



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico

relatório - ano 2011



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

REITOR

Ricardo Vieiralves de Castro

VICE-REITOR

Maria Christina Paixão Maioli

SUB-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Lená Medeiros de Menezes

SUB-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron

SUB-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

Regina Lúcia Monteiro Henriques

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA DOS DADOS SOBRE DESEMPENHO ACADÊMICO

Prof^o Alberto Mello e Souza

Prof^a Celina Aída Bittencourt Schmidt

Prof^o Gaudêncio Frigotto

Prof^o Gerson Pech

Prof^a Hilda Maria Montes Ribeiro de Souza

Prof^a Marly de Abreu Costa

Prof^a Regina Serrão Lanzillotti

Prof^a Stella Marins Nunes Amadei

Prof^a Vera Cabana

Sumário

Apresentação	4
1. Histórico da Adoção do Sistema de Cotas na UERJ e a Política de Permanência	6
2. Políticas Afirmativas e o Sistema de Cotas na UERJ	11
3. O Contexto do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e o Sistema de Ingresso por Cotas na UERJ	25
4. Estudo da Evolução de Conclusões e de Abandonos de Curso por Alunos Cotistas e Não Cotistas Ingressantes na UERJ por Vestibular	35
5. Trajetória dos Alunos do 1º e do 2º Períodos do Curso de Estatística da UERJ: estudo de caso sobre o desempenho de cotistas e não cotistas	41
6. Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ	46
Conclusão	57
Referências Bibliográficas	62
Anexos	
Anexo 1 - O Contexto do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e o Sistema de Ingresso por Cotas Na UERJ / Principais Resultados da Análise Estatística	65
Anexo 2 - Estudo da Evolução de Conclusões e de Abandonos de Curso por Alunos Cotistas e não Cotistas Ingressantes na UERJ por Vestibular – Apresentação Gráfica dos Dados	70
Anexo 3 - Trajetória dos Alunos do 1º e do 2º Períodos do Curso de Estatística da UERJ: estudo de caso sobre o desempenho de cotistas e não cotistas / principais estatísticas descritivas empregadas	85
Anexo 4 - Trajetória dos Alunos do 1º e do 2º Períodos do Curso de Estatística da UERJ: estudo de caso sobre o desempenho de cotistas e não cotistas / resultados detalhados da análise estatística	87
Anexo 5 - Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ / Percentual dos concluintes e não concluintes por curso de origem	94
Anexo 6 - Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ / Apresentação gráfica dos principais resultados levantados	96
Anexo 7 - Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ / Transcrição das principais respostas abertas dos participantes da pesquisa	99

Apresentação

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro sempre se caracterizou por ser uma instituição comprometida com o enfrentamento dos problemas sociais existentes no Brasil, em especial no Estado do Rio de Janeiro. Uma das primeiras instituições no país a implantar as Ações Afirmativas através do Sistema de Reserva de Vagas (Cotas), assume seu papel neste processo, ciente da responsabilidade que lhe cabe quanto à necessidade de uma avaliação séria, competente e profunda destas políticas, com vistas não só a realimentar a experiência que se encontra em desenvolvimento quanto pavimentar a implantação de experiências em outras universidades, visando minimizar, em curta duração, e a reverter, em média e longa durações, o quadro de desigualdades extremas no acesso à Educação Superior.

Em função deste contexto, têm sido inúmeras as solicitações recebidas pela Universidade com o objetivo de obter dados sobre o desempenho acadêmico de alunos, principalmente após as conclusões dos cursos de graduação dos primeiros cotistas, configurando os mais diversos interesses e motivações em relação ao tema.

A Sub-reitoria de Graduação – SR-1, tendo clareza de que a avaliação qualitativa agrega conteúdo sistêmico aos dados quantitativos, definiu, como uma de suas prioridades, apresentar à sociedade, de forma integrada, os dados analisados por diferentes grupos de trabalho:

- avaliação quantitativa dos dados de ingresso, nos cursos de graduação da UERJ, de cotistas e de não cotistas, projeto desenvolvido sob a coordenação do Prof. Alberto de Mello e Souza;
- avaliação qualitativa dos cotistas egressos desses cursos de graduação, projeto desenvolvido sob a coordenação da Prof. Vera Cabana;
- elaboração de banco de dados sobre desempenho acadêmico, utilizando a ferramenta denominada *Business Intelligence (BI)*¹, projeto desenvolvido por profissionais da Diretoria de Informática – DINFO.

Nesse sentido, a Prof^a Lená Medeiros de Menezes, Sub-reitora de Graduação, instituiu, por meio da Portaria nº 008/SR-1/2010, a Comissão de Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico. Os textos aqui apresentados, fruto das reflexões e das ações

¹ Sistema integrado de gerenciamento de dados.

dos profissionais de diferentes áreas de conhecimento, a maior parte deles já envolvidos nas frentes de trabalho citadas, foram redigidos pelos seguintes participantes da Comissão:

- Prof. Alberto Mello e Souza;
- Prof^a. Celina Aída Bittencourt Schmidt;
- Prof. Gaudêncio Frigotto;
- Prof. Gerson Pech;
- Prof^a. Hilda Maria Montes Ribeiro de Souza;
- Prof^a. Marly de Abreu Costa;
- Prof^a. Regina Serrão Lanzillotti;
- Prof^a. Stella Marins Nunes Amadei;
- Prof^a. Vera Cabana.

Além de participantes convidados: Carlos Eduardo Figueiredo Rodrigues, Felipe Ferreira e Rafaela de Souza Tizzorno.

Como apresentado no início, esses textos consideram a UERJ como instituição pública comprometida com o enfrentamento dos problemas sociais brasileiros, ciente de seu papel no processo político de transformar e promover o acesso ao ensino superior de qualidade no âmbito estadual, e que assume a responsabilidade da avaliação da eficácia das estratégias adotadas no campo da implantação do sistema de reserva de vagas, consideram, também, a necessidade de romper com o ciclo histórico vicioso da exclusão social, estabelecido pela relação *classe/cor x saber/poder* e, como objetivos maiores, a possibilidade de contribuir para a melhoria da educação pública de forma geral, para a diminuição das desigualdades sociais, pela inserção qualitativa de seus egressos no mercado de trabalho, e para o exercício pleno da cidadania.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2011

Comissão de Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico

1 Histórico da Adoção do Sistema de Cotas na UERJ e a Política de Permanência

A UERJ foi uma das instituições pioneiras na adoção do sistema de cotas em seu vestibular, em atendimento às Leis aprovadas pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro.

A *Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000*, estabeleceu a cota de 50% das vagas das universidades públicas estaduais, a UERJ e a UENF, para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

A seguir, a *Lei nº 3.708, de 09 de dezembro de 2001*, regulamentada pelo *Decreto nº 30.766, de 04 de março de 2002*, determinou a reserva de 40% das vagas de cada um dos cursos dessas universidades estaduais para estudantes autodeclarados negros e pardos.

No ano de 2003 foram realizados dois concursos vestibulares distintos: um, denominado Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio mantido pelo Poder Público – SADE, destinado apenas aos candidatos oriundos das escolas da rede pública; outro, para os demais candidatos, ou seja, o vestibular nos moldes tradicionais. Ambos consideravam a inclusão de afrodescendentes, porém sem o corte relativo à carência sócio-econômica.

Este processo foi modificado em atendimento à *Lei nº 4.151*, promulgada em *04 de setembro de 2003*, tendo os primeiros alunos ingressados no Vestibular 2004. Em função do disposto nesta Lei, a Universidade passou a trabalhar com a questão social, adotando o critério de análise sócio-econômica de restrição de renda familiar.

A *Lei 4.151* estabeleceu os seguintes percentuais de reserva de vagas:

I - 20% (vinte por cento) para estudantes oriundos da rede pública de ensino;

II - 20% (vinte por cento) para negros;

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas².

Com a publicação da *Lei nº 5074/2007, de 17 de julho de 2007*, foram incluídos, ainda, neste último grupo, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

² A UERJ definiu, como minoria étnica, os indígenas nascidos no Brasil.

Em 11 de dezembro de 2008, a Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprova a *Lei 5.346*, ratificando a política de sistema de cotas para ingresso nas Universidades Estaduais, e estabelecendo as seguintes alterações:

Art. 1º Fica instituído, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes³.

Art. 2º As cotas de vagas para ingresso nas universidades estaduais serão as seguintes, respectivamente:

I - 20% (vinte por cento) para os estudantes negros e indígenas;

II - 20 % (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino;

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Art. 3º É dever do Estado do Rio de Janeiro proporcionar a inclusão social dos estudantes carentes destinatários da ação afirmativa objeto desta Lei, promovendo a sua manutenção básica e preparando seu ingresso no mercado de trabalho, inclusive mediante as seguintes ações:

I - pagamento de bolsa-auxílio durante o período do curso universitário;

II - reserva proporcional de vagas em estágios na administração direta e indireta estadual;

III - instituição de programas específicos de crédito pessoal para instalação de estabelecimentos profissionais ou empresariais de pequeno porte e núcleos de prestação de serviços.

Na Tabela 1 podemos analisar o quantitativo de alunos que, na UERJ, foram beneficiados por esta política de inclusão ao longo do período 2004 – 2010.

³ O corte sócio-econômico estabelecido pela Universidade para a renda mensal média é, atualmente, igual a R\$ 960,00 *per capita*.

Tabela 1 - Distribuição de alunos cotistas e não cotistas ingressantes na UERJ por vestibular

VESTIBULAR	TIPO DE VAGA					TOTAL GERAL DE INGRESSANTES	PERCENTUAL DE COTISTAS
	NÃO RESERVADAS	RESERVADAS					
		Rede Pública (2004 a 2010)	Negros (2004 a 2009) Negros/Indígenas (2010)	(*)	Total de vagas reservadas		
2004	2950	1194	861	34	2089	5039	41,46
2005	3397	993	590	36	1619	5016	32,28
2006	3480	984	532	35	1551	5031	30,83
2007	3563	743	386	18	1147	4710	24,35
2008	3694	661	409	27	1097	4791	22,90
2009	3484	791	541	53	1385	4869	28,45
2010	3261	848	652	24	1524	4785	31,85
TOTAL	23829	6214	3971	227	10412	34241	30,41

FONTE: SAG / DINFO / UERJ

(*)

2004 a 2007: pessoas com deficiência ou indígenas

2008 e 2009: pessoas com deficiência, ou indígenas, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço

2010: pessoas com deficiência, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço

Apesar da ampliação da questão do acesso à Universidade, a partir de 2003, constatamos que a possibilidade/ garantia de inclusão no ensino superior não é sinônimo de permanência na Universidade.

Neste quadro social de carência de renda e capital cultural, o Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR – criado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, em 2004, pela *Deliberação 043/2004* e reformulada em 2010 pela *Deliberação 043/2010*, funciona como uma estratégia político-acadêmica de construção de possibilidades de permanência do estudante cotista na Universidade. Gerenciado pelo Departamento de Desenvolvimento Acadêmico e Projetos de Inovações – DEAPI – sob a chancela da Sub-reitoria de Graduação – SR-1, o PROINICIAR, “*destinado preferencialmente aos estudantes*

que ingressaram pelo sistema de vagas reservadas” tem como principal objetivo apoiar a permanência do estudante cotista, garantindo-lhe a sobrevivência com aproveitamento até a conclusão de seu curso universitário.

Como instrumento de combate à evasão, a Universidade estabelece como política de permanência o oferecimento de apoio acadêmico e financeiro aos alunos cotistas, nos seguintes termos:

1. Apoio acadêmico:

Tem por objetivo garantir não só a permanência, mas também a inserção acadêmica dos alunos. Está estruturado na participação dos alunos, por livre demanda, nas atividades extraclasse em função das disponibilidades das Unidades Acadêmicas/Docentes, dos Centros Setoriais e das parcerias com Programas e Projetos.

As atividades acadêmicas estão organizadas em quatro eixos:

I - Atividades Instrumentais, com módulos de 30 (trinta) horas, que são oferecidas nas três áreas do conhecimento previstas na LDB: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias;

II - Oficinas;

III - Atividades Culturais;

IV - Inserção em Práticas Acadêmicas, que tem o objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes por meio da realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, executadas sob a supervisão de um orientador qualificado.

Para melhor atender os alunos, agilizando o trâmite de informações e evitando excesso de burocracia, foi implementado o PROINICIAR VIRTUAL, no qual, a distância, os alunos podem programar e gerenciar suas atividades. Atualmente, neste ambiente virtual, existem cadastrados um total de 4 650 cotistas.

2. Apoio financeiro:

Até o ano de 2008 os alunos ingressantes por reserva de vagas recebiam uma bolsa auxílio vinculada à realização das atividades descritas no item anterior, somente no seu primeiro ano na Universidade. Com a promulgação da *Lei 5230, de 29 de abril de 2008*, este benefício foi estendido compulsoriamente para *“todo o curso universitário do estudante cotista que mantiver a condição de carente”*.

Este auxílio é denominado *bolsa-permanência*, e atualmente seu valor é de R\$ 300,00, (trezentos reais), semelhante a outras modalidades de bolsas da UERJ. Destina-se a todos os alunos cotistas que atendam aos requisitos solicitados, ou seja, estejam ativos e inscritos em disciplinas e não sejam beneficiários de outra bolsa na Universidade.

Além desta bolsa, os alunos têm recebido, ao longo dos últimos três anos, materiais didáticos de acordo com as especificidades de cada curso. A distribuição desta verba se dá por meio de decisão coletiva entre dirigentes de centros setoriais, de unidades acadêmicas e representações estudantis, levando-se em conta o quantitativo de alunos cotistas de cada curso inscritos em disciplinas no momento da tomada de decisão. São atendidos, atualmente (2011/2), por esta modalidade de apoio, 7418 alunos cotistas de todos os cursos da UERJ.

2 Políticas Afirmativas e o Sistema de Cotas na UERJ

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real.
(FERNANDES, 1980, p.231)

A questão das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior, especialmente as de cotas para negros ou afrodescendentes, tem-se pautado, predominantemente, por um debate marcado pela antinomia do contra ou a favor e situado no plano da disputa jurídica do direito positivo formal.

De acordo com o autor da epígrafe acima, perante realidade tão desigual e violenta em nossa sociedade, de nada adiantará o intelectual assumir uma *retórica ultraradical, de condenação ou de expiação*, já que o desafio é tentar compreender as determinações que produzem esta realidade como condição de poder alterá-la.

Dentro desta compreensão, vamos, inicialmente, assinalar que a antinomia e as análises de cunho cientificista não são o melhor caminho para entender as relações, as práticas, interesses e conflitos sociais; em seguida, pontuar as determinações básicas, mediatas e imediatas, que colocaram as cotas na agenda política e social; e, finalmente, fazer algumas considerações sobre as implicações, riscos e responsabilidade da Universidade face a esta conquista, e não uma simples dádiva do poder público.

2.1 - O Debate das Cotas: Retórica Antinômica e Análises Cientificistas⁴

Um balanço dos debates e embates sobre as políticas de ação afirmativa, mormente a reserva de vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino e alunos pretos e pardos ou outras denominações que aparecem, como as de negros ou afrodescendentes⁵, revela-nos uma tendência de posições dicotômicas: a favor e contra, justo e injusto, mérito e não mérito, democrático e não democrático, ou a construções de análises que podem até descrever

⁴ Por cientificismo entendemos aqui as análises mecânicas ou meramente descritivas e funcionalistas da realidade social, sendo esta concebida como um conjunto de fatores isolados e intercambiáveis, e não como resultado de múltiplas determinações dentro de uma estrutura ou totalidade historicamente construídas. Para um aprofundamento sobre as análises de senso comum, racionalistas e funcionalistas, centradas na perspectiva dos fatores, ver KOSIK (1986).

⁵ Os termos preto, pardo, mestiço, negro, mulato, afrodescendente e raça aparecem de forma bastante indistinta em diferentes análises. Trata-se, entretanto, de categorias que engendram sentidos muito diversos e não equivalentes e seus usos definem concepções de ser humano e perspectivas ideológicas. Não nos ateremos aqui a este complexo debate. Sublinhamos, todavia, que raça, num sentido ontológico, apenas existe uma, a do gênero humano, e que, portanto, todas as formas de racismo são construções históricas de violência de seres humanos sobre outros.

exaustivamente aspectos do problema, mas não alcançam as determinações históricas que o produzem no plano social e político e suas implicações.

As dicotomias, mesmo quando referidas a análises, situam-se no plano retórico e dentro de uma lógica formal. Um expediente comum no sociologismo, economicismo, psicologismo e, sobretudo, no discurso jurídico positivista que reduz a realidade social ao legal, como se as leis não fossem produto de relações sociais e, portanto, feitas em defesa dos interesses das classes ou grupos sociais que as produzem. Nisto reside, por certo, que grande parte das leis pouco tem que ver com o que é justo em todos os âmbitos de nossa sociedade.

Desde o início da legislação que garante reserva de vagas no ensino superior no Brasil, vários trabalhos de pesquisa, especialmente dissertações e teses, nos trazem um balanço indicativo da natureza e teor dos debates sobre o tema. Sales (2007) busca explicitar os debates sobre se é necessário ou não a reserva de vagas ou políticas de cotas e, no caso afirmativo, se é pertinente que haja políticas orientadas para grupos raciais. Evidencia, ao cabo de sua análise, que os argumentos de mérito, diante, da imensa desigualdade econômico-social e racial no Brasil, escondem a desigualdade de oportunidades reais e que a reserva de vagas, portanto, se apresenta como uma necessidade no processo da luta por uma igualdade efetiva.

Martins (2004) analisa o caráter racista do discurso da imprensa no debate *sobre cotas para negros*. A grande mídia, dominada por grandes corporações privadas da informação, dissemina a opinião e os interesses dominantes e forma a “opinião pública”. Como aparelho monopolizado dos interesses dominantes, constitui-se no espaço por excelência do discurso dicotômico, dos argumentos jurídicos formais e da criminalização de movimentos dos grupos ou frações de classes sociais que lutam por direitos negados por estruturas sociais construídas sob a violência da desigualdade.

Um exemplo emblemático do uso da mídia acoplado a obras de caráter científicista é o livro de Ali Kamel (2006), diretor de jornalismo da Rede Globo - *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Marcadas, desde o título, pela falta de originalidade, suas análises são baseadas em obras de científicismo acadêmico, especialmente norte-americano, e induzem a argumentos simplistas com a finalidade de formar um senso comum favorável às posições que são contra as políticas de ação afirmativa. Acabam, paradoxalmente, mesmo que não seja a intenção do autor, sendo posturas racistas ou que estimulam o racismo.

O livro, amplamente divulgado pela grande mídia e resenhado em revistas como a *Veja*, resulta de uma compilação de artigos publicados, desde 2003 no jornal *O Globo*. Seus

argumentos cientificistas para sustentar sua posição do “contra as cotas para negros” podem ser depreendidos, entre outras fontes, em artigo publicado no jornal *O Globo* no dia 29.06.2004, com o título: *Cotas, um erro já testado*⁶. O artigo é uma resenha de dados do economista e comentarista político norte-americano Thomas Sowell, não por acaso, defensor incondicional do *laissez-faire*, doutrina que postula o livre mercado como melhor forma de organização da sociedade, no suposto de que os diferentes grupos sociais e indivíduos estão em iguais condições. O livro comentado no artigo traz uma enorme bateria de dados estatísticos para mostrar o pouco efeito das políticas de cotas nos Estados Unidos e outras partes do mundo.

Reiterando argumentos de Sowell, apenas referindo-se ao Brasil, tira conclusões do tipo: os negros brasileiros não precisam de favor, precisam apenas ter acesso a um ensino básico de qualidade, que lhes permita disputar de igual para igual com gente de toda cor. Um argumento moralista, que soa como um “conselho” para que os miseráveis enfrentem a miserabilidade tornando-se ricos, para que os analfabetos tornem-se alfabetizados, os traficantes, pessoas corretas, como se ser miserável, analfabeto e traficante fosse uma simples escolha e não uma produção social. Ou seja, nem o jornalista, nem seu mentor, todavia, se perguntam por que a maioria dos pretos ou pardos e os pobres filhos das classes populares não têm ensino básico completo ou, quando o têm, é dentro de uma pobre escola pública para pobres. Uma escola que tem que dar conta de todas as mazelas da sociedade, com professores que trabalham em três turnos para compor um salário que lhes permita fazer face às suas necessidades básicas. Uma escola, como analisa Algebaile (2009), que se diferencia internamente e se alarga ou amplia para menos. Isto é, faz muitas coisas e cada vez menos é escola na sua especificidade de organização e socialização dos conhecimentos historicamente construídos e dos valores e atitudes que demarcam o convívio humano solidário e democrático.

Dois vieses cientificistas num mesmo argumento de Kamel. Primeiro, isola a questão analisada das relações e condições econômico-sociais que a determinam, silenciando a respeito do fato de que a equidade no acesso ao ensino básico não elide a desigualdade social, e que nem mesmo as políticas afirmativas, como a das cotas, por si, a eliminam. Podem constituir-se em mecanismo de travessia se, ao mesmo tempo, se atacam as determinações sociais que produzem sua necessidade. Em segundo lugar, e por esta razão, também isola a questão analisada dos processos histórico-sociais que ao longo do tempo vem reiterando essas relações e condições adversas, ignorando – ou não tendo interesse em mostrar – que o não

⁶ Os textos desta compilação foram selecionados por fazerem parte de um livro já publicado. No entanto, textos com posicionamento bastante similar sobre o tema podem ser colhidos na grande imprensa escrita.

acesso ao ensino básico de qualidade e, por consequência, as *chances* desiguais no acesso ao ensino superior, têm em sua origem uma sociedade – a sociedade brasileira – que, como veremos no próximo tópico, *produz a desigualdade e se alimenta dela*.

A concepção que situa a *equidade* no acesso à escola como panacéia para corrigir a desigualdade social é um senso comum de muitos economistas, sociólogos, educadores, cientistas políticos e governantes que se fundamentam na análise circular do ideário do *laissez-faire* acima referido, traduzido, no campo educacional, pela “teoria do capital humano”. Essa formulação só aparece no léxico econômico, social e educacional após a Segunda Guerra Mundial, no contexto da ampliação geopolítica do socialismo e da persistente desigualdade entre nações e entre grupos sociais no interior destas. A questão central no âmbito das teorias do desenvolvimento era quais seriam os remédios para fazer face à desigualdade.

Foi a equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos que, ao longo da década de 1950, buscou responder a essa questão, construindo a noção de *capital humano*, entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que *potenciam* a força de trabalho das diferentes nações. A construção da noção de capital humano lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia de 1978. Trata-se de uma noção que falseia o sentido real do capital, pois este não se traduz como uma coisa, mas é uma relação social e historicamente construída e assimétrica entre o capital e o trabalho.

A tese básica sustentada por Schultz (1973), que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via, se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos.

A tese do capital humano fica desnudada quando buscamos responder a seguinte questão: os países pobres, subdesenvolvidos e os indivíduos pobres assim o são porque “escolheram” não ter escolaridade, pouca escolaridade ou uma precária escolaridade ou porque os países colonizados e de capitalismo dependente e os filhos da classe trabalhadora não alcançam os níveis mais elevados de escolaridade e em escolas de melhor qualidade porque são mantidos na pobreza?

Uma elementar constatação sobre a realidade dos trabalhadores brasileiros que vivem amontoados nas periferias das grandes e médias cidades e dos que vivem da pequena propriedade, ou dos milhões de trabalhadores com trabalho precário ou desempregados, nos tira a dúvida. Seus filhos frequentam poucos anos de escolarização, e em escolas destroçadas, porque são pobres e o investimento aproximadamente quatro vezes menor em educação

pública, como apontam dados da UNESCO, em relação às necessidades para uma educação de qualidade, se devem, em grande parte, à posição assimétrica do Brasil em sua relação com os países hegemônicos do sistema capitalista, e a seu papel de formar para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho⁷.

Com isto, não estamos negando o papel da educação na formação científica e técnica para o trabalho, nem que a mesma não tenha relação com uma melhor qualidade na produção e com a maior produtividade. O que estamos sublinhando é que, primeiro, para se ter uma educação de qualidade, ou se pertence aos grupos sociais mais ricos, ou se efetiva um investimento, por aluno/ano, igual ou semelhante ao que a classe média investe. Este valor é próximo daquele que a UNESCO indica para uma educação básica de qualidade. Mas ter as qualificações não significa que o mercado vai remunerar linearmente de acordo com as mesmas. Depende da oferta e da demanda de trabalhadores e das relações entre o capital e o trabalho. Ademais, a condição social prévia, como demonstram vários estudos, acaba dando a diplomas de igual valor acadêmico um valor simbólico e de troca diversos, dependendo da origem social de quem o detém.

Tanto as perspectivas antinômicas quanto as análises científicas não nos permitem entender adequadamente as determinações sociais e políticas que conduziram a ter-se hoje, na sociedade brasileira, diferentes políticas afirmativas, sendo uma delas a reserva de vagas para alunos oriundos do ensino público e para pretos e pardos.

As análises antinômicas, como sublinha Frederic Jameson, têm relação com a lógica do discurso ou argumento retórico, mas não com o contexto real, terreno da contradição.

antinomia você sabe onde está pisando. Ela afirma duas proposições que efetivamente são radical e absolutamente incompatíveis, é pegar ou largar. Enquanto a contradição é uma questão de parcialidades e aspectos; apenas uma parte dela é incompatível com a proposição que a acompanha; na verdade ela pode ter mais a ver com forças, ou com o estado das coisas do que com palavras e implicações lógicas [...]. Enquanto a antinomia é, clara e inequivocamente duas coisas separadas: y ou x, e isso de forma tal que faz a questão da situação ou do contexto desaparecer por completo. Nossa época é bem mais propícia ao terreno da antinomia do que da contradição. (JAMESON, 1997, p.17-18)

⁷ O que se quer enfatizar sobre o caráter científico da noção de capital humano é exposto de forma mais contundente por pesquisadores da Universidade de Frankfurt que anualmente, desde 1994, escolhem uma noção, de acordo com a sua avaliação, que expressa o que designa o termo alemão *Unwort* (não palavra). Trata-se de palavras do discurso público que são grosseiramente inadequadas ao tema designado e talvez até violem a dignidade humana. “Capital humano” foi escolhido em 2004 com a seguinte justificativa: degrada pessoas a grandezas de interesse meramente econômico. Ver ALTVATER (2010, p. 75). Para uma análise crítica da “teoria do capital humano” e seu caráter redutor de sociedade, ser humano, trabalho e educação, ver FRIGOTTO (2011).

Podemos inferir, a partir da colocação de Jameson, que a análise do sistema de cotas, para dar conta de sua historicidade e das disputas de interesses em jogo, desde o início, precisa situá-lo no plano do contexto social real, espaço marcado por diferentes contradições, interesses e conflitos.

As análises científicas, por seu turno, se fixam na descrição fenomênica da realidade e na explicação das disfunções, sem alcançar os processos e relações sociais que produzem tais disfunções. O risco é de, mesmo calcados em dados estatísticos, chegar-se a conclusões absurdas. Um exemplo emblemático é o livro “A Curva do Sino”, da autoria do cientista político americano Charles Murray e do psicólogo e professor de Harvard Richard Herrnstein (1994) que, com bases em testes de QI, defendem que geneticamente as raças e pessoas têm inteligência desigual e que as pessoas negras teriam comprovadamente uma inteligência inferior a dos brancos e, por isso, menor sucesso em certas atividades que exigem maior QI. Tais absurdos se inserem numa obra de mais de oitocentas páginas, das quais duzentas são de dados estatísticos.

Por certo, ao longo das séries estatísticas que constroem, vão encontrar poucos negros que assumiram postos de governantes, executivos, Prêmios Nobel, diretores de grandes empresas, PHD laureados em universidades, supostamente atividades que exigem maior QI, sendo o mesmo expressão deste sucesso. Em contrapartida, encontram a grande maioria dos negros americanos em atividades braçais ou com sucesso na natação, esportes em geral e no campo da dança, música, etc. O que ignoram em sua análise genética e biológica da inteligência são as condições sociais concretas em que brancos e negros produziram as suas vidas na formação histórica da sociedade americana.

No livro, por entenderem a desigualdade de inteligência como oriunda de determinações predominantemente genéticas, os autores se posicionam frontalmente contra as políticas afirmativas, afirmando que tentar fingir que essa desigualdade não existe, ou buscar erradicá-la por políticas governamentais, levou ao desastre econômico.

Em entrevista à *Folha.com* de 05.11.2007, Charles Murray respondeu, entre outras, à seguinte pergunta: *Debate-se no Brasil agora os prós e contras da ação afirmativa. Qual sua posição?*

Primeiro, deixe-me dizer que não conheço nem estive no Brasil. Mas a reputação do país é a de que as relações entre pessoas de diferentes etnias sempre foi boa. Vocês se apresentam como um país que não é obcecado com a questão negros versus brancos, como são os EUA. Se isso é verdade, a ação afirmativa é a melhor maneira possível para destruir essa vantagem. Se vocês querem garantir que os brasileiros comecem a se odiar, odiar talvez seja uma palavra muito forte, mas estranhar um ao outro como nunca antes

aconteceu, criar divisões, então a melhor receita é implantar a ação afirmativa⁸.

Um olhar histórico, como o que nos oferece Losurdo (2006), de como foram tratados os negros e os índios historicamente nos Estados Unidos, tanto pelos representantes intelectuais e políticos conservadores, quanto pelos liberais, contrasta profundamente com as abordagens científicas acima assinaladas.

Do que assinalamos até aqui, podemos ressaltar que, tanto as posturas contrárias às políticas de cotas para estudantes oriundos do ensino público e para pretos e pardos, no Brasil, quanto as que colocam essas políticas como solução para a desigualdade social, acabam por não desvendar justamente o que é fundamental na compreensão da questão: as condições sociais e políticas que as tornaram um fato real no Brasil, no início do século XXI, e as tensões, riscos e possibilidades que engendram.

2.2 - Condições Sociais e Políticas e a Adoção de Estratégias de Ação Afirmativa no Ensino Superior Público no Brasil

As posições favoráveis ou contrárias às políticas públicas de ação afirmativa, em particular, a reserva de vagas ou cotas para estudantes do ensino público e pretos ou pardos, no Brasil, não podem elidir que as mesmas são um fato real e com amparo legal.

Perante este dado de nossa realidade educacional, uma análise mais profunda da questão certamente nos mostrará que o problema não é de condenar e nem celebrar tais políticas. Trata-se de uma questão que engendra, contraditoriamente, positividade e negatividade e possibilita manipulações de toda ordem. O que define seu sentido positivo ou negativo é como estas políticas de ação afirmativa são conduzidas na Universidade e na sociedade.

Os dois riscos mais graves são, de um lado, alimentar posturas racistas. Nisto os críticos às cotas para pretos e pardos trazem questões que têm que ser consideradas. Não, todavia, pelas razões que apresentam, porque partem do suposto que no Brasil vivemos em uma harmônica democracia racial e que, portanto, nunca existiu e não existe preconceito racial ou racismo. Por outro lado, o risco é de transformar tais políticas de uma conquista de grupos sociais em oportunismo político, alimentando o populismo, o clientelismo e a sua manutenção como moeda política⁹.

⁸ Entrevista dada a Sérgio da Vila. *Folha.com*, 05.11.2007

⁹ A forma como foi introduzida a política de reserva de vagas nas Universidades mantidas pelo Estado do Rio de Janeiro parece padecer deste viés. Com efeito, a imposição unilateral, sem amplo debate prévio, não só pôs em plano secundário os processos que desencadearam na sociedade essa demanda, como dificultou um tratamento à questão, no plano interno à Universidade e na sociedade, por sua contaminação político partidária, reduzindo

Vamos nos ater a dois aspectos da questão, como assinalamos no início deste texto, de forma indicativa: o processo histórico de nossa formação social que ainda nos expõe como uma das sociedades mais desiguais do mundo, e os processos sociais, mormente a partir do fim da ditadura civil militar e os debates na constituinte, que deflagraram demandas por direitos sociais e subjetivos até então ignorados.

A literatura que condensa o pensamento social crítico brasileiro sobre como e porque nos constituímos a sociedade que somos, nos dá elementos para não ficarmos na visão maniqueísta do contra ou a favor, ou da condenação e expiação das políticas afirmativas de acesso ao ensino superior. Também fornece indicações valiosas para não cairmos nos dois riscos acima referidos e percebermos qual o papel, desafios e responsabilidades da sociedade e, em particular, da Universidade pública.

O solo mais profundo, onde a questão das políticas de ações afirmativas não engendra evasivas retóricas, o encontramos em textos como os de Josué de Castro, com suas análises sobre a geografia e geopolítica da fome no Brasil; Nelson Werneck Sodré, e sua vasta produção crítica sobre nossa formação econômico-social e a questão do populismo; Sérgio Buarque de Holanda, expondo, em *Raízes do Brasil*, a estratégia de dominação da classe dominante na figura do homem cordial; Caio Prado Júnior, explicitando as marcas reiteradas do pensamento que orienta as ações políticas da classe detentora da riqueza e do poder dominante no Brasil – a postura mimética e de cópia, o endividamento externo como forma de enriquecer e a assimetria descomunal entre os ganhos do capital e do trabalho; Celso Furtado, autor de aproximadamente cinco dezenas de livros sobre a formação econômico-social brasileira e sobre a especificidade do nosso desenvolvimento, legando-nos uma conclusão chave para pensar o presente e o que nos trouxe até o presente.

Para Furtado, o *subdesenvolvimento* não é uma etapa do desenvolvimento, como a teoria econômica e social dominante sustenta, mas uma forma específica de construção de nossa sociedade. Ao longo de sua obra, situa a sociedade brasileira dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente a sua existência ou a permanência num projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial.

uma questão de política de Estado à sua dimensão de política de governo no momento no poder. Em parte, esta questão é melhor explicitada na dissertação de Fernandes (2006), que trata dos impactos da introdução das leis de reserva de vaga na UERJ.

Destaco outros três autores, Octávio Ianni, Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira, porque reúnem análises que incidem mais diretamente sobre a questão das políticas afirmativas, e os dois primeiros, além disso, nos fornecem as análises mais profundas sobre a questão do negro e a questão da falsa ideia da democracia racial no Brasil.

A obra de Octávio Ianni transita em temas sobre a industrialização, o desenvolvimento e o Estado Brasileiro, a política, mormente com estudos sobre o Estado populista e o colapso do populismo, imperialismo e cultura, globalização, classes sociais no Brasil e educação. Três obras, sobretudo, são referência obrigatória para pensar as cotas relacionadas à questão da raça e do negro no Brasil – *As metamorfoses do escravo*, 1962; *Raças e classes no Brasil*, 1972; *Escravidão e racismo*, 1988.

Nestas três obras, Ianni traz uma contribuição original e faz um balanço rigoroso sobre a origem da ideia de que no Brasil havia preconceito de classe, mas não racismo, de que, aqui, diferentemente dos Estados Unidos e outras partes do mundo, vivíamos uma democracia racial. Tal perspectiva, para Ianni, tem origem no interesse da UNESCO em estudos no Brasil sobre racismo, num contexto das teses nazistas e fascistas e das lutas raciais nos Estados Unidos e África. Autores brasileiros como Gilberto Freyre, entre outros, e os americanos Charles Wagley e Marvin Harris, adotaram esta linha de análise enfatizando a tese da democracia racial¹⁰.

Roger Bastide e Florestan Fernandes também participaram, como veremos a seguir, dessa pesquisa encomendada pela UNESCO. Para Ianni (2004), é nesta pesquisa, da qual resultou o livro *Negros e brancos em São Paulo*, “que foi revelada a realidade do preconceito **racial de par em par com o preconceito de classe** (grifos meus) e, portanto, o preconceito racial constitutivo da sociabilidade na sociedade brasileira”. Estranhamente, observa Ianni, foi o único trabalho financiado pela UNESCO que não foi publicado também em inglês.

Em relação ao movimento negro e às cotas para negros nas universidades, Ianni (2004), com base nos seus estudos anteriores, concorda com a afirmativa da interpelação que lhe foi feita por Alfredo Bosi, na entrevista referida na nota 7, na qual indica que o movimento negro hoje se ampliou muito, e os estudos revelam uma diversificação de tendências que se aglutinam, ou na tradição de Florestan Fernandes, que enfatiza o preconceito racial e a não democracia racial, ou em torno das posições, especialmente de Gilberto Freire, da democracia racial.

¹⁰ . Em longa entrevista de balanço sobre o *preconceito racial no Brasil* Ianni (2004) sintetiza os pontos centrais sobre raça, racismo no Brasil e assinala sua visão em relação às cotas para negros.

Com base em seus detalhados estudos do problema racial e do negro na sociedade onde a escravidão durou quase quatro séculos, Ianni, ao tratar o problema das cotas para negros, revela toda a acuidade e o caráter de positividade e de negatividade que o mesmo engendra por estar implicado no fato de que *o preconceito racial está de par com o preconceito de classe*:

As cotas são uma conquista e uma concessão, uma legitimação de uma sociedade preconceituosa. É contraditório porque a sociedade é contraditória, já que se formos ao fundo nesse problema, veremos que esses negros não tiveram condições de estudar a ponto de não serem classificados nos exames de seleção. Portanto, já vêm de uma condição social com limitação. E, em vez de enfrentarmos o problema na raiz – melhorando as condições sociais de brancos e negros de diferentes níveis sociais – se estabelece a cota. Não se mexe na ordem social que é uma fábrica de preconceitos, mas somente num nível restrito, que é o nível do acesso a certos espaços. É uma negação da ideia de democracia racial porque se ela existe, todos estão participando em situação de igualdade, mas sabemos que não é isso o que acontece. (IANNI, op. Cit., p.27)

Difícilmente poderemos encontrar melhor formulação sobre as políticas públicas de ação afirmativa e cotas para negros, do que esta apresentada por Octávio Ianni. Sem cair no simplismo da dicotomia contra ou a favor, expõe a questão em toda a sua complexidade. Isto nada tem a ver com o jornalismo opinativo e, menos ainda, com o cientificismo acadêmico.

Florestan Fernandes tem sua biografia marcada por ser, como ele mesmo se define, um intelectual militante. Isto não lhe tirou o rigor científico em suas pesquisas. Pelo contrário, é considerado o pai da sociologia no Brasil, e o historiador Eric Hobsbawm o considera entre os dez mais importantes sociólogos do século XX. Sua contribuição fundamental se dá na construção do campo da sociologia no Brasil e na análise social e política de nossa formação histórico-social.

A questão que nos ocupa sobre a problemática das ações afirmativas tem em sua obra, tanto no que explicita sobre nossa estrutura social, quanto sobre a questão do negro em nossa estrutura de classes, uma fonte ímpar. O livro de Florestan com Bastide (1955), *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (mais tarde publicado em várias edições com o título *Branços e negros em São Paulo*), resultante da pesquisa financiada pela UNESCO, acima referida, como mostra seu discípulo e colaborador Octávio Ianni, balizou uma leitura oposta à tese da democracia racial no Brasil.

A análise contida em *Branços e negros em São Paulo* se amplia e se aprofunda em sua tese de professor titular na USP, da qual resultou o livro *A integração do negro na sociedade de classes* (FERNANDES, 1964). O caráter rigoroso da pesquisa sociológica e a qualidade

das análises de Florestan sobre a questão do negro no Brasil resultam, também, como sublinha Ianni, de sua vivência de começar a ganhar a vida nas ruas de São Paulo como menino pobre.

A vivência de Florestan Fernandes como criança, adolescente e adulto, na cidade de São Paulo, deu a ele uma percepção aguda do que era a cidade. Isso aparece em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*. É patente que ele vê a questão racial inclusive a partir de sua vivência em São Paulo. (Ianni, 2004, p.24)

Ianni destaca a profundidade e o mergulho das análises de Florestan na realidade contrastando com muitas análises superficiais: “Não é ironia e nem é injusto dizer que alguns autores brasileiros veem a questão racial da janela, desde longe ou desde o alpendre da casa-grande” (*ibid.*).

A contribuição central de Florestan, que mantém viva atualidade e densidade sobre o negro no Brasil, é de desvelar a falácia e as consequências da tese da democracia racial mostrando que o preconceito racial no Brasil é um dado fundamental da especificidade de nossas relações sociais. Ao preconceito de classe, no caso dos negros, se acresce o preconceito racial.

Vital para essa compreensão são suas análises sobre as classes sociais no Brasil e os processos de dominação do que denominou de *minoría prepotente* sobre a *maioría desvalida*. Uma sociedade que combina o arcaico e o moderno ou moderniza o arcaico na manutenção de seus privilégios.

Por fim, sob este aspecto, as análises de Francisco de Oliveira ampliam a compreensão das determinações estruturais da desigualdade econômica, social, cultural e educacional, entre outras, no Brasil. Crítico das análises duais que situam o problema do Brasil para se tornar um país desenvolvido na persistência do que seria arcaico, atrasado, identificado com o analfabetismo, o trabalho informal, a baixa escolaridade, na mesma linha de Florestan, evidencia uma necessária dependência entre o moderno e o arcaico, atrasado, tradicional. Ou seja, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial, viabilizando, exatamente, a forma particular de produção e apropriação seletiva do excedente produzida no Brasil. A persistência da economia de sobrevivência nas cidades, a ampliação ou inchaço do setor terciário ou da "altíssima informalidade" e a alta exploração de mão de obra de baixo custo no campo e no meio urbano são funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda.

Ao atualizar, quatro décadas depois, a sua obra *Crítica à razão dualista* (Oliveira, 2003) na qual condensa a análise acima apontada, vai mostrar que o que se tornou hegemônico foi a permanência de um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Esta opção hegemônica, em termos de consequências societárias, ele a expressa recorrendo à metáfora *do ornitorrinco*, metáfora que possibilita explicitar a particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, transformando-nos em um monstrengo social, à imagem do ornitorrinco.

As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa Oliveira, permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social. O mesmo ocorre no presente, na atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos. Isto que destaca Oliveira, torna nossa tradição de cópia ainda mais inútil. Uma sociedade, portanto, que na divisão internacional do trabalho domina as atividades ligadas ao trabalho simples de baixo valor agregado. Afirmam-se, assim, para Oliveira, relações sociais que produzem a miséria e se alimentam dela, e produzem uma sociedade desigualitária e sem remissão.

Esta estrutura social, como mostram as análises dos autores acima referidos, só pode se manter mediante a contenção dos movimentos operários e sociais, mediante ditaduras e golpes. Francisco de Oliveira destaca que vivemos mais de um terço do século XX sob duas ditaduras, e os outros dois terços sob repetidos golpes institucionais.

A dimensão política da gênese das políticas de ação afirmativa se materializa no esforço da sociedade em romper com os mecanismos da cultura autoritária, reiterados pela ditadura civil militar de 1964. Com efeito, foi no interior das lutas pelo fim da ditadura e pelas eleições diretas que esta tradição foi sacudida. O seu momento mais fecundo deu-se ao longo do processo Constituinte. Nele afloraram interesses e conflitos que vinham sendo silenciados por diversos meios, consolidando-se a luta pelo reconhecimento de direitos sociais e subjetivos.

As mudanças sociais não acontecem espontaneamente, mas resultam de embates e lutas movidos por classes sociais, frações de classes ou grupos. Ou seja, como aponta Francisco de Oliveira referindo-se ao sentido do que é fazer política:

Política no sentido de Rancière¹¹ é a reclamação da parte dos que não tomam parte, e por isso se constitui o dissenso. Nessa acepção, os que fazem política

¹¹ Ver Jacques Rancière (1996).

distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe minimamente uma agenda de questões sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. Impor a agenda não significa necessariamente ter êxito, ganhar a disputa; antes significa criar um campo específico dentro do qual o adversário, em seus movimentos, é obrigado a se mover. (...) É neste intercâmbio, desigual, que se estrutura o próprio conflito, ou o jogo da política. (OLIVEIRA, 2007)

Pelas razões abordadas pelos autores acima, passados 23 anos da aprovação da Constituição, persiste, no plano estrutural, uma sociedade profundamente desigual. No plano político, mesmo que tenham ascendido ao poder governamental setores mais sensíveis ao problema social, nada indica que os privilégios da *minoría prepotente* tenham diminuído. Para isso, como analisa Oliveira, seria necessário estabelecer um *marco de não retorno*, com desdobramentos que vão além de governos desenvolvimentistas. “É tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer” (Oliveira, 2003a).

No balanço da atuação de sua geração nos embates para civilizar a dominação, Florestan sinaliza no que acertaram e qual o erro.

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. (FERNANDES, 1980, p. 245).

Como não se deu o salto de dominar a dominação e a estrutura social de profunda desigualdade, a questão das cotas em geral e, em particular, cotas para negros, se instaura na contradição da positividade e da negatividade. Esta contradição é exposta de forma clara por Ianni.

Num primeiro momento, a definição e a obrigação de cotas aparecem como conquistas sociais do movimento negro. Ou, como diriam outros, como concessões dos donos do poder. Aqui está o problema, já que nenhum fato social tem apenas um significado. Os setores dominantes (seja o Congresso, seja o governo, sejam aqueles que decidem) aceitando o sistema de cotas, estão, de certo modo, concordando com uma determinada interpretação e o atendimento de algumas reivindicações. Então, numa primeira avaliação, o estabelecimento de cotas aparece como uma conquista positiva; mas, simultaneamente, é a reiteração de uma sociedade injusta, fundada no preconceito. Ela é tão evidentemente fundada no preconceito que é preciso estabelecer espaços bem determinados e limitados para que eles tenham a possibilidade de participação. Tem algo de esquizofrênico e imitativo do padrão norte-americano, onde o preconceito continua a existir da mesma forma, ainda que tenha havido o reconhecimento da questão racial. (IANNI, 2004, p. 24)

O que Ianni nos explicita é que a reserva de cotas, dentro das políticas públicas de ações afirmativas, se constitui numa questão arduosa, cuja exigência mais funda é enfrentar as determinações sociais que a produziram e demandaram. O reconhecimento da questão racial, explicitando a potenciação do preconceito étnico-racial com os negros e, portanto, a negação da democracia racial, parece ser um dos ganhos mais profundos, aliado ao acesso ao ensino superior, da política de ações afirmativas ou das cotas nas Universidades públicas, mas que precisa ser trabalhado para além da dimensão étnica e racial.

Esta é a argumentação do jurista Fábio Konder Komparato, no parecer apresentado ao Supremo Tribunal Superior. Colocando-se como favorável às cotas para negros nas universidades, sublinha que não se trata somente de um processo indenizatório destinado a beneficiar os negros, mas um instrumento de aperfeiçoamento da democracia brasileira, já que os mecanismos escravistas atingem a sociedade inteira, pobres, brancos e negros.

O que se pode depreender das análises que buscam ir a fundo sobre a situação dos negros no Brasil é de que a tese da democracia racial não encontra sustentação histórica e empírica diante da desigualdade na renda, no acesso ao emprego e aos serviços sociais básicos, como saúde e educação, que atinge a população negra. Como sublinham as análises de Octávio Ianni e Florestan Fernandes, *a realidade do preconceito racial de par em par com o preconceito de classe*.

Por esta razão, no caso das cotas, combinar critérios de classe ou de origem social com questão racial mostra-se o critério mais adequado. Tanto num caso, quanto noutro, as cotas explicitam o avanço político de uma sociedade que admite uma estrutura econômica que produz e reproduz a desigualdade de classes e a desigualdade racial. Um avanço importante, mas que se não remover as determinações estruturais produtoras da desigualdade social e que atingem especialmente, mas não só, a grupos sociais específicos como os negros e os indígenas, aquilo que se constitui uma política importante provisória se naturaliza, servindo a manipulações de toda ordem. Esta natureza contraditória das políticas de cotas, ou mais amplamente, as políticas de discriminação afirmativa, e as possibilidades das manipulações políticas, cabe à universidade expô-la sem subterfúgios à sociedade.

A educação brasileira, sobretudo dos jovens que almejam ingressar no ensino superior, está deixando a desejar, revelam os indicadores educacionais, como os da OCDE, ao colocarem o Brasil numa posição inaceitável para uma nação que tem compromissos com o desenvolvimento econômico e a correção das desigualdades sócio-econômicas. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), por exemplo, que avalia o desempenho dos sistemas educacionais de 74 países e regiões, aponta graves problemas de qualidade da educação brasileira: aos 15 anos de idade, metade dos alunos que completaram o ensino fundamental ou estão iniciando o ensino médio não têm as competências mínimas de leitura requeridas para a idade, e 80% não têm a competência mínima em matemática. Os resultados do PISA são apresentados em uma escala cuja média é de 500. Os estudantes de países com média mais baixa têm de 300 a 350 pontos e os de média mais alta têm acima de 550. No Brasil, o melhor desempenho foi o dos alunos de Brasília, com uma média de leitura, matemática e ciências de 439 pontos, seguido dos estados da região sul e sudeste, excetuando-se o estado do Rio de Janeiro, com uma média de 408 pontos, próximo à média nacional, de apenas 401 pontos.

No plano interno, a situação do ensino médio, vista pelos indicadores educacionais, coloca o estado do Rio de Janeiro em uma situação bastante desfavorável, conforme indicado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é formado multiplicando-se a taxa de aprovação, registrada pelo censo escolar, pelos resultados de provas de português e matemática no 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio do SAEB, para os estados, e Prova Brasil, para os municípios.

O IDEB estadual revela duas situações negativas para o estado do Rio de Janeiro. Primeira, para os anos 2005, 2007 e 2009, os valores são modestos e registram uma estagnação perigosa (respectivamente 3,3, 3,2 e 3,3, em relação ao nível desejável do IDEB, que é igual a seis). Segunda, as metas projetadas para o período 2011-2021 adotam valores inviáveis, mesmo que se aumentem os esforços para patamares aceitáveis. Senão, vejamos: em 2017 a meta prevista é 4,6 e em 2021 essa meta atinge 5,1, valores excessivos quando se considera 3,3 o indicador do ano base de 2009 (Tabela 2).

Tabela 2 - IDEB/ Ensino Médio – Resultados e Metas

Estado	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.2	3.5	3.5	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Alagoas	3.0	2.9	3.1	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Amapá	2.9	2.8	3.1	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Amazonas	2.4	2.9	3.3	2.4	2.5	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Bahia	2.9	3.0	3.3	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Ceará	3.3	3.4	3.6	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Distrito Federal	3.6	4.0	3.8	3.6	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4
Espírito Santo	3.8	3.6	3.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Goiás	3.2	3.1	3.4	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Maranhão	2.7	3.0	3.2	2.8	2.9	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6
Mato Grosso	3.1	3.2	3.2	3.1	3.2	3.4	3.7	4.0	4.4	4.7	4.9
Mato Grosso do Sul	3.3	3.8	3.8	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Minas Gerais	3.8	3.8	3.9	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Pará	2.8	2.7	3.1	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Paraíba	3.0	3.2	3.4	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Paraná	3.6	4.0	4.2	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
Pernambuco	3.0	3.0	3.3	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Piauí	2.9	2.9	3.0	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Rio de Janeiro	3.3	3.2	3.3	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Rio Grande do Norte	2.9	2.9	3.1	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.7
Rio Grande do Sul	3.7	3.7	3.9	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.3	5.5
Rondônia	3.2	3.2	3.7	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Roraima	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
Santa Catarina	3.8	4.0	4.1	3.8	3.9	4.1	4.4	4.7	5.2	5.4	5.6
São Paulo	3.6	3.9	3.9	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
Sergipe	3.3	2.9	3.2	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Tocantins	3.1	3.2	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Tal quadro negativo descrito se insere num quadro maior, nacional, que apresenta um relativo sucesso quando medido pelo avanço da média nacional, de 3,5 em 2007 para 3,6 em 2009. Hoje, o IDEB estadual é menor do que a média nacional desse indicador. Mesmo quando comparando com estados de menor desenvolvimento sócio-econômico, os resultados do IDEB para o estado do Rio de Janeiro são inferiores a um número expressivo desses estados.

Na Região Norte, três dos sete estados que a compõem apresentam melhores resultados; na região Nordeste, apenas o estado do Ceará teve um desempenho superior ao do Rio de Janeiro, ou seja, pode-se dizer que o estado do Rio de Janeiro encontra-se no mesmo nível da média dos estados da região Nordeste. Na Região Centro-oeste, duas das quatro unidades da federação existentes superam os indicadores do estado do Rio de Janeiro. Finalmente, todos os estados da região Sul e todos os demais estados da região Sudeste, também apresentam melhores indicadores. Como se pode perceber, o Rio de Janeiro apresenta hoje a qualidade da

educação de suas escolas públicas mais próximas dos estados mais pobres do Nordeste do que do que dos estados mais desenvolvidos do Centro-Sul (Tabela 3).

Tabela 3 - Média do IDEB – Ensino Médio - 2005, 2007, 2009 – Estados e Regiões

Região	Estado	Média	Região	Estado	Média	
Norte	Acre	3,40	Nordeste	Alagoas	3,00	
	Amapá	2,93		Bahia	3,06	
	Amazonas	2,86		Ceará	3,43	
	Pará	2,86		Maranhão	2,96	
	Roraima	3,46		Paraíba	3,20	
	Rondônia	3,36		Piauí	2,93	
	Tocantins	3,23		Pernambuco	3,10	
Sul	Paraná	3,93		Rio Grande do Norte	2,96	
	Rio Grande do Sul	3,76		Sergipe	3,13	
	Santa Catarina	3,96		Sudeste	Espírito Santo	3,73
Centro-Oeste	Distrito Federal	3,80			Minas Gerais	3,83
	Goiás	3,23			Rio de Janeiro	3,26
	Mato Grosso	3,16			São Paulo	3,80
	Mato Grosso do Sul	3,63				

Vale destacar que os baixos níveis do Rio de Janeiro no IDEB se devem, em parte, às altas taxas de reprovação que ainda persistem no estado. Em 2009, o Rio de Janeiro reprovava em média 14% de seus alunos entre o 1º e o 5º ano, comparado com 5% em São Paulo, 6% em Santa Catarina e 8% em Minas Gerais. Entre o 6º e 9º ano, a taxa de reprovação era de 25,5%, um em cada quatro alunos, comparado com 8,3% em São Paulo, 18,3% em Minas Gerais e 13,2% em Santa Catarina. No ensino médio, a taxa de reprovação no Rio de Janeiro, de 33,3%, um em cada três alunos, é uma das piores do Brasil, comparado com 16,3% para o Paraná, 18,3% para São Paulo e 21,6% para Minas Gerais.

Estes resultados do ensino médio do estado do Rio de Janeiro, entre os piores do país, contribuem para justificar a existência da política de cotas através do exame vestibular para o ensino superior, e mostram a necessidade de políticas de ação afirmativa que possam atuar no sentido de reverter essa situação, possibilitando maiores chances de ingresso em universidades públicas, como a UERJ.

Desta situação podem-se destacar, pelo menos, duas ações políticas. Uma delas, manter a iniciativa da UERJ de oferecer 20% das vagas a este grupo de alunos que cursaram o ensino médio público e que satisfazem o critério de renda familiar mínima, a par de ações de apoio, representadas por ajuda financeira (bolsas) e por grupos de estudo para reforço da aprendizagem dos conteúdos curriculares do ensino superior. A outra, oferecer aos que

pretendem ingressar na UERJ cursos pré-vestibulares voltados principalmente para aumentar as chances de aprovação e ampliação de conhecimentos.

3.1 - Características do Sistema de Cotas na UERJ

A questão das cotas no ensino superior pode ser vista em termos de suas repercussões sobre a eficiência e equidade dos sistemas educacionais. A eficiência está ligada ao acúmulo de conhecimento obtido ao longo do curso e à sua utilização futura, gerando benefícios para a sociedade e, mais diretamente, para o aluno. Na medida em que o exame vestibular possibilita um bom prognóstico da aprendizagem ao longo do curso, a seleção dos candidatos deve obedecer aos seus resultados para assegurar a maior eficiência possível.

Por outro lado, existe o reconhecimento das fortes limitações do ensino médio público em assegurarem igualdade de oportunidade aos seus egressos na disputa de vagas nas universidades públicas. Também é argumentado que, entre as consequências perversas da escravidão, destacam-se as restrições ao acesso de negros e pardos à escola, que continuaram até os nossos dias por meio de práticas discriminatórias. Nestes casos, a equidade é questionada e a necessidade de mecanismos corretivos leva a propostas centradas nas ações afirmativas.

É amplamente reconhecido que o princípio de igualdade de oportunidades educacionais está sendo violado, principalmente, na oferta do ensino médio. Neste caso, os recursos governamentais investidos são insuficientes para atenuar estas desigualdades. A precariedade da aprendizagem na maioria das escolas públicas de ensino médio redundando em resultados que produzem doses maciças de repetência e evasão e descumprem as obrigações curriculares aferidas em testes. As desigualdades são acentuadas pelo ingresso seletivo adotado nas escolas públicas de maior prestígio. Ou seja, condições iguais para disputar vagas por meio de exame vestibular penalizam aqueles que frequentaram a maioria das escolas públicas de ensino médio, contrastando com os poucos que tiveram acesso a escolas públicas de elite. Note que fenômeno semelhante ocorre com as escolas particulares, que abrangem um número expressivo de oferta de ensino precária. Mesmo assim, as comparações entre a pontuação de escolas particulares e de escolas públicas favorecem inequivocamente as primeiras. Neste caso, o desempenho dessas escolas é superior ao das escolas públicas.

Do lado da demanda, a desigualdade de renda e a pobreza limitam as oportunidades educacionais das famílias mais carentes. A discriminação racial, quando se manifesta tanto na escola pública como no mercado de trabalho, pode ser um mecanismo de perpetuação da desigualdade de renda entre gerações. A ação afirmativa em universidades públicas ocorre

com a criação de cotas ou de bônus. Enquanto as cotas são um mecanismo de reserva de vagas, os bônus aumentam a pontuação dos candidatos carentes que, independentemente da cor, estudaram em escolas públicas.

O sistema de cotas é um reconhecimento da necessidade de haver uma compensação, capaz de oferecer condições mais equânimes no vestibular. Os candidatos cotistas só competem com seus congêneres; as vagas são preenchidas por classificação, obedecida a nota mínima de aprovação. As vagas ociosas são preenchidas por candidatos não cotistas. A pontuação dos últimos cotistas aprovados, em geral, é menor que a pontuação dos não cotistas não classificados.

A UERJ ofereceu, em seu Vestibular 2010, 57 carreiras que estão longe de serem homogêneas. As chances na demanda pelas carreiras com maior prestígio acadêmico estão associadas a uma formação mais sólida dos candidatos e a uma maior disponibilidade de recursos familiares. Carreiras de maior prestígio, como Medicina ou Direito, têm uma alta relação candidato/vaga e exigem uma pontuação elevada para o candidato se classificar. Ou seja, existe uma competição mediatizada pelas carreiras, onde os melhores candidatos, sejam ou não cotistas, buscam o prestígio acadêmico e os demais se defrontam com carreiras menos atraentes.

A política educacional pode ser acompanhada de resultados inesperados ou indesejáveis. Possíveis distorções num sistema de cotas podem surgir, merecendo a atenção dos responsáveis. Primeiro, é inevitável que o uso de cotas acarrete que candidatos com maior pontuação sejam preteridos. Por esta razão, uma política de cotas não deve ser duradoura. Ao contrário, a existência dessas cotas sinaliza para sérios equívocos no ensino médio.

3.2 - Descrição dos Dados do Vestibular UERJ 2010

Apesar de a experiência da UERJ com cotas vir de longa data, desde 2003, os dados aqui analisados são provenientes da 2ª Fase do Vestibular 2010, os mais recentes disponíveis à época da realização do estudo. O objetivo central deste trabalho é o de realizar um estudo exploratório sobre as variáveis capazes de, estatisticamente, explicarem o desempenho dos candidatos. Os dados são provenientes do Banco de Dados do Vestibular elaborado pelo Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA, órgão da Sub-reitoria de Graduação – SR-1, composto por notas dos candidatos nas provas discursivas do Vestibular e por suas respostas a um questionário de respostas fechadas denominado Questionário de Informações Socioculturais. A nota total dos candidatos, soma das notas dessas provas discursivas, será utilizada como medida de desempenho no exame vestibular.

Quando são cruzadas as variáveis autodeclaração de cor e preenchimento das vagas, surgem revelações de interesse. Para cada cotista negro ou pardo, existem, aproximadamente, cinco candidatos negros ou pardos não cotistas; esta relação aumenta para 20 no caso de brancos (e amarelos). Considerando apenas a cota da rede pública, o número de brancos (e amarelos) cotistas (842) supera o de negros e pardos (718), em parte porque os negros cotistas preferem se inscrever na cota destinada exclusivamente a eles ao invés da cota da rede pública (Tabela 4).

Tabela 4 - Percepção da própria cor e tipos de cotas - Vestibular UERJ 2010

CANDIDATO		PERCEPÇÃO DA PRÓPRIA COR						Total
		Pardo (a)	Negro / Indígena (b)	(a) + (b)	Branco (c)	Amarelo (d)	(c) + (d)	
COTISTAS	rede pública	588	130	718	799	43	842	1.560
	negros/indígenas	248	832	1.080	34	3	37	1.117
	deficientes, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciárias, mortos ou incapacitados em razão do serviço	11	6	17	17	1	18	35
	Total de cotistas (A)	847	968	1.815	850	47	897	2.712
NÃO COTISTAS (B)		6.435	2.919	9.354	17.679	632	18.311	27.665
TOTAL GERAL		7.282	3.887	11.169	18.529	679	19.208	30.377
(A/B)%		13,16	33,16	19,40	4,81	7,44	4,90	9,80

FONTE: Departamento de Seleção Acadêmica-DSEA/UERJ

Ainda considerando apenas a cota para os alunos da rede pública, as restrições da renda familiar *per capita* e da escola pública frequentada limitam o número de candidatos cotistas, tanto brancos como negros. A totalidade dos não cotistas é formada por 17 679 candidatos que se percebem como brancos (e 632 amarelos), e por 9 354 que se percebem como negros ou como pardos, como já visto na Tabela 4. Nesta perspectiva, pode-se concluir que um número expressivo de candidatos, mesmo entre os negros e pardos, têm renda acima do limite fixado ou não atendem a exigência de frequentar a escola pública.

O conjunto de aspectos que expressam o ambiente familiar é composto, neste estudo, da renda familiar *per capita* e das escolaridades da mãe e do pai. Uma relação forte entre esses

aspectos e o desempenho do aluno, válida também para o vestibular, expressa a importância da família, atuando por mecanismos diferenciados, no progresso do aluno.

As condições de estudo são descritas em função de três aspectos. O primeiro é o tipo de turno frequentado pelo aluno no ensino médio (diurno ou noturno); o segundo é a participação do candidato em algum curso pré-vestibular, o que não se mostrou importante para melhorar o desempenho, provavelmente porque a diversidade de instituições e a duração variada de seus cursos atenuam esse impacto. O terceiro diz respeito à inserção no mercado de trabalho dos vestibulandos, antes de 18 anos ou depois. Desses três aspectos, apenas a frequência a pré-vestibulares não é significativa, e cerca da metade dos candidatos (47,3%) não frequentam esses cursos; muitos deles fizeram estudos intensivos em boas escolas, mostrando uma diversidade de situações que não necessariamente favorecem melhores resultados. Tanto o turno diurno, frequentado por 94,5% dos candidatos, como a idade em que começaram a trabalhar, são aspectos significativos, como é de se esperar (Anexo 1, Tabela 7 e Tabelas 9.2 e 9.3).

É de se esperar, também, que cursos com maior prestígio estejam associados a uma pontuação média mais elevada. Renda e escolaridade influenciam o desempenho de forma direta e, por meio da escolha da carreira, indiretamente. A análise estatística dos dados do Vestibular UERJ 2010 indicam que a escolha da carreira não é neutra com relação ao ambiente familiar. Se assim fosse, o papel do prestígio não seria tão expressivo e, até mesmo, surpreendente, quando se considera que, sozinho, explica 18% da variância do desempenho e é altamente significativo (Anexo 1, Tabela 4 e 9.4).

A relação do desempenho do candidato em função dos aspectos prestígio acadêmico, tipo de cota, ambiente familiar e condições de estudo tornam-se mais significativas, embora as cotas de rede pública não se mostrem importantes, tampouco o gênero e a cota de etnia. O aspecto gênero, que poderia retratar carreiras femininas, não se mostrou relevante. A variável idade mostrou-se significativa, embora seu impacto seja diminuto. Com tais resultados, não se pode afirmar que os cotistas de 2010 apresentem resultados piores que os não cotistas (Anexo 1, tabela 8).

Deve-se reconhecer que o prestígio acadêmico das carreiras influencia as escolhas dos candidatos. Assim, a pontuação mínima para ser classificado é mais elevada nas carreiras de maior prestígio, o que tende a afastar o aluno menos qualificado. Reconhecendo que há uma hierarquia das carreiras que mediatiza as escolhas e os resultados, as carreiras foram ordenadas pela média da nota na 2ª fase. Espera-se que, quanto maior for o prestígio da carreira, maiores as pontuações dos candidatos.

3.3 - Breve Análise dos Resultados

O trabalho aqui apresentado, cujo objetivo foi o de aprofundar o conhecimento sobre o sistema de cotas da UERJ por meio da análise estatística dos dados da 2ª Fase do Vestibular 2010, toma como premissa o fato de que a desigualdade de renda e os níveis de pobreza que permeiam os candidatos têm seus efeitos potencializados pelas evidentes distorções existentes no ensino médio, restringindo sua conclusão e o acesso à universidade, até mesmo para aqueles que concluem esse nível de ensino.

Ações afirmativas, em geral, se traduzem nas vantagens que candidatos recebem, seja por meio de um sistema de reserva de vagas e cotas, como na UERJ, que limita a competitividade entre os candidatos cotistas e não cotistas, seja através de bônus, como em algumas outras universidades, que aumentam a pontuação dos cotistas, tornando-os mais competitivos. Embora exista uma intensa discussão sobre as ações afirmativas, suas causas e seus efeitos, restringimos a preocupação deste trabalho em fornecer dados de ordem quantitativa sobre os determinantes do desempenho dos candidatos. Assim, deixamos de abordar as questões que envolvam, por exemplo, valores, princípios, fatos históricos e interpretação de documentos legais.

O resultado mais expressivo do tratamento estatístico sobre o desempenho dos candidatos é a importância do ambiente familiar, tanto diretamente, atuando por meio da renda familiar e da escolaridade dos pais, como indiretamente, por meio das carreiras escolhidas pelos candidatos.

No primeiro caso, o canal é o apoio aos estudos, com início na creche e na educação infantil e continuando ao longo da educação básica. O desenvolvimento cognitivo do filho depende do início do processo educacional já na creche e da escolha de escolas que primam pela qualidade do ensino. Raramente, as escolas públicas médias podem oferecer condições semelhantes àqueles alunos cujos pais têm salários baixos.

O segundo canal merece uma atenção especial por refletir uma escolha que resulta dos investimentos anteriores. Com efeito, uma carreira de maior prestígio requer um conhecimento acumulado, capaz de assegurar a pontuação exigida para aprovação. Já carreiras menos prestigiadas exigem menor pontuação e muitas apresentam vagas ociosas, refletindo a demanda reduzida.

Como é de se esperar, a pontuação média dos não cotistas na 2ª Fase do Vestibular, igual a 31,30 pontos, é maior do que a dos cotistas da rede pública, cujo valor é de 26,89 pontos e do que a dos cotistas negros, igual a 26,03 pontos (Anexo 1, Tabela 9.6), o que pode expressar as melhores condições dos não cotistas para escolherem carreira com prestígio;

pode sugerir, ainda, que os cotistas escolhem preferencialmente carreiras de menor prestígio. Embora os cotistas tenham garantidas as vagas a eles reservadas, desde que satisfeitas as regras previstas para a classificação, muitos podem desistir de disputar uma vaga em uma dada carreira de prestígio devido às exigências dessas carreiras, cuja competitividade é notória.

O acesso às cotas depende da condição de renda familiar máxima ser satisfeita. Com a expansão econômica recente e a ampliação do consumo da classe média, nos parece necessária a revisão deste valor, o que permitiria a inclusão de alunos principalmente na cota para alunos da rede pública. Somente 8,7% dos candidatos são cotistas e lhes cabem 45% das vagas; os não cotistas são 91,3% e lhes cabem 55% das vagas, conforme pode ser verificado na Tabela 9.5 do Anexo 1 e na relação candidato-vaga de cotistas e não cotistas apresentada na Tabela 10 do Anexo 1. Aumentar o percentual de cotistas por meio de um aumento no teto da renda per capita, sem ferir o pressuposto de carência sócio-econômica, prevista em lei, nos parece uma solução para o problema. Para referendar este ponto de vista, é mostrado, também no Anexo 1, Tabela 11, o percentual de vagas ociosas de alunos cotistas e a consequente ocupação destas vagas por alunos não cotistas.

Ao se analisar o desempenho dos candidatos no vestibular em relação aos aspectos de prestígio acadêmico e ambiente familiar, de forma individualizada (em escala percentual), o índice de adequabilidade desta relação alcança 18% e 15%, respectivamente (Anexo 1, Tabelas 3 e 4). Se for avaliado o desempenho dos candidatos em relação a esses dois aspectos, de forma concomitante, este índice alcança 31%, o que quer dizer que o desempenho dos candidatos pode ser explicado pelos aspectos prestígio acadêmico e ambiente familiar, concomitantemente.

No modelo geral, somente a variável gênero e a variável cota de deficientes e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciárias, mortos ou incapacitados em razão do serviço, não são significativas. O coeficiente de determinação deste modelo é praticamente igual ao da regressão em que são considerados apenas os aspectos ligados à renda familiar: prestígio acadêmico e ambiente familiar. Neste sentido, podemos afirmar que a influência dominante sobre o desempenho no vestibular está ligada à renda familiar (Anexo 1, tabela 8).

Por tais dados, pode-se concluir que políticas de redução das desigualdades de renda, capazes de tornar os gastos familiares menos desiguais, aliadas ao investimento governamental na educação básica, são centrais para a eliminação progressiva do sistema de cotas.

Quais políticas seriam viáveis para reduzir os desníveis existentes entre cotistas e não cotistas? Qual é a eficácia dessas políticas? Como metade dos candidatos não frequentou curso pré-vestibular, a própria UERJ poderia organizar esses cursos para os estudantes mais necessitados. Políticas nesse sentido já são desenvolvidas em algumas universidades, como a USP. Além disso, poucas medidas específicas poderão ser tomadas pelo Estado ou pela UERJ. Enfrentar o problema sistêmico do ensino médio público requer uma concentração de recursos para fazer face às desigualdades reinantes. Superar a governança deficiente do ensino médio, com múltiplas inadequações institucionais, será um desafio que requer recursos e, sobretudo, vontade política.

Este trabalho visa a estudar a evolução, ao longo do tempo, dos percentuais de conclusões e de abandonos de curso por alunos de graduação da UERJ, ingressantes por vestibular, cotistas e não cotistas, em cada um dos quatro centros setoriais em que se organizam as unidades acadêmicas:

- Centro Biomédico – CBI: Faculdade de Ciências Médicas, Faculdade de Enfermagem, Faculdade de Odontologia, Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Instituto de Nutrição;
- Centro de Ciências Sociais – CCS: Faculdade de Administração e Finanças, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Serviço Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas;
- Centro de Educação e Humanidades – CEH: Faculdade de Comunicação Social, Faculdade de Educação, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Faculdade de Formação de Professores, Instituto de Artes, Instituto de Educação Física e Desporto, Instituto de Letras, Instituto de Psicologia;
- Centro de Tecnologia e Ciências – CTC: Escola Superior de Desenho Industrial, Faculdade de Engenharia, Faculdade de Geologia, Faculdade de Oceanografia, Faculdade de Tecnologia, Instituto de Física Armando Dias Tavares, Instituto de Geografia, Instituto de Matemática e Estatística, Instituto Politécnico, Instituto de Química.

Foram analisados os dados relativos aos alunos que ingressaram nos anos de 2000 a 2007 para o estudo da evolução das conclusões de curso e de 2000 a 2009 para o estudo da evolução dos abandonos, observando o seu comportamento até o final do ano de 2010.

Os quantitativos de alunos ingressantes por vestibular e egressos por conclusão ou por abandono de curso, ano a ano, foram obtidos do banco de dados do *BI - Business Intelligence* da UERJ. Os dados foram tratados por meio de planilha Excel, gerando os gráficos apresentados no Anexo 2.

Para os alunos de um determinado ano de vestibular, os percentuais de egressos (por conclusão ou por abandono) foram obtidos para esse ano e para cada ano subsequente, relacionando-se o número de conclusões ou de abandonos do ano em questão, com o número de alunos correspondentes, ingressantes no vestibular do ano de referência. Os percentuais acumulados foram obtidos somando-se ao percentual correspondente ao ano, o percentual dos anos anteriores, a partir do ano de ingresso.

Quanto à evolução das conclusões de curso, os gráficos apresentam, nas abscissas, o número de anos letivos decorridos desde o ano do vestibular, até o ano de 2010, inclusive. Considerou-se como o primeiro ano letivo completado, ou seja, ano 1, o ano do vestibular, embora alguns cursos apresentem entrada no segundo semestre; nas ordenadas é apresentado o percentual acumulado de alunos concluintes. As análises foram feitas por Centro Setorial e por segmento, cotistas e não cotistas, comparados com os resultados gerais da Universidade.

Quanto à evolução dos abandonos de curso, os gráficos têm, nas abscissas, o ano do abandono e, nas ordenadas, o percentual de alunos que abandonaram o curso. Como no estudo das conclusões de curso, foram construídos separadamente por Centro Setorial e por segmento, cotistas e não cotistas, comparados com os resultados gerais da Universidade. Além do percentual por ano, foi analisado o percentual acumulado no período estudado.

4.1 - Conclusões de Curso

Os resultados obtidos para a evolução das conclusões de curso são apresentados no Anexo 2, nas Figuras 1 a 7 e na Tabela 1. Os gráficos apresentam os percentuais acumulados de conclusão de curso, gerados conforme a metodologia apresentada anteriormente. Em cada um deles foi indicado um segundo eixo vertical correspondente ao final do quinto ano letivo, sendo os valores correspondentes replicados na Tabela 1, para os anos de vestibular de 2003 a 2006.

A Figura 1 mostra, para os quatro centros setoriais, a evolução do percentual de conclusões de curso ao longo dos anos, para alunos ingressantes por vestibular nos anos de 2000 a 2002 (Figuras 1a, 1b e 1c), anteriores à implantação do sistema de cotas, e para os alunos ingressantes no vestibular de 2003 (Figura 1d), ano de implantação do sistema de cotas na UERJ.

Pode-se observar que o maior percentual de conclusões de curso é apresentado pelo CBI, seguido pelo CEH e pelo CCS. O CBI e o CEH mostraram percentual de conclusões superior ao quadro geral da UERJ, que é semelhante ao desempenho do CCS. O CTC é o único Centro com percentual de conclusão menor do que o do quadro geral da UERJ, sendo o Centro responsável por deslocar para baixo a curva de percentual de conclusões (acumulado) da UERJ. É, portanto, o Centro que, em relação ao número de ingressantes por vestibular, menos forma alunos na Universidade. Para o CBI, observa-se também que tende a haver uma estabilização nas conclusões de curso após seis anos, para os ingressantes nos vestibulares de 2000, 2001 e 2002, significando que esse era o tempo de permanência dos alunos deste Centro.

Com relação aos ingressantes pelo vestibular de 2003 (Figura 1d), observa-se que o percentual de concluintes de curso continuou crescendo após seis anos. Isso significa um aumento no tempo de permanência dos alunos, sugerindo uma possível influência da implantação do sistema de cotas neste aspecto. Houve também, para todos os centros, uma diminuição no percentual de conclusões de cursos, para os ingressantes no vestibular de 2003.

A Figura 2 apresenta os resultados para os alunos ingressantes de 2004, 2005 e 2006 (Figuras 2a, 2b e 2c), após a implantação das cotas. Os anos posteriores não foram estudados, devido à insuficiência de tempo de observação disponível até 2010. Para os ingressantes nesses vestibulares ocorre também um abatimento das curvas em relação aos anos anteriores à implantação das cotas, o que pode ser visto nas Figuras 2a, 2b e 2c, para os ingressantes, respectivamente, nos vestibulares dos anos de 2004, 2005 e 2006.

De forma a examinar melhor esse aspecto foi construída a Tabela 1, utilizando-se o recorte de conclusão em cinco anos, adotado como o tempo de duração médio dos cursos da UERJ. Pela observação da Tabela 1 pode-se verificar que, a partir do ano de 2003, ano da implementação do sistema de reserva de vagas, o quadro geral de conclusões na UERJ passa a apresentar índices mais baixos. Houve um menor impacto nos Centros que apresentam maiores e menores percentuais de conclusão, respectivamente, CBI e CTC. No CEH e no CCS o impacto foi significativo. No CEH, o percentual de conclusões diminuiu de cerca de 50 % para 40 %. No CCS, o percentual diminuiu de cerca de 33 % para 25 %, valores próximos ao geral da UERJ, cujo percentual de conclusões passou de 34 % para 28 %. Observa-se também uma piora significativa dos resultados para os alunos cotistas e não cotistas ingressantes em 2006.

As Figuras 3 a 6 mostram quatro gráficos cada uma, correspondentes aos quatro centros setoriais, para os anos de ingresso de 2003 a 2006, apresentando o comportamento geral do centro, o de cotistas e não cotistas do centro e o comportamento geral da UERJ.

Pela observação dessas figuras, verifica-se que a evolução das conclusões de curso gera curvas para cotistas e não cotistas de mesmo formato, porém com um percentual mais alto de conclusões para os ingressantes cotistas. Por este enfoque, pode-se também observar, para cotistas e não cotistas, o melhor desempenho do CBI, seguido do CEH e do CCS, este último com comportamento semelhante ao geral da UERJ, ficando o pior desempenho para o CTC.

A Figura 3 mostra que, para os alunos do vestibular de 2003, o percentual de concluintes é maior para os alunos cotistas que para os alunos não cotistas, de maneira mais relevante para o CBI e com muito menor relevância para o CTC. Porém, para os vestibulares seguintes, nos anos de 2004, 2005 e 2006, mostrados nas Figuras 4, 5 e 6, o comportamento de cotistas e

não cotistas vai se aproximando, de forma a não apresentar diferença significativa para os ingressantes no vestibular 2006.

Com o objetivo de analisar a tendência indicada pelas curvas das Figuras 3 a 6, foi construída a Figura 7, especificamente para os dados do vestibular 2007. Verifica-se, então, que o comportamento dos não cotistas supera o dos cotistas em termos de conclusões de curso para os alunos ingressantes por esse vestibular, com exceção do CEH, no qual o comportamento de cotistas e não cotistas é praticamente coincidente. Torna-se necessário um acompanhamento continuado dessa tendência para confirmar tal mudança de comportamento.

4.2 - Abandonos de Curso

Os resultados analisados a seguir são apresentados nas Figuras 8 a 24 do Anexo 2.

As Figuras 8 a 11 mostram gráficos de evolução percentual dos abandonos de curso, sem distinção de cotas, comparando o comportamento dos centros setoriais entre si e com o comportamento geral da UERJ. A Figura 8 mostra os resultados para os anos de 2003 a 2008, após a implantação das cotas na UERJ. As figuras 9, 10 e 11 mostram os resultados para os anos de ingresso de 2000, 2001 e 2002, anteriores à implantação das cotas.

Para os ingressantes por vestibular entre 2003 e 2008, os maiores percentuais de abandono ocorrem no CTC e os menores no CBI, apresentando o CEH e o CCS curvas intermediárias, com comportamentos semelhantes e próximos ao comportamento geral da UERJ. Para o vestibular de 2008, o CCS passa a apresentar um percentual de abandono menor que o do CEH, aproximando-se do desempenho do CBI. Pode-se observar também que a maior inclinação das curvas ocorre no segundo ano letivo, o que significa que o maior percentual de abandonos ocorre nesse período. Como em grande parte dos cursos o primeiro e segundo ano correspondem ao curso básico, pode-se depreender que o início da formação está, de alguma forma, desconectado das expectativas dos alunos. Aqueles que superam essa fase tendem a concluir os cursos.

Ainda na Figura 8, pode-se verificar que as curvas correspondentes ao CBI são as que primeiro se estabilizam, mostrando que os abandonos deixam de ocorrer antes dos demais centros. O CTC, ao contrário, mostra curvas crescentes, mesmo após oito anos letivos, como se observa no gráfico do Vestibular 2003 (Figura 8a), no qual o CTC apresenta um percentual de abandono de cerca de 45%, e que ainda está crescendo. Uma reflexão que merece ser feita diz respeito às consequências desse abandono, como as possíveis transferências externas que se abrem ante tal realidade, quando o objetivo principal da Universidade deveria ser a formação dos ingressantes por vestibular.

Nas Figuras 9, 10 e 11, de vestibulares anteriores à implantação das cotas, foi adicionado um segundo eixo, posicionado após oito anos letivos, período máximo analisado após a implantação das cotas em 2003. Das Figuras 9 e 10, verifica-se que para os vestibulares de 2000 e 2001 o maior percentual de abandono ocorreu no primeiro ano letivo (máxima inclinação da curva). Já na Figura 11, vê-se que para o vestibular de 2002, o maior percentual ocorreu no segundo ano letivo, em 2003, fato que passou a ocorrer, como já visto, nos vestibulares subsequentes. Com relação ao comportamento dos centros, também como nos anos posteriores, o CBI apresentou o melhor desempenho e o CTC o pior; o CEH e o CCS ocupam posições intermediárias e apresentam comportamento mais semelhante entre si e em relação ao comportamento geral da UERJ. Vale destacar que o CCS, nesses três anos, apresentou uma curva praticamente coincidente com a curva da UERJ.

As Figuras 12 a 17 mostram os gráficos de percentuais acumulados para os anos de ingresso de 2003 a 2008 para cada centro setorial, nos quais são comparados os comportamentos de alunos cotistas e não cotistas com o do seu respectivo centro e com o comportamento de todos os alunos da UERJ (cotistas e não cotistas). Nessas figuras, é possível observar que o abandono de curso por alunos não cotistas é significativamente superior ao de alunos cotistas para todos os anos de ingresso avaliados. Já o comportamento comparativo dos centros setoriais entre si e em relação ao comportamento geral da UERJ se mantém para cada segmento, com o menor e maior percentual de conclusão, respectivamente, para o CBI e o CTC.

As Figuras 18 a 24 mostram gráficos de barra com os percentuais anuais de abandono de curso para os ingressantes por vestibular em 2003 a 2008, separadamente para alunos cotistas e não cotistas. Esse outro enfoque gráfico complementa e esclarece alguns aspectos levantados nas análises dos percentuais acumulados anteriores. Por este recorte, pode-se ver, com mais clareza, que é o segundo ano letivo aquele em que ocorrem os maiores percentuais de abandono para todos os centros, mais notadamente para alunos não cotistas. Observa-se também que o abandono de curso por alunos não cotistas é superior ao de alunos cotistas, o que representa o comportamento geral da UERJ, demonstrado nas análises anteriores.

4.3 - Breve Análise dos Dados

Os dados levantados indicam algumas realidades que merecem maior reflexão:

- o maior percentual de conclusões de curso ao longo do tempo é apresentado pelo CBI, seguido do CEH e do CCS; o CTC é o centro que apresenta o menor percentual de conclusões de curso da Universidade, próximo a 10% de concluintes após cinco anos do ingresso;

- o comportamento do CCS, em termos de percentual de conclusões de curso, é semelhante ao do quadro geral da UERJ;
- para os ingressantes por vestibular até 2002 havia, no CBI, uma estabilização nas conclusões após seis anos do ingresso, com percentuais de conclusão acima de 70%; para os ingressantes a partir do vestibular de 2003, observa-se que o percentual de concluintes continua crescendo após seis anos, mostrando que o tempo de conclusão vem aumentando para esse centro;
- para os ingressantes em 2003, o percentual de conclusões de curso para os alunos cotistas é maior que o percentual dos não cotistas; para os vestibulares seguintes, o comportamento de cotistas e não cotistas vai se aproximando, sendo que para os alunos ingressantes pelo vestibular 2007 o comportamento dos não cotistas começa a superar o dos cotistas em termos de conclusões;
- o quadro geral de conclusões na UERJ diminuiu a partir do vestibular de 2003, tendo havido uma piora significativa no quadro de conclusões para os alunos cotistas e não cotistas ingressantes no vestibular de 2006;
- os maiores percentuais de abandono ocorrem no CTC e os menores no CBI, apresentando o CEH e o CCS comportamentos semelhantes e próximos ao comportamento geral da UERJ; os abandonos de curso pelos alunos do CBI deixam de ocorrer antes dos demais centros, mas no CTC continuam ocorrendo mesmo após oito anos letivos, ainda crescentes;
- os maiores percentuais de abandono de curso ocorrem no segundo ano letivo para todos os centros, sinalizando a existência de problemas nos períodos básicos;
- o abandono de curso por alunos não cotistas é significativamente superior ao de alunos cotistas para todos os anos de ingresso avaliados, demonstrando que, ao passo que a UERJ vem conseguindo manter seus alunos cotistas, vem perdendo seus alunos não cotistas;
- o CTC pode ser apontado como o Centro Setorial com piores desempenhos em relação às conclusões e aos abandonos de curso, gerando o maior período de permanência e o menor nível de sucesso na formação de seu corpo discente.

5 Trajetória dos Alunos do 1º e do 2º Períodos do Curso de Estatística da UERJ: estudo de caso sobre o desempenho de cotistas e não cotistas

Neste estudo, as principais disciplinas dos períodos iniciais do curso de Estatística foram selecionadas para avaliar se os requisitos básicos adquiridos no ensino médio estão sendo suficientes para que seus ingressantes possam apreender conceitos básicos inerentes à formação de um profissional dessa área.

Por ser um curso da área tecnológica, há necessidade de que os conhecimentos de Matemática do ensino médio não apresentem lacunas que possam vir a interferir negativamente no aprendizado das disciplinas do primeiro período, pré-requisitos para as do segundo período, tais como Estatística Descritiva I, Cálculo I e Introdução ao Processamento de Dados (IPD). No segundo período, destacam-se Álgebra Linear e Probabilidade I, disciplinas essenciais para o aprendizado de Inferência Estatística Multivariada, domínio fundamental para a formação de profissional qualificado no mercado de trabalho.

Objetiva-se verificar se há diferença entre o desempenho dos alunos que ingressaram por sistema de cotas e aqueles que não ingressaram por tal sistema no ano de 2004, utilizando-se estatísticas descritivas mais específicas (medidas de posição e de dispersão, definidas no Anexo 3) e construindo-se índices para o período de 2004 a 2010.

As notas recebidas pelos alunos, cotistas e não cotistas, nas cinco disciplinas mencionadas, do primeiro e do segundo períodos do curso de graduação em Estatística, foram obtidos no banco de dados do *BI - Business Intelligence* da UERJ no *Microsoft SQL Server*.

A avaliação do desempenho dos alunos para essas disciplinas mostra que, no semestre de 2004.1, de acordo com a Tabela 5, a seguir, a aprovação dentre os cotistas foi superior à dos não cotistas, exceto na disciplina Estatística Descritiva 1.

Tabela 5 - Avaliação do desempenho acadêmico – Curso de Estatística-2004.1

Especificação		1º Período			2º Período	
		Estatística Descritiva I	Calculo I	IPD	Álgebra Linear I	Probabilidade I
Alunos						
Aprovados	Não cotistas	60	47	71	27	30
	Cotistas	11	20	31	6	4
	Total	71	67	102	33	34
Reprovados	Não cotistas	45	176	68	63	23
	Cotistas	13	50	25	11	2
	Total	58	226	93	74	25
Total	Não cotistas	105	223	139	90	53
	Cotistas	24	70	56	17	6
	Total	129	293	195	107	59
% aprovados						
Não cotistas		57,14	21,08	51,08	30,00	56,60
Cotistas		45,83	28,57	55,36	35,29	66,67
Total		55,04	22,87	52,31	30,84	57,63

O desempenho dos alunos foi avaliado segundo as medidas estatísticas de posição e os resultados detalhados estão na Tabela 1 do Anexo 4. Uma vez que a média sofre a influência de valores extremos do conjunto de notas, foi registrado o coeficiente de variação para avaliar a dispersão em torno do valor médio, pois à medida que este coeficiente aumenta, a média vai se tornando menos precisa para ser utilizada como indicador.

As médias das notas obtidas pelos alunos aprovados não apresentaram dispersão expressiva em torno da média, logo esta pode ser considerada como um bom avaliador do desempenho; observa-se, ainda, que os valores médios dos cotistas não são diferenciados dos não cotistas. Os valores medianos dos cotistas superam os dos não cotistas, ou seja, a curva da distribuição das notas dos cotistas apresenta-se deslocada para a direita, o que significa que as notas são maiores. As notas que correspondem aos 10% dos alunos menos aplicados deste grupo de aprovados (Percentil 10) não diferem expressivamente entre cotistas e não cotistas, o mesmo ocorrendo para os 10% dos mais aplicados. Neste último conjunto a frequência dos alunos cotistas supera os 10%, pois se encontram percentuais mais relevantes, inclusive para Probabilidade I, disciplina do 2º período, mostrando que se o aluno for aprovado nas disciplinas obrigatórias do primeiro período, deverá cursar sem grandes dificuldades as dos períodos subsequentes.

No grupo dos alunos reprovados, observa-se que as médias estão abaixo de 2,55, com variabilidade bastante elevada, sendo que neste grupo os alunos apresentam bastante dificuldades de aprendizagem, pois não têm conseguido alcançar a nota quatro, pré-requisito para fazer a prova final como última chance para aprovação.

A análise das notas referentes às disciplinas do ciclo básico do curso de Estatística, quando avaliadas sob o aspecto temporal do período de 2003.1 a 2010.1, permite avaliar o comportamento do desempenho dos alunos deste curso em disciplinas obrigatórias do primeiro período (Anexo 4, Tabelas 2 e 3).

Observa-se que no grupo dos não cotistas, neste período, o índice de aprovação em Estatística Descritiva 1 varia de 35,48% a 80,25%, enquanto para os cotistas, de 20,00% a 100,00%. Na disciplina IPD, este índice não difere de forma expressiva em relação à Estatística Descritiva 1, pois os intervalos são de 27,06% a 75,49% e de 17,65% a 80,00% para não cotistas e cotistas, respectivamente.

No caso da disciplina Cálculo 1, estes valores decrescem no limite superior para praticamente a metade, intervalo de 18,18% a 37,14% para não cotistas, e intervalo de 17,24% a 38,10% para cotistas. Este cenário pode ser explicado no sentido de que esta disciplina exige conhecimentos adquiridos no nível médio, que nem sempre foram absorvidos integralmente pelos alunos. O desempenho dos cotistas e não cotistas parece semelhante, o que faz crer da necessidade de um apoio acadêmico-pedagógico aos ingressantes na Universidade.

Percebe-se que, se um aluno foi aprovado, a média de aprovação limita-se a um patamar superior em torno do grau 7,0, embora isto se observe apenas em poucos semestres. A prova final é, portanto, um instrumento necessário para a aprovação e as aulas do final do curso são as que propiciam uma fixação melhor do conteúdo programático. Em Cálculo 1, dada a observação da série temporal, a média 7,0 é menos frequente dentre os cotistas do que dentre os não cotistas.

Quanto às disciplinas do segundo período (Anexo 4, Tabelas 4 e 5), no grupo dos não cotistas o índice de aprovação em Álgebra Linear varia de 22,14% a 60,00%, enquanto para os cotistas varia de 12,50% a 83,33%. Embora os alunos já estejam no segundo período, permanece o limite superior dos intervalos, conseqüentemente permanece a heterogeneidade do grupo, fato que dificulta a prática docente, pois dentro de cada turma há várias turmas com conhecimentos diferenciados.

Na disciplina Probabilidade 1, que requer conhecimento de Cálculo 1 e de Estatística Descritiva 1, disciplinas do primeiro período, este índice de aprovação varia no intervalo de

33,70% a 65,88% e de 22,22% a 100,00% para não cotistas e cotistas, respectivamente, evidenciando que o grupo dos cotistas ainda pode ser considerado bem mais heterogêneo e, nestas disciplinas, a média 7,0 torna-se menos frequente.

Sabe-se que tanto Álgebra Linear como Probabilidade 1 são disciplinas essenciais na formação do Estatístico, e precisam de embasamento teórico das disciplinas do primeiro período para que possam ser assimiladas. Logo, se já havia um alto índice de reprovação no primeiro período, os que não se prepararam de forma adequada, fatalmente não lograrão sucesso nesta etapa.

Ao se analisar, comparativamente, o desempenho dos cotistas frente aos não cotistas, não se percebe uma diferença expressiva, o que parece reforçar a sugestão já formulada, de que todos deveriam ter a oportunidade de cursar um nivelamento. Tal iniciativa poderia, inclusive, minimizar o índice de retenção na Universidade, pois a integralização média deste curso corresponde aproximadamente a dez/doze semestres, quando a proposta curricular é de apenas oito semestres.

Se a distribuição das notas tendesse para a distribuição normal padrão, a avaliação de grau 5,0, valor mínimo de aprovação, deveria dividir o grupo em duas metades e o grau 7,0 estaria pouco abaixo de um ponto de corte que corresponde à quarta-parte dos alunos com melhor desempenho. No Anexo 4, Tabela 6, os percentuais acumulados mostraram que as distribuições não tenderam para uma curva normal padrão, pois os percentuais correspondentes a estes valores estão abaixo da percentagem esperada (50% e 25% respectivamente). Os percentuais para as notas superiores a 7,0 são mais frequentes no grupo dos não cotistas em Estatística Descritiva, e pouca diferença se verifica para IPD; para a disciplina Cálculo 1, estes percentuais são bem menores e, mais ainda, no grupo dos cotistas.

Os dados apresentados indicam que, para a aprendizagem de Estatística Descritiva¹ basta que os alunos ingressantes tenham conhecimentos matemáticos adquiridos na educação fundamental para lograrem êxito e aprovação. Já em IPD, os alunos que tiveram acesso, antes do ingresso no vestibular, aos aplicativos de computação têm mais facilidade na aprendizagem dos conceitos relativos à técnica de programação, enquanto os não incluídos digitais podem ter maiores dificuldades. Quanto a Cálculo 1, os alunos devem ter conhecimentos matemáticos adquiridos tanto na educação fundamental como no ensino médio para poder assimilar os conteúdos dessa disciplina.

Já os dados da Tabela 7 do Anexo 4, na qual são analisadas as disciplinas do segundo período, mostraram que os resultados não são análogos, pois os alunos já cursaram os pré-requisitos no primeiro período, qualificação que se realiza a cada semestre letivo. Os

percentuais relativos às notas superiores a 7,0 para Álgebra Linear I e Probabilidade I são maiores do que os verificados na disciplina Cálculo I, o que enfatiza a necessidade de se ofertar disciplinas de nivelamento aos ingressantes.

Pode-se verificar que a análise estatística permitiu acompanhar a trajetória dos alunos ao comparar o desempenho de cotistas e não-cotistas em relação a algumas disciplinas do primeiro e segundo períodos do curso de graduação em Estatística.

Torna-se relevante para os ambos os grupos de ingressantes – cotistas e não cotistas, a oferta de disciplinas de nivelamento. Com tal iniciativa poderiam ser minimizadas muitas das principais dificuldades dos alunos. Observa-se, pela avaliação das ementas das disciplinas analisadas, que os problemas de aprendizagem são remanescentes do nível médio e até de níveis anteriores de ensino, cabendo à UERJ suprir esta carência de conhecimentos básicos para ser possível formar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho.

A proposta de análise descritiva de dados, aqui apresentada, pode ser replicada para as disciplinas de outros cursos desta Instituição de Ensino Superior, com o objetivo de estabelecer padrões de desempenho por unidade acadêmica.

6 Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ

A UERJ, como instituição acadêmica pública estadual, procura responder de forma qualitativa ao desafio decorrente da implantação do sistema de reserva de vagas, previsto pela legislação do estado do Rio de Janeiro.

Partindo do pressuposto de que só a continuação dos estudos e a conclusão do curso pelos alunos cotistas possibilitam a reversão das desigualdades sociais e a ressignificação do exercício pleno da cidadania de uma parcela significativa de egressos da UERJ, este texto apresenta, de forma resumida, as principais conclusões do projeto “Avaliação dos egressos cotistas”, realizado pela equipe do Departamento de Desenvolvimento Acadêmico de Projetos e Inovações – DEAPI – da Sub-reitoria de Graduação – SR-1, e que teve, como objetivo primordial, analisar a inserção destes egressos no mercado de trabalho com a possibilidade de ascensão social.

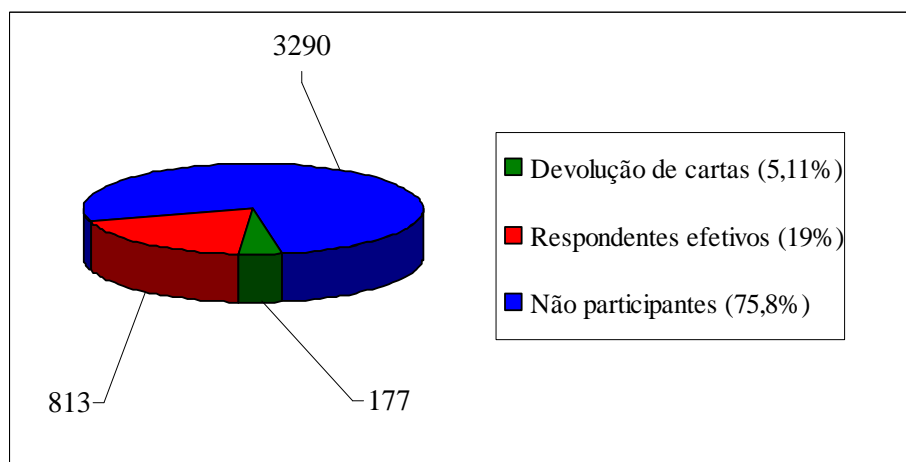
O público-alvo, ex-alunos cotistas do período 2004/2008, foi avaliado de acordo com os seguintes os critérios:

- ingresso e permanência no ensino superior;
- evasão e diplomação;
- profissionalização e formação continuada.

Os dados da população a ser estudada, 4 280 egressos cotistas, foram obtidos no banco de dados do Sistema Acadêmico de Graduação – SAG – da UERJ. A população foi dividida em duas amostras: 2 334 concluintes e 1 946 não concluintes.

Uma carta foi enviada a todos os elementos dessa população, convidando-os a responder, *on-line*, a um questionário de coleta de dados, com respostas fechadas e abertas. Foram devolvidas pelos Correios 177 cartas-convite, não havendo outra possibilidade de envolver esta parcela da população no projeto. Assim, a participação efetiva total foi de 813 egressos cotistas, dos quais 496 eram concluintes e 317 não concluintes.

Gráfico 1 - Distribuição dos egressos cotistas segundo a participação na pesquisa



6.1 - Dados Gerais sobre a População Analisada

Vale ressaltar que, neste texto, foram analisadas as respostas somente dos cotistas concluintes. Os cotistas não concluintes foram considerados apenas em termos de descrição de perfil.

A Tabela 6 e os Gráficos 2 a 6, a seguir, apresentam dados descritivos do perfil dos respondentes da pesquisa.

Tabela 6 - Perfil de concluintes e não concluintes

Perfil		Concluintes		Não Concluintes	
		Nº de cotistas	Porcentagem	Nº de cotistas	Porcentagem
Idade	+ 30	388	78%	217	68%
	- 30	108	22%	100	32%
Gênero	Feminino	341	69%	158	50%
	Masculino	155	31%	159	50%
Estado civil	Solteiros	343	69%	212	67%
	Comprometidos	142	29%	97	31%
	Separados	11	2%	8	3%
Ocupação atual	Estudantes	301	61%	167	53%
	Trabalhadores	195	39%	150	47%
Total de egressos		496	100%	317	100%

A Tabela 1 e a Tabela 2 do Anexo 5 mostram, ainda, as distribuições percentuais de concluintes e não concluintes por curso de origem.

Do total de 496 egressos cotistas que concluíram o curso e responderam ao questionário, (Gráfico 2) podemos observar que a maior parte dos pesquisados possui mais de 30 anos,

(78,23 %), a maioria é do sexo feminino (68,75 %) e solteira (70 %), sendo bem diversificada a distribuição percentual do estado civil. (Gráfico 3).

Gráfico 2 - Perfil dos cotistas concluintes na pesquisa

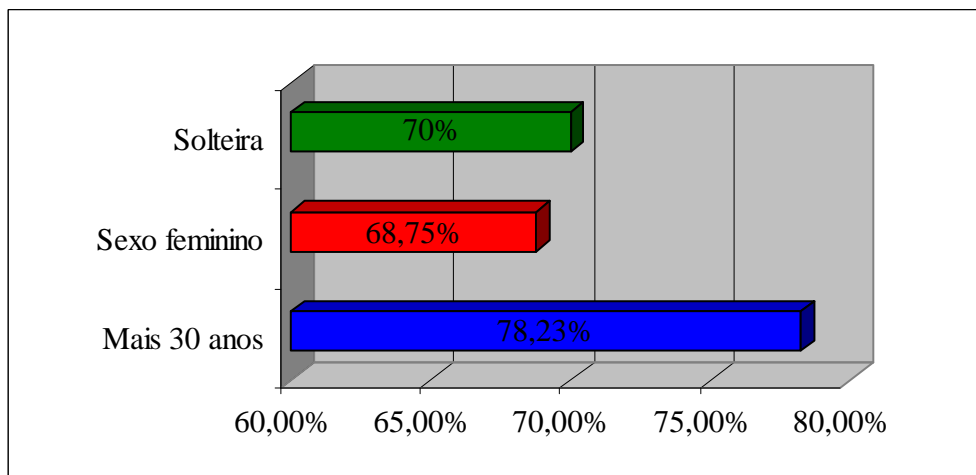
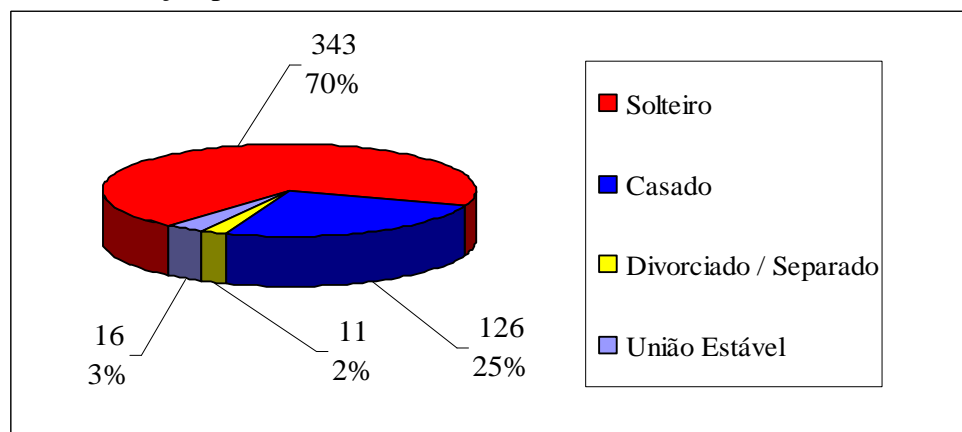


Gráfico 3 - Distribuição por estado civil



Neste conjunto verificou-se, ainda, que a maioria (85,1 %) dos ex-cotistas completou o ensino médio na rede pública (Gráfico 4).

Do percentual de alunos egressos trabalhadores (39,0 %), observou-se (Gráfico 5) que a maioria já possuía um emprego estável, como servidor público (13,8 %) ou como empregado sob o regime CLT (54,9 %).

Observou-se, também, (Gráfico 6), que uma parcela considerável de egressos cotistas já possuía experiência anterior em concursos vestibulares para a própria UERJ (48 %) ou para outras IES (60 %).

Gráfico 4 - Distribuição por tipo de cota

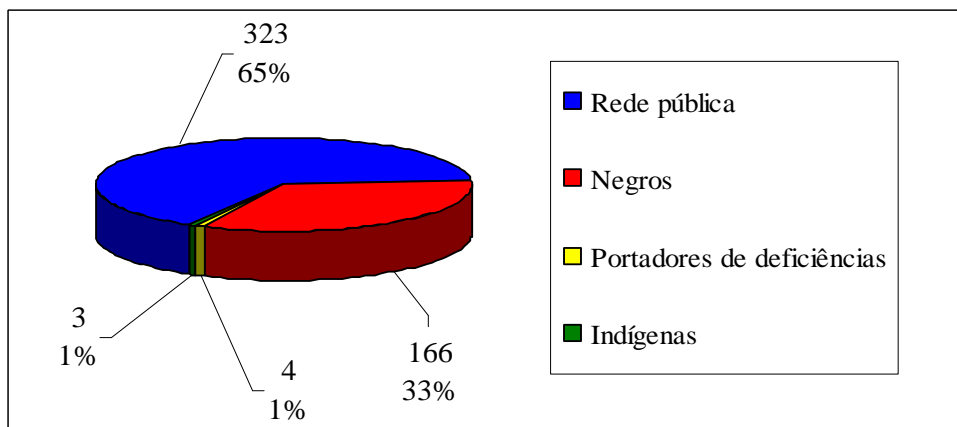


Gráfico 5 - Distribuição por tipo de trabalho

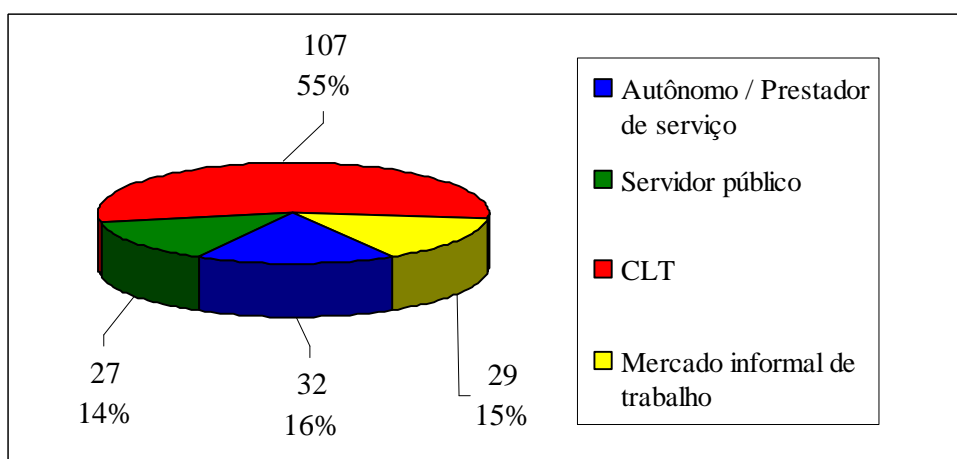
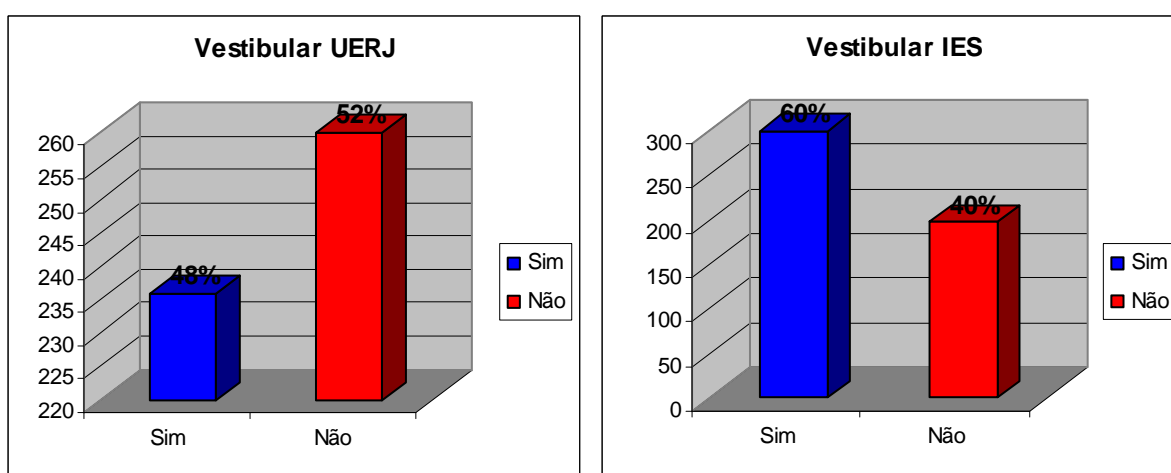


Gráfico 6 - Egressos que prestaram outros vestibulares



Uma das questões mais importantes da pesquisa estava relacionada à análise das dificuldades relatadas pelos concluintes, sendo que as de ordem financeira foram apontadas pela grande maioria (457 citações), seguida da dificuldade de aprendizagem (122 citações),

explicitada pela falta de base e exigências dos cursos, em termos de trabalhos, leituras e avaliações (Gráfico 1 e Gráfico 2 do Anexo 6). Este último item foi avaliado ao final do curso, também pela maioria dos ex-alunos, como um aspecto positivo de superação e esforço, tendo para tal muito contribuído a possibilidade de participação em diversas atividades extras, muitas delas com remuneração (64 % dos alunos), oferecidas pela Universidade (Gráfico 3 – Anexo 6).

6.2 - Avaliação Conceitual dos Cursos

Ao considerar-se a avaliação conceitual expressa pelos cotistas nos questionários respondidos em relação a seus cursos de origem, destacam-se os seguintes dados:

- Muito Bom e/ou Bom: 348 dos egressos entrevistados (70,16 %) avaliaram como muito bom e/ou bom seus cursos de graduação na UERJ porque lhes proporcionaram crescimento pessoal e profissional através de uma boa formação acadêmica e boa qualificação profissional para o mercado de trabalho, com boa preparação para os concursos públicos;
- Regular: 59 (11,89 %) ex-cotistas avaliaram de forma regular seus cursos considerando: o curso da noite necessita de maior observação e atenção; o curso de licenciatura deveria ser melhor estruturado como é o bacharelado; o curso foi muito teórico e pouco prático; desnível entre professores contratados (substitutos) e professores efetivos, e, também, por considerarem que os períodos de greves prejudicaram o curso;
- Deficiente: 36 entrevistados (7,25 %) consideraram seus cursos deficientes, apontando, como aspectos negativos, entre outros, as faltas dos professores, o não cumprimento do programa e da carga horária, as aulas muito teóricas e os laboratórios ruins, os currículos defasados e a conseqüente “difícil, ineficaz e tumultuada” transição para os currículos novos, a desatenção de alguns professores para com as dificuldades de aprendizado dos alunos cotistas e, ainda, a falta de condições (nenhuma experiência) para o mercado de trabalho.

A Tabela 7, a seguir, apresenta a distribuição percentual dessas avaliações conceituais.

Tabela 7 - Avaliação conceitual dos cursos de origem

Avaliação dos cursos	Número de alunos	Porcentagem
Muito Bom/Bom	394	79,4%
Regular	63	12,7%
Deficiente	39	7,9%
Total	496	100%

Para exemplificar os dados qualitativos trabalhados, são destacadas, na Transcrição 1 do Anexo 7, algumas citações dos ex-alunos.

Dentre os participantes da pesquisa, 414 ex-cotistas apontaram, também, os pontos positivos e os pontos negativos de seus cursos de origem.

Destacam-se, como pontos positivos:

- quanto ao corpo docente: a qualidade/ capacidade dos professores, o comprometimento com o ensino e a dedicação e o reconhecimento ao esforço dos alunos (217 citações = 43,7 %);
- quanto à estrutura organizacional: a credibilidade dos cursos da UERJ, sua tradição e qualidade de ensino público (97 citações) que apresenta a maioria dos currículos integrados e reformulados (aulas teóricas e práticas), interdisciplinaridade, oferecimento de disciplinas eletivas e alto grau de exigência na avaliação e carga horária extensa; flexibilidade de horário (cursos diurnos e noturnos) o que permite a conciliação entre o trabalho e o estudo; possibilidade de formação em bacharelado e licenciatura, além da preparação para o mercado de trabalho pela ascensão sócio-cultural de um profissional crítico (119 citações = 23,9 %);
- quanto ao apoio aos cotistas: a oportunidade de participar de atividades de IC, de bolsas do PROINICIAR, palestras e seminários, projetos de pesquisa, monitoria e estágios; e de utilizar os serviços das bibliotecas, laboratórios e internet (78 citações = 15,7 %).

Tabela 8 - Aspectos positivos apontados nos cursos

Aspectos positivos	Número de citações	Percentuais
Qualidade dos professores Comprometimento Dedicação	217	43,7%
Qualidade do ensino Credibilidade Preparação mercado de trabalho	119	23,9%
Apoio/cotistas Atividades extra-classe Bolsas	78	15,7%
Subtotal / respostas	414	83,4%
Não responderam	82	16,5%
Total	496	100%

Na Transcrição 2, Anexo 7, são mostradas algumas das respostas dos ex-cotistas em relação a esse aspecto.

Já em relação aos pontos negativos citados, referiam-se, principalmente, a:

- questões estruturais e de infra-estrutura: 198 ex-cotistas, 39,9 % dos egressos entrevistados, apontaram a falta de infra-estrutura das instalações físicas da Universidade, seu sucateamento e falta de recursos financeiros para manutenção e

conservação dos espaços acadêmicos; foram citados, especificamente, as salas de aulas e os banheiros dos Campi do Maracanã, da FFP de São Gonçalo, da FBEF, e do HUPE; destes, 30 ex-alunos destacaram as bibliotecas desatualizadas e com poucos exemplares disponíveis para estudos; também a precariedade dos laboratórios foi destacada por 24 ex-alunos, principalmente os de línguas estrangeiras, informática, biologia e nutrição; no concernente à alimentação, 9 ex-cotistas reclamaram da falta de um “bandejão” e dos restaurantes caros existentes; finalmente, 5 egressos reclamaram da falta de segurança, notadamente, nos cursos da noite.

- questões organizacionais/curriculares: 181 dos egressos, 36,5 % dos entrevistados, destacaram que cursaram a Faculdade com currículos antigos, defasados, e que a fase de transição da reforma curricular foi desorganizada e o atendimento informativo aos alunos foi precário (56 citações); criticaram, ainda, a composição da grade curricular marcada pelos horários rígidos e inflexíveis de algumas disciplinas, a carga horária excessiva e mal distribuída de algumas delas em contraposição a existência de tempos ociosos (29 citações), bem como o desequilíbrio entre a teoria e a prática, isto é, registraram a necessidade de mais aulas práticas em face ao número muito grande de aulas tradicionais (37 citações); neste contexto, os cursos mais citados foram os das áreas médica, educação física, administração e educacional;

- na opinião de 36 ex-cotistas, seus cursos foram prejudicados pelos períodos de greves e da reposição “relativa” das aulas, que levaram à incompletude e ao fechamento dos programas de várias disciplinas, como também as poucas opções de disciplinas eletivas, sendo algumas delas sem nenhum interesse para a formação profissional;

- ainda neste conjunto, 23 ex-alunos criticaram a pouca atenção que a administração universitária dá aos cursos noturnos e aos cursos de licenciatura, que deveriam ter o mesmo tratamento que os cursos de bacharelado (9 citações) e o pouco incentivo aos projetos de extensão e aos trabalhos de campo, sempre carentes de recursos humanos e materiais (14 citações);

- 13 ex-cotistas reclamaram do pouco número de bolsas e do baixo valor das mesmas, que não atendem a todos os alunos que necessitam deste apoio, e, ainda, 11 ex-cotistas registraram que sentiram um “preconceito velado”, ou seja, que sentiram uma atitude preconceituosa em relação aos cotistas por parte de “alguns” professores, funcionários e até mesmo de “alguns” alunos.

- questões da área docente: na avaliação de 99 egressos, (20 % dos respondentes) o corpo docente e/ou a falta dele foram apontados como aspectos negativos dos cursos; “alguns” professores foram descritos como “faltosos e pouco comprometidos” com a aprendizagem dos alunos e desinteressados da orientação das monografias e estágios, e “poucos” foram qualificados como “desmotivados e/ou desatualizados” (47 citações); na opinião de 41 ex-alunos o aspecto negativo estava na grande quantidade de aulas dadas por professores contratados, sem experiência, e por mestrandos, em comparação com o pequeno número de aulas dadas por professores efetivos/concursados; para 11 ex-cotistas, o ponto crucial está nos professores responsáveis pelos estágios, na rigidez dos horários impostos, pouca oferta, muita cobrança e pouco estímulo.

Tabela 9 - Aspectos negativos apontados nos cursos

Áreas	Problemas	Número de alunos	Porcentagem
Estrutura/Infraestrutura	Prédios/salas de aulas	114	
	Bibliotecas	30	
	Laboratórios	24	
	Sanitários	16	
	Restaurantes	9	
	Segurança	5	
Subtotal		198	39,9%
Organizacional/curricular	Currículo	56	
	Horário/Carga horária	29	
	Teoria / Prática	37	
	Greves	36	
	Apoio	23	
Subtotal		181	36,5%
Docente	Comprometimento	47	
	Substitutos/contratados	41	
	Estágio	11	
Subtotal		99	20%
	Nenhum	18	3,6%
Total		496	100%

Na Transcrição 3, Anexo 7, são mostradas algumas das falas dos ex-cotistas em relação aos aspectos negativos.

6.3 - Formação Continuada

Quanto à Formação Continuada – um dos principais valores acadêmicos definidores da qualificação profissional transmitidos pelo projeto educacional institucional, mais de 90 % dos egressos responderam afirmativamente à questão sobre a intenção de continuar seus estudos (453 citações):

- 291 egressos pretendem fazer pós-graduação e/ou já estão se preparando para a seleção dos cursos de especialização, mestrado e doutorado da UERJ, UFRJ, UFF, FGV, PUC, UCAM, UGF, FIOCRUZ e CEFET, nas áreas de Educação, Direito, Biologia, História, Geografia, Saúde, Comunicação e Engenharia (as mais citadas); 18 deles responderam que pretendem fazer cursos de pós-graduação, mas ainda não tiveram oportunidade por questões de saúde, trabalho, financeira, e/ou não definiram a área em que desejam continuar / aprofundar seus estudos;
- 91 ex-cotistas responderam que já frequentam cursos de pós-graduação *lato sensu* (58 citações), mestrado (39 citações) e doutorado (5 citações), sendo os mais frequentes os cursos de Ciências Sociais, Direito, Filosofia e História da Matemática, Literatura/ Tradução, História, MBA em Gestão, Residência Médica, Biologia Molecular,

Microbiologia, Ortodontia e Prótese, Nutrição, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Engenharia de Produção;

- 67 ex-cotistas responderam que já concluíram cursos de pós-graduação e mestrado; neste contexto, os cursos mais citados foram os de Educação, Direito, Literatura, História, Cirurgia Geral, Endodontia e Enfermagem do Trabalho;
- 04 egressos pretendem e/ou já estão fazendo outro curso de graduação: Serviço Social, História da Arte, Psicopedagogia e Enfermagem;
- apenas 42 egressos (8,4 %) responderam que não pretendem fazer curso de pós-graduação.

Tabela 10 - Formação continuada

Pós- Graduação	Número de alunos	Porcentagem
Pretendem/Em preparação	291	64,24%
Em curso	91	20,09%
Já Concluíram	67	14,79%
Outra Graduação	4	0,88%
Total	453	100,00%

A Transcrição 4, Anexo 7, apresenta algumas das falas dos ex-cotistas sobre o assunto.

6.4 - Profissionalização

Quanto à Profissionalização, podem ser identificados dois grandes blocos: um, formado por 304 egressos (61 %) que já trabalham na área de sua formação; outro, formado por 87 ex-alunos (18 %) que não o fazem.

Do primeiro bloco, daqueles que trabalham em sua área de formação, destacam-se os seguintes dados:

- 175 (57,57 %) declararam trabalhar na área de Educação, como Professores (Matemática, História, Geografia, Filosofia, Letras), Coordenadores Pedagógicos, Supervisores e Orientadores Educacionais e Técnicos em Assuntos Educacionais, tanto na rede pública (Colégios Estaduais, Escolas Municipais) como na rede particular de ensino;
- 29 (9,54 %) trabalham na área de Direito, como Advogados, Procuradores, Auditores, Assistentes, Oficiais de Justiça e em funções administrativas correlatas, em Autarquias Federais e Estaduais, Tribunais (TJERJ), Prefeituras e escritórios de advocacia, e muitos declararam que se preparam para os Concursos Públicos exigidos para a área dos operadores do Direito;
- 42 (13,82 %) trabalham na área da saúde: clínica médica, enfermagem, odontologia, nutrição e assistência social, em hospitais públicos e privados (como o Hospital Marcílio Dias), nas Unidades de Pronto Atendimento (UPA), no Programa de Saúde

da Família (PSF), e como paramédicos do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e do Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ);

- 32 (10,53 %) trabalham na área do mercado econômico financeiro em empresas multinacionais e nacionais públicas e privadas, tais como IBGE, DATAPREV, FESP e FIESP; em atividades produtivas nos diferentes setores da Administração, da Economia, de Recursos Humanos, Relações Públicas, Propaganda e Jornalismo, exercendo funções como diretores, secretários, supervisores, assistentes e técnicos administrativos, corretores de valores, analistas de vendas, auditores contábeis e contadores, analistas de recursos humanos e de *marketing*, assistentes sociais, programadores visuais, *webdesigners*, agente e guia de turismo e jornalistas;
- 36 (11,84 %) egressos trabalham na área de engenharia civil, petroquímica, de produto, de transporte, mecânica e elétrica, como engenheiros e técnicos de operações em companhias públicas e privadas.

Do segundo bloco, formado por aqueles que não trabalham em sua área de formação, destacam-se os seguintes dados:

- 53 ex-alunos (60,92 %), apesar de completarem o curso superior, continuam trabalhando no serviço público e/ou estabelecimentos particulares nos cargos técnicos de nível médio, como professores de ensino básico (1° ao 5° ano), auxiliares administrativos, promotores de vendas, auxiliares de enfermagem e técnicos de enfermagem;
- 13 cotistas (14,94 %) encontram-se, ainda, fora do mercado específico de trabalho e registraram as dificuldades encontradas para realizarem atividades profissionais em seu campo de atuação, em especial como jornalistas, *webdesigners*, programadores visuais, geólogos, sociólogos, historiadores; registraram, também, entraves, como poucas vagas e dificuldade dos concursos públicos, para assumirem cargos no Ministério Público (Tribunal, Procuradoria e Defensoria);
- 21 entrevistados (24,14 %) estão empenhados na preparação para os concursos públicos para diferentes cargos específicos na área de formação.

A Transcrição 5, Anexo 7, explicita algumas das respostas levantadas sobre o tema da profissionalização.

O quesito do questionário de coleta de dados referente ao grau de satisfação com seu trabalho atual foi respondido por 391 egressos (79 %). Podemos correlacionar estas respostas às questões apontadas anteriormente, destacando a permanência de 48 ex-cotistas (10 %), em atividades no mercado informal de trabalho, as dificuldades inerentes à passagem dos cargos de nível médio para os de nível superior, e os entraves oriundos dos concursos públicos para ascensão profissional (210 citações).

Do total dos entrevistados, 51 egressos (10 %) declaram que estão desempregados, enquanto 54 deles (11 %) continuam na categoria de estudantes.

O impacto da formação profissional, da política de ação afirmativa e do papel que a Universidade vem desempenhando na vida destes alunos podem ser melhor avaliados ao analisar-se a inserção dos egressos cotistas no mercado de trabalho, ou seja, quando se pode verificar que a grande maioria, quase 80%, está trabalhando nos diversos segmentos do mercado, sendo que 61% destes na sua área de formação, com um considerável grau de satisfação/realização.

Do Anexo 6 constam as representações gráficas dos dados referentes à inserção no mercado de trabalho (Gráficos 4, 5, 6 e 7).

6.5 - Avaliação Geral da Universidade

Apesar das críticas, os egressos, quase em sua maioria absoluta, consideraram sua “passagem pela UERJ” como de suma importância para transformações em suas vidas, como podemos inferir por meio de algumas de suas colocações, listadas na Transcrição 6, Anexo 7.

Conclusão

A decisão de fazer um balanço do que aconteceu no interior da UERJ após quase uma década de ingresso de alunos mediante a política de reserva de vagas resulta da compreensão do seu corpo dirigente de que isto se impõe como um compromisso definido pela própria natureza da Universidade pública.

As preocupações que esta conquista, contraditória e repleta de tensões, expressa na sociedade e na Universidade, impõem um cuidado, a toda prova, ao diagnóstico que os dados acadêmicos apresentam e às interfaces destes com as características socioculturais dos cotistas. De imediato, não se trata de expor um relatório que alimente o que já foi assinalado como perspectivas antinômicas ou cientificistas. Por outro lado, cabe reconhecer que a realidade de uma sociedade profundamente desigual e de estigma escravocrata sobrepõe ao preconceito de classe o preconceito racial, mormente com negros e índios e, em certas regiões, com ainda outras etnias.

Neste particular, a síntese a que chega, talvez o mais importante historiador do século XX, Eric Hobsbawm, em relação ao surgimento de xenofobias étnicas, sinaliza o que se deve buscar.

A etnia, seja qual for a base, é um modo prontamente definível de expressar um sentimento real de identidade grupal que liga os membros do "nós" por enfatizar as diferenças em relação a "eles". O que se têm de fato em comum, além de não serem "eles" não é muito claro, especialmente hoje em dia. (...) Como hoje vivemos numa era em que todas as outras relações e valores humanos estão em crise, ou pelo menos em algum ponto e uma viagem para destinos desconhecidos e incertos, a xenofobia parece estar-se tornando a ideologia de massa de *fin de siècle*. O que hoje une a humanidade é a negação do que a espécie humana tem em comum. (HOBSBAWM, 2000)

Por isso, mesmo que haja razões para tratar a questão do negro nas suas particularidades históricas de extrema violência e injustiça, o horizonte é de não alimentar a xenofobia, mas de buscar afirmar o que é comum na espécie humana e, portanto, a luta para erradicar as estruturas que cristalizem a desigualdade.

Todavia, é preciso reconhecer que o movimento negro, que até a década de 1980 era mais uma expressão estética e destaque no campo da música e de alguns intelectuais, tornou-se uma força, um movimento social que coloca em pauta, para a sociedade e para o poder público, a agenda de um conjunto de direitos que vão muito além das cotas.

Sinal de amadurecimento desta questão é que o debate político de uma década, ainda em aberto, não reduziu a questão das cotas ou reserva de vagas à questão racial. O debate se

ampliou, respeitada a particularidade do negro e do índio em nossa história, para a questão da desigualdade social.

Para a UERJ, como instituição pública que tem claros compromissos com a sociedade e com os estudantes que dela provém, mormente com os grupos sociais mais atingidos pela desigualdade econômico-social, educacional e cultural, o ponto crucial é ter clareza de que dar o mesmo tratamento a grupos sociais violentados pela desigualdade social e pelo preconceito de classe e raça ou etnia, é continuar a mantê-los na desigualdade. Ou, o que é pior, fazê-los crer, como os autores que defendem a desigualdade natural da inteligência, que eles são inferiores e, portanto, o lugar deles não é este.

No plano acadêmico, cabe combater duas atitudes igualmente perversas e que se manifestam, tanto nas políticas de ingresso no ensino superior, quanto nas políticas de educação de jovens e adultos. A primeira é a postura de não buscar mecanismos pedagógicos e de tempo de atendimento para que estes grupos de fato possam compensar a formação precária pregressa, e simplesmente jogá-los ao seu destino e reprová-los. A segunda é, talvez, a atitude ainda mais perversa, a de entendê-los como incapazes, e aprová-los sem acesso efetivo ao conhecimento.

Mas a Universidade não pode e não deve fazer o que compete à sociedade e ao Estado. Pode ser uma atitude irresponsável e de manipulação política dos governantes, aceitar a demanda dos movimentos sociais e outras entidades para uma política diferenciada de acesso à Universidade sem dar os recursos que, neste caso, têm que ser diferenciados e substantivos, para ser possível oferecer as devidas bases materiais, institucionais e pedagógicas. Isto implica não só professores com maior disponibilidade de tempo para atividades complementares, mas também bibliotecas e laboratórios melhores. Sem essas bases, acaba-se cometendo uma injustiça com a comunidade acadêmica no seu conjunto.

Com o objetivo de ressaltar as informações consideradas mais significativas para orientar possíveis ações da Universidade e do poder público, são destacadas, a seguir, algumas conclusões dos diversos ângulos analisados ao longo desses textos.

- Do recorte da análise do contexto do ensino médio no estado do Rio de Janeiro e o sistema de ingresso por cotas na UERJ, destaca-se a certeza de que políticas de redução das desigualdades de renda, capazes de tornar os gastos familiares menos desiguais, aliadas ao investimento governamental na educação básica, são centrais para a eliminação progressiva de sistemas de cotas. A médio e a longo prazos, ações de política educacional para a melhoria da qualidade do ensino médio no estado do

Rio de Janeiro, por meio de cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede estadual pelas universidades públicas, bem como a reestruturação dos conteúdos curriculares do ensino médio, serão medidas da maior importância para a reversão do quadro caótico em que se encontra este nível de ensino. É importante, ainda, lembrar que o estado do Rio de Janeiro exerceu, em seu passado, um papel de liderança nacional no ensino médio, por meio de instituições públicas de renome, tais como o Colégio Pedro II e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, e com a atuação brilhante de educadores como os professores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. É preciso resgatar este papel de liderança ao massificar com qualidade a escola pública, medida de singular importância para enfrentar os desafios sócio-econômicos vivenciados pelo estado, principalmente nas áreas de violência e desemprego entre os jovens.

- Em relação ao estudo da evolução das conclusões e abandonos de cursos, pode-se apontar, para o período de ingresso correspondente aos vestibulares de 2003 a 2006, que a evolução das conclusões de curso gera curvas para cotistas e não cotistas de mesmo formato, porém com um percentual mais alto de conclusões para os ingressantes cotistas. Pode-se também observar, para cotistas e não cotistas, o melhor desempenho do CBI, seguido do CEH e do CCS, este último com comportamento semelhante ao geral da UERJ, ficando o pior desempenho para o CTC. Porém, para os alunos ingressantes pelo vestibular de 2007, verifica-se que esse comportamento começa a se modificar, passando o percentual de conclusão dos alunos não cotistas a superar o dos alunos cotistas, com exceção do CEH, no qual o comportamento de cotistas e não cotistas é praticamente coincidente. Em relação à questão do abandono de cursos, foi possível observar que é muito superior o abandono por alunos não cotistas do que por alunos cotistas para todos os anos de ingresso avaliados. Uma análise mais detalhada desta questão mostra que o maior percentual de abandono de cursos ocorre no segundo ano letivo, para todos os centros setoriais, indicando que os períodos básicos parecem ser os responsáveis por esses altos índices.
- Da análise do estudo de caso sobre o desempenho alunos do 1º e do 2º períodos do curso de Estatística podemos concluir que, para ambos os grupos, cotistas e não cotistas, torna-se relevante a oferta de disciplinas de nivelamento, na medida que os baixos resultados apresentados levam a crer que os problemas de aprendizagem são

remanescentes do nível médio e até de níveis anteriores de ensino, e cabe à UERJ suprir esta carência de conhecimentos básicos para que possa formar profissionais que atendam às demandas do mercado de trabalho. A proposta de análise descritiva, consubstanciada em medidas de posição, de variabilidade e separatrizes, conforme apresentada no estudo de caso, pode ser replicada para as disciplinas de outros cursos desta Instituição de Ensino Superior com o objetivo de reconhecer padrões de desempenho acadêmico.

- Do estudo relativo aos cotistas egressos, que buscou identificar o real impacto da adoção da política das ações afirmativas sobre esse grupo de ex-alunos, destaca-se a avaliação dos cursos de origem como Bom ou Muito Bom por parte de 70,16 % da população estudada. Foram considerados, como pontos positivos, a credibilidade da UERJ enquanto instituição pública estadual de ensino, pesquisa e extensão, a qualidade e atenção do corpo docente ao processo ensino aprendizagem, a qualidade acadêmica e a preparação para o mercado de trabalho e, ainda, a oferta de atividades extra-classe de apoio aos discentes, como as bolsas de pesquisa e extensão (IC, PROINICIAR, e outras), os seminários, os eventos e os estágios. Como aspectos negativos, foram apontados, entre outros, o sucateamento da UERJ em termos de infra-estrutura institucional material e humana, o desequilíbrio organizacional curricular explicitado pela defasagem de alguns cursos, o descompromisso com o ensino e a aprendizagem dos alunos cotistas por parte de “muitos” professores contratados, a quantidade pequena e o baixo valor das bolsas oferecidas, que “não atendem” às necessidades dos alunos cotistas. Quanto à formação continuada, constatou-se que a maioria dos egressos (mais de 90 %) respondeu afirmativamente à continuidade dos estudos como um referencial da manutenção, aprofundamento e atualização da qualidade do ensino e nível de profissionalização obtidos durante o processo da formação acadêmica. Nestes termos, um grupo significativo de ex-alunos está se preparando para a seleção de vários cursos de pós-graduação da UERJ e de outras IES, destacando-se o fato de que um grupo considerável (quantitativamente e qualitativamente) de ex-cotistas está fazendo cursos de pós-graduação *latu senso*, mestrado e doutorado, ampliando o contingente dos já pós-graduados. Em relação à análise de desempenho profissional atual dos egressos, a maioria dos ex-alunos está inserida no mercado de trabalho atuando em sua área de formação (61 %), com relativa satisfação (Regular para Bom) quanto à sua opção profissional. Em síntese, é

possível acreditar que a hipótese formulada como vetor do projeto – a conclusão do curso superior na UERJ pelos ex-alunos cotistas possibilitou uma diminuição das desigualdades econômicas pela profissionalização qualitativa e inserção no mercado de trabalho produzindo ascensão social pelo exercício pleno da cidadania – tenha sido comprovada, apesar de a instituição ter que incorporar diferentes pontos de análise destacados em suas ações de políticas afirmativas.

Por fim, é da natureza do compromisso da Universidade pública, como espaço mantido com os recursos da sociedade, produzir conhecimentos que ajudem a efetivar as transformações na sociedade que a tornem efetivamente democrática e, pelo menos, menos desigual. Na esteira dos autores, entre outros, que foram aqui referidos como os que nos ajudam entender porque somos uma sociedade tão desigual, o compromisso da Universidade pública é de mostrar que as políticas de ação afirmativa em si materializam, como sublinha Octávio Ianni, que a sociedade é desigual e não é democrática. O esforço, pois, é de ações que transformem as estruturas que produzem a desigualdade e a necessidade destas políticas.

Tal perspectiva permitirá que se busque afirmar o que é comum na espécie humana para que estas políticas, que são de travessia, não se perenizem e, assim, se prestem para cristalizar a desigualdade social. O foco das cotas, portanto, deve estar mais ligado ao critério social, considerando-se o dizer de Florestan Fernandes e Octávio Ianni, que o *preconceito racial anda de par em par com o preconceito de classe*.

Referências Bibliográficas

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- ALTVATER, Elmar. *O fim do capitalismo tal qual o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- AMADEI, Stella. *A execução da política de acesso pelas cotas nos dias de hoje*. In: ARRUDA, J. R. C. (org.) *Políticas de Ações Afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- AMADEI, Stella. *Sistema de cotas na Uerj – uma análise quantitativa dos dados de ingresso*. Disponível em: http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=6. Acesso em: 29 out. 2010.
- BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo*. UNESCO, 1955.
- BUSSAB, Wilton de O.; MORETTIN, Pedro A. *Estatística Básica*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 2009.
- FERNANDES, Fátima Lobato. *Políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Dissertação de mestrado.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. Rio de Janeiro: MEC, 1964.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 10ª ed., 2011.
- HERRNSTEIN, Richard, J. and MURRAY, Charles. *The bell curve*. New York: The Free Press, 1994.
- HOBBSAWM, Eric. *Etnia e nacionalismo na Europa de hoje*. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- IANNI, Octávio *As metamorfoses do escravo*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- _____. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 2ª ed., 1988.
- _____. *Raças e classes no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1972.

_____. *Temas em debate entrevista Octávio Ianni: o preconceito racial no Brasil*. Revista Estudos Avançados. Vol. 18, nº 50. São Paulo, Jan./Apr. 2004.

JAMESON, Fredric. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LOSURDO, Domenico. *Contra-história do liberalismo*. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

MAGNOLI, Demétrio. *Uma gota de sangue. História do pensamento racial*. São Paulo: Contexto, 2009.

MCFEDRIES, Paul. *Fórmulas e funções com Microsoft Office Excel 2007*. São Paulo: Pearson - Prentice Hall, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. *Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento*. In: OLIVEIRA, Francisco de, e RIZEK, Cibele Saliba. *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Crítica à Razão Dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *Revista reportagem*, nº 41, fev. 2003a. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani.

PASQUALI, Luiz. *Teorias e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: UNB/ INEP, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.

SALES, Sandra Regina. *Justificativas, acordo e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Tese de doutorado.

SCHULTZ, Theodoro. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1973.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros e ação afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas*. Universidade Federal Fluminense. 2001. Tese de doutorado.

The image features a decorative graphic consisting of a dark blue vertical bar on the left and a dark blue horizontal bar at the top. Below the horizontal bar is a large olive green rectangular area. The word "ANEXOS" is centered within this olive green area in a white, serif font.

ANEXOS

O Contexto do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro e o Sistema de Ingresso por Cotas Na UERJ / Principais Resultados da Análise Estatística

Os resultados serão vistos primeiro para regressões simples e depois para regressões múltiplas, buscando detectar comportamentos estáveis dos coeficientes. A variável dependente, em todas as tabelas, refere-se à nota na 2ª Fase do Vestibular UERJ 2010.

A regressão com os três tipos de cotas revela coeficientes negativos e altamente significativos nos três casos (Tabela1). A variável binária omitida refere-se aos não cotistas; logo, os coeficientes negativos expressam um melhor desempenho dos não cotistas. Por outro lado, o conjunto das variáveis referentes aos cotistas apresenta uma baixa capacidade para explicar a variância do desempenho do aluno (1,2%).

Tabela 1- Regressão Simples com Tipos de Cotas

Variáveis	Coefficientes	Significância
Cota Negros/ Indígenas	-5,271	0,000
Cota Rede Pública	-4,415	0,000
Cota Deficientes/ Filhos de Militares	-6,206	0,003
Constante	31,302	0,000
Número de observações		29 965
R ² Ajustado		0,012

As variáveis que dizem respeito ao ambiente familiar retratam a influência relativa desses fatores, descritos aqui por renda familiar e por escolaridade paterna e materna. No caso, a elevada significância das variáveis é combinada ao forte poder explanatório da variância, igual a 15% (Tabela 2).

Tabela 2 - Regressão Simples com Ambiente Familiar

Variáveis	Coefficientes	Significância
Renda Mensal Familiar	2,498	0,000
Escolaridade Paterna	1,496	0,000
Escolaridade Materna	1,746	0,000
Constante	19,521	0,000
Número de observações		26 048
R ² Ajustado		0,152

A atuação da família se manifesta na acumulação de conhecimentos e no estímulo permanente ao desenvolvimento intelectual, que vão se refletir na escolha de carreiras de

prestígio. Igualmente, o apoio constante por meio dos investimentos necessários para a escolha de escolas de notório mérito, a disponibilidade de equipamentos de computação e congêneres, bem como a frequência a atividades extracurriculares, refletem tanto valores como recursos que são ligados à escolaridade dos pais e à renda familiar.

O impacto do ambiente familiar sobre o desempenho no vestibular, neste estudo, decorre de três variáveis: renda familiar, escolaridade do pai e escolaridade da mãe. A importância dessas variáveis pode ser constatada por meio de uma simulação, que observa o melhor desempenho dos candidatos quando são aumentados, simultaneamente, os valores da renda familiar e das referidas escolaridades. Nesta simulação, consideramos um aumento de cerca de três vezes nestas variáveis, o que faria a renda familiar passar da faixa de 3 até 5 salários mínimos para a faixa de 10 até 20 salários mínimos. Note que o aumento na faixa do salário mínimo não tem a precisão desejada. Mesmo assim, as mudanças expressadas na renda causam impactos apreciáveis no desempenho dos alunos. Quanto às escolaridades, o ganho no desempenho reflete o impacto, nesta simulação, da alteração da escolaridade dos pais, de ensino fundamental para ensino superior completo.

Quando são reunidos numa mesma regressão os três aspectos relativos ao ambiente familiar, ou seja, renda mensal familiar, escolaridade do pai e escolaridade da mãe, (Tabela 3), estas escolaridades são significantes, embora em menor proporção do que a renda mensal familiar. Se forem incluídos na regressão linear os tipos de cota, tanto a renda mensal familiar quanto a escolaridade dos pais permanecem responsáveis pelo desempenho dos alunos, enquanto os tipos de cota têm menor contribuição para explicar o desempenho dos alunos; já a cota de etnia não é tão significativa quanto a cota da rede pública.

Tabela 3 - Regressão com Ambiente Familiar e Tipos de Cotas

Variáveis	Coefficientes	Significância
Renda Mensal Familiar	2,524	0,000
Escolaridade Paterna	1,536	0,000
Escolaridade Materna	1,776	0,000
Cota Negros/ Indígenas	0,121	0,760
Cota Rede Pública	1,239	0,000
Cota Deficientes/ Filhos de Militares	-3,304	0,099
Constante	19,252	0,000
Número de observações		26 048
R ² Ajustado		0,153

O modelo de regressão simples que avalia a relação entre o desempenho do vestibular e o prestígio acadêmico está discriminado na Tabela 4.

Tabela 4 - Regressão Simples com Prestígio Acadêmico

Variáveis	Coefficientes	Significância
Prestígio Acadêmico	0,319	0,000
Constante	19,462	0,000
Número de observações		29 965
R ² Ajustado		0,178

Quando se colocam na mesma regressão prestígio acadêmico e cotas, os resultados são expressivos: os coeficientes das cotas aparecem, pela primeira vez numa regressão múltipla, com valores negativos e altamente significativos – vale ressaltar que os coeficientes negativos revelam que os cotistas, em média, atingem uma pontuação menor do que os não cotistas. Estes resultados não se mantêm para a equação que reúne cotas e ambiente familiar. Neste caso, apenas o coeficiente da cota para a rede pública continua significativo, embora o sinal positivo seja contrário ao esperado. Ou seja, os resultados das regressões envolvendo prestígio acadêmico e ambiente familiar não guardam coerência. Observe-se que o valor do coeficiente de prestígio acadêmico e o percentual da variância explicada (19%) são os mesmos já obtidos na regressão simples de prestígio acadêmico, indicando que a capacidade explanatória desta variável não se altera quando são considerados os tipos de cotas. (Tabela 5).

Tabela 5 - Regressão com Prestígio Acadêmico e Tipos de Cotas

Variáveis	Coefficientes	Significância
Prestígio Acadêmico	0,320	0,000
Cota Negros/ Indígenas	-5,490	0,000
Cota Rede Pública	-4,216	0,000
Cota Deficientes/ Filhos de Militares	-7,445	0,000
Constante	19,899	0,000
Número de observações		29 965
R ² Ajustado		0,191

Com a introdução da variável tipos de cotas, prestígio acadêmico não sofre alterações nos três parâmetros aqui utilizados: sinal esperado, significância e coeficiente de determinação ajustado; os coeficientes das cotas passam a ter o sinal esperado (negativo) e alto nível de significância.

Vimos que a variável prestígio acadêmico, sozinha, explica 18% da variância do desempenho e é altamente significativa. Quando se introduz o ambiente familiar, fica clara a existência dos dois canais de influência, direto e indireto, pois todas as variáveis continuam a ser influentes. Enquanto valores e gastos educacionais, acentuados pela frequência às escolas

particulares, se associam no impacto direto sobre a aquisição de conhecimentos e a capacidade reflexiva, o prestígio acadêmico das carreiras é aparentemente externo à família. Mas, na verdade, a carreira está no centro do interesse dos que buscam o ensino superior. As aspirações mais elevadas estão correlacionadas com o prestígio acadêmico e, ao mesmo tempo, com as condições de vida. Desta perspectiva, não é surpresa que a variância explicada aumente para 27%, um resultado expressivo, e a significância das variáveis nos dá maior segurança em relação aos valores dos seus coeficientes (Tabela 6).

Tabela 6 - Regressão com Ambiente Familiar e Prestígio Acadêmico

Variáveis	Coefficientes	Significância
Renda Mensal Familiar	1,997	0,000
Escolaridade Paterna	1,272	0,000
Escolaridade Materna	1,362	0,000
Prestígio Acadêmico	0,271	0,000
Constante	12,033	0,000
Número de observações		26 048
R ² Ajustado		0,274

O desempenho do aluno avaliado sob o ponto de vista das condições de estudo mostra que a frequência a cursos pré-vestibulares não é relevante, e que a significância da relação entre desempenho do aluno e condições de estudo é igual a três numa escala de 100 (Tabela 7).

Tabela 7 - Regressão com Condições de Estudo

Variáveis	Coefficientes	Significância
Turno Escolar	4,859	0,000
Pré-Vestibular	0,005	0,973
Trabalho	4,096	0,000
Constante	22,775	0,000
Número de observações		27 906
R ² Ajustado		0,03

O modelo geral (Tabela 8) inclui os aspectos descritos anteriormente, acrescidos das variáveis gênero e idade do candidato.

Tabela 8 - Modelo Geral

Variáveis	Coefficientes	Significância
Cota Negros/ Indígenas	-1,203	0,001
Cota Rede Pública	0,297	0,335
Cota Deficientes/ Filhos de Militares	-4,658	0,013
Prestígio Acadêmico	0,270	0,000
Renda Mensal Familiar	1,947	0,000
Escolaridade Paterna	1,208	0,000
Escolaridade Materna	1,341	0,000
Gênero	0,063	0,639
Idade	0,088	0,000
Turno Escolar	2,398	0,000
Pré-Vestibular	0,870	0,000
Trabalho	1,118	0,000
Constante	6,946	0,000
Número de observações		25 904
R ² Ajustado		0,279

Os aspectos significativos sob a ótica do modelo geral mostraram que gênero e tipo de cota não contribuem de forma significativa para explicar o desempenho do candidato. O ambiente familiar, as condições de estudo, o prestígio acadêmico e a idade são os aspectos de relevância para possibilitar o prognóstico quanto ao ingresso do estudante de nível médio na universidade. Este modelo geral foi aquele que se mostrou mais adequado na relação entre o desempenho no vestibular e os aspectos socioeconômicos.

Tabela 9 - Dados Descritivos do Perfil dos Candidatos**Tabela 9.1 – Gênero**

Gênero	percentual de candidatos
Masculino	54,5
Feminino	45,6

Tabela 9.2 - Condições de Estudo

Atributo		percentual de candidatos
Turno frequentado no ensino médio	noturno	5,5
	diurno	94,5
Pré-vestibular	Não frequentou	47,3
	frequentou	52,7

Tabela 9.3 – Trabalho

Atributo	percentual de candidatos
começou antes de 18 anos	17,6
começou depois de 18 anos / nunca trabalhou	82,4

Tabela 9.4 - Ambiente Familiar

Atributo		percentual de candidatos
Renda familiar mensal (em salários mínimos)	até 3	24,10
	mais de 3 até 5	25,50
	mais de 5 até 10	25,00
	Mais de 10 até 20	16,10
	Mais de 20 até 30	6,00
	mais de 30	3,30
Escolaridade paterna	nenhuma	1,60
	ensino fundamental	17,60
	ensino médio	36,20
	ensino superior	44,60
Escolaridade materna	nenhuma	1,40
	ensino fundamental	16,80
	ensino médio	36,60
	ensino superior	45,20

Tabela 9.5 -Distribuição por tipo de vaga

Tipo de vaga	percentual de candidatos
não reservadas	91,30
reservadas para a rede pública	5,00
reservadas para negros/indígenas	3,60
reservadas para pessoas com deficiência, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço	0,10

Tabela 9.6 - Pontuação na 2ª Fase do Vestibular 2010

Tipo de Vaga	Nota mínima	Nota máxima	Média	Desvio-padrão	C.V. (*)
não reservadas	0,00	74,00	31,30	12,54	40,06
reservadas para a rede pública	1,00	67,25	26,89	10,36	38,53
reservadas para negros/indígenas	3,25	66,00	26,03	10,54	40,49
reservadas para pessoas com deficiência, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço	10,00	47,50	25,10	10,16	40,48
Geral	0,00	74,00	30,85	12,44	40,32

(*) - Coeficiente de Variação:

avalia a dispersão em torno do valor médio e consiste no resultado da divisão do desvio-padrão pela média, multiplicado por 100.

Tabela 10 - Relação Candidato/Vaga – Vestibulares 2004 a 2010

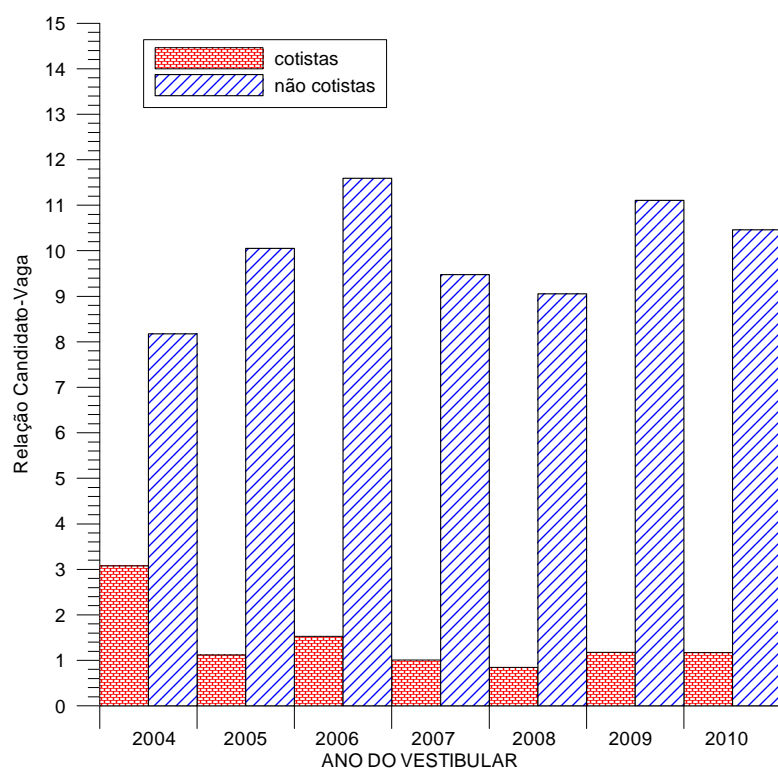
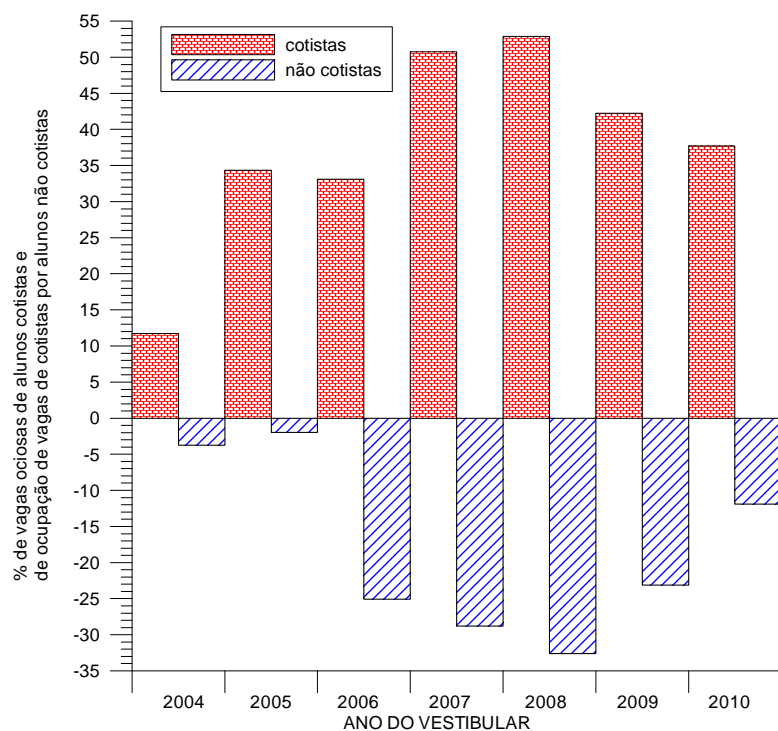


Tabela 11 - Percentual de Vagas Ociosas de Alunos Cotistas e Ocupação das Vagas por Alunos Não Cotistas



Observação: os percentuais negativos correspondem à ocupação das vagas dos alunos cotistas por alunos não cotistas.

Anexo 2

Estudo da Evolução de Conclusões e de Abandonos de Curso por Alunos Cotistas e Não Cotistas Ingressantes na UERJ por Vestibular - Apresentação Gráfica dos Dados

2.1 - Conclusões de Curso

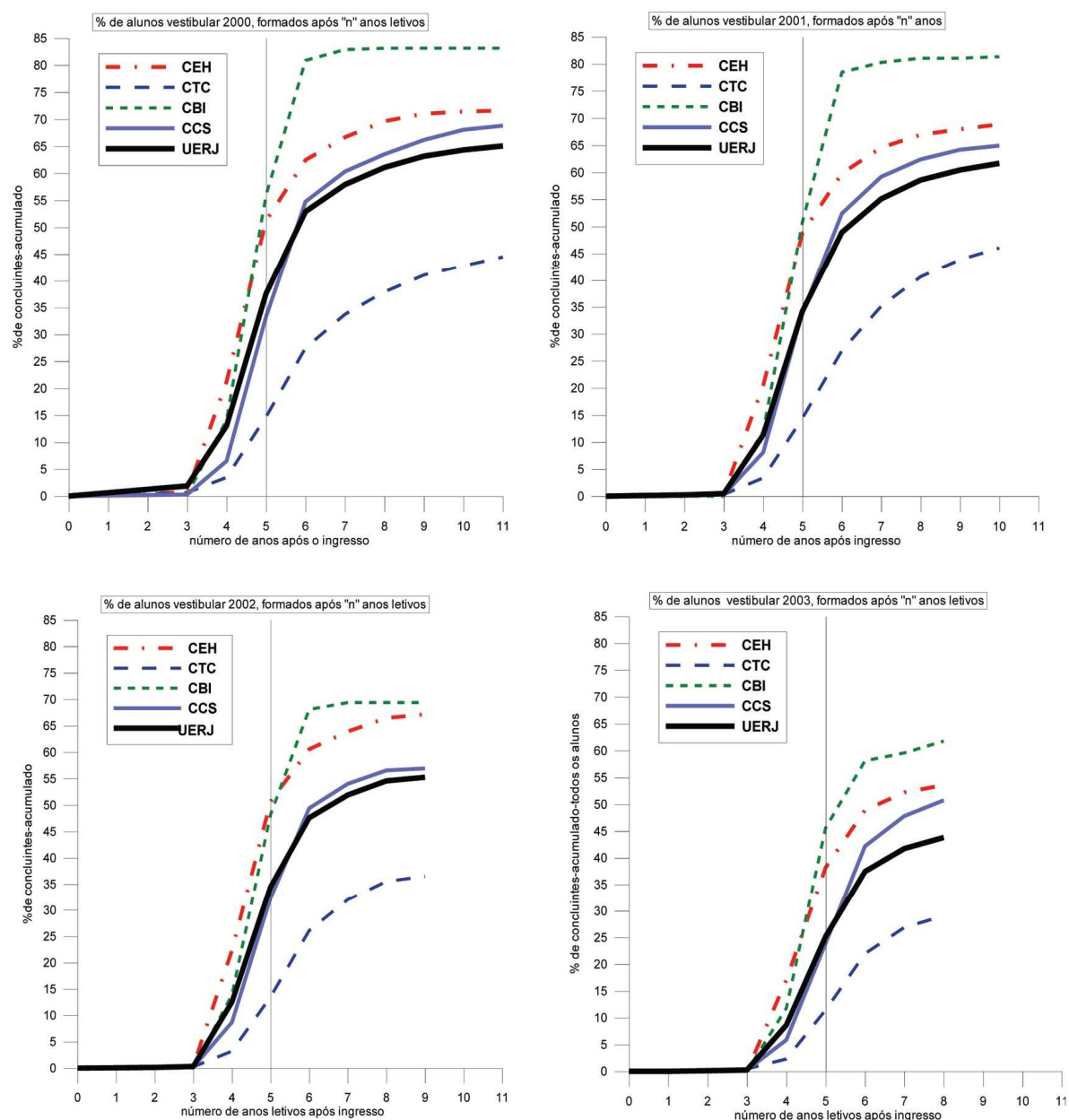


Figura 1 - Percentual de conclusão de curso por alunos ingressantes por vestibular nos anos de 2000 a 2003, formados ao longo dos anos-comparativo entre os Centros Setoriais: a) vestibular 2000, b) vestibular 2001, c) vestibular 2002, d) vestibular 2003.

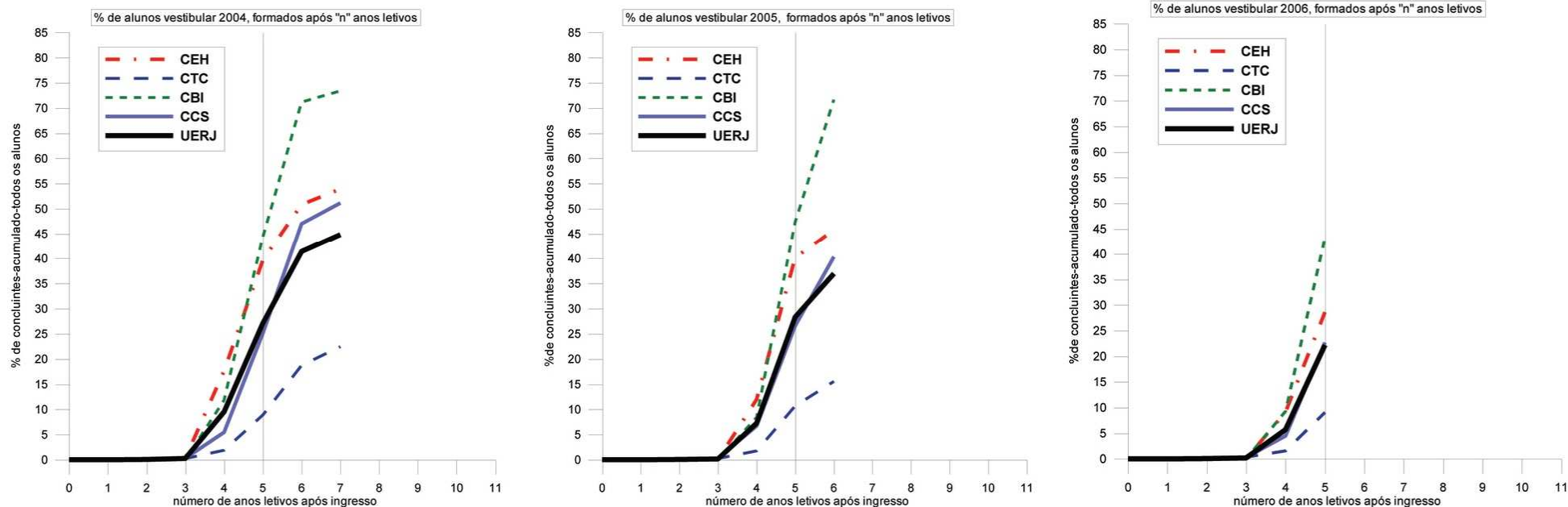


Figura 2 - Percentual de conclusão de curso por alunos ingressantes por vestibular nos anos de 2004 a 2006, formados ao longo dos anos-comparativo entre os Centros Setoriais: a) vestibular 2004, b) vestibular 2005, c) vestibular 2006.

Tabela 1 - Percentual de alunos concluintes em 5 anos.

ano do vestibular	CEH			CTC			CBI			CCS			UERJ		
	cotistas	não cotistas	geral	cotistas	não cotistas	geral	cotistas	não cotistas	geral	cotistas	não cotistas	geral	cotistas	não cotistas	geral
2000		51,2	51,2		14,7	14,7		55,9	55,9		33,3	33,3		37,6	37,6
2001		48,8	48,8		14,4	14,4		50,9	50,9		34,0	34,0		34,3	34,3
2002		50,6	50,6		13,5	13,5		48,2	48,2		32,3	32,3		34,5	34,5
2003	41,6	38,2	40,3	8,9	11,4	10,2	47,8	45,6	47,1	24,6	23,9	24,4	29,6	25,2	27,8
2004	41,1	38,6	39,7	10,9	7,7	8,9	49,2	40,3	44,3	22,6	27,2	25,1	29,1	25,6	27,1
2005	42,7	38,9	40,1	9,8	11,0	10,7	47,2	47,5	47,4	24,8	27,9	26,6	30,3	27,4	28,3
2006	32,3	26,9	28,6	9,5	8,9	9,1	40,0	45,5	43,1	23,7	22,0	22,7	25,9	20,5	22,2

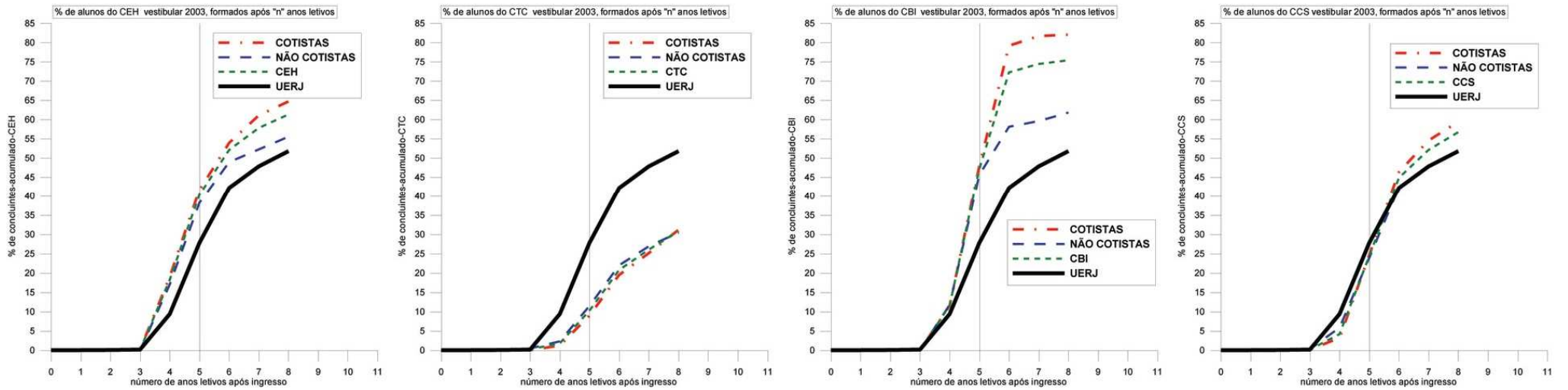


Figura 3 - Percentual de conclusão de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2003, divididos por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

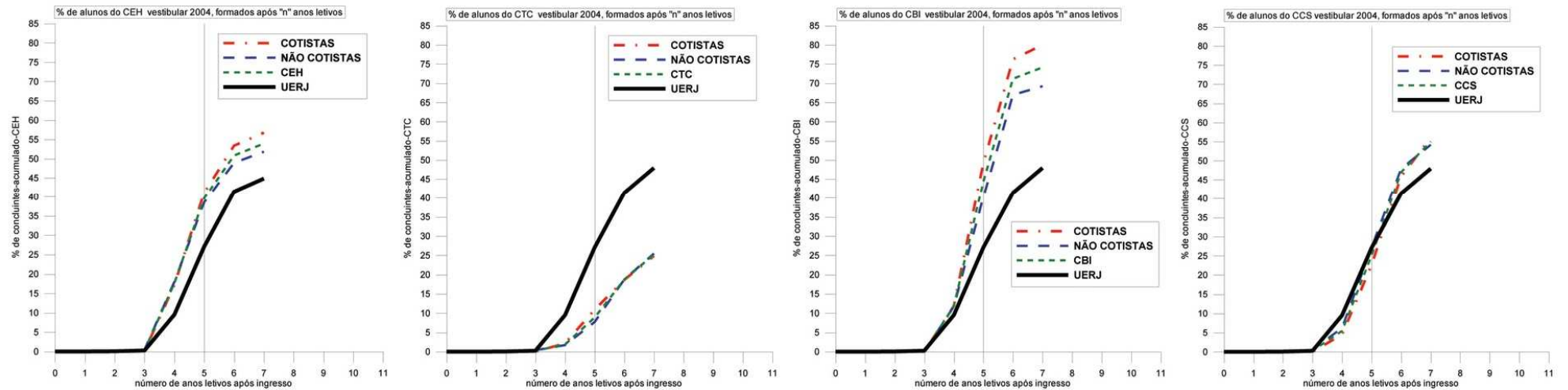


Figura 4 - Percentual de conclusão de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2004, divididos por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

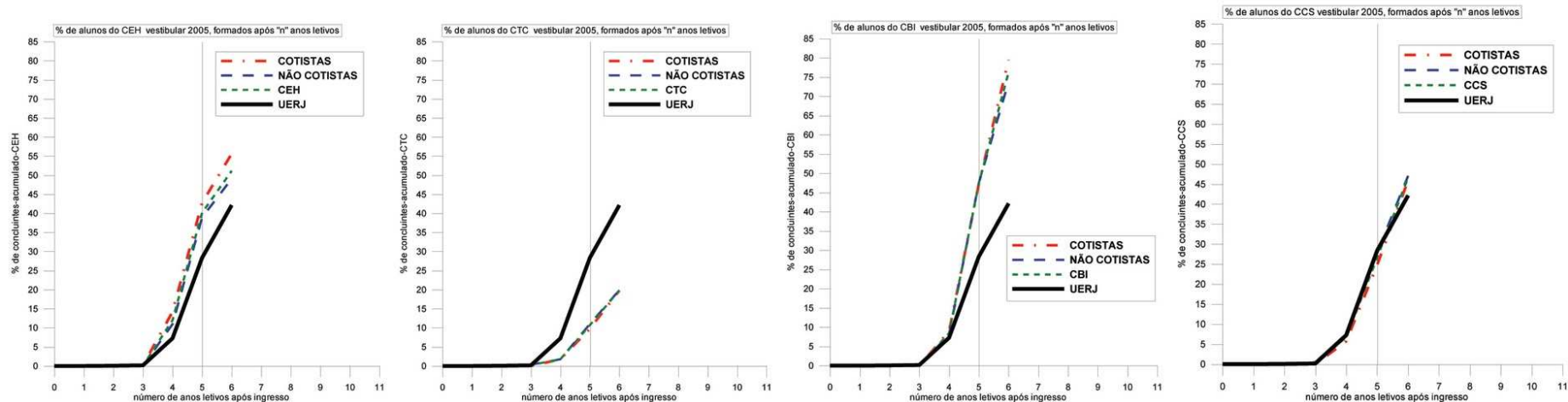


Figura 5 - Percentual de conclusão de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2005, divididos por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

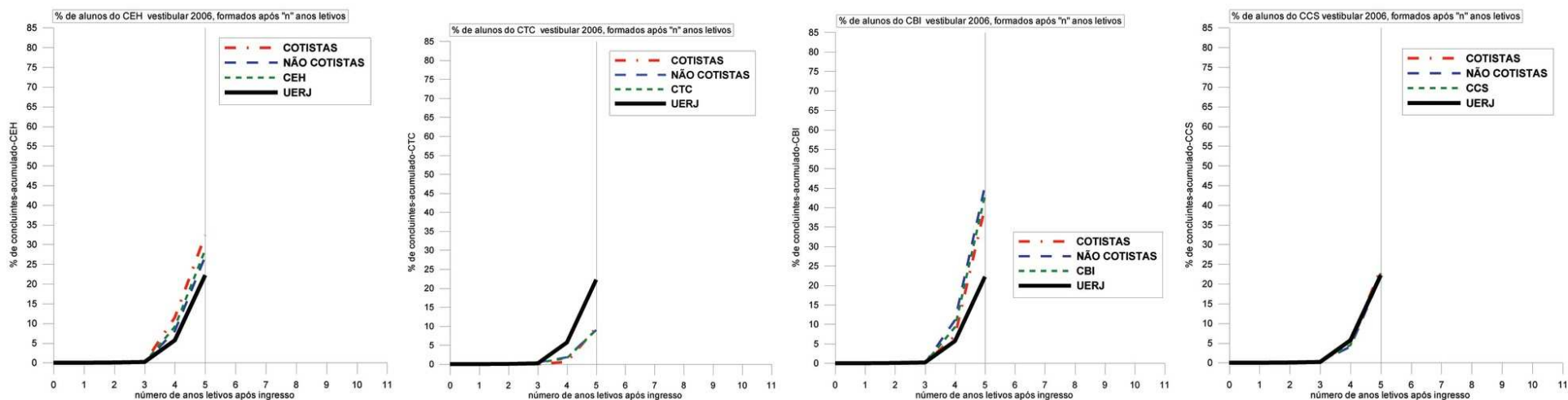


Figura 6 - Percentual de conclusão de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2006, divididos por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

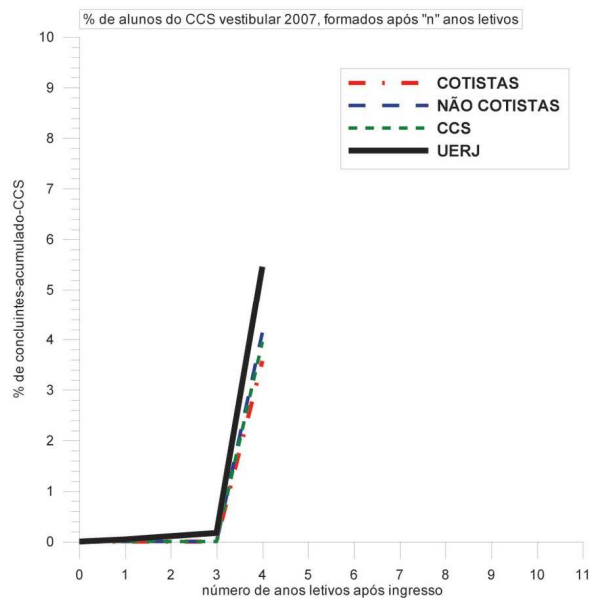
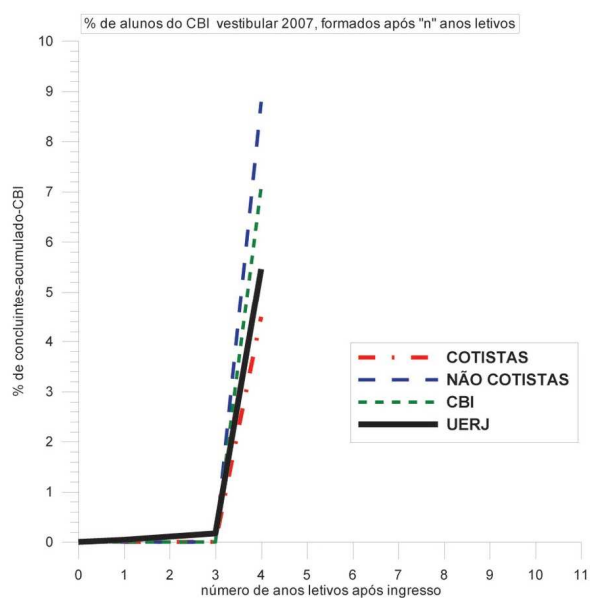
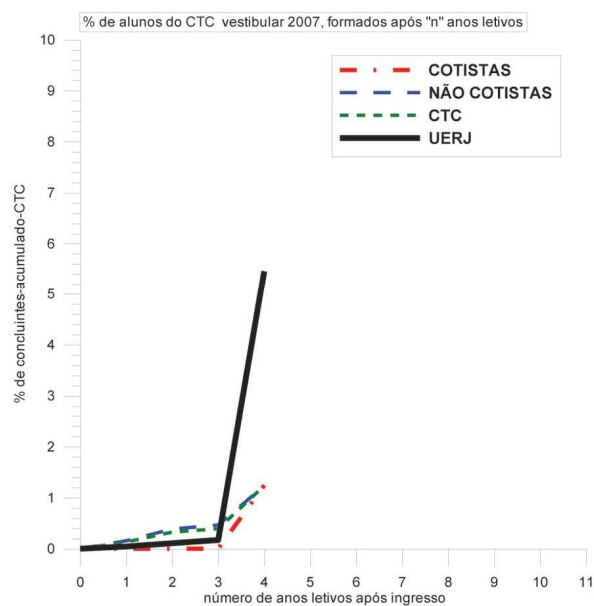
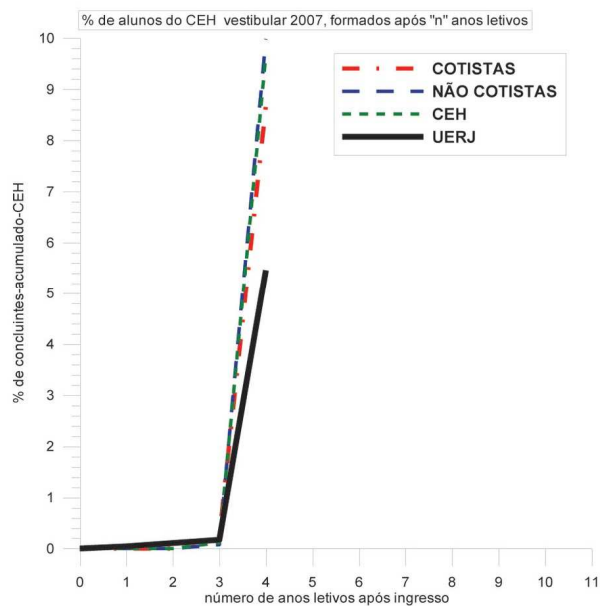


Figura 7 - Percentual de alunos ingressantes por vestibular no ano de 2007, divididos por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

2.2 Abandonos de Cursos

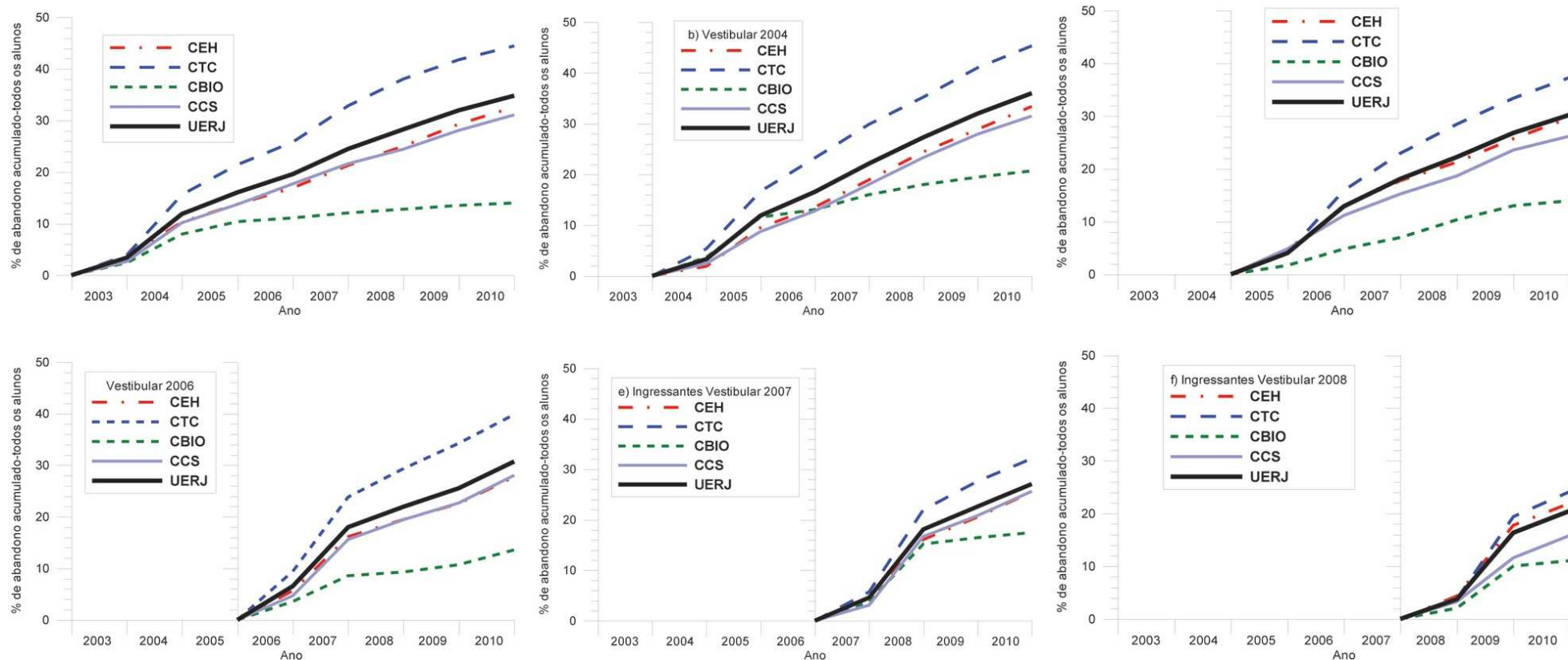


Figura 8 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular nos anos de 2003 a 2008, acumulado ao longo dos anos-comparativo entre os Centros Setoriais:a) vestibular 2003, b) vestibular 2004, c) vestibular 2005, d) vestibular 2006, e) vestibular 2007, f) vestibular 2008.

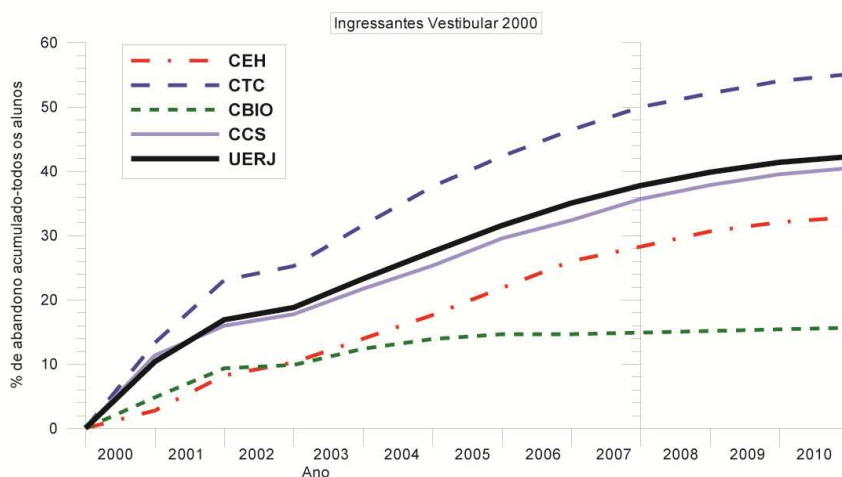


Figura 9 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2000, acumulado ao longo dos anos-comparativo entre os Centros Setoriais.

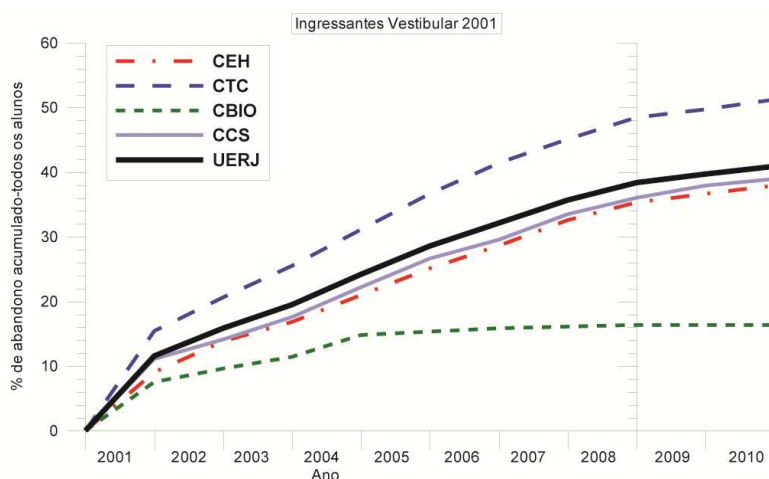


Figura 10 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2001, acumulado ao longo dos anos-comparativo entre os Centros Setoriais.

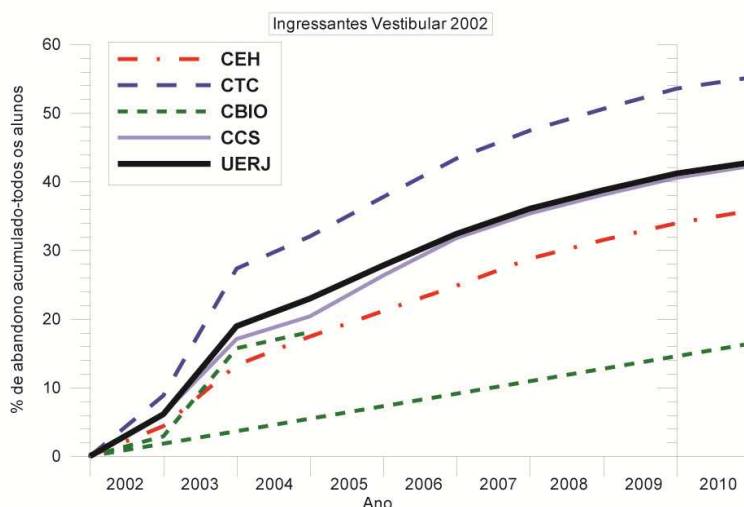


Figura 11 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2002, acumulado ao longo dos anos-comparativo entre os Centros Setoriais.

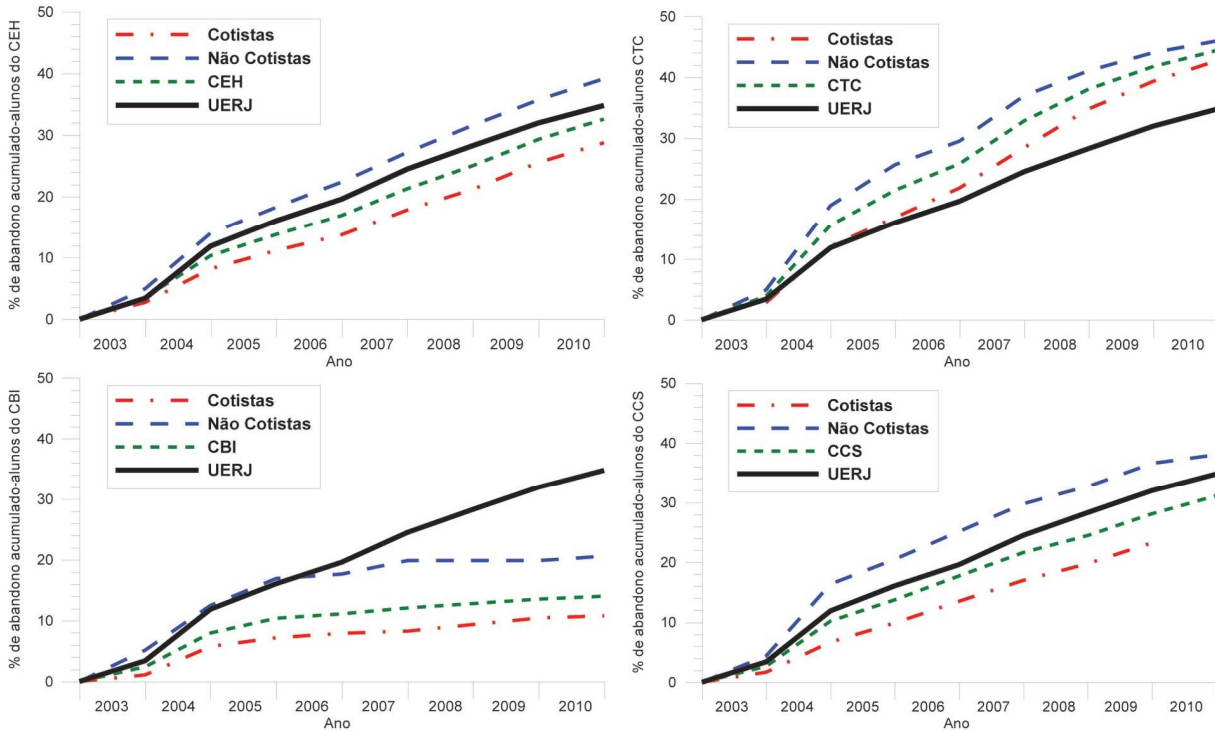


Figura 12 - Percentual de abandono de curso acumulado para alunos ingressantes por vestibular no ano de 2003, por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

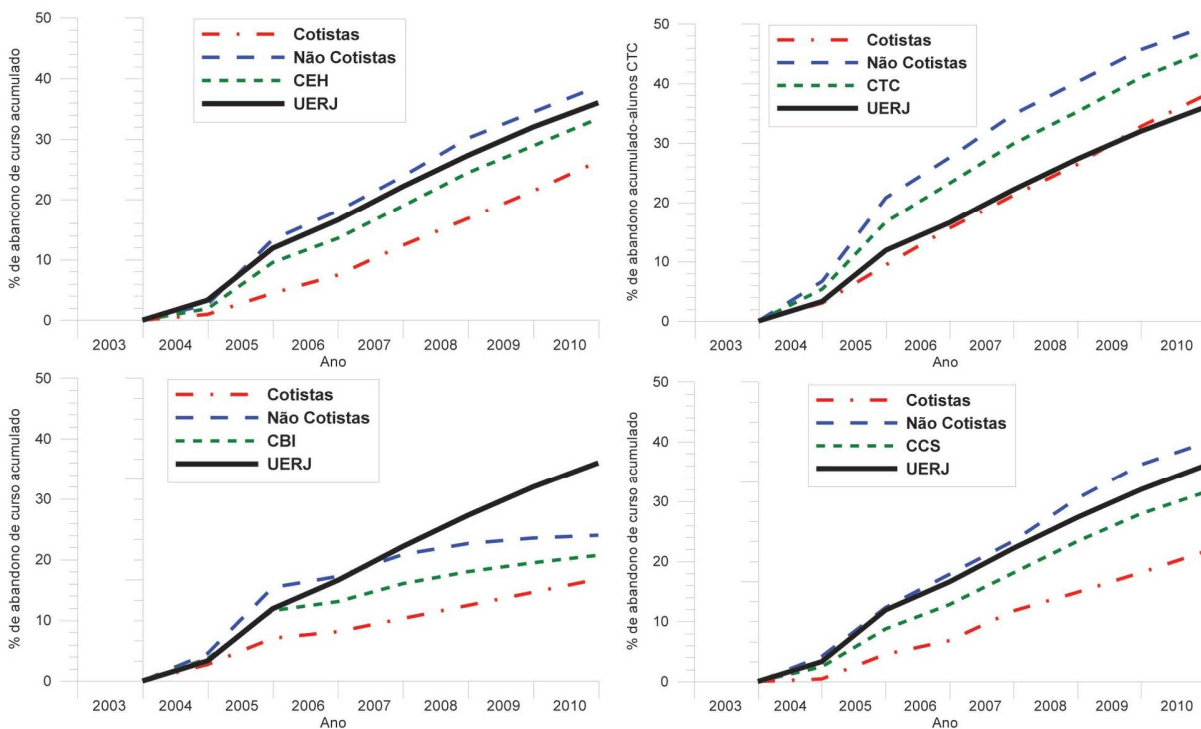


Figura 13 - Percentual de abandono de curso acumulado para alunos ingressantes por vestibular no ano de 2004, por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

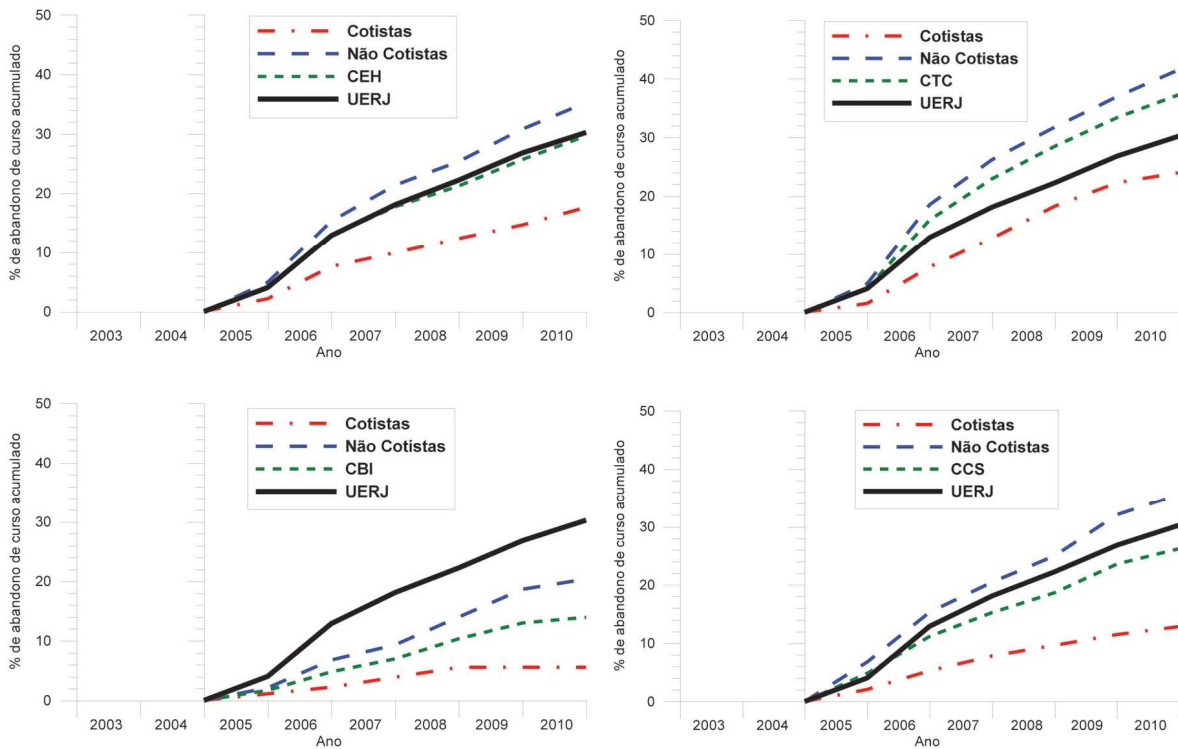


Figura 14 - Percentual de abandono de curso acumulado para alunos ingressantes por vestibular no ano de 2005, por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

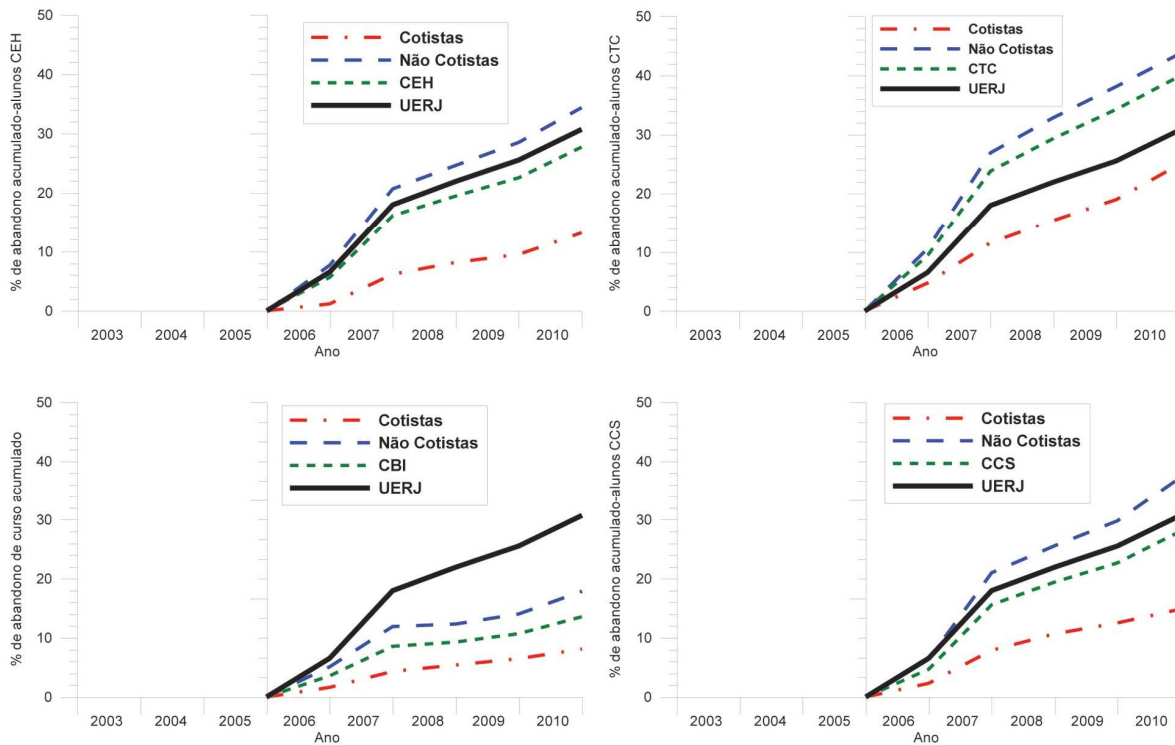


Figura 15 - Percentual de abandono de curso acumulado para alunos ingressantes por vestibular no ano de 2006, por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

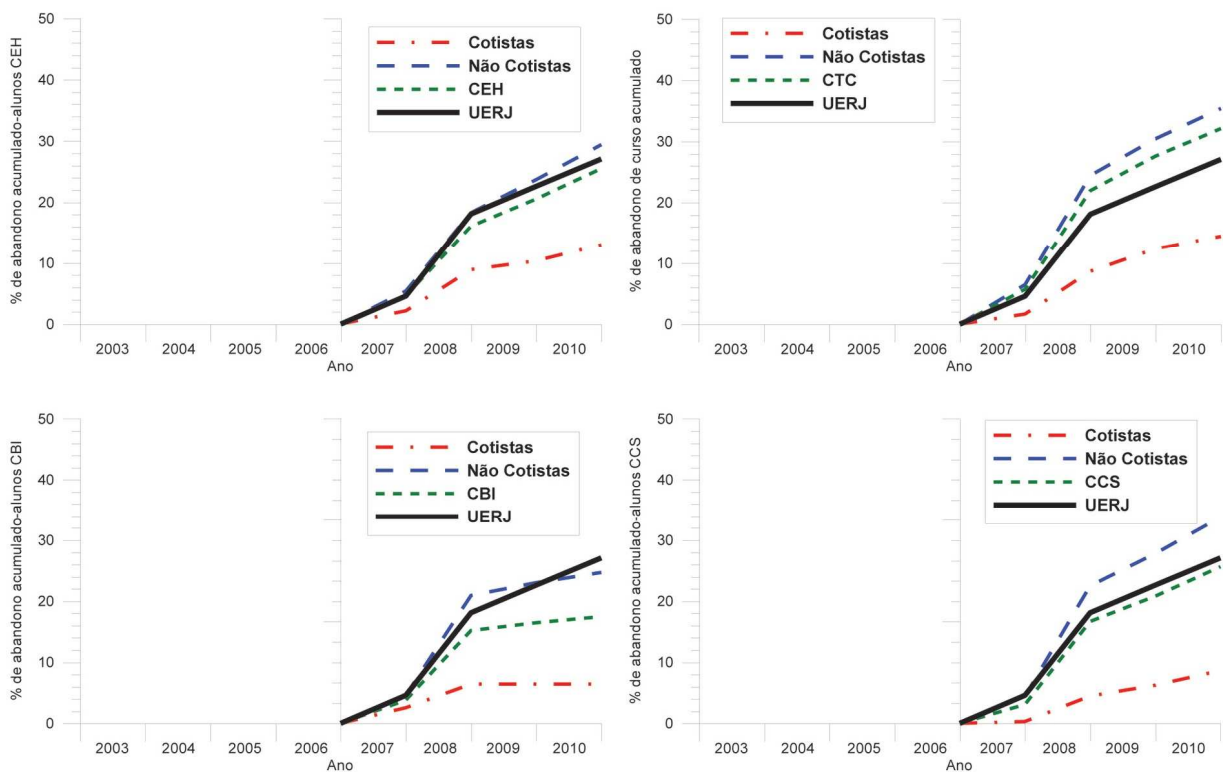


Figura 16 - Percentual de abandono de curso acumulado para alunos ingressantes por vestibular no ano de 2007, por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

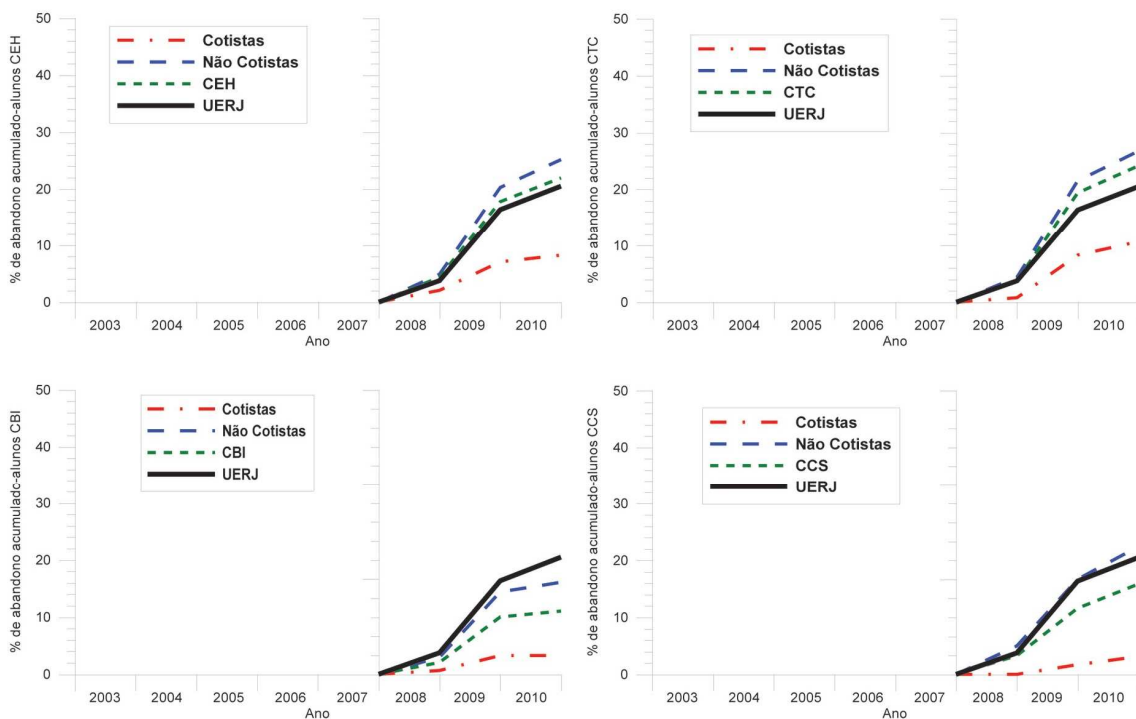


Figura 17 - Percentual de abandono de curso acumulado para alunos ingressantes por vestibular no ano de 2008, por centro setorial: a) CEH, b) CTC, c) CBI, d) CCS.

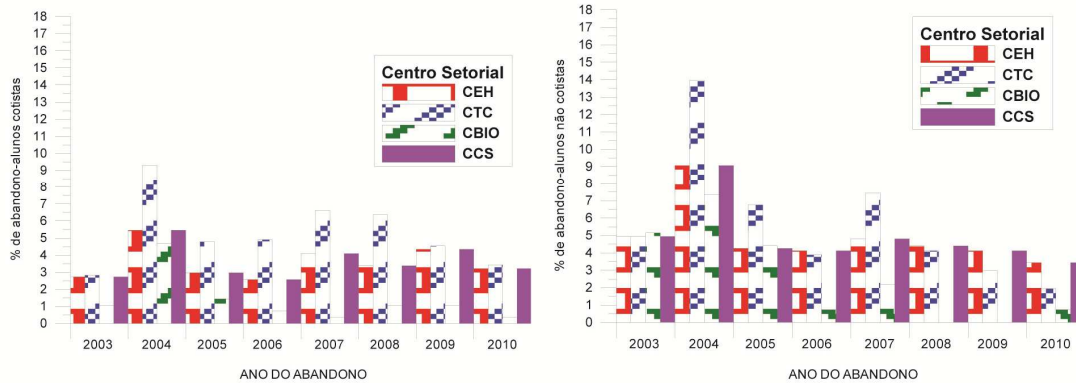


Figura 18 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2003, para os anos de 2003 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

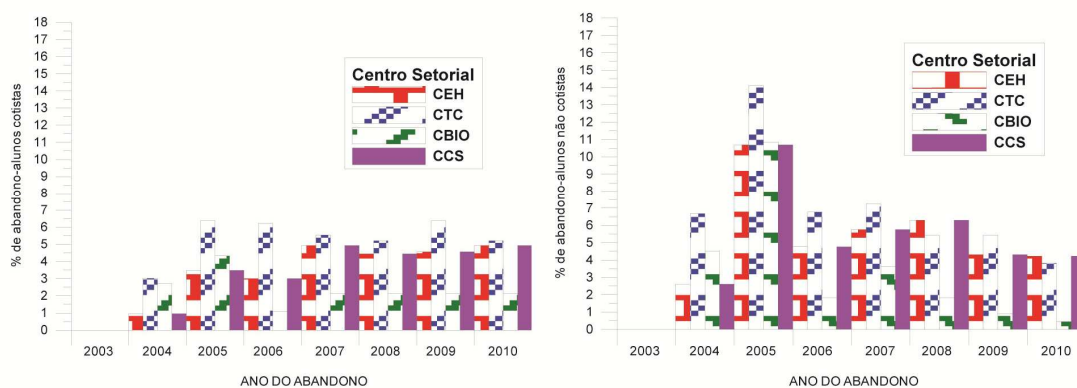


Figura 19 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2004, nos anos de 2004 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

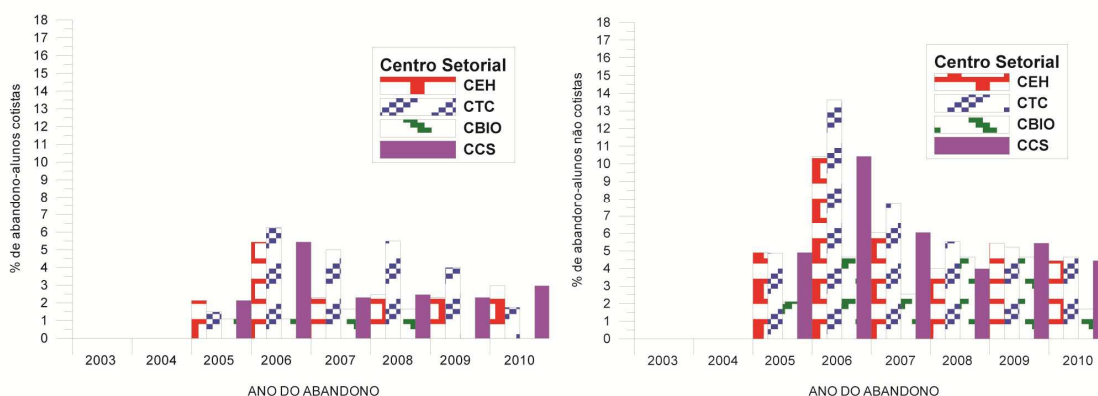


Figura 20 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2005, nos anos de 2005 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

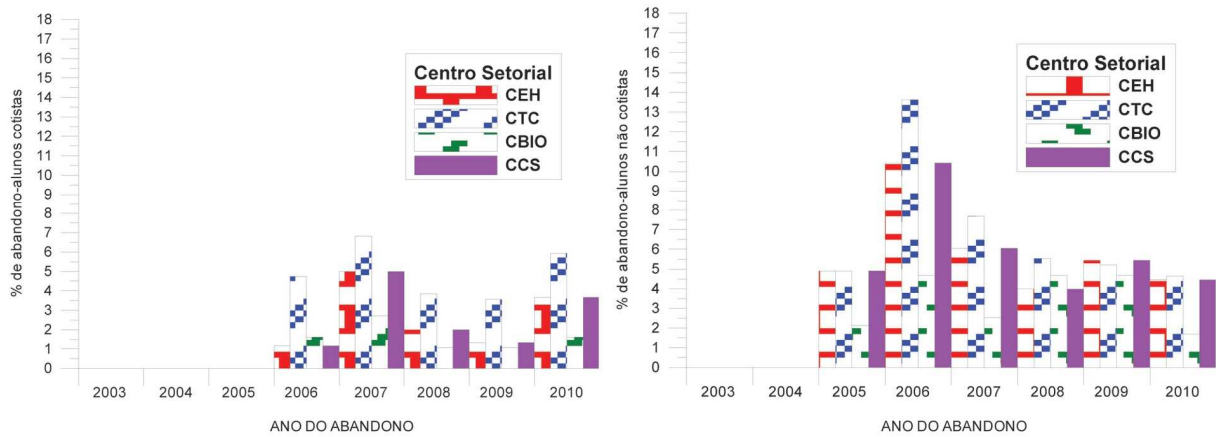


Figura 21 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2006, nos anos de 2006 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

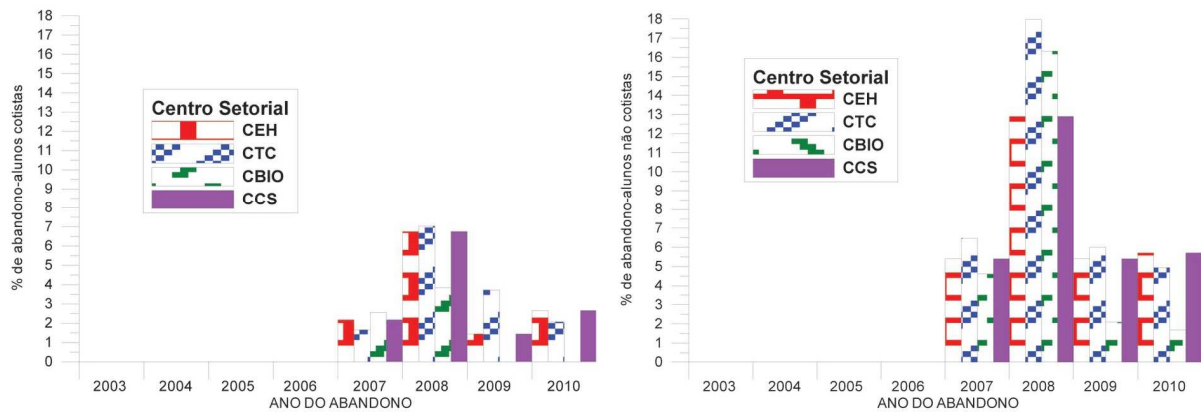


Figura 22 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2007, nos anos de 2007 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

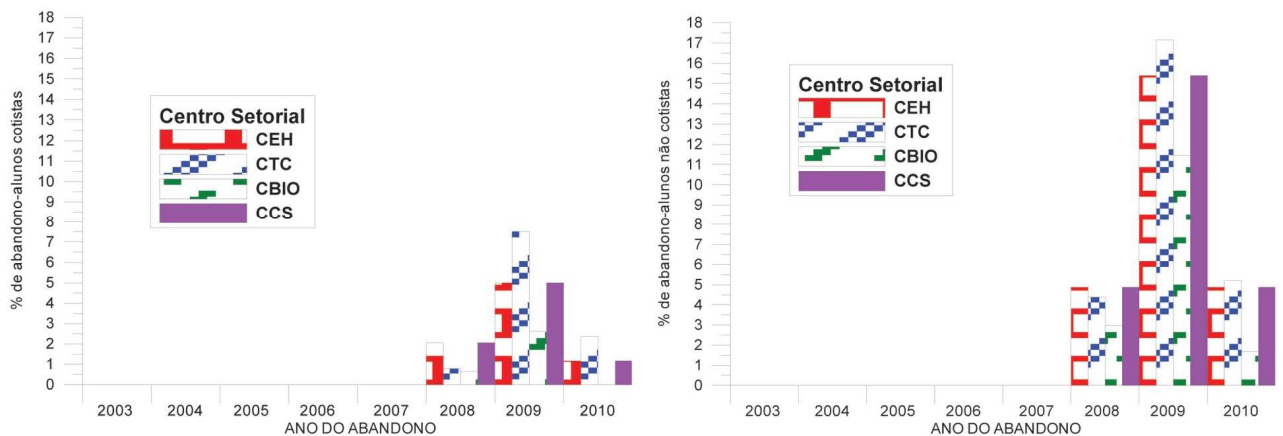


Figura 23 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2008, nos anos de 2008 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

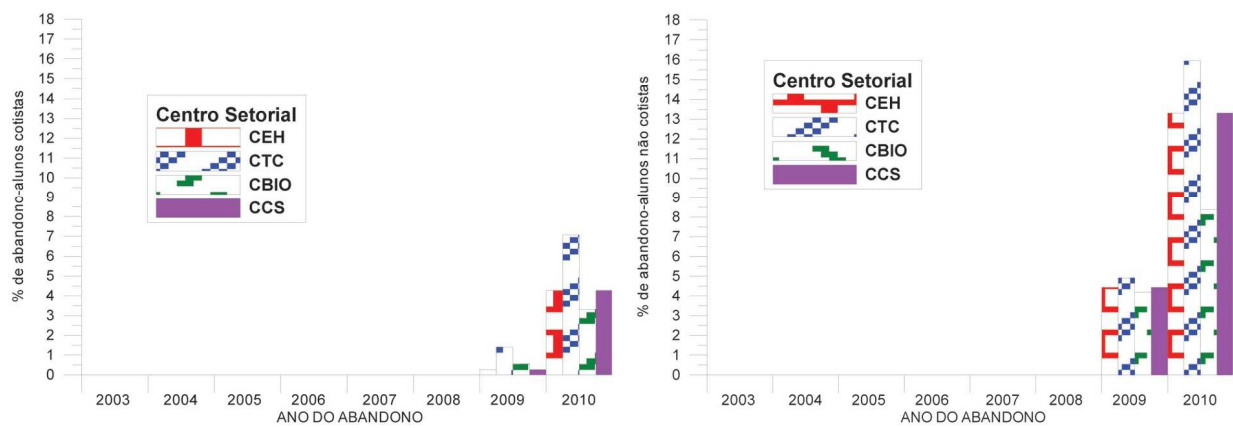


Figura 24 - Percentual de abandono de curso por alunos ingressantes por vestibular no ano de 2009, nos anos de 2009 a 2010- a) alunos cotistas; b) alunos não cotistas.

Trajtória dos Alunos do 1º e do 2º Períodos do Curso de Estatística da UERJ: estudo de caso sobre o desempenho de cotistas e não cotistas / principais estatísticas descritivas empregadas

3.1 Medidas de Posição

São as medidas estatísticas obtidas para um conjunto de dados, cujos valores, geralmente, estão localizados em torno do centro deste conjunto. As mais importantes medidas de tendência central são a média, a moda e a mediana.

Média – É a soma das observações divididas pelo número delas.

Moda – É definida como a realização mais frequente do conjunto de valores observados. Em alguns casos, pode haver mais de uma moda, ou seja, a distribuição dos valores pode ser bimodal, trimodal etc.

Mediana – É a realização que ocupa a posição central da série de observações, quando estão ordenadas. Quando o número de observações for par, usa-se como mediana a média das duas observações centrais.

Separatrizes - Corresponde aos valores que seccionam a distribuição em subconjuntos de igual frequência.

Percentil - O p-ésimo percentil corresponde no mínimo $p\%$ dos valores abaixo do ponto de corte.

3.2 Medidas de Variação

A expressividade das grandezas observadas para as variáveis pode ser avaliada segundo a dispersão em torno de um valor médio. Dentre elas destacam-se:

Amplitude Total - Diferença entre o valor máximo e o valor mínimo encontrados em um determinado conjunto de dados.

Variância ou Momento centrado de segunda ordem - É a média quadrática dos desvios de cada valor em torno do valor médio.

$$s^2 = \left(\frac{1}{n}\right) \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

Desvio padrão - É definido como a raiz quadrada da variância.

Coefficiente de Variabilidade - Mede a dispersão relativa em torno da média, podendo ser expresso em porcentagem. Quanto menor for o valor do coeficiente de variabilidade, menor será a dispersão dos dados em torno da média, ou seja, mais representativa será a média aritmética.

Assimetria - Permite distinguir assimetria das distribuições. Se simétricas, as medidas de posição média e moda devem ser iguais (simetria perfeita) ou próximas (aproximadamente simétricas). Se a Moda < Média, distribuição assimétrica à direita; se a Moda > Média, distribuição assimétrica à esquerda. No primeiro caso, a maioria das observações tem valor aquém da média, no segundo caso, maior que a média.

Coefficiente de assimetria de Pearson:

$$a = \frac{(\text{média} - \text{moda})}{s}$$

onde s corresponde ao desvio padrão.

Coeficiente de assimetria pelos momentos:

$$\alpha_3 = \left(\frac{m_3}{s^3} \right)$$

$$m_3 = \left(\frac{1}{n} \right) \sum_{i=1}^n (x - \bar{x})^3$$

Coeficiente de curtose - Avalia o grau de achatamento da curva. Quanto menor a altura da distribuição, maior a variabilidade entre os valores em torno de uma das medidas de posição.

Coeficiente Percentílico de Curtose – É a relação entre a diferença semi-interquartil e a diferença entre os percentis extremos (Percentil 90 e Percentil 10):

$$\frac{Q_3 - Q_1}{2} / P_{90} - P_{10}$$

Se esta razão estiver próxima de 0,263, a distribuição tende a curva Normal Padrão, mesocúrtica. Se maior, platicúrtica, alta dispersão entre os quartis. Se menor, leptocúrtica, pequena dispersão entre os quartis.

Curtose pelos momentos – É a relação entre o momento centrado de ordem quatro e o desvio elevado à quarta potência, menos três unidades:

$$\alpha_4 = \left(\frac{m_4}{s^4} \right) - 3$$

Momento centrado de quarta ordem - É a média dos desvios de cada valor em torno do valor médio, na quarta potência:

$$m_4 = \left(\frac{1}{n} \right) \sum_{i=1}^n (x - \bar{x})^4$$

Trajatória dos Alunos do 1º e do 2º Períodos do Curso de Estatística da UERJ: estudo de caso sobre o desempenho de cotistas e não cotistas / resultados detalhados da análise estatística

Tabela 1 - Medidas estatísticas de posição das notas das disciplinas básicas – Curso de Estatística-2004.1

Especificação		Estatísticas	1º Período			2º Período	
			Estatística Descritiva 1	Calculo I	IPD	Álgebra Linear I	Probabilidade I
Aprovados	Não cotista	Média	6,89	6,05	7,58	6,72	6,97
		CV(%)	15,96	14,98	17,19	17,75	15,86
		Moda	6,0	5,00	5,00	5,00	7,00
		Mediana	7,00	5,83	7,80	7,00	7,00
		Percentil 10	5,36	5,00	5,50	5,00	5,27
		% alunos	10	19	12	14	10
		Percentil 90	8,18	7,14	9,04	8,18	7,90
	% alunos	10	10	11	11	10	
	Cotistas	Média	6,66	6,52	7,44	6,28	6,63
		CV(%)	15,96	14,98	17,19	17,75	15,86
		Moda	...	5,30	8,50	...	7,00
		Mediana	6,15	6,90	7,50	6,20	7,00
		Percentil 10	5,49	5,30	5,20	5,05	5,95
		% alunos	18,18	20,00	12,90	16,67	25,00
Percentil 90		8,13	7,41	8,66	7,60	7,00	
% alunos	18,18	10,00	12,90	16,67	75,00		
Reprovados	Não cotistas	Média	0,99	0,92	1,16	0,76	1,21
		CV(%)	151,23	135,42	127,18	142,92	121,17
		Moda	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		Mediana	0,00	0,20	0,00	0,00	0,00
		Percentil 10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
		% alunos	62,22	47,73	51,47	52,38	56,52
		Percentil 90	3,59	3,05	3,75	2,48	3,52
	% alunos	11,11	10,23	11,76	11,11	13,04	
	Cotistas	Média	1,39	1,2	1,49	0,60	2,55
		CV(%)	109,35	112,68	99,40	155,07	41,18
		Moda	0	0	0	0	...
		Mediana	0,33	0,4	1,00	0	2,55
		Percentil 10	0	0	0	0	1,71
		% alunos	38,46	32,00	32,00	54,55	50,00
Percentil 90		3,35	3,52	3,57	2,25	3,39	
% alunos	15,38	10	12,00	18,18	50,00		

Tabela 2 - Série temporal das estatísticas das notas das disciplinas do primeiro período do Curso de Estatística - NÃO COTISTAS

Per.	Esp.	Estatística Descritiva 1					Cálculo					IPD				
		Alunos	Média	CV (%)	Min	Max	Alunos	Média	CV(%)	Min	Max	Alunos	Média	CV (%)	Min	Max
2003.2	Apr	28	6,88	18,75	5,00	8,88	38	6,29	14,79	5,00	8,00	35	8,27	13,78	5,00	10,00
	Glob	77	3,25	95,38	0,00	8,88	140	2,17	124,88	0,00	8,00	69	4,64	83,41	0,00	10,00
	% Apr	36,36					27,14					50,72				
2004.1	Apr	60	6,89	15,97	5,00	10,00	47	6,05	15,04	5,00	8,80	71	7,58	17,15	5,00	10,00
	Glob	105	4,36	73,17	0,00	10,00	223	2,00	120,00	0,00	8,80	139	4,44	78,83	0,00	10,00
	% Apr	57,14					21,08					51,08				
2004.2	Apr	33	7,52	17,55	5,00	9,70	36	6,63	19,16	5,00	9,30	63	7,91	17,83	5,00	10,00
	Glob	93	3,40	97,94	0,00	9,70	136	2,61	106,90	0,00	9,30	102	5,01	77,45	0,00	10,00
	% Apr	35,48					26,47					61,76				
2005.1	Apr	67	6,88	16,57	5,00	10,00	52	6,45	20,16	5,00	9,50	77	8,24	15,90	5,30	10,00
	Glob	116	4,57	65,65	0,00	10,00	182	2,64	103,79	0,00	9,50	102	6,46	52,79	0,00	10,00
	% Apr	57,76					28,57					75,49				
2005.2	Apr	39	7,03	21,19	5,00	10,00	..	..	..	..	..	48	7,80	19,23	5,00	10,00
	Glob	104	3,61	85,60	0,00	10,00	..	..	..	..	..	103	4,45	78,43	0,00	10,00
	% Apr	37,50					..	..	..	..	..
2006.1	Apr	57	7,31	17,10	5,00	9,70	31	5,96	18,79	5,00	8,50	73	7,81	16,52	5,00	10,00
	Glob	149	3,41	97,65	0,00	9,70	130	2,14	114,95	0,00	8,50	144	4,29	88,34	0,00	10,00
	% Apr	38,26					23,85					50,69				
2006.2	Apr	75	6,99	15,74	5,00	9,50	65	6,64	18,07	5,00	9,60	34	7,70	16,62	5,23	10,00
	Glob	131	4,50	69,78	0,00	9,50	177	3,25	91,08	0,00	9,60	78	3,75	98,40	0,00	10,00
	% Apr	57,25					36,72					43,59				
2007.1	Apr	45	7,12	16,71	5,00	9,80	31	6,62	19,79	5,00	9,25	49	7,85	20,00	5,00	10,00
	Glob	106	3,98	76,63	0,00	9,80	111	2,51	112,35	0,00	9,25	89	4,63	82,29	0,00	10,00
	% Apr	42,45					27,93					55,06				
2007.2	Apr	33	7,48	14,30	5,00	9,50	37	6,77	20,53	5,00	10,00	29	7,00	21,29	5,00	10,00
	Glob	73	3,93	87,02	0,00	9,50	155	2,68	101,49	0,00	10,00	57	3,75	93,87	0,00	10,00
	% Apr	45,21					23,87					50,88				
2008.1	Apr	65	7,65	17,12	5,00	9,95	10	6,32	15,35	5,00	7,50	50	7,25	21,52	5,00	10,00
	Glob	120	4,80	70,83	0,00	9,95	55	1,93	125,91	0,00	7,50	128	3,52	94,89	0,00	10,00
	% Apr	54,17					18,18					39,06				
2008.2	Apr	65	7,44	21,10	5,00	10,00	52	6,88	18,90	5,00	9,77	48	7,48	15,11	5,00	9,70
	Glob	81	5,98	54,52	0,00	10,00	140	3,24	95,99	0,00	9,77	91	4,25	84,71	0,00	9,70
	% Apr	80,25					37,14					52,75				
2009.1	Apr	52	7,24	16,85	5,00	9,75	39	6,57	15,83	5,00	8,90	23	6,80	21,76	5,00	10,00
	Glob	108	3,91	88,24	0,00	9,75	130	2,83	98,59	0,00	8,90	85	2,60	112,69	0,00	10,00
	% Apr	48,15					30,00					27,06				
2009.2	Apr	31	6,81	14,98	5,00	9,10	51	7,08	15,96	5,00	9,00	45	7,11	18,28	5,00	9,80
	Glob	58	4,01	79,80	0,00	9,10	138	3,42	90,94	0,00	9,00	92	4,07	80,10	0,00	9,80
	% Apr	53,45					36,96					48,91				
2010.1	Apr	45	7,15	17,76	5,00	10,00	27	7,12	18,12	5,00	9,80	41	7,57	17,70	5,00	9,65
	Glob	97	3,93	83,21	0,00	10,00	80	2,82	115,25	0,00	9,80	95	3,62	101,38	0,00	9,65
	% Apr	46,39					33,75					43,16				
Min		35,48		14,30			18,18		14,79			27,06		13,78		
Max		80,25		21,19			37,14		20,53			75,49		21,76		

Tabela 3 - Série temporal das estatísticas das notas das disciplinas do primeiro período do Curso de Estatística - COTISTAS

Períodos	Esp.	Estatística Descritiva 1					Cálculo					IPD				
		Alunos	Média	CV (%)	Min	Max	Alunos	Média	CV (%)	Min	Max	Alunos	Média	CV (%)	Min	Max
2003.2	Apr	7	6,54	11,47	5,13	7,75	8	6,60	17,73	5,00	8,00	7	7,40	20,95	5,00	10,00
	Glob	17	3,32	87,65	0,00	7,75	25	2,38	127,73	0,00	8,00	13	4,22	87,68	0,00	10,00
	% Apr	41,18					32,00					53,85				
2004.1	Apr	11	6,66	16,07	5,26	8,50	20	6,52	13,04	5,30	7,60	31	7,44	18,28	5,00	10,00
	Glob	24	3,81	77,17	0,00	8,50	70	2,72	99,26	0,00	7,60	56	4,78	68,62	0,00	10,00
	% Apr	45,83					28,57					55,36				
2004.2	Apr	8	7,09	15,51	5,00	8,75	16	5,74	16,72	5,00	8,10	13	7,72	18,52	5,80	10,00
	Glob	21	3,74	79,41	0,00	8,75	42	2,75	92,73	0,00	8,10	21	5,17	68,47	0,00	10,00
	% Apr	38,10					38,10					61,90				
2005.1	Apr	11	6,34	12,78	5,00	7,60	16	6,57	17,20	5,00	8,70	20	7,80	15,90	5,33	10,00
	Glob	24	4,20	56,90	0,00	7,60	65	2,39	109,21	0,00	8,70	25	6,61	42,51	0,00	10,00
	% Apr	45,83					24,62					80,00				
2005.2	Apr	12	6,45	18,60	5,00	8,00	-	-	-	-	-	6	7,68	15,63	5,50	9,50
	Glob	18	4,97	49,50	0,00	8,00	-	-	-	-	-	15	4,19	74,70	0,00	9,50
	% Apr	66,67					-					40,00				
2006.1	Apr	16	7,24	14,50	5,00	8,50	19	5,71	18,91	5,00	8,90	26	7,88	18,40	5,00	10,00
	Glob	24	5,18	59,46	0,00	8,50	53	2,84	85,56	0,00	8,90	37	5,58	67,20	0,00	10,00
	% Apr	66,67					35,85					70,27				
2006.2	Apr	7	5,90	12,88	5,00	6,80	7	6,82	14,66	5,40	8,31	13	7,26	14,19	5,00	10,00
	Glob	12	4,05	59,75	0,00	6,80	37	2,26	117,70	0,00	8,31	19	5,34	58,24	0,00	10,00
	% Apr	58,33					18,92					68,42				
2007.1	Apr	3	6,21	4,83	6,00	6,63	7	5,86	16,72	5,00	8,00	9	8,18	18,09	5,00	9,80
	Glob	5	3,73	81,77	0,00	6,63	30	1,87	129,95	0,00	8,00	17	4,38	95,43	0,00	9,80
	% Apr	60,00					23,33					52,94				
2007.2	Apr	2	6,67	12,44	5,84	7,50	12	7,11	13,50	5,00	8,50	6	8,29	18,46	6,00	10,00
	Glob	3	4,45	72,36	0,00	7,50	40	2,99	100,00	0,00	8,50	14	4,08	95,83	0,00	10,00
	% Apr	66,67					30,00					42,86				
2008.1	Apr	15	8,07	18,71	5,25	10,00	5	6,92	17,49	5,50	9,00	8	7,18	23,96	5,00	9,80
	Glob	21	6,32	49,68	0,00	10,00	29	1,82	138,46	0,00	9,00	28	2,77	114,08	0,00	9,80
	% Apr	71,43					17,24					28,57				
2008.2	Apr	5	7,35	18,50	6,20	10,00	11	6,82	20,53	5,00	8,80	4	8,35	12,57	7,10	10,00
	Glob	5	7,35	18,50	6,20	10,00	29	3,71	77,90	0,00	8,80	12	3,42	110,82	0,00	10,00
	% Apr	100,00					37,93					33,33				
2009.1	Apr	3	8,15	17,30	6,20	9,50	12	6,58	17,63	5,00	8,20	3	5,53	6,15	5,05	5,80
	Glob	6	4,16	99,04	0,00	9,50	36	3,28	83,54	0,00	8,20	17	2,12	105,19	0,00	5,80
	% Apr	50,00					33,33					17,65				
2009.2	Apr	1	6,60	0,00	6,60	6,60	10	7,32	16,39	5,40	10,00	5	6,95	14,39	5,00	7,75
	Glob	2	3,30	100,00	0,00	6,60	28	3,50	89,43	0,00	10,00	22	2,51	105,98	0,00	7,75
	% Apr	50,00					35,71					22,73				
2010.1	Apr	2	6,72	8,63	6,13	7,30	11	6,57	19,33	5,00	9,00	7	7,58	21,90	5,00	10,00
	Glob	10	2,39	107,95	0,00	7,30	31	2,67	114,98	0,00	9,00	24	2,76	124,64	0,00	10,00
	% Apr	20,00					35,48					29,17				
Min		20,00		0,00			17,24		13,04			17,65		6,15		
Max		100,00		0,00			38,10		20,53			80,00		23,96		

Tabela 4 - Série temporal das estatísticas das notas das disciplinas do segundo período do Curso de Estatística – NÃO COTISTAS

Períodos	Situação	Álgebra Linear I					Probabilidades I				
		Alunos	Média	CV(%)	Min	Max	Alunos	Média	CV(%)	Min	Max
2003.2	Apr	42	7,32	24,04	5,00	10,00	36	7,03	16,93	5,00	10,00
	Glob	70	4,77	72,75	0,00	10,00	70	4,50	65,78	0,00	10,00
	% Apr	60,00					51,43				
2004.1	Apr	27	6,72	17,71	5,00	8,90	30	6,97	15,78	5,00	9,30
	Glob	90	2,55	115,69	0,00	8,90	53	4,47	69,80	0,00	9,30
	% Apr	30,00					56,60				
2004.2	Apr	34	7,38	23,44	5,00	10,00	31	6,90	15,36	5,00	9,00
	Glob	73	3,86	93,78	0,00	10,00	65	3,84	81,51	0,00	9,00
	% Apr	46,58					47,69				
2005.1	Apr	22,00	6,49	19,88	5,00	9,20	50	6,90	14,35	5,00	8,70
	Glob	86	2,33	118,88	0,00	9,20	81	4,70	64,68	0,00	8,70
	% Apr	25,58					61,73				
2005.2	Apr	29	6,96	17,67	5,00	10,00	39	6,84	17,11	5,00	9,40
	Glob	49	4,39	75,40	0,00	10,00	88	3,70	84,59	0,00	9,40
	% Apr	59,18					44,32				
2006.1	Apr	31	6,62	20,39	5,00	9,40	47	7,25	16,28	5,00	10,00
	Glob	100	2,90	100,69	0,00	9,40	93	4,60	66,52	0,00	10,00
	% Apr	31,00					50,54				
2006.2	Apr	43	6,53	19,30	5,00	9,80	44	7,31	17,78	5,00	9,80
	Glob	137	2,93	95,56	0,00	9,80	70	5,25	57,52	0,00	9,80
	% Apr	31,39					62,86				
2007.1	Apr	37	6,92	21,82	5,00	10,00	56	7,11	17,30	5,00	10,00
	Glob	116	3,10	96,45	0,00	10,00	85	5,34	53,93	0,00	10,00
	% Apr	31,90					65,88				
2007.2	Apr	29	6,74	20,18	5,00	9,50	44	7,10	17,61	5,00	10,00
	Glob	131	2,08	133,65	0,00	9,50	86	4,20	76,90	0,00	10,00
	% Apr	22,14					51,16				
2008.1	Apr	56	6,86	18,66	5,00	10,00	35	6,88	17,44	5,00	10,00
	Glob	119	3,77	85,41	0,00	10,00	68	4,20	73,57	0,00	10,00
	% Apr	47,06					51,47				
2008.2	Apr	38	6,85	21,17	5,00	10,00	33	7,39	16,91	5,00	10,00
	Glob	119	2,86	106,99	0,00	10,00	63	4,54	72,47	0,00	10,00
	% Apr	31,93					52,38				
2009.1	Apr	44	6,64	18,07	5,00	10,00	33	6,76	17,75	5,00	9,00
	Glob	129	3,08	94,16	0,00	10,00	70	4,69	49,89	0,00	9,00
	% Apr	34,11					47,14				
2009.2	Apr	29	6,90	20,00	5,00	9,50	40	6,70	18,51	5,00	9,50
	Glob	123	2,41	117,84	0,00	9,50	92	3,58	84,64	0,00	9,50
	% Apr	23,58					43,48				
2010.1	Apr	45	7,10	16,90	5,00	9,25	31	6,97	22,96	5,00	10,00
	Glob	113	3,36	97,92	0,00	9,25	92	3,25	95,08	0,00	10,00
	% Apr	39,82					33,70				
Min		22,14		16,90			33,70		14,35		
Max		60,00		24,04			65,88		18,51		

Tabela 5 - Série temporal das estatísticas das notas das disciplinas do segundo período do Curso de Estatística – COTISTAS

Períodos	Situação	Álgebra Linear I					Probabilidades I				
		Alunos	Média	CV(%)	Min	Max	Alunos	Média	CV(%)	Min	Max
2003.2	Apr	5	8,50	12,24	6,80	9,90	7	7,10	10,14	5,80	7,90
	Glob	6	7,15	44,34	0,40	9,90	7	7,10	10,14	5,80	7,90
	% Apr	83,33					100,00				
2004.1	Apr	6	6,28	18,31	5,00	7,80	4	6,63	9,80	5,50	7,00
	Glob	17	2,61	111,11	0,00	7,80	6	5,27	39,47	1,50	7,00
	% Apr	35,29					66,67				
2004.2	Apr	8	8,21	20,22	5,50	3,50	4	6,40	16,88	5,00	7,80
	Glob	12	5,89	61,63	0,00	7,30	6	4,73	53,28	1,30	7,80
	% Apr	66,67					66,67				
2005.1	Apr	7	6,17	14,42	5,00	3,20	8	6,09	14,12	5,00	7,20
	Glob	23	2,67	94,01	0,00	10,00	13	4,66	42,06	1,30	7,20
	% Apr	30,43					61,54				
2005.2	Apr	6	7,52	23,14	5,10	2,80	3	6,03	12,94	5,10	7,00
	Glob	11	4,54	79,30	0,00	8,90	6	4,55	35,82	2,50	7,00
	% Apr	54,55					50,00				
2006.1	Apr	7	6,91	19,97	5,00	4,10	9	6,50	14,92	5,00	7,70
	Glob	29	2,58	111,24	0,00	7,75	11	6,05	21,82	3,50	7,70
	% Apr	24,14					81,82				
2006.2	Apr	10	6,29	16,69	5,00	4,30	10	7,00	16,29	5,05	8,80
	Glob	33	2,94	89,46	0,00	8,80	13	5,65	49,03	0,00	8,80
	% Apr	30,30					76,92				
2007.1	Apr	6	7,00	17,43	5,00	4,50	2	5,00	0,00	5,00	5,00
	Glob	29	2,48	109,27	0,00	7,00	9	1,68	116,07	0,00	5,00
	% Apr	20,69					22,22				
2007.2	Apr	5	5,66	14,84	5,00	3,10	7	5,91	16,58	5,00	7,10
	Glob	32	1,44	141,67	0,00	9,20	11	3,85	73,77	0,00	7,10
	% Apr	15,63					63,64				
2008.1	Apr	9	7,08	21,05	5,10	4,50	3	7,92	13,76	7,00	9,45
	Glob	22	3,40	99,41	0,00	9,50	8	3,61	99,45	0,00	9,45
	% Apr	40,91					37,50				
2008.2	Apr	3	7,73	16,30	6,70	1,50	3	7,53	11,95	6,50	8,70
	Glob	10	2,78	120,50	0,00	9,30	5	5,07	63,51	0,00	8,70
	% Apr	30,00					60,00				
2009.1	Apr	7	6,31	23,14	5,00	4,30	3	7,23	24,90	5,00	9,40
	Glob	16	3,28	92,07	0,00	7,50	9	4,08	70,34	0,00	9,40
	% Apr	43,75					33,33				
2009.2	Apr	2	6,25	20,00	5,00	4,00	2	8,05	0,62	8,00	8,10
	Glob	16	1,68	130,95	0,00	8,50	9	3,37	82,79	0,00	8,10
	% Apr	12,50					22,22				
2010.1	Apr	6	6,48	20,52	5,13	3,00	3	5,27	7,21	5,00	5,80
	Glob	16	2,99	98,33	0,00	0,00	8	3,24	65,74	0,00	5,80
	% Apr	37,50					37,50				
Min		12,50		12,24			22,22		0,00		
Max		83,33		23,14			100,00		24,90		

Tabela 6 - Percentuais cumulativos da frequência de alunos aprovados nas disciplinas do 1º período - Curso de Estatística

Período	Estatística Descritiva I				Cálculo I				IPD			
	Alunos	%			Alunos	%			Alunos	%		
		Até o grau		Acima 7		Até o grau		Acima 7		Até o grau		Acima 7
		5	7			5	7			5	7	
Não Cotita												
2003.2	39	2	42	58	38	8	78	22	35	0	13	87
2004.1	21	1	23	77	47	12	85	15	71	2	33	67
2004.2	54	1	36	64	36	10	62	38	63	2	26	74
2005.1	29	2	34	66	52	13	66	34	77	1	17	83
2005.2	60	5	59	41	..	..	..	..	48	3	30	70
2006.1	35	5	41	59	31	20	82	18	73	1	27	73
2006.2	75	3	40	60	65	9	62	38	34	2	29	71
2007.1	45	4	50	50	31	11	61	39	49	3	29	71
2007.2	33	1	46	54	37	10	57	43	29	9	50	50
2008.1	65	2	33	67	10	9	76	24	50	7	44	56
2008.2	65	6	31	69	52	7	54	46	48	1	34	66
2009.1	52	3	39	61	39	7	66	34	23	11	55	45
2009.2	31	4	42	58	51	3	47	53	45	5	46	54
2010.1	45	5	58	42	27	5	46	54	41	3	34	66
Cotistas												
2003.2	7	2	73	27	8	8	63	37	7	6	40	60
2004.1	11	6	62	38	20	4	72	28	31	4	37	63
2004.2	8	3	47	53	16	22	91	9	13	3	31	69
2005.1	11	5	79	21	16	8	65	35	20	1	26	74
2005.2	12	11	68	32	-	-	-	-	6	1	29	71
2006.1	16	2	41	59	19	26	88	12	26	2	27	73
2006.2	7	12	93	7	7	4	57	43	13	1	40	60
2007.1	3	0	100	0	7	19	88	12	9	2	21	79
2007.2	2	2	65	35	12	1	45	55	6	2	20	80
2008.1	15	2	24	76	5	6	53	47	8	10	46	54
2008.2	5	4	40	60	11	10	55	45	4	0	10	90
2009.1	3	1	21	79	12	9	64	36	3	6	100	0
2009.2	1	-	-	-	10	3	40	60	5	3	52	48
2010.1	2	0	69	31	11	11	63	37	7	6	36	64

Tabela 7 - Percentuais cumulativos da frequência de alunos aprovados nas disciplinas do 2º período - Curso de Estatística

Período	Álgebra Linear 1				Probabilidade 1			
	Alunos	%			Alunos	%		
		Até o grau		Acima 7		Até o grau		Acima 7
		5	7			5	7	
Não Cotistas								
2003.2	42	9	43	57	36	5	49	51
2004.1	27	7	59	41	30	4	51	49
2004.2	34	8	41	59	31	4	54	46
2005.1	22	12	65	35	50	3	54	46
2005.2	29	6	51	49	39	6	55	45
2006.1	31	11	61	39	47	3	42	58
2006.2	43	11	65	35	44	4	41	59
2007.1	37	10	52	48	56	4	46	54
2007.2	29	10	58	42	44	5	47	53
2008.1	56	7	54	46	35	6	54	46
2008.2	38	10	54	46	33	3	38	62
2009.1	44	8	62	38	33	7	58	42
2009.2	29	9	53	47	40	9	60	40
2010.1	45	4	47	53	31	11	51	49
Cotistas								
2003.2	5	0	8	92	7	0	44	56
2004.1	6	13	73	27	4	1	72	28
2004.2	8	3	23	77	4	10	71	29
2005.1	7	9	82	18	8	10	86	14
2005.2	6	7	38	62	3	9	89	11
2006.1	7	8	52	48	9	6	70	30
2006.2	10	11	75	25	10	4	50	50
2007.1	6	5	50	50	2	-	-	-
2007.2	5	22	95	5	7	18	87	13
2008.1	9	8	48	52	3	0	20	80
2008.2	3	1	28	72	3	0	28	72
2009.1	7	18	68	32	3	11	45	55
2009.2	2	16	73	27	2	0	0	100
2010.1	6	13	65	35	3	24	100	0

Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ / Percentual dos Concluintes e Não Concluintes por Curso de Origem

Tabela 1 - Cursos de graduação dos cotistas egressos concluintes

Cursos	Número de Alunos	Porcentagem
Administração	18	3,6%
Artes	12	2,4%
Ciências Biológicas	27	5,4%
Ciências Contábeis	26	5,2%
Ciências Econômicas	10	2,0%
Ciências Sociais	8	1,6%
Comunicação Social	9	1,8%
Desenho Industrial	7	1,4%
Direito	35	7,1%
Educação Física	5	1,0%
Enfermagem	22	4,4%
Engenharia	19	3,8%
Engenharia química	2	0,4%
Estatística	3	0,6%
Filosofia	6	1,2%
Física	1	0,2%
Geografia	28	5,6%
Geologia	1	0,2%
História	24	4,8%
Informática e tecn. Informação	5	1,0%
Letras – inglês	3	0,6%
Letras - port / alemão	3	0,6%
Letras - port / espanhol	8	1,6%
Letras - port / francês	2	0,4%
Letras - port / inglês	5	1,0%
Letras - port / italiano	3	0,6%
Letras - port / japonês	2	0,4%
Letras - port / latim	3	0,6%
Letras - port / literatura	29	5,8%
Matemática	25	5,0%
Medicina	10	2,0%
Nutrição	21	4,2%
Odontologia	8	1,6%
Pedagogia	70	14,1%
Pedagogia - Séries Iniciais	20	4,0%
Psicologia	8	1,6%
Química	1	0,2%
Serviço social	7	1,4%
Total	496	100%

Tabela 2 - Cursos de graduação dos cotistas egressos não concluintes

Cursos	Número de Alunos	Porcentagem
Administração	7	2,2%
Artes	12	3,8%
Artes Visuais	1	0,3%
Ciências Atuariais	3	0,9%
Ciências Biológicas	11	3,5%
Ciências Contábeis	4	1,3%
Ciências Econômicas	11	3,5%
Ciências Sociais	5	1,6%
Comunicação Social	4	1,3%
Desenho Industrial	1	0,3%
Direito	6	1,9%
Educação Física	5	1,6%
Enfermagem	2	0,6%
Engenharia	36	11,4%
Engenharia Química	14	4,4%
Estatística	8	2,5%
Filosofia	4	1,3%
Física	16	5,0%
Geografia	10	3,2%
Geologia	1	0,3%
História	16	5,0%
Informática E Tecn. Informação	12	3,8%
Letras – Inglês	7	2,2%
Letras - Port / Alemão	1	0,3%
Letras - Port / Espanhol	5	1,6%
Letras - Port / Francês	2	0,6%
Letras - Port / Grego	1	0,3%
Letras - Port / Inglês	5	1,6%
Letras - Port / Italiano	1	0,3%
Letras - Port / Latim	1	0,3%
Letras - Port / Literatura	10	3,2%
Matemática	35	11,0%
Medicina	2	0,6%
Nutrição	4	1,3%
Oceanografia	5	1,6%
Odontologia	3	0,9%
Pedagogia	24	7,6%
Pedagogia - Séries Iniciais	10	3,2%
Psicologia	5	1,6%
Química	2	0,6%
Serviço Social	5	1,6%
Total	317	100%

Anexo 6

Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ / Apresentação gráfica dos principais resultados levantados

Gráfico 1 - Áreas de dificuldades relatadas pelos concluintes

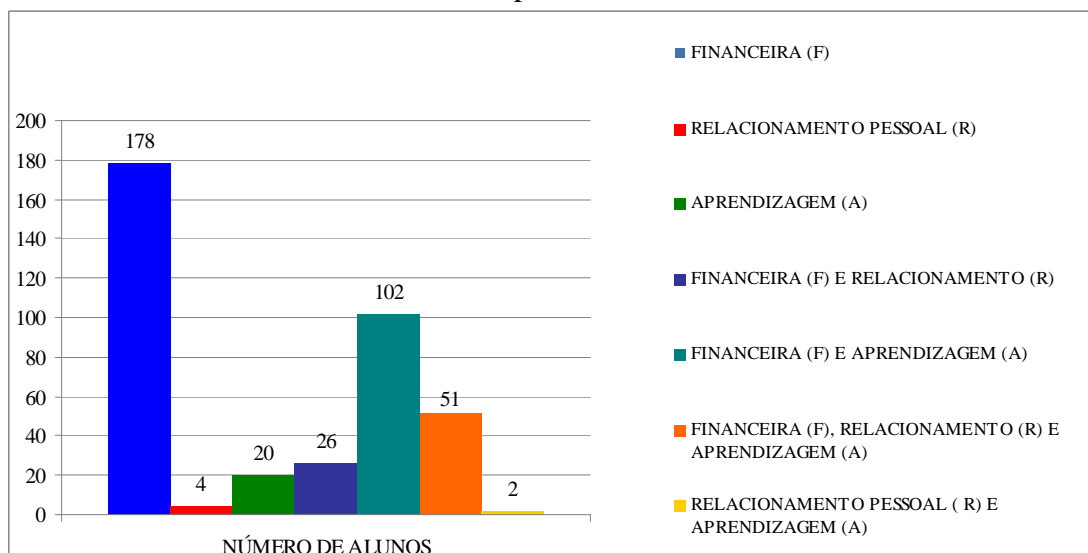
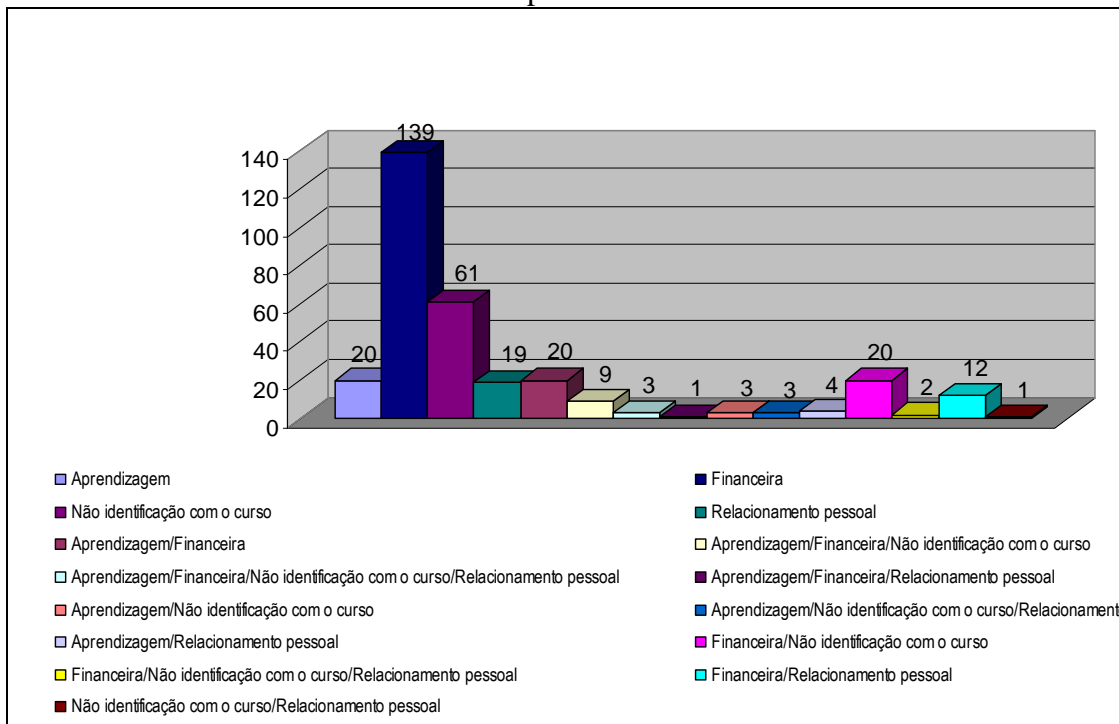


Gráfico 2 - Áreas de dificuldades relatadas pelos não concluintes



Observação: Introdução de mais uma variável de análise: “Não identificação com o curso”

Gráfico 3 - Diversidade das atividades desenvolvidas pelos concluintes

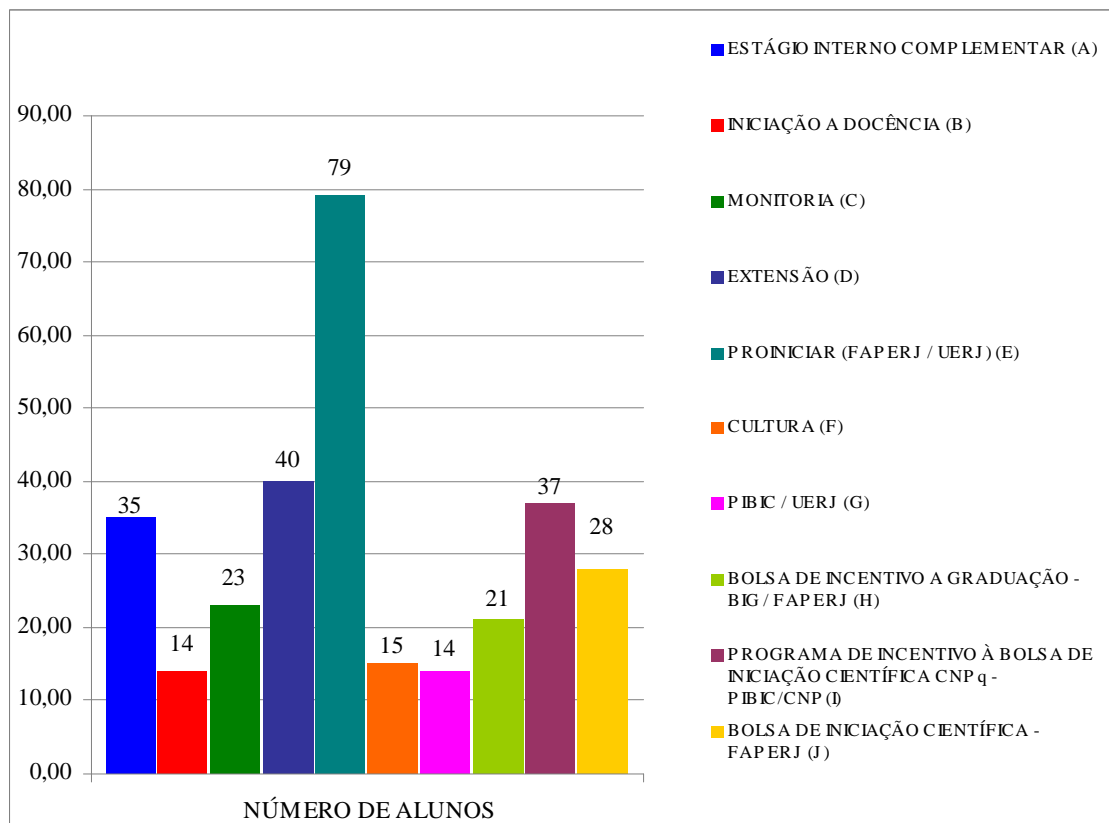


Gráfico 4 - Inserção no mercado de trabalho: ocupação atual dos egressos

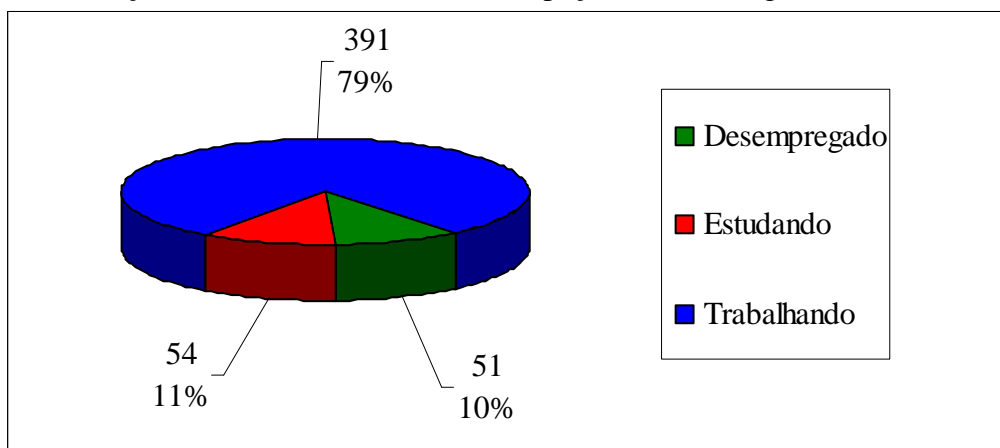


Gráfico 5 - Segmentos de mercado de trabalho

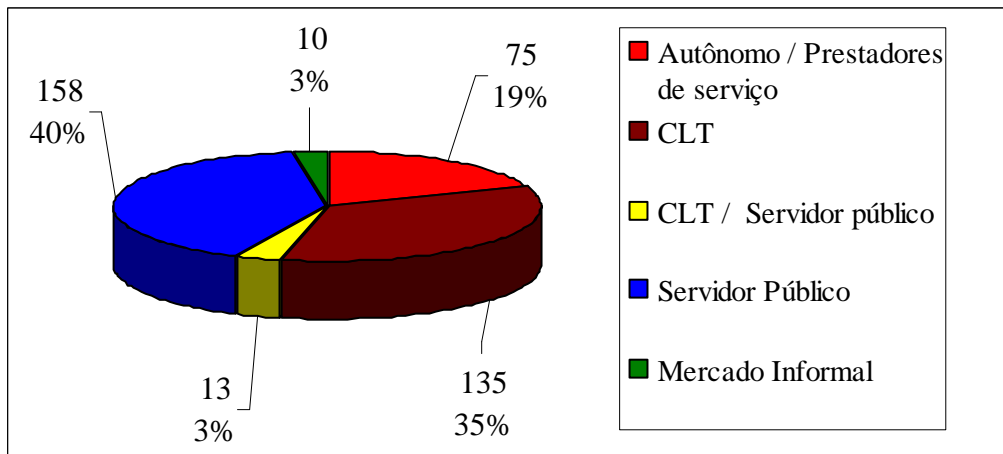


Gráfico 6: Atuação na área de formação

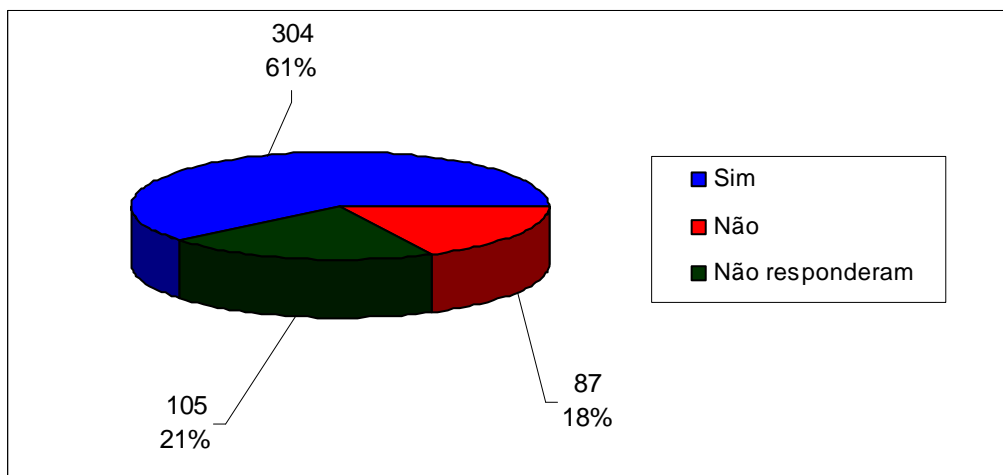
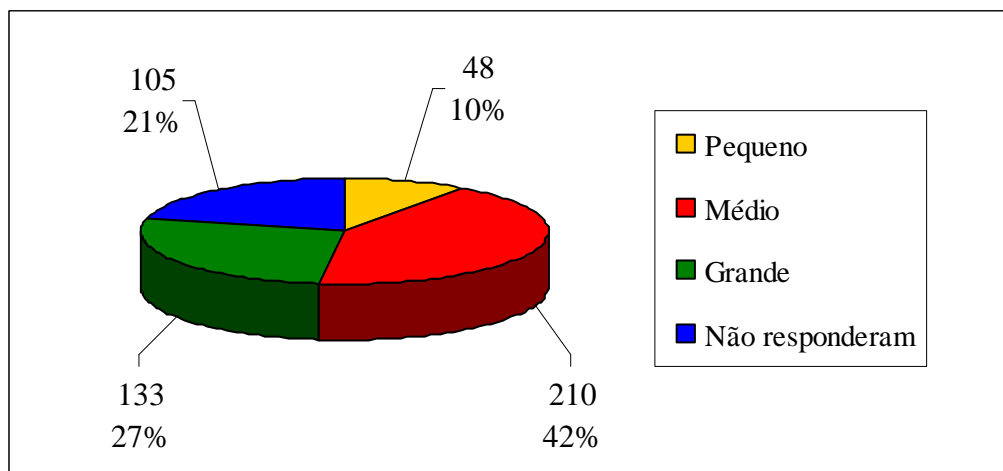


Gráfico 7: Grau de satisfação com o trabalho



Avaliação dos Egressos Cotistas da UERJ / Transcrição das principais respostas abertas dos participantes da pesquisa

Transcrição 1 – Avaliação Conceitual

1. Muito Bom:

“O Curso de Letras superou minhas expectativas. Aprendi muito e verti todas as energias em minha formação acadêmica”. (CEH – ILE)

“O Curso de Direito é um dos melhores do País. Fiz a prova da OAB e passei logo na primeira, graças ao meu curso”. (CCS – DIR)

2. Bom:

“O Curso de Enfermagem fornece ao acadêmico não só a oportunidade de conhecimento científico, mas também destaca a importância do cuidado e atenção dada ao cliente no aspecto da humanização e ética profissional”. (CBI – ENF)

“Aprendi muito sobre a Engenharia de Produção, apesar da falta de recursos da Universidade. Ao final do curso me senti com competência para desempenhar o cargo de Engenheiro de Produção”. (CTC – FEN)

3. Regular:

“O Curso de Informática era muito teórico, devia ter mais matérias práticas e aulas de laboratórios. (CTC – IME)

“O Curso de Nutrição deveria ter mais matérias voltadas para a área, como por exemplo: Genética, Economia e Psicologia, assim poderíamos ter um melhor aproveitamento das mesmas”. (CBI – NUT)

4. Deficiente:

“Falta de estrutura da Faculdade de Comunicação para aulas práticas, os laboratórios são precários, não prepara para o mercado de trabalho e sim para a vida acadêmica. Muita teoria, pouca prática”. (CEH – FCS)

“Dificuldade de aliar teoria e prática durante as disciplinas do Curso de Serviço Social; falta de disciplinas que preparem melhor para a prática profissional; estrutura física bem comprometida.” (CCS – FSS)

Transcrição 2 – Aspectos positivos dos cursos

1. “Devido a excelência do corpo docente do Instituto Politécnico, formado em sua totalidade por Doutores.” (CTC – IME)

2. “Relacionamento professor-aluno muito bom na FEBF. Disciplinas bastante coerentes, alguns professores realmente comprometidos, e, principalmente, não percebi nenhum tipo de discriminação por ser cotista.” (CEH)

3. “Apenas as disciplinas que não eram ligados diretamente a FCE deixaram a desejar, as demais permitiram um saldo muito positivo.” (CCS).
4. “O curso foi maravilhoso. Como eu já trabalhava na área de odontologia como ACD eu tinha a plena certeza do que eu queria. (CBE – ODO)
5. “Os professores que compõem o curso de História são bastante qualificados. As disciplinas oferecidas atenderam muito bem a proposta do curso.” (CEH – IFCH)
6. “O curso de Ciências Biológicas é bom curso, visa o ensino não apenas em sala de aula, tem mais atividades extra-classe como as saídas de campo ao CEADS (Ilha Grande) e estágios internos nos diferentes laboratórios do IBRAG.” (CBE – IBRAG)
7. “A Instituição (UERJ) é respeitada socialmente e no mercado de trabalho, o que valoriza o curso. Outro ponto positivo é a oportunidade de cursar a graduação em Psicologia à noite, permitindo o acesso ao aluno que trabalha.” (CCS – PSI)

Transcrição 3 – Aspectos negativos

1. “Muitos professores contratados e que não tinham conhecimento técnico para lecionar no curso de matemática. Faltou uma formação maior na área pedagógica, onde a didática de sala de aula era totalmente tradicional.” (CTC – IME)
2. “O ciclo básico é um tanto desanimador. Acho que deve ocorrer muita evasão nos três primeiros períodos da Engenharia. Acredito que as matérias devem ser melhor distribuídas.” (CTC – FEN)
3. “Bom em parte. Pois o curso de Pedagogia da UERJ não dá habilitação para a área de gestão e o pedagogo fica restrito a escola e a sala de aula.”(CEH – EDU)
4. “O curso de medicina é Bom, mas precisa de melhoria estrutural, como das instalações do Hospital Universitário, modernização de equipes e maior disponibilidade de verbas para realização de projetos adjacentes, realizando assim maior inclusão dos alunos em atividades fora da sala de aula.” (CBE – FCM)
5. “Pouca atenção dada à sociologia e ciência política brasileira no Curso de Ciências Sociais. Predomínio da antropologia sobre as outras disciplinas tanto com relação às disciplinas eletivas, também quanto à pós-graduação. Pouca atenção à licenciatura.”(CCS –IHCH).
6. “Alguns professores de Direito da UERJ se acham o máximo e não têm preocupação com os métodos e técnicas de ensino, são “palestrantes” e o aluno que se vire para aprender sozinho.” (CCS – DIR)
7. “Os cursos de apoio disponibilizados para os cotistas, não chegaram ao campus da UERJ - São Gonçalo, na época, e as bolsas de pesquisa e extensão, além de serem poucas para esse campus, o valor era muito baixo.” (CEH – FFP)

Transcrição 4 – Formação Continuada

1. “Terminei o Mestrado em História esse ano (2009) e quero continuar minhas pesquisas em Doutorado”(CEH – IFCH).

2. “Depois da graduação em História estou cursando a Faculdade de Direito da UERJ. (CCS – DIR).
3. “Muito importante a continuação dos estudos. Após o Curso de Engenharia fiz mestrado na Espanha e passei em concursos públicos na área em que me formei, atuando atualmente como chefe de serviço de controle de poluição veicular do Estado do Rio de Janeiro. (CTC – FEN).
4. “Faço Doutorado em “imunofarmacologia” na Pós Graduação em Biologia Celular e Molecular da FIOCRUZ” (CBE – IBRAG).

Transcrição 5 - Profissionalização

1. “Atualmente faço Residência Médica em “anestesiologia” no Hospital Naval, além disso sou RM2-MD (Segundo Tenente Médico da Marinha). (CBE – FCM)
2. “Durante a graduação pude prestar concurso público para o Estado e fui aprovado como Professor de Matemática.” (CTC – IME)
3. “Me abriu caminhos que nunca pensei trilhar. Me sinto realizado e capacitado à competir no mercado de trabalho com o prazer e o respeito de ter me formado na melhor Faculdade de Ciências Contábeis do Rio de Janeiro.” (CCS – FAF)
4. “Me sinto preparada para o mercado de trabalho e para concorrer a vagas em instituições públicas de ensino como Professora de História. (CEH – IFCH)
5. “Sou Programador Visual do Instituto de Artes e Professora de Artes da SEEDUC / RJ. (CEH – ART)
6. “Desejo trabalhar na área de RH, mas ainda não tive oportunidade (CCS – FSS)
7. “Apesar de já ter curso superior, trabalho como técnica da enfermagem”. (CBE – ENF)
8. “Trabalho atualmente em uma empresa de turismo que opera, primordialmente, com o mercado alemão, onde posso aplicar os conhecimentos da língua adquiridos na faculdade. (CEH – ILE)

Transcrição 6 – Passagem pela UERJ

1. “Foi uma das maiores oportunidades de minha vida. Realizei um sonho, pois em minha família eu sou o único com ensino superior, isto é orgulho para os meus pais e incentivo para os demais familiares”. (CEH – IFCH/ Curso de História).
2. “Fiz Geografia. Na verdade estudar Geografia foi uma grande aventura. Sempre tive vontade de entender os processos naturais e principalmente os sociais. A Geografia me possibilitou enxergar de maneira diferente os processos e situações a minha volta.” (CTC – IGEO/ Curso de Geografia)

3. “Não esperava que o curso fosse me trazer ótimos benefícios. Graças a UERJ hoje estou num ótimo emprego, pois fiz o concurso quando estava no sétimo período da Engenharia Elétrica.” (CTC – FAT)
4. “Uma faculdade de excelência na área de Serviço Social, onde tive a oportunidade de ter contato com o conhecimento superior e uma experiência de vida indescritível, que contribuiu para minha formação profissional e pessoal.” (CCS – FSS/ Curso de Serviço Social).
5. “O Curso de Medicina da UERJ fornece uma base sólida teórica e prática, o que permite uma entrada no mercado de trabalho de forma competitiva.” “Aprendi a crescer, entender a dor do outro e a importância da atuação/ trabalho em grupo”. (CBE – FCM/ Curso de Medicina).
6. “Me abriu caminhos que nunca pensei trilhar, me sinto realizado e capacitado a competir no mercado de trabalho com o prazer e o respeito de ter me formado na melhor Faculdade de Ciências Contábeis do Rio de Janeiro.” (CCS – FAF)
7. “A Pedagogia foi uma escolha político-ideológica para me habilitar na educação de jovens e adultos, já que sou oriunda de família proletária, de pais não alfabetizados.” (CEH – FFP/ Curso de Pedagogia)
8. “Foi importante na medida em que pude compartilhar experiências com profissionais qualificados e estudantes que assim como eu agarraram uma oportunidade que antes não existia, abrindo portas também no mercado de trabalho.” (CBE – ENF)