

Os Resultados Da Implementação Da Política De Cotas Na Universidade Federal De Uberlândia: Um Estudo Comparativo Entre o Desempenho de Estudantes Cotistas E dos Estudantes Não Cotistas.

PETERSON ELIZANDRO GANDOLFI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
petersongandolfi@gmail.com

JOSÉ EDUARDO FERREIRA LOPES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
jeflopes@ufu.br

CAIRO MOHAMAD IBRAHIM KATRIB

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
petersongandolfi@gmail.com

MARIA RAQUEL CAIXETA GANDOLFI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
raquelcgandolfi@ufu.br

Introdução

A partir da sanção da Lei nº 12.711/2012, em meados de agosto de 2012, cinquenta e nove universidades federais e trinta e oito institutos federais de educação reservaram 50% das suas vagas para implementação de um sistema de cotas cujos critérios seriam sociais e/ou raciais. Dentro deste contexto, a UFU também se inseriu nesse processo a partir do primeiro semestre do ano de 2013 para todos os cursos em todos os campi.

Problema de Pesquisa e Objetivo

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar se o desempenho dos estudantes cotistas pode ser considerado pior que o desempenho dos estudantes não cotistas. Especificamente: pretende-se verificar se esse desempenho possui variações (1) analisando o desempenho dos cotistas por modalidade de entrada vestibular e SISU, (2) analisando o desempenho dos cotistas por cursos organizados em grandes áreas do CNPq e (3) analisando se o desempenho dos cotistas organizados por campi universitário.

Fundamentação Teórica

O presente artigo está fundamentado no debate sobre cotas a partir da promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 (LDB), referenda o cumprimento de um currículo oficial que faça valer a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e que seja trabalhada de forma a valorizar também a diversidade e a pluralidade cultural. Diante disso, a construção de uma Política de Ação Afirmativa que têm por essência a função de garantir a igualdade de oportunidade entre todos/as, desnaturalizando à posição subordinada de um grupo em relação ao outro.

Metodologia

Apresenta-se um estudo quantitativo (RICHARDSON, 1999; HAIR Jr, et al, 2005) que, a partir dos dados secundários disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU, foram quantificados e analisados por meio da estatística descritiva, permitindo proceder às interpretações dos resultados encontrados. A base de dados utilizada nesta pesquisa, gerada e disponibilizada pela PROGRAD, contempla os processos seletivos cujo período se deu entre o primeiro semestre de 2013 e o segundo semestre de 2014, abrangendo quatro processos seletivos, sendo dois vestibulares e dois SISU.

Análise dos Resultados

O presente artigo teve como escopo de estudo um censo envolvendo 7.154 estudantes cotistas e não cotistas que adentraram nos cursos presenciais da Universidade Federal de Uberlândia nos dois semestres dos anos de 2013, 2014 e 2015. Os estudantes foram organizados por Campi Universitário, por forma de entrada (SISU e Vestibular) e por cursos organizados conforme as grandes áreas do conhecimento segundo a classificação do CNPQ.

Conclusão

Como objetivo específico 1, verificamos que independente da forma de ingresso, o desempenho dos alunos não cotistas é superior ao desempenho dos alunos cotistas. Como objetivo específico 2, a análise do desempenho dos cotistas por cursos organizados em grandes áreas do CNPq também mostrou que houve maior desempenho entre os estudantes não cotistas quando comparado com os estudantes cotistas. E, como objetivo específico 3, verificamos que o desempenho dos estudantes não cotistas foi maior em todos os Campi, exceto no Campus de Patos de Minas onde o desempenho do estudante cotista foi maior.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- JACCOUD, L. OSÓRIO, R. SOARES, S. THEODORO, M.(Org.). In: As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição. Brasília: IPEA, 2008. 176 p.
- SOUZA, A. L. L. Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão. In: OLIVEIRA, Andrade. ROSAR, M. F. F. (Org.) Política e Gestão da Educação. Autêntica: 2002. Belo Horizonte. p. 89-103.

Os Resultados Da Implementação Da Política De Cotas Na Universidade Federal De Uberlândia: Um Estudo Comparativo Entre o Desempenho de Estudantes Cotistas E dos Estudantes Não Cotistas.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar se existe diferença entre o desempenho de estudantes cotistas e o desempenho dos estudantes não cotistas na Universidade Federal de Uberlândia após a implementação da política de cotas que ocorreu no início do ano de 2013. Para isso, foram analisadas as notas (medias gerais das disciplinas e médias gerais acumulados nos semestres) semestrais de 7154 estudantes dos anos de 2013, 2014 e 2015 dos cursos de graduação presenciais distribuídos em seis *campi* universitários. O estudo é de caráter quantitativo com análise estatística descritiva, permitindo proceder às interpretações dos resultados encontrados, a partir de dados secundários disponibilizados Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU. Os resultados apontam que o desempenho dos estudantes não cotistas é pior que desempenho dos estudantes cotistas para tanto para a forma de entrada SISU e quanto para o Vestibular e em todos os agrupamentos de cursos organizados pelas grandes áreas do CNPq, com maiores diferenças nos agrupamentos das Engenharias, Ciências Exatas e da Terra. Levando-se em consideração a divisão dos estudantes entre os *Campi* verificou-se o mesmo resultado, exceto para o Campus de Patos de Minas, onde o desempenho do estudante cotista foi maior.

Palavras-chaves: política de cotas; desempenho universitário; Universidade Federal de Uberlândia.

1. Introdução

A partir da sanção da Lei nº 12.711/2012, em meados de agosto de 2012, cinquenta e nove universidades federais e trinta e oito institutos federais de educação reservaram 50% das suas vagas para implementação de um sistema de cotas cujos critérios seriam sociais e/ou raciais. Essa política visava em sua essência buscar garantir uma tentativa de igualdade entre grupos que historicamente foram marginalizados da educação superior federal.

Dessa forma, estudantes que tiveram a possibilidade de estudar em escolas particulares ou cujas famílias usufruem de uma renda *per capita* maior concorreriam entre si, enquanto que estudantes com baixa renda e que frequentavam escolas públicas (consideradas precárias) teriam oportunidades semelhantes e perspectivas semelhantes para adentrarem nas escolas federais. Com isso, a política das cotas uma compensação para essa situação. Como consequências da implementação dessa política, verificou-se inicialmente um processo de preconceito e estigma de que a Universidade receberia estudantes pouco capacitados e com isso, se reduziria a qualidade do ensino, nivelando-se os cursos para baixo.

Dentro deste contexto, a Universidade Federal de Uberlândia também se inseriu nesse processo a partir do primeiro semestre do ano de 2013. Primeiramente houve a entrada de cotistas via SISU e posteriormente, no segundo semestre do ano, houve a entrada de cotistas via vestibular. Sob as mesmas críticas e estigmas, a política foi implementada para todos os cursos em todos os *campi*. Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral identificar se o desempenho dos estudantes cotistas pode ser considerado pior que o desempenho dos estudantes não cotistas. Para isso, utilizar-se-á uma métrica amplamente fundada e considerada como referência para toda a universidade que é o indicador MGA

(Média Geral Acumulada) calculada a partir das médias das notas nas disciplinas de cada semestre. De forma específica, pretende-se verificar se esse desempenho possui variações se (objetivo específico 1) analisarmos o desempenho dos cotistas por modalidade de entrada vestibular e SISU, (objetivo específico 2) analisarmos o desempenho dos cotistas por cursos organizados em grandes áreas do CNPq e (objetivo específico 3) analisarmos o desempenho dos cotistas organizados por *campi* universitário.

Com isso, o presente trabalho visa contribuir para o debate do processo de implementação da política de cotas e, de acordo com os resultados encontrados, da necessidade da criação de políticas internas à Universidade com o objetivo de acompanhamento, fortalecimento e recuperação desses estudantes.

2. Reflexão Teórica sobre as Cotas

As Políticas de Ação Afirmativa têm por essência a função de garantir a igualdade de oportunidade entre todos/as, desnaturalizando à posição subordinada de um grupo em relação ao outro. Objetiva promover o desenvolvimento de ações, por meio do estabelecimento de metas que provoquem a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e racismo, destacando fundamentalmente o Racismo Institucionalⁱ. É inegável que enfrentemos o Racismo Institucional presente nas instituições brasileiras e no tecido social, pois ele consiste na,

[...] incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido a sua cor, cultura ou origem racial/étnica. [...] ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos, sejam eles minorias ou não. (CRE/UK,1999, apud THEODORO, 2008)

Sendo patente a presença do racismo e das desigualdades de classe e raça na sociedade brasileira faz-se urgente que o Estado programe em todas as suas redes de atuação uma Gestão de Políticas Públicasⁱⁱ que promova uma efetiva igualdade racial, e que estas perpassem não somente, pelo reconhecimento oficial da existência de desigualdades entre os vários grupos étnicos, essencialmente entre brancos e não-brancos, mas também pela adoção de Políticas Públicas Positivas e Afirmativas que sejam capazes de promover a superação das inaceitáveis distâncias que ainda hoje, separam, afetam, vigoram e regem as vidas de brancos e não brancos no Brasil estando presentes e marcantes no contexto universitário. Nesse sentido, o que nos interessa mais de perto é o cenário universitário e como as políticas públicas de visibilidade racial se sustentam nesse espaço e como ganham contornos para sua efetivação.

No que diz respeito à universidade como lugar específico de ensino superior, Severino (2009, p.258) considera que cabe à essas instituições:

dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista. Por mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, isso não compromete sua finalidade intrínseca, formadora que precisa ser da consciência social que é a única sustentação de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador.

De acordo com Martins (2000), os cursos de graduação foram criados inicialmente para favorecer a formação nas profissões tradicionais, como o direito, a medicina e a engenharia, e durante um longo período, o ensino superior estruturou-se basicamente para essas carreiras. Além de tardio, o ensino superior no Brasil surgiu de forma elitista, buscando

atender as necessidades dos filhos da aristocracia colonial. Se pensarmos a educação superior nessa lógica fica claro que o espaço da universidade se constituiu por várias décadas como um lugar de poucos e, preferencialmente voltado para atender as camadas mais abastadas e os brancos, ficando o negro distante desse local e as perspectivas de ingresso cada vez mais distantes. Esse cenário só começa a se reconfigurar nos anos 2000 com a expansão do ensino superior no país.

Para Sguissardi (2008) o modelo de expansão da educação superior é marcado pelo predomínio de interesses mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público e comprometem a formação universitária.

Para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes concluintes do ensino médio, o Ministério da Educação criou, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). De acordo com Cunha (2003, p.44), o Enem foi de início:

uma espécie de exame de Estado, facultativo, mas que poderia vir a ser obrigatório. Os alunos da terceira série do ensino médio poderiam se inscrever nesse exame, realizado no mesmo dia em todo o país, nas capitais dos estados e nas principais cidades do interior. O conteúdo do exame era o do ensino médio, em provas elaboradas de modo que se favorecessem a interdisciplinaridade e a aplicação prática, sem privilégio da memorização.

A partir de 2009, o Enem passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior.

Silva e Ourique (2012) destacam que “a maré mercantilista” perdeu significativa força na educação superior com o fim do Governo FHC. No governo Lula o número de vagas nas instituições públicas e privadas cresceu expressivamente, isto porque a partir de 2003, já no Governo Lula, a universidade pública, passou por um novo projeto de expansão e de reforma.

Sobre a expansão da oferta de vagas, Michelotto, Coelho e Zainko (2006) constataam que muitas vezes esse dado é entendido como indicador de democratização do acesso ao nível superior de escolaridade. Já Saviani (2010) afirma que o processo de democratização escolar no Brasil se iniciou pela ampliação do número de vagas, o que não experimentou na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos. “Reconhecendo o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social, o governo Lula adotou uma série de medidas com o objetivo de expandir a oferta de ensino superior, principalmente o de caráter público”. (MICHELOTTO, COELHO E ZAINKO, 2006, p.193-194).

Santos e Cerqueira (2011) destacam que no Brasil, o Estado mantém projetos que facilitam o acesso e permanência da população à educação superior e ajudam a melhorar a qualidade de ensino das instituições federais. Dentre esses projetos destacam-se o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Buscando ampliar o acesso e a permanência na educação superior, foi criado em 2007 o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O programa tem como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Ferreira e Oliveira (2012) consideram que a reforma educacional iniciada no governo FHC, modificada e com certa expansão no governo Lula, ainda se encontra em processo de constituição e consolidação.

A busca por aumentar o potencial inclusivo nas universidades fez com que políticas públicas fossem criadas, e a fim de fomentar este interesse, criou-se no início de 2010, último ano do governo Lula, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingresso em diversas instituições do país. O Sisu é um sistema informatizado no qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.

A primeira edição foi aberta em 29 de Janeiro de 2010. Diferentemente dos antigos vestibulares, o Sisu permite que o aluno faça a prova primeiro e só depois escolha a instituição e o que cursar. Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos melhor classificados em cada curso de acordo com suas notas no Enem. Cada instituição oferece determinadas quantidades de vagas que são ocupadas pelos candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas cada curso, levando em consideração a nota de corte e a modalidade de concorrência. A cada chamada os candidatos selecionados tem um prazo para efetuar a matrícula na instituição, confirmando a ocupação da vaga.

Segundo Santos (2011), o aumento no número de inscritos pode ser explicado pela facilidade do acesso dos candidatos no processo de inscrição. Toda a inscrição do Sisu é eletrônica, desse modo, os interessados podem se inscrever em qualquer parte do país. Além disso, o sistema mostrou-se uma ferramenta eletrônica de fácil operacionalização.

Apesar do elevado número de inscritos e do apoio de várias instituições, o Sisu apresenta problemas e precisa de mudanças. “Como o sistema permite que ele busque vaga pela nota, termina ingressando numa graduação que não é a sua primeira ou segunda opção.” (BARROS, 2014, p. 1080)

Os debates em torno da substituição do vestibular por um tipo de avaliação menos ancorado na memorização, assim como as discussões sobre um instrumento como o Sisu, que abre caminhos para que estudantes tenham a possibilidade de escolher as graduações que queiram cursar em todo o país, contribuiriam decisivamente para inserir no debate público diversas questões em torno da democratização do ensino superior.

Nesse cenário de mudanças substanciais na educação superior, a partir do início dos anos 2000, percebemos que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem se deparado com uma nova realidade no que diz respeito ao perfil do seu corpo discente. A universidade tem recebido a cada ano uma diversificada gama de estudantes de diversas realidades socioeconômicas e raciais que não conseguem perceber nos conhecimentos recebidos no campo de sua formação uma proximidade com o vivido e o praticado por eles nos seus grupos sociais e no seu cotidiano.

Esse contexto é reflexo de uma educação que não acompanha as transformações culturais no sentido de valorizar uma perspectiva de produção de conhecimento que esteja além da tendência europeia, tradicional em que o conhecimento acadêmico se baliza na produção científica europeia sendo esta o único caminho a ser trilhado pela produção do conhecimento científico, deixando de lado outros olhares e outras possibilidades de diálogo e de construção de uma proposta curricular que dê visibilidade aos conhecimentos científicos fora do eixo europeu, valorizando uma proposta etnocêntrica, plural e múltipla que propicie uma formação mais integrada e empreendedora dos alunos em formação.

Esse contexto talvez possa ser compreendido se levarmos em consideração o efetivo exercício de consolidação de Políticas Públicas Inclusivas e como elas se intensificaram no Brasil na última década e, pela primeira vez, inclusive destacando o papel de uma Lei que trata das disparidades raciais.

O Governo Federal ao promulgar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), referenda o cumprimento de um currículo oficial que faça valer a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e que seja trabalhada de forma a valorizar também a diversidade e a pluralidade cultural.

O objetivo da implantação da Lei Federal nº. 10639/03 é o de corrigir e preencher nacionalmente, a lacuna na formação educacional de todos/as os/as estudantes sem distinção de nível ou modalidade de ensino sendo também de substancial importância o conhecimento, da mesma, por parte da sociedade civil objetivando marcar e aprofundar a ligação de nossa cultura com a matriz africana. A lei tem ainda a intenção tácita de contribuir para eliminar com todas as formas de discriminação, preconceito e racismo, promovendo conhecimentos vários sobre a diversidade cultural brasileira. Nesse viés, ela assume papel importante no tocante a efetivação de direitos sociais como referenda Gomes(2011).

Segundo Nilma Lino Gomes (2011):

Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (GOMES, 2011, p.134).

No Brasil, os debates reverentes as políticas de ação afirmativa recebem, nos últimos anos, visibilidade em escala significativa tanto no campo político quanto no acadêmico. Discussões essas acaloradas pelos movimentos sociais negros brasileiros, a nosso entender, a partir da Marcha Zumbi dos Palmares, associada à circunstância de exigências internacional de combate ao racismo, manifestada na Conferência de Durban, realizada na África do Sul, em 31 de agosto de 2001 até a aprovação da Lei nº 10.639/2003, o Brasil tem se comprometido em promover Políticas Públicas eficazes com o intuito a desconstruir as desigualdades geradas através de preconceitos, racismo e discriminação. A Conferência de Durban já apontava que:

Reconhecemos que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ocorrem com base em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica e que as vítimas podem sofrer múltiplas ou agravadas formas de discriminação calcadas em outros aspectos correlatos como sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer outro tipo, origem social, propriedade, nascimento e outros; (DECLARAÇÃO DA CONFERENCIA DE DURBAN,2001, p.2).

Citamos esses dois marcos para sintetizar, em como se formalizou o processo em relação a políticas de ações afirmativas, cotas, no Brasil, ou seja, como discussão sobre a necessidade de implementação de políticas focalizadas na população negra. Desta forma, entendemos que essas Políticas Públicas no âmbito das ações e intervenções que primam pela equidade social, tem o objetivo de reparar injustiças socioeconômicas, políticas e culturais que vem sendo incentivadas nas últimas décadas em nível mundial.

3. Metodologia

Levando-se em conta os métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação, este trabalho se orientou pelo método indutivo, pois, conforme Gil (1999), não se buscou a generalização aprioristicamente, mas sim constatou-se a partir de observações de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade.

Quanto ao método que indica os meios técnicos de investigação, o que orientou este trabalho é o estatístico, caracterizada como um estudo descritivo e explicativo, cuja preocupação central foi descrever o desempenho acadêmico entre os diferentes estratos de análise e apontar possíveis fatores que determinaram ou que contribuíram para o desempenho (GIL, 1999).

Por fim, este é um estudo quantitativo (RICHARDSON, 1999; HAIR Jr, et al, 2005) que, a partir dos dados secundários disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFU, foram quantificados e analisados por meio da estatística descritiva, permitindo proceder às interpretações dos resultados encontrados.

A base de dados utilizada nesta pesquisa, gerada e disponibilizada pela PROGRAD, contempla os processos seletivos cujo período se deu entre o primeiro semestre de 2013 e o segundo semestre de 2014, abrangendo quatro processos seletivos, sendo dois vestibulares e dois SISU.

Além das informações cadastrais (não utilizadas nesta pesquisa), a base de dados foi composta pelo curso do ingressante, campus, forma de ingresso, modalidade (cotista/não cotista), ano e período do ingresso, formas de evasão e Média Geral Acumulada (MGA) de cada período letivo, além da MGA geral, isto é, a média de todas as MGA dos períodos.

O MGA é calculado conforme Equação 1. É uma média ponderada, obtida através da carga horária e das notas obtidas pelo aluno, cuja nota mínima é zero, e a máxima é cem. Assim, é uma medida que leva em conta não apenas as notas dos alunos, mas também a frequência às aulas.

Equação 1 - MGA

$$MGA = \frac{\sum_{i=1}^n X_i \cdot W_i}{\sum_{i=1}^n W_i}$$

Onde:

X_i : é a nota obtida em cada disciplina;

W_i : é a carga horária de cada disciplina.

Fonte: UFU

Assim, como medida de desempenho e comparação entre os estratos analisados, primeiro avaliou-se a evasão, tanto formal quanto informal e, posteriormente, analisou-se a MGA. Neste caso, só foram avaliados alunos com vínculo com a instituição. Algumas poucas situações como falecimento de alunos, dentre outras, não foram consideradas na análise final dos dados.

Os desistentes formais já estavam sinalizados na base de dados. Para desistentes informais, considerou-se os alunos que a partir de um determinado período apresentaram MGA igual a zero.

Com objetivo de manter parcimônia e possibilidade de comparação com viés minimizado, procedeu-se à padronização das MGA's. Assim, para todos os alunos, o período de ingresso foi a MGA1, o segundo período foi a MGA2 e assim, sucessivamente. Para alunos e cursos com periodicidade anual, a MGA1 corresponde à MGA do primeiro ano. Apenas alunos ingressantes no primeiro semestre de 2013, para cursos semestrais, possui a MGA6.

É preciso destacar que se trata de um estudo populacional (censo) e os resultados encontrados são os verdadeiros resultados da população, não sendo necessários testes estatísticos e avaliação de pressupostos, procedimentos indispensáveis quando se trabalha com dados amostrais.

4. Análise de Dados

Considerando os alunos que ainda estavam com vínculo com a UFU no segundo semestre de 2015, desistentes formais e desistentes informais, nos anos de 2013 e 2014 foram admitidos 7.154 alunos (Tabela 1). Destes, 2.554 (35,7%) abandonaram a UFU, quer seja formalmente (1.366 – 19,1%) ou informalmente (1.118 – 16,6%), sendo que neste caso ainda

existe a possibilidade destes alunos retomarem os estudos. Quando se observa os números gerais, nota-se que a desistência foi maior percentualmente entre os alunos não cotistas (36% - 1.639) quando comparada à desistência dos alunos cotistas (35,3% - 915).

Destaca-se a evasão nos cursos da grande área Ciências Exatas e da Terra, chegando à marca de 56,2% de desistência no geral sendo que entre os alunos cotistas a desistência é ligeiramente maior (56,6%) quando comparada aos não cotistas (50,0%).

Tabela 1 - Evasão (formal e informal) por modalidade e por área do conhecimento (CNPQ)

Área do Conhecimento	Status		Modalidade		Total
			NÃO COTISTA	COTISTA	
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	244	148	392
		%	82,4%	75,5%	79,7%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	52	48	100
		%	17,6%	24,5%	20,3%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	111	88	199
		%	55,0%	70,4%	60,9%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	91	37	128
		%	45,0%	29,6%	39,1%
CIÊNCIAS DA SAÚDE	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	362	242	604
		%	75,6%	75,9%	75,7%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	117	77	194
		%	24,4%	24,1%	24,3%
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	340	180	520
		%	44,0%	43,4%	43,8%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	433	235	668
		%	56,0%	56,6%	56,2%
CIÊNCIAS HUMANAS	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	406	189	595
		%	55,8%	57,8%	56,4%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	322	138	460
		%	44,2%	42,2%	43,6%
ENGENHARIAS	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	603	363	966
		%	72,0%	70,5%	71,4%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	234	152	386
		%	28,0%	29,5%	28,6%
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	153	63	216
		%	62,4%	51,2%	58,7%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	92	60	152
		%	37,6%	48,8%	41,3%
MULTIDISCIPLINARES	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	75	39	114
		%	68,8%	67,2%	68,3%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	34	19	53
		%	31,2%	32,8%	31,7%
SOCIAIS APLICADAS	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	626	368	994
		%	70,3%	71,2%	70,6%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	264	149	413
		%	29,7%	28,8%	29,4%
Total	COM VÍNCULO	Qtd. Alunos	2920	1680	4600
		%	64,0%	64,7%	64,3%
	DESISTENTE	Qtd. Alunos	1639	915	2554
		%	36,0%	35,3%	35,7%

Fonte: Base de dados da pesquisa

As maiores diferenças percentuais de abandono entre cotistas e não cotistas estão nos cursos das grandes áreas Ciências Biológicas, onde 45,0% dos alunos não cotistas desistiram do curso contra 29,6% dos cotistas e nos cursos da grande área Linguística, Letras e Artes onde 37,6% dos alunos não cotistas desistiram dos cursos contra 48,8% dos alunos cotistas.

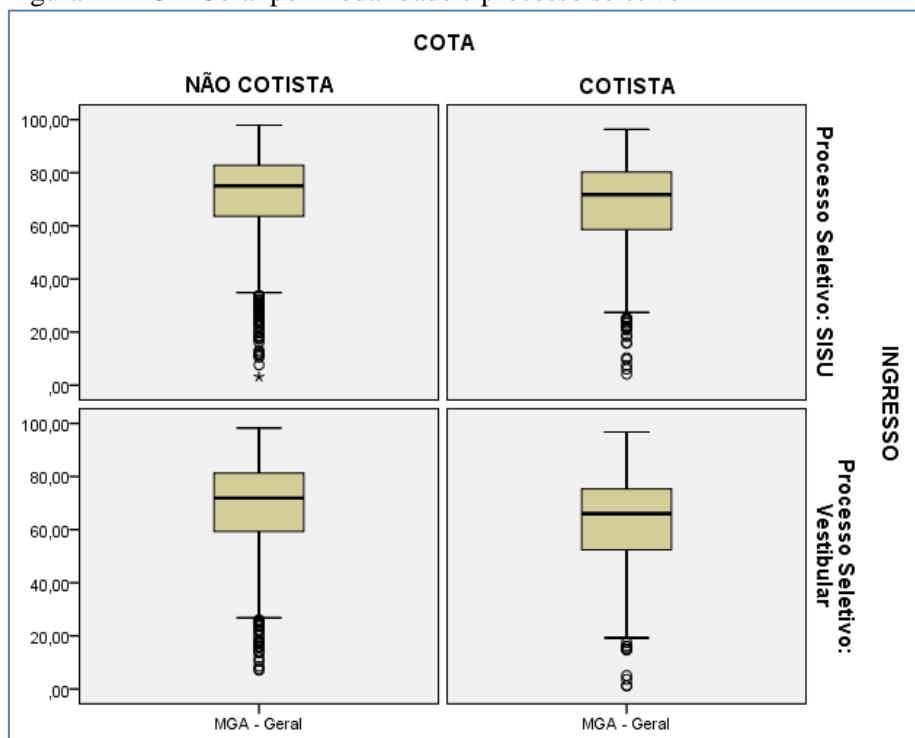
Ao analisar o desempenho considerando a MGA geral (composição de todos os períodos), primeiro, observa-se (Tabela 2 e Figura 1) que os alunos que ingressaram na UFU pelo processo seletivo SISU têm desempenho superior aos alunos que ingressaram pelo vestibular. A MGA média dos alunos que ingressaram pelo SISU é 70,06, contra uma MGA média de 66,74 dos alunos que ingressaram pelo vestibular. Ao analisar a MGA mediana, quartis e alguns percentis, percebe-se que o desempenho superior dos alunos ingressantes pelo SISU se mantém, quando comparado aos alunos ingressantes pelo vestibular.

Tabela 2 - MGA geral por processo seletivo e modalidade

Ingresso	Modalidade	Qtd. Alunos	MGA - Geral									
			Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Percentil 05	Percentil 25	Percentil 75	Percentil 95	Percentil 99	Desvio padrão
Processo Seletivo: SISU	NÃO COTISTA	1.472	71,44	75,06	3,15	97,89	37,97	63,62	82,81	90,88	94,49	16,25
	COTISTA	882	67,75	71,75	4,18	96,37	34,68	58,60	80,23	88,81	92,10	16,75
	Total	2.354	70,06	73,84	3,15	97,89	36,34	61,59	81,83	90,10	94,35	16,54
Processo Seletivo: Vestibular	NÃO COTISTA	1.448	68,64	71,90	7,07	98,23	34,60	59,30	81,30	90,60	94,46	16,92
	COTISTA	798	63,28	66,02	1,14	96,76	29,36	52,39	75,30	86,37	91,30	17,20
	Total	2.246	66,74	70,05	1,14	98,23	33,81	56,73	79,69	89,44	93,79	17,21
Geral	NÃO COTISTA	2.920	70,05	73,77	3,15	98,23	36,13	61,61	82,02	90,78	94,46	16,64
	COTISTA	1.680	65,62	69,36	1,14	96,76	31,85	55,97	78,43	88,05	91,85	17,11
	Total	4.600	68,44	72,20	1,14	98,23	34,60	59,49	81,01	89,85	94,07	16,95

Fonte: Base de dados da pesquisa

Figura 1- MGA Geral por modalidade e processo seletivo



Fonte: Base de dados da pesquisa

Observa-se também que, independente da forma de ingresso, o desempenho dos alunos não cotistas é superior ao desempenho dos alunos cotistas. A MGA média dos alunos não cotistas foi de 70,05 contra 65,62 dos alunos cotistas. Ao avaliar as outras medidas

estatísticas (mediana, quartis, percentis), observa-se que o desempenho superior dos alunos não cotistas se mantém.

Ao analisar a diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas considerando as grandes áreas do conhecimento segundo a classificação do CNPQ, pode-se observar (Tabela 3) que nas grandes áreas Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Sociais Aplicadas, concentram as maiores diferenças entre não cotistas e cotistas, chegando a uma diferença de 7,63 pontos na média e 9,14 pontos na mediana (Engenharias), enquanto as menores diferenças no desempenho médio foram observadas nas grandes áreas Ciências da Saúde (1,68), Ciências Biológicas (2,37), Ciências Humanas (2,19) e Multidisciplinares (2,17). As diferenças, em proporções ligeiramente diferentes, foram observadas também nas outras medidas estatísticas (mediana, quartis e alguns percentis).

Tabela 3 - MGA geral por área do conhecimento e modalidade

Área do Conhecimento	Modalidade	MGA - Geral										
		Qtd. Alunos	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Percentil 05	Percentil 25	Percentil 75	Percentil 95	Percentil 99	Desvio padrão
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	NÃO COTISTA	244	65,38	66,85	7,47	94,36	39,25	57,26	75,76	86,09	90,74	14,49
	COTISTA	148	62,58	63,66	6,10	89,44	34,27	54,98	72,03	84,21	89,02	14,56
	Total	392	64,32	65,28	6,10	94,36	37,85	56,13	74,41	85,41	90,45	14,56
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	NÃO COTISTA	111	68,06	69,58	27,05	94,41	38,75	59,47	78,74	87,03	91,90	14,07
	COTISTA	88	65,69	67,78	25,42	91,18	38,52	56,51	76,50	87,04	91,18	15,11
	Total	199	67,01	68,50	25,42	94,41	38,52	57,98	77,95	87,04	91,90	14,55
CIÊNCIAS DA SAÚDE	NÃO COTISTA	362	75,37	76,48	33,65	94,49	56,06	71,01	81,98	87,76	90,60	10,04
	COTISTA	242	73,69	73,93	34,06	95,50	59,53	69,40	80,00	86,04	89,67	8,87
	Total	604	74,69	75,41	33,65	95,50	57,39	70,17	81,42	87,14	90,35	9,61
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	NÃO COTISTA	340	55,19	58,03	3,15	95,55	20,06	39,74	71,38	85,24	91,45	19,96
	COTISTA	180	49,90	49,56	1,29	91,85	16,08	36,67	65,61	78,07	90,20	19,60
	Total	520	53,36	53,93	1,29	95,55	19,47	38,34	70,15	84,10	90,78	19,97
CIÊNCIAS HUMANAS	NÃO COTISTA	406	75,94	80,31	7,65	97,91	38,41	71,44	86,36	92,83	95,42	15,70
	COTISTA	189	73,75	78,22	16,01	96,37	39,77	67,14	84,39	89,69	94,46	15,19
	Total	595	75,24	79,57	7,65	97,91	38,41	69,96	85,64	92,05	95,42	15,56
ENGENHARIAS	NÃO COTISTA	603	67,86	70,55	17,34	98,23	38,68	59,38	78,50	86,98	93,33	14,82
	COTISTA	363	60,22	61,41	1,14	92,98	31,23	48,75	72,74	84,22	89,57	16,47
	Total	966	64,99	68,05	1,14	98,23	35,27	55,25	76,71	86,28	92,46	15,89
LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES	NÃO COTISTA	153	75,07	80,69	11,27	96,42	41,74	67,36	86,60	93,35	94,35	17,37
	COTISTA	63	71,18	76,33	18,73	96,76	44,64	60,27	82,17	90,71	96,76	16,91
	Total	216	73,94	78,99	11,27	96,76	41,74	63,87	86,17	93,15	94,35	17,29
MULTIDISCIPLINARES	NÃO COTISTA	75	74,62	75,60	41,65	92,14	50,13	70,17	81,50	90,43	92,14	10,42
	COTISTA	39	72,45	73,80	50,96	92,70	55,15	63,31	78,88	91,37	92,70	10,18
	Total	114	73,88	75,10	41,65	92,70	55,15	68,97	81,26	90,43	92,14	10,35
SOCIAIS APLICADAS	NÃO COTISTA	626	73,76	77,21	8,52	96,61	41,00	66,12	85,47	92,62	95,46	15,82
	COTISTA	368	68,70	72,20	10,32	95,00	37,47	59,43	81,57	88,77	93,10	16,30
	Total	994	71,88	75,29	8,52	96,61	39,08	63,12	84,13	91,81	95,00	16,18
Total	NÃO COTISTA	2.920	70,05	73,77	3,15	98,23	36,13	61,61	82,02	90,78	94,46	16,64
	COTISTA	1.680	65,62	69,36	1,14	96,76	31,85	55,97	78,43	88,05	91,85	17,11
	Total	4.600	68,44	72,20	1,14	98,23	34,60	59,49	81,01	89,85	94,07	16,95

Fonte: Base de dados da pesquisa

Considerando os estratos campi (Tabela 4), chama a atenção o fato de no Campus Patos de Minas os cotistas terem desempenho bem superior aos não cotistas, sendo que a diferença entre as médias foi de 6,31 pontos e a diferença entre as medianas foi de 5,92 pontos. Já no campus Santa Mônica, a diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas foi de 5,91 pontos na média e 6,60 pontos na mediana.

Tabela 4 - MGA geral por Campus e modalidade

Campus	Modalidade	MGA - Geral										
		Qtd. Alunos	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Percentil 05	Percentil 25	Percentil 75	Percentil 95	Percentil 99	Desvio padrão
Educação Física/ESEBA	NÃO COTISTA	104	71,20	72,92	34,76	94,13	49,39	67,67	77,91	85,26	89,54	10,80
	COTISTA	66	70,29	71,03	34,06	89,32	49,12	65,59	77,49	83,71	89,32	10,55
	Total	170	70,85	72,17	34,06	94,13	49,12	67,13	77,78	84,45	89,54	10,68
Monte Carmelo	NÃO COTISTA	87	59,50	57,70	26,76	94,36	33,52	46,94	71,83	85,38	94,36	15,83
	COTISTA	57	59,22	60,53	28,86	87,08	30,91	47,85	69,50	86,25	87,08	14,66
	Total	144	59,39	58,86	26,76	94,36	33,52	47,55	70,50	85,38	90,45	15,32
Patos de Minas	NÃO COTISTA	90	63,71	66,60	17,61	92,14	34,60	52,66	76,36	88,69	92,14	17,05
	COTISTA	46	70,02	72,52	31,64	92,98	43,68	60,22	81,26	92,46	92,98	15,21
	Total	136	65,85	68,07	17,61	92,98	36,82	54,39	77,91	91,37	92,70	16,67
Pontal	NÃO COTISTA	327	72,21	73,91	17,90	95,42	45,63	65,88	80,85	89,84	93,18	13,28
	COTISTA	176	68,30	70,32	18,35	96,37	42,71	58,80	78,48	87,55	91,76	13,69
	Total	503	70,84	72,90	17,90	96,37	45,02	63,50	80,34	88,73	92,93	13,54
Santa Mônica	NÃO COTISTA	1.612	69,24	73,75	3,15	98,23	32,05	58,79	83,18	91,95	94,96	18,45
	COTISTA	895	63,32	67,15	1,14	96,76	27,00	49,50	78,72	88,34	92,10	19,24
	Total	2.507	67,13	71,76	1,14	98,23	29,92	55,16	81,77	90,86	94,55	18,94
Umuarama	NÃO COTISTA	700	72,89	75,54	7,47	97,91	49,45	66,92	81,96	89,30	93,80	13,19
	COTISTA	440	68,90	71,56	6,10	95,50	41,77	61,82	78,36	87,40	90,44	13,73
	Total	1.140	71,35	73,84	6,10	97,91	44,74	64,13	81,01	88,60	92,84	13,54
Total	NÃO COTISTA	2.920	70,05	73,77	3,15	98,23	36,13	61,61	82,02	90,78	94,46	16,64
	COTISTA	1.680	65,62	69,36	1,14	96,76	31,85	55,97	78,43	88,05	91,85	17,11
	Total	4.600	68,44	72,20	1,14	98,23	34,60	59,49	81,01	89,85	94,07	16,95

Fonte: Base de dados da pesquisa

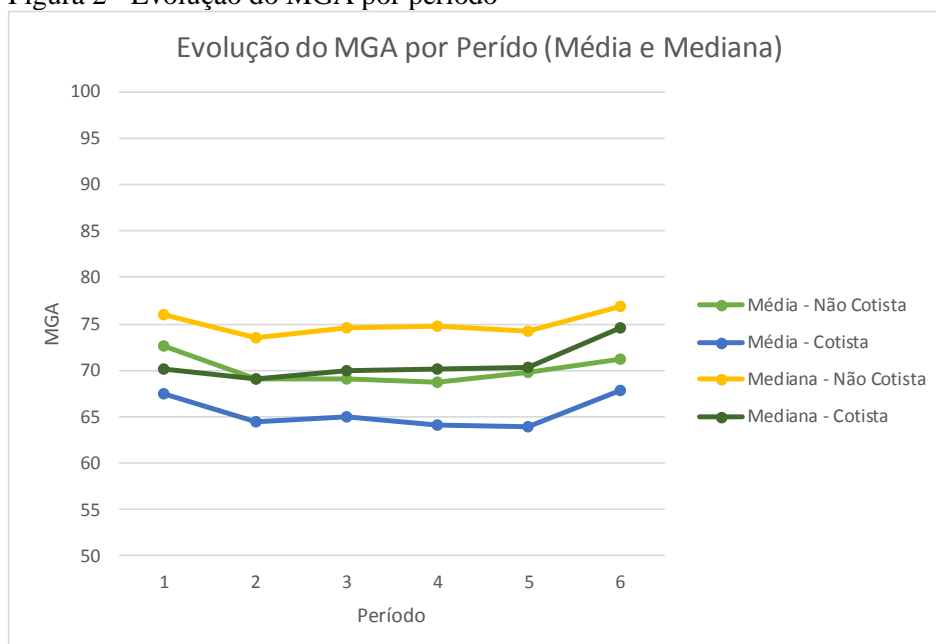
Ao analisar a MGA por período (Tabela 5 e Figura 2), pode-se observar que a diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas persiste durante o caminhar acadêmico dos alunos. Considerando as notas médias dos alunos quando cursaram o primeiro período, a diferença entre as MGA's médias dos não cotistas e cotistas foi de 5,19 pontos e a diferença entre as medianas foi de 5,72 pontos. A diferença sofre uma ligeira queda no decorrer dos semestres, mas ainda assim, os alunos cotistas continuam com desempenho inferior aos alunos não cotistas.

Tabela 5 - MGA por período e modalidade

Período	Modalidade	MGA					
		Qtd. Alunos	Média	Mediana	Percentil 25	Percentil 75	Desvio padrão
1º	NÃO COTISTA	2.920	72,61	75,92	65,58	84,05	16,89
	COTISTA	1.680	67,42	70,19	57,91	80,09	17,80
	Total	4.600	70,71	73,98	62,60	82,86	17,41
2º	NÃO COTISTA	2.920	69,11	73,60	61,17	82,16	19,50
	COTISTA	1.680	64,50	69,00	55,09	79,10	20,31
	Total	4.600	67,42	72,02	58,66	81,18	19,92
3º	NÃO COTISTA	2.857	68,99	74,60	60,85	82,92	20,51
	COTISTA	1.645	64,92	70,00	55,56	79,92	21,17
	Total	4.502	67,50	72,80	58,90	82,00	20,85
4º	NÃO COTISTA	1.905	68,70	74,73	61,72	82,77	20,90
	COTISTA	1.315	64,17	70,13	55,34	78,46	21,35
	Total	3.220	66,85	72,65	58,95	81,20	21,20
5º	NÃO COTISTA	1.247	69,74	74,18	62,08	83,32	19,74
	COTISTA	847	63,83	70,33	54,02	79,45	22,00
	Total	2.094	67,35	72,52	58,35	81,57	20,88
6º	NÃO COTISTA	696	71,12	76,91	64,41	84,84	20,25
	COTISTA	360	67,90	74,57	60,93	83,00	21,78
	Total	1.056	70,02	76,28	62,97	84,25	20,83

Fonte: Base de dados da pesquisa

Figura 2 - Evolução do MGA por período



Fonte: Base de dados da pesquisa

Por fim, vale destacar que, de uma forma geral, os alunos cotistas apresentam desempenho inferior aos alunos não cotistas.

5. Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo identificar se o desempenho dos estudantes cotistas pode ser considerado pior que o desempenho dos estudantes não cotistas. O escopo de estudo foi realizado para 7.154 estudantes cotistas e não cotistas que adentraram nos cursos presenciais da Universidade Federal de Uberlândia nos dois semestres dos anos de 2013, 2014 e 2015.

Para essa análise, apresentamos as conclusões dos três objetivos específicos. Como objetivo específico 1, verificamos que independente da forma de ingresso, o desempenho dos alunos não cotistas é superior ao desempenho dos alunos cotistas. Como objetivo específico 2, a análise do desempenho dos cotistas por cursos organizados em grandes áreas do CNPq também mostrou que houve maior desempenho entre os estudantes não cotistas quando comparado com os estudantes cotistas. Uma diferença maior ocorreu nas grandes áreas de Engenharias, Ciências Exatas e da Terra, enquanto diferenças menores nas grandes áreas das Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Multidisciplinares. Por fim, como objetivo específico 3, verificamos que o desempenho dos estudantes não cotistas foi maior em todos os *Campi*, exceto no Campus Universitário de Patos de Minas onde o desempenho do estudante cotista foi maior.

Dessa forma, como o estudo apresentou um censo das notas de todos os estudantes, verificamos que os estudantes cotistas apresentaram desempenho pior quando comparados aos estudantes não cotistas em nível geral para toda a Universidade. Isso foi demonstrado dentro dos processos seletivos, nos cursos organizados nas grandes áreas do CNPq e nos *Campi* (com exceção ao Campus Patos de Minas). Diante disso, pode-se concluir que a implementação da política de cotas está cumprindo o seu papel como política afirmativa e de acesso. Entretanto, como consequências dessa política demonstra-se a importância de se criar

mecanismos de recuperação e nivelamento dentro da Universidade para os estudantes cotistas e principalmente proporcionar uma melhoria na qualidade da educação básica a fim de que não haja mais necessidade desse mecanismo compensatório. Enquanto isso não acontecer, a política é fundamental para que milhares de estudantes que atualmente estão na universidade, não estariam.

Dentre as limitações do presente trabalho, apresenta-se a avaliação do desempenho do estudante por um único indicador que está relacionado somente às notas das disciplinas. Além disso, o estudo foi realizado somente para estudantes do regime presencial e para cursos com um número mínimo de 25 estudantes (excluindo-se aqui, os estudantes dos cursos de música, por exemplo).

Para futuros estudos, sugere-se entender por que o Campus Patos de Minas é o único Campus dentro da UFU cujo desempenho dos estudantes cotistas se mostrou maior que o desempenho dos estudantes não cotistas. Outro fator relevante seria verificar se a diferença entre o desempenho das notas dos estudantes cotistas e não cotistas diminuem ao longo do tempo (tabela 5) o que demonstraria que a maior dificuldade e problemática dos estudantes cotistas acontecem no início dos cursos. Além disso, estudos específicos por cursos também seriam relevantes.

Referências Bibliográficas

- BIGAZZI, Ana Rosa Campagnano. In: **Italianos: história e memória de uma comunidade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **SISU - Como funciona**. Online. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em 12 de abr. 2015
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 3 julho. 2011.
- _____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 19 junho. 2012
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SEPP/SECAD, 2004.
- <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>> Acesso em 28 de julho de 2012.
- _____. Parecer n.º CNE/ CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.
- _____. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, MEC/SEF, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BARROS, A. S. X. **Vestibular e ENEM: um debate contemporâneo**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.
- CARONE, Edgar. A Primeira República (1889-1930). Difusão Européia do Livro. 1969.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, L. A. **O ensino superior no octênio FHC**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82. 2003, p. 37-61.

D'AMBROSIO. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: autêntica, 2006. 136p.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA Marcos A. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FORDE, Gustavo H. Araújo. VENERANO, Izaura M. NEVES, Yasmin P. In: **A Educação AntiRacista**. Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100218_ens_fund_dir_antirracista.pdf> Acesso em 19 de Janeiro de 2011.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991. _____. **O queijo e os vermes. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

HAIR Jr, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SEMOUEL, P. W. **Fundamentos de métodos de pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardiã Resende e outros. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HAGGARD, S. e KAUFMAN, R. **O Estado no início e na consolidação da reforma orientada para o mercado**. In: SOLA, L. (org.). **Estado, mercado e democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HUNT, L. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JACCOUD, L. OSÓRIO, R. SOARES, S. THEODORO, M.(Org.). In: **As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição**. Brasília: IPEA, 2008. 176 p.

KNIJNIK, G. **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MAESTRI, Mario. In: **Uma História do Brasil: Império**. São Paulo: Contexto, 2001.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo ed. Cortez, 2002.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2005.

NEVES, Paulo Sérgio da C. **Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição**. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, n. 59, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010269092005000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 out. 2006.

NEVES, D. A. B.; CRUZ, E. B. **Transacionando com os campos do saber**. In: **ENANCIB**, 2000, BRASÍLIA/DF. ANSIS. BRASÍLIA/DF : IBICT, 2000.

NICOLESCU, B. et al (orgs) **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, Judite; Mello, Maria F. de; e SOMMERMAN, Américo. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

OLIVEIRA, C.C. BARBOSA, B.M. **A Etnomatemática como possibilidade de implementação da Lei 10639 na Formação inicial em Pedagogia**. In: **Anais do V Seminário de Racismo & Educação e IV Seminário de Gênero, Raça e Etnia**. Uberlândia: Núcleo de Estudos AfroBrasileiros – NEAB/UFU, 2009.

- OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Desigualdade Racial e Mobilidade Social no Brasil: Um Balanço das Teorias**. In: As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição. Brasília: IPEA, 2008.
- PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- RIBEIRO, I. M. P; RIBEIRO, A. S. T.; SOUZA, E.P. de.; SOUZA, B. O. (org). **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola**. Brasília: Àgere cooperação em Advocacy, 2008.
- RICHARDSON, R. J. (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOS, E. C. **Os tecidos de Gana como atividade escolar: uma intervenção etnomatemática para a sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. 2008.
- SOUZA, A. L. L. **Estado e Educação Pública: Tendências Administrativas e de Gestão**. In: OLIVEIRA, Andrade. ROSAR, M. F. F. (Org.) **Política e Gestão da Educação**. Autêntica: 2002. Belo Horizonte. p. 89-103.
- SILVA, Marcos A. **A Construção do saber histórico**. Historiadores e imagens. In: REVISTA DE HISTÓRIA. São Paulo, ago/dez/jan/julho, 1991-92, p. 117-134.
- THEODORO, Mário. **A Formação do Mercado de Trabalho e a questão Racial no Brasil**. In: As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição. Brasília: IPEA, 2008.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2^a. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ⁱ Consideramos Racismo Institucional o conceito elaborado pela Comissão Britânica para a Promoção da Igualdade Racial (Commission for Racial Equality – CRE/UK. Ver: JACCOU, L. OSÓRIO, R. SOARES, S. THEODORO, M.(Org.). In: As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 anos após a Abolição. Brasília: IPEA, 2008. 176 p.

ⁱⁱ Entendemos por Plano de Gestão de Políticas Públicas todos os esforços – técnicos, administrativos e de financiamentos – aferidos pelo corpo do Estado, no sentido de articular, organizar e promover a Gestão da Política Pública de Igualdade Racial, e, que tenha a capacidade de produzir políticas específicas de combate ao racismo, preconceito e discriminação racial e seus desdobramentos, em suas várias instâncias governamentais (municipal, estadual, federal).