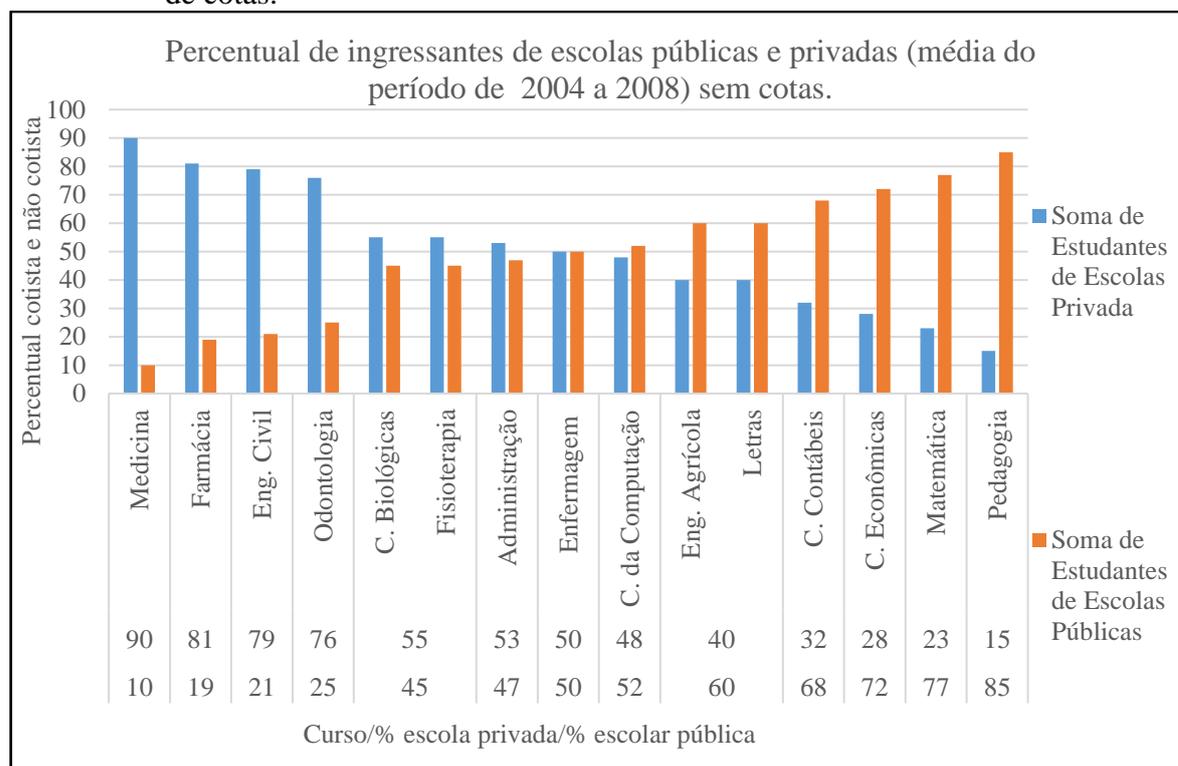
4.1 Ingresso de estudantes de escolas públicas, no período de 2004 a 2008, sem o regime de cotas

O número de estudantes ingressantes nos cursos de graduação da Unioeste - *Campus* de Cascavel oriundos de escolas públicas, antes da implantação do regime de cotas, no período estudado (2004 a 2008), era equivalente ao número de estudantes de escolas particulares, com pequenas variações a cada ano. Ou seja, os percentuais eram em média de 51% de estudantes de escolas públicas e 49% de estudantes de escolas particulares. Estes percentuais poderiam induzir a muitos a um entendimento de que a universidade já contemplava esta demanda, pois mais da metade (51%) de seus estudantes já eram oriundos de escolas públicas, e, desta forma não haveria necessidade de instituir cotas na universidade.

Ocorre, porém, que enquanto em mais de metade dos cursos com menor concorrência no vestibular os percentuais de estudantes de escolas públicas eram acima de 50 por cento, (Enfermagem, Ciências da Computação, Engenharia Agrícola, Letras, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Matemática e Pedagogia, com 50, 52, 60, 60, 68, 72, 77 e 85 por cento, respectivamente). Os cursos de maior concorrência no vestibular, os percentuais de estudantes de escolas públicas se apresentam bem menor, entre 10 e 50 por cento (Medicina, Farmácia, Engenharia Civil, Odontologia, Ciências Biológicas, Fisioterapia e Administração, com 10, 19, 21, 25, 45, 45 e 47 por cento, respectivamente). Portanto, é possível observar que nos cursos, em grande parte, de maior disputa pelas vagas da universidade: Medicina, Farmácia, Engenharia Civil e Odontologia, a maioria de seus estudantes eram oriundos de escolas da rede

privada de ensino, com um percentual de 90, 81, 79 e 76 por cento, respectivamente. Demonstrado no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Média do percentual de estudantes ingressantes na Unioeste – *Campus* de Cascavel, oriundos de escolas públicas e privadas no período de 2004 a 2008, sem o regime de cotas.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do relatório número 73, do Sistema “Academus” da Unioeste.

Desta forma, é possível concluir que os cursos com maior concorrência e ofertados no turno integral, possuíam estudantes com perfil das camadas com maior poder econômico com possibilidade de arcar com custos de escolas privadas e cursos pré-vestibulares, proporcionando melhor formação e assim maiores chances para a disputas das vagas. Assim, o ensino superior público, sobretudo os cursos cujas profissões são mais bem valorizadas socialmente e economicamente, não eram destinados aos estudantes das classes menos favorecidas, Silva (2008).

Contudo, nos últimos tempos houve uma preocupação e uma forte demanda no sentido de inclusão desta parcela da população, esforço este desenvolvido através de políticas públicas voltadas à diminuição da dificuldade de acesso ao ensino superior gratuito desses segmentos sociais desfavorecidos em razão da perpetuação de exclusões históricas e sociais. Assim, vários

programas²⁹ foram desenvolvidos, tais como FIES³⁰ e Prouni³¹ nas instituições privadas, e, sistema de cotas, nas instituições públicas, o qual tem despertado maior debate tanto na sociedade (como se pode notar na mídia e mesmo entre os parlamentares) como no próprio meio acadêmico. Por meio deste sistema tem se estabelecido um número mínimo de vagas das universidades públicas a ser preenchido, necessariamente, por estudantes de escolas públicas, objetivando permitir o acesso de pessoas oriundas dos segmentos sociais mais afetados pela exclusão social.

4.2 Ingresso de estudantes de escolas públicas, no período de 2009 a 2016, com o regime de cotas

Atualmente o *Campus* de Cascavel oferta 716 vagas anuais, distribuídas em 15 cursos de graduação³²: Administração; Ciência da Computação; Ciências Biológicas; Ciências Contábeis; Enfermagem; Engenharia Agrícola; Engenharia Civil; Farmácia; Fisioterapia; Letras; Matemática; Medicina; Odontologia e Pedagogia. Com a implantação do sistema de cotas, no ano de 2009, a média de estudantes oriundos de escolas públicas aumentou de 51%, no período de 2004 a 2008 (sem o regime de cotas) para uma média de 67%, no período de 2009 a 2016, com o sistema de cotas, conforme ilustrado no gráfico 7 a seguir.

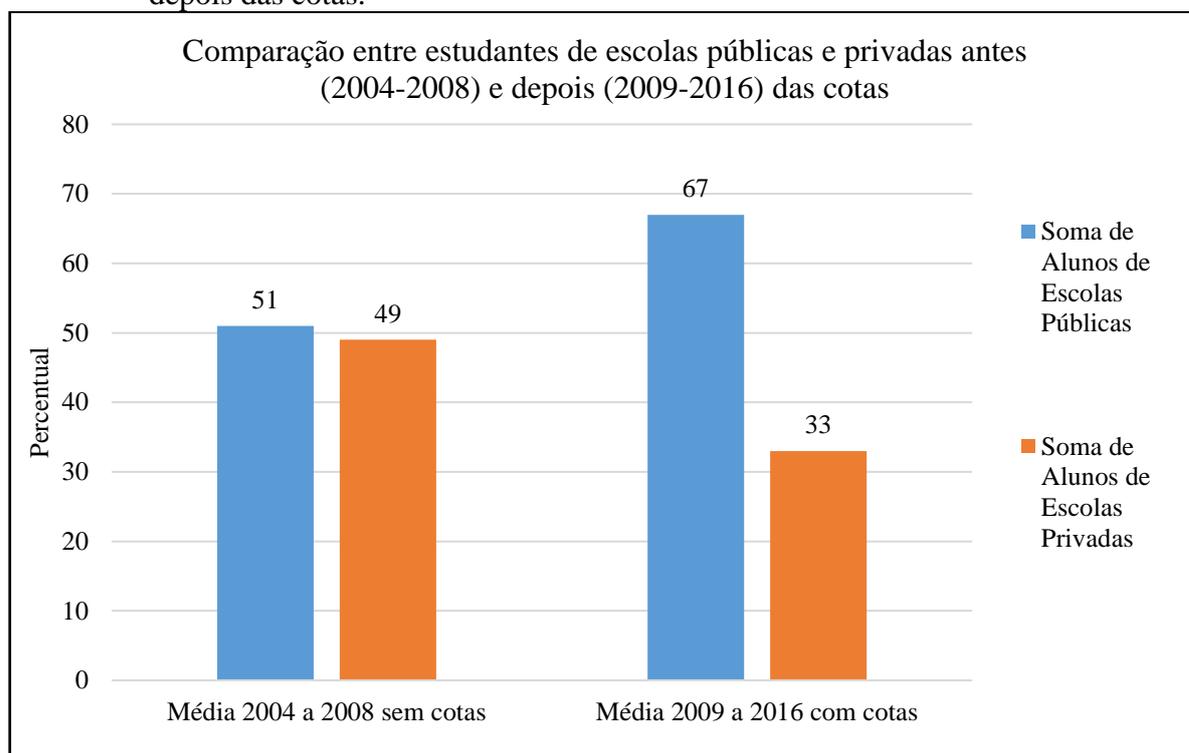
²⁹Cabe salientar que devido a atual conjuntura política do país, vários cortes vêm ocorrendo nos programas educacionais, FIES, Prouni, intercambio, entre outros, assim não existe uma garantia de que os próximos governos irão endossar essa política de “inclusão”.

³⁰Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), é um programa do Governo Federal de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos, em instituições com avaliação positiva pelo MEC. O programa foi criado em 1976 pelo regime militar, sob o nome de Crédito Educativo, foi remodelado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e ampliado no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Lula). O estudante inicia o pagamento do financiamento após 18 meses da conclusão do curso.

³¹Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Governo Federal, criado no ano de 2005, pelo Governo do Luís Inácio Lula da Silva (Lula), pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para estudantes brasileiros que não possuem diploma de nível superior.

³²São 15 Cursos, mas o Curso de Ciências Biológicas é ofertado na modalidade de Bacharelado e Licenciatura, o Curso de Letras possui 3 Habilitações: Português Espanhol, Português Inglês e Português Italiano e o Curso de Pedagogia é ofertado no turno matutino e noturno, totalizando 19 turmas.

Gráfico 7 - Comparação do percentual de estudantes de escolas públicas e privadas, antes e depois das cotas.

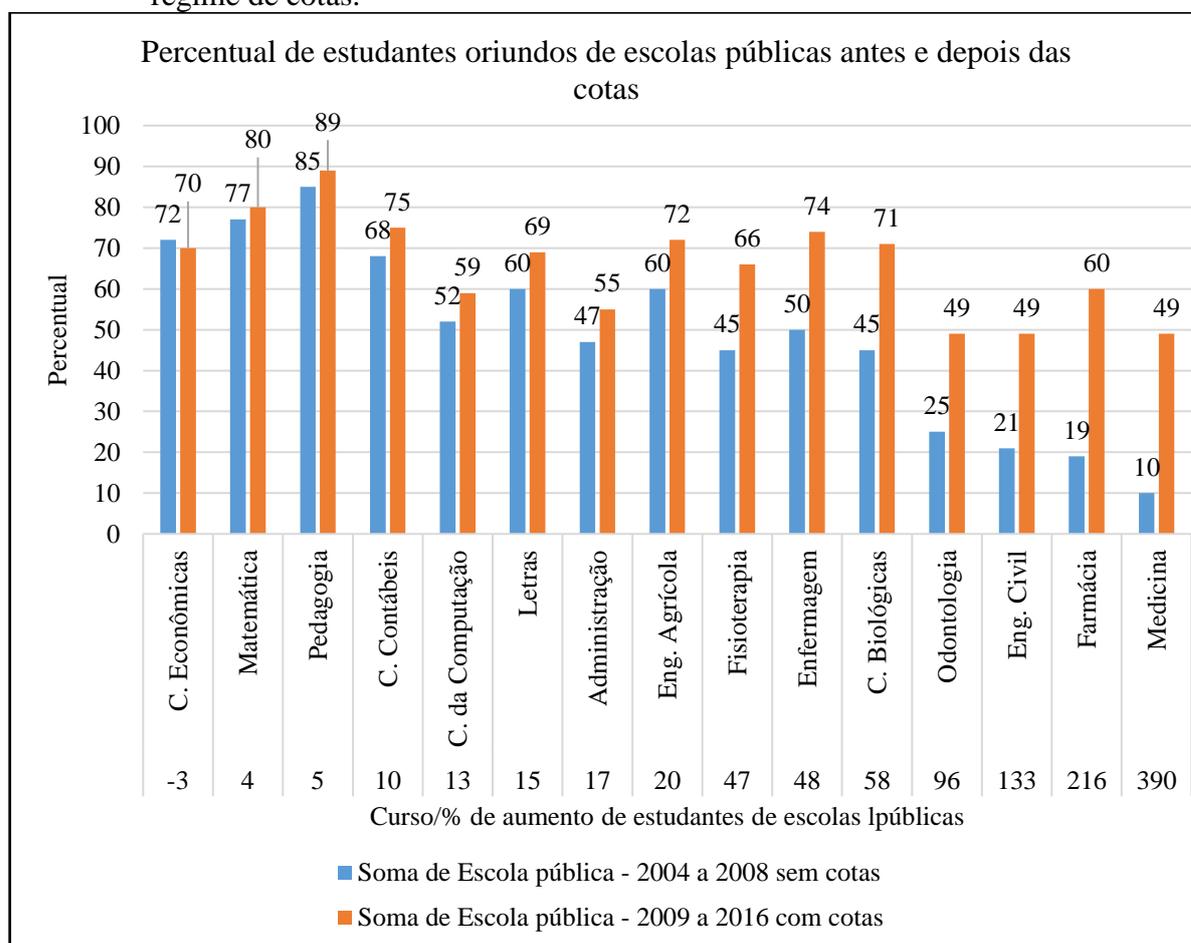


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do relatório número 73, do Sistema “Academus” da Unioeste.

Neste gráfico, fica evidente a considerável elevação, na média geral, de estudantes oriundos de escolas públicas na universidade, que passa de 51% para 67%, e, que as cotas causaram impacto imediato com sua implantação. Porém surge a seguinte indagação. Em quais cursos da universidade ocorreu impacto maior ou menor com a instituição das cotas? Ou seja, em quais cursos houve maior inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas? Entendendo como impacto a alteração do perfil dos estudantes dos cursos, quanto maior a inclusão de estudantes de escolas públicas, maior foi o impacto das cotas, cumprindo assim o seu objetivo principal.

Para verificar esta questão, foi levantado o percentual de ingressantes de escolas públicas e privadas no período de 2004 a 2016, para assim poder comparar a situação do antes e do depois da inclusão do regime de cotas no processo seletivo de ingresso na Unioeste. Compreendendo o período de 2004 a 2008 sem o sistema de cotas e de 2009 a 2016 com o sistema de cotas. O resultado deste levantamento está demonstrado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Média do percentual de alunos de escolas públicas ingressantes no período de 2004 a 2008 sem o regime de cotas comparando com o período de 2009 a 2016 com o regime de cotas.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do relatório número 73, do Sistema “Academus” da Unioeste.

Neste gráfico, é possível verificar que em todos os cursos³³ do *Campus* de Cascavel³⁴, houve aumento do número de estudantes oriundos de escolas públicas após a implantação do regime de cotas³⁵.

Os cursos que apresentam maior impacto das cotas são: Odontologia; Engenharia Civil; Farmácia e Medicina, com um percentual de aumento de estudantes de escolas públicas de: 96;

³³Com exceção do Curso de Ciências Econômicas, que teve uma pequena queda (3%) na média do percentual de estudantes de escolas públicas. Porém deve ser observado que antes das cotas este curso já possuía um percentual de mais de 70% de estudantes oriundos de escolas públicas.

³⁴Até o ano de 2013 o ingresso na Unioeste era exclusivamente por meio de processo seletivo Vestibular. A partir do ano de 2014 o ingresso ocorre por meio de Vestibular, com 50% das vagas dos cursos e por meio do Sisu, com os outros 50% das vagas.

³⁵Os percentuais foram arredondados.

133; 216 e 390 por cento, respectivamente. Os demais cursos do *Campus*: Matemática, Pedagogia, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Letras, Administração, Engenharia Agrícola; Fisioterapia, Enfermagem e Ciências Biológicas, também tiveram impacto das cotas, mesmo que em menores proporções, com um percentual de aumento de estudantes de escolas públicas de: 4, 5, 10, 13, 15, 17, 20, 47, 48 e 58, por cento, respectivamente.

Desta forma é possível observar que os cursos que possuem maior impacto das cotas, também possuem alta concorrência pelas vagas no vestibular. Se constatando que, sem as cotas, grande parte dos estudantes de escolas públicas jamais ingressariam nestes cursos.

4.3 Quem não ingressaria sem as cotas?

Para responder a esta questão foi realizado uma simulação de todos os candidatos aprovados, em primeira chamada, dos cotistas dos vestibulares dos anos de 2009 a 2017³⁶, nos 15 cursos (dezenove turmas) do *Campus* de Cascavel, numa situação sem a política de reserva de vagas. O objetivo foi verificar o percentual de candidatos que não seriam aprovados, em primeira chamada, dentro do número de vagas ofertadas.

Com isso é possível se ter mais clareza sobre a importância do sistema de cotas para a inclusão de estudantes de escolas públicas, de setores de menor renda, principalmente nos cursos mais concorridos e de maior dificuldade de ingresso.

De posse da lista oficial dos aprovados³⁷ dos vestibulares do período de 2009 a 2017, foi realizada a simulação, por curso, ano a ano, reordenado os candidatos cotistas de acordo com a pontuação obtida na prova. Desta forma, foi mantido a classificação oficial como cotista numa coluna e em outra gerado a classificação por ordem de pontuação, sendo possível verificar qual seria a classificação dos cotistas sem o regime de cotas. Feito isso foi verificado se a classificação simulada estaria ou não dentro do número de vagas ofertadas. Caso o

³⁶A simulação foi realizada somente com os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas no vestibular, ou seja, aprovados em primeira chamada, sem, contudo, verificar se o candidato realizou ou não a matrícula. Essa simulação foi somente no sentido de verificar o percentual de candidatos que não seriam aprovados sem as cotas, bem como não foi considerado o critério de desempate. Sendo que não foi realizada esta simulação para os ingressantes via Sisu, pois é outro tipo de seleção (via ENEM).

³⁷A lista dos aprovados do vestibular do período de 2009 a 2017, foi fornecido, no excel, pelo setor responsável pelo vestibular do Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste, sendo possível realizar a simulação.

candidato cotista se enquadrasse dentro do número de vagas ofertadas, seria aprovado mesmo sem as cotas. Caso sua classificação fosse fora do número de vagas ofertadas, não seria aprovado sem as cotas.

A Tabela 1 a seguir apresenta o resultado desta simulação, demonstrando qual o percentual de estudantes de escolas públicas seriam ou não aprovados no vestibular, dentro do número de vagas ofertadas, não havendo a política de cotas. Da mesma forma se seriam ou não aprovados mesmo sem o sistema de cotas.

Tabela 1 - Simulação do percentual de candidatos que não seriam aprovados, em primeira chamada, no vestibular de 2009 a 2017, se não fosse as cotas, de acordo com a pontuação obtida.

Curso/turno	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	% da Média Geral
Medicina(integral)	100%	88%	81%	81%	63%	60%	90%	100%	90%	84%
Engenharia Civil(integral)	75%	75%	44%	50%	63%	70%	70%	50%	40%	60%
Odontologia(integral)	75%	50%	44%	56%	50%	60%	40%	40%	80%	55%
Ciências Biológicas – Bacharelado (integral)	81%	50%	19%	19%	44%	--	20%	20%	--	31%
Administração (noturno)	45%	30%	25%	20%	--	46%	46%	38%	--	28%
Letras - Por/Inglês(matutino)	38%	13%	25%	--	38%	60%	--	--	20%	21%
Farmácia(integral)	56%	44%	31%	--	--	10%	10%	20%	--	19%
Ciência da Computação (integral)	19%	19%	--	--	--	20%	30%	--	30%	13%
Fisioterapia(integral)	25%	19%	--	--	--	--	10%	10%	50%	13%
Ciências Econômicas(noturno)	35%	--	--	15%	--	23%	--	--	--	8%
Letras - Por/Italiano(matutino)	--	--	--	--	--	50%	--	--	--	6%
Ciências Biológicas - Licenciatura(noturno)	6%	--	--	--	--	20%	--	--	--	3%
Engenharia Agrícola(integral)	25%	--	--	--	--	--	--	--	--	3%
Enfermagem (integral)	--	--	--	--	--	10%	--	--	10%	2%
Ciências Contábeis(noturno)	--	--	--	--	--	--	20%	--	--	2%
Letras - Por/Espanhol(matutino)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0%
Matemática(noturno)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0%
Pedagogia(matutino)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0%
Pedagogia(noturno)	--	--	--	--	--	--	--	--	--	0%
Média anual	31%	20%	14%	13%	13%	24%	18%	15%	19%	18%

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Esta simulação permite verificar que se não houvesse o regime de cotas na Unioeste, na média geral, em torno de 18 por cento dos estudantes que foram aprovados como cotistas, não teriam alcançado êxito no concurso vestibular, em primeira chamada. Portanto, o percentual anual de cotistas que não seriam aprovados, em primeira chamada, sem as cotas seria de: 31%; 20%; 14%; 13%; 13%; 24%; 18%; 15% e 19%, respectivamente nos anos de: 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016 e 2017.

Dessa forma, constata-se que em três cursos (Medicina, Engenharia Civil e Odontologia), os índices de candidatos cotistas que não seriam aprovados são os mais altos do *Campus*, com um percentual de 84%, 60% e 55% dos cotistas, respectivamente. Desta forma, nestes cursos as cotas geraram grande impacto.

Num segundo grupo de cursos os índices de cotistas que não seriam aprovados são um pouco menores, entre 2 e 31 por cento, sendo: 31%; 28%; 21%; 19%; 13%; 13%; 8%; 6%; 3%; 3%; 2% e 2%, respectivamente nos cursos de: Ciências Biológicas (bacharelado); Administração; Letras-Português/Inglês; Farmácia; Ciência da Computação; Fisioterapia; Ciências Econômicas; Letras - Português/Italiano; Ciências Biológicas (licenciatura); Engenharia Agrícola, Enfermagem e Ciências Contábeis.

Num terceiro grupo de cursos: Letras – Português/Espanhol; Matemática; Pedagogia (noturno) e Pedagogia (matutino), todos os candidatos cotistas teriam sido aprovados, em primeira chamada, mesmo que não houvessem as cotas. Ou seja, nestes cursos as cotas não geraram impacto, com ingresso via vestibular.

Assim, pode-se afirmar que, de acordo com a *simulação* realizada, se não houvesse a política de cotas na Unioeste, muitos estudantes de escolas públicas dificilmente seriam aprovados no vestibular, especialmente, nos cursos mais concorridos e de grande exigência acadêmica. Podendo se confirmar a hipótese de que a política de cotas causa maior impacto nos cursos integrais e de maior disputa e concorrência pelas vagas.

Outro fator importante é observar que na lista oficial de espera para o curso de Medicina, no vestibular de 2017, o melhor cotista classificado é o de número 89º (do 21º ao 88º classificado, nenhum deles é cotista) e no Vestibular de 2018, o melhor cotista classificado na

lista de espera é o 112º (do 21º ao 111º nenhum deles é cotistas)³⁸. Com isso fica evidente que seria praticamente impossível esses candidatos serem convocados para a matrícula em chamadas posteriores, considerando que são apenas 20 vagas do vestibular. Porém através da política de cotas, esses candidatos são o primeiro da lista para a segunda chamada, caso algum candidato cotista não realizasse a matrícula na primeira chamada.

4.4 Perfil dos estudantes

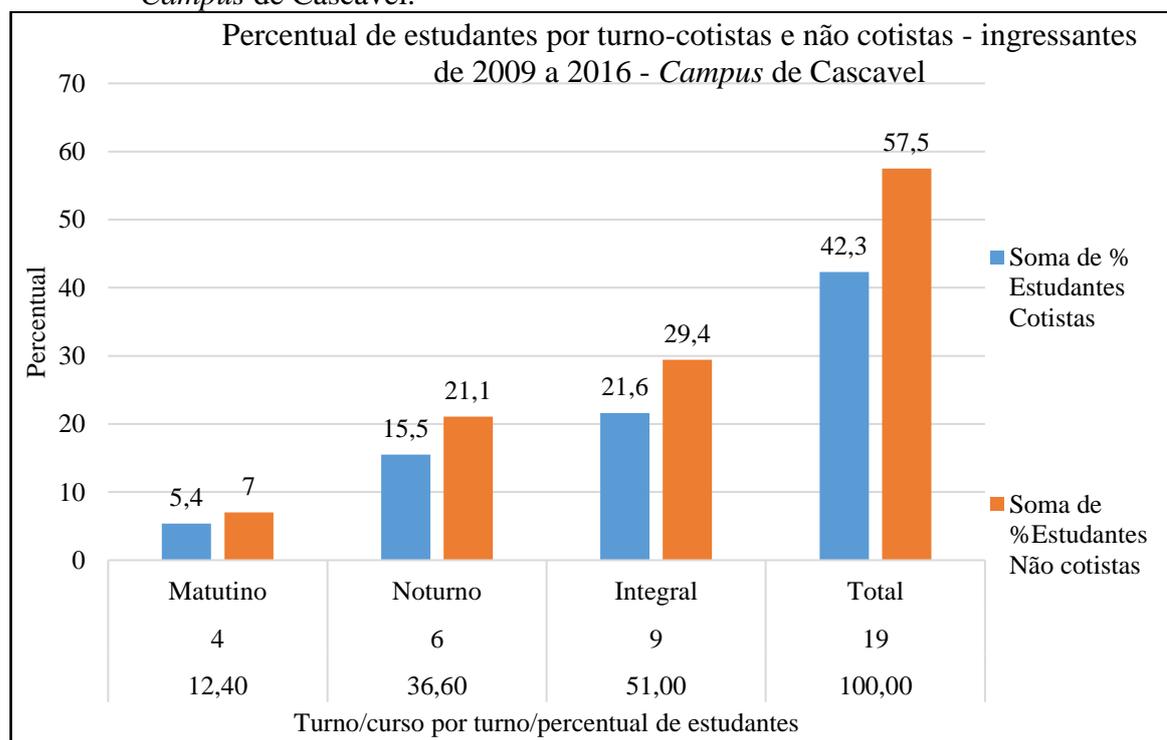
Neste tópico será realizada a descrição socioeconômico, educacional e o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas após a implementação do sistema de cotas. O objetivo é avaliar quem está sendo incluído pelo sistema de cotas na Unioeste – *Campus* de Cascavel. Para tanto, foram coletados dados dos ingressantes a partir da implantação do regime de cotas na Unioeste compreendendo o período de 2009 a 2016. Estas informações tem o intuito de apresentar o perfil dos estudantes procurando estabelecer uma comparação entre os estudantes cotistas e os não cotistas.

Neste período ingressaram na Unioeste – *Campus* de Cascavel, por meio do concurso vestibular tradicional e Sisu³⁹, nos 15 cursos de graduação, 5.761 estudantes, dos quais 2.448 (42,5%) cotistas e 3.313 (57,5%) não cotistas. Lembrando que no período de 2009 a 2013 o percentual das cotas era de 40% das vagas e a partir do ano de 2014 este percentual foi ampliado para 50% das vagas. Estes estudantes distribuíram-se nos turnos: integral, matutino e noturno, conforme Gráfico 9.

³⁸Fonte: <https://www5.unioeste.br/portal/arquivos/vestibular/publicacoes/resultado/Resultado-GeralporClassificacao.pdf>.

³⁹O Sisu (Sistema de Seleção Unificada), foi implantado na Unioeste no ano de 2014. O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio dele as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

Gráfico 9 - Distribuição dos estudantes por turno- ingressantes do período de 2009 a 2016 - *Campus de Cascavel*.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

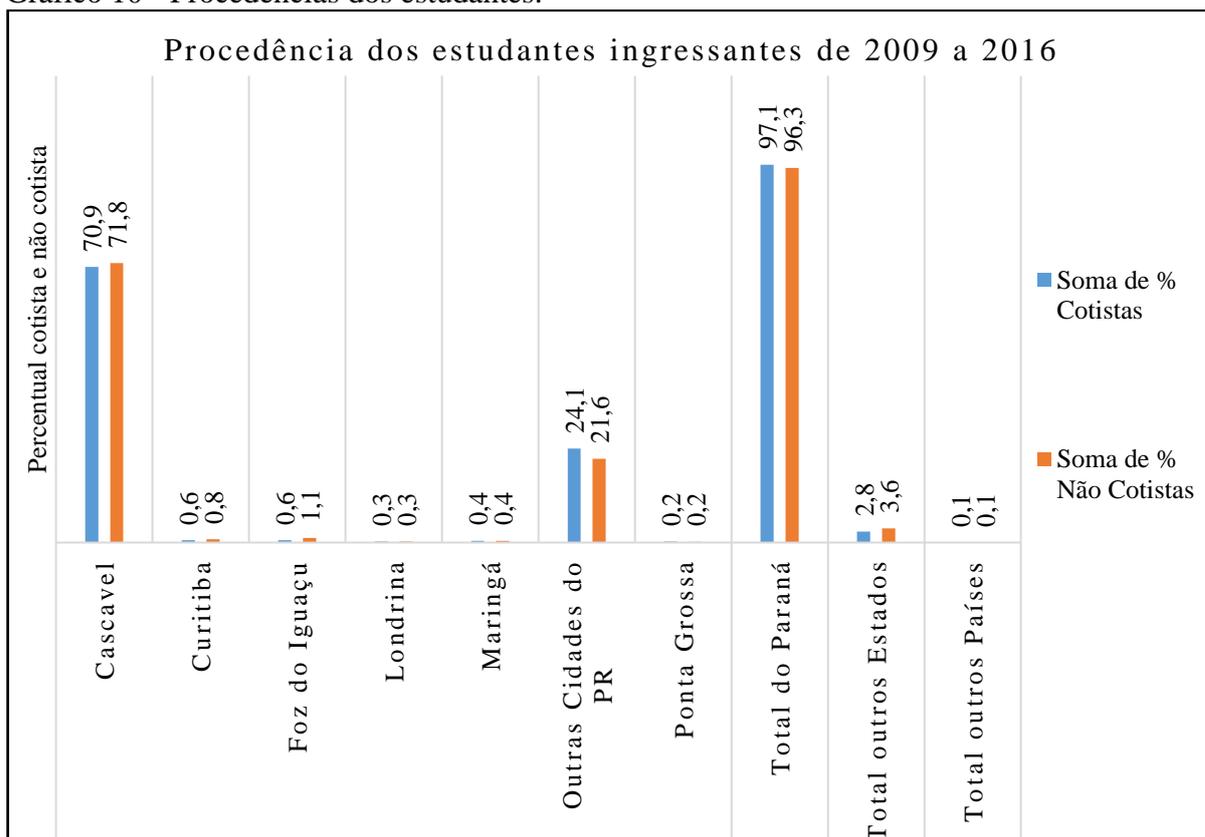
Pode-se observar que o turno com maior número de curso e, logicamente, de estudantes se encontra no integral e é nele também que houve maior impacto das cotas, pois é neste turno que os cursos mais concorridos no processo seletivo de ingresso são ofertados e que houve maior percentual de inclusão de estudantes de escolas públicas.

3.4.1 Origem dos estudantes

A grande maioria dos estudantes da Unioeste, *Campus de Cascavel*, são oriundos da própria cidade de Cascavel, com um percentual de mais de 70% dos estudantes, tanto da modalidade dos cotistas, como dos não cotistas. Somando este percentual a demais cidades do Estado do Paraná, esse percentual se eleva para mais de 95% dos estudantes. Originários de

outros Estados⁴⁰ são apenas em torno de 3%, do total dos estudantes. Já de outros países⁴¹, o percentual é de menos de 1%, do total dos estudantes, deste período pesquisado. Salientando que os percentuais das localidades são equivalentes entre cotistas e não cotistas. Esses dados estão sendo demonstrado no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Procedências dos estudantes.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Diante desta análise pode-se constatar que a Unioeste atende à demanda local, uma vez que mais de setenta por cento de seus estudantes, são procedentes da própria cidade de Cascavel.

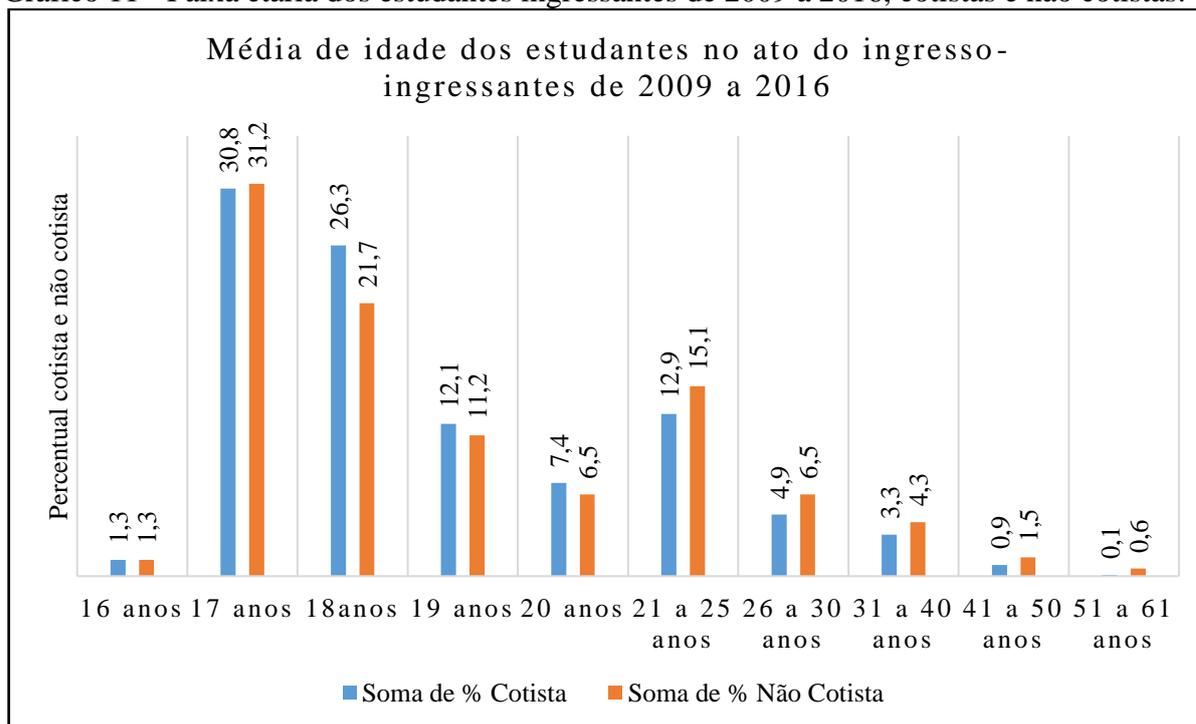
⁴⁰Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santos, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, São Paulo e Tocantins. Sendo que não consta estudantes dos demais Estados de nosso país.

⁴¹Bolívia, China, Colômbia e Paraguai. Sendo que não consta estudantes dos demais países.

4.4.2 Faixa etária e gênero dos estudantes

A faixa etária dos estudantes ingressantes da Unioeste, *Campus* de Cascavel, no período de 2009 a 2017, está demonstrado no Gráfico 11 .

Gráfico 11 - Faixa etária dos estudantes ingressantes de 2009 a 2016, cotistas e não cotistas.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

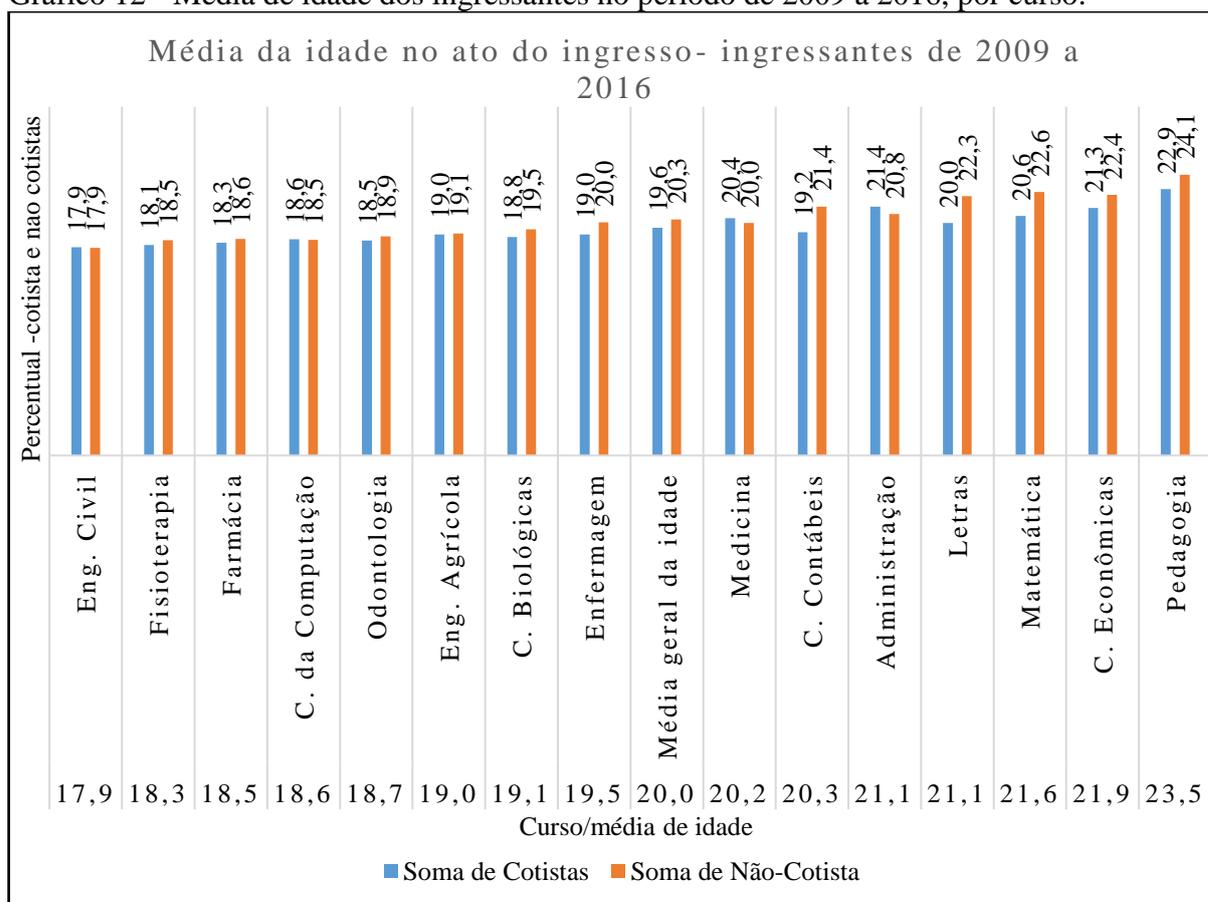
Observa-se que a maioria dos estudantes que ingressaram na universidade no período estudado, encontra-se na faixa etária de 17 e 18 anos, somando um percentual de quase 60% na categoria de cotistas e pouco mais de 50% na categoria de não cotistas. Portanto nesta faixa etária, o número é um pouco maior para estudantes cotistas. Em seguida a faixa etária que ingressara mais estudantes é de 21 a 25 anos com percentual de 12,5% dos cotistas e 15,1% de não cotistas. A terceira é a faixa de 19 anos com percentual de 12,1% de cotista e 11,2% de não cotistas. As demais faixas apresentam um percentual menor para as duas categorias.

A média geral da idade no ano de ingresso dos estudantes da Unioeste – *Campus* de Cascavel, é de 20 anos. Sendo que os ingressantes cotistas possuem a média de 19,6 anos e os

não cotistas possuem a média de idade de 20,3, anos. Portanto, os cotistas ingressam no ensino superior um pouco mais jovens que os não cotistas.

Ao analisarmos a média de idade dos ingressantes por curso, se constata que dos 15 cursos, oito deles (Engenharia Civil, Fisioterapia, Farmácia, Ciência da Computação, Odontologia, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas e Enfermagem) os ingressantes possuem média de idade menor do que a média geral, com: 17,9; 18,3; 18,5; 18,6; 18,7; 19,0; 19,1 e 19,5 anos, respectivamente. E sete deles (Medicina, Ciências Contábeis, Administração, Letras, Matemática, Ciências Econômicas e Pedagogia), os ingressantes possuem média de idade maior do que a média geral, com: 20,2; 20,3; 21,1, 21,1; 21,9 e 23,5 anos, respectivamente. Portanto o curso de Engenharia Civil possui estudantes, na média, mais jovens do *Campus* e o curso de Pedagogia possui estudantes mais velhos entre os cursos. Conforme demonstra o Gráfico 12.

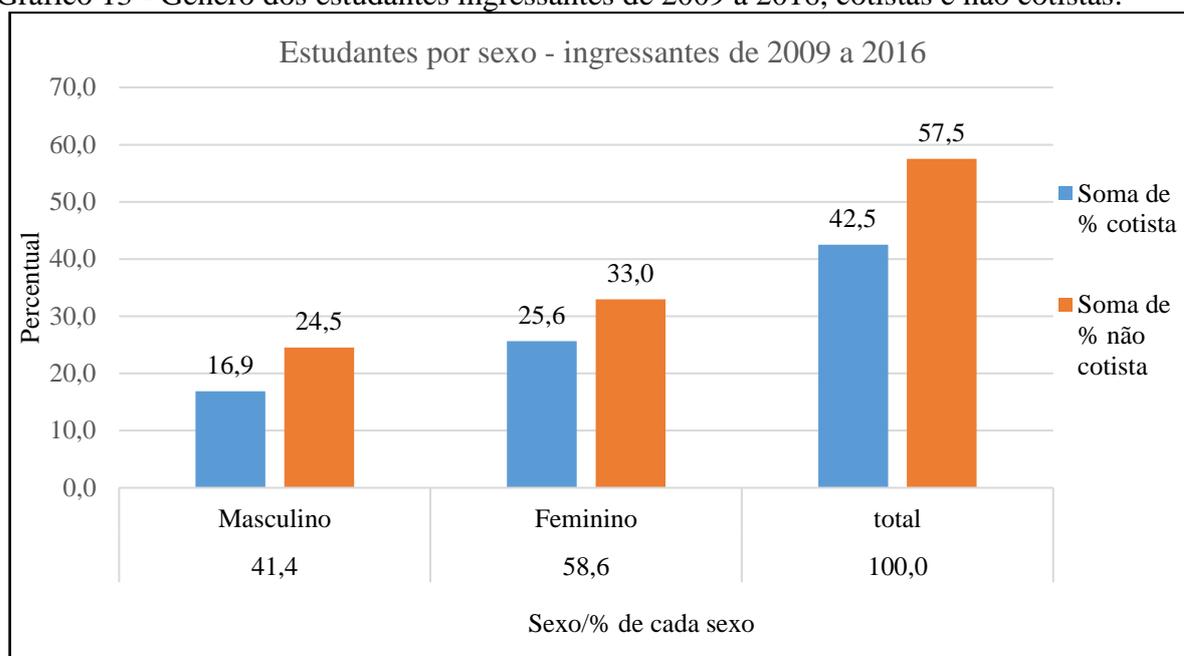
Gráfico 12 - Média de idade dos ingressantes no período de 2009 a 2016, por curso.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Com relação ao gênero, se constatou que ingressaram no período estudado, 2.385 (41,4%), dos estudantes são do sexo masculino, sendo 971 (16,9%) cotistas e 1414 (24,5%) não cotistas e 3.377 (58,6%) são do sexo feminino, sendo 1477 (25,6%) cotistas e 1899 (33,0%) não cotistas, sendo ilustrado a distribuição por idade e por cotas no *Gráfico*, abaixo.

Gráfico 13 - Gênero dos estudantes ingressantes de 2009 a 2016, cotistas e não cotistas.



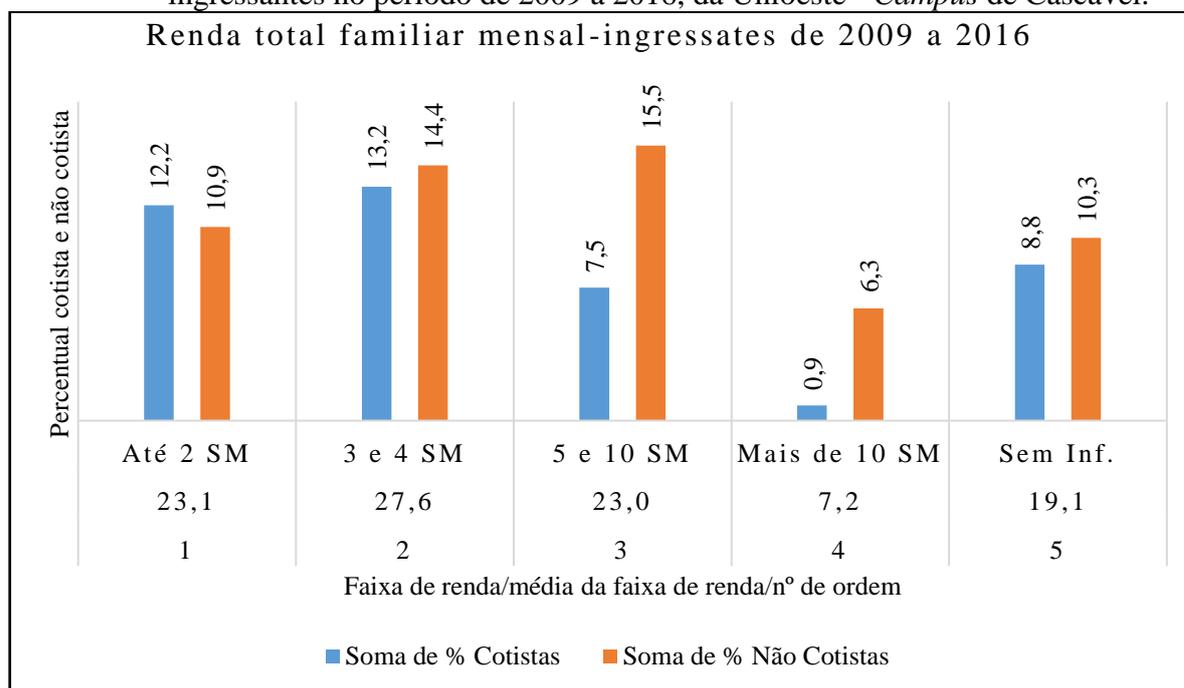
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Portanto, nesta análise, pode ser constatado que há mais estudantes mulheres do que homens na universidade.

4.4.3 Renda total familiar dos estudantes

Para verificar o rendimento total mensal familiar, em salários mínimos (SM), dos estudantes do *Campus* de Cascavel, foi utilizado os dados do questionário sócio educacional, cadastrado, pelo candidato, no ato da inscrição do vestibular e migrado para o sistema acadêmico no ato da matrícula. Portanto essa variável faz parte dos micros dados fornecidos pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste, para fins de desenvolvimento desta pesquisa, sendo assim realizada a contagem estatística em cada faixa de renda. Conforme melhor detalhado no Gráfico 14, a seguir.

Gráfico 14 - Média da renda total mensal familiar (em Salário Mínimo) dos estudantes ingressantes no período de 2009 a 2016, da Unioeste - *Campus* de Cascavel.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Este gráfico mostra o percentual de estudantes cotistas e não cotistas dentro de cada faixa de renda, podendo os dados serem comparados entre cotistas e não cotistas.

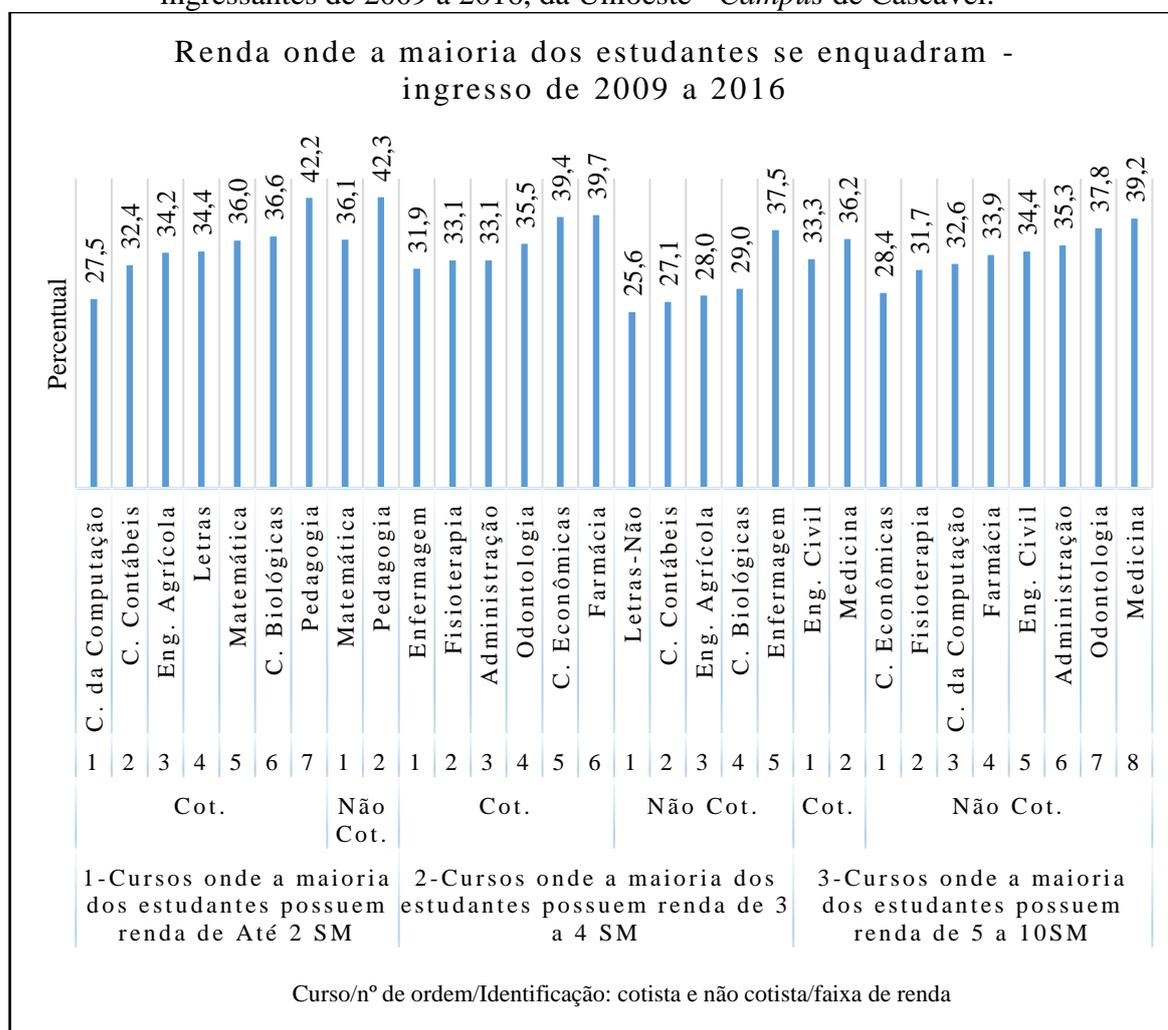
Com esses números é possível verificar que na categoria de rendimento de até 2 SM, o percentual é de 23,1% dos estudantes, sendo 12,2% de cotistas e 10,9% de não cotistas. Na categoria de rendimento de 3 a 4 SM, se concentra a maioria dos estudantes, com 27,3%, sendo 13,2% de cotistas e 14,4% de não cotistas. Na faixa de renda de 5 a 10 SM, encontra-se 23,0% dos estudantes, com 7,5% de cotistas e 15,5% de não cotistas. Com renda acima de 10 SM, o percentual de estudantes é de 7,2%, destes, 0,9% são cotistas e 6,3% de não cotistas. Salienta-se que no cadastro de 19,1%, dos estudantes não consta a informação da renda familiar (esse número é elevado devido ao fato de que para os estudantes ingressantes por meio do Sisu não ser aplicado o questionário sócio educacional).

Importante observar que nas categorias de faixa de renda família de até 2 SM e de 3 e 4 SM, praticamente não há divergências nos percentuais entre os estudantes cotistas e não cotistas. Mas nas categorias de rendimento de 5 a 10 SM e mais que 10 SM, os percentuais de estudantes não cotistas são superiores aos dos cotistas. Isso evidencia que os estudantes cotistas

possuem, em média geral, renda inferior aos dos não cotistas, pois a medida que a renda vai aumentando, o número de estudantes cotistas vai diminuindo.

Diante desta análise surge a seguinte pergunta: Em quais cursos o rendimento familiar dos não cotistas é superior? Para responder a esta questão foi elaborado o gráfico 15, que irá demonstrar em qual faixa de renda a maioria dos estudantes de cada curso se enquadra, tanto na categoria dos cotista como de a de não cotistas para poder fazer uma comparação entre eles⁴².

Gráfico 15 – Renda total familiar mensal onde a maioria dos estudantes se enquadram - ingressantes de 2009 a 2016, da Unioeste - *Campus* de Cascavel.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

⁴²Este gráfico mostra somente o percentual de onde a maioria dos estudantes se enquadram, ou seja, em qual faixa de renda há maior número de estudantes (os percentuais das demais rendas este gráfico não mostra). Também neste gráfico não foi incluído o percentual de estudantes que não tinham informação no cadastro.

Este gráfico mostra o fator socioeconômico dos estudantes por curso na modalidade de cotistas e não cotistas. O objetivo é mostrar em que faixa de rendimento os cursos possuem maior número de estudantes (portanto os cursos irão se repetir na modalidade de cotistas e não cotistas).

Desta forma, o gráfico mostra que na faixa de rendimentos de até 2 SM, há 7 cursos com maior percentual de estudantes na modalidade de cotistas (Ciência da Computação, Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia) e 2 na modalidade de não cotistas (Matemática e Pedagogia). Observa-se que os cursos de Pedagogia e Matemática se repetem, com maior parte dos estudantes, tanto na modalidade de cotista, como de não cotista, isso evidencia que os estudantes destes cursos possuem fator socioeconômico mais baixo da universidade.

Na faixa de rendimentos de 3 a 4 SM, há mais estudantes cotistas em 6 cursos (Enfermagem, Fisioterapia, Administração, Odontologia, Ciências Econômicas e Farmácia) e na modalidade de não cotistas 5 cursos (Letras, Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas e Enfermagem). Nesta faixa de renda, apenas o curso de Enfermagem se repete com maior número de estudantes nas duas categorias, cotista e não cotista.

Na faixa de rendimentos entre 5 e 10 SM, na modalidade de cotista, são apenas dois cursos (Engenharia Civil e Medicina), que possuem a maioria dos estudantes nesta faixa de renda, contra oito cursos da modalidade dos não cotistas (Ciências Econômicas, Fisioterapia, Ciência da Computação, Farmácia, Engenharia Civil, Administração, Odontologia e Medicina). Nesta faixa de renda, os cursos de Engenharia Civil e Medicina se repetem, para cotistas e não cotistas. Se constatando que esses dois cursos possuem estudantes com maior renda da universidade, cotistas e não cotistas, bem como, se enquadram também nesta faixa de renda, estudantes não cotistas dos demais cursos com alta competição pelas vagas.

Desta forma fica visível que a medida em que a renda vai aumentando, o número de estudantes cotistas vai diminuindo. Bem como em grande parte dos cursos mais concorridos e com profissões melhores remuneradas, a renda é superior em relação aos demais cursos. Isso pode ser observado, principalmente na modalidade dos não cotistas.

4.4.4 Quantidade de estudantes por nível de escolaridade da mãe

Para verificar o perfil dos estudantes, considera-se importante analisar o nível de instrução dos pais⁴³. Para tanto optou-se em analisar somente o nível da mãe (considerando que não há grandes divergências em relação à escolaridade do pai⁴⁴), embora há uma configuração diversificada das famílias nos dias atuais, entende-se que a participação da mãe na educação escolar dos filhos, em algumas situações, ainda é mais ativa em relação à do pai. Pois, segundo o censo demográfico do IBGE (2010), cerca de 37,5% das residências, são chefiadas por mulheres e em domicílios com pais separados, em 88,2% dos casos a mulher é a pessoa de referência. Assim justifica-se a opção.

Nesta análise, é possível verificar que, nos cursos do *Campus*, a maior parte dos estudantes a mãe possui escolaridade de nível médio (30,7%). A escolaridade até o ensino fundamental ocorre em um percentual de 22,4% dos estudantes; 15,9% dos estudantes tem mães com nível de ensino superior e 11,7% dos estudantes tem mãe pós-graduadas, conforme será apresenta no gráfico 16

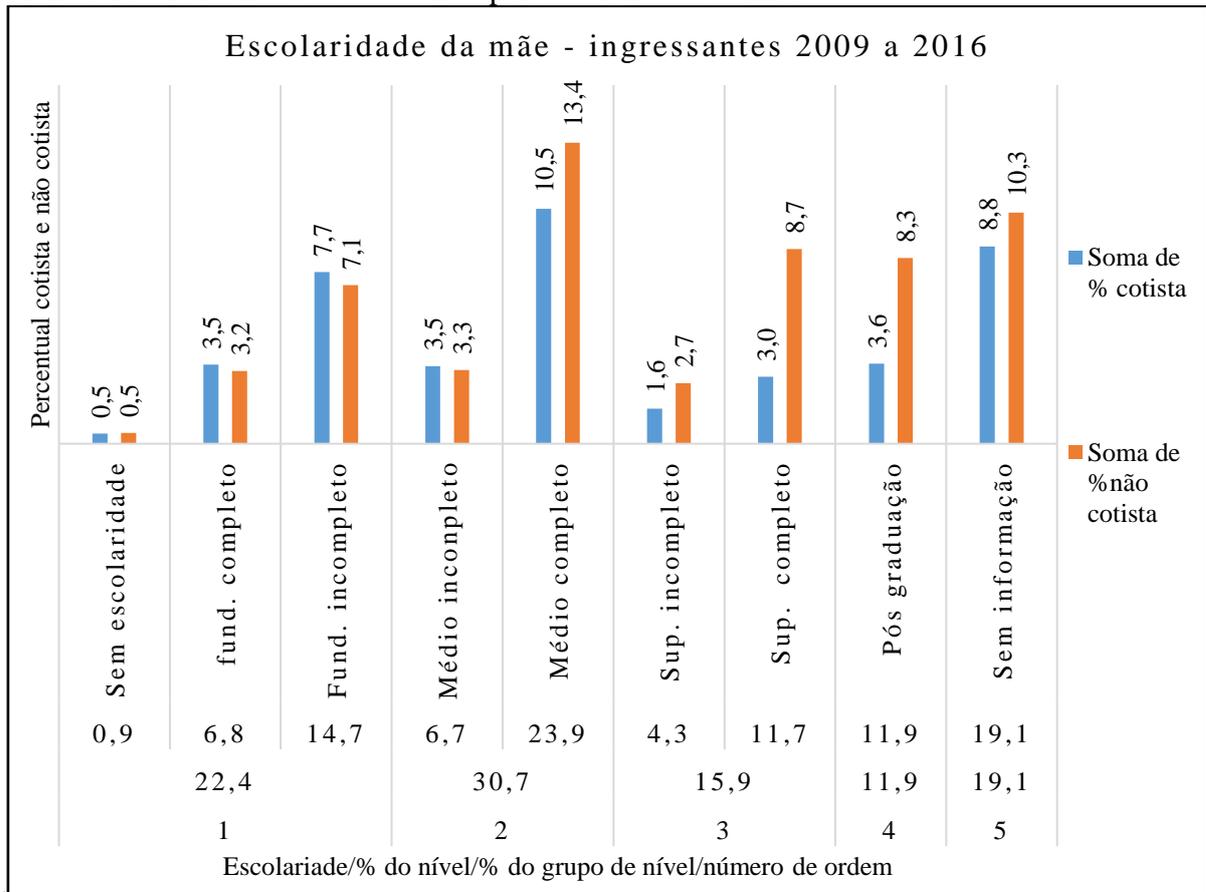
⁴³A escolaridade dos pais não consta no cadastro dos estudantes que ingressaram por meio do Sisu (pois não há coleta do questionário sócio educacional para eles), portanto esta informação refere-se somente aos estudantes que ingressaram via vestibular. Por este motivo a variável “sem informação” contém altos índices.

⁴⁴Escolaridade do Pai.

Escolaridade	Cotista	Não cotista	Escolaridade	Cotista	Não cotista
Sem escolaridade	1,0%	1,1%	Superior incompleto	1,5%	3,2%
Fund. incompleto	9,6%	8,4%	Superior completo	2,7%	8,3%
fund. completo	3,5%	4,1%	Pós graduação	1,6%	4,7%
Médio incompleto	3,4%	3,6%	Sem informação	8,8%	10,3%
Médio completo	10,4%	13,8%			

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Gráfico 16 - Percentual de estudantes por escolaridade da mãe.

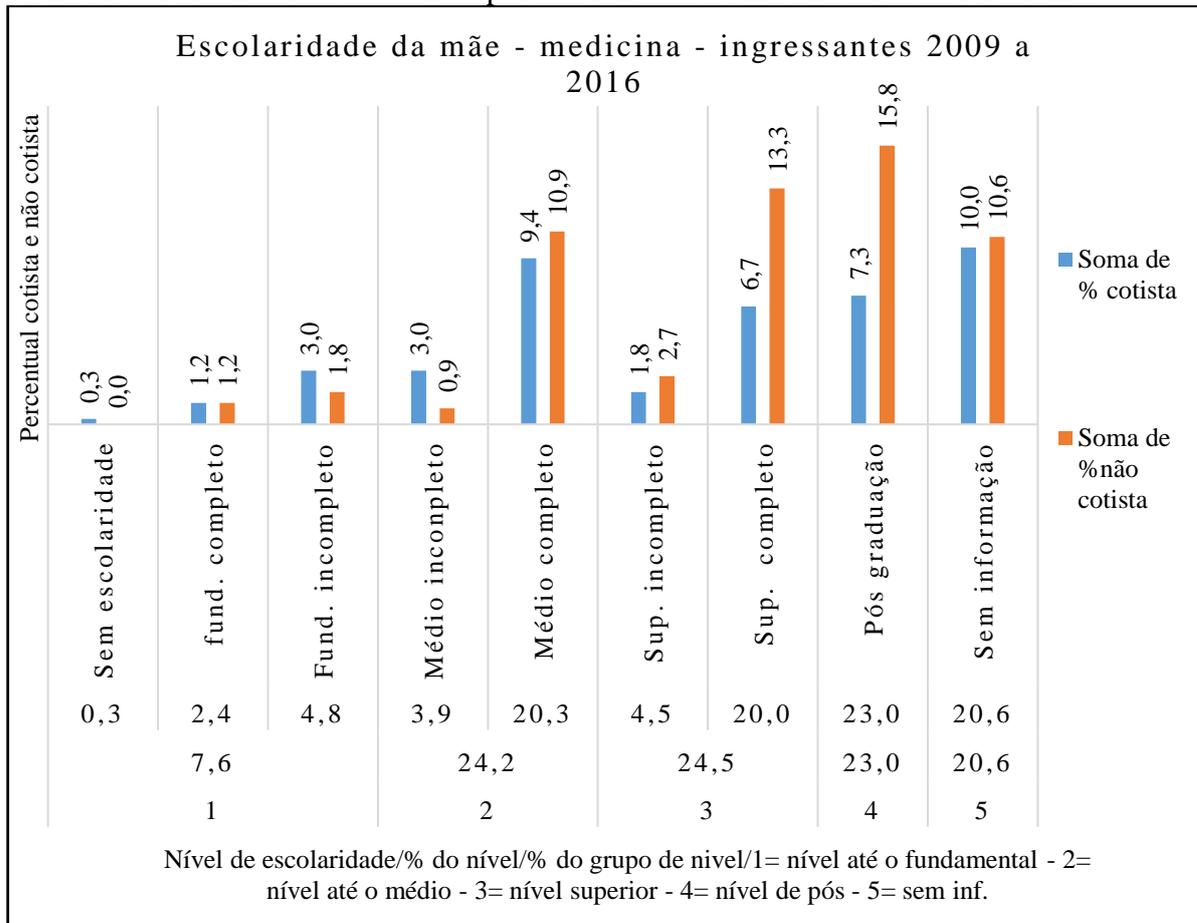


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

O gráfico revela que até o nível médio incompleto os percentuais são equivalentes entre os estudantes cotistas e não cotistas. Mas a partir do nível de escolaridade de nível médio completo o número de estudantes é maior na modalidade dos não cotistas. Com isso confirma-se a hipótese de que o nível de escolaridade da mãe colabora para o maior sucesso de ingresso de não cotistas no ensino superior. Ou seja, nos níveis mais alto de escolaridade da mãe o número maior de estudante são da categoria dos não cotistas.

Mas como se configura esses dados no curso de Medicina, que teve maior impacto das cotas, com elevação de 390% do número de estudantes de escolas públicas? Que é também o curso que possui imensa concorrência pelas vagas, com 128 candidatos por vaga no vestibular do ano de 2017. Ou seja, será que o nível de instrução da mãe dos estudantes destes cursos é superior em relação à média geral dos cursos? Para verificar esta questão, será demonstrado no Gráfico 17, qual é o nível de instrução da mãe dos estudantes deste curso.

Gráfico 17 - Percentual de estudantes por escolaridade da mãe no curso de Medicina.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Nesta análise é possível observar que no curso de Medicina, os percentuais de estudantes se distribuem nos níveis de escolaridade da mãe mais alta, no nível médio completo, há um percentual de 20,0% dos estudantes, contra 23,9% na média de todos os cursos, um pouco abaixo da média geral. Já nos níveis de graduação completa e pós-graduação, os percentuais são bem superiores no curso de Medicina, com 20,0% de seus estudantes, contra 11,7%, na média do *Campus* e no nível de pós-graduação o percentual é de 23,0% contra 11,9%. Isso significa afirmar que os estudantes do curso de Medicina, cotistas e não cotistas, possuem mães com escolaridade superior em relação aos demais cursos.

Porém ao se comparar o nível da escolaridade da mãe entre cotistas e não cotistas do curso de Medicina, é possível notar que até o ensino médio incompleto, embora represente apenas um pouco mais de 10% dos estudantes, há quase o dobro de estudantes cotistas (7,5% contra 3,9%). Com mãe de nível médio completo e superior incompleto não há grande diferença no percentual de estudantes. Mas nos níveis de superior completo e pós-graduação, o número

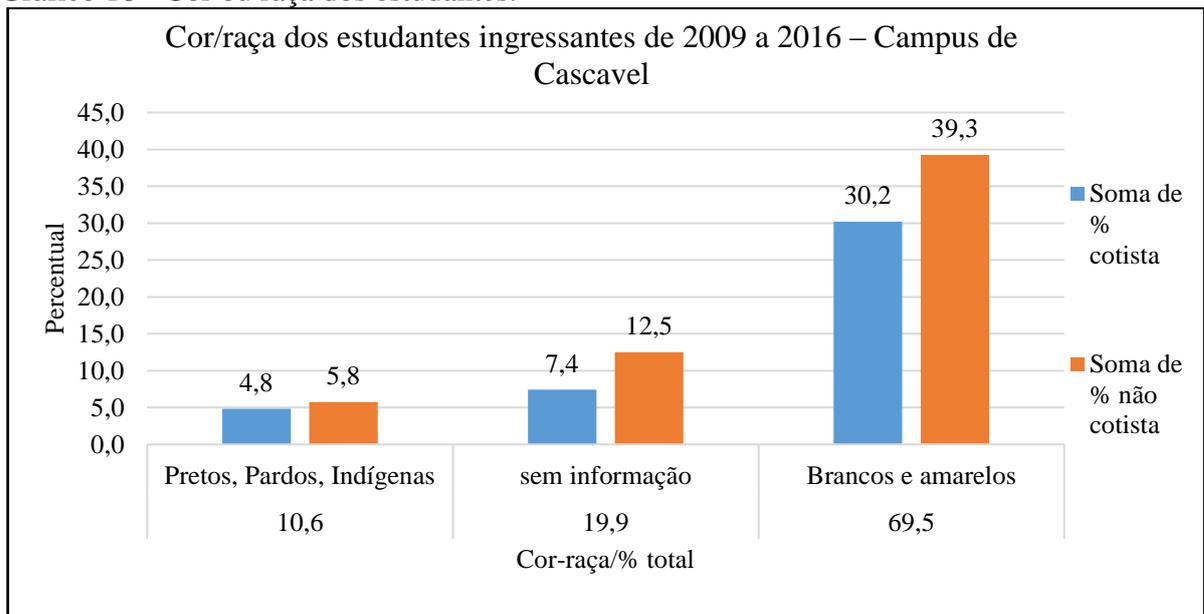
de estudantes não cotistas é praticamente o dobro de estudantes cotistas. Com isso pode-se afirmar que estudantes cotistas do curso de Medicina possuem mães com menor nível de escolaridade em relação aos não cotistas do mesmo curso. Desta forma se confirma a hipótese de que filhos de pais com escolaridade mais alta, teoricamente também com melhor capital cultural, possuem melhores condições de ingressarem em cursos com este nível de exigência. Pois pais com maior escolaridade, supõe-se que possuem profissões mais elevadas e melhores salários, ou seja, o fator econômico familiar contribui para que os filhos se preparem, almejem e conquistem profissões mais reconhecidas socialmente e melhores remuneradas.

4.4.5 Cor/Raça dos estudantes

A cor ou raça é uma característica declarada pelos próprios estudantes no ato da inscrição do vestibular. Para tanto a Unioeste utiliza a mesma classificação de cor ou raça definida pelo IBGE: branca, preta, amarela, parda e indígena. Por este critério a grande maioria dos estudantes do *Campus* de Cascavel ingressantes no período de 2009 a 2016, declararam ser de cor branca e amarela: sendo que dos 5761 estudantes, 4002 (cerca de 69,5%). Dos quais 1740 (30,2%) são cotistas e 2262 (39,3%) não cotistas, neste caso, o percentual é maior para os não cotistas. O número de estudantes que declaram ser da cor ou raça preta, parda e indígena, é de 611 estudantes (10,6%), dos quais 279 (4,8%) cotistas e 332 (5,8%) não cotistas, sendo os percentuais equivalentes nesta categoria. Já os que não possuem esta informação no cadastro individual⁴⁵, o número de estudantes é de 1148 (19,9%), destes 429 (7,4%) cotistas e 719 (12,5%) não cotistas. Conforme pode ser verificado no Gráfico 18.

⁴⁵A Unioeste passou a coletar os dados de cor ou raça a partir do ano de 2012 por exigência do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação. Por este motivo o percentual de sem informação é alto, pois estudantes que não tinham mais vínculo com a universidade não foi possível incluir esta informação na ficha do aluno.

Gráfico 18 - Cor ou raça dos estudantes.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

É predominante o número de estudantes brancos e amarelos da Unioeste - *Campus* de Cascavel, com quase 70%, no entanto isso não pode ser estranhado, pois a maioria dos estudantes, são oriundos da própria Cidade de Cascavel e esta região foi colonizada por populações com origem europeia. Portanto de brancos.

5 ESTATÍSTICA DESCRITIVA

Neste capítulo será analisado, a partir de diversas abordagens, o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas do *Campus* de Cascavel, ingressantes no período de 2009 a 2016, por meio da média das notas obtidas nas disciplinas do curso durante a vida acadêmica percorrida na universidade. O objetivo é avaliar se os estudantes incluídos pelas cotas possuem desempenho equivalente, inferior ou superior aos dos estudantes não cotistas. A variável principal para esta análise, foi a média geral de nota dos cursos comparando-as entre cotistas e não cotistas, no entanto outras variáveis foram utilizadas para detalhar a análise.

Verificou-se que após o ser implantada a política de cotas na Unioeste houve um grande aumento no número de estudantes com origem em escolas públicas na universidade, principalmente nos cursos mais concorridos. Por este motivo é importante, num processo de avaliação das políticas de inclusão no ensino superior, verificar o rendimento acadêmico desta população para assim poder confirmar ou desmitificar a ideia de que os estudantes de escolas públicas, incluídos pelas cotas, provocam baixa na qualidade do ensino superior.

A política da reserva de vagas sustenta-se na ideia de que estudantes oriundos de escolas públicas possuem, em função da precariedade deste modelo de ensino, menor capacidade de competir em concursos vestibulares. Considera também que estes estudantes sejam oriundos de famílias com pouco recursos financeiros e com menor capital cultural. Nesta perspectiva esta carência afetaria outros fatores de sua formação como, por exemplo “capital cultural intergeracional (possibilidade de transmissão de capital cultural dos pais para os filhos, a qual favorece o desempenho escolar)”, conforme Neves et al (2014).

Outro fator a ser analisado é se a “defasagem” educacional no ensino médio dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas (cotistas) reflete ou influência em um possível baixo desempenho acadêmico dentro da universidade. Segundo um estudo efetuado por Neves et al (2014), sobre o sistema de Bônus sociorracial UFMG no vestibular de 2008 a 2010 (programa onde foi acrescentado 10% sobre os pontos obtidos na prova do vestibular para alunos de escola pública e 15% para aqueles que além de estudarem em escolas públicas, se declarassem pardos ou negros) os autores concluíram que:

O sistema de bônus leva em conta a questão do mérito. Ou seja, realiza-se a inclusão social, mas apenas daqueles alunos que, segundo critérios da

universidade, estão em plena condições de cursar uma graduação que exige altas capacidades cognitivas, disciplina e maturidade. (NEVES, AMARAL, GOLGHER, 2014, p. 158)

Sustentam assim que os ingressantes beneficiados pelo bônus devem possuir plenas condições de obterem bom resultado no desempenho acadêmico na Universidade: “(para) não comprometer a excelência do ensino da instituição, os alunos ingressantes com o sistema de bônus devem ter um desempenho na trajetória acadêmica similar aos que ingressaram sem esse adicional”, Neves et al (2014). Neste aspecto, é importante salientar que, assim como no sistema de bônus da UFMG (que favoreceu os candidatos com melhores notas) o sistema de cotas da Unioeste também favorece os candidatos de escolas públicas que consigam atingir as melhores notas, ou seja, mesmo com a política de cotas, haverá uma concorrência meritocrática.

5.1 Estratégia de análise

Para verificar o desempenho dos estudantes cotistas da Unioeste-*Campus* de Cascavel, ingressantes no período de 2009 a 2016, foi comparando as médias dos estudantes cotistas e não cotistas comparando-as através de diversas outras distribuições categóricas como “curso” faixa de renda, escolaridade dos pais, faixa etária, entre outras.

5.2 Fonte de dados

Os dados utilizados na avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, são os dados do Sistema Acadêmico da Unioeste denominado “Academus”, que gerencia as informações acadêmicas dos estudantes da universidade. Os micros dados foram fornecidos em tabelas do excel pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste. No que se refere a coleta, há nesse banco de dados 3 categorias de informações: (1) variáveis oriundas do questionário socioeconômico, o qual os candidatos informam no ato da inscrição do vestibular (escolaridade dos pais e renda familiar); (2) variáveis em relação aos dados pessoais (idade no ano de ingresso, sexo, escola de procedência; e (3) variáveis da vida acadêmica (desempenho acadêmico do estudante, número de reprovações, situação acadêmica(formado, matriculado,

abandono, transferido, etc.). Esses dados foram codificados e exportados para o software IBM/SPSS (20.0), buscando implementar e facilitar as análises estatísticas.

Importante salientar, que esta pesquisa foi realizada com o universo dos estudantes, ou seja, não se trata de uma amostra.

5.3 Desempenho acadêmico dos cotistas nos cursos de graduação

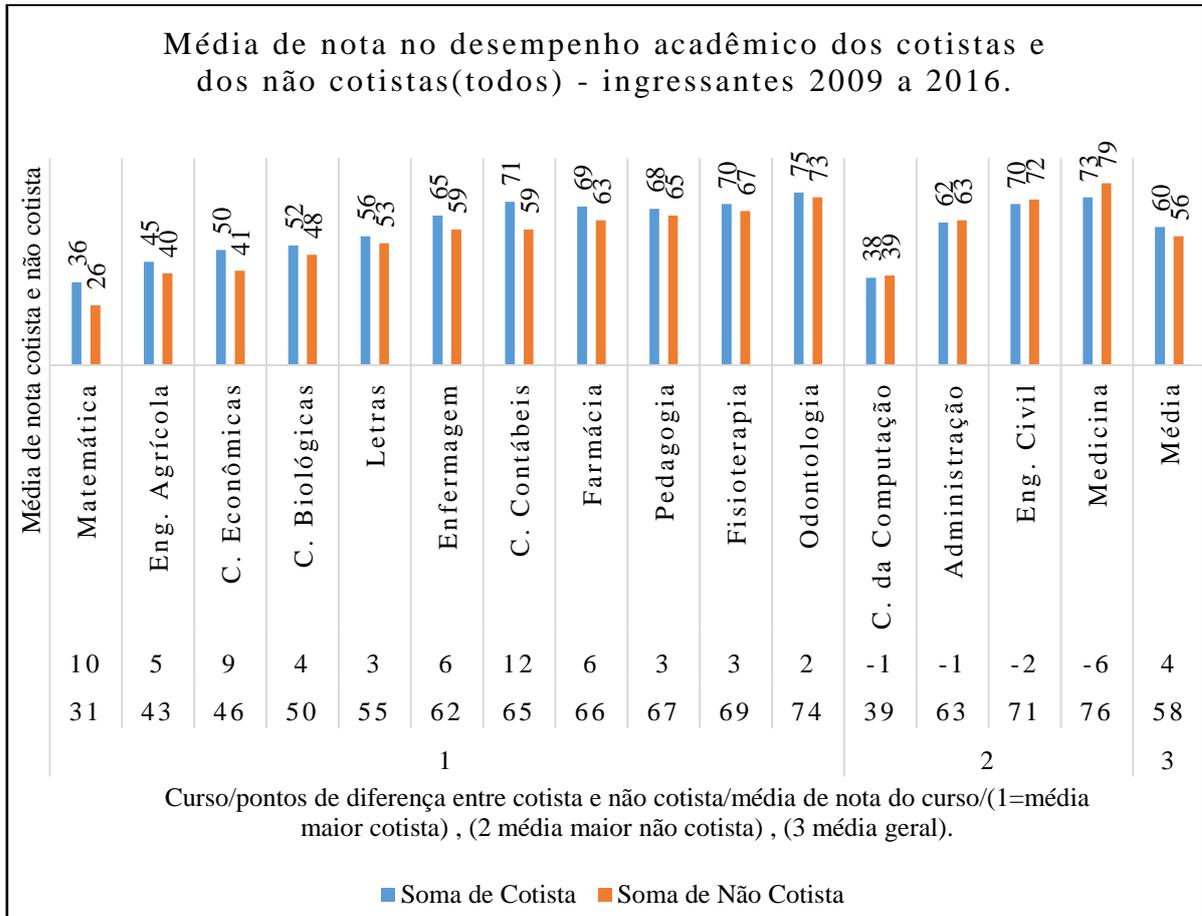
Com relação ao desempenho acadêmico, verificou-se que no período de 2009 a 2016 a média geral referentes a pontuação acadêmica dos estudantes da Unioeste, *Campus* de Cascavel⁴⁶ é de 58. Sendo a média das notas para os estudantes cotistas de 60 e de 56 para os estudantes não cotistas⁴⁷. Desta forma se constata que, na média geral dos cursos, os estudantes cotistas possuem uma média superior aos não cotistas em 4 pontos⁴⁸. Para melhor detalhamento, adiante, no Gráfico 19, serão apresentados os cursos em que os cotistas apresentam desempenho superior.

⁴⁶De acordo com o art. 104 do Regimento Geral da Unioeste a escala de nota é de 0 a 100, em números inteiros.
“Art. 104. A nota de cada disciplina e do exame final, quando for o caso, é atribuída pelo respectivo professor, numa escala de números inteiros de zero a cem”. (Resolução nº 028/2003-COU)

⁴⁷Todos os não cotistas – de escolas privadas e de públicas.

⁴⁸ Considerando que se trata de uma análise da população, é desnecessário a realização de testes estatísticos (como o teste T de Student, para avaliar a significância estatística da diferença).

Gráfico 19 - Comparação da média de nota do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

O levantamento da média de nota no desempenho acadêmico revela que, o curso que possui menor média é o curso de Matemática, com nota de 31 e o curso que possui maior nota é o de Medicina, com média de 76 pontos.

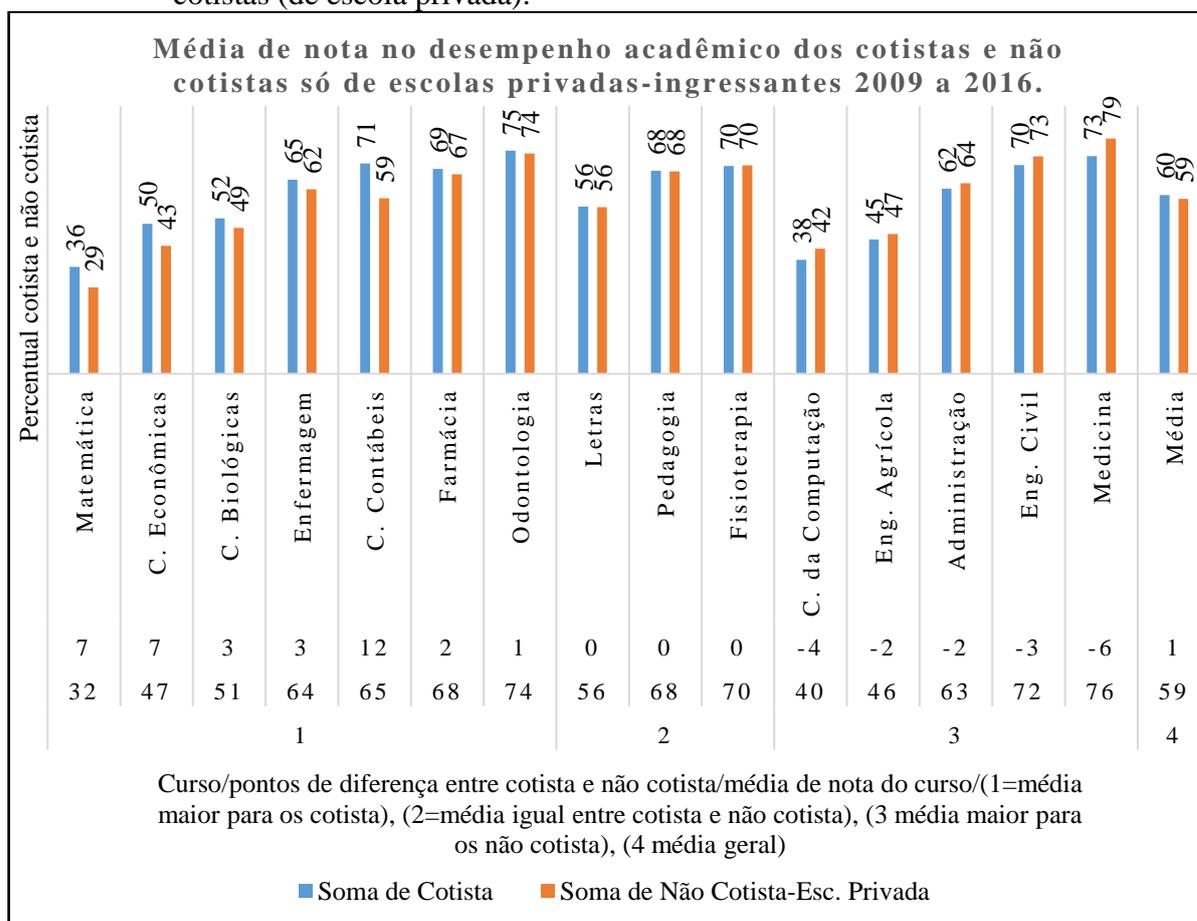
Dos 15 cursos, em 11 deles (Matemática, Engenharia Agrícola, Ciências Econômicas, Ciências Biológicas, Letras, Enfermagem, Ciências Contábeis, Farmácia, Pedagogia, Fisioterapia e Odontologia), a média da nota é maior para os estudantes cotistas. Neste grupo de cursos onde a nota é maior para os cotistas a média é de 60 para os cotistas e 54 para os não cotistas, portanto uma diferença de 6 pontos em favor dos cotistas nestes 11 cursos. E em apenas 4 deles (Administração Ciência da Computação, Engenharia Civil e Medicina), a média dos não cotistas é superior à dos cotistas, neste grupo de cursos a média é de 61 para os cotistas e 63 para os não cotistas, com uma diferença de apenas 2 pontos em favor dos não cotistas.

Na categoria dos não cotistas há estudantes oriundos de escolas privadas e de escolas públicas⁴⁹. Desta forma é importante verificar se há diferença de nota no rendimento acadêmico entre estudantes cotistas (que são obrigatoriamente de escolas públicas) e estudantes não cotistas oriundos de escolas privadas. Já foi verificado que, na média geral, os cotistas possuem média superior aos dos não cotistas. Isso pode gerar, para muitos, uma surpresa, pois espera-se que os estudantes de escolas privada tenham melhor aproveitamento na vida acadêmica pelo fato de terem recebido um ensino nas escolas privadas, supostamente melhor.

Excluindo os estudantes não cotistas de escolas públicas, a média de nota dos estudantes não cotistas sobe de 57 para 59. Isso significa dizer que os estudantes não cotistas de escolas públicas possuem média menor em relação aos não cotistas de escolas privadas. Assim, pode-se afirmar que os estudantes não cotistas de escola pública baixam a média da categoria não cotista, em 2 pontos (ou um percentual de 3,5%). Ainda assim, na maioria dos cursos o desempenho dos alunos cotistas é superior aos não cotistas de escola privada, como demonstrado no Gráfico 20.

⁴⁹Neste caso, são estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, mas não optaram pelas cotas (o motivo pela não opção não foi verificado, pois não há esta informação no cadastro individual do acadêmico).

Gráfico 20 - Comparação da média de nota do desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas (de escola privada).



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

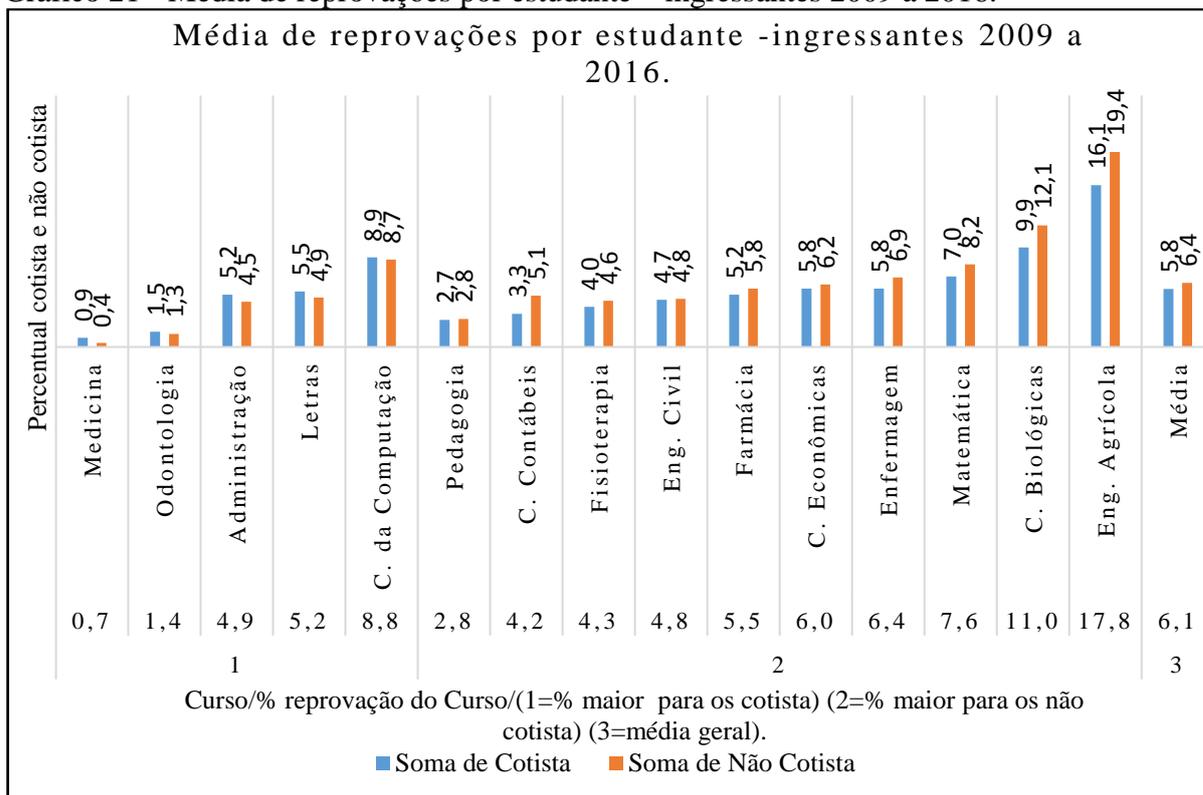
Este gráfico mostra que dos 11 cursos com média maior para os cotistas, em relação ao não cotistas de escolas públicas e privadas, em 7 deles (Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Enfermagem, Farmácia, Matemática e Odontologia), a média continua sendo mais alta, quando comparada com a média dos estudantes não cotistas de escolas privadas. Dos demais 4 cursos, 3 deles (Letras, Pedagogia e Fisioterapia), a média passou a ser igual entre cotistas e não cotistas de escolas privadas. E apenas 1 deles (Engenharia Agrícola), a média dos estudantes não cotistas de escolas privadas passou a ser um pouco superior em relação à média dos cotistas. E os 4 cursos (Administração, Ciência da Computação, Engenharia Civil e Medicina) em que a média era superior em favor dos não cotistas de escolas públicas e privadas, permaneceram com a média superior para os não cotistas somente de escolas privadas, porém com pouca variação nos percentuais entre eles.

Estas informações contrapõem-se a ideia de um baixo desempenho dos estudantes cotistas na universidade, que sustentam o argumento de que a política de cotas baixaria o nível de ensino nas universidades e capacitação técnica dos egressos. De acordo com os dados, estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas apresentam desempenho similar aos não cotistas e, em muitos cursos, superior a eles.

5.4 Número de reprovações

Uma das variáveis utilizadas para analisar o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, foi verificar a média de reprovações⁵⁰ por estudante, este levantamento é apresentado no Gráfico 21.

Gráfico 21 - Média de reprovações por estudante – ingressantes 2009 a 2016.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

⁵⁰Refere-se a quantas vezes o acadêmico reprovou, (em qualquer componente curricular, ou seja, disciplina, estágio, TCC – mas será chamada de disciplina), até o momento da coleta dos dados (2017/1), considerando todos os ingressantes no período de 2009 a 2016, sendo que há diversas situações acadêmicas: formado; cursando em diversas fases, transferidos, desistentes e trancados.

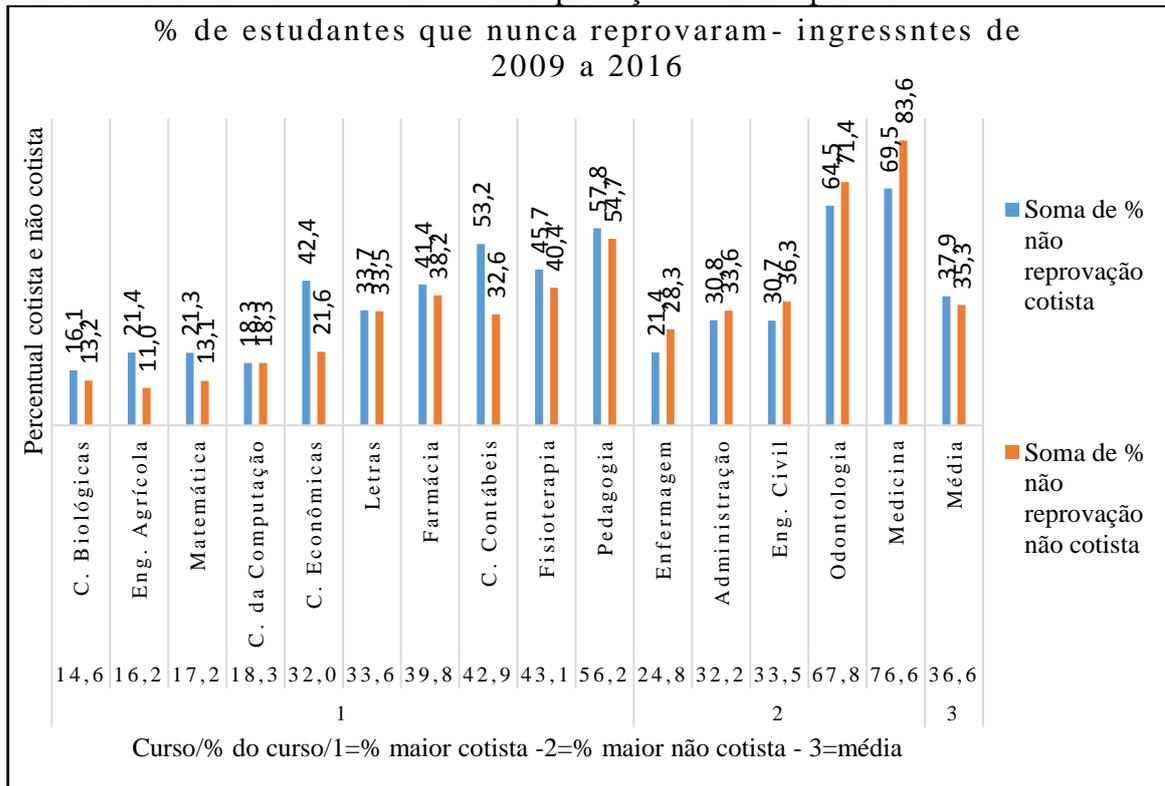
O percentual de reprovações nos cursos de graduação do *Campus* de Cascavel é, na média geral, de 6,1 reprovações por acadêmico. O número de reprovações dos cotistas é de 5,8 disciplinas por estudantes, contra 6,4 para os não cotistas.

Nesta análise é possível observar que o curso que possui índice menor de reprovações por estudante é o de Medicina com um percentual que não chega a uma disciplina por estudante (percentual de reprovações entre as disciplinas cursadas). O curso que possui maior índice de reprovações é o de Engenharia Agrícola com uma média de 17,8 reprovações por acadêmico.

Dos 15 cursos, apenas em 5 deles (Medicina, Odontologia, Administração, Letras e Ciência da Computação), o percentual de reprovações é maior entre os cotistas, mas com pequena variação entre os percentuais, que vai de 0,2 a 0,7 pontos de diferença entre cotistas e não cotistas. E em 10 deles (Pedagogia, Ciências Contábeis, Fisioterapia, Engenharia Civil, Farmácia, Ciências Econômicas, Enfermagem, Matemática, Ciências Biológicas e Engenharia Agrícola), o percentual de reprovações por estudante é maior entre os não cotistas, no entanto com variações um pouco maior, entre 0,1 a 3,3 pontos de diferença entre cotistas e não cotistas.

Também foi considerado importante verificar o percentual de estudantes ingressantes no período de 2009 a 2016, que nunca tiveram reprovação durante a vida acadêmica e até o momento da coleta dos dados (primeiro semestre de 2017), conforme ilustrado no Gráfico 22.

Gráfico 22 - Percentual de estudantes sem reprovações - análise por curso.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Nesta análise verifica-se que na média geral o percentual de estudantes do *Campus* de Cascavel que não tiveram nenhuma reprovação durante a vida acadêmica é de 36,6%. Entre os cotistas esta proporção é de 37,9%, entre os não cotistas e de 35,3%. Portanto, há mais estudantes cotistas que nunca foram reprovados do que os estudantes não cotistas.

Em 10 cursos (Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Engenharia Agrícola, Matemática, Fisioterapia, Farmácia, Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras e Ciência da Computação), o percentual de estudantes que não possuem reprovações em seu registro acadêmico é maior entre os cotistas e em 5 cursos (Administração, Engenharia Civil, Enfermagem, Odontologia e Medicina) o percentual de estudantes que nunca foram reprovados em nenhuma disciplina é maior entre os não cotistas.

5.5 desempenho no processo seletivo de ingresso x desempenho acadêmico

Neste tópico o intuito é analisar o desempenho acadêmico com relação a classificação obtida no processo de seleção. Importante observar que ao correlacionar-se o percentual de aproveitamento no processo seletivo de ingresso (Vestibular ou ENEM), verificou-se uma correspondência significativa para o rendimento acadêmico. Ou seja, quanto melhor for a classificação alcançada no processo seletivo de ingresso, melhor é o desempenho acadêmico nas disciplinas dos cursos de graduação.

Isso significa dizer que o estudante melhor preparado para o processo seletivo de ingresso, que alcança boa classificação no resultado do exame, possui mais condições de alcançar melhores resultados na vida acadêmica, com média de rendimento mais alta em relação aos que alcançam classificações mais baixas na prova seletiva.

No entanto, além de avaliar o ingresso e o desempenho escolar durante a vida acadêmica dos estudantes da Unioeste – *Campus* de Cascavel, se faz importante verificar quantos destes estudantes permanecem na universidade e concluem seus cursos.

5.6 permanência dos estudantes na universidade

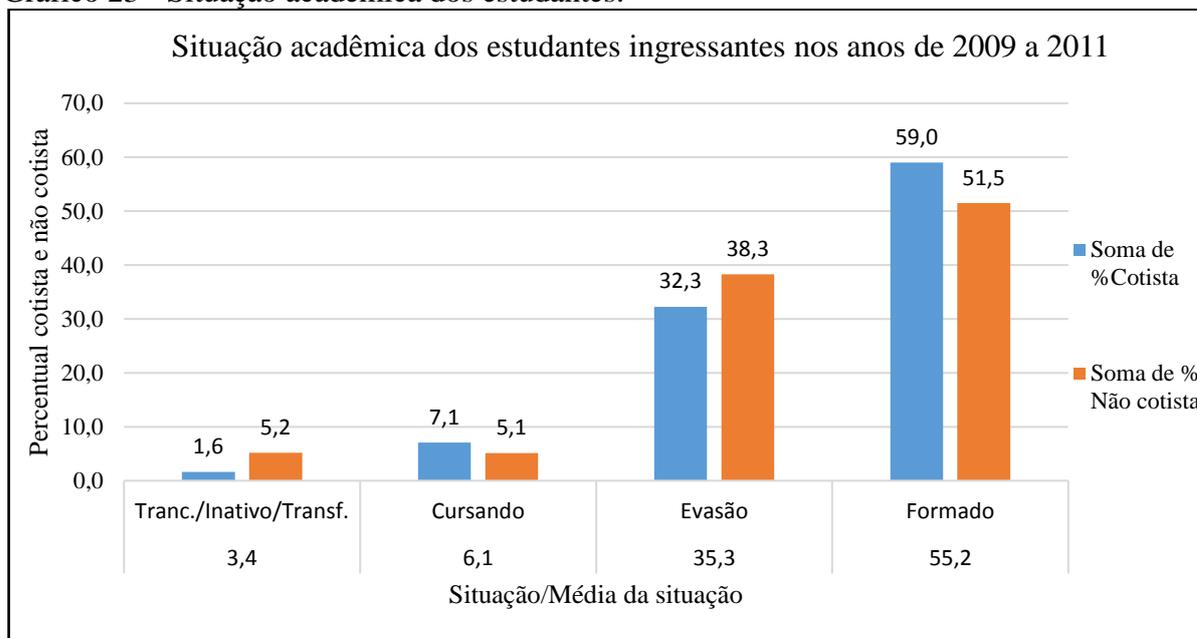
Na avaliação de uma política pública é importante verificar se essa política está cumprindo com seu objetivo. No caso das políticas de cota, deve ser avaliado não somente a inclusão destes estudantes, mas também se estão ou não permanecendo na instituição e concluindo o curso. Caso negativo, essa política deve ser alterada ou adaptada no intuito de atingir o seu objetivo.

Para verificar esta questão, foi levantado (no primeiro semestre de 2017) qual era a situação acadêmica dos 2182 estudantes ingressantes nos anos de 2009 a 2011⁵¹, verificando o percentual de estudantes que permaneceram na universidade e concluíram o curso, o percentual

⁵¹Para verificar a permanência dos estudantes na universidade, optamos em analisar a vida acadêmica dos estudantes ingressantes no período de 2009 a 2011, isso devido a duração mínima do curso, assim os ingressantes deste período tiveram o tempo necessário para o término do curso, até o momento da coleta dos dados que foi 1º semestre de 2017.

que ainda estavam em atividade/transferidos (internos e externos) e de evasão escolar⁵². Estas informações são comparadas entre os estudantes cotistas e não cotistas. O resultado deste levantamento é apresentado no Gráfico 23, abaixo:

Gráfico 23 - Situação acadêmica dos estudantes.



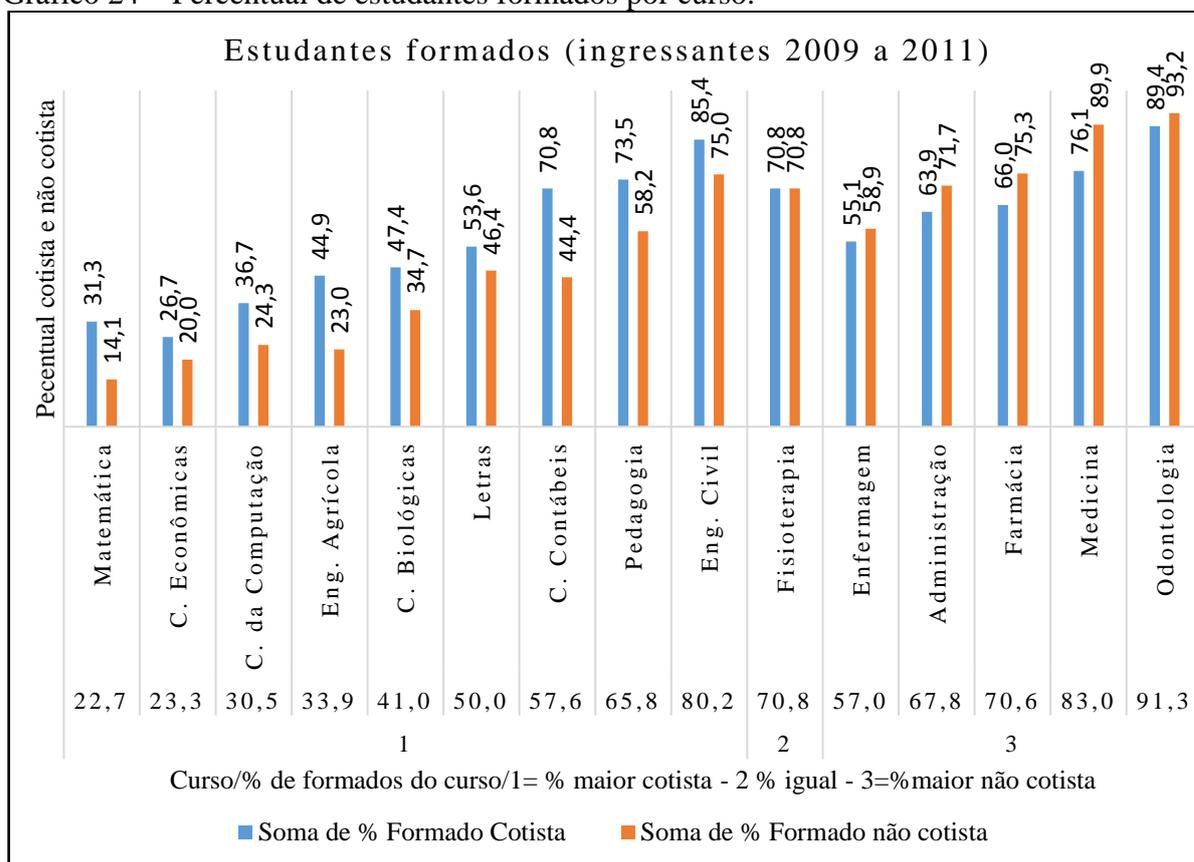
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

É possível verificar no gráfico acima que dos 2182 estudantes que ingressaram nos anos de 2009, 2010 e 2011, a situação acadêmica no primeiro semestre de 2017 era a seguinte: 83 (3,4%) estudantes estavam inativo com curso “trancado” ou transferido; 128 (6,1%) ainda estavam cursando; 784 (35,3%) haviam se evadido da universidade e 1187 (55,2%) haviam concluído o curso. Nestes aspectos destacamos duas situações: a dos formados, onde o percentual é maior na categoria dos cotistas (59,0%) frente aos não cotistas com (51,5%); e a situação de evasão, onde o percentual é maior na categoria dos não cotistas com 38,3% contra 32,3% entre os cotistas. Portanto, na média geral, os estudantes cotistas formam-se cerca de 15% mais e desistem em torno de 16% a menos do que os estudantes não cotistas.

⁵²Neste caso foi considerado todos os tipos de evasão (abandono, cancelado e cancelado por abandono). Abandono se configura quando o aluno desiste do curso, mas tem possibilidade de retorno (num prazo máximo de um ano de abandono), desde que exista vaga para o retorno, porém os registros de retorno são baixíssimos, por isso não consideramos essa hipótese. Cancelado é quando o aluno por iniciativa própria cancela sua matrícula e cancelado por abandono é lançado quando o aluno abandona e não solicita retorno no prazo de um ano.

É importante aqui entender em quais cursos esse fenômeno ocorre? Para responder a esta questão foi levantado os dados de cada uma destas situações por curso e o resultado está apresentado no Gráfico 24.

Gráfico 24 – Percentual de estudantes formados por curso.



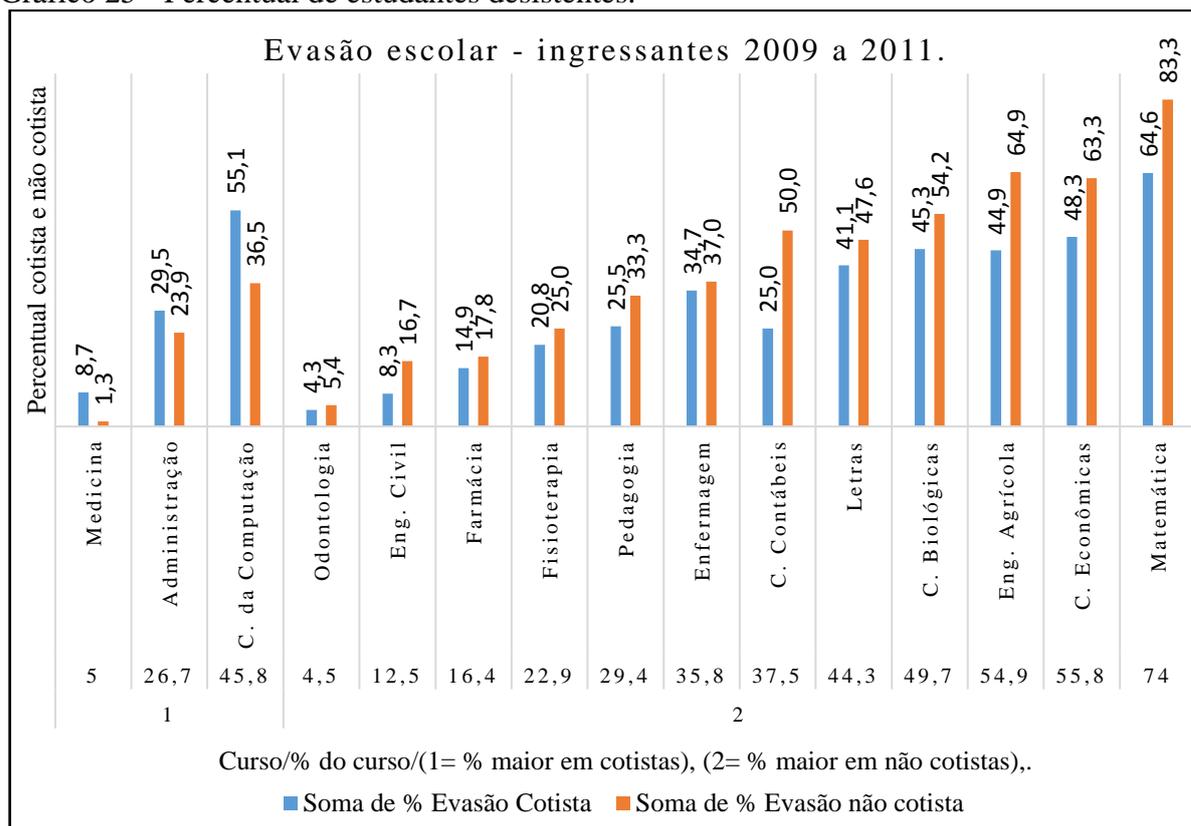
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

Com relação ao número de formados por curso, é possível observar que o curso que menos forma é o de Matemática, onde apenas 22,7% dos ingressantes chegam ao final do curso. O curso que mais forma é o de Odontologia com um percentual de 91,3% de seus ingressantes.

Outro fator importante a destacar é que dos 15 cursos, em 9 deles (Matemática, Ciências Econômicas, Ciência da Computação, Engenharia Agrícola, Ciências Biológicas, Letras, Ciências Contábeis, Pedagogia e Engenharia Civil), o número de formados é maior entre os cotistas, Fisioterapia apresenta o mesmo percentual para as duas categorias e em 5 cursos (Enfermagem, Administração, Farmácia, Medicina e Odontologia), o número de formados é maior para categoria de não cotistas.

No que se refere a evasão escolar da universidade, se constata que o curso em que há menos desistência é o de Odontologia, com um percentual de apenas 4,5% dos ingressantes e o curso onde há mais evasão é o de Matemática, com um percentual de 74% dos ingressantes. Conforme ilustra o Gráfico 25.

Gráfico 25 - Percentual de estudantes desistentes.

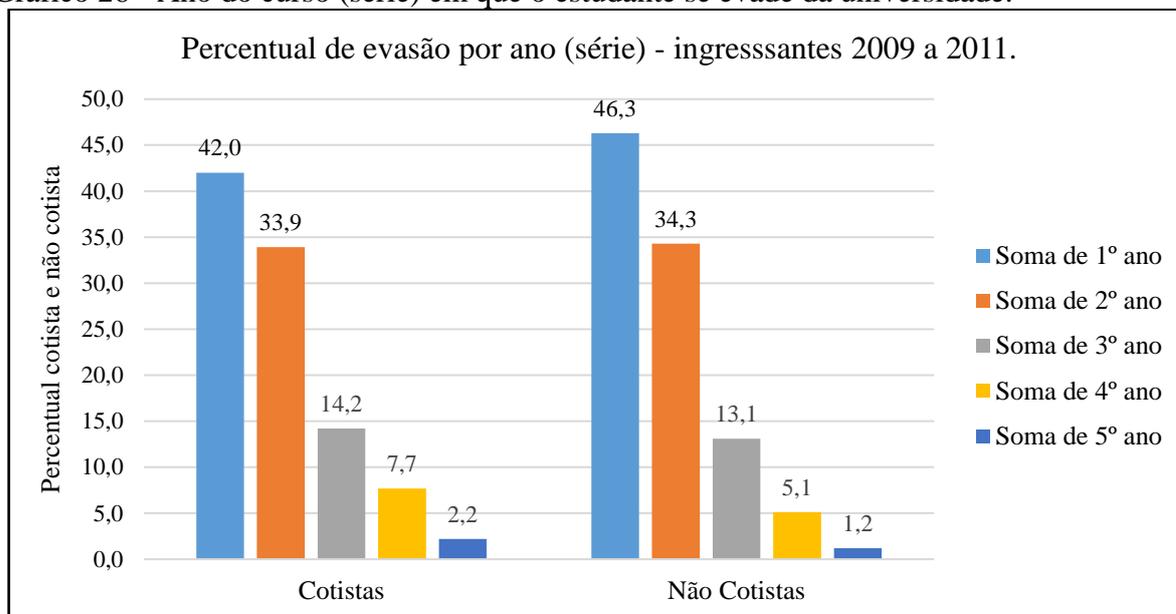


Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

No gráfico acima, é possível notar que dos 15 cursos em apenas 3 (Medicina, Administração e Ciência da Computação), o percentual de abandono é maior entre os cotistas, com média de 16,3% para os cotistas e 21,7% para os não cotistas nestes cursos. Enquanto que na maioria dos cursos, ou seja, em 12 deles (Odontologia, Engenharia Civil, Farmácia, Fisioterapia, Pedagogia, Enfermagem, Ciências Contábeis, Letras, Ciências Biológicas, Engenharia Agrícola, Ciências Econômicas e Matemática), o percentual de abandono é maior entre os não cotistas, com um percentual de 35,9% para os não cotistas, contra 31,4% para os cotistas.

Nota-se que na maioria dos cursos o percentual de evasão é grande, então para mapear melhor a questão do abandono foi verificado em que momento estes estudantes estão evadindo-se do seu curso. Isso está sendo demonstrado no Gráfico 26, abaixo.

Gráfico 26 - Ano do curso (série) em que o estudante se evade da universidade.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados do Sistema Acadêmico, fornecido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da Unioeste.

A grande maioria dos abandonos ocorrem no primeiro e no segundo ano do curso somando um percentual de mais de 75% das desistências nesses anos. Em séries posteriores os índices são menores, mas não menos importante. Pois, embora o estudante já esteja avançado no curso, como no caso do 3º ano, ainda se observa um percentual de quase 15% de evasão nessa altura do curso.

Além do que, o índice de evasão, em determinados cursos, é alarmante, tanto de cotistas (embora um pouco menos), como de não cotistas. Os estudantes estão entrando na universidade, mas não estão saindo formados. Desta forma a pergunta que não se pode calar é a seguinte, quais são os fatores que estão levando os estudantes a desistirem do seu curso? É claro que não se tem essa resposta com este trabalho e nem é este o objetivo desta pesquisa. No entanto, considera-se emergencial a necessidade de se ter essas respostas. Entende-se que a universidade não deve medir esforços no sentido de apurar as verdadeiras causas da evasão escolar, para então criar meios de reduzir esses altos índices.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi verificar o impacto das políticas públicas de cotas na Unioeste – *Campus* de Cascavel, enfatizando “quem”, de fato, foi incluído na universidade. O procedimento metodológico foi a pesquisa quantitativa por meio dos dados cadastrados no sistema gerenciador da vida acadêmica do estudante da Unioeste, denominado “Academus”. Esses dados foram codificados e exportados para o software IBM/SPSS (20.0), permitindo e facilitando as análises estatísticas.

Lembrando que, embora a educação superior no país tenha alcançado um grande avanço nos últimos tempos, o número de vagas nas universidades públicas ainda é insuficiente para atender a demanda de jovens do nosso país. Assim, a disputa pelas vagas é acirrada e, ainda é possível afirmar que irá conseguir uma vaga aquele estudante que estiver melhor preparado para o exame de seleção. Como não há equidade na qualidade do ensino entre as escolas públicas e privadas, não há igualdade de condições para a disputa pelas vagas. Desta forma existe a necessidade de políticas públicas para possibilitar o acesso dos estudantes de escola pública, em sua maioria procedentes das camadas mais pobres da população, aos cursos ofertados pelas universidades públicas e isso tem sido concretizado por meio da política de cotas.

Os resultados dessa pesquisa apontam que a política pública de cotas na Unioeste, gerou um impacto significativo na universidade, no *Campus* de Cascavel, principalmente nos cursos com maior disputa pelas vagas. Por exemplo, os cursos de Medicina, Farmácia, Engenharia Civil e Odontologia, nos quais o aumento do número de ingressos de estudantes de escolas públicas após a implantação do regime de cotas foi considerável: 390%, 216%, 133% e 96%, respectivamente. Esse impacto promoveu uma alteração no perfil dos estudantes, principalmente nestes cursos, pois antes das cotas a presença de estudantes de escolas públicas era baixa ou quase não existia, e, após as cotas esse número se elevou e atualmente constituem no mínimo 50% do total de ingressantes⁵³, (quer dizer, pelo menos metade dos estudantes vem

⁵³O percentual de estudantes oriundo de escolas públicas pode ser maior do que 50% considerando que os cotistas podem ocupar uma vaga de ampla concorrência, pois nas chamadas posteriores são convocados os candidatos pela ordem de classificação. (Por exemplo: se um candidato não cotista não realizar a matrícula, será convocado em chamadas posteriores para preencher a vaga, o melhor classificado, independentemente de ser cotista ou não). Por isso se um candidato cotista estiver na lista de espera melhor classificado do que o não cotista, irá ocupar a vaga. Mas se um candidato cotista não realizar a matrícula será convocado o melhor classificado cotista na lista de espera. E a vaga só pode ser preenchida por cotista.

das escolas públicas). Na análise sobre o aproveitamento na prova do vestibular do período de 2009 a 2017, dos candidatos que concorreram aos cursos da Unioeste – *Campus* de Cascavel, verificou-se *não há* grande divergência de pontuação entre os cotistas e não cotistas. No entanto, como há grande disputa pelas vagas, essa pequena diferença interfere no fato de ingressar ou não na universidade, principalmente nos cursos de maior disputa. Nesse período a média do percentual de candidatos que não seriam aprovados no vestibular, entre as vagas ofertadas, caso não houvesse a política de cotas, seria de 84% no curso de Medicina, 60% no curso de Engenharia Civil, 55% no curso de Odontologia, 31% no curso de Ciências Biológicas, 28% em Administração, seguindo em percentuais menores nos demais cursos do *Campus*. Isso evidencia que a política de cotas promoveu a ampliação do acesso, pois sem as cotas na Unioeste, esse percentual de estudantes estariam fora da universidade.

Em relação ao perfil dos estudantes que ingressaram no período de 2009 a 2016, verificou-se que a grande maioria dos estudantes da Unioeste, *Campus* de Cascavel, são oriundos da própria cidade de Cascavel, com um percentual de mais de 70% dos estudantes. Somando este percentual às demais cidades do Estado do Paraná, esse percentual se eleva para mais de 95% dos estudantes. Portanto, isso evidencia que a Unioeste está atendendo, em grande parte, a sua demanda local.

Os estudantes cotistas ingressam na universidade, em média, mais jovens do que os não cotistas. A média de idade no ano de ingresso dos estudantes do *Campus* de Cascavel é de 20 anos, sendo a média de 19,6 anos para os cotistas e 20,3 anos para os não cotistas. Mais de 50% dos estudantes, portanto a maioria, ingressaram na universidade com idade entre 17 e 18 anos. O curso que possui ingressantes mais jovens é o de Engenharia Civil, com média de 17,9 anos e o curso com ingressantes mais velhos é o de Pedagogia, com média de idade de 23,5 anos. A média de idade dos estudantes do curso mais concorrido do *Campus*, Medicina, é de 20,2 anos, a hipótese é de que devido à concorrência e dificuldade de ingresso neste curso, o estudante não obtém aprovação logo após o término do ensino médio, e passam mais tempo se preparando para o exame de seleção e com isso o ingresso é retardado, entrando na universidade com idade acima da média geral.

Em relação ao gênero, cabe destacar que as mulheres são a maioria, com 58,6%, contra 41,4% de homens. Na modalidade dos cotistas o percentual é de 39,7% do sexo masculino e 60,3% do feminino e na modalidade dos não cotistas a proporção é de 42,7% do sexo masculino e 57,3% de sexo feminino.

A análise sobre a renda total familiar mensal demonstra que até a faixa de rendimentos de até 4 salários mínimos, o número de estudante é equivalente entre cotistas e não cotistas. Porém a partir da categoria de rendimento acima de 5 salários mínimos, os percentuais de estudantes não cotistas são superiores aos dos cotistas. Isso evidencia que os estudantes cotistas possuem, em média geral, renda inferior aos dos não cotistas. Pois a medida que a renda vai aumentando, o número de estudantes cotistas vai diminuindo. Isso fica ainda mais evidente quando se analisa o rendimento por curso, observando que nos cursos de maior concorrência no processo de ingresso a renda é maior, tanto para os não cotistas como para os cotistas, em relação aos demais cursos. No entanto mesmos nestes cursos a renda é mais alta para os não cotistas, em relação aos cotistas do mesmo curso.

No que diz respeito ao desempenho acadêmico nos cursos de graduação do *Campus* (medido por meio das notas obtidas nas avaliações das disciplinas), notou-se que a nota dos estudantes cotistas, na média geral, é maior do que as dos não cotistas com média de 60 para os cotistas, contra 56 para os não cotistas. O curso que possui menor média é o curso de Matemática, com nota de 31 (média de 36 para os cotistas e 26 para os não cotistas) e o curso que possui maior nota é o de Medicina, com média de 76 pontos (sendo a média de 73 para cotistas e 79 para os não cotistas). Dos 15 cursos, em 11 deles⁵⁴, a média da nota é maior para os estudantes cotistas. E em apenas 4 deles⁵⁵, a média dos não cotistas é superior à dos cotistas. Na pesquisa observou-se ainda que os estudantes que são melhores classificados no processo seletivo de ingresso, também possuem nota maior no desempenho acadêmico nos cursos de graduação.

O índice de reprovações nos cursos de graduação do *Campus* de Cascavel é, na média geral, de 6,1 reprovações por acadêmico. Porém, o número de reprovações é maior para os estudantes da modalidade de não cotistas, com uma média de 6,4, contra 5,8, para os cotistas. O curso que apresenta menor número de reprovações por estudante é o de Medicina com um percentual que não chega a uma disciplina por estudante e o curso que possui maior índice de reprovações é o de Engenharia Agrícola com uma média de 17,8 reprovações por acadêmico. Dos 15 cursos, em apenas 5 deles⁵⁶, o percentual de reprovações é maior entre os cotistas e em

⁵⁴matemática, engenharia agrícola, ciências econômicas, ciências biológicas, letras, enfermagem, ciências contábeis, farmácia, pedagogia, fisioterapia e odontologia.

⁵⁵Administração, ciência da computação, engenharia civil e medicina.

⁵⁶medicina, odontologia, Administração, letras e ciência da computação.

10 deles⁵⁷, o percentual de reprovações por estudante é maior entre os não cotistas. Por outro lado, o índice de estudantes que nunca reprovaram é na média geral de 36,6%. O curso que possui o maior percentual de estudantes que nunca reprovaram durante a vida acadêmica é o de Medicina com 76,6% de seus acadêmicos e o curso em que há menos estudantes que não tiveram reprovações é o de Ciências Biológicas, com o índice de apenas 14,6% de seus estudantes.

A pesquisa revelou também que nos níveis mais alto de escolaridade da mãe o número maior de estudantes é da categoria dos não cotistas. Enquanto que estudantes cotistas são filhos de mães com níveis de escolaridade mais baixa. Com isso confirma-se a hipótese de que o nível de escolaridade da mãe contribui para maior sucesso de ingresso de não cotistas no ensino superior. Essa questão se destaca largamente no curso de Medicina, tanto para não cotistas, como para cotistas, onde quase 50% dos estudantes tem mães com nível de ensino superior completo ou pós-graduadas.

Importante destacar que a proporção de estudantes cotistas que chegam ao final do curso e formam-se é maior do que para os não cotistas, numa escala de 59,0%, a favor dos cotistas, contra 51,5% para os não cotistas. Bem como os cotistas desistem menos, com um percentual de 32,3%, para os cotistas e 38,3% para os não cotistas. Portanto, na média geral, os estudantes cotistas formam-se cerca de 15% mais e desistem em torno de 16% a menos do que os estudantes não cotistas.

Portanto esta pesquisa revela que a política pública de cotas aplicada na Unioeste - *Campus* de Cascavel, gerou grande impacto na universidade e está cumprindo com o seu objetivo principal que é a inclusão de jovens oriundos de camadas populares com fator socioeconômico mais baixo. Assim se responde a questão inicial do tema, “quem de fato está sendo incluído?”. Pois bem, de acordo com o resultado da pesquisa estão sendo incluídos estudantes de escolas públicas: economicamente mais carentes; especialmente nos cursos mais concorridos e com profissões melhores remuneradas; estudantes que na média geral, ingressam mais jovens; possuem nota maior de aproveitamento na universidade; possuem menos reprovações; evadem-se menos da universidade e formam-se mais.

Outra conclusão possível é de que, estes estudantes, uma vez incluídos não interferem, negativamente, na qualidade do ensino da instituição, desmistificando a ideia de que os cotistas,

⁵⁷pedagogia, ciências contábeis, fisioterapia, engenharia civil, farmácia, ciências econômicas, enfermagem, matemática, ciências biológicas e engenharia agrícola.

possivelmente, baixariam o nível de ensino nas universidades (principal discurso dos contrários às cotas). De fato, como a análise dos dados permite verificar, a inclusão desses estudantes de escolas públicas na universidade gerou para eles a possibilidade de acesso a uma carreira de sucesso na área de sua escolha e o seu desempenho mostra que no geral os contemplados aproveitam, de fato, sua inclusão – além de bom desempenho, menos reprovações, costumam terminar o curso numa escala superior à dos não cotistas.

Porém, entende-se que não basta apenas incluir os estudantes de escolas públicas, é necessário ações e intervenções da universidade que contribuam para a permanência destes estudantes no ensino superior. Não somente dos cotistas, que por sinal evadem-se menos, mas de todos os ingressantes da Unioeste, pois o índice de evasão é alarmante em alguns cursos⁵⁸. Pois dos 15 cursos do *Campus* de Cascavel, 8 deles, apresentam um elevado índice de evasão⁵⁹, com um percentual que vai de 35% a 74% de desistência. Três deles⁶⁰, apresentam índices que vão de 20% a 30% de evasão. Em 2 cursos⁶¹, o índice de evasão é entre 10% e 20% e apenas em dois cursos⁶² o percentual de evasão menor que 5%. Não se pode dizer que o maior número de evasão está nessa ou naquela área de conhecimento, pois determinados cursos são da mesma área de conhecimento, no entanto enquanto que um possui alto índice de desistência o outro nem tanto (por exemplo na Engenharia Civil o número de evasão é de 12,5% e na Engenharia Agrícola o percentual é de 54,5% de desistência, no entanto os dois cursos são da mesma área de conhecimento). Por isso acredita-se que os altos índices de evasão escolar são por conta da característica própria de cada curso.

Outro fator importante, que merece ser registrado, é de que as cotas promove sim a inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas, os quais possuem fator socioeconômico mais baixo se comparado com os não cotistas. Porém seria importante que o sistema de cotas da Unioeste considerasse também o fator socioeconômico dos estudantes, previsto no parágrafo único, do artigo 1º, da Lei das cotas (Lei nº. 12.711/2012)⁶³. Com isso as cotas beneficiaria e incluiria estudantes de escolas públicas mais carentes economicamente, do que aqueles que hoje

⁵⁸Os dados de evasão são dos ingressantes no período de 2009 a 2011.

⁵⁹Ciência da Computação (45,8% de evasão), Ciências Biológicas (49,7% de evasão), Ciências Contábeis (37,7% de evasão), Ciências Econômicas (55,8% de evasão), Enfermagem (35,8% de evasão), Engenharia Agrícola (54,5% de evasão), Letras (44,3% de evasão) e Matemática (74,0% de evasão).

⁶⁰Administração (26,7% de evasão), Fisioterapia (22,9% de evasão) e Pedagogia (29,4% de evasão).

⁶¹Engenharia civil (12,5% de evasão), Farmácia (16,5% de evasão).

⁶²Medicina (5,0% de evasão) e Odontologia (4,5% de evasão).

⁶³“No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”. (Lei nº. 12.711/2012).

estão sendo incluídos nesta instituição. Pois o objetivo das cotas é incluir no ensino superior, justamente, aquela demanda com maior dificuldade e menos possibilidade de chegar a este nível de ensino, mas por outro lado podem superar essas dificuldades e alcançar bom resultado na universidade, sobretudo por fazer parte de um ambiente propulsor do conhecimento, onde todo ser humano, em suas plenas funções, possuem condições de apreender.

Borges (2017), salienta que o homem é um ser social e é nas relações sociais que se faz homem (pois nasce bicho), portanto deve aprender a ser homem, o determinante será o meio em que vive (se nascer na selva e viver com animais – será um animal). Portanto, não é por meio da genética, mas pelas relações vivenciadas e reproduzidas neste processo, desta forma, aprendidas. Neste sentido a educação possui uma função primordial na humanização do homem e no seu desenvolvimento, pois:

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. Se o Homem é ser social, portanto, ao mesmo tempo, natureza e cultura, toda ampla dimensão não natural deve ser adquirida nas relações sociais. Assim, é possível inferir que o homem aprende a ser homem a partir das relações em que está posto. Por conseguinte, pode-se entender que a educação é constitutiva do ser humano e a prática social passa a determinar a forma como a dimensão natural acontece. (BORGES, 2017, p. 110).

Portanto, a educação “enriquece” o homem culturalmente, socialmente e também podemos dizer financeiramente, sobretudo a educação superior que permite uma formação com maiores possibilidades profissionais e de renda. Neste sentido nem “todos” têm isso ao seu alcance e as cotas nas universidades públicas vêm para incluir um pouco daqueles que dificilmente alcançariam o ensino superior público e de qualidade.

REFERENCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. **Em direção às melhores práticas de avaliação**. Revista do Serviço Público, v. 51, n. 4, p. 5–60, 2000.

ARRUDA, A. L. B. de. **Políticas da educação superior no Brasil: expansão e democratização: um debate contemporâneo**. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 2, p. 501–510, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como política pública**. 2º ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, S. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais: caderno de textos**. Rio de Janeiro, Brasil: Fase Solidariedade e Educação: Observatório IPPUR/UFRJ-FASE, 2003.

BORGES, L. F. P. **Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács**. Revista Educação em Questão. Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BUCCI, M. P. D. **Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CASTRO, C. de M. **Educação superior e equidade: inocente ou culpada?** Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. **O movimento negro e a questão da ação afirmativa**. Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Estudos Feministas, v. 4, n 1/1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/302>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FARAH, F. **Quotas étnicas nas universidades**. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 83. 2005. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/7436>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio eletrônico: século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Versão 3.0. CD-ROM.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

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

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. In Cad. CEDES v.21 n.55 Campinas nov. 2001

HUMEREZ, D. C. de; JANKEVICIUS. J. V. **Evolução histórica do ensino superior no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/Enfermagem-e-formacao-artigos-cientificos_31492.html/print/>. Acesso em: 10 out. 2017.

IBGE. **Estatística de gênero**. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,-17,-18,128&ind=4704>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

INEP. **Censo da educação superior 2016**. Divulgação. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

JANNUZZI. P. de M. **Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.

LASWELL. H.D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIMA, M. E. O; NEVES, P. S. da C; SILVA. P. B. **A Implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes**. Revista Brasileira de Educação. V. 19 nº 56, jan-mar 2014, p. 141-163. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a08.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LOWI, T. “**American business, public policy, case studies and political theory**”, World Politics, 16: 677-715. 1964.

LYNN, L. E. **Designing public policy: A casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

MATOS. L. M. da S.; FERREIRA. W.; PINHEIRO. A. C. D.; DALMAS. J. C. **Avaliação do sistema de cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e afrodescendentes na Universidade Estadual de Londrina**. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/avaliacao_do_sistema_de_cotas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MEAD, L. M. “**Public policy: vision, potential, limits**”, policy currents. Fevereiro: 1-4. 1995.

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

NEVES. A. V. C.; AMARAL. E. F. de L.; GOLGHER. A. B. **A política pública do bônus sociorracial na UFMG: avaliação do acesso pelo vestibular, 2008, 2009 e 2010**. Aplicações de técnicas de avaliação de políticas públicas [recurso eletrônico] / organização

Ernesto Friedrich de Lima Amaral, Guilherma Quaresma Gonçalves, Samantha Hausmann Rodarte Faustino. – 1 Ed. – Belo horizonte. MG: Fino Traço, 2014.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** In: OLIVEIRA, A. F. de; PISSIO, A.; FRANÇA, G. (orgs). Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Ed. da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEN. A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>>. Acesso em: 05 ago. 2017.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, B. G. **American public policy.** Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PROVIN, P. **Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior.** In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (orgs). (Coleção Estudos Foucaultianos). Inclusão e Biopolítica. Belo Horizonte. Ed. Autentica, 2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. D.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA. D. A. da. **O ensino superior no Brasil – do Século XIX aos dias atuais.** 2008. Disponível em <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-ensino-superior-no-brasil-do-sec-xix-aos-dias-atuais-368028.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. de O. **Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourieu – SME-PR,** disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf. Acesso em: 16 fev. 2017.

SOUZA. A. C. de. BRANDALIZE. M. Â. T. **Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: com a palavra, os estudantes.** Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-181.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, nº16, p. 20-45, jul/Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jul. 2017.

VASCONCELOS. S. D.; SILVA. E. G. da. **Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo.** Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [S.l.], v. 13, n. 49, p. 453-68, oct. 2005. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/610>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2017.