

Análise do Rendimento Acadêmico dos Alunos de Ciências Contábeis da FEARP-USP Beneficiados pelo INCLUSP/PASUSP

Resumo

Objetivo: O presente estudo visa analisar se há diferença entre o rendimento escolar dos alunos de Ciências Contábeis da FEARP-USP beneficiados com o sistema de bonificação no vestibular da USP com os alunos não beneficiados.

Método: Realizou-se um estudo quantitativo por meio de análise de diferenças de médias dos alunos ingressantes entre 2010 e 2014.

Resultados: Não foram observadas diferenças significativas de média entre os alunos bonificados e os não beneficiados, seja na média com reprovações ou na média sem reprovações. Contudo, na análise das disciplinas em conjunto observou-se diferença significativa na média sem reprovações, na qual os alunos bonificados têm rendimento superior. Destaca-se ainda que os alunos com melhor classificação no vestibular, independentemente de ser bonificado, ou não, têm rendimento escolar significativamente superior.

Contribuições: O presente estudo contribui com a área de estudo sobre ações afirmativas ao analisar empiricamente as preocupações analisadas com a literatura e com a área sobre rendimento acadêmico ao discutir o impacto das variáveis “Ações Afirmativas” e “Classificação no Vestibular” no rendimento discente.

Palavras chave: Ensino Superior, Ensino Contábil, Ações Afirmativas.

Claudio de Souza Miranda

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP) e Professor na Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (USP-RP). **Contato:** Avenida Bandeirantes, 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto/SP. CEP: 14040-905. E-mail: csmiranda@usp.br

João Paulo Resende de Lima

Doutorando em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). **Contato:** Avenida Professor Luciano, 908, Butantã, São Paulo/SP. CEP: 05508-010 E-mail: jp.resendelima@hotmail.com

Matheus Canuto Marinello

Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto (USP-RP) e Auditor Pleno na EY Auditores Independentes. **Contato:** Avenida Chedid Jafet, 75, 10º, Vila Olímpia, São Paulo/SP. CEP: 03178-200. E-mail: matheus.marinello@gmail.com

1. Introdução

Segundo o Art. 205, do Capítulo III, Seção I, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e tem como propósito o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Contudo, a Constituição Federal de 1988 garante acesso universal somente ao ensino básico – do ensino infantil ao ensino médio –, logo, o acesso ao ensino superior é obtido por meio da capacidade intelectual e condições econômicas, sociais e financeiras de cada indivíduo.

No Brasil o ensino superior tem passado por profundas mudanças, especialmente no que diz respeito à sua expansão, o que afetou não apenas a oferta de vagas, mas também o perfil da população atendida (Franco, 2008). Apesar do aumento na oferta de vagas a população de baixa renda continua com acesso restrito, principalmente porque mais de 70% das vagas disponíveis são ofertadas pelo setor privado (Inep, 2013) e os alunos com renda mais baixa ainda enxergam o acesso à universidade pública algo quase impossível (Piotto & Nogueira, 2013). Diante desse cenário, fez-se necessária a criação de ações afirmativas que incentivem e facilitem o ingresso e a permanência da camada populacional economicamente menos privilegiada do País às Instituições de Ensino Superior (IES).

As discussões a respeito das ações afirmativas voltadas para o ensino superior em cenário nacional iniciaram-se após 2002, quando as universidades estaduais do Rio de Janeiro adotaram o primeiro sistema de cotas (Piotto & Nogueira, 2013). A principal preocupação acerca da adoção das ações afirmativas para ingresso de alunos oriundos do sistema público de ensino, segundo Pinheiro (2014), é a queda da qualidade do ensino, já que os alunos cotistas costumam ter uma educação básica de menor qualidade e, supostamente, não acompanhariam o desenvolvimento dos demais alunos.

Para verificar se realmente existe a queda da qualidade do ensino, a partir da adoção destas ações afirmativas, estudos que envolvem o rendimento acadêmico dos alunos beneficiados têm sido desenvolvidos, principalmente em universidades federais e estaduais (Cardoso, 2008; Matos, Ferreira, Pinheiro & Dalmas 2010; Nabeshima, Machado, Martins, Coto & Dias, 2011; Dallabona, 2011; Bezerra & Gurgel, 2012; Waltenberg & Carvalho, 2012; Matos, Pimenta, Almeida & Oliveira, 2012; Peixoto, Ribeiro, Bastos & Ramalho, 2013; Piotto & Nogueira, 2013; Golgher, Amaral & Neves, 2014; Mendes Jr, 2014; Carvalho & Cerqueira, 2015).

A análise da revisão da literatura realizada pelos autores indica a existência de apenas um trabalho que demonstre dados de desempenho de alunos do curso de Ciências Contábeis (Golgher, Amaral & Neves, 2014). Observa-se ainda um baixo índice de avaliações específicas sobre o desempenho acadêmico dos alunos que se beneficiam com o sistema de bonificação no vestibular para ingresso na Universidade de São Paulo (USP). Nesta linha observam-se apenas o trabalho de Nabeshima *et al.* (2011), que avalia alunos da Faculdade de Odontologia entre os anos 2007 e 2010, e o trabalho de Matos *et al.* (2012), que analisa os dados dos alunos ingressantes em 2007 de 118 cursos.

Dessa forma, o presente trabalho visa responder à pergunta: **Existem diferenças de rendimento escolar entre alunos do curso de Ciências Contábeis da FEARP-USP, beneficiados, ou não, com o sistema de bonificação da USP?**

A partir disso, o presente trabalho tem o objetivo de verificar se há a diferença de desempenho entre os alunos de Ciências Contábeis beneficiários do programa de inclusão social e os não beneficiários da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Para alcançar esse objetivo, foram analisadas as médias de 11 disciplinas do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis da FEARP e realizados testes estatísticos para analisar possíveis diferenças entre os alunos pesquisados.

O estudo das ações afirmativas justifica-se com base nas diversas preocupações apresentadas na literatura. Entre as principais preocupações em relação às ações afirmativas, estão a possível diminuição do ingresso de não cotistas e a possível queda da qualidade do ensino, já que os alunos cotistas costumam ter uma educação de menor qualidade e, supostamente, não acompanhariam o desenvolvimento dos demais alunos (Pinheiro, 2014). Existe também um temor que exista uma sobrecarga nas universidades para atender a esses alunos que tiveram um ensino básico defasado e que, muitas vezes, têm origem em família de renda baixa e por isso costumam trabalhar para se manterem na universidade, fator que pode aumentar a taxa de evasão (Dallabona & Schiefler Filho, 2011).

Este trabalho está organizado em cinco seções, tendo início nesta introdução. A segunda seção apresenta a discussão a respeito do ensino superior brasileiro e as ações afirmativas nele presentes; a terceira seção apresenta o delineamento metodológico adotado para a realização do presente estudo; e, por fim, a quarta e a quinta seções apresentam os resultados e discussões e as conclusões, respectivamente.

2. Referencial Teórico

Nesta seção, são discutidos e apresentados textos que servem de base para o desenvolvimento do presente trabalho. Inicialmente discutem-se o ensino superior brasileiro e o seu cenário atual; em seguida, apresenta-se a discussão a respeito de ações afirmativas nas universidades brasileiras. Por fim, é apresentado o Programa de Inclusão Social da USP.

2.1 Ensino Superior Brasileiro: cenário atual

O direito à educação foi primeiramente instituído no ano de 1948, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos desenvolvida pela Organização das Nações Unidas (ONU). No Brasil, a declaração do Direito à Educação está presente no Art. 6º da Constituição Federal (1988) e, de acordo com o Art. 205, a educação é um direito de todos e um dever do Estado.

Apesar de a educação ser um direito de todos, apenas o ensino básico – do ensino infantil ao ensino médio – tem seu acesso universal garantido; logo, o ensino superior não é garantido de maneira igualitária e é obtido por meio da capacidade individual e das condições sociais, financeiras e econômicas dos indivíduos. Os fatores econômicos e financeiros se tornaram determinantes para o acesso ao ensino superior devido à diferença na qualidade entre o ensino básico público e privado (Castro & Leite, 2006) e ao movimento intenso de expansão do ensino superior brasileiro, no qual a oferta de vagas pelo setor privado superou a oferta de vagas do setor público, o que não afetou apenas o número de vagas, mas também o perfil da população atendida (Franco, 2008). No que tange ao total de vagas, dados do MEC apontam que, desde a década de 1980, o setor privado é responsável pela maior parte, conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1

Oferta de vagas

Ano	Setor Público		Setor Privado		Total
	Vagas	%	Vagas	%	
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	51,6	19.969	48,4	41.275
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	325.082
1985	556.680	40,7	810.929	59,3	1.367.609
2004	1.178.328	28,3	2.985.405	71,1	4.163.733
2009	1.523.864	25,6	4.430.157	74,4	5.954.021
2013	1.932.527	26,5	5.373.450	73,5	7.305.977

Fonte: Inep (2013)

Apesar da expansão do número de vagas para o acesso ao ensino superior, a população de menor renda continua com acesso restrito a esse nível de instrução. Segundo Franco (2008) 50% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos, cuja renda familiar é superior a cinco salários mínimos, encontram-se matriculados em instituições de ensino superior enquanto apenas 12% dos jovens da mesma faixa etária, cuja renda familiar é inferior a três salários mínimos, estão matriculados em um curso de ensino superior.

Com a grande expansão da oferta do ensino superior privado, a renda tornou-se um fator determinante para o acesso a essas instituições, elitizando ainda mais esse nível de ensino. O cenário nas instituições públicas segue a mesma tendência, visto que 70% dos ingressantes de instituições públicas pertencem aos 20% da população economicamente mais privilegiados no País (Castro & Leite, 2006).

Diante disso, fez-se necessária a criação de ações afirmativas que incentivem o ingresso e a permanência da camada populacional economicamente menos privilegiada do País, visto que a educação superior é porta de qualificação de mão de obra e, conseqüentemente, sinônimo de melhoria de vida. Essa ascensão social por meio da educação tem base na teoria do Capital Humano, que tem como pressuposto que os indivíduos com maior nível de escolaridade são mais produtivos e recebem maiores salários (Alves, 2005).

Conceitualmente as ações afirmativas “visam eliminar ou reduzir desequilíbrios entre grupos sociais, por meio de ações em benefício desses grupos” (Dallabona & Schiefler Filho, 2011, p.2) e têm bases filosóficas na justiça distributiva e compensatória (Bezerra & Gurgel, 2012). Essas ações podem assumir diversas formas, como ações voluntárias ou obrigatórias, iniciativas públicas ou privadas, além de visar públicos-alvo que variam de acordo com a ação (Dallabona & Schiefler Filho, 2011).

Atualmente, no Brasil, a maioria das universidades públicas adota alguma ação afirmativa e, segundo Bezerra e Gurgel (2012, p.5), essa adoção de ações afirmativas “visa, antes de tudo, torná-la [a universidade pública] um lugar público, ao qual todos os brasileiros possam ter acesso. Buscam, ainda, tornar uma igualdade de direito, em igualdade de fato”. Os autores ainda apontam que a criação de cotas é uma medida emergencial e, não, uma medida definitiva para a questão da exclusão.

A criação de ações afirmativas que incentivam o ingresso e a permanência de alunos economicamente menos privilegiados tem gerado uma grande discussão na sociedade e na academia. As principais preocupações são a possível diminuição do ingresso de não cotistas e a possível queda da qualidade do ensino, já que os alunos cotistas costumam ter uma educação de menor qualidade e, supostamente, não acompanhariam o desenvolvimento dos demais alunos (Pinheiro, 2014).

Nesse sentido, tanto o Governo como as universidades têm se engajado na criação de programas de ações afirmativas. Essas ações incluem a Lei Federal n.º 12.711, de 2012 – conhecida como a Lei das Cotas – o Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) dentre outras ações de diversas universidades.

2.2 Ações afirmativas: O caso das Universidades brasileiras

Com base na preocupação expressa por Pinheiro (2014) acerca da possível queda da qualidade de ensino, diversos estudos sobre o rendimento acadêmico dos alunos ingressantes, por meio das ações afirmativas, têm sido realizados. Para iniciar a discussão, faz-se necessário definir o que se entende por rendimento acadêmico e se as variáveis socioeconômicas – que dão direito às ações afirmativas – e a maneira de ingresso no ensino superior influenciam o rendimento acadêmico.

O rendimento acadêmico de um estudante pode ser definido como o resultado de uma avaliação e pode ser expresso por meio de uma nota ou um conceito (Munhoz, 2004). As medidas mais simples que podem ser utilizadas são as notas de provas ou de disciplinas, podendo ser também utilizadas medidas mais completas, como a média de um determinado período – como um semestre ou um ano letivo (Miranda, Silva, Lemos, Oliveira & Ferreira, 2015).

Acerca dos fatores que podem influenciar o rendimento acadêmico dos alunos dos cursos de negócios em território brasileiro, o trabalho de Miranda *et al.* (2015) identificou que as características do corpo discente são os principais, dos quais os autores destacam o status socioeconômico. O trabalho de Ferreira (2015) analisou o rendimento acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis por meio das notas obtidas no Enade, e entre os fatores que influenciaram tal rendimento, a “nível Estudante”, podem-se destacar as variáveis “renda” e “forma de ingresso”. Nesse sentido, o trabalho de Martins (2017) analisou o rendimento acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis e verificou que esse é influenciado, entre outros fatores, pela forma de ingresso do aluno no ensino superior (ações afirmativas ou não).

Dessa maneira, percebe-se que a forma de ingresso e o status socioeconômico do aluno influenciam seu rendimento acadêmico, indicando que aqueles que ingressam por meio de ações afirmativas teriam rendimento acadêmico diferente dos alunos que ingressam sem as ações afirmativas.

As pesquisas que abordam a adoção de ações afirmativas nas universidades brasileiras iniciaram-se após o ano de 2002, quando as universidades estaduais do Rio de Janeiro adotaram as primeiras políticas para cotas (Piotto & Nogueira, 2013). Os estudos sobre o tema costumam discutir e analisar não só o rendimento acadêmico dos alunos beneficiados pelas ações afirmativas, mas também a evasão destes e suas trajetórias até o ingresso na universidade.

Bezerra e Gurgel (2012) analisaram o rendimento acadêmico e a evasão dos alunos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no período de 2005 e 2006, em cinco cursos distintos – Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina e Pedagogia. Os resultados demonstram que o desempenho no vestibular dos alunos cotistas é inferior ao dos não cotistas, contudo, o rendimento acadêmico de ambos não apresenta diferenças. No que tange à evasão, os alunos não cotistas apresentam 21,81% de evasão enquanto os cotistas apresentam 10,80%, - menos da metade dos não cotistas. Ao expandir a amostra para todos os cursos da UERJ, Mendes Junior (2014) encontra resultados que destoam dos encontrados por Bezerra e Gurgel (2012).

Mendes Junior (2014) analisou os alunos concluintes de 43 cursos da UERJ no período de 2009 a 2011. Os resultados do trabalho inferem que os alunos não cotistas apresentam rendimento superior aos cotistas e que essa diferença aumenta de acordo com a dificuldade relativa do curso – podendo alcançar o patamar de 16,35% de diferença entre os grupos. Em relação à evasão o estudo corrobora o trabalho de Bezerra e Gurgel (2012) ao mostrar que a taxa de evasão dos cotistas é menor. Mendes Junior (2014) destaca ainda que os alunos cotistas, apesar de apresentarem desempenho inferior, têm taxa de graduação maior que os alunos não cotistas.

Peixoto *et al.* (2013) compararam o rendimento acadêmico dos alunos beneficiados pelas cotas com o dos alunos que ingressaram de maneira tradicional na Universidade Federal da Bahia. Os resultados apontam que, quando as médias são comparadas diretamente, os alunos que não se beneficiaram das cotas apresentam rendimento acadêmico superior, contudo, quando segregados por área do conhecimento, os alunos cotistas da área de humanidades têm rendimento superior. A diferença no rendimento dos alunos é explicada pela deficiência na educação básica dos alunos cotistas, especialmente na área de matemática.

Cardoso (2008) avaliou o rendimento acadêmico dos alunos ingressantes no segundo semestre de 2006 na Universidade de Brasília (UnB). A avaliação comparou os alunos entrantes pelo sistema universal e o sistema de cotas. A autora ainda fez uma divisão da análise por área do curso (Humanidades, Ciências e Saúde) e subgrupos de cursos de maior e menor prestígio.

A análise dos dados de Cardoso (2008) indicou que, nos cursos de maior prestígio, os alunos que entraram pelo sistema universal de concorrência tiveram médias superiores nas áreas de Humanidades, Ciências e Saúde, entretanto, apenas na área de Ciências a diferença foi significativa. Já nos cursos de menor prestígio, a média dos alunos cotistas foi superior nas áreas de Humanidades e Ciências, porém não houve diferença significativa de médias. Na análise da UnB, de maneira geral, a média dos alunos de entrada universal é 3% superior aos alunos cotistas, porém não há diferença significativa.

Matos et. al. (2010) analisaram as médias de alunos do primeiro ano da Universidade de Londrina (UEL), nos anos de 2005 e 2006, em um universo de 5.713 alunos. A UEL tem três sistemas de entrada: uma cota universal (U), uma cota para alunos oriundos de escola pública (EP) e outra para cota de alunos pretos e pardos oriundos de escola pública (N). No período de análise, os alunos EP e N representavam 55,9% dos matriculados. A média de todos os alunos em 2005 foi 7,31 e não houve diferença significativa de médias entre os alunos de todas as categorias. Já em 2006 a média geral foi 7,34 e foi observada diferença entre os grupos, sendo que a menor nota foi do grupo N, com média de 6,67. Os autores, porém, apontam que, na análise por curso, não há diferença significativa.

Dallabona e Schiefler Filho (2011) avaliaram as médias dos alunos ingressantes nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Curitiba, entrantes entre o primeiro semestre de 2008 e o segundo semestre de 2010. A universidade em questão adota um sistema de cotas em que 50% das vagas são destinadas para alunos oriundos de escola pública. A análise dos autores compreendeu um universo de 3.035 alunos regulares e agrupou os cursos da universidade em quatro tipos (Engenharias, demais bacharelados, Licenciaturas e Tecnologias). As análises indicam que, apenas na categoria Licenciatura, a média ponderada dos alunos não cotistas foi superior, apesar de em todos os grupos não terem sido observadas diferenças significativas de média.

O estudo de Dallabona e Schiefler Filho (2011) aponta ainda que dos 20 cursos analisados, em apenas seis deles os alunos não cotistas tiveram média superior, sem que houvesse diferença significativa. Já em quatro dos 14 cursos que os alunos cotistas tiveram desempenho superior, houve diferenças significativas de média. Os autores ressaltam ainda que as médias ponderadas de alunas do sexo feminino não cotistas eram superiores a todos os outros alunos.

Piotto e Nogueira (2013) discutem a experiência universitária dos ingressantes da USP por meio do Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp/Pasusp). Segundo os autores um dos maiores desafios para a efetividade das ações afirmativas é incentivar os alunos a prestarem o vestibular, pois muitas vezes eles consideram o ingresso na universidade pública algo inalcançável. Após o ingresso na universidade, os alunos relataram como dificuldade o relacionamento com os colegas devido às diferenças sociais.

Golgher, Amaral e Neves (2014) estimaram um modelo estatístico para analisar o Rendimento Semestral Global (RSG) dos alunos que receberam bônus no vestibular da UFMG e os que não receberam no período de 2009 e 2010. Os autores utilizaram variáveis sociais, demográficas e econômicas como variáveis de controle. Os resultados apontam que a diferença entre os grupos – bonistas e não bonistas – é pequena ou, como na maior parte das vezes, nula. Conforme já exposto anteriormente, este é o único trabalho que aponta informações de alunos de Ciências Contábeis. Neste caso, os dados indicam que não há diferença significativa de rendimento escolar entre alunos cotistas e não cotistas, do curso de Ciências Contábeis.

Outra análise de desempenho dos alunos, cotistas e não cotistas, foi desenvolvida por Waltenberg e Carvalho (2012). Os autores fizeram uso dos dados de notas das provas específicas do Exame Nacional do Ensino Superior (Enade), comparando as notas de alunos com ingresso por meio de alguma ação afirmativa, e os que não entraram com ação afirmativa. A análise foi feita com 13 cursos e, em média, 18,5% dos ingressantes vieram de ações afirmativas, principalmente nos cursos das áreas de licenciatura. Conforme já exposto anteriormente, este é o único trabalho que aponta informações de alunos de Ciências Contábeis. Neste caso, os dados indicam que não há diferença entre alunos do curso de Ciências Contábeis.

A análise de Waltenberg e Carvalho (2012) demonstra que a nota média dos alunos oriundos de instituições públicas de ensino e que ingressaram sem ações afirmativas é quatro pontos superior aos alunos oriundos de ações afirmativas, sendo esta diferença estatisticamente significativa. Já entre os alunos oriundos de instituições privadas de ensino, não foi observada diferença estatística.

Também analisando dados do Enade Carvalho e Cerqueira (2015) avaliaram se houve diferença de notas entre alunos cotistas e de livre concorrência. A análise foi feita pelas provas específicas dos cursos de Direito (Enade 2012) e Medicina (Enade 2013). Os dados demonstram que, entre os alunos de Direito, não houve diferença significativa de notas entre alunos cotistas e não cotistas. Porém, entre as provas dos alunos de Medicina, foi observada diferença significativa, sendo que os alunos não cotistas tiveram nota média superior aos alunos cotistas.

Campos, Machado, Miranda e Souza Costa (2017) analisaram o nível de evasão entre alunos da área de negócios que ingressaram em uma universidade federal por meio de ações afirmativas e alunos que ingressaram na mesma universidade por meio das vagas de ampla concorrência. Os resultados dos autores mostram que não há diferenças significativas entre a evasão dos dois grupos, mostrando que as ações afirmativas não afetaram significativamente as taxas de evasão. O trabalho de Campos *et al.* (2017) ressalta a necessidade de analisar não só as maneiras de ingresso, mas também as de permanência desses alunos no ensino superior.

2.3 Programa de inclusão social da USP

A discussão a respeito da criação de cotas na USP iniciou-se no ano de 1995, sob a perspectiva de criação e implantação de uma política que ampliasse o acesso de alunos negros. Contudo, apenas em 2006 a universidade adotou um sistema de bonificação, mas em vez de bonificação com base na etnia do candidato, o sistema leva em consideração as condições socioeconômicas (Piotto & Nogueira, 2013).

Criado em 2006, o Inclusp visa aumentar progressivamente o percentual de ingressantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas sem comprometer a meritocracia acadêmica e nem diminuir a qualidade dos alunos ingressantes na universidade. O programa funciona por meio de uma bonificação na nota das duas fases do processo seletivo para os candidatos que comprovarem ter cursado integralmente o ensino médio todo em escola pública. Em 2007 e 2008, o bônus foi de 3%, com a diferença que em 2008 o candidato poderia optar se receberia, ou não, o bônus (Matos *et al.*, 2012).

Após uma análise dos resultados obtidos nos anos de 2007 e 2008, concluiu-se que era necessário aprofundar as medidas do programa. No ano de 2009, após as mudanças implementadas, o candidato poderia ter até 12% de bonificação na nota, sendo estes dividido em 3% do bônus inicial aos estudantes de escola pública; bônus de até 6% referente ao desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e bônus de até 3% referente ao Programa de Avaliação Seriada da USP (Pasusp), surgido em 2008 para alunos do terceiro ano do ensino médio regular das escolas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Matos *et al.* 2012). O fato de utilizar o bônus já na primeira fase do vestibular mostra o esforço da universidade em aumentar a inclusão social.

Atualmente o programa funciona bonificando os candidatos que comprovarem ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas em 15%, acrescido por um bônus facultativo ao candidato que se declarar pertencente ao grupo PPI – preto, pardo ou indígena – ou bônus de 12% aos candidatos que comprovarem ter cursado somente o ensino médio na rede pública de ensino.

Conforme apontado por Pinheiro (2014), uma das principais preocupações em relação aos programas de bonificação é o desempenho acadêmico dos alunos bonificados. Nesse sentido, Nabeshima *et al.* (2011) investigaram o desempenho dos alunos que receberam a bonificação do programa e dos alunos que ingressaram sem a bonificação. Para tal os autores analisaram as notas das disciplinas do primeiro semestre do curso de Odontologia, separando-as em específicas e básicas, e diferenciando o período do curso – noturno e integral – nos anos de 2007 a 2010. O estudo aponta que o desempenho dos dois grupos de alunos é semelhante, contudo o desempenho dos alunos Includp do curso integral nas disciplinas específicas foi superior ao desempenho destes nas disciplinas básicas.

Matos *et al.* (2012) analisaram o impacto do programa Includp no acesso de estudantes oriundos de escola pública na universidade. Os autores apontam que, apesar de serem estimulados a prestarem o vestibular, a participação de alunos que cursaram o ensino médio completo em escolas públicas tem diminuído no período de 2001 a 2010 tendo seu auge no ano de 2006, quando 45,12% dos candidatos do vestibular realizaram seus estudos na rede pública de ensino, enquanto o ano de 2010 representou a menor porcentagem do período, totalizando 26,60%.

No que tange ao desempenho acadêmico os autores apontam que a média dos ingressantes via Includp foi igual ou superior a média da universidade em 64 dos 118 cursos oferecidos, demonstrando que a ampliação do acesso desse perfil de aluno não compromete a qualidade do ensino oferecido pela instituição. Cabe ressaltar que o estudo não indica o período analisado, nem apresenta o embasamento estatístico da análise.

2.4 O curso de ciências contábeis da FEARP-USP

A Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, no Campus de Ribeirão Preto, foi criada em 1992 como uma extensão da FEA-USP de São Paulo. A unidade oferece atualmente quatro cursos de graduação, entre eles o curso de Ciências Contábeis, que é foco desta pesquisa. O curso oferece 45 vagas em entradas anuais e, em outubro de 2015, havia 207 alunos matriculados no curso.

2.4.1 Perfil dos alunos ingressantes no curso de ciências contábeis da FEARP-USP

Para auxiliar a análise do rendimento escolar, foco desta pesquisa, buscou-se informações referentes ao perfil do ingressante no curso de Ciências Contábeis da Fearp-USP. Ressalta-se que não há cruzamento de dados entre a análise do perfil do ingressante e o rendimento escolar dos alunos.

O candidato ao vestibular para ingresso na USP, desenvolvido pela Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), deve preencher uma ficha de avaliação socioeconômica no momento de sua inscrição. Nesta ficha são solicitadas diversas informações, e os dados são posteriormente consolidados e disponibilizados no site da Fuvest. No caso da Fearp, foi feita uma análise do perfil dos ingressantes, após a última chamada – último momento para ingresso ao decorrer do primeiro semestre do curso. Esta análise foi feita com base no perfil de todos os alunos dos quatro cursos ofertados na Fearp, e uma separada somente com os alunos do curso de Ciências Contábeis. Os números apresentados a seguir são uma condensação dos dados entre 2010 e 2014, que é o foco de análise desta pesquisa.

Dentro do foco desta pesquisa, o primeiro ponto de análise é a indicação que o aluno fez de ser optante pelo sistema de bonificação Includp e Pasusp. Em média, 19% dos ingressantes da Fearp fazem a opção do sistema de bonificação, contudo, essa média passa para 33% quando se analisam somente os ingressantes do curso de Ciências Contábeis. Essa maior presença de alunos de Ciências Contábeis, com bonificação no vestibular, permite que sejam feitas análises estatísticas com maior confiança do que em outros cursos da unidade.

Alguns fatores do questionário sócioeconômico podem explicar essa diferença. Por exemplo, em termos de origem de ensino fundamental e médio, observa-se na Tabela 2 que os alunos ingressantes de Ciências Contábeis, em comparação com toda a unidade, têm maior origem no ensino público.

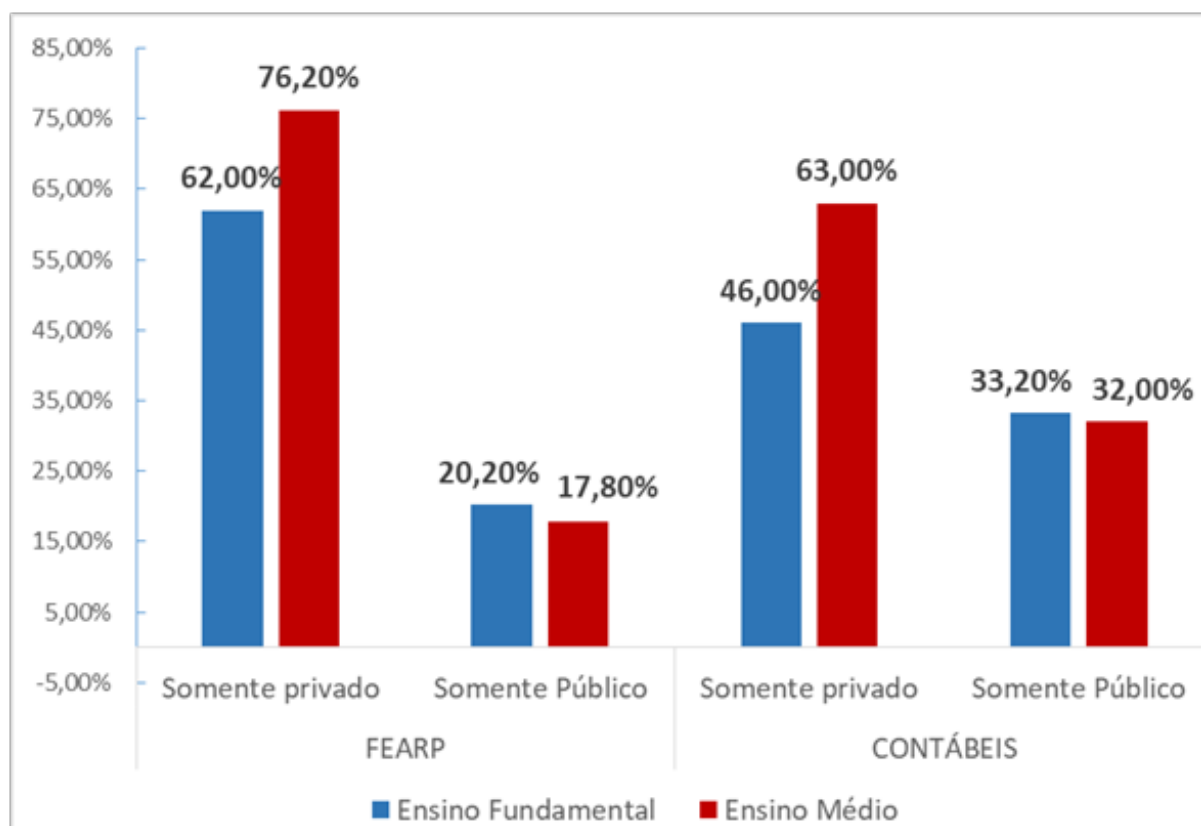


Figura 1. Origem de ensino fundamental e médio

Fonte: Elaboração própria com dados da Fuvest (2015)

Em termos de renda, a média dos alunos da Fearn é de 8,9 salários mínimos e, especificamente, dos alunos de Ciências Contábeis essa média é de 6,6 salários mínimos. Complementa-se a essa informação o fato de que em média apenas 18,8% dos ingressantes gerais da Fearn indicam que desenvolviam atividade remunerada, enquanto essa taxa é de 39% entre os ingressantes do curso de Ciências Contábeis.

Outro dado relevante em relação à origem dos egressos é o fato de que em média, na Fearn, 31% dos ingressantes já iniciaram, com ou sem completar, um outro curso superior, e, no caso do curso de Ciências Contábeis, essa média é de 50%. Isso se reflete também na idade média do ingressante, que é de 19,4 anos na Fearn e 20,7 anos nas Ciências Contábeis.

3. Procedimentos metodológicos

O delineamento desta pesquisa está baseado na tipologia proposta por Beuren (2006). Dessa forma, quanto aos objetivos, essa é uma pesquisa descritiva, pois descreve o comportamento da população pesquisada. Quanto à abordagem do problema, é uma pesquisa quantitativa, pois faz uso de instrumentos estatísticos para análise dos dados.

Conforme já exposto, o presente estudo tem o objetivo de verificar se há a diferença de desempenho entre os alunos de Ciências Contábeis beneficiários do programa de inclusão social e os alunos não beneficiários durante o período de 2010 a 2014. Para tal foram coletadas as médias de 11 disciplinas do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis da Fearn-USP, sendo elas:

- Primeiro Semestre
 - Contabilidade Introdutória I (DISC1)
 - Matemática e Cálculo Aplicados à Contabilidade (DISC2)
 - Teoria Econômica (DISC3)
 - Informática Aplicada (DISC4)
 - Teoria da Administração (DISC5)
 - Introdução a Sociologia (DISC6)

- Segundo Semestre
 - Instituições de Direito (DISC7)
 - Português Instrumental (DISC8)
 - Matemática Financeira (DISC9)
 - Fundamentos da Análise de Sistemas (DISC10)
 - Contabilidade Introdutória II (DISC11)

A análise das disciplinas foi efetuada segundo as seguintes variáveis:

- i. média dos alunos com ou sem bonificações no vestibular, através dos sistemas Includp e Passup: a análise foi feita com a média, considerando as reprovações e a média sem reprovações. A média para aprovação em disciplina na USP é 5,0. Foi ainda efetuada uma análise não por disciplina, mas pelo ano de entrada;
- ii. classificação no vestibular: o curso oferece 45 vagas, sendo que nem todas são ocupadas na primeira chamada. Usou-se como ponto de quebra a classificação 23, ou seja, os classificados até a 23ª posição compõem o primeiro grupo e da 24ª em diante, o segundo grupo;
- iii. mescla das duas primeiras a partir da análise dos alunos com e sem bonificação, a partir do agrupamento de classificação no vestibular;
- iv. diferenças em termos de número de aprovações.

Para avaliar possíveis diferenças de média entre os alunos, foi utilizado o teste de Médias Não-paramétrico, de Mann-Whitney, com nível de confiança de 95%, que comparou pelos agrupamentos já apresentados anteriormente. Para as demais análises, utilizou-se o teste de Qui-quadrado, que é um teste não paramétrico que verifica se a frequência com que um determinado acontecimento observado em uma amostra se desvia, significativamente, ou não, da frequência com que ele é esperado.

3.1 Construção da base de dados

Como há bastante movimentação de alunos dentro da USP por meio de transferências internas, reentradas por vestibular, entre outros, a base de alunos para a pesquisa foi elaborada de acordo com as seguintes premissas:

- a. alunos que tiveram reentrada no próprio curso, por um segundo vestibular, seja qual fosse a razão, foram excluídos em sua segunda entrada;
- b. alunos que reentraram no vestibular, mas que eram oriundos do curso e Economia Empresarial e Controladoria, dessa mesma unidade, foram também excluídos, visto que já tinham 95% da base de disciplinas completas pelo curso de origem;
- c. alunos que entraram por transferência interna ou externa;
- d. exclusão dos alunos que abandonaram o curso antes do fim do primeiro semestre.

Após a exclusão dos indivíduos seguindo os critérios acima, a base final foi composta de 218 alunos, sendo 154 sem bonificação (70,6%) e 64 com bonificação (29,4%). Para análise do desempenho acadêmico desses alunos, foram analisadas 2.074 notas de disciplinas, sendo 1.414 de alunos sem bonificação (68,2%) e 660 de alunos com bonificação (31,8%).

4. Resultados e discussões

Para a realização do trabalho, constatou-se que a análise das disciplinas por cada um dos anos do período estudado não era viável em função do baixo número de dados e, em função disso, as análises se deram em decorrência dos dados de todos os anos disponíveis (2010 a 2014).

A primeira análise de médias foi feita em relação a cada uma das 11 disciplinas cursadas pelos alunos. Os dados das Tabelas 2 e 3 demonstram que apenas nas disciplinas DISC6 e DISC7 não foi encontrada diferença significativa de médias em relação às variáveis analisadas. As duas disciplinas têm conteúdos com perfil voltados para áreas humanísticas.

Na comparação entre alunos com e sem bonificação, apenas na média com reprovações da DISC10, foi observada diferença significativa, na qual os alunos com bonificação tiveram média superior.

Já ao analisar a classificação no vestibular do aluno, observa-se que apenas nas disciplinas DISC4, DISC6 e DISC7 não foram observadas diferença significativa, enquanto, nas médias com reprovações das disciplinas DISC2 e DISC5, a média do aluno com classificação acima de 23 foi melhor que as dos alunos com classificação até 23. Nas médias sem reprovações, todos os alunos com classificação até 23 tiveram média superior, apesar de essa diferença não ser sempre significativa.

Ao se analisar a média dos alunos com classificação até 23, com e sem bonificação, não é observada qualquer diferença significativa. Já ao se analisarem os alunos com classificação acima de 23, são observadas diferenças significativas nas médias com reprovações das disciplinas DISC2, DISC4 e DISC10, e na média sem reprovações apenas na disciplina DISC4. Na disciplina DISC2, os alunos com bonificação tiveram média inferior e, nas disciplinas DISC4 e DISC10, os alunos com bonificação tiveram média superior.

Tabela 2

Disciplinas primeiro semestre

Tipo de nota	Categoria	Disc 1		Disc 2		Disc 3		Disc 4		Disc 5		Disc 6	
		Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann
Com Reprovações	Com bonificação	6,892	0,070	5,765	0,417	5,993	0,649	7,719	0,146	7,275	0,543	7,374	0,070
	Sem bonificação	6,376		6,157		5,993		7,600		7,333		6,835	
Sem Reprovações	Com bonificação	7,229	0,206	6,717	0,831	6,954	0,238	8,386	0,067	7,373	0,473	7,446	0,106
	Sem bonificação	6,972		6,777		6,706		8,193		7,493		7,117	
Com Reprovações	Vest até 23	6,942	0,007*	6,485	0,003*	6,421	0,040*	7,852	0,214	7,766	0,000*	7,326	0,137
	Vest acima 23	6,211		5,695		5,650		7,466		6,934		6,776	
Sem Reprovações	Vest até 23	7,328	0,014*	1,411	0,011*	6,924	0,259	8,272	0,519	7,858	0,000*	7,326	0,387
	Vest acima 23	6,821		1,193		6,660		8,232		7,107		7,149	
Com Reprovações	Vest até 23 - Com Bonificação	7,425	0,103	6,557	0,340	6,412	0,811	7,674	0,536	7,758	0,682	7,663	0,129
	Vest até 23 - Sem Bonificação	6,717		6,455		6,425		7,926		7,769		7,157	
Sem Reprovações	Vest até 23 - Com Bonificação	7,556	0,207	7,129	0,400	6,946	0,945	8,180	0,646	7,758	0,588	7,663	0,129
	Vest até 23 - Sem Bonificação	7,215		7,044		6,914		8,310		7,903		7,157	
Com Reprovações	Vest acima 23 - Com Bonificação	6,466	0,282	5,197	0,049*	5,683	0,657	7,753	0,012*	6,917	0,663	7,151	0,277
	Vest acima 23 - Sem Bonificação	6,084		5,923		5,633		7,338		6,942		6,593	
Sem Reprovações	Vest acima 23 - Com Bonificação	6,953	0,506	6,305	0,412	6,962	0,121	8,547	0,003*	7,079	0,635	7,274	0,431
	Vest acima 23 - Sem Bonificação	6,749		6,559		6,520		8,092		7,122		7,085	

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa

Tabela 3

Disciplinas segundo semestre

Tipo de nota	Categoria	Disc 7		Disc 8		Disc 9		Disc 10		Disc 11	
		Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann
Com Reprovações	Com bonificação	7,325	0,595	6,895	0,862	5,16	0,952	6,681	0,023*	6,143	0,538
	Sem bonificação	7,320		6,938		5,055		5,851		6,121	
Sem Reprovações	Com bonificação	7,689	0,317	7,211	0,974	6,668	0,977	7,047	0,205	6,549	0,700
	Sem bonificação	7,477		7,207		6,600		6,812		6,483	
Com Reprovações	Vest até 23	7,579	0,063	7,226	0,014*	5,678	0,004*	6,644	0,001*	6,498	0,003*
	Vest acima 23	7,109		6,672		4,595		5,705		5,806	
Sem Reprovações	Vest até 23	7,732	0,080	7,481	0,015*	6,748	0,222	7,155	0,014*	6,716	0,026*
	Vest acima 23	7,391		6,976		6,484		6,669		6,304	
Com Reprovações	Vest até 23 - Com Bonificação	7,472	0,894	7,254	0,738	5,876	0,896	7,192	0,265	6,535	0,466
	Vest até 23 - Sem Bonificação	7,627		7,215		5,591		6,404		6,480	
Sem Reprovações	Vest até 23 - Com Bonificação	7,783	0,829	7,544	0,689	6,530	0,344	7,192	0,796	6,780	0,584
	Vest até 23 - Sem Bonificação	7,709		7,455		6,854		7,136		6,684	
Com Reprovações	Vest acima 23 - Com Bonificação	7,218	0,531	6,612	0,609	4,600	0,891	6,306	0,040*	5,825	0,773
	Vest acima 23 - Sem Bonificação	7,052		6,700		4,592		5,437		5,797	
Sem Reprovações	Vest acima 23 - Com Bonificação	7,616	0,243	6,942	0,693	6,829	0,362	6,927	0,116	6,343	0,909
	Vest acima 23 - Sem Bonificação	7,279		6,991		6,333		6,537		6,282	

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa

Após a análise por disciplinas, fez-se uma avaliação das médias por semestre e por todas as disciplinas do curso. Observa-se pela Tabela 4 que as principais diferenças foram encontradas na análise da classificação do vestibular, ou seja, os alunos com classificação de vestibular até 23^a colocação têm médias superiores aos com classificação inferior – 24^o em diante –, tanto no primeiro como no segundo semestre, sendo a média com ou sem reprovações. Esses resultados indicam a influência do conhecimento prévio no rendimento acadêmico, corroborando os resultados de Miranda *et al.* (2015).

Observa-se ainda na tabela 4 que há diferença significativa, na media anual sem reprovações, com observação de média superior entre os alunos com bonificação; e, na média anual sem reprovações dos alunos com classificação do vestibular acima de 23, os alunos bonificados, têm média superior.

Tabela 4
Diferenças por semestre

Tipo de nota	Categoria	1º Semestre		2º Semestre		1º ano completo	
		Média	Mann	Média	Mann	Média	Mann
Com Reprovações	Com bonificação	6,861	0,186	6,451	0,181	6,679	0,065
	Sem bonificação	6,739		6,259		6,525	
Sem Reprovações	Com bonificação	7,389	0,087	7,063	0,278	7,246	0,049*
	Sem bonificação	7,250		6,956		7,123	
Com Reprovações	Vest até 23	7,152	0,000*	6,731	0,000*	6,963	0,000*
	Vest acima 23	6,480		5,983		6,260	
Sem Reprovações	Vest até 23	7,494	0,000*	7,192	0,000*	7,361	0,000*
	Vest acima 23	7,124		6,810		6,989	
Com Reprovações	Vest até 23 – Bonificação	7,269	0,309	6,866	0,441	7,089	0,197
	Vest até 23 - Sem Bonificação	7,100		6,671		6,906	
Sem Reprovações	Vest até 23 – Bonificação	7,557	0,480	7,187	0,920	7,393	0,539
	Vest até 23 - Sem Bonificação	7,465		7,195		7,346	
Com Reprovações	Vest acima 23 – Bonificação	6,553	0,389	6,131	0,242	6,366	0,170
	Vest acima 23 - Sem Bonificação	6,444		5,910		6,208	
Sem Reprovações	Vest acima 23 – Bonificação	7,248	0,105	6,955	0,152	7,121	0,036*
	Vest acima 23 - Sem Bonificação	7,065		6,739		6,926	

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa

Ressalta-se que a análise da média com reprovações, considerando-se nível de confiança de 95%, não apresentou diferença, mas, ao considerar nível de confiança de 90%, haveria diferença significativa, e novamente os alunos com bonificação teriam melhor rendimento médio.

Ao se analisar o resultado dos alunos por ano de entrada, observa-se pelo Gráfico 2 que, em quase todos os períodos, foram encontradas diferenças significativas de média, tanto sem reprovações como com reprovações. Em 2010, houve diferença somente na média com reprovações, e os alunos sem bonificação tiveram média superior, o que não ocorreu na média sem reprovações. Porém, entre os anos de 2012 e 2014, ocorreram diferenças significativas, tanto em média com reprovações como em média sem reprovações, e em todos períodos a média do aluno bonificado foi superior.

Considerando a média com reprovações dos alunos, durante todo o período de análise (2010 a 2014), o resultado encontrado neste estudo corrobora o estudo de Golgher, Amaral e Neves (2014), em que não é observada diferença significativa entre alunos do curso de Ciências Contábeis. Porém, como já observado, isso não pode ser confirmado na análise por ano de entrada.

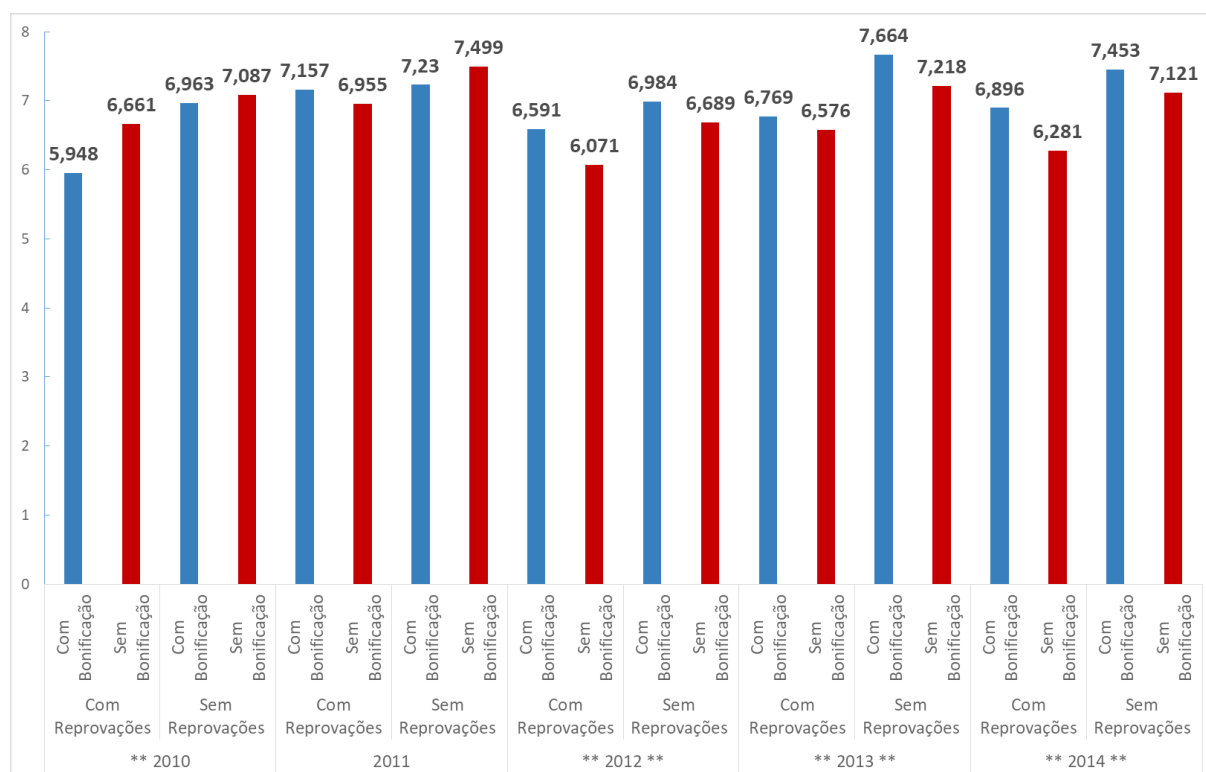


Gráfico 2. Avaliação por ano de entrada

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa. Nota: ** representa diferença estatisticamente significativa entre as médias

Ao fim de cada disciplina, existem quatro situações em que o aluno possa estar classificado: aprovado, reprovado por nota, reprovado por frequência ou reprovado por nota e frequência. As diferenças de aprovação analisadas foram entre os alunos com e sem bonificação, e também pela classificação no vestibular.

Os dados da Tabela 7 reforçam alguns dos achados apresentados anteriormente, principalmente no que se refere aos resultados dos alunos em relação à sua classificação no vestibular, ou seja, além de terem médias maiores, observa-se também que os alunos com melhores classificações no vestibular também têm maior índice de aprovação nas disciplinas, indicando novamente a influência do background do aluno no seu rendimento acadêmico.

Tabela 5

Índice de aprovação nas disciplinas

Período	Bonificação			Classificação Vestibular		
	Qui-Quadrado	Sim	Não	Qui-Quadrado	Até 23	Acima de 23
2010	0,001*	78,1%	91,5%	0,000*	95,6%	80,3%
2011	0,015*	97,9%	88,0%	0,258	89,4%	92,7%
2012	0,230	88,5%	86,3%	0,812	86,2%	87,5%
2013	0,341	86,7%	87,1%	0,001*	93,5%	80,6%
2014	0,239	90,7%	83,3%	0,010*	94,5%	82,3%
Todos anos	0,768	88,6%	87,6%	0,000*	91,7%	84,8%

Fonte: elaboração própria com dados da pesquisa.

No que se refere aos alunos com e sem bonificação, observam-se diferenças apenas nos anos de 2010 e 2011, sendo que, no ano de 2010, os melhores resultados são dos alunos sem bonificação, o que já foi observado na Tabela 6; e, no ano de 2011, os alunos com bonificação tiveram maior taxa de aprovação.

De maneira geral, percebe-se que os alunos ingressantes por meio de ações afirmativas não têm desempenho inferior, contrariando as preocupações apontadas por Pinheiro (2014) de que a inclusão desses alunos em cursos de ensino superior diminuiria a sua qualidade. Outro ponto a ser destacado é a influência exercida pela classificação no vestibular, indicando que o background do aluno influencia seu rendimento acadêmico, como mostrado nos trabalhos de Miranda *et al.* (2015), Ferreira (2015) e Martins (2017).

5. Considerações finais

Conforme análise da literatura, observam-se a importância da análise do resultado de políticas públicas e as ações afirmativas voltadas à educação. As políticas de inclusão na educação superior têm ocorrido de diversas formas, principalmente por meio de cotas e sistemas de bonificação. Os estudos têm demonstrado que os alunos oriundos desses sistemas de inclusão, de maneira geral, não têm se diferenciado dos alunos não beneficiados, quando são analisados seus rendimentos acadêmicos. Conforme demonstrado, essas análises têm se expandido, mas algumas áreas ainda, como a Contabilidade, não foram contempladas.

Diante do exposto, este trabalho analisou se há diferença de rendimento acadêmico entre os alunos de Ciências Contábeis beneficiários do Programa de Inclusão Social e os não beneficiários da FEARP-USP. A análise dos dados demonstrou que o fato de o ingressante ter alguma bonificação para entrada na universidade, por ser originário de escola pública, não o torna um aluno com menor capacidade de ter rendimento escolar adequado dentro da universidade. Além de ter um rendimento acadêmico adequado à universidade em muitos momentos a análise dos dados demonstra que ele pode ter rendimento superior aos alunos que não tiveram bonificação no vestibular, dado que acaba por se refletir e validar na análise por semestre e anual.

Observa-se ainda que o que realmente influencia o rendimento escolar na universidade é a classificação do ingressante no vestibular, independentemente de ele ter sido beneficiado com a bonificação. Em oito das onze disciplinas ministradas no primeiro ano do curso de Ciências Contábeis da FEARP-USP, os alunos com pior classificação no vestibular tiveram rendimentos inferiores aos alunos com melhor classificação.

Como limitação de pesquisa, tem-se o fato de que não foi feita uma análise temporal maior, tanto em termos de períodos de entrada, visto que os programas de bonificação da USP se iniciaram em 2006, quanto em termos de uma análise mais longitudinal que envolvesse os quatro anos de formação do curso.

Como sugestão para trabalhos futuros, apresentam-se estudos que aprofundem a discussão sobre as diferenças de evasão entre alunos, beneficiados, ou não, por sistemas de bonificação, seguindo a linha dos trabalhos realizados por Cardoso (2008), Bezerra e Gurgel (2012), Mendes Jr (2014) e Campos *et al.* (2017). Além da análise de dados de desempenho durante o curso, sugere-se o acompanhamento de egressos, com e sem bonificação a exemplo da pesquisa desenvolvida pela UERJ (2011).

Sugere-se também a análise de desempenho dos alunos da área de negócios, por meio do Enade, como as efetuadas por Waltenberg e Carvalho (2012) e Carvalho e Cerqueira (2015). Contudo, esta linha de pesquisa ainda não é possível de se desenvolver com os alunos da USP, visto que somente em 2015 a instituição passou a integrar o sistema Enade de forma voluntária.

Visto que o ingresso no ensino superior envolve o processo da construção de um novo “eu”, ou seja, de uma nova identidade, sugere-se a realização de pesquisas qualitativas acerca do processo de socialização desse aluno. Com base no trabalho de Campos *et al.* (2017) sugere-se que sejam realizados estudos acerca da permanência dos estudantes bonificados pelas ações afirmativas e as principais dificuldades enfrentadas por eles para manterem-se ou desistirem do curso.

Referências

- Alves, M. G.(2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributo da investigação sobre licenciados, mestres e doutores, *Interações*,201(1), pp. 179–201.
- Beuren,I.M.(2006). Como elaborar trabalhos monográfico sem contabilidade. SãoPaulo: Atlas.
- Bezerra, T. O. C. & Gurgel, C. R. M.(2012). A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. *Anais do Encontro Nacional de Administração Pública e Governança*, (pp.1-16). Salvador, BA, Brasil, 5.
- Campos, L. C., Machado, T. R. B., Miranda, G. J. & de Souza Costa, P. (2017). Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(73), pp. 27-42. <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201702590>
- Cardoso, C. B.(2008).Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília,Brasília,DF, Brasil.
- Carvalho, M. M.& Cerqueira,G.S.(2015).Análise do desempenho acadêmico dos cotistas dos cursos de medicina e direito no Brasil. Recuperado em 3 fevereiro, 2015, de <http://flacso.org.br/?publication=opinioao-n15-analise-do-desempenho-academico-dos-cotistas-dos-cursos-de-medicina-e-direito-no-brasil>
- Castro, C. M. & Leite, E. M.(2006).Educação no Brasil: Atrasos, Conquistas e Desafios.In:Brasil– O estado de uma nação.Brasília:IPEA.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Brasília. Recuperado em 24 abril de 2018, de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm
- Dallabona, C.A. & Schiefler Filho, M. F. O. (2011). Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*.Blumenau, SC, Brasil. 39.
- Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis. Dissertação de Mestrado em Contabilidade Financeira, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.
- Franco,A.P.(2008).Ensino superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, pp. 53-63.
- Fundação para o Vestibular da USP(FUVEST).Questionário de Avaliação Socioeconômica. Recuperado em 10 de novembro, 2015, de<http://www.fuvest.br/>.
- Golgher,A.B., Amaral,E.F.L. & Neves, A.V.C.(2014).Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. *Mediações*, 19(1), pp. 214-248. <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2014v19n1p214>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.INEP.Censo escolar: resumo técnico. Brasília. 2013.138p. Recuperado em 05 de fevereiro, 2016, dehttp://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf.
- Martins, Z. B. (2017). Determinantes do desempenho acadêmico: um estudo com alunos de graduação em Ciências Contábeis. *Anais do Encontro da ANPAD – EnANPAD*. São Paulo, SP, Brasil, 42.
- Matos,M.S., Pimenta,S.G., Almeida,M.I. & Oliveira,M.A.C.(2012). O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), pp.720-742.<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400010>

- Matos, L. M. S., Ferreira, W., Pinheiro, A.C.D. & Dalmas, J.C. (2010). Avaliação do Sistema de Cotas para Estudantes Oriundos de Escolas Públicas e Afrodescendentes na Universidade Estadual de Londrina. Anais do Seminário de políticas públicas no Paraná: escola de governo e universidades estaduais. Curitiba, PR, Brasil, 1.
- Mendes Jr, A.A.F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, 22(82), pp.31-56. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003>
- Miranda, G. J., da Silva Lemos, K. C., de Oliveira, A. S. & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. Revista Meta: Avaliação, 7(20), pp.175-209. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>.
- Munhoz, A. M. H. (2004). Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil.
- Nabeshima, C.K., Machado, M.E.L., Martins, G.H.R., Coto, N.P. & Dias, R.B. (2011). Análise do programa INCLUSP através do desempenho escolar, visando disciplinas básicas e específicas. Revista de Pós Graduação, 18(4), pp. 219-233.
- Peixoto, A.L.A., Ribeiro, E.M.B.A., Bastos, A.V.B. & Ramalho, M.C.K. (2013). Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. In, Coloquio de Gestión Universitaria em Americas, 13, pp.1-15. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200013>
- Pinheiro, J.S.S.P. (2014). Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação de mestrado não publicada, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil.
- Piotto, D.C. & Nogueira, M.A. (2013). Inclusão vista por dentro: a experiência via Includsp. Educação, 36(3), pp. 373-384.
- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Avaliação qualitativa dos dados sobre desempenho acadêmico. Recuperado em 03 de fevereiro, 2016 de <http://www.caiac.uerj.br/rel.pdf>
- Waltenberg, F.D. & Carvalho, M.M. (2012). Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? Sinais Sociais, 20(7), pp. 36-77.