



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Economia Administração e Contabilidade - FACE
Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais - DCCA

Yury Werly Assis Vieira

**DESEMPENHO DOS DISCENTES DE GRADUAÇÃO COTISTAS E NÃO COTISTAS:
uma análise do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília**

Brasília - DF
Junho de 2016

Professor Ivan Marques de Toledo Camargo
Reitor da Universidade de Brasília

Professor Doutor Mauro Luiz Rabelo
Decano de Ensino de Graduação

Professor Doutor Roberto de Goés Ellery Júnior
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Professor Doutor José Antônio de França
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais

Professora Doutora Diana Vaz de Lima
Coordenadora de Graduação do curso de Ciências Contábeis – Diurno

Professor Doutor Marcelo Driemeyer Wilbert
Coordenador de Graduação do curso de Ciências Contábeis – Noturno

YuryWerly Assis Vieira

DESEMPENHO DOS DISCENTES DE GRADUAÇÃO COTISTAS E NÃO
COTISTAS: UMA ANÁLISE DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília, como requisito parcial à conclusão da disciplina Pesquisa em Ciências Contábeis e consequente obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof. Dra. Ducineli Régis Botelho

Linha de pesquisa: Impactos da Contabilidade na Sociedade

Brasília - DF

Julho de 2016

VIEIRA, YuryWerlyAssis

Desempenho dos discentes de graduação cotistas e não cotistas vinculados ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília / YuryWerly Assis Vieira – Brasília, DF, 2016. 48 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ducineli Régis Botelho

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade de Brasília (UnB). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Brasília – FACE. 1º Semestre de 2016.

1. Desempenho acadêmico. 2. Sistema de cotas. 3. Ciências Contábeis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a cada pessoa envolvida direta e indiretamente nas atividades e trabalhos que dão forma e caracterizam a Universidade de Brasília para, posteriormente, agradecer essa Universidade enquanto instituição, por ter me acolhido durante todo esse período.

Em especial, agradeço aos professores: Ducineli Régis, Diana Vaz, Abimael de Jesus, José Lúcio Tozetti, Francisca Aparecida de Souza e Paulo Roberto Barbosa Lustosa, vinculados ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais, bem como ao professor Sérgio Tavolaro, do Departamento de Sociologia, ao professor Mauro Patrão, do Departamento de Matemática e ao professor Ivan Ricardo, do Departamento de Administração. São pessoas memoráveis que marcaram minha vida acadêmica e influenciaram minha conduta profissional e pessoal.

Por fim, agradeço a minha esposa Cirlane e a minha filha Nicole, pelo apoio, paciência e compreensão. É por vocês duas que batalhei durante todos esses anos.

RESUMO

Desde a colonização, o Brasil subjuga suas minorias políticas, favorecendo a manutenção de desigualdades sociais. Ao longo dos anos, essa minoria, consciente dos seus direitos e de sua contribuição histórica para com o país, vem se impondo e exigindo melhores condições socioeconômicas. Na área educacional, houve uma vitória: o sistema de cotas nas universidades públicas. Em 2004, a Universidade de Brasília tornou-se pioneira na redução das discriminações de cunho racial ao reservar uma parcela de suas vagas para a comunidade afro-brasileira e indígena. Essa política afirmativa se desenvolveu, propiciando a instituição da Lei de Cotas, a qual, atualmente, reserva 50% das vagas para candidatos oriundos de escola pública. Essa Lei estabelece a revisão decenal do sistema de cotas, com vistas a avaliar a efetividade desse sistema. Em decorrência disso, este trabalho contribui com o princípio revisional da Lei de Cotas, ao averiguar o rendimento acadêmico dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília. Além disso, contribui para a percepção e melhoria do ensino por parte dos docentes do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da UnB. A amostra é composta por 2020 discentes de graduação em Ciências Contábeis da UnB, separados em alunos formados e cursandos. O período de análise compreende o período do segundo semestre de 2004 ao segundo semestre de 2015. Foi utilizada a ferramenta estatística *t* de Student para análise comparada das médias. Os resultados demonstram que não há diferença significativa entre os alunos cotistas e não cotistas dentre os alunos formados. Por outro lado, houve uma discrepância estatisticamente significativa entre os alunos cotistas e não cotistas cursandos, com resultado desfavorável para os cotistas. Os resultados apontam também que as melhores médias pertencem ao público feminino, do turno diurno e proveniente de escola privada do ensino médio.

Palavras-Chaves: Ciências Contábeis, Cotas, Cotistas, Desempenho Acadêmico.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 - População do DF e da UnB por etnia	11
Tabela 2 - Opinião de cotistas sobre as cotas	14
Tabela 3 - Opinião de docentes da UnB sobre cotas	14
Tabela 4 - Distribuição do percentual de cotas.....	15
Tabela 5. Frequência da metodologia de ensino e de satisfação de pesquisa.....	21
Tabela 6. Notas relacionadas às menções.....	26
Tabela 7. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados	31
Tabela 8. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados relacionando tipo de escola.....	32
Tabela 9. Análise das médias dos IRAs de alunos formados cotistas e não cotistas de escolas públicas ou privadas	32
Tabela 10. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados relacionando o turno do curso	33
Tabela 11. Análise das médias dos IRAs de alunos formados cotistas e não cotistas dos turnos diurno e noturno	33
Tabela 12. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados relacionando o sexo do aluno.....	34
Tabela 13. Análise das médias dos IRAs de alunos formados cotistas e não cotistas dos sexos masculino e feminino	34
Tabela 14. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos	35
Tabela 15. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos relacionando tipo de escola..	35
Tabela 16. Análise das médias dos IRAs de alunos cursandos cotistas e não cotistas de escolas públicas ou privadas	36
Tabela 17. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos relacionando o turno do curso	36
Tabela 18. Análise das médias dos IRAs de alunos cursandos cotistas e não cotistas dos turnos diurno e noturno	37
Tabela 19. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos relacionando o sexo do aluno	37
Tabela 20. Análise das médias dos IRAs de alunos cursandos cotistas e não cotistas dos sexos masculino e feminino	38
Tabela 21. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados e cursandos, segundo sistema de ingresso	38
Gráfico 1. Evolução das médias dos IRAs dos alunos cotistas e não cotistas ao longo do curso	39

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 Contextualização	9
1.2 Justificativa	16
1.3 Problema de Pesquisa.....	16
1.4 Objetivo Geral e Específico	16
1.5 Delineamento da Pesquisa.....	17
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Educação em Ciências Contábeis no Brasil	19
2.2 O sistema de cotas.....	23
2.3 Rendimento acadêmico na UnB.....	26
3. METODOLOGIA	28
3.1 Perfil da amostra.....	28
3.2 Tratamento e coleta dos dados	29
4. ANÁLISES E RESULTADOS	31
4.1 Formados.....	31
4.2 Cursandos.....	35
4.3 Formados e Cursandos	38
5. CONCLUSÃO	41
REFERÊNCIAS	43

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Desde o período colonial, as desigualdades impostas pela elite autoritária assolam a população negra e a minoria política brasileira. Impostas, sim, visto que “uma série de leis racistas foi baixada pelas autoridades coloniais a fim de limitar o acesso de índios e de africanos a certas profissões e posições sociais” (ALMEIDA, 2013).

Vale ressaltar que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, fato ocorrido em 1888. Abolição que se deve mais à pressão de entes internacionais (notavelmente a Inglaterra), do que ao reconhecimento do erro que estava sendo cometido.

Fato expressivo desse tipo de abolição é o reconhecimento dos direitos trabalhistas das empregadas domésticas somente em 2013, por meio da Emenda Constitucional nº 72/2013, tendo em mente que o modelo da profissão de doméstica no Brasil antes daquele ano possuía resquícios da escravatura.

Cotas levam necessariamente a falar sobre a escravidão, visto que as desigualdades que se perpetuam hoje são oriundas desse sistema injusto. Daí decorre grande parte da nossa dívida para com os negros, especialmente no campo educacional, visto que em 1600, o método educativo para os escravos trazidos da África tinha nome: quebra-negro (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Esse método consistia em educar escravos novos ou recém-adquiridos, para o labor, através da chibatada pública (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Isso configura uma dívida educacional histórica, mas a dívida total permeia em quase todas as divisões da compreensão humana da realidade: educacional, política, social, religiosa e econômica.

Nessa última área, a econômica, também fica evidente o passivo, porquanto o Brasil se alicerçou economicamente em atividades agrícolas e extrativistas, a cargo dos escravos que não recebiam pelo seu trabalho, o qual adicionava valor à produtividade. Acrescenta-se ainda que esse trabalho era realizado quase sempre sob condições violentas. Os escravos africanos eram a base de um sistema de produção mais eficiente e mais densamente capitalizado (FURTADO, 2007).

Furtado (2007) asseverou que a sobrevivência do colono europeu em terras brasileiras só foi possível, desde o princípio, devido à escravidão da população negra africana e dos povos indígenas.

Ademais, Reis et al. (2006) concluíram em seu relato científico que a riqueza dos escravagistas de Araxá, Minas Gerais, estava intimamente ligada à concentração de cativos,

sendo que a riqueza patrimonial média dos proprietários de escravos era superior a dos não proprietários.

A maioria dos cativos se destinava à labuta pesada no campo, ultrapassando com frequência mais de vinte horas diárias de trabalho, sob sol escaldante (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Não era raro que escravos perdessem as mãos ou os braços nas atividades relacionadas à moenda, às fornalhas e às caldeiras; sendo que há vários relatos que mencionam a existência de uma machadinha próxima ao local para retirar os membros a tempo, a fim de não prejudicar o produto e a maquinaria (SCHWARCZ; STARLING, 2015). Foram mais de 200 anos de existência formal e legal desse modelo de produção.

Mesmo com o fim da escravidão, essas injustiças permanecem até os dias atuais. Isso porque a população negra ainda está submetida a uma escravidão disfarçada, mas evidenciada nos índices elevados de pobreza, criminalidade, desemprego, desnutrição, prostituição e analfabetismo, os quais afligem esse povo (PETRUCCELLI, 2004).

Nessa linha de raciocínio, vale reproduzir aqui a notícia veiculada pelo jornal *O Globo*, em 26 de agosto de 2001, citada por Carvalho (2004):

Estudo do IPEA mostrou que negros e mulatos recebem 48% do salário recebido por brancos. Mas como a diferença educacional é muito grande entre negros e brancos, isso pode ser a causa da diferença salarial. Comparando-se salários de pessoas com a mesma escolaridade e que moram na mesma região, negros e mulatos ganham apenas 84% do que recebem os brancos. "Esse foi o flagrante mais evidente que conseguimos de racismo, porque as pessoas são do mesmo nível, da mesma região e do mesmo grau de escolaridade. Não havia razão para a diferença", diz o presidente do IPEA.

Uma das causas da atualidade dessa escravidão velada é a falsa construção de uma democracia racial, a qual foi fortemente trabalhada e, com o tempo, relatou uma situação racial harmônica, destacando o Brasil como um país privilegiado no que tange às chamadas relações raciais, ocasionando a acomodação da sociedade quanto aos níveis de desigualdade entre raças (MACIEL, 2008).

Essa democracia racial, que coloca a miscigenação como sinônimo de tolerância nas relações raciais, foi proposta por Gilberto Freyre, quando este sugeriu que o racismo não é uma marca forte na sociedade brasileira, negligenciando assim a violência, física e simbólica, contra negros e indígenas ao longo do tempo (MARTINS, 2004).

Os índices que escancaram a discriminação são fruto de decisões políticas de cunho racial, promovidas pela elite brasileira. No trecho a seguir, Trevisan (1995) elucida objetivamente o processo de formação desses indicadores,

Substituindo como mão de obra ativa pelo imigrante, o negro foi sendo empurrado lentamente para longe dos centros produtivos, e a oferta de trabalho para ele resumia-se à atividade de subsistência. As gerações seguintes pagaram o preço dessa exclusão: ficou distante das áreas onde havia progresso, crescimento, produção, limitavam-se à subsistência do dia-a-dia como roçado de feijão e de mandioca e, quando viviam nas áreas urbanas, industrializadas ou não, sobravam-lhes as atividades complementares, ou melhor, dizendo, os serviços que ninguém queria fazer. Constituí-a se em suas próprias mentes a mentira de que assim mesmo.

Em um país como o Brasil que está se democratizando rapidamente, os níveis e os índices de desigualdade racial, regional e social vão de encontro à ideia de uma democracia sustentável e, por isso, é necessário que se encontrem maneiras eficazes e eficientes para alterar este estado de coisas (ARAÚJO, 2013).

Outro indicador que revela a marginalização da comunidade negra é o percentual de estudantes nas universidades públicas brasileiras, de acordo com a sua etnia, conforme aponta o Relatório de Análise do Sistema de Cotas da Universidade de Brasília (2013).

Nesse relatório consta que a população negra e parda correspondem a 55,95% da população do Distrito Federal (DF). Entretanto, apenas 41,08% de pardos e negros compõem o corpo discente da universidade. Quanto à população que se declara branca, os números são mais favoráveis. A população branca do DF é de 42,19%; e a população branca de alunos da UnB é de 46,13%. Os dados seguem abaixo, conforme Tabela 1. Cabe registrar que a UnB possui matrículas de alunos oriundos de outros estados e até mesmo de outros países.

Tabela 1- População do DF e da UnB por etnia

Etnia	Distrito Federal (2010)	UnB (2009 a 2012)
Parda	48,24%	27,28%
Branca	42,19%	46,13%
Negra	7,71%	13,80%
Outros	1,86%	12,79%
Total	100%	100%

Fonte: Relatório da UnB (2013). Elaboração própria.

Os dados da Tabela 1 são recentes e foram coletados em plena vigência do sistema de cotas, no período de 2009 a 2012. Não à toa esse relatório afirma que o racismo crônico ainda está presente nos campi das universidades públicas e privadas do país.

Com a evidenciação dessas e de outras disparidades, baseadas em fatos e dados objetivos, o movimento negro, pardo e de pessoas que não fecham os olhos diante de tais desigualdades entraram em ação, nascendo daí o credor que irá exigir o passivo. Isso porque a

desigualdade social também é uma ferramenta promotora da identidade cultural, assim como as diferenças étnicas, regionais e econômicas (MIRANDA, 2000).

Sendo assim, a identidade cultural (alicerçada nas disparidades, neste caso) dá forma ao sujeito credor (defensores das cotas). A identidade cultural pode ser entendida como o processo de convergência de pessoas a uma causa comum, ensejando um complicado sistema de símbolos culturais nessa causa (MIRANDA, 2000). Esse processo é afetado pela historicidade, fenômenos sociológicos, globalização e meios de comunicação e informação (MIRANDA, 2000).

Mas vale registrar que a formação dessas identidades são complexas, uma vez que as pessoas podem participar de várias delas, como, a título de exemplo, uma mulher pobre, homossexual e negra; cada uma dessas qualidades instigam ela a participar de diferentes movimentos, ao alinhar os sentimentos subjetivos dela com os lugares objetivos que ela ocupa no mundo social e cultural em que vive (MIRANDA, 2000).

Dessa forma, surge o sujeito credor: conjunto de pessoas ou instituições com identidade cultural proveniente das mazelas recorrentemente perpetradas contra as minorias políticas.

Acrescente-se a isso que, a cada ano, novos candidatos à educação superior provêm de classes sociais mais desfavorecidas, que cursaram a educação básica majoritariamente em escolas públicas e pertencem a grupos que historicamente estiveram distantes desse espaço, como a população negra e indígena (GABRIEL et al, 2011).

Insta apontar um trecho contido no processo da *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental* nº 186/DF (ADPF nº 186/DF), que tramitou no Supremo Tribunal Federal (STF): “a universidade brasileira é excludente, elitizada e branca, pois os jovens que têm acesso a ela são, em regra, aqueles que fizeram cursinhos pré-vestibulares ou estudaram em escolas particulares”. A ADPF nº 186/DF trata da constitucionalidade do emprego de cotas nas universidades.

Nesse processo, figuravam como partes o partido político Democratas, do lado contrário a cotas, e os órgãos da UnB – Reitoria, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Centro de Seleção e de Promoção de Eventos da UnB (CESPE) –, na defesa de tal sistema.

Antes do sistema de cotas, as disparidades eram mais significativas. E isso começou a chamar a atenção da mídia também. Próximo à virada do século, o jornal *Correio Brasiliense* publicou uma matéria jornalística em que denunciava a UnB como promotora de desigualdades raciais, face ao baixo número de alunos negros da universidade. Além disso, o

mesmo jornal veiculou a declaração do vice-reitor Timothy Mulholland: a UnB é branca (CARVALHO, 2004).

Embora o número de universitários dos espaços populares tenda a aumentar, a universidade brasileira é formada majoritariamente pelas classes sociais média e alta, de cor branca, e só recentemente tem-se aberto - não sem polêmica - espaços para as classes populares e de populações de diferentes pertencimentos culturais no seu quadro docente e, principalmente, no seu quadro discente (GABRIEL et al, 2011).

Em 1999, professores do Instituto de Ciências Sociais da UnB apresentaram, pela primeira vez, a defesa da implementação de políticas de cotas para negros e indígenas no vestibular, motivados pelo “caso Ari”, em que um aluno negro do doutorado foi reprovado em uma disciplina por motivos injustos, de cunho racial (ARRECHEA, 2013).

Foi em meados de 2004 que iniciaram-se o reconhecimento e o pagamento do passivo para com a população afrodescendente. Ao menos no âmbito educacional. Nessa área, a UnB tomou as rédeas para se reduzir o passivo, ao instituir as cotas para essa população. Entretanto, não foi tarefa fácil manter essa decisão. A polêmica que girou em torno dessa ação afirmativa durou quase oito anos, colocando-a em xeque.

Ação afirmativa, segundo Matos (2014), significa a “destinação de bens (tais como vagas em universidades públicas, em concursos públicos ou empresas) para um grupo minoritário que sempre esteve subrepresentado nesses setores, devido a discriminações históricas que inviabilizaram sua participação”.

A polarização da sociedade brasileira foi, em um sentido, pela derrubada do sistema de cotas, com a alegação de que as políticas públicas deveriam se concentrar na melhoria da educação de base. No outro sentido, pela afirmação de que as cotas são uma tecnologia social que possibilita a mitigação da desigualdade, beneficiando a sociedade como um todo. Não houve consenso. O caso foi parar no Poder Judiciário.

Em 2012, após vários debates acirrados entre os sujeitos prós e os contras, por unanimidade, os ministros do Supremo Tribunal Federal reconheceram como legítima e legal a instituição de cotas nas instituições de ensino superior, conforme os autos da ADPF nº 186/DF. Nestes autos consta que “o Brasil tem mais um motivo para se olhar no espelho da história e não corar de vergonha”.

Nesse sentido, tornou-se explícito que “é função do Estado formar um capital humano com oportunidade de difundir seus conhecimentos e favorecer aqueles indivíduos que, por questões sociais, não tiveram a chance de estar numa Universidade Federal de qualidade” (ARAÚJO, 2013).

Isso também fez valer o artigo 3º da Constituição Federal de 1988, que estabelece como objetivos fundamentais a construção de uma sociedade justa, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de raça e de cor. Além do artigo 206, que estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições de ensino.

No relatório da UnB (2013) sobre o sistema de cotas, foi realizada uma pesquisa entre os cotistas, no período entre 20 de maio de 2013 e 09 de junho de 2013, por meio de um questionário *online*. O resultado segue de acordo com a Tabela 2.

Tabela 2 - Opinião de cotistas sobre as cotas

Opinião	Quantidade de respondentes	Percentual
Deve continuar	308	78%
Se abstém de opinar sobre o assunto	55	14%
Deve acabar	32	8%
Total	395	100%

Fonte: Relatório UnB (2013).

Na pesquisa realizada por Anjos (2010), ficou esclarecido que 89% dos docentes da UnB (em que 46% se declararam de cor branca) manifestaram-se favoravelmente ao sistema de cotas. A amostra dessa pesquisa foi de 28 indivíduos, os quais responderam a um questionário sobre a justiça do sistema de cotas, conforme Tabela 3.

Tabela 3 - Opinião de docentes da UnB sobre cotas

Opinião dos docentes	Porcentagem
Cotas para candidatos oriundos de escola pública são justas	14%
Cotas para negros são justas	32%
Cotas para negros oriundos de escola pública são justas	43%
Cotas não são justas	7%
Não tem opinião formada	4%
Total	100%

Fonte: Anjos(2010).

Os dados da Tabela 3 evidenciam a importância em se manter as cotas para a população alvo dessa ação afirmativa, haja vista o reconhecimento de forma favorável dos indivíduos que são afetados mais diretamente pela política de cotas.

Apesar de ser um passo importante na redução de desigualdades sociais, o sistema de cotas não deve ser um fim em si mesmo. Esse sistema deve ser avaliado periodicamente para averiguar sua efetividade: o engajamento protagonista dos cotistas no desenvolvimento social, econômico e político do país.

Nesse sentido, a Lei nº 12.711/2012, mais conhecida como a Lei das Cotas, estipulou em seu artigo 7º a revisão decenal do acesso às instituições de educação superior por estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A partir da vigência dessa Lei de Cotas, a UnB passou a reservar vagas para alunos oriundos de escolas públicas, independentemente da etnia, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição do percentual de cotas

Critério	Etnia do candidato	Reserva parcial		Reserva total
Cotas Sociais (candidatos oriundos da rede pública com renda menor ou igual a 1,5 salário mínimo per capita)	Pretos, Pardos e Indígentas	14,03%	25%	50%
	Outros	10,97%		
Cotas Sociais (candidatos oriundos da rede pública com renda maior do que 1,5 salário mínimo per capita)	Pretos, Pardos e Indígentas	14,03%	25%	
	Outros	10,97%		
Ampla Concorrência	Universal	-	-	45%
Cotas Raciais	Pretos, Pardos e Indígentas	-	-	5%
Total				100%

Fonte: Elaboração própria.

Não basta disponibilizar o acesso às instituições de ensino superior, os cotistas devem receber amplo apoio institucional para manter-se nas universidades. Afinal, o foco dessa ação afirmativa não é oferecer acesso à universidade, mas sim promover as correções de injustiças sociais, permitindo o melhor nivelamento na igualdade de oportunidades e na ascensão social.

Desde os anos 90, a educação superior brasileira vem sofrendo uma forte pressão pela expansão e democratização de seu sistema de ensino, processo esse intensificado pelo crescimento do ensino médio, cujo número de alunos matriculados aumentou em 230%, de 1991 a 2002 (GABRIEL et al, 2011).

Entretanto, muito além de proporcionar meios democráticos para o acesso ao ensino superior, a função do sistema de cotas é garantir a permanência e participação desses estudantes na produção de conhecimento que contribua para o bem-estar coletivo (QUEIROZ, 2015).

A depender dos resultados, espera-se que este relato contribua para a percepção e mudança de postura por parte dos professores, a fim de se reduzir a resistência dos docentes em perceber as desigualdades sociais dentro da universidade, uma vez que em sua prática regular de selecionar e dividir, não se dão conta de que são responsáveis pela partilha à qual o estudante se sujeita ao entrar na universidade (VILLAS BOAS, 2001).

A parte favorecida dessa política pública não são somente as minorias, mas sim toda a coletividade, melhor dizendo, toda a sociedade brasileira. Isso porque, agindo dessa

maneira, será uma sociedade que caminha para a promoção de todos, indistintamente, levando o país a conquistar melhores patamares no desenvolvimento sustentável.

1.2 Justificativa

Há alguns trabalhos que tratam de maneira geral – incluindo vários cursos de graduação no resultado – a efetividade das cotas levando em consideração o rendimento acadêmico dos estudantes; outras pesquisas direcionam seus estudos para historicidade das ações afirmativas; para estudos de apoio institucional a ingressantes cotistas; e para análise dos egressos de cotas.

Entretanto são poucos relatos que abordam as cotas de uma maneira mais específica, voltada somente para um curso de graduação, que é o caso deste trabalho. Dessa forma, deseja-se atrair a atenção dos docentes do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais para os resultados a serem expressos nessa pesquisa, a fim de contribuir para o ensino na contabilidade.

A evidenciação desses resultados, notadamente a discrepância de IRAs, se houver, poderá propiciar uma atenção redobrada para a correção por parte dos professores, no ensino, e por parte do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da UnB, na divulgação de programas de acolhimento a ingressantes cotistas promovidos pela Universidade.

Essa possível mudança de postura poderá acarretar na ampliação da qualidade dos discentes de Ciências Contábeis que, por sua vez, irá refletir em uma sociedade cada vez mais munida de profissionais qualificados.

1.3 Problema de Pesquisa

Tendo em vista os argumentos tratados até aqui e nos outros subtítulos desta introdução, revela-se a seguinte pergunta de pesquisa: há diferenças entre os IRAs médios dos discentes cotistas e dos não cotistas do curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília?

1.4 Objetivo Geral e Específico

O objetivo geral deste relato é analisar a associação dos IRAs médios com os sistemas de concorrência – sistema de cotas (sociais e raciais) e sistema universal –, ambos relativos aos discentes de graduação vinculados ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuarias da Universidade de Brasília, no período compreendido entre o segundo semestre de 2004 e o segundo semestre de 2015, a fim de verificar se há discrepâncias significativas.

Como forma de tentar entender os resultados a serem encontrados, serão observadas três variáveis no ato desta pesquisa: a procedência de rede de ensino médio; turno do curso; e o sexo do discente. Sendo assim, os objetivos específicos são:

a) verificar se há diferença significativa nos IRAs médios dos discentes de graduação de Ciências Contábeis da UnB, mantendo a separação entre cotistas e não cotistas, levando em consideração a procedência do tipo de escola do ensino médio: se oriundo de escola pública ou privada;

b) verificar se há diferença significativa nos IRAs dos discentes de graduação de Ciências Contábeis da UnB, mantendo a separação entre cotistas e não cotistas, considerando o turno escolhido pelo estudante: noturno ou diurno; e

c) verificar se há diferença significativa nos IRAs dos discentes de graduação de Ciências Contábeis da UnB, mantendo a separação entre cotistas e não cotistas, considerando o sexo: masculino e feminino.

1.5 Delineamento da Pesquisa

Este trabalho foca em uma população bem reduzida, levando em consideração a abrangência de pessoas e instituições que são tocadas pelos efeitos do sistema de cotas. Essa população reduzida são os discentes de graduação vinculados ao Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília (DCCA/UnB). O tema a ser tratado é o desempenho desses discentes, separando-os em cotistas e não cotistas, a fim de avaliar se há diferenças nos rendimentos acadêmicos desses grupos. A principal medida de avaliação desse desempenho será o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA).

Este relato é orientado para averiguar se há diferenças entre os IRAs dos discentes cotistas e não cotistas do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília. Embasado no princípio de que o objetivo das cotas não é proporcionar meios democráticos para o acesso ao ensino superior, mas garantir a inserção desses estudantes, com qualidade, na lógica de produção acadêmica e profissional, contribuindo assim para satisfação social.

Sendo assim, o foco amostral recai sobre os discentes do curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília durante o segundo semestre letivo de 2004 ao segundo semestre de 2015, abrangendo um período de 11 anos de cotas a ser investigado. Vale frisar aqui a consonância desta pesquisa com o princípio da revisão decenal da Lei de Cotas.

O ponto de partida deste trabalho é a conclusão descrita na monografia de especialização de Lozzi (2012), em que a autora identificou que os IRAs entre alunos cotistas e não cotistas variam conforme a área de conhecimento escolhida. Dessa forma, mirando somente nos alunos de graduação de Ciências Contábeis da UnB, espera-se obter melhores resultados, a fim de aprimorar os estudos sobre os impactos da contabilidade na sociedade brasileira, bem como reforçar a importância do compromisso social das universidades no Brasil.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação em Ciências Contábeis no Brasil

Com a convergência das normas internacionais, aumentou-se a complexidade em discorrer sobre o ensino superior em Ciências Contábeis no Brasil. Por convergência das normas internacionais entende-se uma “consequência irreversível na atual conjuntura econômica mundial, face a internacionalização dos mercados e avanços das tecnologias de informações, dentre outros fatores que aproximam os usuários de informações contábeis” (MAPURANGA et al, 2011).

Credita-se a isso a necessidade de o capital humano das empresas ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a vantagem competitiva necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada; concorrência essa sedimentada na convergência das normas internacionais, no campo da contabilidade (AVELINO, 2013).

Entretanto, antes de partir para o ponto mais complexo, vale registrar aqui o breve histórico da educação em Ciências Contábeis no Brasil, a qual se iniciou no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa, em 1808; sendo que antes desse período, a atividade comercial brasileira resumia-se à venda dos bens produzidos ao mercado internacional (PELEIAS, 2007).

Segundo Marion e Robles Jr. (1998), a primeira escola de Contabilidade no Brasil foi a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, intitulada de Escola Prática de Comércio, a qual funcionava em 1902.

Ainda, de acordo com Marion e Robles Jr. (1998), após o reconhecimento oficial dos diplomas expedidos pela Escola Prática de Comércio, por meio do Decreto Federal 1339, em janeiro de 1905, viabilizou-se o curso “Superior em Ciências Comerciais”, em 1908.

Entretanto, somente em 1931, no Estado Novo do presidente Getúlio Vargas, foi criado o curso Técnico em Contabilidade, o qual tinha duração de dois anos para formar Guarda-Livros e três anos de duração para certificação em Perito Contador (MARION; ROBLES JR., 1998).

Em 1945, foi instituído o curso superior em Ciências Contábeis e Atuariais, juntamente com o curso superior em Ciências Econômicas, através do Decreto-Lei 7988, em 22 de setembro de 1945, sendo ambos os cursos com duração de quatro anos. Por esse motivo, os Contadores comemoram o dia da área do conhecimento e profissão contábil nessa data.

Um ano depois, em 1946, foram criados o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA/USP),

sendo esta última criação o primeiro núcleo de pesquisa no Brasil que integra a Contabilidade; ambas instituições contribuirão de maneira significativa para a qualidade do ensino, pesquisa e extensão em Ciências Contábeis e Atuariais (MARION; ROBLES JR., 1998).

Niyama citado por Mendes (2011) relata “que o ensino da contabilidade no Brasil foi revolucionado pela Faculdade de Economia, Administração e contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP) quando, na década de 60, passou a tratá-lo como instrumento de informação à gestão e aos investidores, considerando as necessidades do usuário como o grande objetivo dessa ciência”.

Em 1992, foi editada a Resolução nº 03/92, do extinto Conselho Federal de Educação, a qual modernizou e permitiu a evolução do currículo do ensino de Contabilidade a nível de graduação, estimulando o conhecimento teórico e prático. Nessa ocasião, fixou-se a duração mínima de 2700 horas-aula para a graduação em Contabilidade (MARION; ROBLES JR., 1998).

E, por fim, em 2010, por intermédio da Lei 12.249/10, a aprovação no exame de suficiência passou a ser obrigatória para atuação na profissão contábil, conforme artigo 76 dessa Lei:

Os profissionais a que se refere este Decreto-Lei somente poderão exercer a profissão após a regular conclusão do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, reconhecido pelo Ministério da Educação, aprovação em Exame de Suficiência e registro no Conselho Regional de Contabilidade a que estiverem sujeitos.

Esse é o breve histórico a ser tratado nesta pesquisa, a partir daqui expõe-se alguns assuntos pontuais relativos à educação em Ciências Contábeis no Brasil como, por exemplo, os atores envolvidos (docentes e discentes) e as metodologias utilizadas para a propagação do saber contábil.

Iniciando-se pelo perfil dos discentes, Silva (2008) diz que os estudantes de Ciências Contábeis, na maioria dos cursos no Brasil, pertencem ao turno noturno, e são em tese mais maduros, tendo em vista a origem social e a trajetória de vida, e a alta probabilidade de serem oriundos de escolas públicas.

Silva (2008) descreve ainda que muitos trabalham durante o dia inteiro e estudam à noite, e, em decorrência disso, sugere um investimento nos primeiros anos de cursos de nivelamento dos alunos em conhecimentos linguísticos e de matemática básica. Dessa forma, o autor identifica um gargalo recorrente nos cursos de contabilidade no Brasil.

Outros pontos negativos que Silva (2008) menciona e que impactam no nível de qualidade do ensino contábil é a defasagem de materiais bibliográficos à disposição nas

entidades de ensino e, pelo lado da pesquisa, o pequeníssimo apoio que os órgãos oficiais de financiamento emprestam à publicação de livros e de periódicos vinculados à pesquisa contábil.

De um modo mais generalista, Silva (2008) desabafa na conclusão de seu relato acadêmico,

A construção do conhecimento acontece num contexto dinâmico e não numa perspectiva fragmentada, estática. E, a escola, na sua prática pedagógica, permanece com amarras em teorias de aprendizagem não acompanhando, por vezes os avanços científicos e tecnológicos que se desenvolvem a velocidade acelerada. A ciência exige, hoje, uma novavisão de mundo, preferencialmente diferente e não fragmentado. Precisa-se repensar as práticas educativas e perceber que perfil acadêmico do indivíduo está a ser formado nas IES brasileiras e qual o currículo que será propício para a formação de indivíduos com uma maior criticidade.

Mas os dados não são animadores. Segundo Marion et. al. (2010), a metodologia de ensino mais utilizada na educação contábil é a tradicional aula expositiva, marcada pela transmissão de conhecimentos eminentemente unilateral: do docente para o discente, tendo o referido autor solicitado cautela no uso demasiado dessa metodologia.

Entretanto, em uma pesquisa realizada por meio de questionário entre os discentes de Ciências Contábeis no Distrito Federal, Sobrinho (2009) constatou que a metodologia de ensino utilizada em 72% dos casos é a aula expositiva, e, para acrescentar, vinculou esse achado à insatisfação dos alunos com o curso, em que se verificou que os discentes “mostraram-se insatisfeitos com o seu curso de contabilidade, por entenderem que não é oferecida uma preparação profissional adequada para o mercado de trabalho”.

Esses dados constam na Tabela 5, a qual mostra a frequência da metodologia de ensino empregada e a pesquisa de satisfação.

Tabela 5. Frequência da metodologia de ensino e de satisfação de pesquisa

Metodologia	Porcentagem	Eficiência do curso para ingresso no mercado	%
Aulas expositivas	72	Sim	23,74
Dinâmica de grupos	8		
Utilização de recursos audiovisuais	1	Não	76,53
Relação dialógica com a participação do aluno	14		
Outros	5		

Fonte: Sobrinho (2009).

Matos et. al. (2012) enfatizam que os alunos não devem ser educados com modelos prontos de conhecimentos e habilidades requeridas. Antes disso, devem saber as técnicas e terem habilidades suficientes para aplicarem seus conhecimentos em suas vidas profissionais. Sendo assim, é importante que sejam providos com sabedoria, habilidade crítica e ética, durante suas graduações.

Contra a correnteza, Pereira (2011) concluiu em sua dissertação de mestrado que, apesar de o método em educação contábil mais utilizado ser, no Distrito Federal, o tradicional, o qual possui uma abordagem que privilegia a memorização em detrimento da criatividade, a tendência entre os docentes do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da UnB é a utilização de métodos não tradicionais.

Em um estudo realizado por Da Silva (2008), alunos formandos de graduação em Ciências Contábeis de instituições de ensino públicas e privadas do Distrito Federal responderam a um questionário em que sugeriram a implantação de um escritório modelo para o desenvolvimento da prática contábil, ou seja, pediram a adoção de um método não tradicional de aprendizagem.

Nesse sentido, Laffin (2000) argumenta que,

É preciso, portanto, promover ações no ensino da contabilidade que busquem superar a dicotomia entre teoria e prática e que configurem a graduação como o lugar de referência da produção e da pesquisa. Tal posicionamento implica em redimensionar a prática docente que ainda hoje se fundamenta em transmissão/recepção, já que uma educação de qualidade pressupõe ser construtiva e participativa, deixando o aluno de ser um objeto da manifestação da aprendizagem para ser participante do processo construtivo do conhecimento, tanto quanto o professor.

Mazzioni (2013) chama a atenção ao discorrer que o professor deve ter habilidade em identificar as diferenças nas metodologias de ensino, a fim de escolher os processos de ensino-aprendizagem que melhor se adaptem as características dos alunos com os quais trabalha e, além disso, que considere as características dos conteúdos em discussão. Isso poderá tornar o docente mais bem-sucedido no seu ofício de educar.

Silva (2002) já alertava e conclamava os docentes em Ciências Contábeis para uma metodologia de ensino mais flexível e eficiente, com vistas a consolidar a cientificidade contábil, conforme trecho a seguir,

Devemos como professores educadores permear mudanças na metodologia de ensino oportunizando aos educandos processos educativos, induzindo-os a constantes leituras e produções, pois não contribuiremos apenas apontando as falhas sem buscarmos uma solução para o problema e sim a partir de nossa postura como docentes universitários estarmos envolvidos com a pesquisa e a

educação continuada aprimorando os nossos conhecimentos para que possamos interagir com os educandos de forma efetiva, eficiente e eficaz.

Talvez a forma de lidar com esse estigma do ensino nos cursos de Ciências Contábeis, com foco no método da aula expositiva, seja mirar equitativamente para o eixo da pesquisa, visto que ao ser utilizada [a pesquisa] como recurso metodológico, no âmbito do ensino da contabilidade, a partir de uma concepção de educação, contribui para a construção social dos sujeitos e do conhecimento (LAFFIN, 2009).

Pelo exposto, fica caracterizada a educação contábil no Brasil, com seus primórdios no período da vinda da Família Real Portuguesa, sob a forma de práticas comerciais, evoluindo ao longo dos anos proporcionalmente à evolução do mercado interno e externo do país. Demonstrou-se também um perfil geral dos discentes e os desafios constantes dos docentes de Contabilidade, além de apresentar um panorama básico sobre as metodologias de propagação do saber contábil.

2.2 O sistema de cotas

O início das ideias que fundamentam o sistema de cotas talvez tenha ocorrido no ano de 1789, quando estava em curso um dos acontecimentos mais significativos da era moderna: a Revolução Francesa. Isso porque o lema dessa revolução era liberdade, igualdade e fraternidade.

Anos à frente da Revolução Francesa, foi desenvolvido o pensamento Rawlsiano e as teorias de justiça distributiva, os quais influenciam as políticas públicas que viabilizam o sistema de cotas; o primeiro [pensamento Rawlsiano] menciona que o objetivo da sociedade é maximizar o bem-estar daqueles que estão nas piores condições; a segunda [teorias de justiça distributiva] direciona suas energias para a questão social, objetivando a melhor forma de resolver conflitos na sociedade (ROSSETTO, 2015).

Isso serviu de base para fundamentar a luta dos Movimentos Sociais Negros, uma vez que seus intelectuais utilizaram aqueles pressupostos de forma latente e manifestadamente no interior de várias universidades públicas, criando redes acadêmico-intelectuais de apoio às ações afirmativas para os estudantes negros ingressarem nessas universidades (DOS SANTOS, 2007).

Hoje, um dos frutos do movimento negro é o sistema de cotas, consolidado pela Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei das Cotas, a qual obriga todas as universidades públicas vinculadas ao Ministério da Educação a destinar 50% das vagas para

estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que a Universidade de Brasília ainda mantém 5% das vagas para alunos autodeclarados pretos ou pardos, perfazendo, assim, 55% das vagas para alunos cotistas.

O fato de a Universidade de Brasília ter esses 5% a mais reflete o compromisso dessa instituição para com a sociedade, com vistas a reduzir os conflitos raciais existentes de forma latente e ostensiva. Dessa forma, percebe-se que os órgãos superiores da UnB mantiveram o pioneirismo e a vanguarda nessa questão, ao acolher as considerações contidas no relatório UnB (2013), conforme trecho a seguir,

Caso o CEPE escolha esta ou outra alternativa que preserve um sistema de cotas étnicas e raciais irrestritas, a UnB não apenas continuará sendo referência nacional no tema como assumirá imediatamente um novo protagonismo, pois passará a ser a primeira instituição federal a manter um sistema complementar de cotas étnicas e raciais que compensem os vários retrocessos embutidos na Lei federal de Cotas – quem sabe, adiantando-se até a um necessário processo de revisão da lei, assunto que já começa a ser demandado por vários estudiosos e gestores comprometidos com a sua aplicação nas universidades e nos institutos federais.

De acordo com o último edital disponibilizado no site do Centro de Seleção e Promoção de Eventos (Cespe)¹, datado de 06 de abril de 2016, o vestibular da Universidade de Brasília é realizado por meio de três sistemas de concorrência de vagas: o sistema universal, o sistema de cotas para negros e o sistema de cotas para escolas públicas. O percentual de distribuição das vagas para cada sistema já foi demonstrado, conforme Tabela 4.

Para concorrer no sistema de cotas para escola pública, o candidato deve atender aos seguintes requisitos:

a) ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) ter obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Por sua vez, para concorrer ao sistema de cotas para negros o candidato deve possuir traços fenotípicos que o caracterizem como negro, de cor preta ou parda, conforme normas internas das Políticas de Ação Afirmativa da UnB. O concorrente deverá também efetuar a

¹Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_16_2/arquivos/ED_1_2016_VEST_UNB_16_2_AB.T.PDF>

sua inscrição via internet, optando para concorrer pelo sistema de cotas para negros, assinando um termo eletronicamente, se autodeclarando negro de cor preta ou parda.

Diversos estudos têm sido realizados para conferir a eficácia do sistema de cotas, tendo como indicador, em alguns casos, a comparação de médias de rendimentos acadêmicos entre alunos cotistas e não cotistas.

Lozzi (2012) encontrou em seus estudos que há diferença significativa nas médias dos IRAs dos alunos da Universidade de Brasília, na área de conhecimento de Humanas. Nessa área, está incluso o curso de Ciências Contábeis, juntamente com os cursos de Direito, Psicologia, Ciência Política, Letras, Arquivologia e outros. A ferramenta estatística utilizada nesse trabalho foi o t de Student, o qual apontou um valor-p abaixo de 5% entre as médias de cotista e não cotistas, identificando, assim, uma diferença estatisticamente significativa.

Velloso (2009) constatou que há uma diferença entre a média dos IRAs dos discentes de Ciências Contábeis, nas palavras deste autor: “nos seis cursos em que os alunos do universal alcançaram notas melhores, as diferenças variaram entre 5% (Contabilidade-N) e 36% (licenciatura em Artes Plásticas-N)”. Entretanto, neste estudo, não foi utilizada uma ferramenta estatística que comprove a diferença efetiva das médias dos IRAs.

Nesses dois estudos há resultados desfavoráveis para os discente cotistas. Entretanto, nos dois ocorrem vieses que prejudicam a análise quando o foco são exclusivamente os alunos de Ciências Contábeis. No primeiro caso, o estudo de Lozzi (2012), mistura os alunos de Contabilidade com os alunos de outros cursos, agrupando-os em alunos dos cursos de Humanidades; isso distorce o resultado. No segundo caso, a pesquisa de Velloso (2009) não utiliza nenhuma ferramenta estatística, mesmo apresentando um resultado relativamente pequeno entre as médias de cotistas e não cotistas: diferença de 5%.

Outros estudos consideram outra variável para verificar o sistema de cotas. Campos et. al. (2015) utiliza a taxa de evasão. Esses autores encontraram resultados que apontam que os cursos da área de Negócios, incluso aí o curso de Ciências Contábeis, apresentam taxas de evasão estatisticamente iguais dos ingressantes optantes pela ampla concorrência e pelo sistema de cotas.

Objetivando mitigar os vieses apontados acima, esta pesquisa tem como escopo somente os alunos do curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília. Além disso, utiliza o teste t de Student para verificar se há diferença estatisticamente significativa. Dessa forma, junta-se os pontos positivos dos relatos de Lozzi (2012) e Velloso (2009); o primeiro utiliza uma ferramenta estatística; o segundo faz uma análise dos estudantes de Contábeis separada dos estudantes dos outros cursos.

2.3 Rendimento acadêmico na UnB

A definição de Rendimento Acadêmico, segundo consta no *site* da UnB², é a aplicação do conjunto de atributos utilizados para o cômputo e o registro, em histórico escolar, dos índices de rendimento e frequência obtidos pelo aluno em cada disciplina cursada e de avaliação integral de seu desempenho no curso. Essa aplicação recai sobre alunos regulares e especiais.

A equação para o cálculo do IRA segue conforme a Equação 1, extraída do Guia do Calouro da Universidade de Brasília³, do primeiro semestre de 2015, listada abaixo.

$$IRA = \left[1 - \frac{(0,6 \times DTb + 0,4 \times DTp)}{DC} \right] \times \frac{\sum_i Pi \times CRi \times Pei}{\sum_i CRi \times Pei} \quad (1)$$

Em que:

DTb = número de disciplinas obrigatórias trancadas;

DTp = número de disciplinas optativas trancadas;

DC = número de disciplinas matriculadas(incluindo as trancadas);

Pi = peso da menção(SS=5, MS=4, MM=3, MI=2, II=1, SR=0);

Pei = período em que uma dada disciplina foi cursada, obedecendo à seguinte limitação: min {6, período};

CRi = número de créditos de uma dada disciplina.

Ainda de acordo com o que consta no referido site, a avaliação do desempenho acadêmico será feita com atribuição das seguintes menções SS, MS, MM, MI, II e SR. Os critérios para atribuição de menção em disciplina são fixados pelo professor e serão informados ao aluno no plano de ensino da disciplina, distribuído no início do período de aulas. As notas que o discente obtém são transcritas para menções, conforme Tabela 6.

Tabela 6. Notas relacionadas às menções

Menção	Nota
SS (Superior)	9,0 a 10
MS (Médio Superior)	7,0 a 8,9
MM (Médio)	5,0 a 6,9
MI (Médio Inferior)	3,0 a 4,9
II (Inferior)	0,1 a 2,9
SR (Sem rendimento)	zero

Fonte: Site da UnB⁴

²Site: <http://www.saa.unb.br/acompanhamento-academico/17-avaliacao-de-desempenho-academico>

³ Disponível: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/guia_calouro_1_2015.pdf

Somente será aprovado o aluno que obtiver, na disciplina, as menções SS, MS, MM, além de manter a frequência nas aulas igual ou superior a 75% dos encontros. Será reprovado nos outros casos, sendo que a menção SR, a qual prejudica consideravelmente o rendimento, é atribuída ao aluno que obtém nota zero na disciplina e ultrapassa 25% das faltas.

O objeto principal de análise do desempenho dos discentes cotistas e não cotistas da graduação de Ciências Contábeis da UnB será o IRA. Entretanto, convém mencionar que são inúmeros os fatores que afetam o desempenho do aluno.

O nível de escolaridade dos pais, como observou Cunha (2006), é mais importante do que a renda familiar para explicar a progressão da educação formal dos estudantes, sendo que os filhos cuja mãe que possui 11 anos de escolaridade tinham, em média, quatro anos a mais de estudo do que filhos cuja mãe possui baixa escolaridade (0 a 3 anos de estudo).

Valentini (2013) expôs em sua tese que até a personalidade influi no desempenho acadêmico, sendo que as características de autodisciplina, de senso de dever e de perseverança associam-se positivamente ao desempenho; e as características de festividade, de gregarismo e de assertividade correlaciona-se negativamente ao desempenho.

Além disso, o IRA é um dado objetivo proveniente de acontecimentos diversos. Isso porque as menções, que compõe os dados para cálculo do índice, são obtidas por diversas metodologias e através de um número grande de fatores. Por exemplo, a metodologia de avaliação da disciplina que os docentes utilizam variam bastante entre provas, seminários, trabalhos escritos, exercícios, dentre outros.

Ademais, de modo enxuto, Cornachione Júnior (2004) explica que o processo de aprendizagem humano, medido pelo desempenho acadêmico, age discricionariamente, “em dado contexto, relacionando espaço, tempo, cultura, assunto, recursos e situação corrente, envolvendo aprimoramento pessoal por meio de experiências, atitudes, habilidade físicas e mentais, conhecimento, emoções e valores”.

O que se pretende dizer é que este relato tem um viés inerente, sendo difícil ou impossível de ser corrigido: a metodologia para medição do desempenho dos alunos. Isso implica que o IRA pode não representar corretamente o desempenho do discente, visto a infinidade de fatores que influenciam no rendimento do estudante.

⁴Site: <http://www.saa.unb.br/acompanhamento-academico/17-avaliacao-de-desempenho-academico>

3. METODOLOGIA

A caracterização deste trabalho está embasada na racionalização de Beuren et. al. (2014), a qual propôs três categorias para qualificação da pesquisa, a saber: a) qualificação quanto aos objetivos; b) quanto aos procedimentos; e c) quanto à abordagem do problema.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa é qualificada como descritiva, uma vez que tem como principal objetivo descrever as características dos discentes de graduação de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, além de estabelecer relações entre variáveis dessa população: os IRAs médios dos alunos cotistas e não cotistas.

Tendo em vista os procedimentos, esse relato é caracterizado como pesquisa documental. Isso porque o material analisado (os dados dos alunos) estava desprovido de qualquer tratamento analítico mais aprofundado.

Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa é quantitativa, pois limita-se a empregar instrumentos estatísticos no tratamento dos dados, sem adentrar na busca do conhecimento que fundamenta a realidade do fenômeno. Nesse caso, o escopo dessa pesquisa não é entender o que está por trás da diferença entre os desempenhos acadêmicos de alunos cotistas e não cotistas, mas sim apontar se realmente há essa diferença ou não entre os desempenhos.

Resumindo, essa pesquisa fica caracterizada como descritiva, quanto aos objetivos, como documental, quanto aos procedimentos, e como quantitativa, quanto à abordagem do problema.

3.1 Perfil da amostra

A amostra foi extraída de uma população de 2.905 alunos que ingressaram na Universidade de Brasília para o curso de graduação em Ciências Contábeis, diurno e noturno, entre o segundo semestre de 2004, período em que as cotas entraram em vigor, e o segundo semestre de 2015.

Desses 2.905 alunos, somente 2.020 foram analisados, os quais compreendem os alunos matriculados regularmente, que ainda estudam na universidade, e os alunos que não estão matriculados na UnB, mas cujo motivo da saída foi a formatura. Sendo assim, os outros 885 (2.905 menos 2.020), excluídos da amostragem, são alunos que não estão matriculados na UnB, cujo motivo da saída é diverso, como, por exemplo: desligamento voluntário, abandono, mudança de curso, dentre outros motivos, excluindo a formatura.

Dessa forma, a amostra desta pesquisa é qualificada como não probabilística, pois depende exclusivamente dos critérios do pesquisador para a formação da amostra, além disso, não houve uso de ferramentas estatísticas para a construção aleatória da amostragem (BEUREN; et. al., 2014). Em meio às amostragens não probabilísticas, o tipo de amostra desse trabalho é amostragem típica, pois o autor dessa pesquisa entende que a amostra consistente em alunos matriculados e alunos formados (não matriculados) representam bem e são típicos da população: os discentes de graduação de Ciências Contábeis da UnB.

3.2 Tratamento e coleta dos dados

Os dados foram coletados junto à Secretaria de Administração Acadêmica vinculada ao Decanato de Ensino de Graduação da Universidade de Brasília (SAA/DEG/UnB), localizada no térreo do prédio da reitoria.

Foi necessária a elaboração de um documento oficial (memorando) elaborado pela orientadora desta pesquisa, para viabilizar o acesso aos dados. Após a entrega desse documento ao SAA/DEG, quatro dias depois o autor deste trabalho recebeu os dados em planilha no formato *excel* em seu *e-mail* pessoal.

As variáveis utilizadas da referida planilha foram as seguintes: IRA, sistema de ingresso, semestre de ingresso, turno, tipo de escola do ensino médio, situação de vínculo com a universidade (formado, cursando, desligado), sexo, idade e quantidade de semestres cursados.

Os dados foram separados em dois grandes grupos: os discentes formados (que já saíram da universidade) e os discentes cursandos (os que ainda estão na universidade). Em cada um desses grupos, foi analisada e comparada a média dos IRAs dos alunos, mantendo a separação entre cotistas e não cotistas, e levando em consideração as variáveis: tipo de escola do ensino médio, o turno e o sexo.

Sendo assim, no grupo dos formados foi feita a separação em dois subgrupos: cotistas e não cotistas. Em cada subgrupo foi feita três novas separações: a primeira relativa ao tipo de escola, a segunda referente ao turno e a última sobre o sexo. Essa mesma lógica foi usada no grupo dos cursandos.

Cumprе salientar que alguns dados referentes ao tipo de escola não foram informados. Sendo assim, os alunos que não informaram o tipo da escola foram excluídos da amostragem, somente quando da análise dessa variável.

Em cada separação dessas, foi comparada a média dos IRAs com a estatística t de Student para amostras com variâncias diferentes, ao nível de significância de 5%. O cálculo e o tratamento desses dados foram feitos no programa *Excel 2010*, o qual é parte do *Microsoft Office Home and Student*. A principal função utilizada do Excel foi a Análise de Dados, na aba Dados.

4. ANÁLISES E RESULTADOS

4.1 Formados

O grupo dos formados é composto por 985 alunos, sendo 869 não cotistas e 116 cotistas. A média dos IRAs dos alunos não cotistas formados é de 3,6216, enquanto a média dos alunos cotista formados é de 3,5338. Dessa forma, há uma diferença de 0,0878 em desfavor dos alunos cotistas. O desvio padrão dos não cotistas é 0,4557; o dos cotistas é 0,4750. O valor-p do teste t de Student é 0,0624, ou seja, está acima de 0,05. Assim, conclui-se que, estatisticamente, não há diferença entre as médias dos alunos cotistas e não cotistas entre os discente formados, conforme Tabela 7.

Tabela 7. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados

Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não cotistas	869	3,6216	0,4557	Não, valor-p = 0,0624
Cotistas	116	3,5338	0,4750	
Total	985	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Dessa forma, expõe-se que não há diferença significativa entre os discentes cotistas e não cotistas do curso de graduação de Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, sendo um resultado favorável à comunidade cotista.

Tendo em vista o tipo de escola do ensino médio privada entre os alunos formados e não cotistas a média do IRA é 3,6142, e a média dos cotistas formados oriundos de escola particular é 3,4362. Quando a escola é pública, a média dos alunos formados e não cotista é 3,5818, enquanto que a dos cotistas é de 3,3766.

Dos 985 alunos formados, somente 571 informaram o tipo de escola do ensino médio, o restante foi excluído da amostragem. Em decorrência disso, o período da análise da média dos alunos relacionando o tipo de escola iniciou-se a partir do primeiro semestre de 2005. Os dados são melhor visualizados por meio da Tabela 8.

Tabela 8. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados relacionando tipo de escola

Tipo de Escola	Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Privada	Não cotistas	325	3,6142	0,4601	Não, valor-p = 0,060521
	Cotistas	32	3,4362	0,4993	
Pública	Não cotistas	185	3,5818	0,4814	Não, valor-p = 0,074945
	Cotistas	29	3,3766	0,5712	
Total	-	571	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 9, apresenta-se o valor-p obtido do teste t de Student para verificar se há diferença significativa entre as média dos IRAs dos alunos formados, fazendo-se a combinações entre cotistas e não cotistas de escolas públicas ou privadas. Foi constatado que há diferença significativa entre as médias dos alunos formados não cotistas oriundos de escola privada e alunos formados cotistas oriundos de escola pública, em que foi identificado um valor-p de 0,0371, abaixo do nível de significância de 5%.

Tabela 9. Análise das médias dos IRAs de alunos formados cotistas e não cotistas de escolas públicas ou privadas

Relação	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não Cotista (privada) / Não cotista (pública)	Não, valor-p = 0,4582
Não Cotista (privada) / Cotista (pública)	Sim, valor-p = 0,0371
Cotista (privada) / Não cotista (pública)	Não, valor-p = 0,1331
Cotista (privada) / Cotista (pública)	Não, valor-p = 0,6675

Fonte: elaboração própria

Pelo exposto, revelou-se que há diferença significativa entre alunos não cotistas de escola privada e alunos cotistas de escola pública. Entretanto, ficou evidente também que não há diferença significativa entre os alunos não cotistas e os cotistas de escola privada. Esse resultado pode apontar uma correlação entre a qualidade da educação de base e as médias dos IRAs.

Em relação ao turno escolhido, a média dos alunos formados não cotistas do turno diurno é 3,6405; por sua vez, a média dos alunos formados cotistas do turno diurno é 3,5591. No turno noturno, a média dos alunos formados e não cotista é 3,6005, enquanto a dos alunos formados e cotista é 3,5067. Entretanto, estatisticamente, não há diferença significativa entre os alunos formados cotistas e não cotistas do turno diurno e do noturno, conforme Tabela 10.

Tabela 10. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados relacionando o turno do curso

Turno	Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Diurno	Não cotistas	435	3,6405	0,4626	Não, valor-p = 0,2618
	Cotistas	60	3,5591	0,5305	
Noturno	Não cotistas	434	3,6025	0,4482	Não, valor-p = 0,1079
	Cotistas	56	3,5067	0,4101	
Total	-	985	-	-	-

Fonte: elaboração própria

Na Tabela 11, apresenta-se o valor-p obtido do teste t de Student para verificar se há diferença significativa entre as média dos IRAs dos alunos formados, fazendo-se a combinações entre cotistas e não cotistas dos turnos diurno e noturno. Foi verificado que há discrepância significativa entre as médias dos alunos formados não cotistas oriundos do turno diurno e alunos formados cotistas do turno noturno, em que foi identificado um valor-p de 0,0266, abaixo do nível de significância de 5%.

Tabela 11. Análise das médias dos IRAs de alunos formados cotistas e não cotistas dos turnos diurno e noturno

Relação	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não Cotista (diurno) / Não cotista (noturno)	Não, valor-p = 0,2196
Não Cotista (diurno) / Cotista (noturno)	Sim, valor-p = 0,0266
Cotista (diurno) / Não cotista (noturno)	Não, valor-p = 0,5469
Cotista (diurno) / Cotista (noturno)	Não, valor-p = 0,5517

Fonte: elaboração própria.

Sendo assim, esclarece-se que os alunos cotistas do noturno estão em posição de desvantagem em relação aos alunos não cotistas do diurno. Essa diferença pode ser explicada pelo cansaço, uma vez que a maioria dos alunos do noturno tende a trabalhar durante o dia todo, prejudicando o rendimento acadêmico quando em curso.

De acordo com o sexo, a média das alunas formadas e não cotistas é de 3,7414, enquanto que a média das alunas formadas e cotistas é 3,6436. Por seu turno, a média dos alunos formados e não cotistas é 3,5318, ao passo que a média dos alunos formados e cotista é 3,4667, de acordo com a Tabela 12.

Tabela 12. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados relacionando o sexo do aluno

Sexo	Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Feminino	Não cotistas	372	3,7414	0,4227	Não, valor-p = 0,1705
	Cotistas	44	3,6436	0,4436	
Masculino	Não cotistas	497	3,5318	0,4591	Não, valor-p = 0,2854
	Cotistas	72	3,4667	0,4838	
Total	-	985	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 13, apresenta-se o valor-p obtido do teste t de Student para verificar se há diferença significativa entre as média dos IRAs dos alunos formados, fazendo-se a combinações entre cotistas e não cotistas dos sexos masculino e feminino. Foi constatado que há diferença significativa entre as médias das alunas formadas não cotistas em relação aos alunos formados não cotistas, com valor-p próximo a 0 (zero), e aos alunos formados cotistas, com valor-p de 0,0000. Também foi verificada a diferença significativa entre as alunas formadas cotistas em relação aos alunos formados cotistas, com valor-p de 0,0469.

Tabela 13. Análise das médias dos IRAs de alunos formados cotistas e não cotistas dos sexos masculino e feminino

Relação	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não Cotista (feminino) / Não cotista (masculino)	Sim, valor-p = 0,0000
Não Cotista (feminino) / Cotista (masculino)	Sim, valor-p = 0,0000
Cotista (feminino) / Não cotista (masculino)	Não, valor-p = 0,1162
Cotista (feminino) / Cotista (masculino)	Sim, valor-p = 0,0469

Fonte: elaboração própria.

Assim, fica evidente o cumprimento do objetivo específico quanto ao sexo. Aqui os resultados são expressivos, uma vez que a média de rendimento acadêmico do público feminino é superior ao do masculino, com exceção às alunas cotistas em relação aos alunos não cotistas, em que foi constatado que não há diferença estatística das médias. Apesar disso, a média das alunas cotistas (3,6436) é superior a média dos alunos não cotistas (3,5318).

Em síntese, os resultados são favoráveis se o aluno não é cotista, do turno diurno e do sexo feminino. Em contraposição, se o aluno é cotista, do turno noturno e do sexo masculino o rendimento acadêmico tende a ser menor, em média.

4.2 Cursandos

O grupo dos cursandos é integrado por 1035 alunos, sendo 798 não cotistas e 237 cotistas. A média dos IRAs dos alunos não cotistas cursandos é de 3,1418, enquanto a média dos alunos cotista cursandos é de 2,9789. Dessa forma, há uma diferença de 0,1629 em desfavor dos alunos cotistas. O desvio padrão dos não cotistas é 0,8368; o dos cotistas é 0,8698. O valor-p do teste t de Student é 0,0110, abaixo de 0,05. Estatisticamente, há diferença entre as médias dos alunos cotistas e não cotistas entre os discente cursandos, conforme Tabela 14.

Tabela 14. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos

Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não cotistas	798	3,1417	0,8368	Sim, valor-p = 0,0110
Cotistas	237	2,9789	0,8698	
Total	1035	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Fica demonstrado que há diferença significativa entre os alunos cotistas e não cotistas cursandos, sendo o resultado desfavorável aos alunos cotistas. O que pode ter contribuído para esse resultado é a diferença do nível de conhecimento no início do curso, sendo que esse nível pode se tornar mais equânime ao longo do curso.

Em relação ao tipo de escola do ensino médio privada entre os alunos cursandos e não cotistas a média do IRA é 3,1457, e a média dos cotistas cursandos oriundos de escola particular é 2,9318. Quando a escola é pública, a média dos alunos cursandos e não cotista é 3,1346, enquanto que a dos cotistas é de 2,9931.

Dos 1035 alunos cursandos, 3 indivíduos não informaram o tipo de escola do ensino médio, sendo estes excluídos da amostragem. A Tabela 15 apresenta o panorama dos dados.

Tabela 15. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos relacionando tipo de escola

Tipo de Escola	Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Privada	Não cotistas	581	3,1457	0,8167	Não, valor-p = 0,0714
	Cotistas	55	2,9318	0,8277	
Pública	Não cotistas	214	3,1346	0,8954	Não, valor-p = 0,1152
	Cotistas	182	2,9931	0,8839	
Total	-	1032	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 16, apresenta-se o valor-p obtido do teste t de Student para verificar se há diferença significativa entre as média dos IRAs dos alunos cursandos, fazendo-se a combinações entre cotistas e não cotistas de escolas públicas ou privadas. Foi constatado que há diferença significativa entre as médias dos alunos cursandos não cotistas oriundos de escola privada e alunos cursandos cotistas oriundos de escola pública, em que foi identificado um valor-p de 0,0394, abaixo do nível de significância de 5%.

Tabela 16. Análise das médias dos IRAs de alunos cursandos cotistas e não cotistas de escolas públicas ou privadas

Relação	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não Cotista (privada) / Não cotista (pública)	Não, valor-p = 0,8746
Não Cotista (privada) / Cotista (pública)	Sim, valor-p = 0,0394
Cotista (privada) / Não cotista (pública)	Não, valor-p = 0,1147
Cotista (privada) / Cotista (pública)	Não, valor-p = 0,6372

Fonte: elaboração própria.

Logo, evidencia-se que há diferença significativa entre alunos não cotistas de escola privada e alunos cotistas de escola pública, dentre os alunos cursandos, semelhante ao que ocorreu com os alunos formados.

Tendo em vista o turno escolhido, a média dos alunos cursandos não cotistas do turno diurno é 3,2740; por sua vez, a média dos alunos cursandos cotistas do turno diurno é 2,9641. No turno noturno, a média dos alunos cursandos e não cotista é 3,0662, enquanto a dos alunos formados e cotista é 2,9921. Além disso, foi identificada uma diferença significativa entre as médias de alunos cotistas e não cotistas do turno diurno, com valor-p abaixo de 5% (0,0035) conforme Tabela 17.

Tabela 17. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursandos relacionando o turno do curso

Turno	Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Diurno	Não cotistas	290	3,2740	0,8252	Sim, valor-p = 0,0035
	Cotistas	112	2,9641	0,9827	
Noturno	Não cotistas	508	3,0662	0,8348	Não, valor-p = 0,3389
	Cotistas	125	2,9921	0,7584	
Total	-	1035	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 18, apresenta-se o valor-p obtido do teste t de Student para verificar se há diferença significativa entre as média dos IRAs dos alunos cursandos, fazendo-se a

combinações entre cotistas e não cotistas dos turnos diurno e noturno. Foi verificado que há discrepância significativa entre as médias dos alunos cursando não cotistas do turno diurno e alunos cursando não cotistas e cotistas, os dois do turno noturno, em que foi identificado um valor-p abaixo do nível de significância de 5% em ambas combinações.

Tabela 18. Análise das médias dos IRAs de alunos cursando cotistas e não cotistas dos turnos diurno e noturno

Relação	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não Cotista(diurno) / Não cotista(noturno)	Sim, valor-p = 0,0006
Não Cotista(noturno) / Cotista(noturno)	Sim, valor-p = 0,0008
Cotista(diurno) / Não cotista(noturno)	Não, valor-p = 0,3088
Cotista(diurno) / Cotista(noturno)	Não, valor-p = 0,8077

Fonte: elaboração própria.

Considerando o sexo, a média das alunas cursando e não cotistas é de 3,3143, enquanto que a média das alunas cursando e cotistas é 3,1082. Por seu turno, a média dos alunos cursando e não cotistas é 3,0149, ao passo que a média dos alunos cursando e cotista é 2,8924, de acordo com a Tabela 19.

Tabela 19. Análise das médias dos IRAs dos alunos cursando relacionando o sexo do aluno

Sexo	Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Feminino	Não cotistas	338	3,3143	0,7823	Sim, valor-p = 0,03141
	Cotistas	95	3,1082	0,8261	
Masculino	Não cotistas	460	3,0149	0,8536	Não, valor-p = 0,14896
	Cotistas	142	2,8924	0,8903	
Total	-	1035	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 20, apresenta-se o valor-p obtido do teste t de Student para verificar se há diferença significativa entre as médias dos IRAs dos alunos cursando, fazendo-se as combinações entre cotistas e não cotistas dos sexos masculino e feminino. Foi constatado que há diferença significativa entre as médias das alunas cursando não cotistas em relação aos alunos cursando não cotistas, com valor-p próximo a 0 (zero), e aos alunos cursando cotistas, com valor-p também próximo a zero. Por outro lado, não foi verificada diferença significativa nas médias dos IRAs entre alunas cursando do sexo feminino cotistas e alunos não cotistas e cotistas do sexo masculino.

Tabela 20. Análise das médias dos IRAs de alunos cursandos cotistas e não cotistas dos sexos masculino e feminino

Relação	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não Cotista (feminino) / Não cotista (masculino)	Sim, valor-p = 0,0000
Não Cotista (feminino) / Cotista (masculino)	Sim, valor-p = 0,0000
Cotista (feminino) / Não cotista (masculino)	Não, valor-p = 0,3210
Cotista (feminino) / Cotista (masculino)	Não, valor-p = 0,0574

Fonte: elaboração própria.

Mais uma vez, fica claro o resultado expressivo em favor do público feminino, visto que as alunas cursandas não cotistas possuem, em média, notas superiores que as alunas cotistas, bem como aos alunos cotistas e não cotistas. Deixando de lado a análise por meio do t de Student, verifica-se que as alunas cotistas possuem uma média de 3,1082, superior ao dos alunos não cotistas (3,0149) e dos cotistas (2,8924).

Assim como para os alunos formados, os resultados são mais positivos aos discentes não cotista, do turno diurno e do sexo feminino. Por outro lado, o aluno cotista, do noturno e do sexo masculino tem predisposição a ter, em média, rendimento menor.

4.3 Formados e Cursandos

Analisando conjuntamente as médias dos IRAs dos alunos formados e cursandos percebe-se que há uma diferença estatística com relação à média dos alunos cotistas e não cotistas, com resultado desfavorável aos alunos cotistas. O conjunto de discentes formados e cotistas é composto por 2020 indivíduos, o total da amostra. A média dos não cotistas é de 3,3918, com desvio padrão de 0,7075. A média dos cotistas é de 3,1612, com desvio padrão de 0,8057. O total de não cotistas é 1667, já o total de cotista é 353. Os dados são melhor visualizados conforme a Tabela 21.

Tabela 21. Análise das médias dos IRAs dos alunos formados e cursandos, segundo sistema de ingresso

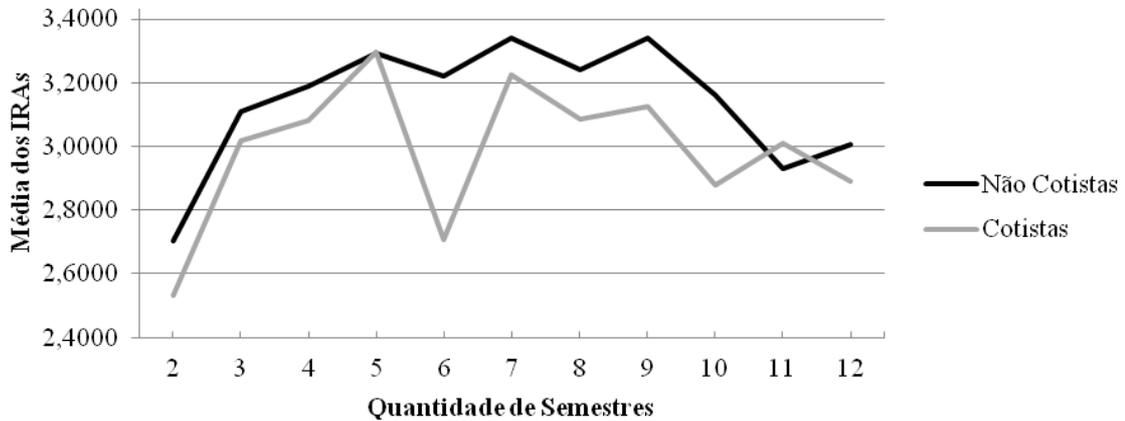
Alunos	Quant.	Média do IRA	Desvio Padrão	Há diferença significativa? (Se valor-p < 0,05)
Não cotistas	1667	3,3918	0,7075	Sim, valor-p = 0,0000
Cotistas	353	3,1612	0,8057	
Total	2020	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Uma possível explicação para esse resultado desfavorável aos cotistas, considerando os alunos formados e cursandos, é o baixo desempenho dos alunos cotistas em curso, os quais

puxam o resultado para baixo. Entretanto, ao longo do curso, as médias dos IRAs dos alunos cotistas e não cotistas vão se igualando, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1. Evolução das médias dos IRAs dos alunos cursando cotistas e não cotistas ao longo do curso



Fonte: elaboração própria.

Essas informações do Gráfico 1 explicam o porquê de não haver diferença significativa entre alunos cotistas e não cotistas no grupo dos formados, em contraposição à existência de discrepância estatística na média dos IRAs, no grupo dos cursando, entre cotistas e não cotistas. No semestre 2, a diferença entre a média dos alunos não cotistas (2,7017) para a média dos alunos cotistas (2,5337) é de 0,1734. No semestre 12, a média dos não cotistas é 3,0074 e a dos cotistas é 2,8902, perfazendo uma diferença de 0,1172. Ou seja, a discrepância das médias entre os dois grupos caiu em 32,41%.

A explicação disso pode residir na aproximação entre cotistas e não cotistas, com troca de informações entre os grupos. Além disso há a competitividade por notas melhores entre os discentes, bem como existe a atuação dos docentes para o nivelamento no entendimento da disciplina. O conjunto desses fatores tendem a influenciar uma média mais homogênea entre os discentes de graduação de Ciências Contábeis da UnB.

Na faixa 6 da quantidade de semestres do Gráfico 1, 60,27% dos alunos não cotistas e 32% (a maioria) dos alunos cotistas estavam na posição 6 do fluxo. Essa posição 6 do fluxo do curso de Ciências Contábeis da UnB possui as seguintes disciplinas obrigatórias: Auditoria 1, Análise Econômica Financeira 2 e Execução da Gestão Pública. Entretanto, houve um viés na extração dos dados, uma vez que 100% dos alunos cotistas e não cotistas, com 6 quantidades de semestres, ingressaram no semestre 2013/2. A soma de 6 semestres a partir de 2013/2 chega-se ao semestre atual (2016/1). Logo, quando da extração dos dados, o sistema

informatizado pode ter somado um semestre a mais e uma posição de fluxo a mais, uma vez que os dados foram extraídos no semestre atual de 2016/1. Sendo assim, a quantidade 6 de semestres, na verdade é 5. E é bem possível que a posição do fluxo também seja a 5. Logo, as disciplinas obrigatórias que influenciaram as notas na quantidade 6 de semestres do Gráfico 1 são as da posição do fluxo 5: Teoria Contábil, Análise Econômico Financeira 1 e Programação Fiscal Financeira.

5. CONCLUSÃO

As desigualdades sociais afligem o Brasil do período colonial até os dias atuais, as quais hoje são expressas em índices elevados de pobreza, de analfabetismo, de exploração sexual, de desnutrição, de desemprego, de criminalidade e de violência que incidem sistematicamente sobre determinada parcela da população: as classes oprimidas e subalternas, as quais as estatísticas apontam que parcelas expressivas dessas classes possuem a cor da pele parda e preta e são oriundas da rede de ensino público.

Com muita luta, discussões e disputas nos meios acadêmico, político e jurídico, o Movimento Negro e pessoas que se identificam com a causa pressionaram o sistema e houve desfecho positivo, plasmado na instituição de cotas no vestibular da Universidade de Brasília, em 2004. Posteriormente, em 2012, os resultados do combate das disparidades sociais no âmbito educacional ensejou a sanção da Lei Federal 12.711, conhecida como Lei de Cotas, a qual estabelece no art. 7º a revisão decenal do sistema de cotas.

Tendo como base esse princípio de revisão da Lei de Cotas, o presente relato trata da efetividade dessa ação afirmativa, ao ter como problema de pesquisa a investigação das médias dos Índices de Rendimento Acadêmico (IRA) dos discentes graduação em Ciências Contábeis da UnB, visando apontar se há diferença estatisticamente significativa entre as médias de alunos cotistas e não cotistas.

Reporta-se ao objetivo geral, apontando que os resultados indicam que não há diferença estatisticamente significativa entre os IRAs médios dos discentes cotistas e não cotistas formados. Por outro lado, houve diferença estatística entre os alunos cotistas e não cotistas que estão ainda realizando o curso. E no conjunto, somando-se formados e cursandos, houve também uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos cotistas e não cotistas.

Na persecução dos objetivos específicos, os achados indicam que as médias tendem a ser superiores para os indivíduos que possuem as características: não cotista, feminino, escola privada e turno diurno. Ao passo que as variáveis cotista, masculino, escola pública e turno noturno atraem as médias dos IRAs para baixo.

Pelo exposto, responde-se ao problema de pesquisa sob três pontos de vista. Considerando somente os discentes formados, não há diferença nos IRAs médios dos alunos cotistas e não cotistas, com significância estatística. Tendo em vistas os alunos em curso, houve diferença estatística, sendo o resultado favorável aos não cotistas. E por fim, extraindo-se o resultado dos dois grupos conjuntamente, observou-se que também há diferença

estatística nas médias dos discentes de graduação de Ciências Contábeis da UnB, com resultado favorável aos não cotistas.

Os dados apontaram também que, ao longo do tempo, a diferença das médias dos IRAs de alunos cotistas e não cotistas em curso diminuiu, explicando o motivo de não haver diferença significativa entre os formados.

Na base de dados, houve um impasse quanto à variável escola do ensino médio, uma vez que o sistema de gestão acadêmica da UnB não coletava esse tipo de informação. Em decorrência disso, foram excluídos 414 indivíduos da amostra, prejudicando a análise do desempenho de cotistas e não cotista, segundo a escola de origem.

No desenvolvimento deste trabalho, notou-se que a média do IRA do público feminino, tanto cotistas, quanto não cotista, é superior à média do público masculino. Em decorrência disso, sugere-se uma pesquisa voltada a analisar o motivo dessa diferença de médias, com a aplicação de questionários que busquem investigar a quantidade de horas que cada grupo emprega nos estudos fora das salas de aula, além de outras variáveis que possam influenciar diretamente no IRA.

Finalmente, com esses resultados, espera-se que os docentes do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da UnB empreguem esforços para nivelar o desempenho dos discentes no início do curso. Isso pode ser feito com a disponibilização de cursos de extensão, à distância ou presencial, bem como o emprego de uma monitoria mais sistematizada à resolução de dúvidas dos alunos, além da destinação de mais horas extraclasse dos docentes para atendimento aos discentes.

Por sua vez, os discentes, por intermédio de seu Centro Acadêmico, podem buscar meios de colocar em prática os seus conhecimentos por meio da criação de empresas juniores de Contabilidade. Isso promoveria a experiência de atuação no mercado de trabalho, e contribuiria para a obtenção de dados e elementos nesse mercado, favorecendo a pesquisa, ensino e extensão em Ciências Contábeis.

Dessa forma, discentes e docentes, engajados na melhoria do curso de Ciências Contábeis, implicaria em resultados mais positivos para ambos os grupos, cotistas e não cotistas, com rendimentos acadêmicos mais equânimes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Daniel Lima de. **História do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2013, 595 p. (Manual do candidato)

ANJOS, Noé Fernandes dos. **Cotas raciais no âmbito da comunidade da Universidade de Brasília**. Monografia (Especialização em Gestão Universitária), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, 2010.

ARAÚJO, Ionete Eunice de. **Análise sócioeconômica das qualidades de cotas para negros na Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Economia do Setor Público), Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ARRECHEA, Manuela. **Opiniões e vivências de cotistas negros da UnB**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

AVELINO, Bruna Camargos; et. al. Desenvolvimento profissional de estudantes de Ciências Contábeis: análise empírica sobre as intenções após a graduação em relação a cursar pós-graduação. **Revista Universo Contábil**, S.l., v. 9, n. 2, p. 104-124, junho, 2013.

BEUREN, Ilse Maria; et al. **Como elaborar trabalho monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7988, de 22 de setembro de 1945**. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em abr/2016.

BRASIL. **Lei nº 12.249, de 29 de agosto de 2012.** Altera o Decreto-Lei 9295/46 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112249.htm. Acessado em abr/2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em abr/2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186. Democratas.** CEPE/UnB e outros. Relator: Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 26 de abril de 2012.

BRASIL. Universidade de Brasília. **Análise do Sistema de Cotas para Negros da Universidade de Brasília.** Brasília-DF, 2013. Disponível em: http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/index/reatorio_sistema_cotas.pdf. Acessado em: março de 2016.

CAMPO, Larissa Couto; et. al. **Cotas Sociais, Ações Afirmativas e Evasão no Ensino Superior: Análise Empírica em uma Universidade Pública Brasileira.** In: XV Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, São Paulo, julho, 2015.

CARVALHO, José Jorge de. **Uma Proposta de Cotas para Negros e Índios na Universidade de Brasília.** O Público e o Privado, Fortaleza, v. 3, p. 9-59, 2004.

CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais.**(Tese de Doutorado), Universidade de São Paulo, 2004.

CUNHA, EgláisaMicheline Pontes. **Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros na Universidade de Brasília: um Estudo de Desempenho.** Dissertação (Mestrado em Educação na Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

DA SILVA, Rosane Maria Pio. **Percepção de formandos em Ciências Contábeis sobre sua preparação para ingresso no mercado de trabalho: um estudo no âmbito dos cursos do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

DOS SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** (Tese de Doutorado), Universidade de Brasília, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2007.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa; MOEHLECKE, Sabrina. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 1, n. 2, ISSN 1809-5747, dez. 2011.

LAFFIN, Marcos. A pesquisa nos cursos de ciências contábeis. **Revista de Ciências da Administração**, 09, vol. 2, no. 4, pp. 99, 2000.

MACIEL, Alexsara. Relações raciais na educação: um pequeno recorte histórico. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 1, n. 1, 2008.

MAPURANGA, Patrícia Vasconcelos Rocha; et al. O Processo de Convergência das Normas Internacionais de Contabilidade: Uma Realidade nos Setores Privado e Público Brasileiros. **Revista Controle**, vol. IX, nº 1, Jan/Jun, 2011.

MARION, Jose Carlos; et al. Discussão sobre metodologias de ensino aplicáveis à Contabilidade. **REUNA**, v. 1, n. 10, 2010.

MARION, José Carlos; ROBLES JR., Antonio. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil. **Revista Conselho Regional de Contabilidade**, São Paulo, ano 1, n.5p. 38-45 julho, 1998.

MARTINS, André Ricardo Nunes. **A polêmica construída: racismo e discurso da imprensa sobre a política de cotas para negros**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MATOS, Caio Noronha. **Ações Afirmativas e o Combate ao Racismo: Dez Anos de Cotas na Universidade de Brasília**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência Política), Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MATOS, Eduardo Bona Safe de; et. al. Um estudo sobre a pesquisa em educação contábil em periódicos internacionais: temáticas envolvendo as normas internacionais de contabilidade. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 12, n. 22, p. 59-73, 2012.

MENDES, Paulo Cesar de Melo; et. al. A aderência do conteúdo da disciplina contabilidade tributária ministrada nos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Brasil ao conteúdo do currículo internacional proposto pela ONU. **Revista Ambiente Contábil da UFRN**, Natal-RN, v. 3, n. 1, p. 1-19, jan/jun, 2011.

MIRANDA, Antonio. Sociedade da informação: globalização, identidade cultural e conteúdos. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 78-88, maio/ago. 2000.

PELEIAS, Ivam Ricardo; et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade Financeira da USP**, São Paulo, Edição 30 Anos de Doutorado, p. 19-32, junho de 2007.

PEREIRA, Ednei Morais. **Avaliação do nível de conhecimento dos discentes sobre normas contábeis internacionais face ao processo de convergência do IASB: uma análise nas instituições de ensino do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PETRUCCELLI, José Luiz. Mapa da cor no ensino superior brasileiro. **Ensaio e Pesquisas**, v.5, Rio de Janeiro, 2004.

QUEIROZ, Zandra Cristina Lima Silva et al . A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, agosto de 2015.

REIS, Déborah Oliveira Martins dos; et al. **Araxá, 1816-1888: Posse De Escravos, Atividades Produtivas, Riqueza**. In: Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 12th Seminar on the Economy of Minas Gerais]. Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

ROSSETTO, Cristina B. de Souza; et. al. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro , v. 58, n. 3, p. 791-824, setembro, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. A importância da pesquisa científica no ensino da contabilidade: caminhos da investigação. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, Ago/Out, 2002.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. Ensino da contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 3, p. 82-94, 2008.

SOBRINHO, Antonio Fávero. Ensino de contabilidade no Distrito Federal: uma abordagem crítico-reflexiva. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 1, n. 1, 2009.

TREVISAN, Leonardo. **Abolição: um suave jogo político?** 9ª Ed. São Paulo. Editora Moderna, 1995.

VALENTINI, Felipe. **A relação entre inteligência fluida, desempenho acadêmico e aprendizagem: uma abordagem multinível**. Tese (Doutorado em Psicologia), Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n.137, p. 621-644, mai/ago, 2009.

VILLAS BOAS, Glauca. Seleção e partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. **Teoria e Sociedade**, (7), p. 95-115, jun. 2001.