

DESEMPENHO ACADÊMICO: UM ESTUDO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO INGRESSANTES PELO SISTEMA DE COTA SOCIAL

Juliana Santi Botton¹
Gilmar Ribeiro de Mello²
Claudio Antonio Rojo³

Área de conhecimento: Economia Doméstica
Eixo Temático: Políticas públicas

RESUMO:

A desigualdade entre classes no país tem sido fortemente retratada como aspecto ofensivo da sociedade brasileira. Desta forma, ações de aspecto equitativo são criadas para equilibrar a relação entre grupos menos e mais favorecidos, as chamadas ações afirmativas. Neste aspecto, as cotas sociais das Instituições de Ensino Superior são mecanismos de equiparação, pois reservam um percentual de 50% das vagas (estabelecido por lei federal) para alunos oriundos de escolas públicas. Assim, este estudo teve por objetivo verificar a relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho médio final dos acadêmicos do curso de administração da Unioeste – PR – e observar se o fator cotista interfere nestes desempenhos, para tal foi realizada regressão e correlação estatística a partir da coleta de dados secundários disponibilizados pela secretaria acadêmica. Como aspectos importantes ressaltou-se que *score* do aluno no vestibular interfere moderadamente na média final do aluno no curso. Quando avaliados os fatores de cota, se observou que alunos cotistas tem desempenho inferior significativo na nota do vestibular, contudo, este desempenho se equipara aos não cotistas ao longo do curso, de modo que o desempenho médio final dos alunos não sofre influencia pelo fato de o aluno ser oriundo de escolas públicas.

Palavras-chave: Cenário da desigualdade. Ações afirmativas. Sistema de cota. Desempenho acadêmico.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, o processo de exclusão social fez parte da formação das sociedades, neste aspecto as divisões entre grupos específicos apresentaram direta participação histórica de fatores políticos, religiosos e culturais. Neste cenário, ações de equiparação social foram criadas, as chamadas ações afirmativas, de modo a garantir que esta exclusão fosse reduzida em tempo emergencial. Assim,

¹ Mestranda do programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Francisco Beltrão E-mail: julibotton@hotmail.com

² Doutor em Contabilidade pela FEA/USP, Professor do programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: gilmarribeirodemello@gmail.com

³ Pós-doutor pela FEA-USP, Professor do programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. E-mail: claudio.rojo@unioeste.br.



medidas como projetos político-sociais, assistencialistas, bolsas e leis de cotas foram *implementadas* em diversos setores.

Neste âmbito, as universidades brasileiras, oriundas de uma histórica diferença de classe, tomaram busca pelas ações afirmativas, de modo que trabalhassem em prol da inserção das cotas sociais e raciais nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Desta forma, garantiam que um percentual das vagas fosse destinado a alunos de classe social menos favorecida, dentre os quais se determinou pela origem escolar (pública), além de uma parcela para negros e índios.

No entanto, à medida que as cotas foram estabelecidas, processos polêmicos e de derrubada foram iniciados. A sociedade voltou-se para questões de análise, considerando-as ações imediatistas e não eficientes. O fato de que as ações não resolviam o sistema educacional brasileiro tomou forma e dividiu opiniões. Isto porque, o que se apresentou como fator reducionista, o sistema de cotas não resolveria o problema, mas apenas romperia as barreiras dos alunos cotistas de modo emergencial (LEITE, 2011).

Como alegar que o fato de o aluno ter estudado a vida toda em escolas públicas seja sinônimo de baixa classe social? Em contrapartida, há os que incidem fatores históricos e de dados sociais, aos quais grande parcela dos alunos de escolas públicas pertencem às classes menos favorecidas.

A polêmica das cotas atravessou o achismo e passou às pesquisas, nas quais diversos estudos foram efetuados em prol da comparação do desempenho de alunos cotistas e de não cotistas como estudos da na USP em Ribeirão Preto em 2008 e da UFBA em 2006 que apontaram um desempenho cotista igual ao dos demais candidatos (GUARNIERI, 2008). Contudo, poucas conclusões foram possíveis, considerando resultados distintos entre universidades, cursos, áreas do conhecimento e períodos temporais.

De modo a efetuar um estudo pontual e temporal, esta pesquisa tem como objeto avaliar o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não cotistas, de modo a pontuar a existência ou ausência de influencia do fator cotista na nota de entrada do vestibulando assim como no seu desempenho médio ao final do curso. Como objeto de estudo, os alunos do curso de administração da Unioeste – PR – que, adentraram em 2009 pelo vestibular e se formaram em 2012,



Para tal, baseou-se em diversos estudos já publicados referentes às ações afirmativas estabelecidas em diversos países, assim como no Brasil, em prol das necessidades de melhorias sociais. Em somatória, buscou-se a construção teórica a partir de outros estudos efetuados em diversas instituições que apresentavam objetivo semelhante a este.

1 O CENÁRIO DA DESIGUALDADE DE CLASSES

Segundo Leite (2011), a desigualdade é fato e ocorre principalmente com grupos menos favorecidos em escolaridade, salário, saúde, emprego e moradia. Neste contexto, Bourdieu (2004) assegura que a cultura mais influente faz com que haja uma espécie de integração entre a classe dominante, de modo que a união dos abastados distingue-os dos demais.

Neste aspecto, Guarnieri e Melo-Silva (2010) dizem que a relação de poder entre classes dominantes evidencia a necessidade de reavaliar a democracia, entretanto, as buscas políticas criadas focam geralmente a da particularidade e não a queda do preconceito (LEITE, 2011). Isso porque a distinção entre grupos nem sempre é explícita, e desta forma é dissimulada pelo preconceito implícito (SILVA, 2009).

Um cenário em desequilíbrio passa a ser formado quando grupos em condições históricas, sociais ou culturais passam a dominar ou simplesmente excluir outros grupos. Em somatória o grande número de características dificulta as análises de desigualdade, entre os quais, gênero, idade, classes, entre outros (CAMBOIS; ROBINE; HAYWARD, 2001).

Assim, em prol da equidade social, durante o final dos anos 70 e final dos anos 80 diversos movimentos sociais tiveram início no Brasil, em função da democracia, por uma sociedade justa que promovesse a emancipação dos direitos humanos (LEITE, 2011).

Desta forma, a igualdade poderia ser alcançada se o poder das classes dominantes não estivesse reservado apenas à vontade do estado, nem tão somente da sociedade civil, para Leite (2011) essa estrutura deveria ser dependente da coerção estatutária em somatória à concessão social, de modo que ambos colaborassem com o bem social.



Neste período, conflitos de poder se iniciaram, lutas em nome de igualdade permearam o âmbito brasileiro. Impasses gradativos por parte dos movimentos agrários deram voz aos problemas da má distribuição de renda no país (BRUNO, 2006).

À vista disso a década de 80 trouxe consigo sequelas de uma construção social, na qual a dinâmica do comércio pairava em prol do capitalismo. Como critério de política social, o incentivo à informalidade do mercado tornou-se mecanismo de ação democrática, no qual o estado poderia reduzir a distinção social entre os mais e os menos abastados (LEITE, 2011).

Apesar de tudo, o estímulo estatutário à informalidade de trabalho abriu espaço para um exacerbado número de organizações informais. Para Leite (2011, p. 25) essa ótica paternalista do estado foi, “na verdade, ineficaz, e produziu efeitos contrários aos desejados, criando desigualdades onde supostamente se pretendia obter uma maior equidade”.

O combate à pobreza passou a ser visto como algo inextinguível, embora reduzível a níveis *suportáveis* [grifo nosso]. Assim, o surgimento de outros segmentos sociais foi estimulado e a intervenção estatal foi passada à sociedade civil através de organizações não governamentais e de empresas, além do chamado terceiro setor (LEITE, 2011).

Portanto, a desorganização do trabalho fez com que o estado fosse criticado como responsável pelo estímulo à informalidade. A esfera pública foi reduzida e a sociedade civil enquadrada na responsabilidade à redução das minorias.

Para tal, os princípios da igualdade e dignidade humana deveriam evoluir em favor da equidade social (SILVA, 2009) considerando que o maior fator de discriminação é o econômico, perante o qual há distinção entre grupos menos favorecidos. Desta forma, a sociedade excluiria quem não apresenta as mesmas condições econômicas das classes abastadas. Este fator interferiu diretamente nas atividades cotidianas nos indivíduos, sejam elas de trabalho, estudo ou lazer (SILVA, 2010).

Neste critério, diversos movimentos do século XXI iniciaram a busca da criação de políticas públicas pela da igualdade. Neste cenário, o governo procura ações em nome da necessidade dos indivíduos. Segundo Terra e Mattos (2013) o governo aplica ações com foco em serviços sociais, habitação, saúde, segurança e educação, ainda que enfrentem a resistência dos que discordam e consideram a ação igualitária mero assistencialismo (SILVA, 2009).



2 AÇÕES AFIRMATIVAS E O SISTEMA DE COTAS

Em prol da necessidade de equiparação social surgem as ações afirmativas, políticas que pretendem diminuir as diferenças entre grupos mais e menos favorecidos, diante de aspectos sociais, raciais, étnicos, de gênero, entre tantos outros. Desta forma, fundamenta-se em termos de tratamento igualitário de cidadania, gerando a justiça social, contribuindo para promoção dos direitos humanos (SILVA, 2009).

Assim, as ações afirmativas são “medidas que visam à democratização do acesso ao emprego e à educação” (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010). De acordo com Pinto (2004), o contexto social do país influenciou na criação de ações públicas afirmativas que promovam a inserção social dos indivíduos “considerados excluídos” [grifo do autor]. As ações afirmativas são efetuadas por organizações governamentais ou não, para garantir que não haja discriminação em relação à garantia de empregos, educação e saúde para todos (MCMILLAN-CAPEHART; GRUBB; HERDMAN, 2009).

Segundo Sheridan (1998), as legislações sobre ações afirmativas são flexíveis muitas vezes quando permitem um conjunto de ações que possibilitem à adequação as necessidades daquela organização, podendo ser algumas ações mais eficazes que outras.

Diante delas, diversos contextos podem ser citados, em 1986, por exemplo, ações afirmativas referentes à desigualdade de empregos para as mulheres foram aplicadas na Austrália de modo que possibilitasse igualdade de gênero no trabalho (SHERIDAN, 1998).

Em Michigan, nos Estados Unidos, as universidades passaram a reservar por alguns anos uma pontuação extra para determinados alunos em decorrência da classe social e raça, além de vagas específicas para atletas (MCMILLAN-CAPEHART; GRUBB; HERDMAN, 2009).

No entanto, as mesmas ações foram reconfiguradas nos Estados Unidos, reduzidas depois dos pressupostos de que a população americana estaria muito diversificada, assim, ações foram extintas em 1996 na Califórnia, em 1998 em Washington e em 2006 em Michigan (*Ibid*, 2009). Para Thomas Jr (1990) a queda



das ações afirmativas seria natural considerando que pelo menos metade da força trabalhadora dos Estados Unidos era composta por *minorias* [grifo nosso].

Mesmo assim, o Brasil mantém ações afirmativas, podendo configurar um sistema de inclusão, no qual está compreendido o sistema de cotas. Desta forma, configura medidas a determinados grupos sociais em prol do aumento de possibilidades do ingresso ao ensino superior. Isso tudo em decorrência dos históricos acontecimentos sociais e raciais que marcaram o contexto educacional brasileiro (GUARNIERI e MELO-SILVA, 2010). As cotas estabelecem que “por um tempo determinado, privilegiam-se os que estão em situação de desvantagem, buscando-se, por fim, o equilíbrio” (*Ibid*, 2010, p. 486).

Um número relevante de Instituições de Ensino Superior (IES) do país já introduziram o sistema de cotas em seus sistemas de vestibular. As primeiras políticas neste sentido em universidades brasileiras em autonomia de escolha (sem imposição estadual ou federal) foram da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que respectivamente em 2003 e 2004 homologaram a distribuição de cotas sociais e raciais no vestibular do ano posterior (DOMINGUEZ, 2010).

Desta forma, ação social em prol da educação mantém seus esforços baseados na construção de uma sociedade mais digna. Embora não possam resolver o problema em longo prazo, podem estabelecer um ato emergencial responsável, como um meio de inclusão das classes não dominantes (SILVA, 2010).

Em decorrência dos pioneiros, diversas outras instituições de ensino implementaram as cotas sociais e raciais em seus processos de seleção. Desta forma, uma evolução social e política foi configurada, incidindo a criação da lei 12.711/2012, que estabelece a reserva de 50% das vagas em universidades e institutos federais do Brasil a alunos oriundos escolas públicas (BRASIL, 2012).

Entretanto, a implementação de cotas, embora visasse à neutralização das desigualdades, decorrentes de um contexto histórico social, causou grande polêmica, assim como nos Estados Unidos, gerando repercussão, além de discussões públicas a cerca da temática (PINTO, 2004).

Destarte, a aplicação das cotas divide opiniões em relação à funcionalidade da ação, decorrente da ideia de que o sistema educacional brasileiro está defasado em comparação ao sistema privado. Do mesmo modo, embora as cotas pudessem amenizar



o problema da desigualdade entre classes, a necessidade de uma reestruturação do sistema público de ensino é ainda maior (FRANCESCON; FERNANDES, 2010).

Em consequência, as ações afirmativas dividem opiniões por interferirem em normas de convívio social, como o princípio do mérito (MCMILLAN-CAPEHART; GRUBB; HERDMAN, 2009). Para Francescon e Fernandes (2010), as cotas sociais, não resolveriam o problema, mas seriam imediatistas. A solução deveria ser buscada em longo prazo, por não resolvem a não qualidade na educação básica.

Assim, o senso comum diria que os ingressantes no vestibular teriam dificuldades de adentrar em um curso superior caso tivessem estudado a vida toda em escolas públicas, como apresentando um desempenho inferior aos de alunos com vida escolar privada. Igualmente diriam que este desempenho se manteria inferior no decorrer do curso (GUARNIERI; MELO-SILVA, 2010).

Entretanto, este estudo buscará observar se esta hipótese social pode ser considerada verdadeira em relação aos alunos pesquisados. Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2010) é normal que as ações afirmativas do país, assim como sistema de cotas enfrente resistência entre ideologias de cada indivíduo, no entanto é preciso avaliar cada realidade.

2.1 O sistema de cotas da unioeste

Em 2008, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, estabeleceu a reserva de 40% das vagas de cada curso para aluno cotista, segundo a resolução 169/2008-CEPE em seu capítulo IV Da reserva de vagas, passando a vigorar no vestibular de 2009 (UNIOESTE, 2008).

Desta forma o candidato que optasse pela opção cotista no ato da inscrição do vestibular e fosse aprovado nesta classificação deveria, no ato da matrícula, comprovar por documentação que realizou todas as séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e todo ensino médio em escola pública, além de declarar não ter cursado nenhum curso superior anteriormente como consta nos artigos 20 e 35 da Resolução 169/08 da Unioeste (UNIOESTE, 2008)

Contudo em 2012, após a criação da Lei Federal 12.711/2012, que estabelece 50% de vagas para cotistas sociais, além de um percentual para cotas raciais, a Unioeste reestruturou seu sistema de cotas, equiparando-se a indicação



federal e aos novos sistemas de seleção (Sistema de Seleção Unificada – SISU). Desta forma, segundo a resolução 027/2013-CEPE, de 11 de abril de 2013, a reserva de vagas passa de 40% para 50% para alunos oriundos de escolas públicas e é distribuída da seguinte forma:

50% Sisu	50% Concurso Vestibular Unioeste
1. 25% - cotas: vagas para egressos de escola pública;	1. 25% - cotas: vagas para egressos de escola pública;
2. 25% - vagas gerais.	2. 25% - vagas gerais.

Quadro 1 – Atual destinação das cotas sociais da Unioeste
Fonte: Unioeste, 2013

A reserva de vagas, nos vestibulares a partir de 2014, será destinada também a alunos que efetuarem o ENEM e que se inscreverem pelo sistema Sisu, desta forma apenas 50% das vagas permanecem destinadas aos vestibulandos do sistema próprio da Unioeste. A quantidade de cotas aumentará para 50% dos alunos, o que indica um maior número de alunos oriundos de escolas públicas dentro da universidade, em consequente a necessidade da equiparação social a partir das ações afirmativas (UNIOESTE, 2013).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado com os alunos do curso de administração da Unioeste que ingressaram em 2009 pelo sistema vestibular e concluíram o curso em 2012. Desta forma, quatro turmas foram formadas em 2012 respectivamente nos campus de Cascavel (16 alunos), Foz do Iguaçu (9 alunos), Francisco Beltrão (18 alunos) e Marechal Cândido Rondon (12 alunos).

A escolha destas turmas se deve à característica específica de ingresso, na qual o vestibular de 2009 foi o primeiro a reservar vagas para alunos oriundos de escolas públicas (40%) das vagas, sendo estas as únicas turmas de administração concluintes até o momento.

Em relação aos alunos, foram excluídos da análise todos aqueles que ingressaram em 2009 pelo vestibular, mas não formaram em 2012. Igualmente foram desconsiderados os concluintes de 2012 que não adentraram no curso pelo sistema de vestibular em 2009 (transferenciais, portadores de diploma, repetentes, etc.).



Utilizado o software PASW[®]18 foi efetuada a estatística descritiva dos dados, observando um número de 55 alunos entre os quatro campi, sendo destes 28 cotistas e 27 não cotistas. Desta forma, este estudo teve uma abordagem quantitativa.

Em seguida, a partir do software efetuou-se a regressão simples que indica a força da relação de variáveis correlacionadas (CORRAR, 2008), entre as variáveis Aluno Cotista ou Não Cotista e a Nota no Vestibular, para avaliar a possível influência que o fator cotista possa ter sobre a nota de entrada do aluno.

Igualmente foi efetuada a correlação para quantificar a força da relação entre a nota do vestibular e desempenho médio do aluno no final do curso, seguido de regressão das variáveis independentes Aluno Cotista ou Não Cotista e a Nota do Vestibular sobre a variável dependente Média Final, para estabelecer influencia entre os fatores cotista (variável independente); nota vestibular (variável independente) e desempenho médio (variável dependente).

Para possibilitar os testes de regressão foram testados os pressupostos estatísticos de Normalidade dos resíduos; Ausência de autocorrelação serial dos resíduos; Homoscedasticidade dos resíduos e; Linearidade dos coeficientes. A aprovação de todos os pressupostos permitiu o teste de regressão.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Observa-se na Tabela 1 que entre os alunos, a média no vestibular de modo geral foi de 205,09 pontos, enquanto a média final igual foi 82,38. Percebe-se ainda que a média final dos alunos não cotistas é de 83 para 81 dos cotistas. O desempenho médio final mínimo dos não cotistas é 75 para 74 dos cotistas, e o máximo é de 90 para não cotistas e 88 para cotistas.

Este fator indica que de modo geral os cotistas tiveram um desempenho médio inferior aos não cotistas, entretanto, a estatística descritiva é incapaz de indicar se esta relação é forte ou não, ou seja, é falso afirmar tão somente por esta análise que o fator cotista interfira significativamente no desempenho cotista.

Tabela 1 – Estatística descritiva

		Média	Mínimo	Máximo
Cotista	Vestibular	190,7143	143,00	230,00
	Média Final	81,00	74,00	88,00
Não cotista	Vestibular	220,00	164,00	285,00



	Média Final	83,00	75,00	90,00
Geral	Vestibular	205,0909	143,00	285,00
	Média Final	82,2818	74,00	90,00

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013.

Após analisar a estatística descritiva dos dados foram efetuados os procedimentos para atender os pressupostos da regressão simples: a) Normalidade dos resíduos; b) Ausência de autocorrelação serial dos resíduos; c) Homoscedasticidade dos resíduos; d) Linearidade dos coeficientes.

Na tabela 2 apresenta-se o resultado dos testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, onde observando o *p-value (sig.)* de 0,200 maior que 0,05 (nível de significância) conclui-se que os dados seguem uma distribuição normal para a variável Nota do Vestibular. Em relação à Média Final o resultado indica um *p-value (sig.)* de 0,199 maior que 0,05 (nível de significância) indicando também distribuição normal para esta variável.

Tabela 2 – Testes de normalidade

	Kolmogorov-Smirnov		
	estatística	Df	Sig.
Nota do Vestibular	,073	55	,200
Média Final	,105	55	,199

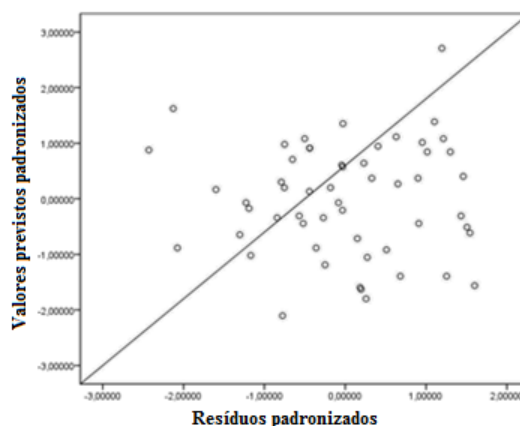
Fonte: Resultado de pesquisa, 2013.

Quanto à ausência de autocorrelação, utilizou-se a estatística de Durbin Watson, cujo valor é de 1,784, aproximadamente 2, desta forma, não há correlação serial dos resíduos, ou há ausência de autocorrelação serial dos resíduos.

Na sequencia, foi testada a Linearidade, percebe-se na figura 1 que a distribuição dos resíduos não segue nenhuma curva, assim, o pressuposto da linearidade não foi violado. Desta forma, os resíduos não são lineares e permitem a utilização do modelo.

Figura 1 – Linearidade dos resíduos





Fonte: Resultado de pesquisa, 2013

Finalmente foi testado o último pressuposto para regressão simples, a homoscedasticidade, utilizando o teste de Pesarán-Pesaran, que indicou um nível de significância de $0,616 > 0,05$, provando que o modelo é válido e há homoscedasticidade.

Tabela 3 – Teste de Homoscedasticidade – Anova

Model	Soma dos quadrados	df	Média ao quadrado	F	Sig.
1 Regressão	,392	1	,392	,255	,616
Residual	81,632	53	1,540		
Total	82,024	54			

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013.

Testados todos os pressupostos, o passo seguinte foi realizar a regressão. Conforme os resultados apresentados na tabela 4, o R (Coeficiente de relação) padrão indica que ocorre uma correlação positiva entre as variáveis de 50,1%, sendo considerada substancial (FONSECA, 1985). O R^2 (Coeficiente de determinação) indica que a variável Nota do Vestibular é explicada pela variável Aluno Cotista ou Não Cotista em 25,1%.

Tabela 4 – Resumo de Regressão

Resumo				
Modelo	R	R^2	R^2 Ajustado	Erro Padrão de Estimativa
1	,501 ^a	,251	,237	25,78273

a. Preditores: (constante), Aluno_Cotncot

b. Variável Dependente: Nota_Vestibular

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013

Analisando a tabela 5, observa-se que o modelo é significativo, pois o nível de significância (sig.) é menor que 0,05, portanto a regressão é válida.



Antes do modelo de regressão, os resíduos eram de 47020,545. Acrescentou-se então poder explicativo (soma dos quadrados explicados pela regressão) de 11788,831. Uma nova soma de quadrados foi deixada, com total de 35231,714, a soma dos quadrados dos resíduos sem explicação, sendo inferior à anterior. A estatística F indica relação de 17,734 entre as variáveis, sendo alta a evidência da inclusão da variável Aluno Cotista ou Não Cotista ao modelo de regressão.

Tabela 5 –Anova

Model	Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
1 Regressão	11788,831	1	11788,831	17,734	,000 ^a
Residual	35231,714	53	12,227		
Total	47020,545	54			

a. Preditores: (Constante), Aluno Cotista ou Não Cotista

b. Variável dependente: Nota do Vestibular

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013

Em somatória, a tabela 6 indica os coeficientes padronizados e não padronizados, demonstrando uma constante de 220,00 e um valor negativo de -29,286 para a variável Aluno Cotista ou Não Cotista. Esta última indica que há relação negativa entre o fator cotista e a nota do vestibular, assim, a cada ponto no score do aluno não cotista, há uma redução de 29,286 pontos no score de sua nota no vestibular. O nível de significância é de $0,00 < 0,05$, sendo a variável significativa para o estudo.

Tabela 6 – Coeficientes da regressão

Model		Coeficientes ^a				
		Coeficientes despadronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig
B	Std. Error	Beta				
1	(Constante)	220,00 0	4,962		44,338	,000
	Aluno Cotista ou Não Cotista	- 29,286	6,954	-0,501	-4,211	,000

a. Variável dependente: Nota no Vestibular

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013.

Este fator pode influenciar nas médias da variável Aluno Cotista ou Não Cotista de modo que alunos oriundos de escolas públicas terão menores possibilidades de adentrar ao curso em relação aos não cotistas na ausência das cotas sociais.



Sequencialmente, efetuou-se a regressão entre a variável Média Final (Variável Dependente) e as variáveis Nota do Vestibular e Aluno Cotista ou Não Cotista (Variável *Dummy*).

Inicialmente a regressão foi feita pelo método do *Stepwise* (passo a passo) que, contudo, excluiu a variável Aluno Cotista ou Não Cotista da análise, por não ser significativa para regressão. Desta forma optou-se então em efetuar a regressão apenas com a variável significativa.

Analisando a tabela 7, o R de 33,4% indica que há correlação positiva entre a nota de entrada e a média final do aluno, desta forma, quanto maior o desempenho do aluno no vestibular, maior o seu desempenho no curso. O R² (Coeficiente de determinação) indica que apenas 11,8% da média final do aluno no curso é explicada pelo seu score no vestibular.

Tabela 7 – Resumo de regressão2

Resumo					
	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão de Estimativa
Método <i>enter</i>	1	,334	,118	,102	3,49669

a. Preditores (Constante): Nota do Vestibular;

b. Variável dependente: Nota do Vestibular

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013

Analisando a tabela 8, observa-se que o modelo é significativo, pois o nível de significância (sig.) é menor que 0,05, portanto a regressão é válida. Antes do modelo de regressão, os resíduos eram de 734,982. Após o modelo de regressão o poder explicativo dos resíduos acrescentado foi de 86,959. A nova soma passou para 648,023, sendo inferior ao valor anterior de resíduos sem explicação.

Tabela 8 –Anova2

Model	Soma dos quadrados	Df	Média dos quadrados	F	Sig.
1 Regressão	86,959	1	86,959	7,112	,010 ^a
Residual	648,023	53	12,227		
Total	734,982	54			

a. Preditores: (Constante), Nota do Vestibular;

b. Variável dependente: Média Final

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013

Em somatória, o modelo da tabela 9 indica a relação entre as variáveis X e Y, e a evidência das variáveis X no modelo de regressão. Assim como a análise do sig. < 0,05. A variável Nota do Vestibular é estatisticamente significativa por apresentar um nível de



significância (sig.) de $0,043 < 0,05$. Desta forma, para cada um ponto no *score* da Nota do Vestibular, há um aumento de 0,043 pontos na Média Final do Aluno.

Tabela 9 - Coeficientes de regressão²

Coeficientes ^a						
Model	Coeficientes despadronizados		Coeficientes padronizados	T	Sig	
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constante)	73,562	3,341		22,020	,000
	Nota_Vestibular	,043	,016	,344	2,667	,010

a. Variável dependente: Média_Final

Fonte: Resultado de pesquisa, 2013.

Desta forma, o fato de o aluno ser cotista, não interfere significativamente no seu desempenho médio no final do curso. Assim, embora haja uma linha tênue, na qual as notas dos alunos cotistas sejam inferiores às notas dos não cotistas ela é insignificante para poder perdurar uma real diferença entre eles, havendo uma relação muito próxima de ambos. Assim, a média do aluno cotista, embora seja significativamente menor na entrada do curso é equiparada ao do não cotista ao final do curso, de modo que o desempenho entre eles se equivale.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos fatores interferem nos processos de interpelação social, aos quais a sociedade vem respondendo. Desta forma, ações voltadas para a equiparação das diferenças entre determinados grupos buscam reverter situações de discriminação que permeiam a sociedade há décadas. Assim sendo, as ações afirmativas foram criadas para que se desfizesse o hiato sócio-histórico-cultural entre classe, raça, gênero, escolaridade.

Neste aspecto, as universidades brasileiras adentraram a este sistema em relação a equiparação do ensino público brasileiro. Precedidas de lei federal, a qual estabeleceu a necessidade de destinação de 50% de cotas para alunos oriundos de escolas públicas aumentaram a possibilidade de inclusão destes alunos no repertório do ensino superior no país.

No entanto, as cotas divergiram opiniões em relação a sua aplicabilidade e efetivo resultado, de modo que este estudo teve por objetivo verificar a influencia do fator cotista no desempenho dos acadêmicos perante o vestibular e à média final do curso de graduação em administração da Unioeste – PR.



Em primeira análise, por meio da estatística descritiva, observou-se que o aluno cotista apresentava menor desempenho médio nas notas de entrada do vestibular, assim como nas médias finais do curso. No entanto, nenhum dado conclusivo foi observado, partindo-se para a análise estatística como método de validação da análise.

Observou-se pela correlação que a nota de entrada do vestibular esteve relacionada à média final em 33,4%, sendo uma correlação moderada. Assim há influencia positiva entre a nota de entrada e a média final do aluno.

Em conseguinte, com o teste de regressão, pôde-se observar que o fato de o aluno ser cotista interfere negativamente (25%) sobre o *score* no vestibular, o que dificulta a entrada do aluno que cursou todo ensino fundamental dois e médio em escolas públicas.

Em contrapartida, o fator cotista não apresentou significância sobre a variável Média Final, o que indica que o aluno cotista tem desempenho equivalente ao aluno não cotista ao final do curso.

Desta forma, o que se percebe, é que embora o aluno cotista tenha um desempenho inferior quando da entrada no curso, sua atuação no decorrer do curso se equipara a dos demais alunos. Igualmente, mesmo que haja ainda uma diferença entre as notas de ambos, ela não é significativa.

Assim, pode-se avaliar que as cotas sociais para o curso de administração da Unioeste, auxiliam na entrada dos alunos oriundos de escolas públicas, e que este fator não interfere negativamente no desempenho dos alunos no curso. Desta forma, a aplicação das cotas é considerada positiva, por possibilitar a equiparação social destes acadêmicos.

Este fator auxilia o equilíbrio no cenário da desigualdade no país, contudo mantém a polêmica em relação às cotas. O resultado demonstra equilíbrio entre os alunos, no entanto não incentiva medidas de melhoria no ensino público básico. Desta forma, as cotas permitem a inserção de classes não favorecidas, mas de igual forma age de modo pontual.

Finalmente é possível ressaltar que este estudo é restrito apenas ao grupo estudado e que qualquer análise distinta é limitada ao método e à amostra escolhida. Sugerem-se assim outros estudos como a ampliação desta mesma análise para os demais cursos da Unioeste, assim como a aplicação em outras turmas de egressos.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Tradução de Fernando Tomaz; **O poder do simbólico**. 7ªed. Rio de Janeiro: *Bertland* Brasil, 2004.

__BRASIL, **Lei das cotas**. Casa civil; Subchefia para assuntos jurídicos. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm> Acesso em 17/05/2013.

BRUNO, R.A.L.; **O ovo da serpente**: monopólio da terra e violencia na Nova Republica. Tese. 2006, Unicamp, disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000242108>> Acesso em 10/06/2013.

CAMBOIS, E.; ROBINE, J-M.; HAYWARD, M.D. **Social Inequalities in disability-free life expectancy in the French male population, 1980-1991**. *Demography*, Volume38- number4. November, 2001: 513524.

CORRAR, Luiz J.; THEÓPHILO, Carlos R. **Pesquisa Operacional para Decisão em contabilidade e Administração: Contabilometria**. São Paulo: Atlas, 2008.

DOMINGUEZ, G.D.F.; **Direito e desenvolvimento**: as ações afirmativas nas universidades federais brasileiras sob a perspectiva da jurisprudência. Dissertação. PUC/SP: São Paulo, 2010. Disponível em <<http://pos.pucsp.br/programas/3030/dissertacoes-teses-defendidas-2010>> Acesso em 05/06/2013.

FRANCESCON, P.K.; FERNANDES, R.B. **Análise do desempenho em redações de vestibulandos cotistas e não-cotistas**. *Educere et Educare – Revista de Educação* ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa) Vol. 5 – Nº 10 – 2010. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3546>> Acesso em 08/06/2013.

GUARNIERI, F.V. **Cotas Universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular**. Dissertação, USP - Ribeirão Preto, SP, 2008.

GUARNIERI, F.V.; MELO-SILVA, L.L. **Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos**. 2010. Hixson, Adalyn. Affirmative Action's Final Fight? *Education Digest*. Vol. 68 Issue 9, p28. 6p. UNIVERSITY of Michigan. Disponível <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>> Acesso em 27/05/2013.

LEITE, J.L. **Política de cotas no Brasil**: política social? R. *Katálysis*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a03.pdf>> Acesso em 10/06/ 2013.

MCMILLAN-CAPEHART, A.; GRUBB, W. L.; HERDMA, A. **Affirmative action decisions: when ignorance is bliss**. *Equal Opportunities International* Vol.



28 No. 5, 2009. Disponível

em <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0261-0159&volume=28&issue=5&articleid=1795563&show=abstract> > Acesso em 10/06/ 2013.

PINTO, P.G.H.R.; **Ação Afirmativa, Identidades e Práticas Acadêmicas: Uma Etnografia das Cotas Para Negros na UERJ.** 2004. Disponível em <<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/es03.pdf>> Acesso em 17/05/2013.

SILVA, M.S. Ação. **Ações afirmativas para população negra: um instrumento para justiça social no Brasil.** Dissertação. USP: São Paulo, 2009. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-26112009-160000/pt-br.php>> Acesso em 17/05/2013.

SILVA, S.G.L.; **Ações afirmativas: um instrumento para a promoção da igualdade efetiva.** Dissertação. Goiânia: Goiás. 2010. Disponível em <<http://www.radarciencia.org/Record/oai-ucg-br-796>> Acesso em 17/05/2013.

SHERIDAN, A. **Patterns in the policies: affirmative action in Australia: Women in Management Review.** Volume 13 - ISSN 0964-9425. Number 7 · 1998. Disponível em <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1412129>> Acesso em 17/05/2013.

THOMAS Jr. R.R. **From Affirmative Action to affirming diversity.** *Harvard Business Review.* 1990. Disponível em <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10106515>> Acesso em 17/05/2013.

TERRA, R.; MATTOS, E. **Altruism and participation costs in local redistribution: Empirical evidence for Brazilian municipalities.** *International Journal of Social Economics* Vol. 40 No. 5, pp. 392-438, 2013. Disponível em <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=17085639>> Acesso em 19/06/2013.

__UNIOESTE, RESOLUÇÃO Nº 027/2013-CEPE. 2013. Disponível em <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/0272013-Cepe.pdf>> Acessado em 01/07/2013

__UNIOESTE, RESOLUÇÃO Nº 169/2008-CEPE. 2008. Disponível em <<http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/1692008-CEPE.pdf>> Acessado em 01/07/2013

