

BRUNA CAROLINE MOREIRA SILVA

DESCONSTRUINDO MITOS: MERITOCRACIA E A LEI DE COTAS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S586d
2017
Silva, Bruna Caroline Moreira, 1992-
Desconstruindo mitos : meritocracia e a lei de cotas / Bruna
Caroline Moreira Silva. – Viçosa, MG, 2017.
xii, 137f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Wescley Silva Xavier.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.110-114.

1. Ensino superior. 2. Universidade Federal de Viçosa -
Ingresso. 3. Legislação. 4. Desempenho. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Administração e
Contabilidade. Programa de Pós-graduação em Administração.
II. Título.

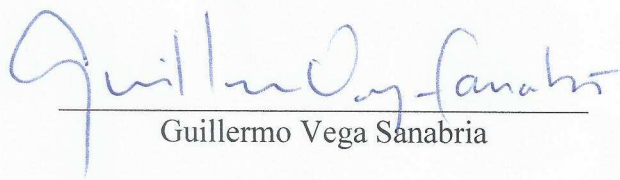
CDD 22 ed. 379.1

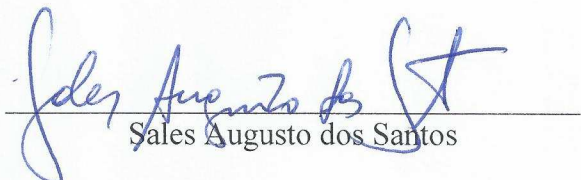
BRUNA CAROLINE MOREIRA SILVA


DESCONSTRUINDO MITOS: MERITOCRACIA E A LEI DE COTAS


Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 31 de março de 2017.


Guillermo Vega Sanabria


Sales Augusto dos Santos


Antônio Carlos Dias Júnior
(Coorientador)


Wesley Silva Xavier
(Orientador)

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

Ao tio Ado (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, meu fiel protetor e sem o qual nada disso seria possível.

A minha família pelo suporte, amor e incentivo. Essa vitória é por vocês e para vocês!

Aos amigos, por tornarem a caminhada muito mais leve e prazerosa.

Ao meu orientador, Professor Wescley Silva Xavier, pela dedicação, paciência, aprendizado e confiança.

Aos meus coorientadores, Professores Antônio Carlos Dias Júnior e Thiago de Melo Teixeira da Costa pelos ricos ensinamentos e contribuições.

Aos membros da banca, Professores Guillermo Vega Sanabria e Sales Augusto dos Santos por aceitarem participar desse momento e pelas valiosas contribuições.

Aos professores e funcionários do Departamento de Administração e Contabilidade.

Aos colegas do mestrado pelo convívio e parceria nesses dois anos.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro, que me permitiu dedicação exclusiva ao mestrado.

A Universidade Federal de Viçosa, pela estrutura e ensino de qualidade ofertados.

A todos que de alguma forma participaram dessa vitória, meu mais sincero MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE QUADROS.....	viii
LISTA DE TABELAS.....	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xii
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1. Desigualdade Social no Brasil e seu Enfrentamento via Educação.....	17
2.2. Ensino Superior Público Brasileiro e a Meritocracia.....	22
2.2.1. <i>O Mito da Meritocracia</i>	22
2.2.2. <i>A Meritocracia no Ensino Superior Brasileiro</i>	27
2.3. Políticas Públicas, Políticas Sociais e Ações Afirmativas.....	31
2.3.1. <i>A Reserva de Vagas no Ensino Superior Público Brasileiro</i>	33
2.4. A Universidade Federal de Viços.....	38
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	40
3.1. População e amostra.....	40
3.2. Técnicas de coleta de dados.....	41
3.3. Tratamento e análise dos dados.....	48
4. RESULTADOS.....	55
4.1. O caráter polissêmico dos discursos acerca das cotas.....	59
4.1.1. <i>A percepção dos professores</i>	60
4.1.1.1. Categoria Mérito.....	60
4.1.1.2. Categoria Cotas, Categoria Cotas para Estudantes de Escolas Públicas e Categoria Cotas raciais.....	62
4.1.2. <i>A percepção dos alunos</i>	68
4.1.2.1. Categoria Mérito.....	69
4.1.2.2. Categoria Cotas, Categoria Cotas para Estudantes de Escolas Públicas e Categoria Cotas raciais.....	70
4.2. Aproveitamento acadêmico.....	82
4.2.1. <i>A percepção dos professores</i>	82
4.2.2. <i>A percepção dos alunos</i>	97

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B.....	116
APÊNDICE C.....	117
APÊNDICE D.....	126
APÊNDICE E.....	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição das vagas em IES públicas, a partir da Lei nº 12.711.....	15
Figura 2 - Apreciação quanto às cotas.....	71
Figura 3 - Apreciação quanto as cotas para estudantes de escolas públicas.....	74
Figura 4 - Renda Familiar.....	77
Figura 5 – Escolaridade da mãe.....	78
Figura 6 – Escolaridade do pai.....	78
Figura 7 - Apreciação Acerca das Cotas Raciais.....	80
Figura 8 - Tendência de coeficientes de Rendimento dos Alunos da Administração Ingressantes 2013.....	88
Figura 9 - Tendência de coeficientes de Rendimento dos Alunos da Administração Ingressantes 2014.....	88
Figura 10 - Tendência de coeficientes de Rendimento dos Alunos da Administração Ingressantes 2015.....	88
Figura 11 - Apreciação Acerca do Desempenho dos Cotistas.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados.....	42
Quadro 2 – Caracterização dos alunos entrevistados.....	44
Quadro 3 – Variáveis e validações dos constructos.....	50
Quadro 4 – Eixos temáticos e categorias de análise.....	54
Quadro 5 – Dados de acordo com as fontes de coleta.....	55
Quadro 6 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação Cotas.....	70
Quadro 7 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação acerca Escolas Públicas.....	74
Quadro 8 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação acerca Cotas raciais.....	79
Quadro 9 - Correlação entre as Notas de Ingresso e o CRA dos estudantes.....	89
Quadro 10 – Categorias “situação atual dos alunos”.....	91
Quadro 11 – Situação atual dos alunos.....	92
Quadro 12 – Situação dos alunos cotistas e não cotistas.....	92
Quadro 13 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação acerca dos Cotistas.....	98
Quadro 14 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Dedicção.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Vagas UFV.....	39
Tabela 2 – Número de alunos ingressantes por curso e ano.....	47
Tabela 3 - Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas por curso.....	56
Tabela 4 – Teste de médias entre as notas de entrada de cotistas e não cotistas.....	58
Tabela 5 - Escolaridade dos pais.....	76
Tabela 6 – Renda Familiar.....	77
Tabela 7 – Maior fonte de sustento atualmente.....	97
Tabela 8 – Forma de residência dos alunos.....	103

LISTA DE SIGLAS

AED – Análise Exploratória de Dados

ASAV – Associação dos Servidores Administrativos da UFV

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCB – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCE – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CONSU – Conselho Universitário

CRA – Coeficiente de Rendimento Acumulado

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GEMMA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

PASES – Programa de Avaliação Seriada para o Ingresso no Ensino Superior

PET – Programa de Educação Tutorial

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIA – Simpósio de Integração Acadêmica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNB – Universidade de Brasília

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UREMG – Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

SILVA, Bruna Caroline Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2017. **Desconstruindo mitos: meritocracia e a lei de cotas.** Orientador: Wescley Silva Xavier. Coorientadores: Antônio Carlos Dias Júnior e Thiago de Melo Teixeira da Costa.

Com o aumento, nas últimas décadas, de políticas que beneficiam grupos historicamente marginalizados e com grande vulnerabilidade socioeconômica, um dos principais argumentos na esfera pública é o de que a formação no ensino superior permite, a longo prazo, a redução das desigualdades sociais. Dentre desse quadro, está a Lei nº 12.711, popularmente conhecida como Lei de Cotas e que, constantemente, é conectada às ideias de desempenho e mérito. Esse trabalho foi motivado, dentre outros motivos, pela descrença de uma significativa diferença no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas. E, ainda, pela crítica à ideia de mérito, que deveria dar lugar à ideia do aumento na igualdade de oportunidades. Desse modo, o presente trabalho buscou demonstrar, com base na Lei de Cotas, a atual conjuntura da Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco principal o desempenho de alunos cotistas. Buscou-se, no decorrer das análises, comparar estatisticamente os níveis de rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas, bem como identificar possíveis fatores que influenciem para um maior ou menor desempenho e, ainda identificar o caráter polissêmico dos discursos favoráveis e contra às cotas no ambiente acadêmico. Para tanto, foi utilizada uma base de dados com os coeficientes de rendimento acadêmico dos alunos ingressantes a partir de 2013 (anos de início da vigência da Lei); dados obtidos através de 697 respostas à um questionário *online* aplicado e; entrevistas com 26 professores e 9 alunos a fim de desvelar diferentes posicionamentos e discursos a respeito das cotas. As análises apontaram que há diferença estatisticamente significativa entre o rendimento acadêmico de cotistas e não cotistas em apenas 6 cursos dos 45 analisados, sendo que a meritocracia ainda é fortemente utilizada como meio de se alcançar oportunidades. Os entrevistados tendem a concordar mais com as cotas para estudantes de escola pública e menos com as cotas raciais, ocorrendo, em muitos casos, uma grande crença em uma democracia racial. A taxa de evasão de estudantes cotistas é menor do que de estudantes não cotistas e, ainda que alunos com vulnerabilidade socioeconômica ingressem na universidade, eles permanecem inseridos de forma precária nos espaços.

ABSTRACT

SILVA, Bruna Caroline Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2017. **Deconstructing myths: meritocracy and the Quota Law.** Adviser: Wesley Silva Xavier. Co-advisers: Antônio Carlos Dias Júnior and Thiago de Melo Teixeira da Costa.

With the increase, in the last decades, of policies benefiting groups historically marginalized and with big socioeconomic vulnerability, the main argument in the public sphere is that college education will allow, in the long time, the reduction of social inequalities. Within this framework, there is the law nº 12.711, popularly known as Quota Law and constantly linked to performance and merit. This work has had some reasons. As well as by the disbelief of a significant difference in academic performance between quota and non-quota students and by the merit case. The latter is criticized because it should be replaced by the system of opportunity equality. The present work seeks to analyze, based on Law 12.711, a current situation of the Federal University of Viçosa, with the main focus being the performance of quota students. In this way, the analysis of the academic performance levels of quota and non-quota students was carried out without analysis analyzer, as well as to identify the factors that influence to a greater or lesser degree of performance and to identify the polysemic character of the favorable discourses and against discourses in the academic environment. To do so, a database was used with the coefficients of academic achievement of students as of 2013 (years beginning of Law), a database obtained through 697 answers to an online questionnaire applied and, also, through interviews with 26 teachers and 9 students. The analyzes have pointed out that there is a statistically significant difference between the academic income of quotaholders and non-quota holders in only 6 courses of the 45 analyzed, showing that the meritocracy is still strongly used as a means of to get opportunities. Respondents tend to agree more on quotas for public school students and less on racial quotas and in many cases there is a great belief in racial democracy. The dropout rate of quota students is shorter than non-quota students rate and even if the students with socioeconomic vulnerability attend University, they face prejudice.

1. INTRODUÇÃO

O campo da administração pública se configura pelo tratamento complexo de inúmeras e variadas demandas. E, por lidar com configurações de contextos sociais e, portanto, não passíveis de cálculos perfeitos acerca de possíveis impactos, pesquisas que auxiliem no levantamento de inovações e transformações dessas configurações possuem imenso valor, visto que, como Secchi (2011) defende, quanto mais discussão, maior democracia e, conseqüentemente, mais alto é o efeito benéfico das Políticas Públicas.

No que diz respeito a essas demandas, tem-se constatado no Brasil nas últimas décadas um aumento das políticas que, embora insuficientes, beneficiam grupos historicamente marginalizados e com grande vulnerabilidade socioeconômica. Segundo dados do Banco Mundial, o Brasil é configurado por grande desigualdade, de forma que 1% da população mais rica detenha 13% da renda nacional, enquanto os 40% da população mais pobre possui apenas 13% do total da renda, resultando num absoluto de 18 milhões de brasileiros ainda vivendo na pobreza (CERATTI, 2015).

Diante esse quadro, um dos principais argumentos na esfera pública é o de que a formação universitária permite a redução das desigualdades sociais entre os diferentes grupos na sociedade, principalmente quando da inserção no mercado de trabalho (SOUZA; BRANDALISE, 2011). Em complemento, possibilita melhorias na qualidade de vida dos cidadãos, fazendo com que as necessidades básicas sejam supridas com maior liberdade, igualdade e qualidade.

Ainda que tímidas, o país tem passado nas últimas duas décadas por várias conquistas sociais que visam a tentativa de uma maior democratização¹ do acesso à educação no ensino superior. Acerca dessas tentativas, ainda que com suas inúmeras problemáticas e limitações, pode-se destacar: o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oferece bolsas em instituições particulares para alunos com vulnerabilidade econômica e social; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que abrange o aumento de vagas, combate à evasão, entre outras metas; e a criação de Instituições de Ensino Superior (IES) federais e a construção de novos *campi* (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012).

É nesse contexto que as políticas públicas no ensino superior têm se mostrado uma importante tentativa de se reverter uma desigualdade enraizada no Brasil, uma vez que essa

¹ Democratizar, nesse sentido, diz respeito à diversificação demográfica, a deselitização das universidades, o que levaria ao aumento da possibilidade de acesso para os mais diversos públicos.

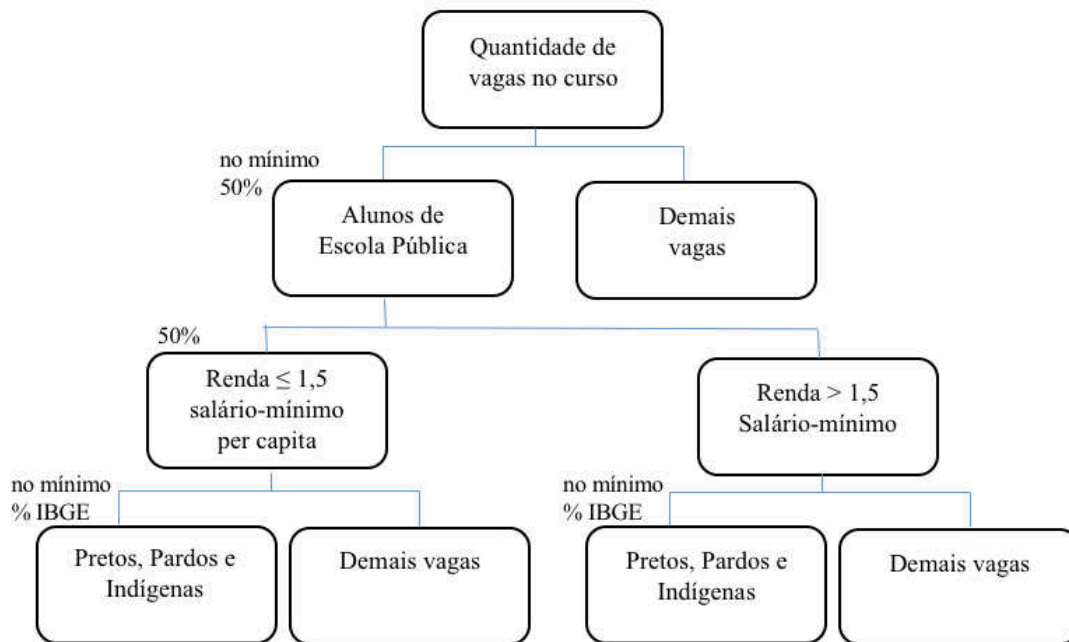
seria, possivelmente, uma medida de curto prazo e razoavelmente sustentável, que assumiria um caráter imediatista frente à baixa qualidade² do ensino de base, além de possibilitar a reparação histórica de desigualdade social no país. Dentre essas tentativas, destacam-se as cotas. Os primeiros registros dessa política ocorreram em universidades públicas estaduais, tendo sido o Estado do Rio de Janeiro o pioneiro em 2002, onde foram abarcadas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf). E, posteriormente, em 2003, as universidades situadas no Mato Grosso do Sul e a Universidade do Estado da Bahia (UneB), também em 2003 (SANTOS, A., 2012).

Todavia, esse trabalho tem como recorte o universo abarcado pela Lei nº 12.711 sancionada em 2012, que uniformiza a utilização das cotas em universidades e institutos federais. A Lei de Cotas, como é conhecida, teve sua vigência iniciada com os ingressos do primeiro semestre letivo de 2013, onde ficou determinado que pelo menos 50% de vagas em IES federal devem ser reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, respeitando também a proporção de autodeclarados pretos, pardos e indígenas do estado no qual a IES está localizada de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Cabe ressaltar que o percentual de vagas destinadas para as cotas (50%) não deveria ser, necessariamente, alcançado de imediato. Cada IES teve autonomia para aumentar o percentual de vagas para cotas de acordo com o modo pelo qual optassem por ser o mais viável, desde que começassem no ano de início da vigência da Lei em 2013 e atingissem os 50% em 2016. A distribuição das vagas de acordo com a Lei pode ser visualizada a partir da figura a seguir.

² Por mais que, idealmente, o termo educação já pressuponha, ou pelo menos deveria estar intrinsecamente ligado à qualidade, cabe ressaltar o que queremos dizer quando utilizamos a expressão “educação de qualidade”. Demo (2007) aponta que, diferentemente da quantidade, que pressupõe extensão, a qualidade pressupõe intensidade, ou seja, “tem a ver com profundidade, (...) principalmente com participação e criação. Está mais para o *ser* do que para o *ter*” (DEMO, 2007). Nesse sentido, quando utilizamos o termo educação de qualidade, fazemos no intuito de indicar uma educação que não apenas tenha sido dada ao aluno de modo com que esse venha a possuir um diploma. Utilizamos esse termo com a finalidade de caracterizar uma educação que vise muito mais do que apenas apresentar conteúdos que culminarão no recebimento de um diploma. Uma educação de qualidade seria aquela que desperta a consciência do aluno enquanto ser, no sentido de desenvolver uma consciência crítica que permita com que ele se torne sujeito criador de oportunidades. Ou seja, um aluno que consiga se emancipar de tal forma que consiga se reconhecer enquanto um sujeito ativo. Para tal, há a necessidade de as escolas disporem de profissionais aptos para ocupar posições de educadores, tais como professores bem-formados e bem-remunerados – o que implica, também, cargas horárias comedidas que permitam aperfeiçoamentos constantes, além de infraestrutura adequadas das instalações e todas as condições necessárias para a manutenção dos alunos nesses ambientes. E, ainda, “deve considerar a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (...) de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais que repercutem na escola” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009). Cabe ressaltar que aqui destacamos apenas o fator “ambiente escolar” para uma educação de qualidade. Não excluimos, de forma alguma, a importância de outros espaços e atores formativos, como a família, a religião, a cultura, dentre outros.

Figura 1. Distribuição das vagas em IES públicas, a partir da Lei nº 12.711



Fonte: Adaptado MEC (2016).

Um dos principais argumentos a favor das cotas é o de se corrigir uma distorção histórica de acesso elitizado ao ensino público de nível superior, no intuito de se reduzir desigualdades sociais (SOUZA; BRANDALISE, 2011). Dentre os principais argumentos contrários às cotas, destaca-se aquele que diz respeito à suposição de que alunos cotistas alcançariam rendimentos menores em relação aos alunos não cotistas, o que dificultaria a manutenção de alto nível de qualidade supostamente pretendido na formação universitária (SANTOS, J., 2012). Ou, ainda, o de que as cotas não são justas e não são necessárias uma vez que os estudantes devem alcançar o ensino superior por mérito ou, mais especificamente, no caso das cotas raciais, o argumento de que elas causariam o aumento do preconceito (LIMA *et al.*, 2014).

É frente a este quadro que as políticas de redução de desigualdades através da reserva de vagas na educação superior se encontram, pois, se por um lado se mostram como forma plausível de tentativa de criação de uma maior equidade social, por outro esbarram em argumentos ora embasados por um viés meritocrático, ora questionados quanto a sua real eficiência.

Todavia, para além dos argumentos favoráveis ou contrários às cotas, está a concentração de renda da sociedade brasileira que, como mostrada acima, não pode ser negligenciada. E, ainda, visto o contexto democrático em que se encontra, deve ser constantemente problematizada no intuito de se superar desigualdades e promover o acesso de oportunidades a todos.

Além disso, o conceito de universidade pública só se justifica se ela realmente fizer aquilo à que se propõe: ser pública. E isso apenas ocorrerá quando todos efetivamente adquirirem a possibilidade e oportunidade de acesso (BOTO, 2005). Essa oportunidade possibilitaria aos jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica “o acesso a níveis econômicos, sociais e culturais mais elevados na sociedade, aumentando a existência de uma classe social média e alta para esse grupo” (MENIN *et al.*, 2008. p. 257).

A hipótese da pesquisa é caracterizada pela incredulidade a uma significativa diferença no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas. Essa hipótese se justifica no sentido de que ainda que cotistas tendam a ter uma nota inferior em relação aos alunos da ampla concorrência quando da entrada na universidade (Exame Nacional do Ensino Médio/ Sistema de Seleção Unificada - ENEM/SISU), o que se deve, de forma geral, à uma educação muitas vezes defasada da educação básica pública que receberam, acreditamos que, no decorrer da graduação, cotistas passariam a ter o mesmo rendimento acadêmico, ou quiçá, melhor aos não cotistas.

A ideia de mérito – objeto de crítica nesse trabalho – deve, portanto, dar lugar à ideia das oportunidades às quais os alunos têm acesso. Desse modo, ao problematizar e analisar o rendimento acadêmico dos alunos, essa pesquisa não tem, de forma alguma, o intuito de priorizar a ótica do desempenho, mas justamente o de procurar demonstrar que existem outros fatores mais importantes a serem analisados, como os socioeconômicos, lançando luz para uma maior equidade social, pautada numa igualdade de oportunidades.

Diante disso, esse trabalho tem como objetivo geral desmistificar, com base na Lei de Cotas, a ideia de mérito quando do ingresso na universidade, tendo como foco principal o desempenho dos alunos cotistas da Universidade Federal de Viçosa. Como forma de auxiliar no cumprimento dessa meta, foram elaborados como objetivos específicos: a) caracterizar socioeconomicamente os grupos de alunos cotistas e não cotistas; b) comparar estatisticamente os níveis de rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas; c) verificar se há discrepância na inserção de alunos cotistas e não cotistas em atividades acadêmicas extraclasse (voluntárias ou remuneradas); d) identificar possíveis fatores que influenciem para um maior ou menor desempenho acadêmico de alunos cotistas; e) identificar o caráter polissêmico dos discursos favoráveis e contra às cotas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como forma de orientação e embasamento teórico para a realização da pesquisa, serão expostas breves considerações acerca da desigualdade no Brasil, bem como a importância da educação no intuito de amenizar essa desigualdade. Doravante, será problematizado um dos aspectos que mais aquecem esse debate: a ideia do mérito. Por fim, será apresentado como a reserva de vagas no ensino público superior se relaciona a esse debate.

2.1. Desigualdade Social no Brasil e seu Enfrentamento via Educação

Fernandes (2008a, p. 97) aponta que o Brasil “não só é demasiado extenso e heterogêneo. As diferenças geográficas, econômicas, demográficas, sociais e culturais são significativas até em escala regional, fazendo com que o passado, presente e futuro coexistem e se interpretem inextricavelmente”, o que dificulta traçar uma explicação sistemática para a dinâmica brasileira. Visto essa dificuldade, serão apresentados alguns pontos que foram julgados como fundamentais para o alcance dos objetivos propostos nesse trabalho.

A sociedade brasileira carrega uma configuração de forte desigualdade social, marcada por uma herança racista e hierárquica, presente desde a colonização até os dias atuais. Essas desigualdades são muitas vezes mascaradas e naturalizadas mesmo por aqueles que estão em situação de segregação. Quanto a essa “naturalização”, Souza (2012) defende que a sociedade não consegue discernir claramente as desigualdades causadas pela existência de classes sociais, o que gera uma dominação ainda maior da elite, legitimando a desigualdade. Todavia, independente da percepção da população, algumas pesquisas estatísticas se mostram alarmantes. Segundo dados do PNAD 2009, o Índice de Gini no Brasil era de 0,538 (IPEA, 2010), sendo que no ano de 2005, os 41% das pessoas mais pobres do país totalizavam menos de 10% da renda total. E, do lado oposto, os 9,3% das pessoas mais ricas totalizavam 43,5% da renda total (BARROS *et al.*, 2007). Além disso, dados do IPEA (2011) mostraram que em 2009, 9,7% da população não sabia ler nem escrever e a média de anos de estudo para a população acima dos 15 anos era de 7,5 anos.

Mais especificamente quanto à desigualdade racial, Moehlecke (2004) ao tratar das cotas raciais, discorre “a utilização da raça para a definição de políticas confronta-se com a ideia de uma nação que se imagina miscigenada e indiferente às distinções raciais (...) no Brasil, não haveria brancos, negros e índios, apenas brasileiros” (MOEHLECKE, 2004, p. 763). No mesmo sentido, Domingues (2005, p. 165) alerta que “o Brasil é o país da segregação racial não declarada” e enumera, recorrendo ao Núcleo de Consciência Negra na USP, que “o

progresso educacional do negro brasileiro é inferior ao do negro sul-africano da época do apartheid, e dos negros dos Estados Unidos da época da segregação racial. Nesses países, haviam maior número de médicos, engenheiros e advogados do que aqui” (DOMINGUES, 2005).

Para se ter um panorama de tal situação, segundo dados do IPEA (2011), a população brasileira em 2009 era composta por 51,1% de pessoas negras (pretos e pardos) e 48,2% de pessoas brancas. Quanto à população com 15 anos ou mais, negros possuíam em média 6,7 anos de estudo, enquanto branco possuíam em média 8,4 anos de estudo. Esse número era ainda mais discrepante no ensino superior, cuja taxa de brancos era de 21,3% e a de negros era de 8,3%. Essas desigualdades também podem ser evidenciadas, quando a renda é analisada: “negros apresentam, em média, 55% da renda percebida pelos brancos em 2009” (IPEA, 2011. p. 35). O rendimento médio dos homens brancos em 2009 era de R\$ 1491,00, das mulheres brancas R\$ 957,00, dos homens negros R\$ 833,50 e das mulheres negras R\$ 544,40. Homens negros tendem a ganhar menos que homens e mulheres brancas, sendo que as mulheres negras apresentam rendimento ainda menor. Quando analisada a população que caracteriza os 10% mais ricos da população, apenas 24% são negros, já quando analisada aqueles que configuram os 10% mais pobres da população, 72% são negros (IPEA, 2011).

Fernandes (2008b) credita as origens dessa desigualdade quando discorre acerca do modelo no qual a sociedade colonial brasileira foi baseada, onde havia a superposição do padrão português “à escravidão de estoques raciais indígenas, africanos e mestiços” (FERNANDES, 2008b, p. 43), o que gerou a exploração colonial, constituída da raça dominante e das raças escravizadas. Assim, a figura do cidadão brasileiro que emergiu estava diretamente ligada à figura da nobreza, da burguesia, sendo a opinião pública e decisões, em teoria, democráticas, concernentes à essas pessoas e não efetivamente à sociedade brasileira como um todo. Excluía-se assim os brancos pobres, negros, mulatos e indígenas, que continuavam a mercê das escolhas da elite que, por sua vez, apresenta uma grande resistência à mudança e desmedida tentativa de manutenção do poder. Esses pontos fazem com que seja plausível afirmar que “o Brasil se constituiu em nação, econômica, cultural e socialmente, em condições altamente desfavoráveis à difusão de ideais democráticos de vida política” (FERNANDES, 2008b, p. 98).

Essa configuração aliada aos laços de caráter pessoal que foram sendo assumidos fizeram com que a desigualdade se tornasse ainda maior (FERNANDES, 2008b) e, muitas vezes, maquiando o poder a ela embutido. Desse modo, o caráter paternalista, o nepotismo, as relações pessoais, o apadrinhamento foram se construindo e se adentrando ao contexto brasileiro ao ponto de ser visto como algo natural (BARBOSA, 2014). Essa situação se

manifestou como forma de manutenção dos privilégios das classes dominantes em detrimento dos subordinados diante do Estado, visto que aqueles que possuem a rede certa de contatos/relações são favorecidos e a classe subordinada é, mais uma vez negligenciada, ficando a mercê do jogo político. Fernandes (2008b) aponta que essa situação fornece a possibilidade de as classes dominantes, utilizando-se do Estado, imporem seus interesses e privilégios como se eles fossem os interesses de toda a nação. Carvalho (2002) ao discorrer sobre a cidadania no Brasil afirma que

o único setor do Judiciário que funciona um pouco melhor é o da justiça do trabalho. No entanto, essa justiça só funciona para os trabalhadores do mercado formal, possuidores de carteira de trabalho. Os outros, que são cada vez mais numerosos, ficam excluídos. Entende-se, então, a descrença da população na justiça e o sentimento de que ela funciona apenas para os ricos, ou antes, de que ela não funciona, pois os ricos não são punidos e os pobres não são protegidos (CARVALHO, 2002, p. 215).

Carvalho (2002) complementa o argumento exposto afirmando que os cidadãos brasileiros podem ser categorizados como “doutores” ou “cidadãos simples”. Os cidadãos do primeiro grupo “são invariavelmente brancos, ricos, bem vestidos, com formação universitária. São empresários, banqueiros, grandes proprietários rurais e urbanos, políticos, profissionais liberais, altos funcionários” (CARVALHO, 2002, p. 215), sendo que para eles “as leis ou não existem ou podem ser dobradas” (CARVALHO, 2002, p. 215). Já o segundo grupo é caracterizado pela grande massa,

são a classe média modesta, (...), têm educação fundamental completa e o segundo grau, em parte ou todo. Essas pessoas nem sempre têm noção exata de seus direitos, e quando a têm carecem dos meios necessários para os fazer valer (CARVALHO, 2002, p. 216).

Desse modo, tanto as condições desfavoráveis com que a democracia foi sendo constituída, quanto a falta de coerência ideológica fez com que uma grande instabilidade fosse construída no regime republicano brasileiro, uma vez que o Estado não conseguia cumprir com a necessidade de se educar as massas populares, ainda imbuídas na antiga ordem escravocrata (FERNANDES, 2008b). Nobre e Maia (2010) enumeram a existência de dois modelos de educação: um construído para a burguesia, que objetiva a manutenção por ela exercida e outro direcionado para os subordinados, no intuito de prepara-los apenas para o mercado de trabalho sendo, portanto, alienante. “Como resultado, o “padrão brasileiro de escola superior” não só nasceu completamente “arcaico”, bem como projetou na cena histórica uma influência educacional perene, do tipo arcaizante, impedindo, deste modo, possibilidades de renovação “ (SILVEIRA, 2009, p. 6).

Diante disso, Fernandes (2008b), por atribuir um caráter ativo ao educador e por acreditar que a educação tem função política e que cabe a ela ensinar os conteúdos de acordo com a prática, com a realidade, no sentido de ajudar na emancipação humana, defende que “o sistema educacional brasileiro poderá produzir efeitos suficientes para alterar, em um sentido positivo, a articulação do Estado às condições reais da nação” (FERNANDES, 2008b, p. 108) e que isso deveria ser feito através da conscientização política (NOBRE; MAIA, 2010). O sistema educacional poderia então tanto ser palco da manutenção das desigualdades, como pode ser palco de mobilidade social, uma vez que “se organizações são criações em vez de entidades naturais, elas podem ser mudadas mediante intervenção social” (MARSDEN; TOWNLE, 2001, p. 44). Ou seja, o modo pelo qual o homem vê o mundo é que determina os rumos e mudanças no mesmo.

Analisando a relação entre renda e escolaridade, a Fundação Getúlio Vargas, em um estudo realizado em 2008, concluiu que para cada ano adicional de estudo do trabalhador brasileiro, a renda aumenta em média 15%, sendo que os salários das pessoas que atingem o nível universitário tende a ser 544% maior do que aquelas pessoas que são consideradas analfabetas (NERI, 2008). É cabível afirmar então que o acesso à educação superior de qualidade é, para os jovens cidadãos, a possibilidade tanto de reivindicação de seus direitos, quanto da obtenção de subsídios para o crescimento pessoal e social deles. A possibilidade de os jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica terem acesso às instituições de ensino superior pública é uma forma de se tentar amenizar as injustiças e faltas de oportunidades as quais passaram no decorrer da vida, ainda que isso seja feito de forma tardia.

E é nesse contexto que a importância da intervenção do Estado se revela, na tentativa de atender às necessidades mais urgentes da vida política, econômica e social, causando efeitos como a transição para uma ordem democrática que faça jus ao nome, abrangendo todas as camadas da sociedade, com pessoas realmente preparadas para exercer seus papéis como cidadãos, no sentido de participar conscientemente dos processos democráticos e não apenas quando da ação de votar, produzindo condições dinâmicas e “efeitos socializadores relativamente uniformes” (FERNANDES, 2008b, p. 111) a todos. Por outro lado, o problema mais difícil a ser enfrentado nesse intuito é o da democratização do ensino e seus limites (FERNANDES, 2008b).

Boto (2005, p. 779) discorre “o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública” e complementa ressaltando a necessidade de se assegurar a inserção de “grupos reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal”, tudo isso tendo em vista a qualidade do ensino

pautado em ideais democráticos, uma vez que a escola de qualidade é “pelo direito consuetudinário, dever do Estado e direito subjetivo do cidadão” (BOTO, 2005, p. 795).

Essa dificuldade de inserção dos grupos negligenciados ao sistema de ensino superior público, que tem no histórico de ingressos o predomínio de alunos advindos de elite, no geral, formada por pessoas brancas e de famílias de classes sociais elevadas, caracteriza a educação como sendo fortemente marcada pela desigualdade de acesso, sendo mais uma das justificativas de dominação social, econômica e política. Quanto mais alta a vulnerabilidade econômica de uma família, quanto mais baixa a renda dela, menor é o tempo de estudos da mesma e, conseqüentemente, mais difícil é a possibilidade de se conseguir um emprego com melhores condições de trabalho e mais bem remunerado (SOUZA; BRANDALISE, 2011). Nesse sentido, é cabível afirmar que um aumento nos anos de estudo melhoraria as condições de vida dessa família, possibilitando assim a quebra de um círculo vicioso de desigualdade.

É legítimo afirmar então que a educação está intimamente atrelada tanto a fatores mais facilmente de serem identificados, como a desigualdade de renda e vulnerabilidades socioeconômicas, quanto a fatores que, justamente pelo modo como o Estado e nação foram construídos são mais difíceis de serem percebidos, como a necessidade de os indivíduos exercerem a cidadania de forma mais consciente.

É nesse contexto de tentativa de se estabelecer um campo de justiça e de igualdade (NEVES; LIMA, 2007) e, ainda, ajustamentos na vida política (FERNANDES, 2008b), dentre outros, que a política de cotas se justifica. Pois, se no momento de sua construção a universidade caracterizava-se para servir uma parcela de privilegiados, atualmente ela se encontra como uma possível forma de proporcionar inclusão dos até então subordinados, rompendo com a alienação, alcançando direitos e desvelando conhecimentos para as classes historicamente negligenciadas (FERNANDES, 1995). Ademais, levando em conta suas importantes e reais funções, como as citadas por Silveira (2009, p. 8):

transmitir o conhecimento acumulado, participando ativamente do progresso sociocultural da sociedade brasileira; produzir intelectualmente conhecimento novo; pesquisar e gerar pensamento crítico, de modo a não se contentar apenas em acelerar o desenvolvimento econômico, mas, sobretudo, buscar negar e superar a dependência cultural e educacional.

Logo, a aquisição de conhecimento pode ser vista também como um processo de emancipação do homem, no sentido de que quanto mais o homem conhece, maior e mais facilitado é o suprimento de suas necessidades básicas, pois como cita Bazarian (1980): “Quanto mais verdades sabemos, mais livres somos” (p. 131). Todavia, pelo fato de que os indivíduos são socialmente construídos e condicionados a uma bagagem social e cultural

determinada pela origem social da qual vieram, é de suma importância reconhecer como ocorre a aquisição de conhecimento bem como a magnitude de relações e situações que serão por ele condicionadas.

2.2. Ensino Superior Público Brasileiro e a Meritocracia

Antes de a meritocracia no contexto escolar ser exposta, mostra-se pertinente realizar uma breve contextualização do conceito de meritocracia a partir das relações de poder e, mais precisamente, do poder simbólico. Acreditamos que essa introdução tornará mais fácil o entendimento do porquê a meritocracia é alvo de crítica desse trabalho.

2.2.1. O mito da meritocracia

Para Weber (1991), dominação diz respeito à “probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” (WEBER, 1991. p. 33). Ou seja, a obediência se funda no reconhecimento por parte daqueles que obedecem, havendo, portanto, legitimidade. Por outro lado, o poder está ligado à “probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências” (WEBER, 1991. p. 33).

Para Weber, dominação está intimamente ligada à administração no sentido de que toda administração necessita de normas para regulá-la, ou seja, há a necessidade de haver “obediência” dos indivíduos em relação às normas estabelecidas. Desse modo, para se entender a relação entre dominados e dominantes e como se dá a legitimidade dessas relações, Weber propõe a existência de três tipos puros de dominação legítima: a dominação tradicional, cujo tipo mais puro é o da dominação patriarcal, na qual normas e obediências estão pautadas em aspectos há muito tempo existentes, podendo ser, portanto, vistas como uma fidelidade tradicional dos súditos para com os senhores; a dominação carismática, que está ligada a uma devoção dos súditos para com o senhor que, no geral, é visto como possuidor de dotes sobrenaturais, ou seja, há obediência para com o líder devido às qualidades excepcionais a ele atribuída; e a dominação legal (racional) que é caracterizada pela típica administração moderna, burocrática, pautada na ideia básica de que “qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma” (WEBER, 2008. p. 128).

Desse modo, na dominação legal – que é a que aqui nos importa, há a obediência no que diz respeito às regras estabelecidas, sendo que tanto aqueles que têm o direito de dar ordens quanto aqueles que estão no exercício de acatá-las o fazem com o conhecimento de que todos estão subordinados à tais regras. O que faz com que uns se sujeitem às ordens dos outros é a hierarquização de cargos, sendo que cada indivíduo será contratado a partir do objetivo de cada

cargo e de acordo com sua competência e especialização para tal. Desse modo, o poder nesse tipo de dominação se caracterizaria de forma impessoal, através do formalismo, hierarquização e rígido controle de meios, sendo, portanto, caracterizado como máxima da racionalidade instrumental, gerando assim rendimentos como da precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade (WEBER, 2008).

São esses pré-requisitos que constroem, então, o conceito de meritocracia, justificado pela impessoalidade na hierarquização de cargos, cujas ocupações seriam feitas apenas de acordo com a competência e especialização dos indivíduos para tal. Todavia, cabe lembrar que o modelo desenvolvido por Weber é tido como ideal e puro, não pautando, portanto, nas possíveis disfunções dos mesmos.

Essa racionalização nas organizações passa, assim, a ser utilizada como instrumento técnico, funcionalista, que acaba por aprisionar o homem em uma “jaula de ferro” (WEBER, 1967. p. 99) que o condiciona a uma estrutura, a uma ordem, que torna as organizações cada vez mais homogêneas, não problematizando os efeitos que os processos e tomadas de decisões que elas geram na sociedade, não considerando assim sua historicidade e naturalizando cada vez mais uma meritocracia no que diz respeito à posição que os indivíduos ocupam nesse contexto, gerando, segundo Bourdieu (1992) um perigoso jogo de poder, cujas elites dominantes determinam facilmente os rumos almejados por elas, sejam eles quais forem.

Portanto, a naturalização dessa meritocracia, justificada por uma a-historicidade, faz com que sejam desconsideradas outras formas de dominação, como por exemplo, aquela exercida pelo poder simbólico, que segundo Bourdieu (1992), se configura como um poder invisível, que justamente pela dificuldade em ser reconhecido, se torna mais fácil de ser exercido no decorrer do tempo. Diferentemente de Foucault (1979) que defende que não existe um lugar determinado para o poder, Bourdieu (1992) acredita que o poder tem um lugar destacado: ele está onde o grupo dominante está. E, visto que todo contexto social é dotado de relações de poder, ainda que muitas vezes essas relações não sejam reconhecidas, a noção de verdade de determinado saber, determinada prática, não pode ser visto como algo certo ou errado, mas sim como algo que se justifica dentro de um determinado campo.

Desse modo, partindo-se do pressuposto de que cada conhecimento, cada símbolo, afetará cada indivíduo de uma forma diferente, haverá sempre indivíduos que se sobressairão em relação aos outros, no sentido de se apropriarem melhor de determinados saberes de acordo com o contexto no qual estão inseridos. Os símbolos podem ser entendidos, grosso modo, como elementos que integram e facilitam a “coesão” dentro da sociedade, sendo encontrados então, dentro de sistemas simbólicos como, por exemplo, a língua, a arte, a religião, a ciência. Sistemas

simbólicos podem ser vistos, assim, como “instrumentos de conhecimento e de comunicação” e o poder simbólico como “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato de mundo” (BOURDIEU, 1992. p. 9). O poder simbólico é, portanto, estruturante e, isso apenas se torna possível, porque antes de ser estruturante, ele é estruturado, no sentido de que são passíveis de análise e, ainda, os indivíduos participam dessa construção. De maneira geral, pode-se associar que os indivíduos que se sobressaem são detentores do capital cultural da elite no contexto no qual estão inseridos - possuem determinados símbolos (principalmente culturais) que são, através da comunicação, vistos como ideais. Essa elite agirá, portanto, de acordo com o capital cultural que ela detém, fazendo com que o rumo da sociedade seja por ele condicionado. Logo, há uma dominação simbólica determinada pelo capital cultural acumulado pelos agentes, criando relações de poder dentro de um campo, determinando assim que todo símbolo é produto de uma oposição (BOURDIEU, 1992).

Em decorrência disso, Bourdieu (1992), ao defender o construtivismo estruturalista, propõe que a relação sujeito-estrutura deve ser entendida como de interdependência, uma vez que a ação do sujeito não pode ser vista como uma pura reação mecânica, pois o indivíduo não age de forma limitada apenas pela condição de classe dele. No entanto, essa também não pode ser vista como uma pura consciência dos atores sociais: há um ponto de encontro entre esses dois âmbitos. O conceito de *habitus* proposto por Bourdieu (1992) é profícuo para entendermos este caráter de interdependência, contendo em si a ideia de junção entre subjetividade e objetividade, configurando o campo de possibilidades de pensamento e de ação. Nele embora as disposições sejam duradouras, não são eternas. São estruturas estruturadas que tendem a ser estruturas estruturantes. Elas estão abertas à história, possuindo signos duradouros, embora esses sejam passíveis de mudanças. Já o conceito de campo está relacionado ao conjunto de elementos estruturais, culturais e subjetivos que, no interior de um contexto, interagem entre si (THIRY-CHERQUES, 2006).

Em suma, como há vários determinantes, o que se tem é um contexto de relações constituído por capitais culturais, estrutura e tempo, onde o que importa é a imagem do mundo que o indivíduo tem, pois é essa imagem que influencia as práticas deles. Ou seja, há a possibilidade de uma ação ser tanto de conservação quanto de transformação de determinado contexto. E, embora haja um condicionamento pelo campo e pela estrutura, é a escolha acerca de uma ou outra ação é que determina o exercício das práticas. Dessa forma, ainda que não seja possível a produção de conhecimento fora de campo estruturado/ condicionado e dotado de relações de poder, é de suma importância a compreensão de como esses sistemas são articulados

e como eles afetam a sociedade e os indivíduos, no intuito de perceber e possivelmente romper com o contexto de dominação invisível que muitas vezes é instaurado.

A partir dos pontos supramencionados, os sistemas simbólicos podem ser percebidos então como sendo instrumentos de legitimação ou de imposição de uma ordem, reconhecendo que quando há a legitimação, ela torna o exercício do poder muito mais durável do que quando esse é exercido de forma impositiva, ou seja, “o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 1979. p. 10), podendo ser, contudo, constantemente transformada.

Todos esses pontos foram trazidos no intuito de justificar o porquê de a meritocracia ser vista, muitas vezes, como algo legítimo, ainda que sob o viés de uma dominação invisível. Para se ter uma noção geral de como isso funciona na prática, serão apresentados dois exemplos de como cargos são ocupados em uma sociedade capitalista.

Em matéria veiculada pelo Valor Econômico, Arcoverde (2012) apresenta o resultado de um estudo feito pela *American Sociological Review*, através da análise de 120 entrevistas de empregos nos Estados Unidos: o processo de contratação está muito além da busca por competências e habilidades, sendo “guiado pela afinidade cultural que o candidato compartilha com o recrutador – que, em alguns casos, chega a falar mais alto do que a preocupação com a produtividade”. Os recrutadores partem do princípio de se interessarem pela contratação daqueles candidatos que apresentem imagem e estilo de vida semelhantes aos seus, justificando essa atitude pela facilidade em lidar com pessoas que possuem interessantes similares no decorrer da rotina de trabalho. O estudo revela ainda que aqueles candidatos que possuem características semelhantes às dos recrutadores para além do ambiente profissional tendem a ganhar salários melhores, ou seja, a partir de um capital cultural adquirido no decorrer da vida, privilegiando assim aqueles que possuem maior proximidade do capital cultural da elite (ALCOVERDE, 2012).

Em outra matéria, também veiculada pelo Valor Econômico, Lippi (2011) discorre acerca da ideia de que “relações de confiança são mais valorizadas pelo alto escalão”. Essas relações são criadas a partir da transparência na gestão de pessoas no sentido de gerar um sentimento de pertencimento às organizações e no intuito de evitar imprevistos e permitir maior previsibilidade e segurança. Todavia, esses processos se revelam a partir do “alinhamento dos valores da empresa com os princípios pessoais” (SILVÉRIO, [s.d.] apud LIPPI, 2011). E ainda, “os colaboradores querem alinhar aquilo que mais valorizam em suas vidas dentro do ambiente de trabalho” (TAMURA, [s.d.] apud LIPPI, 2011). Desse modo,

A dominação é, em geral, não-evidente, não-explícita, mas sutil e violenta. Uma

violência simbólica que é julgada legítima dentro de cada campo; que é inerente ao sistema, cujas instituições e práticas revertem, inexoravelmente, os ganhos de todos os tipos de capital para os agentes dominantes. A violência simbólica, doce e mascarada, se exerce com a cumplicidade daquele que a sofre, das suas vítimas (THIRY- CHERQUES, 2006. p. 37)

Fica evidente assim que características como a impessoalidade, formalismo, rigor e confiabilidade, pretendidas pelo modelo meritocrático se mostram cada vez mais fragilizadas, para não se dizer errôneas. Essas situações rompem com o caráter a-histórico muitas vezes naturalizado, defendido ou maquiado nas organizações, demonstrando que o poder apresenta raízes históricas profundas. E, ainda, se revelam como verdadeiros entraves, sendo imprescindível o entendimento de como se configura o exercício do poder para a resolução de problemas em um contexto democrático (FLYVBJERG, 1998).

Por tudo o que já foi aqui apresentado, é legítimo afirmar que a meritocracia no Brasil caracterizada, grosso modo, pela possibilidade de se alcançar sucesso apenas pelo esforço de cada um é, no mínimo, questionável. Barbosa (2014, p. 82) aponta que em um país configurado pelo “apadrinhamento, relações pessoais, falta de cobrança, QI³, nepotismo, entre outros, são práticas sociais utilizadas como ilustrações desse caráter paternalista e das suas consequências”, valores totalmente inversos aos meritocráticos. Esses “valores” alcançam certa legitimidade na medida em que os grupos dominantes encontram respaldo no próprio sistema democrático quando, por exemplo, tentam maquiar as questões sociais de privilégios e desigualdade de oportunidades, justificando que “concursos públicos, o vestibular, as entrevistas e a avaliação de *curriculum* utilizados pelas grandes empresas privadas e os seus sistemas de promoção estão todos calcados em uma visão meritocrática” (BARBOSA, 1996, p. 65). Ou, ainda, quando são criadas novas formas de nepotismo, onde são combinados “critérios de nascimento com os critérios de mérito, de modo que a trajetória da carreira dos descendentes se torne muito mais compatível com os modernos critérios democráticos“ (JUNIOR, 2006, p. 777).

Assim, em um contexto em que o paternalismo, o nepotismo, além de todos os outros “privilégios” da elite ainda se mostram presentes, as cotas podem representar para os grupos dominantes um risco aos seus privilégios, pois “dar ou conceber benefícios ao grupo subordinado implica tirar aquilo que é do meu grupo” (LIMA *et al.*, 2014, p. 145). Lima *et al.* (2014) discorrem que ainda que os grupos dominantes reconheçam o preconceito e as injustiças sociais, eles não estão dispostos a promover mudanças no sentido de colocar em risco a posição de dominação que exercem. Dessa forma, a ideia da meritocracia faz com que os grupos

³ A sigla QI, embora faça alusão ao termo “quociente de inteligência” é utilizada, nesse contexto, de forma irônica para representar a abreviação do termo “quem indica”.

dominantes se reafirmem enquanto merecedores, enquanto as classes subordinadas continuam encontrando uma série de entraves numa série de direitos aos quais deveriam ter acesso. Segundo Barbosa (2014, p. 85) “queremos a igualdade, mas aceitamos múltiplas lógicas hierárquicas quando elas nos beneficiam”.

É necessário, dessa forma, não só reconhecer e invalidar a defesa do conceito de meritocracia, a partir da valorização de uma historicidade, como também perceber que para além de uma estrutura que condiciona, há um construtivismo gerado pelas ações e relações dos indivíduos. É uma relação dinâmica, em que o homem é o principal ator. Logo, as circunstâncias específicas que se constituem dentro de determinado campo de relações de poder devem ser entendidas de acordo com contextos históricos, econômicos, culturais e, portanto, sociais.

2.2.2. A meritocracia no Ensino Superior Brasileiro

Feitas as devidas considerações acerca do conceito de meritocracia e exposta a necessidade de reconhecimento da fragilidade e insuficiência de se utilizar uma visão funcionalista para explicar uma sociedade progressivamente mais complexa, será apresentado agora como isso ocorre no contexto escolar brasileiro.

No Brasil, historicamente, as universidades públicas foram ocupadas, em sua maioria, por alunos brancos e com elevada renda familiar (PERRONI; BRANDÃO, 2009). Esses alunos, pelo alto poder aquisitivo e cultural, estudando em escolas com excelentes estruturas desde os anos iniciais, sempre estiveram em situação de vantagem com relação a alunos negros, indígenas e possuidores de baixa renda familiar. Esses últimos, distantes das facilidades que uma vida privilegiada pode oferecer e muitas vezes tendo, por exemplo, que iniciar no ambiente de trabalho precocemente para ajudar nas despesas de casa, historicamente não apresentam as condições materiais necessárias para concorrer com aqueles alunos mais bem preparados, possuidores de tempo, capital cultural e meios adequadas para ocupar as poucas vagas de graduação. Desse modo, segundo Perroni e Brandão (2009) um ensino público que deveria alcançar todos os setores da sociedade acaba por beneficiar justamente aqueles que sempre estiveram privilegiadamente inseridos, enquanto alunos historicamente marginalizados cessam os estudos cada vez mais prematuramente. Logo, o ensino superior público é configurado por um campo não neutro e que, apesar de muitas vezes ser visto como fator de mobilidade social, acaba por ser configurado mais facilmente como mantenedor de classes dotado de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

A má distribuição de escolas bem estruturadas na sociedade se mostra, assim, diretamente proporcional ao aumento de desigualdades sociais. Perroni e Brandão (2009)

defendem que embora existam instituições educacionais de ensino superior gratuitas e de ótima qualidade, essas têm um caráter muito seletivo, o que faz com que apenas alunos mais bem situados nos extratos sociais consigam ser “recrutados” e configure uma - muitas vezes sutil - eliminação dos mais pobres, uma vez que há diferença até mesmo na proporção de inscritos oriundos de escolas públicas e de escolas particulares de nível básico de ensino nessas instituições de ensino superior.

Essa situação é ainda mais potencializada quando essas desigualdades são vistas por um viés meritocrático que, como cita Moehlecke (2004) ao tratar das cotas raciais iguala “os homens em seu momento de nascimento e estabelecem o mérito e o esforço de cada um como medida para a repartição de bens, recursos e mobilidade social” (MOEHLECKE, 2004, p. 760), como acima retratado. Helal (2007, p. 387) discorre que “ao se definir como meritocrática, a organização moderna deseja mostrar uma igualdade de oportunidades, e enfatizar uma ideologia – a meritocracia - que privilegia o esforço individual”. Essa visão é facilmente legitimada quando, por exemplo, pessoas pertencentes a grupos desfavorecidos conseguem alcançar sucesso, sustentando a ideia de que existem meios para que esse sucesso seja alcançado independente da classe social que elas ocupem, ou seja, a exceção é caracterizada como regra (BARBOSA, 2014). Isso problematizado em um contexto onde um grupo dominante ainda se encontra inserido nos espaços de forma privilegiada e, ainda, de maneira histórica e legitimada, acaba sendo apenas mais uma forma de se mascarar desigualdades.

Bourdieu e Passeron (2014) ponderam que as diferentes posições que os alunos ocupam no ambiente escolar se revelam vantajosas ou desvantajosas porque são acumulativas, uma vez que estão ligadas a todo o histórico familiar: “de todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade” (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p. 27).

É legítimo pensar então que em um contexto educacional quanto maior a identificação do aluno à classe dominante, maior será o seu desempenho. Ou seja, um contexto em que certos conhecimentos e habilidades são esperados, alunos de classes sociais mais elevadas, que tiveram acesso à uma educação básica de melhor qualidade e, ainda, que possuem capital cultural dessas classes tenham maiores chances de sucesso (BOURDIEU, 1992). Desse modo, em um contexto em que a elite tende a determinar as “regras do jogo”, quanto mais o aluno se identificar com a cultura dominante, mais alto será o seu desempenho. Do lado oposto, quanto menos contato um aluno tiver tido com a cultura dominante, mais baixo será o seu rendimento, pois o processo de ensino-aprendizagem está pautado em determinados conhecimentos e comportamentos que facilitam ou prejudicam a aquisição de conhecimento (BOURDIEU;

PASSERON, 2014). Essa talvez seja uma das melhores justificativas para a suposição de que alunos cotistas teriam um desempenho acadêmico inferior ao de alunos não cotistas.

Para os indivíduos originários das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real de democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência - reprovando por exemplo um trabalho escolar por ser muito 'escolar' - a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marcares do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p. 38).

Logo, Bourdieu e Passeron (2004) critica veemente a ideia de “ideologia do dom” ou de mérito individual, mostrando que as aptidões não são naturais, e sim, herdadas culturalmente. Esse é mais um argumento de que a ideia de mérito não deve ser usada, se quer, para realizar uma comparação entre cotistas e não cotistas.

A eficácia dos fatores sociais de desigualdade é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal das chances, a escola poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios (BOURDIEU E PASSERON, 2014, p. 45).

No mesmo sentido, Dubet (2004) critica a ideia de que as sociedades democráticas modernas partem do princípio de que ao conceberem que cada aluno pode obter o sucesso almejado de acordo com o seu desempenho, a escola⁴ se torna justa. Como demonstrada acima, essa concepção é há tempos, legitimada. Menin *et al.* (2008) evidenciam essa questão quando investigam quais são os valores considerados mais importantes para estudantes universitários quanto ao sistema de cotas. Dentre o discurso dos universitários abordados na pesquisa, os termos esforço, dedicação e responsabilidade de cada estudante foram enumerados como sendo determinante para o sucesso de cada um.

Segundo essa lógica, quanto maior o “esforço” empreendido pelo aluno para se alcançar determinadas habilidades e realizar determinadas ações, maior será o seu desempenho. Esse ideal meritocrático pode ser mais facilmente entendido se analisado diante a abordagem comportamentalista, que está embasada na ideia do comportamento que o aluno deve ter para que determinadas metas sejam alcançadas. É um processo que se faz, grosso modo, através de estímulos e respostas. É, assim, uma abordagem de caráter utilitarista, cujas ações são automatizadas, mecanizadas. Desse modo o aluno é passivo ao sistema, condicionado a uma estrutura, cujo meio exerce facilmente controle sobre ele (CUNHA, 2002a). Logo, o alcance de

⁴ Dubet (2004) ao discorrer acerca de justiça no contexto educacional no universo das sociedades democráticas, utiliza o termo escola para explanar suas explicações e argumentos, motivo pelo qual não utilizamos o termo universidade e mantivemos o termo escola. Dessa forma, visto o conteúdo e contexto de sua explanação, o termo escola, nesse trabalho, diz respeito ao universo educacional.

um alto desempenho seria o fim procurado e o processo pelo qual se passou para alcançá-lo, pouco importou. Assim, a ideia de manutenção de uma imposição da cultura dominante seria facilmente alcançada e mais uma vez a cultura do mérito seria reforçada.

Todavia, ainda que se aceite uma lógica meritocrática e se chegue no âmbito do “esforço” do aluno para se alcançar determinado desempenho, “a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso” (DUBET, 2004, p. 541). Ou seja, a escola se torna justa na medida em que todos os alunos passam a ter a possibilidade de nela ingressarem. E, ainda que isso ocorra, há uma série de questões que impedem que se alcance uma redução de desigualdades (de classes sociais, entre sexo, etc) visto que, a priori, os alunos partiram de classes sociais diferentes, desiguais (DUBET, 2004).

Para se entender melhor como essa lógica do esforço proposta pelo ideal meritocrático funciona no ambiente escolar, será apresentada uma abordagem oposta, a cognitivista. Nessa abordagem o aprendizado seria um modo no qual toda a bagagem cultural, social e pessoal carregada pelo aluno seria valorizada e, sendo assim, determinante para o aprendizado e desenvolvimento do mesmo, uma vez que, de acordo com essa abordagem, as interações das pessoas com o meio, de acordo com o modo no qual elas processam conceitos e dados a partir de suas vivências são fundamentais. Portanto, o ponto fundamental do desempenho do aluno estaria no processo e não nos fins, ou seja, a propensão que o aluno apresenta em desenvolver capacidades (CUNHA, 2002b). Nessa perspectiva, a padronização do ensino-aprendizagem não seria um meio eficiente de se conseguir um bom desempenho acadêmico. Já o oposto, a utilização e valorização das individualidades potencializariam a aquisição dos mais diversos conhecimentos, possibilitando a conquista de autonomia o suficiente para saber lidar com as adversidades e inovações que aparecessem no decorrer da vida, ou seja, proporcionando uma real emancipação e autonomia intelectual, permitindo ainda uma organização social mais equilibrada (CUNHA, 2002b). Se por um lado, a abordagem cognitivista pode ser vista como ideológica, a abordagem comportamentalista é vista como de extremo utilitarismo.

Desse modo, diante uma sociedade marcada por forte desigualdade entre classes, mesmo que existisse igualdade de acesso ao ambiente escolar, os alunos continuariam embutidos em uma lógica social desigual. Logo, ainda que se reconheça a meritocracia como princípio básico, a noção de justiça pressuposta por esse modelo já apresentaria uma série de problemas, tornando-o, no mínimo, controverso, pois

O ideal meritocrático consiste em dar a mesma coisa a todos, e sabemos que, no caso da escola, estamos longe disso. Mas esta concepção de justiça será suficiente se considerarmos que as pessoas e os grupos sociais não são iguais diante da escola? Para obter mais justiça, seria preciso, portanto, que a escola levasse em conta as desigualdades reais e procurasse, em certa medida, compensá-las. Esse é o princípio

da discriminação positiva (DUBET, 2004, p. 545).

Isso ilustra mais uma vez que o acesso ao ensino de boa qualidade e gratuito não ocorre realmente de forma pública e igualitária. Logo, democratizar as oportunidades de acesso é um meio de tentar romper com a enraizada dominação social e cultural das classes altas, além da já referida redução da desigualdade social de maneira sustentável a curto prazo.

Percebe-se que o ambiente escolar é configurado por um alto nível de complexidade, cujo caráter conflitivo é reafirmado a todo momento, configurando-se como um grande desafio quanto a conseguir integrar e articular indivíduos em um contexto criado, em um primeiro momento, para pautar-se na eficiência. Isso se revela ainda mais desafiador por ter como norteadora uma sociedade democrática que, em teoria, preza por princípios como justiça, igualdade, liberdade, participação e que carece de conhecimento que consiga transformar a realidade em mais inclusiva e sustentável.

2.3. Políticas Públicas, Políticas Sociais e Ações Afirmativas

Por tudo exposto até o presente momento, se manifesta a necessidade de não só democratizar o acesso ao ensino superior, como também a necessidade de haver democratização no sentido de gerar oportunidades iguais a todos os estudantes, pautando-se no aumento da pluralidade no ambiente acadêmico e das particularidades individuais e culturais dos sujeitos, ou seja, buscar a igualdade de oportunidades de aprendizado em um contexto de diferenças. Antes de apresentar a Lei de Cotas (nome comumente utilizado para designar a Lei 12.711/2012) em si, se faz necessário o esclarecimento de alguns conceitos.

Souza (2006) define que as políticas públicas são uma forma de “colocar o governo em ação”. Ação essa que irá influenciar de algum modo na vida dos cidadãos. A autora defende também que apesar das inúmeras definições para o termo, o mais importante a se considerar é que “o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (SOUZA, 2006, p. 25).

Quanto às “políticas sociais”, Carvalho (2007) discorre que

é um termo vago, que não tem significado exato, pois em princípio todos os tipos de políticas públicas podem ser considerados, direta ou indiretamente, como políticas sociais. Um objeto confuso e difuso, portanto (...) podemos sintetizar como um conjunto de diretrizes, orientações, critérios e ações que permitam a preservação e a elevação do bem estar social, procurando que os benefícios do desenvolvimento alcancem a todas as classes sociais com a maior equidade possível (CARVALHO, 2007, p. 74 e 75).

Em suma, pode-se perceber que embora os termos “políticas públicas” e “políticas sociais” apresentem significados muito próximos, há algumas diferenças. Enquanto o primeiro pode ser visto como uma ação do governo direcionada para inúmeros fins, muito embora em uma sociedade democrática essas ações devam sempre estar pautadas em princípios da coletividade, é no segundo termo que as noções de coletividade e igualdade se concretizam.

Nesse contexto, é muito comum se confundir “políticas públicas”, “políticas sociais” e “ações afirmativas”. Recorrendo aos escritos de Joaquim Barbosa Gomes, Domingues (2005, p. 166) enumera os objetivos das ações afirmativas:

induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a dominação presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir na educação, porque teriam espaço.

Ao se basear nos preceitos da justiça compensatória, Walters (1995, p. 31 apud SANTOS, 2014, p. 156) discorre:

a ação afirmativa é um conceito que indica que, a fim de compensar os negros, outras minorias em desvantagens e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais como empregos, educação, moradias etc., de forma tal a promover o objetivo social final da igualdade.

Ações afirmativas, assim, diferentemente dos outros dois termos citados, têm um público específico a serem beneficiados: grupos que sofreram ou sofrem discriminação. Santos (2014, p. 155) enumera:

as ações afirmativas ganham sentido político e fundamentação jurídica com o princípio segundo o qual interdições sofridas no passado por alguns grupos afetam a sua biografia, no presente, provocando um estado de vulnerabilidade, marcadas sobremaneira por desvantagens socioeconômicas.

Desse modo, indo de encontro ao que Santos (2014) escreve, quando propõe que ações afirmativas se caracterizam como a reserva de vagas para grupos discriminados como pretos, pardos, indígenas, mulheres, deficientes, dentre outras minorias⁵ que sofreram ou sofrem discriminação no intuito de superar ou eliminar discriminações, defende-se aqui que a Lei de Cotas não pode ser caracterizada como uma ação afirmativa. A partir do momento em que a Lei prevê a diferenciação entre escola pública e escola privada como o primeiro filtro a ser analisado e a renda como segundo fator quanto a reserva de vagas, acreditamos que as cotas devem ser vistas como políticas sociais. Isso se deve ao fato de que a partir do princípio de que

⁵ O termo minorias nesse contexto não está relacionada a termos quantitativos, mas no âmbito da assertiva do poder, em que determinados grupos exercem poder sobre outros.

a educação está diretamente ligada a renda, as cotas estariam pautadas muito mais em tentar reverter um quadro de pobreza ao oportunizar o acesso ao ensino superior para estudantes que tiveram uma educação de má qualidade no ensino básico e muito menos em compensar discriminações sofridas por minorias no decorrer da história brasileira.

essa lei constitui um freio, um ‘balde de água fria, aos avanços obtidos nos últimos dez anos no Brasil quanto à inclusão de grupos sociais discriminados racial e etnicamente, uma vez que o seu objetivo desvirtua a inclusão racial no ensino público superior, priorizando a inclusão por classe social: a dos alunos de baixa renda (ou pobres) (SANTOS, 2015, p. 78).

Desse modo, considerando o conceito de ações afirmativas aqui utilizado, muitas vezes pode-se dar a ilusão de que não proporcionamos a ênfase ou atenção necessária para as subcategorias destinadas à raça na Lei nº 12.711. Todavia, isso se deve ao fato de que não consideramos a Lei de Cotas enquanto ações afirmativas - o que presumiria uma real ênfase para essas minorias discriminadas - o que nos faz acreditar que pretos, pardos e indígenas não são beneficiados na intensidade que deveriam ser através da Lei de Cotas. Desse modo, partimos do pressuposto de que a Lei de Cotas é uma política social e, por isso, será tratada, no decorrer do trabalho, como uma “política de reserva de vagas no ensino superior” e não como uma ação afirmativa.

2.3.1. A reserva de vagas no Ensino Superior Público Brasileiro

Embora muito se defenda que as ações afirmativas tenham sido primeiramente registradas nos Estados Unidos o primeiro registro que se tem dessas ações ocorreu na Índia em 1919 quando o jurista, economista e historiador Bhimrao Ramji Ambedkar “propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores” (WEDDERBURN, 2005, p. 314 apud SANTOS, 2014, p. 20).

Já nos Estados Unidos – local de origem do termo, as ações afirmativas surgiram na década de 1960 pautadas em uma vertente reparatória da questão racial quando as leis segregacionistas vigentes no país começaram a ser eliminadas. Assim, a ideia das ações afirmativas nesse país foi defendida pelo movimento negro que buscava não só a garantia de leis antissegregacionistas como a defesa da melhoria das condições de vida da população negra em defesa da igualdade de direitos (MOEHLECKE, 2002). Visto as defesas do movimento negro, pode-se perceber que o caráter reparatório e o caráter inclusivo das ações afirmativas se cruzam invariavelmente, não podendo ser visto como dois polos separados, mas como complementação um do outro.

No Brasil, os primeiros lampejos de ideias/demandas acerca de ações afirmativas surgiram com os movimentos sociais negros na década de 1940.

Desde antes da Constituinte de 1946, o movimento negro afro-brasileiro já pleiteava a adoção de políticas afirmativas compensatórias, neste caso metas de participação dos negros no processo eleitoral por meio de cotas (NASCIMENTO E NASCIMENTO, 2004, p. 122 apud SANTOS, 2015, p. 27).

Desse modo, percebe-se mais uma vez o erro de enumerar os Estados Unidos como sendo o precursor das ações afirmativas, uma vez que os primeiros sinais de tais políticas ocorreram no Brasil quase vinte anos antes do que no país norte-americano (SANTOS, 2015). Essas ações efetuadas pelo movimento negro se mostram especialmente importante porque as demandas por “chamadas políticas” devem partir dos grupos que serão por elas beneficiados, no intuito de que essas demandas sejam cumpridas de acordo com as necessidades e requerimentos solicitados (DEMO, 2003 apud SANTOS, 2015).

Embora a reivindicação dos movimentos negros por ações afirmativas e “a intensa denúncia do racismo e da discriminação racial” (SANTOS, 2014, p. 127) já ocorresse há décadas e a década de 1990 ter sido caracterizada “pelo ingresso gradual das reivindicações dos movimentos negros na agenda governamental” (SANTOS, 2014, p. 127), a implementação dessas ações ocorreu de forma tardia, lenta e dispersa e teve seu início nos âmbitos estaduais e não no federal.

O Estado pioneiro na aplicação de algum tipo de reserva de vagas para minorias em instituições de ensino superior públicas foi o Rio de Janeiro em 2002 e 2003, que estabeleceu reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas, para negros e para pessoas com deficiência. Desse modo, foram contempladas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). EM 2003 foi a vez do Mato Grosso do Sul regulamentar a reserva de vagas em universidades situadas no estado. A primeira universidade a se adiantar e regular a reserva de vagas anteriormente ao estado da federação ao qual pertence foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), também em 2003. Já a primeira universidade federal a colocar em vigor a reserva de vagas foi a Universidade de Brasília (UNB), em 2004, que propôs que 20% das vagas fossem reservadas para candidatos negros. Essa ação da UNB foi especialmente polêmica pelo fato de que, nessa universidade, o debate acerca das questões raciais se mostrava há muito tempo presente e caloroso e, ainda, pelo fato de ter sido instaurada uma comissão para checar se os estudantes se enquadravam ou não nas cotas raciais. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), também uma das pioneiras na implementação das cotas, apresentou uma novidade: a reserva de vagas para indígenas (SANTOS, A., 2012).

Após treze anos de tramitação para a criação de uma Lei que regulasse a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior (SANTOS A., 2012), a Lei nº 12.711 foi aprovada em agosto de 2012. A Lei estabelece a reserva de 50% das vagas para “alunos cotistas” (verificar figura 1). Todavia, a primeiro filtro para os alunos se beneficiarem das cotas diz respeito a ter estudado em escolas públicas e o segundo filtro, o salário per capita do aluno. Ou seja, apesar de a demanda acerca das cotas ter sido feita pelo movimento negro que buscavam por cotas raciais e das primeiras universidades terem oferecido algum tipo de benefício com relação à raça, o Estado opta por adotar as chamadas cotas sociais.

A partir do exposto acima acerca da luta do movimento negro para alcançar ações afirmativas que os beneficiassem e, ainda, com a exposição da divisão da reserva de vagas de acordo com a Lei de Cotas, fica claro a opção do Estado em priorizar a inclusão por classe social em detrimento da inclusão racial (SANTOS, 2015), sendo este um elemento que coloca em xeque o caráter afirmativo da Lei de Cotas.

Como era de se esperar, a Lei nº 12.711 surge acompanhada de uma série de pontos complexos. Todavia, os estudos acerca da mesma convergem para algumas questões recorrentes. Por um lado, elas se deparam com argumentos que já foram aqui brevemente expostos. Argumentos esses que se pautam na ideia de que a utilização de sistema de cotas surge como um meio de diminuir desigualdades e possibilitar o aumento das oportunidades de acesso à educação superior para a população (JÚNIOR *et al.*, 2012). Assim, as cotas seriam uma forma de redistribuição das oportunidades, visando a inclusão dessa população historicamente vulnerável (NEVES; LIMA, 2007), corroborando a ideia de que o sistema de ensino pode ser visto tanto como mantenedor das diferenças entre classes (SOUZA; BRANDALISE, 2011) quanto minimizador das mesmas quando viabilizado de forma democrática.

Não obstante os potenciais ganhos sociais com a Lei de Cotas, também são constatados argumentos que vão na direção oposta. Argumentos como o de que alunos cotistas tenderão a ter desempenho acadêmico inferior aos alunos não cotistas (MENIN; SHIMIZU; SILVA; CIOLDI; BUSCHINI, 2008), colocando em risco o bom funcionamento e alta qualidade da instituição (SANTOS A., 2012). Isso faz com que a proposição de que todos possuem as mesmas oportunidades e é o esforço, dedicação e responsabilidade de cada estudante que determinará seu sucesso (MENIN; SHIMIZU; SILVA; CIOLDI; BUSCHINI, 2008) seja altamente valorizada. E o argumento que concerne à defesa da igualdade entre as raças, já retratado por Moehlecke (2004) quando da discussão das cotas raciais, em que todos os homens

são iguais, portanto possuem capacidades iguais para obter sucesso, desconsiderando as desigualdades sociais históricas que atribuem privilégios de classe.

Ademais, ainda na ideia de cota racial, estão os argumentos dos setores que veem as cotas como sendo um retrocesso diante às conquistas civis. Azevedo (2004) afirma que ideia de discriminação positiva, ao se delimitar ações afirmativas em favor de grupos raciais, isso gera uma grande problemática. Segundo a autora, ao se tentar atacar a herança racista, acaba-se por reafirmar a noção de raça, explicando que não é a raça que cria o racismo, mas justamente o racismo que gera a raça:

O racismo não deriva da raça, ou melhor, da existência objetiva da raça, seja em termos biológicos ou culturais. O racismo constituiu-se historicamente em diferentes contextos sociais do mundo moderno, sistematizando-se como uma prática discursiva, à medida que as teorias raciais científicas impuseram a noção de raça como verdade. É o racismo que cria a raça; ou dito de outro modo, é o racismo que opera o processo social e cultural de racialização. Esse processo de racialização das pessoas que compõem uma dada sociedade alcança pleno sucesso sobretudo quando conta com o apoio formal do Estado na construção de uma ordem racial explícita (AZEVEDO, 2004, p. 220).

De todo modo, o conceito de raça é uma construção social e, como tal, carregado de conceitos simbólicos. Todavia, Azevedo (2004) discorre que a maneira mais viável de se criar medidas antirracistas é a de

Lutar pela desracialização dos espíritos e das práticas sociais. Para isso é preciso rechaçar qualquer medida de classificação racial pelo Estado com vistas a estabelecer um tratamento diferencial por raça, ou, para sermos mais claros, os direitos de “raça”. Tal como na atual discussão sobre o desenvolvimento de população, minha posição é que não se combate a arma com outra arma, ou seja, não se pode pretender combater o racismo com a racialização oficial da população (AZEVEDO, 2004, p. 235).

De acordo com esse raciocínio, então, ao utilizar a noção de raça para delimitar cotas em universidades públicas, o Estado estaria incentivando e reafirmando a noção de raça, o que impulsionaria ainda mais o racismo, obtendo o efeito contrário ao desejado.

Realizadas essas pontuações, serão apresentados breves exemplos de resultados já encontrados em estudos acerca da Lei de Cotas. Júnior *et al* (2013) em estudo realizado pelo Gemma, ao analisar o percentual médio de vagas reservadas para alunos de escolas públicas e para pretos, pardos e indígenas em 2012 e 2013 (último ano antes da Lei de Cotas e primeiro ano da vigência da Lei), concluem o aumento das vagas destinadas a esses grupos. Desse modo, eles apontam que

a lei federal vence, assim, uma resistência histórica das universidades a atribuir cotas específicas para pretos, pardos e indígenas e a suposição de que as cotas sociais seriam suficientes para a inclusão desses grupos, uma vez que eles pertencem às classes sociais mais pobres. Como registraram Paiva e Almeida (2010) a partir de depoimentos de gestores de universidades praticantes de políticas de ação afirmativa, parece haver uma sensibilidade maior entre os membros da comunidade universitária

à questão da pobreza do que à da desigualdade racial, o que frequentemente resulta na opção pelos alunos de escolas públicas como beneficiários. A Lei no 12.711 vence esse obstáculo (JÚNIOR *et al*, 2013, p.16).

Pinheiro (2014), ao analisar se há diferença de desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas do Centro Tecnológico e do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, concluiu que dos quinze cursos analisados, sete apresentaram diferenças de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas, uma vez que cotistas apresentaram desempenho acadêmico inferior quando comparados aos não cotistas. Esses sete cursos são: o curso de direito e seis cursos de engenharia. A autora aponta ainda que em todos cursos que continham as matérias de “Álgebra, Cálculo I, Cálculo II e Cálculo III a média apresentava-se muito abaixo do mínimo para a obtenção dos créditos da disciplina” (PINHEIRO, 2014, p. 77), cursos “onde se requer do aluno uma base mais sólida de aprendizagem em matemática e disciplinas afins” (SOARES, 2012 apud PINHEIRO, 2014, p. 79). Já no curso de Direito, ainda que cotistas apresentem desempenho acadêmico inferior aos não cotistas, a média não se aproxima da reprovação. Em vinte e sete cursos da instituição, cotistas apresentam desempenho superior ao de não cotistas, sendo que esses cursos são, em sua maioria, da área de ciências humanas. Um ponto interessante que Pinheiro (2014) aponta, também, é o de que as médias do sexo feminino, independentemente de serem ou não cotistas, são maiores do que as do sexo masculino.

Queiroz *et al* (2015) ao utilizar uma amostra de 2418 alunos de 78 cursos ingressantes no primeiro semestre de 2013 na Universidade Federal de Uberlândia apontou que não há diferenças estatísticas entre o rendimento de cotistas e não cotistas. O estudo indicou que “independentemente da forma de acesso, o critério de seleção dos alunos é capaz de escolher os mais bem preparados e garantir a formação com qualidade dos futuros profissionais” (QUEIROZ *et al*, 2015, p. 315).

Uma hipótese dessa não inferioridade do desempenho dos estudantes cotistas em relação aos estudantes não cotistas pode ser elaborada pelo fato da oportunidade oferecida aos cotistas. Como, por exemplo, a ideia de que a partir do momento em que eles se inserem nas universidades, eles poderiam superar a herança familiar no sentido de acender socialmente a partir dos estudos.

Percebe-se, portanto, a complexidade do sistema educacional, que é caracterizado por um campo não neutro, dotado de jogos de poder, que legitimam desigualdades sociais. Diante desse cenário, a Lei de Cotas pode ser encarada como uma ferramenta de auxílio na tentativa de rompimento das históricas desigualdades sociais brasileiras (JÚNIOR; DAFLON;

CAMPOS, 2012), mas que deve, contudo, ser estudada com muito cuidado no intuito de não negligenciar direitos e cometer equívocos e injustiças em um contexto democrático. Em linhas gerais, visto que durante muitas décadas as universidades públicas eram, basicamente, constituídas pela elite, ela era, grosso modo, bastante homogênea e cujo público possuía o capital cultural desejado. No entanto, com a implantação de cotas, esse público passa a ser cada vez mais diversificado culturalmente, necessitando assim de perspectivas que alcancem a pluralidade e as particularidades, proporcionando verdadeira inclusão.

Desse modo, analisar como está se caracterizando o processo de inserção das cotas no decorrer dos anos é extremamente benéfico por permitir adequações tanto da instituição quanto dos alunos, refutando pré-conceitos como os listados acerca do desempenho e qualidade do ensino. Outro ponto que carece de atenção diz respeito à articulação de aparatos que busquem não só auxiliar a inserção desses alunos cotistas no contexto acadêmico como o de conseguir visualizar e valorizar diferenças, com o intuito de democratizar não só as oportunidades de acesso, mas também as oportunidades de uma educação de qualidade para todos os alunos no decorrer do processo.

2.4. A Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa (UFV), palco de estudo desse trabalho, teve origem na até então chamada ESAV (Escola Superior de Agricultura e Veterinária). Tendo sido criada em decorrência do Decreto 6.053 de 30 de março de 1922, a ESAV foi inaugurada por Arthur Bernardes (então Presidente da República) em 28 de agosto de 1926. Iniciou-se suas atividades em 1927 com os Cursos Fundamental e Médio, em 1928 com o Curso Superior de Agricultura e em 1932 com o Curso Superior de Veterinária. Esses cursos, mais tarde, fariam com que a área de Ciências Agrárias da UFV fosse reconhecida e respeitada no Brasil e no exterior, fazendo com que essa fosse, também, a área mais desenvolvida da universidade.

Em 1948, tornou-se a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), em uma tentativa do Governo do Estado de proporcionar o desenvolvimento da Escola. A tentativa deu certo e, uma vez que sua estrutura bem desenvolvida e base sólida ganharam reconhecimento, o Governo Federal federalizou-a, passando a chamar, em 15 de julho de 1969, Universidade Federal de Viçosa.

Em seu site oficial, a UFV se pronuncia como acumuladora de “larga experiência e tradição de ensino, pesquisa e extensão, que formam a base de sua filosofia de trabalho” e, ainda, que “se preocupa em promover a integração vertical do ensino”. A Universidade Federal

de Viçosa também conta com outros dois *campi*: UFV Campus Florestal e UFV Campus Rio Paranaíba.

A UFV Campus Viçosa, que é o objeto de estudo desse trabalho fica situada na cidade de Viçosa, Minas Gerais. Viçosa possui cerca de 72 mil habitantes e uma população flutuante de cerca de 20 mil pessoas. As principais atividades e tráfego da cidade estão situadas ao redor do campus. A Universidade possui, atualmente, 10296 alunos matriculados na graduação e 3116 na pós-graduação e dispõe de 1300 docentes.

A primeira política de reserva de vagas adota pela UFV foi realizada devido à “Lei do boi” (Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968). Essa lei determinava uma reserva de 50% das vagas nas instituições de ensino agrícola para agricultores ou filhos de agricultores e para residentes de áreas rurais, donos ou não de terras. Todavia, em 1985 a “Lei do boi” foi revogada. (HENRIQUE; LACERDA, 2016). Uma segunda política de vagas foi implementada em 2009. Na oportunidade, o Conselho Universitário (CONSU) da universidade decidiu oferecer um bônus de 15% às notas obtidas no vestibular para alunos que tivessem cursado os onze anos do ensino básico em escolas públicas. Esse segundo modelo de reserva de vagas apenas foi retirado com a promulgação da Lei 12.711 em 2012 que, como já explicada na introdução, determina que 50% das vagas em IES federais sejam destinadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. As universidades tiveram autonomia para realizar a implementação da reserva de vagas no decorrer dos anos contando que os 50% das reservas pretendidos fossem atingidos em quatro anos. No caso da UFV optou-se pelo seguinte:

Tabela 1 - Distribuição de Vagas UFV

Ano	SiSU	Vestibular/PASES	Cota
2013	80%	20%	20%
2014	80%	20%	30%
2015	80%	20%	40%
2016	100%	0	50%

Fonte: Registro UFV (2016). Adaptada pela autora.

Como pode-se perceber, nos anos de 2013, 2014 e 2015 a UFV ainda dispunha do Vestibular/PASES. O PASES era um programa de vestibular seriado em que o aluno poderia fazer o vestibular em três etapas: ao fim do primeiro ano do ensino médio, ao fim do segundo ano do ensino médio e ao fim do terceiro ano do ensino médio. Todavia, o último edital do programa ocorreu no triênio 2013-2015. Desse modo, a partir de 2016 todas as vagas oferecidas na graduação passaram a ser disputadas por um único sistema, o SiSU.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscou-se desmistificar nesse trabalho, com base na Lei de Cotas, a ideia de mérito quando do ingresso na universidade, tendo como foco principal o desempenho dos alunos cotistas da Universidade Federal de Viçosa. Para tanto, foram utilizadas tanto uma abordagem quantitativa quanto uma abordagem qualitativa. Cabe ressaltar que as abordagens ora foram utilizadas separadamente, ora se combinaram, de acordo com a necessidade de utilização dos métodos para o cumprimento dos objetivos. O método qualitativo – entrevistas indutivas - decorreu dos resultados obtidos pela análise da base de dados cedida pelo registro escolar da UFV e pelos dados do questionário *online*, em uma tentativa de se identificar os argumentos contrários e favoráveis às cotas e os possíveis fatores para um maior ou menor desempenho acadêmico dos alunos cotistas. A pesquisa foi, portanto, flexível e intencional, no sentido de que no decorrer do desenvolvimento dela foram identificados aspectos que puderam e/ou precisaram ser melhores investigados. Isso se justifica no fato de que as escolhas aqui realizadas não estavam engessadas e foram se modificando no decorrer da pesquisa, vista a emergência de novos aspectos a priori não abordados. Isso ocorreu pelo fato de que o conhecimento é um processo dinâmico, de constante confrontação entre o pesquisador e os inúmeros elementos empíricos que se apresentam no decorrer da pesquisa (REY, 2005).

3.1. População e amostra

O universo de pesquisa permeou a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Viçosa – *campus* Viçosa, tendo como foco principal os estudantes, professores e coordenadores da graduação. Em um primeiro momento, quando da abordagem quantitativa e análise de coeficientes de rendimento, foram inseridos os alunos da graduação ingressantes em 2013, 2014 e 2015. Já no segundo momento, quando da realização de entrevistas, a amostragem de professores e coordenadores que foram entrevistados foi escolhida a partir de cursos que apresentam maiores discrepâncias de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas e dos cursos que apresentam desempenhos mais homogêneos entre essas duas categorias de ingresso. Já a amostragem de alunos foi selecionada a partir dos resultados obtidos (via questionário) de constructos elaborados acerca da percepção dos alunos com relação às cotas, em que foram selecionados os alunos que se mostraram mais favoráveis e os alunos que se mostram menos favoráveis à implementação das cotas.

3.2. Técnicas de coleta de dados

Visando alcançar o objetivo ao qual o projeto se propôs, foram traçadas as técnicas de coleta de dados. Para tanto, a coleta foi dividida em dois momentos: o primeiro visando a coleta em uma abordagem quantitativa e o segundo visando a coleta em uma abordagem qualitativa.

Quanto à parte quantitativa, o principal parâmetro analisado foi o coeficiente de rendimento semestral e acumulado destes alunos, que foram coletados junto ao Registro Escolar da UFV. O coeficiente de rendimento semestral de um aluno é calculado a partir da seguinte fórmula:

$$CR = \frac{\sum(NF \times C)}{\sum C} \quad (1)$$

Sendo:

CR = o coeficiente de rendimento;

Σ = o somatório;

NF = a nota final da disciplina;

C = o número de créditos da disciplina.

Ou seja, ele é calculado a partir da “média ponderada das notas obtidas no período letivo, considerando como peso o número de créditos das respectivas disciplinas” (UFV, 2015). E, seguindo essa mesma lógica, o coeficiente de rendimento acumulado de cada aluno é calculado através da média ponderada dos números de créditos de todas as disciplinas cursadas pelo aluno no decorrer da graduação.

Apesar de haver a noção de que o coeficiente de rendimento não necessariamente afere o conhecimento adquirido pelo aluno e, mais do que isso, ser um mecanismo promovido por uma cultura, essa variável continua sendo um indicativo fortemente utilizado e que serve de subsídio para pesquisas mais esclarecedoras. Feita essa ressalva, o coeficiente de rendimento acadêmico é visto aqui como uma *proxy*⁶ do desempenho acadêmico do aluno. Visando amenizar essa limitação, foi levantada a inserção desses alunos em outras atividades acadêmicas (remuneradas ou não remuneradas). Esse levantamento foi realizado a partir de questionário *online* respondido pelos alunos através da plataforma *google forms* e que teve como intuito principal a coleta de dados descritivos. A escolha da aplicação do *survey online* ocorreu devido à possibilidade de uma alta e rápida taxa de respostas, bem como a manutenção do anonimato dos participantes, o que aumenta o conforto dos mesmos (HAIR, 2005).

⁶ O termo *proxy*, nesse caso, é utilizado para designar uma variável que foi utilizada em substituição de uma outra de difícil mensuração.

Quanto à parte qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos alunos, professores e coordenadores dos cursos de graduação. A seleção dos professores e coordenadores que deveriam ser entrevistados foi feita por meio dos cursos que apresentam maiores discrepâncias de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas e dos cursos que apresentam desempenhos mais homogêneos entre essas duas categorias de ingresso (verificar tabela 3). Quando da análise, foram todos agrupados na mesma categoria “professores” por ter percebido, quando do momento de ida ao campo que um elevado número de professores já ocupou como coordenadores e que alguns dos atuais coordenadores têm muito pouco tempo no cargo.

Quadro 1 – Caracterização dos professores entrevistados

Entrevistado	Caracterização
P1	Professor/Coordenador do centro de ciências exatas. Há dez anos na instituição.
P2	Professor do centro de ciências exatas. Há seis anos na instituição.
P3	Professor/Coordenador do centro de ciências exatas. Há doze anos na instituição.
P4	Professor do centro de ciências exatas. Há vinte e sete anos na instituição.
P5	Professor/Coordenador do centro de ciências exatas. Há vinte anos na instituição.
P6	Professor do centro de ciências exatas. Há vinte e oito anos na instituição.
P7	Professor do centro de ciências exatas. Há vinte e oito anos na instituição.
P8	Professor do centro de ciências exatas. Há quarenta anos na instituição.
P9	Professor/Coordenador do centro de ciências humanas. Há dez meses na instituição.
P10	Professora do centro de ciências humanas. Há doze anos na instituição.
P11	Professora do centro de ciências humanas. Há vinte e três anos na instituição.
P12	Professora/Coordenadora do centro de ciências biológicas e da saúde. Há cinco anos na instituição.
P13	Professor do centro de ciências biológicas e da saúde. Há seis anos na instituição.
P14	Professor/Coordenador do centro de ciências exatas. Há seis anos na instituição.
P15	Professora do centro de ciências exatas. Há treze anos na instituição.
P16	Professora do centro de ciências humanas. Há dez anos na instituição.
P17	Professora/Coordenadora do centro de ciências humanas. Há dez anos na instituição.
P18	Professora do centro de ciências agrárias. Há vinte e três anos na instituição.
P19	Professor/Coordenador do centro de ciências agrárias. Há vinte e quatro anos na instituição.
P20	Professora do centro de ciências biológicas e da saúde. Há oito anos na instituição.
P21	Professora do centro de ciências biológicas e da saúde. Há sete anos na instituição.
P22	Professor do centro de ciências agrárias. Há um ano na instituição.
P23	Professor/Coordenador do centro de ciências agrárias. Há dois anos na instituição.
P24	Professor do centro de ciências agrárias. Há seis anos na instituição.
P25	Professor do centro de ciências exatas. Há vinte anos na instituição.
P26	Professor/Coordenador do centro de ciências exatas. Há dez anos na instituição.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Optamos por retirar quaisquer informações que pudessem comprometer a confidencialidade dos entrevistados, incluindo os cursos aos quais estão associados. Desse modo, caracterizamos-os, como pode ser visto no quadro 1, apenas pelos cargos que ocupam na instituição e pelos centros (CCA – Centro de Ciências Agrárias; CCB – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; CCE – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas; CCH – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) aos quais fazem parte e o número de anos que estão na instituição.

Já a seleção dos alunos foi realizada a partir dos resultados obtidos (via questionário) de constructos elaborados acerca da percepção dos alunos com relação às cotas. Desse modo, a escolha dos alunos a serem entrevistados se deu a partir da análise dos questionários e através dos resultados obtidos pelos constructos. Foram selecionados, assim, dentro os 240 estudantes que deixaram algum contato para possíveis comunicações futuras, aqueles alunos que se mostraram mais intensamente favoráveis e aqueles alunos que se mostram mais intensamente contrários às cotas, a partir dos constructos “Cotistas”, “Apreciação acerca das cotas”, “Apreciação acerca das cotas direcionadas a alunos de escolas públicas” e “Apreciação acerca das cotas raciais” elaborados (verificar quadro 3). A possibilidade de se escolher os alunos a partir dos níveis de intensidade ocorreu, pois, os constructos foram elaborados a partir de afirmativas computadas através da escala Lickert, isso é, os alunos deveriam assinalar, com valores entre 1 e 5, o nível de concordância à determinadas afirmações apresentadas, em que o valor 1 representa a total discordância e o 5 a total concordância. Desse modo, ao computarmos os constructos a partir de uma escala somada dos níveis de concordância dos alunos às afirmações, pudemos identificar alunos que se mostraram mais favoráveis ou não. Por exemplo: o constructo “cotistas” foi elaborado a partir de três afirmativas. Sendo assim, os alunos deveriam expressar seus níveis de concordância à essas três afirmativas. O aluno que concordasse totalmente com as três afirmativas, sinalizaria as três questões com o valor 5. Quando somássemos esses valores a partir da escala, obteríamos que esse aluno possui um nível de concordância 15 a esse constructo, sendo esse então o valor máximo de concordância à ele. Por outro lado, um aluno que discordasse totalmente com as três afirmativas, sinalizaria as três questões com o valor 1, totalizando assim, através da escala somada, o valor 3 para o constructo, o que pressupõe discordância total com o constructo em questões. Logo, alunos que se mostraram localizados nesses extremos foram contatos por *e-mail* no intuito de convidá-los a participarem das entrevistas. É importante ressaltar que os alunos não foram informados quanto a terem se enquadrado a esses extremos, evitando assim qualquer forma de possível constrangimento. Outro ponto interessante é que, embora alguns alunos selecionados tenham,

no questionário, se mostrado discordante quanto às cotas, no momento das entrevistas eles se mostraram mais neutros ou, em alguns momentos, favoráveis. A caracterização dos alunos entrevistados pode ser verificada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Caracterização dos alunos entrevistados

Entrevistado	Caracterização	Forma de seleção	“Posição a priori”
E1	Cotista. Sexo feminino. 26 anos. Parda. Ensino Médio 100% em Escola Pública. Estudante do CCA. Mora em alojamento. Possui bolsa acadêmica.	Constructo/ Questionário	A favor
E2	Cotista. Sexo feminino. 20 anos. Parda. Ensino Médio 100% em Escola Pública Federal. Estudante do CCB. Mora em República. Possui auxílio moradia. Não possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2014.	Constructo/ Questionário	A favor
E3	Ampla concorrência. Sexo feminino. 24 anos. Branca. 1º e 2º anos em Escola Pública, 3º ano como bolsista em Escola Particular. Mora em república. Estudante do CCH. Possui bolsa alimentação. Possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2015.	Constructo/ Questionário	A favor
E4	Ampla concorrência. Sexo masculino. 25 anos. Pardo. Ensino Médio 100% em Escola particular. Estudante do CCH. Possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2013.	Constructo/ Questionário	A favor
E5	Ampla concorrência. Sexo masculino. 31 anos. Branco Ensino Médio 100% em Escola Particular. Estudante do CCA. Mora em república. Não possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2008.	Bola de Neve	Contra
E6	Ampla concorrência. Sexo feminino. 18 anos. Branca. Ensino Médio 100% em Escola particular. Estudante de CCE. Mora em república. Não possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2016.	Constructo/ Questionário	Contra
E7	Ampla Concorrência. Sexo masculino. 23 anos. Branco. Ensino Médio 100% em Escola particular. Estudante do CCE. Mora com a esposa. Não possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2016.	Constructo/ Questionário	Contra
E8	Cotista. Sexo feminino. 19 anos. Branca. Ensino Médio 100% em Escola Pública. Estudante do CCE. Não possui bolsa acadêmica. Mora com os pais. Ingressou em 2016.	Bola de Neve	Contra
E9	Cotista. Sexo masculino. 20 anos. Indígena. Ensino Média 100% em Escola Pública. Estudante do CCE. Mora com os pais. Não possui bolsa acadêmica. Ingressou em 2016.	Constructo/ Questionário	Contra

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

A escolha da amostragem das entrevistas foi, portanto, intencional, uma vez que se acredita que essas pessoas possuem experiência relevante para o estudo. Acerca da escolha da realização de entrevistas, essa ocorreu devido à defesa de que as pessoas são capazes de refletir sobre sua experiência e verbalizar essa reflexão, de modo a não apenas gerar uma reprodução do conhecimento existente, mas uma interação com relação aos temas que fazem parte do conhecimento abordado. Ou seja, acredita-se que entrevistas são um meio pelo qual sujeitos

exteriorizam suas experiências e reflexões de vida, se posicionando no mundo em um determinado tempo e espaço.

E, devido a essa possibilidade de reflexão e verbalização a partir da interação, a realização de entrevistas é, muitas vezes, associada como parte imprescindível para uma pesquisa qualitativa, uma vez que é uma excelente forma de se procurar conhecer o objeto por meio da análise de aspectos revelados pelos discursos dos entrevistados. Todavia, pelo fato de ela ser apenas uma dentre inúmeras outras técnicas de coleta de dados, deve-se estar ciente das possibilidades, limitações e cuidados a serem tomados para a sua efetivação. Esse cuidado foi reforçado e realizado no intuito de superar a crença de que a realização de entrevistas se dá por meio de um processo questionável e subjetivo que pode ser superada pelo rigor do pesquisador ao retratar e descrever minuciosamente os procedimentos teóricos e metodológicos escolhidos e realizados, explicando, sempre que possível, o porquê de tais procedimentos e escolhas.

Desse modo, muito embora se deva reconhecer a presença da subjetividade, ela deve ser “controlada” no sentido de se perceber a sua presença, bem como a influência que ela pode ter nos resultados da pesquisa. E, ainda, perceber como ela pode se revelar para o entrevistado, no sentido de que qualquer interação é uma via de mão dupla, onde ao exteriorizar experiências adquiridas no decorrer da vida, um ator oferece ao outro a possibilidade de reflexão e autorreflexão a partir de outras perspectivas que não seja a sua própria. “Não é possível ignorar o efeito da presença e das situações criadas por uma das partes (o “entrevistador”) sobre a expressão da outra (o “entrevistado”). E mais: há sempre um significado de ação para além do significado temático da conversação” (MATTOS, 2005, p. 826).

Visando a redução de tais limitações, portanto, foi considerada uma série de aspectos para que o rigor metodológico na realização das entrevistas não se perdesse e elas se tornassem apenas conversas. Duarte (2004, p. 216) cita como sendo imprescindível:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa;
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação;
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista;
- d) segurança e auto-confiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação.

Salvo o item *c* que pressupõe um roteiro de entrevista, ainda que introjetado pelo pesquisador, todos os outros foram buscados no intuito de intensificar a qualidade das entrevistas e, conseqüentemente, dos dados. Essa escolha ocorreu devido à crença de que o pesquisador deve sempre estar aberto à possibilidade de tanto se confirmar as hipóteses elaboradas, quanto de se perceber diversos outros aspectos que possam emergir no decorrer da

pesquisa. Mattos (2005, p. 833) discorre que “metodologicamente, não devemos armar-nos com moldes rígidos — categorias onde enquadrar os significados das falas que nos chegam, em entrevistas, por exemplo — mas fixar-nos primeiro na ação em curso”. Sendo assim, a delimitação pode se revelar como a perda de uma gama de informações.

Por outro lado, não elaborar ou apresentar nenhum roteiro pode ser visto como falta de um conhecimento mínimo e causar o desconforto de não se saber os objetivos da pesquisa. Para evitar tal situação, as entrevistas foram realizadas a partir da exposição de temas gerais e abrangentes (verificar apêndices A e B), de forma a nortear, mas de forma alguma limitar, possibilitando a coleta de um número maior de informações, bem como de grande profundidade, sobre o universo de pesquisa. Dessa forma, foram utilizados como temas gerais: cotas, cotas raciais, cotas para estudantes de escolas públicas, desempenho de cotistas e não cotistas, engajamento acadêmico de cotistas e não cotistas, atividades acadêmicas, comportamento acadêmico de cotistas e não cotistas, comportamento não acadêmico de cotistas e não cotistas, universidade pública, mérito. Cabe lembrar, mais uma vez, que esses temas não estavam limitados e que puderam ser alterados no decorrer de cada entrevista, visto a possibilidade de emergência de novos pontos no decorrer das entrevistas que puderam ou precisavam ser elucidados.

3.3. Tratamento e análise dos dados

Como já descrito anteriormente, a pesquisa foi dividida em dois momentos quando da coleta de dados, mas que se combinaram quando das análises: um que abrangeu os aspectos quantitativos e outro que abrangeu os aspectos qualitativos. O âmbito quantitativo da pesquisa se configura no intuito de se verificar se há diferença de rendimento entre alunos cotistas e não cotistas. Para isso, foram investigados quatro aspectos. O primeiro diz respeito a verificar se há diferença estatisticamente significativa entre os coeficientes de alunos cotistas e de alunos não cotistas. Isso se justifica na tentativa de desmistificar a ideia de que alunos cotistas teriam desempenho menor do que não cotistas, o que refutaria um dos principais argumentos contrários às cotas. O segundo diz respeito a verificar se há diferença na correlação entre as notas de ingresso (ENEM/SISU) e o coeficiente de rendimento de cotistas e não cotistas. Aqui, a hipótese é de que embora alunos cotistas possam apresentar notas quando da entrada na universidade (ENEM/SISU) menores do que de alunos não cotistas, essas notas tendem a se igualar aos de não cotistas na graduação. Desse modo, as notas de ingresso (ENEM/SISU) e os coeficientes de rendimento de alunos não cotistas apresentariam correlação e as de cotistas não apresentariam correlação. Já o terceiro ponto se pautou em verificar se há diferença nos

coeficientes de rendimento de cotistas e não cotistas no decorrer do curso de graduação (se esses coeficientes evoluem ou não). A hipótese nesse item é de que cotistas tenderão a melhorar seus rendimentos acadêmicos no decorrer da graduação, enquanto não cotistas tenderão a manter a mesma média de desempenho. E, por último, verificar a taxa de evasão de alunos cotistas e não cotistas. Aqui a hipótese é de que alunos cotistas tendem a ter uma taxa de evasão menor do que a de não cotistas.

Para efetivar essas análises, em um primeiro momento, foi realizada uma Análise Exploratória de Dados (AED) que é caracterizada pela organização e sintetização prévia dos dados de um estudo. Ela é realizada através da análise de medidas numéricas, gráficos e tabelas. A realização da AED se justifica pela possibilidade de uma interpretação prévia dos dados antes de eles serem rodados, o que possibilita o encontro de possíveis erros e dados faltosos na constituição das bases de dados, verificando assim a possibilidade de aplicação de determinados modelos e a necessidade de correções (HAIR, 2009). Possibilita também uma visão geral acerca das variáveis escolhidas, a partir de prévias análises descritivas, bem como um breve conhecimento sobre o fenômeno em questão.

Após realizar o processo de AED adequadamente, a base de dados passou a ser constituída por 4906 casos (alunos) dos 45 cursos como mostra a tabela a seguir.

Tabela 2 – Número de alunos ingressantes por curso e ano

	2013	2014	2015	Número de alunos
Administração	37	40	59	136
Agronegócio	25	18	28	71
Agronomia	130	162	227	519
Arquitetura	34	32	33	99
Bioquímica	21	22	37	80
Ciência da Computação	22	28	32	82
Ciência e Tecnologia de Laticínios	15	20	26	61
Ciências Biológicas	37	31	45	113
Ciências Contábeis	26	28	33	87
Ciências Econômicas	42	36	38	116
Ciências Sociais	40	42	42	124
Comunicação	36	28	33	97
Cooperativismo	21	26	24	71
Dança	14	14	18	46
Direito	54	59	52	165
Economia Doméstica	28	27	29	84
Educação Física	55	50	62	167
Educação Infantil	24	27	22	73
Enfermagem	44	38	34	116
Engenharia Agrícola e Ambiental	30	24	29	83
Engenharia Ambiental	27	25	27	79
Engenharia Civil	51	51	48	150
Engenharia de Agrimensura	32	23	32	87

(continuação)

Engenharia de Alimentos	36	51	54	141
Engenharia de Produção	33	33	33	99
Engenharia Elétrica	21	31	34	86
Engenharia Florestal	45	53	58	156
Engenharia Mecânica	25	26	35	86
Engenharia Química	26	32	41	99
Física	10	15	36	61
Geografia	44	41	48	133
Historia	21	28	37	86
Letras	40	45	57	142
Licenciatura em Ciências Biológicas	34	26	32	92
Licenciatura em Física	6	3	19	28
Licenciatura em Matemática	7	4	17	28
Licenciatura em Química	2	10	34	46
Matemática	12	7	37	56
Medicina	43	25	33	101
Medicina Veterinária	52	58	51	161
Nutrição	39	37	41	117
Pedagogia	60	52	55	167
Química	11	31	47	89
Secretariado	23	13	22	58
Zootecnia	44	60	64	168
TOTAL	1479	1532	1895	4906

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora

Doravante, foram realizados testes de normalidade no intuito de verificar se há aderência à normalidade da distribuição de cada uma das variáveis. Triola (2011) define que uma distribuição normal é aquela que apresenta distribuição normal padrão com média $\mu = 0$, e desvio padrão $\sigma = 1$, sendo que a área total sob a curva de densidade é 1. Corrar *et al.* (2012) defendem que a visualização dessa normalidade pode ser facilmente percebida tanto pela análise do histograma da variável, como pela realização dos testes de *Jarque-Bera*, *Shapiro-Wilks* e *Kolmogorov-Smirnov*, sendo esse último o mais preciso e o que, por isso, foi utilizado nesse estudo. A realização desses testes foi imprescindível para que a escolha dos testes de média (para verificar se há diferença estatisticamente significativa entre os coeficientes de alunos cotistas e de alunos não cotistas e se há diferença estatisticamente significativa das notas de cotistas e não cotistas no decorrer do curso de graduação) fosse feita de maneira adequada. A escolha da realização por testes paramétricos, testes *t*, deve ser feita quando é identificada distribuição normal das variáveis. Em caso de violação dessa distribuição, deve-se utilizar testes alternativos ao *t*, ou seja, testes não paramétricos (PESTANA, GAGEIRO; 2008). Por esse motivo, a escolha dos testes de médias que deveriam ser utilizados ocorreu de acordo com a normalidade de cada variável em questão.

Já quanto a verificar se há diferença na correlação entre as notas de ingresso (ENEM/SISU) e o coeficiente de rendimento de cotistas e não cotistas, foi utilizado o

coeficiente de correlação linear R de Pearson que, segundo Pestano e Gageiro (2008) deve ser utilizado quando há o intuito de verificar a correlação entre duas variáveis quantitativas. Esse coeficiente pode variar entre -1 e 1, sendo o valor 0 indicativo de que não há relação linear entre as variáveis. E os valores -1 e 1 indicativos de que há relação linear negativa perfeita e relação positiva perfeita, respectivamente, entre as variáveis.

Já quanto a aplicação do questionário *online*, tendo como universo de pesquisa os 10.196 alunos matriculados na UFV no primeiro semestre de 2016 (Registro Escolar - UFV, 2016), foi calculada uma amostra que pressupunha 95% de confiança, considerando 50% de diversidade no universo com um erro de 5% permitido, encontrando assim uma amostra necessária de 371 alunos. No entanto, foram alcançados 728 respondentes, devido à alta e rápida taxa de respostas, o que aumentou a confiabilidade da pesquisa. Cabe ressaltar ainda que foi realizado um período de teste de aplicação para verificar possíveis erros e questionamentos no intuito de permitir a correção dos mesmos. Nessa etapa, foram obtidas 291 respostas. Todavia, por terem sido incluídas novas perguntas e ocorrido ajustes, essas respostas não foram incluídas quando da análise final.

Desse modo, dos 728 questionários respondidos pós fase de testes, 31 foram retirados da amostra: 14 deles por não terem respondido grande parte das perguntas, 7 por não terem se identificado como cotistas ou não cotistas, informação imprescindível para o objetivo do estudo e, portanto, para a análise dos dados, 3 por terem respondido que não gostariam de responder o questionário (apesar de terem respondido) e outros 7 por terem sinalizados serem estudantes de Licenciatura em Educação no Campo. A escolha dessa última exclusão ocorreu devido a esse curso ter sido implementado na UFV em 2014, um ano após o início da Lei de Cotas e, ainda, contar com um processo de seleção diferenciado. Por esses motivos, os dados desse curso também foram excluídos quando da análise dos coeficientes através da base de dados fornecida pelo registro escolar. Com as exclusões devidamente realizadas, restaram 697 questionários a serem analisados.

Na construção do questionário (ver apêndice C) foram elaboradas, também, perguntas que posteriormente seriam utilizadas para a elaboração de cinco constructos⁷. Esses constructos foram criados no intuito de verificar possíveis diferenças de opinião entre cotistas e não cotistas ao que diz respeito às cotas. Desse modo, foram elaborados 5 constructos: “Dedicação”, “Rendimento Cotistas”, “Apreciação acerca das cotas”, “Apreciação acerca das cotas para alunos de escolas públicas” e “Apreciação acerca das cotas raciais”. Esses constructos foram

⁷ O termo constructo diz respeito a elaboração e junção de um conjunto de variáveis que se relacionam entre si no intuito de tornar um conceito/construção mensurável.

devidamente validados através do cálculo do *Alfa de Cronbach* - consideramos um *Alfa de Cronbach* acima de 0,60 como sendo aceitável e acima de 0,75 como sendo muito bom, conforme apresentado no quadro 3 - e foram, posteriormente, como já mencionados, utilizados para testar a distribuição das percepções entre alunos cotistas e não cotistas para os aspectos aos quais os constructos dizem respeito.

Quadro 3 – Variáveis e validações dos constructos

Constructo	Referencial	Variáveis utilizadas	Alfa de Cronbach
Dedicação	Menin; Shimizu; Silva; Cioldi; Buschini (2008); Santos (2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Leio, estudo, resolvo exercícios fora da sala de aula • Presto atenção nas aulas • Tenho assiduidade às aulas • Não deixo o conteúdo acumular 	0,653
Desempenho Cotistas	Santos (2012); Menin; Shimizu; Silva; Cioldi; Buschini (2008); Bonnewitz (2003).	<ul style="list-style-type: none"> • Cotistas tendem a ter mais dificuldades de aprendizado do que não cotistas** • Cotistas tendem a ter rendimento acadêmico inferior aos não cotistas** • Cotistas precisam se esforçar mais para conseguirem bons desempenhos** 	0,837
Apreciação acerca das cotas	Júnior; Daflon; Campos, (2012); Neves; Lima (2007); Souza; Brandalise (2011); Moehlecke (2004).	<ul style="list-style-type: none"> • As cotas democratizam o acesso ao ensino superior. • As cotas possibilitam a redução das desigualdades sociais/raciais • Não democratiza. São necessárias outras ações* • A utilização do sistema de cotas reduz a qualidade do ensino* 	0,828
Apreciação acerca das cotas para alunos de escolas públicas	Júnior; Daflon; Campos, (2012); Neves; Lima (2007); Souza; Brandalise (2011).	<ul style="list-style-type: none"> • As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior. • As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior considerando as desigualdades entre escolas públicas e privadas. • As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas possibilitam a redução das desigualdades sociais • As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas são necessárias. 	0,903
Apreciação acerca das cotas raciais	Júnior; Daflon; Campos, (2012); Neves; Lima (2007); Moehlecke (2004).	<ul style="list-style-type: none"> • As cotas raciais possibilitam a redução de uma desigualdade racial histórica. • Independente da raça, todos têm as mesmas chances. O que vale é o esforço* • As cotas raciais não são necessárias* 	0,731

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

*Variáveis invertidas por estarem em direções opostas às ideias apresentadas nas demais.

** Quando da construção do constructo, as variáveis foram invertidas para o sentido “positivo” no intuito de facilitar a análise.

Todas as variáveis/perguntas utilizadas para a elaboração dos constructos foram construídas a partir de uma escala Likert, com valores entre 1 e 5, sendo que as aquelas que

pertencem ao constructo “Dedicação” tinham o 1 representando raramente e 5 com muita frequência e aquelas pertencentes aos constructos “Cotistas”, “Apreciação acerca das cotas”, “Apreciação acerca das cotas direcionadas a alunos de escolas públicas” e “Apreciação acerca das cotas raciais”, também com valores de 1 a 5, tinham o 1 representando discordo totalmente e 5 concordo totalmente. Os constructos foram criados, assim, por meio de uma escala somada das variáveis a eles pertencentes.

Dessa forma, após verificação de aderência à normalidade a partir do teste de *Kolmogorov-Smirnov* para cada um dos constructos, verificou-se que todos os constructos a serem aqui utilizados não possuem aderência à normalidade, sendo, portanto, necessário a utilização de testes não-paramétricos em todos os casos. Assim, foi realizada a escolha pelo teste de *Mann-Whitney* no intuito de testar a distribuição das percepções entre alunos cotistas e não cotistas para cada um dos constructos.

a) Constructo “Cotistas”

Visando analisar a apreciação dos alunos quanto ao desempenho de cotistas, utilizou-se no constructo as variáveis “cotistas tendem a ter mais dificuldades de aprendizado do que não cotistas”; “cotistas tendem a ter rendimento acadêmico inferior aos não cotistas”; “cotistas precisam se esforçar mais para conseguirem bons desempenhos”. Todavia, no intuito de facilitar a análise, quando da execução do constructo no programa *SPSS*, todas essas variáveis foram colocadas no sentido oposto, sentido positivo, assim como os valores correspondentes, de modo que os sentidos e respostas não foram alterados. Doravante, tendo o constructo sido validado por um *Alfa de Cronbach* de 0,837, determinou-se:

H_0 : A distribuição do constructo “Apreciação acerca do rendimento de cotistas” é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

H_a : A distribuição do constructo “Apreciação acerca do rendimento de cotistas” não é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

b) Constructo Dedicação

Visando analisar a apreciação dos alunos quanto a dedicação dos alunos, utilizou-se no constructo as variáveis “leio, estudo, resolvo exercícios fora da sala de aula”, “resto atenção nas aulas”, “tenho assiduidade às aulas” e “não deixo o conteúdo acumular “. Tendo sido validado por um *Alfa de Cronbach* de 0,653, determinou-se:

H_0 : A distribuição do constructo dedicação é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

H_a : A distribuição do constructo dedicação não é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

c) Constructo Apreciação acerca das cotas

Visando analisar a apreciação dos alunos quanto às cotas, utilizou-se no constructo as variáveis “as cotas democratizam o acesso ao ensino superior”; “as cotas possibilitam a redução das desigualdades sociais/raciais”; “não democratiza. São necessárias outras ações”; “utilização do sistema de cotas reduz a qualidade do ensino”. Tendo sido validado por um *Alfa de Cronbach* de 0,828, determinou-se:

H_0 : A distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas” é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

H_a : A distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas” não é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

d) Constructo Apreciação acerca das cotas para alunos de escolas públicas

Visando analisar a apreciação dos alunos quanto a apreciação acerca das cotas para estudantes de escolas públicas, utilizou-se no constructo as variáveis “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior”, “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior considerando as desigualdades entre escolas públicas e privadas”, “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas possibilitam a redução das desigualdades sociais”, “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas são necessárias”. Tendo sido validado por um *Alfa de Cronbach* de 0,903, determinou-se:

H_0 : A distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas direcionadas a alunos de escolas públicas” é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

H_a : A distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas direcionadas a alunos de escolas públicas” não é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

e) Apreciação acerca das cotas raciais

Visando analisar a apreciação dos alunos quanto a apreciação quanto às cotas raciais, utilizou-se no constructo as variáveis “as cotas raciais possibilitam a redução de uma desigualdade racial histórica”, “independente da raça, todos têm as mesmas chances. O que vale é o esforço”, “as cotas raciais não são necessárias”. Tendo sido validado por um *Alfa de Cronbach* de 0,731, determinou-se:

H_0 : A distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas raciais” é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

H_a : A distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas raciais” não é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

Os resultados dos constructos foram adicionados às sessões aos quais diziam respeito no decorrer da análise.

Quanto à etapa qualitativa da análise isso é, a análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo a partir da abordagem de Bardin (2011). Acredita-se que essa etapa foi imprescindível para revelar elementos importantes do processo de formação dos estudantes no decorrer dos cursos de graduação, sendo importante a análise das falas dos diferentes sujeitos (alunos, professores e coordenadores) envolvidos, cuja possível diferença de percepção pode revelar importantes perspectivas. Devido à utilização de entrevistas não-estruturadas, baseada no intuito de permitir que o entrevistado construa a fala da maneira mais ampla possível, os sujeitos puderam contextualizar a reflexão de maneira a verbalizar essa reflexão, apresentando a experiência individual do participante, o que subsidia a análise no sentido de compreender diferenças ou semelhanças nas perspectivas de outras pessoas em situações semelhantes (FLICK, 2009). Logo, acredita-se que os indivíduos são agentes ativos, que refletem sobre a vida, modificando realidades e que essa reflexão pode ser acessada no intuito de compreender os fenômenos estudados (FLICK, 2009).

Desse modo, a análise de conteúdo segundo Bardin (2011, p. 47) é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Laurence Bardin (2011) define a necessidade de se utilizar três etapas na análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A pré-análise consiste em sistematizar, tornando as ideias iniciais operacionais. Essa etapa é subdividida em cinco: leitura flutuante, momento em que o conteúdo a ser analisado se torna mais claro; definição do corpus de análise, baseando-se na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; formulação das hipóteses e dos objetivos; formulação de categorias e, finalmente, preparação do material. A segunda etapa, exploração do material, consiste em operacionalizar as categorias, no sentido de organizar os dados brutos de acordo com as categorias de análise. E, por último, a terceira etapa, tratamento dos dados, que busca colocar em evidência as informações adquiridas na análise, através de inferências e interpretações.

Feito essas considerações, após a realização de leitura exaustiva das entrevistas, bem como da formulação das hipóteses e objetivos da análise anteriormente efetuados, foi realizada a etapa de codificação/criação de categorias. Para tanto, partimos de grandes categorias/temas que definiram os indicadores a serem analisados.

Por esperar que professores e alunos poderiam possuir diferentes percepções sobre o tema estudado, optamos por realizar uma análise, a priori, dos dois grupos separadamente para, posteriormente, analisar os pontos divergentes e convergentes entre os grupos.

Desse modo, as categorias de análise foram organizadas da seguinte maneira:

Quadro 4 – Eixos temáticos e categorias de análise

Eixos temáticos	Categorias	Atores analisados
Aproveitamento ⁸ acadêmico	Conhecimento sobre as categorias de ingresso	Professores e estudantes
	Desempenho	
	Atividades acadêmicas extraclasse	
	Dedicação acadêmica	
	Comportamento acadêmico e não acadêmico	
Dificuldades emergentes	Diferenças entre o ensino médio e a universidade	Estudantes
	Dificuldades de aprendizado	
	Matérias onde apresenta-se maior dificuldade	
	Dificuldades financeiras	
	Dificuldades de sociabilização	
	Outras dificuldades	
Cotas	Cotas	Professores e estudantes
	Cotas raciais	
	Cotas para estudantes de escolas públicas	
	Mérito	

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Embora as categorias acima tenham sido previamente definidas para a coleta de dados, novas categorias foram sendo identificados no decorrer do trabalho de campo. Essas categorias foram sendo incorporadas ao roteiro de entrevista na medida em que foram surgindo. Desse modo, as seguintes categorias foram incorporadas:

- Forma de ingresso
- Geração dos estudantes

Quando da análise, pelo fato de as categorias de análise se complementarem, optamos por construir o texto em forma “corrida” ao invés de fazê-lo por categorias, no intuito de tornar a leitura menos cansativa e mais fluida.

⁸ O conceito de “aproveitamento” é visto, aqui, como todas as possibilidades de conhecimento e crescimento as quais os alunos podem angariar no decorrer da graduação e não apenas o desempenho medido através do coeficiente.

4. RESULTADOS

Para facilitar a organização dos dados, bem como traçar uma linha de raciocínio, a apresentação dos resultados foi dividida a partir dos seguintes pontos:

- O caráter polissêmico dos discursos acerca das cotas: apresenta, a partir das categorias de análise, a percepção dos professores e alunos entrevistados no que diz respeito à essa modalidade de reserva de vagas;
- Desempenho acadêmico: apresenta, primeiramente, análises que desvelam sobre se há diferença de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas para, posteriormente, através dos discursos, desvelar fatores que, possivelmente, influenciam no aproveitamento acadêmico.

A opção por construir as análises de acordo com essa organização ocorreu devido ao fato de, primeiramente, analisar como a política de Cotas é recebida pelos atores envolvidos, pautando-se, principalmente, no desvelamento de como a ideia do mérito é percebida entre eles. Em um segundo momento, buscamos analisar, com base no desempenho entre cotistas e não cotistas, como se dá a percepção de aproveitamento acadêmico entre os entrevistados e, ainda, de que maneira esse ocorre. Os dados coletados através da construção e aplicação do questionário foram incorporados à análise na medida em que se mostrou pertinente agrega-los no decorrer da mesma. Como os diversos dados coletados foram sendo agregados de forma conjunta no decorrer da análise, o quadro abaixo busca facilitar o fácil entendimento das fontes de coleta de cada informação.

Quadro 5 – Dados de acordo com as fontes de coleta

Dados	Fonte dos dados
CRA	Base de dados fornecida pelo registro escolar da UFV
Testes de média	
Testes de correlação	
Gráficos de tendência	
“Situação” atual do aluno	
Constructos	Questionário <i>online</i>
Cor/raça	
Escolaridade dos pais	
Renda familiar	
Fonte de sustento	
Atividades acadêmicas (dados quantitativos)	
Residência atual	Entrevistas
Trechos de falas	

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora

Como ponto de partida para as análises, verificamos se há diferença estatisticamente significativa entre os CRAs das categorias de ingresso de cada curso. A escolha de se fazer um

teste para cada curso e não apenas um teste abrangendo todos os cursos ocorreu devido ao fato de que quando a Análise Exploratória de Dados (AED) foi realizada, percebeu-se uma grande diferença nas médias de CRAs entre os cursos, o que poderia provocar distorções nos resultados. Por esse mesmo motivo, na análise dos *outliers*, optou-se por fazer a retirada dos mesmos através da análise de curso por curso. Do mesmo modo, isso se deu ao fato de que se a escolha de retirada tivesse sido feita a partir da variável CRA completa, os cursos que apresentam média de coeficientes muito baixa ou muito alto poderiam sofrer uma grande defasagem representativa. Cabe ressaltar ainda que apenas um *outlier* foi retirado por ser um valor discrepante elevado – um caso da engenharia química. Todos os outros *outliers* retirados foram valores que apresentavam discrepância de valores inferiores à variável. Realizadas essas considerações, partiu-se então da seguinte hipótese geral:

H_0 : A distribuição de coeficientes é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

H_1 : A distribuição de coeficientes não é a mesma entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

Antes de os testes de média serem efetivamente realizados, foi verificada a aderência à normalidade da variável CRA para cada curso. Desse modo, vinte e três cursos apresentaram aderência à normalidade e vinte e dois cursos não apresentaram aderência quanto a normalidade. Para os cursos que apresentaram aderência à normalidade e que, portanto, sugeriram a necessidade de realização de testes paramétricos, foi realizado o teste *t* para amostras independentes. Já para os cursos que não apresentaram aderência à normalidade, foi realizado teste *U* de *Mann-Whitney* de amostras independentes. Os resultados são apresentados na tabela a seguir.

Tabela 3- Desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas por curso

Curso	Média de CRA Cotistas	Média de CRA Não Cotistas	Razão Cotistas/ Não Cotistas	Teste de Médias
Matemática*	49,236	65,856	0,747631195	Diferente
Física*	49,37	61,622	0,801174905	Diferente
Licenciatura em Física**	46,113	53,208	0,86665539	Igual
Licenciatura em Química*	55,432	63,292	0,875813689	Diferente
Ciências Contábeis*	69,142	75,261	0,91869627	Diferente
Engenharia de Agrimensura	65,1	70,638	0,921600272	Igual
Secretariado	73,291	77,74	0,942770774	Igual
Ciências Biológicas	69,448	73,078	0,950327048	Igual
Química	61,508	64,598	0,952165702	Igual
Ciência da Computação	60,037	62,962	0,953543407	Igual
Ciência e Tecnologia de Laticínios	61,285	64,22	0,954297727	Igual
Licenciatura em Biologia	63,776	66,165	0,963893297	Igual
Letras	74,396	77,172	0,964028404	Igual
Medicina*	76,312	79,106	0,964680302	Diferente

(continuação)

Geografia	72,026	74,563	0,965975081	Igual
Educação Infantil	69,851	72,265	0,966595171	Igual
História	74,927	77,425	0,967736519	Igual
Agronegócio	59,791	61,577	0,970995664	Igual
Engenharia Química	71,624	73,756	0,971093877	Igual
Bioquímica	67,373	69,307	0,972095171	Igual
Ciências Sociais	71,422	73,168	0,976137109	Igual
Administração	66,744	68,37	0,976217639	Igual
Engenharia Ambiental	65,356	66,856	0,977563719	Igual
Engenharia Mecânica	64,98	66,409	0,978481832	Igual
Comunicação	77,421	78,584	0,98520055	Igual
Arquitetura	77,113	77,944	0,989338499	Igual
Ciências Econômicas	64,067	64,735	0,989681007	Igual
Agronomia	63,334	63,829	0,992244904	Igual
Direito	76,088	76,598	0,993341863	Igual
Medicina Veterinária	70,485	70,86	0,994707875	Igual
Engenharia Civil	70,122	70,386	0,996249254	Igual
Engenharia de Produção**	68,147	68,4	0,99630117	Igual
Dança**	71,145	71,145	1	Igual
Engenharia Agrícola e Ambiental**	62,943	62,921	1,000349645	Igual
Nutrição**	72,031	71,974	1,000791953	Igual
Enfermagem	72,3	72,242	1,000802857	Igual
Engenharia de Alimentos	65,009	64,936	1,001124184	Igual
Pedagogia	83,839	83,692	1,00175644	Igual
Economia Doméstica	72,746	72,412	1,004612495	Igual
Educação Física	68,342	67,373	1,014382616	Igual
Cooperativismo	65,455	64,419	1,016082212	Igual
Engenharia Florestal	66,826	65,244	1,02424744	Igual
Zootecnia**	61,285	58,861	1,041181767	Igual
Licenciatura em Matemática**	57,033	53,431	1,067414048	Igual
Engenharia Elétrica*	69,67	64,302	1,083481074	Diferente

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora

* Cursos que apresentam diferença de CRA estatisticamente significativa entre cotistas e não cotistas e que foram selecionados professores para as entrevistas

** Cursos que não apresentam diferença de CRA estatisticamente significativa entre cotistas e não cotistas e cujos professores foram selecionados para as entrevistas

Como apresentado na tabela, os cursos foram organizados de maneira a formarem um *ranking* onde fossem identificados os que cotistas tendem a ter notas menores do que não cotistas e onde os cotistas tendem a ter notas maiores do que não cotistas, ainda que essas diferenças na maioria das vezes não sejam estatisticamente significativas. A criação desse *ranking* se deu por meio da seguinte razão:

$$\frac{\text{Média de CRA de cotistas}}{\text{Média de CRA de não cotistas}}$$

Desse modo, resultados menores que 1,0 representariam que a média de CRA de cotistas é menor do que a média de CRA de não cotistas no curso em questão; resultados maiores que 1,0 representariam que a média de CRA de cotistas é maior do que a média de CRA de não

cotistas no curso em questão; e, por último, resultados iguais a 1,0 representariam razão perfeita, ou seja, a média de CRA de cotistas seria igual a média de CRA de não cotistas.

A criação desse ranking foi de suma importância quando da escolha da amostragem para a realização das entrevistas com professores e coordenadores. Quando dessa escolha, foram entrevistados professores e coordenadores dos cursos destacados em vermelho (cursos que apresentam diferenças estatisticamente significativas) e cursos destacados em azul (cursos que se encontram em situações limítrofes da tabela (maior ou menor desempenho de cotistas e cursos que se mostram em situação de razão ou quase perfeita, ou seja, onde os CRAs tendem a ser menos discrepantes).

Como pode-se perceber, apenas seis cursos apresentam diferenças de CRA (*proxy* de desempenho) estatisticamente significativas. Em cinco desses cursos os cotistas possuem uma média estatisticamente menor do que não cotistas e em um deles cotistas apresentam média estatisticamente maior do que de não cotistas. Essa informação é de suma importância, visto que um dos principais argumentos contra o sistema de cotas é o de cotistas tendem a ter rendimento acadêmico inferior em relação aos alunos não cotistas, o que dificultaria a manutenção de um alto nível de qualidade supostamente pretendido na formação universitária (SANTOS, 2012).

Visto que uma das principais justificativas para esse argumento é o de que não cotistas estão melhores preparados do que cotistas e que, por isso, cotistas apresentariam notas menores quando do ingresso na universidade, realizamos testes para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas quando das notas de ingresso na universidade (ENEM/SiSU) entre cotistas e não cotistas. Os resultados podem ser consultados a seguir.

Tabela 4 – Teste de médias entre “as notas de entrada” de cotistas e não cotistas

Curso	Média notas de Cotistas	Média notas de Não Cotistas	Teste de médias
Administração	652,6	681,9	Diferente
Agronegócio	595,2	627	Diferente
Agronomia	635	655,9	Diferente
Arquitetura	690,4	730,9	Diferente
Bioquímica	644	692,1	Diferente
Ciência da Computação	662,5	703,6	Diferente
Ciência e Tecnologia de Laticínios	603,3	617,8	Diferente
Ciências Biológicas	655,9	681,3	Diferente
Ciências Contábeis	640,7	661	Diferente
Ciências Econômicas	636	680,7	Diferente
Ciências Sociais	608,8	641,2	Diferente
Comunicação	645,7	683,3	Diferente
Cooperativismo	593,2	605,3	Diferente
Dança	521,4	567,5	Diferente
Direito	698,7	737,5	Diferente

(continuação)

Economia Doméstica	564,9	566,6	Igual
Educação Física	610,5	630,3	Diferente
Educação Infantil	548,4	558,5	Igual
Enfermagem	622,4	645,3	Diferente
Engenharia Agrícola e Ambiental	654,6	676,9	Diferente
Engenharia Ambiental	652,2	705,2	Diferente
Engenharia Civil	712,1	744,4	Diferente
Engenharia de Agrimensura	653	690,5	Diferente
Engenharia de Alimentos	658,5	678,7	Diferente
Engenharia de Produção	688,7	727,3	Diferente
Engenharia Elétrica	680,4	713,5	Diferente
Engenharia Florestal	656,8	679,6	Diferente
Engenharia Mecânica	691,4	737,2	Diferente
Engenharia Química	716,2	753,1	Diferente
Física	628,1	672,5	Diferente
Geografia	590,1	631,1	Diferente
História	608,1	648	Diferente
Letras	604,6	620,9	Diferente
Licenciatura em Biologia	615,3	639,1	Diferente
Licenciatura em Física	590	620,1	Diferente
Licenciatura em Matemática	589,9	597,2	Igual
Licenciatura em Química	583,9	619,4	Diferente
Matemática	598,7	633,1	Diferente
Medicina	752,5	790,9	Diferente
Medicina Veterinária	678,2	703,4	Diferente
Nutrição	632,7	658,4	Diferente
Pedagogia	574	590,7	Diferente
Química	626,5	653,7	Diferente
Secretariado	627,6	661,9	Diferente
Zootecnia	620,7	645,2	Diferente

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Como mostra a tabela 4, apenas em três cursos as notas de cotistas e não cotistas são estatisticamente iguais quando da entrada na universidade. Em 42 cursos as notas de entrada entre cotistas e não cotistas são estatisticamente diferentes. Esses resultados quando analisados em conjunto com aqueles apresentados na tabela 3 (teste de médias entre CRAs) são importantes pois evidenciam que embora cotistas ingressem na universidade com notas inferiores às de não cotistas, o desempenho acadêmico dos dois grupos tende a se equiparar no decorrer da graduação, como mostramos na tabela 3, em que demonstramos que existe diferença estatística de coeficiente de rendimento acumulado entre cotistas e não cotistas em apenas 6 cursos.

4.1. O caráter polissêmico dos discursos acerca das cotas

Buscando verificar os discursos no ambiente acadêmico acerca da Lei de Cotas, os entrevistados foram questionados quanto às percepções acerca da Lei ou de questões que permeiam tal política. Para tanto, baseamo-nos no tema “Apreciação acerca da Lei de Cotas”

como já previamente apresentada na metodologia e que teve como categorias de análise: Mérito, Cotas, Cotas para estudantes de escolas públicas e Cotas raciais.

No item 4.1.1., direcionado à percepção dos professores, serão dadas ênfases nos discursos desse público. E, no decorrer do item 4.1.2, serão dadas ênfases além dos discursos dos alunos, nos resultados obtidos nos questionários *online* respondidos através dos constructos, dando uma representatividade maior a discussão.

4.1.1. A percepção dos professores

Nesse subitem foram descritas as percepções acerca das cotas a partir das entrevistas realizadas com vinte e seis professores. As descrições foram feitas a partir das categorias de análise que se seguem.

4.1.1.1. Categoria Mérito

Dos vinte e seis professores entrevistados (verificar quadro 1), oito acreditam na ideia de mérito no processo de ingresso dos candidatos nas universidades, ou seja, acreditam que os alunos conseguem ingressar por mérito, por esforço próprio. Seis professores não acreditam que esse processo é meritocrático e doze professores acreditam na ideia de mérito em algum momento, todavia com ressalvas.

Quanto aos argumentos dos professores que se dizem contrários à ideia, destaca-se a pensamento de uma sociedade desigual e excludente, em que, primeiramente, devem ser dadas oportunidades iguais para todos os estudantes para só então pensar em algum ideal meritocrático:

Na verdade, no meu ponto de vista é excludente, a meritocracia é definida por quem? Eu sou muito da política dos argentinos, por exemplo vestibular, provas, meritocracia que é coisa da ditadura militar e acesso irrestrito é coisa da democracia, então para mim essa história de meritocracia não existe. A priori, primeiro você tem que dar chance para pessoa para ver se ela tem mérito e não o contrário (P4).

Qual é o mérito? É o mérito simplesmente de um ritual de passagem? Então ele estudou, estudou para simplesmente passar na prova e passou? Tem um contexto muito maior por trás disso e que isso está sendo esquecido (P16).

Já do lado oposto, quanto aos argumentos dos professores que acreditam que o processo de ingresso se dá pelo mérito do aluno, temos os seguintes discursos:

Eu acho que hoje é muito mais fácil entrar pelas condições do que que por mérito, isso é fato, porque se você vê o Enem propriamente dito e tudo mais, antigamente era vestibular, era muito mais difícil, era na raça que você brigava por uma vaga, né, então você sabe bem como era, né, era bem difícil. Mas eu acho que hoje é mérito dos alunos, porque realmente ainda é público, é por garra e luta que você entra na universidade, ninguém vai te colocar lá, só se você quiser entrar, tem que lutar por aquilo. Mas eu acho que o mérito hoje em dia tá menos do que antes (P2).

Eu particularmente, o meu pensamento quero deixar bem claro que é em função da minha vida, o que minha vida foi. Eu sempre gostei de estudar, então começa por aí. Desde pequenininha, meus pais nunca pediram para eu estudar. Então eu acho que é muito fácil para essa pessoa que gosta de estudar entrar pelo mérito. Então se você perguntar, meu entendimento é mérito. (...) Mas aí eu paro e penso ‘Gente, mas e aquele com um pouco mais de dificuldade?’. Aí eu falo ‘Ah, ainda bem que isso não é problema de todo mundo’. Nossa senhora. É muita confusão isso. Mas eu sempre gostei de estudar então tudo o que eu consegui na minha vida foi por estudo (P15).

Essas passagens ilustram os argumentos defendidos por Helal (2007) que defende que quando as organizações definem preceitos meritocráticos para reger as mesmas, elas colocam todos os indivíduos em pé de igualdade, privilegiando assim a ideia de esforço individual independentemente do contexto de vida de cada um. A partir desse argumento, a implementação das cotas encontra uma barreira justamente por pessoas, tais como os entrevistados P2 e P5, que acreditam que independente das circunstâncias os alunos só devem passar se tiverem tido esforço suficiente para tal. Essa ideia coloca os alunos em uma situação como se os meios fossem oportunizados a todos, de modo que o querer e se esforçar fossem suficientes para o êxito. Essa visão é apenas mais uma das que ajudam a legitimar a meritocracia, colocando, desse modo, a chance de fracasso única e exclusivamente sobre o indivíduo.

O argumento utilizado pela entrevistada identificada como P15, uma professora que leciona há treze anos na instituição, apresenta a noção do “eu” realçada, reforçando uma conjuntura onde o indivíduo estaria separado da sociedade, no sentido de que o ambiente socioeconômico e cultural de onde aquele indivíduo vem não tem relação com o que ele pode angariar, mas sim a visão de que um sujeito pode alcançar o que desejar, basta querer.

Com relação a essas falas que se pautam mais no indivíduo do que no ambiente em que estão inseridos, há os discursos que utilizam de um determinado caso para ilustrar uma regra e não uma exceção como, por exemplo, nos argumentos a seguir.

E aí se depende muito de mérito, se a pessoa conquistar aquilo e entrar. Então eu acredito nisso. Aí na minha casa meu esposo estudou a vida toda em escola pública, a vida toda, e ele entrou na faculdade né. E sem cota, porque não tinha cota né, e ele entrou. Fez administração aqui na UFV, depois ele fez o mestrado em administração, tudo por mérito. Aí isso ratifica ainda mais meu pensamento (P15).

Fica claro no discurso de P15 a ideia de esforço individual justificado por um caso entre muitos que obteve sucesso e que, portanto, é usado para legitimar mais uma vez a ideia de que os meios são dados, bastando a cada um o esforço necessário para alcançá-los. Em um contexto de desigualdade em que existem grupos que continuam em situações de privilégios tanto socioeconomicamente quanto como detentores de certo capital cultural, esses casos de sucesso devem ser vistos apenas como exceções e não como regra.

4.1.1.2. Categoria Cotas, Categoria Cotas para estudantes de escolas públicas e Categoria Cotas Raciais

Com o intuito de analisar os discursos acerca das cotas, pedimos que os entrevistados discorressem sobre as percepções deles sobre as cotas de forma geral e, separadamente, abarcassem as cotas para estudantes de escolas públicas e as cotas raciais.

Quando questionados sobre as cotas de forma geral, cinco professores disseram serem contra. Quatro disseram não possuir uma opinião definida e dezessete disseram ser a favor.

Sobre os principais argumentos daqueles que se mostraram a favor estão o de que

Eu acho que a cota é um mal necessário, tem que ter, principalmente acho que é uma maneira paliativa (P3).

Para mim a política afirmativa tem que ser feita para minorar, mitigar as desigualdades sociais que o Brasil tem, que foram geradas ao longa da nossa história. Isso aí para mim ainda é inevitável, tem que ter e tinha que ser muito mais disseminadas em todas as áreas essas políticas afirmativas (P4).

Nos discursos acima, ambos discorridos por professores do centro de exatas, percebe-se a ideia de defesa das cotas enquanto uma tentativa de se democratizar as oportunidades de ingresso dos alunos que, até então, atendiam majoritariamente à elite, detentora de alto poder aquisitivo e, em sua maioria, formada por brancos. Logo, os argumentos trazidos nos discursos vão ao encontro à ideia de que a formação universitária permite a redução das desigualdades sociais, o que posteriormente, possibilitaria a inserção no mercado de trabalho mais igualitária (SOUZA; BRANDALISE, 2011).

Continuando na questão de democratização do acesso ao ensino superior, o entrevistado P4, há vinte e sete anos na instituição, destacou que foi notório o aumento da diversidade no ambiente acadêmico, o que deixaria a questão do rendimento acadêmico em segundo plano.

percebo que a política de cotas está funcionando. Eu vejo muitas pessoas diferentes na universidade que eu não via quando eu entrei aqui. Uma universidade branca, classe média de mauricinhos e hoje você vê uma variedade muito maior de pessoas de todas as feições na universidade, muitas pessoas eu conheço assim particularmente que vêm do campo, lá da roça, que vêm das classes mais empobrecidas. E as pessoas que possuem menor renda têm o maior esforço para agarrar essa oportunidade única para eles. É importante isso, enquanto que a maioria dos brancos e arrumados, a universidade é só um ponto de passagem para pegar o canudo e depois permitir que eles entrem no mercado com uma boa condição. Aumentou a quantidade de negros, mulheres, as minorias, indígenas... você vê gente aí, pessoas com opções sexuais diferentes... então, o meio ambiente mudou completamente e não tem nenhum ponto deletério no rendimento acadêmico, no meu ponto de vista não tem nenhum (P4).

O entrevistado traz, assim, argumentos que colocam as universidades não em posição utilitarista pautada na eficiência, mas sim de uma coisa pública que, como o próprio nome já diz, deve estar em posição de acolher os diversos grupos da sociedade. Desse modo, as universidades não seriam ocupadas mais apenas por uma classe média branca. Essa ocupação

por diversos grupos é importante também pois, a partir do momento que pessoas desses grupos que anteriormente não estavam inseridos nesses espaços começam a ocupar tais contextos, as demais pessoas desses grupos passam a perceber a universidade como um local que também os pertence. A universidade passaria assim a ser vista não mais só como um lugar de brancos e ricos, mas de todos. E os futuros candidatos às vagas nas universidades não brancos, não ricos, passariam a ter, também, o sentimento de pertencimento a esses espaços.

Já com relação aos argumentos dos professores que se disseram contra, estão:

Eu acho que a cota é desnecessária, pelo seguinte: é uma forma de discriminação muito grande, no sentido ruim da palavra. A criação de cotas, a meu ver, é uma forma de maquiar a defasagem do ensino médio. Então se o ensino público ele é sucateado hoje, que é o que tá caminhando para acontecer com as universidades também, o ensino fundamental e médio, uma vez sucateado, não dá condições para um estudante de escola pública entrar em uma universidade em pé de igualdade com os estudantes de ensino particular (P23).

Ao utilizar o argumento de que o ensino básico público precisa ser melhorado, o entrevistado, professor e coordenador do centro de agrárias há dois anos na instituição, discursa, indiretamente, sobre dois pontos-chaves acerca da Lei de Cotas: o primeiro diz respeito ao desempenho dos alunos, ao dizer que um estudante de escola pública não entra “em pé de igualdade” se comparado a um aluno de escola particular, colocando em dúvida o desempenho do primeiro. O segundo ponto diz respeito ao utilitarismo com que, muitas vezes, a universidade pública é vista: apenas alunos com alto desempenho devem ocupá-la. Essa ideia, por si só, é contrária ao conceito de público que, por sua vez, pressupõe a ideia de um local em que todos deveriam ter a oportunidade de estar; além de reforçar, mais uma vez, a ideia de merecimento do aluno.

Porque eu não fiquei muito satisfeita (...). Porque no início as cotas começaram bem pequeninhas (...) e eu descobri, não sei se é verdade, que agora 50% é cota. E então só sobraram 20 vagas em [nome do curso oculto]. Olhando agora pro meu próprio umbigo, olhando pra minha filha. Então minha filha não tá mais brigando por 40, minha filha agora tá brigando só por 20. Aí eu parei pra pensar e falei assim: nossa, acho que a discriminação tá invertendo né?! Eu acho que o negócio vai chegar a um ponto, se esse negócio continuar desse jeito, que os brancos serão discriminados. Você vai ser discriminada porque teve condições de estudar a vida toda numa escola particular, você vai ser discriminada porque você é branca. Parece assim que frase mais absurda. Eu falei assim: gente, mas é uma situação totalmente contrária. Então isso quer dizer que minha filha pode ficar em 21º lugar e não entrar, porque todos os outros podem ter... pelo menos isso foi o que eu entendi. E se me perguntar: será que isso é justo? A nossa família que tá sendo prejudicada porque a gente tem condição financeira melhor, né. Aí se você pensar bem: nossa, sua vida é muito melhor. É, é muito melhor, isso eu não vou negar, não estou negando. Como falei desde o início eu sou privilegiada. Agradeço a Deus todos os dias. Mas tudo foi conquistado. Pra entrar aqui eu fiz concurso, fiz prova. Então tudo o que eu tenho hoje foi fruto de estudo. Foi nada de graça, nada (...) Por exemplo, eu não sou negra então não sei o que eles passam, não sou pobre, não sei o que eles passam. Então é muito difícil. O que eu sei? O que eu sei é que eu sou uma privilegiada, isso eu já sabia, que eu era privilegiada (P15).

O trecho acima elucida a prevalência da lógica essencialmente individualista para avaliar a política de cotas. A entrevistada ressalta a todo momento que reconhece o lugar de privilégio que ocupa, mas que não reconhece a necessidade de se democratizar oportunidades. Ou seja, ainda que se reconheça a existência de um lugar de privilégio e um lugar de vulnerabilidade com inferiores oportunidades e condições, esse reconhecimento só é efetuado até o momento em que ele coloca em risco a posição de poder ocupada por essas pessoas privilegiadas. Além do mais, mais uma vez a noção de esforço individual, de mérito é utilizada para justificar o sucesso alcançado: “mas tudo foi conquistado, para entrar aqui eu fiz concurso, fiz prova. Então tudo o que eu tenho hoje foi fruto de estudo. Foi nada de graça, nada” (P15). Ainda nesse trecho, ao utilizar o argumento de que passou por um crivo de um concurso, a entrevistada encontra respaldo no próprio sistema democrático uma vez que justifica tanta a situação de privilégio em que se encontra (BARBOSA, 1996).

Essa percepção de o indivíduo reconhecer a existência da desigualdade ao ponto de corrigi-la, mas de apenas aceitar essa “correção” se não for, de alguma forma prejudica-lo, ilustra perfeitamente a ideia defendida por Barbosa (2014, p. 85) de que “queremos a igualdade, mas aceitamos múltiplas lógicas hierárquicas quando elas nos beneficiam”. Ou seja, o indivíduo se submete a aceitar algumas mudanças no ambiente em que vive, mas apenas se estas não colocarem em risco a posição de privilégio que eles ocupam (LIMA *et al.*, 2014, p. 145).

Tentando buscar uma solução para esses impasses, uma das entrevistadas, professora do centro de humanas, letras e artes e há dez anos na instituição, discorreu que a desigualdade na tentativa de ingresso poderia ser resolvida se houvesse uma mudança de abordagem no processo de aprendizado da escola básica. A entrevistada assevera que se ocorresse uma abordagem mais cognitivista ao invés de uma abordagem comportamentalista/mecanicista – embora esses termos não tenham sido usados, é totalmente cabível utilizá-los, uma vez que as situações e análises pelo entrevistado descritas estão totalmente de acordo com as caracterizações propostas por Cunha (2002) dos conceitos da abordagem cognitivista e da abordagem comportamentalista – os alunos não seriam tão prejudicados como são, uma vez que as experiências e histórias de vida de cada um seriam fundamentais.

Eu acho que é isso. Se simplesmente nós tivéssemos trabalhando de uma forma diferenciada no ensino médio e aí realmente tentando trabalhar nele a questão da educação do ser social, eu acho que não precisaria das cotas, mas devido realmente a questão de que acaba virando um país muito mercantilista muito capitalista, então aí começa a ter as separações. E aí, infelizmente, para que seja mais ou menos igualitário acaba acontecendo as cotas (...) vem a questão de que quem passa na prova é a pessoa que tem muito mais condições de ter um cursinho, de ter uma escola, textos dados numa escola particular. Então quem se encaixa no sistema, né?! E aí você acaba tendo que realmente fazer alguma forma para que outras pessoas consigam trilhar esse mesmo caminho porque aqui dentro, como a gente fala, dentro de uma escola pública,

às vezes você não tem tantas condições, porque o professor é que vai ter que lidar aqui dentro de uma instituição (...) Devido a esse sistema, sim, eu não sou favorável, porque assim eu não concordo com o tipo de educação que se dá hoje. É uma educação muito individualista, muito de impor metas. Olha, você estuda para passar no vestibular, para passar no ENEM e deixa a criança totalmente louca, às vezes, até com aspectos psicológicos bastantes agravados. Para você ter um rito de passagem mesmo, toda questão dele mesmo, social, que eu falo aí né, psicológica, fisiológica, ela é simplesmente negligenciada (...) porque assim nós não temos um sistema integrado de educação, de sociedade de educação. Agora é por isso que aí a gente tem que trabalhar com esses vieses que seria a questão das cotas. Então como a gente não tem como devolver um paradigma completamente diferente... Nossa, isso demoraria séculos e séculos e ainda mais agora né?! (P16).

Ao elencar tais argumentos, a professora critica a abordagem mecanicista da educação, em que os alunos são educados a atingirem determinados fins sem que as experiências e vivências individuais sejam consideradas (CUNHA, 2002b) e exalta uma abordagem cognitivista, em que o processo de aprendizado seria construído de acordo com cada aluno. A ideia de mérito é, assim, criticada, dando espaço à historicidade que deve ser percebida.

Com relação às cotas para estudantes de escola pública seis professores se disseram contrários, dois não possuem opinião definida e dezoito se mostraram a favor. Um dos entrevistados se justificou ao fato de ele não ser a favor das cotas para estudantes de escolas públicas devido às mazelas passíveis de ocorrer no sistema de cotas, ao dizer que

Têm escolas públicas de níveis totalmente diferentes, nós aqui, por exemplo, nós temos 15% de alunos do Coluni, então a nota de escolas públicas para nós ela é maior do que a nota de ampla concorrência por causa dos alunos do Coluni. E os alunos do Coluni, grande parte deles não são negros, pardos e também não tem renda familiar com salário que enquadram um salário e meio por pessoa (P14).

Essas mazelas não podem passar despercebidas e, ainda, precisam ser solucionadas. Todavia, no caso dos colégios de aplicação federais, esses não podem ser tomados como regra, pois representam um baixo percentual da rede pública de ensino. Esse seria um dos grandes *gaps* da Lei de Cotas e que precisa ser discutido em outros estudos no sentido de analisar esse público específico. Outro argumento que é comumente utilizado é o de que todas as escolas particulares são boas e todas as escolas públicas são ruins.

Quanto às cotas raciais, onze professores se mostraram contrários, quatro afirmaram não ter opinião definida a respeito e quinze se disseram a favor. Dentre os argumentos que se mostraram a favor, um merece destaque, pois ressalta que o tempo de vigência das cotas deveria ser de 500 anos (quantidade aproximada de anos em que o país está embutido em contexto socioeconômico desigual).

As cotas, eu acho que existe certamente um erro quando dizem que as cotas devem ser provisórias. Eu acho sim, que devem ser provisórias. Aí você me pergunta: mas você não falou que é um erro? Mas que as cotas durem 500 anos, porque esse foi o tempo em que várias classes de pessoas foram impedidas, e o principal foram os

negros, uma escravidão que durou uma eternidade, então para que haja um resgate de todo esse povo: índios, negros, eu acredito que as cotas devem sim ser provisórias, mas que dure o mesmo período de quando não tinham as cotas (P8).

Nesse discurso é possível perceber o caráter tanto reparatório quanto inclusivo das cotas raciais. Isso ficou claro, por exemplo, no trecho “em que várias classes de pessoas foram impedidas” (P8). O caráter reparatório pelo fato de esses grupos terem sofrido e ainda sofrerem discriminação durante muito tempo na história do país e inclusive porque há a necessidade de se tornar os espaços como lugar de todos, inserindo os grupos discriminados em espaços onde, anteriormente, eram excluídos. Esse sentido de igualdade de oportunidades é recorrente nas falas dos professores favoráveis às cotas raciais: “eu concordo que todos os setores excluídos têm que ter políticas afirmativas, para garantir igualdade e oportunidade de um nicho” (P4).

Quanto aos entrevistados que são contrários às cotas raciais, o principal argumento é o de que pretos, pardos e indígenas possuem a mesma capacidade intelectual dos brancos e que, portanto, a utilização de cotas para eles seria uma forma de discriminá-los.

Porque eu não posso chamar um negro de burro, o negro é uma pessoa normal, então assim ele é uma pessoa normal (...) mas assim de raça eu acho que não tem esse negócio não porque a pessoa negra pelo fato de ser negro e estudar escola pública. Porque para mim o branco que mora em favela também tem uma coisa de vida. Mas esse negócio de negro para mim não cola não. Cor de pele não pode diferenciar ninguém. Essa é minha opinião né (P13).

só que eu não consigo ver, eu não consigo ainda comparar, eu não consigo medir, não sei se é por falta de conhecimento, de acompanhar mais de perto, assim, se uma pessoa de..., que não seja branca tenha a mesma condição intelectual pra entrar numa universidade, ele pode não ter acesso, talvez ele não tenha acesso básico, talvez pela maioria quando jovens ou crianças a maioria que é marginalizada seja negros e pardos, mas eu acho que falta incentivo básico pra que quando chegar numa universidade você não precise disso (P2).

As falas supracitadas remetem à ideia biológica de raças, que se pauta na capacidade racial como objeto central e nega a absorção social de pretos e brancos. Ademais, ao não reconhecer a existência de discriminação pela cor da pele, esse discurso nega a supremacia branca. Medidas como a reserva de vagas no ensino superior oferecem a possibilidade de se conseguir maior equilíbrio social entre pretos e brancos.

É o racismo declarado né?! Não é porque a pessoa tem uma pele mais escura que ela tem mais direito ou menos direito. No Brasil não existe restaurante para negro, restaurante para branco. Morei nos Estados Unidos. Eu sei o que é racismo real (P24).

Essa situação ilustra a afirmação de Domingues (2005, p. 165) ao discorrer que “o Brasil é o país da segregação racial não declarada”, negando assim a exploração sofrida por negros e indígenas ao longo do tempo. Esse tipo de argumento que desconsidera a historicidade do país pode ser visto nos trechos a seguir.

A [cota] por cor que não acho legal, sabe por que? No meu pensamento eu não acho legal porque já perguntaram para os negros se eles querem ser tratados assim? Eu não sei se eu quero chegar num lugar e ser tratado diferente por causa da minha cor de pele (...) “Maria [nome fictício], e você?”. Eu, [quando estava] grávida, aproveitei de todas os privilégios que eu tinha, adorei, adorei. Aproveitei de tudo, era um direito meu. Mas, o que eu quero dizer, foi uma situação que me agradou muito, mas será que eu ia gostar se fosse uma situação de me tratarem diferente por conta disso, me tratar de diferente a vida inteira? Eu não sei se eu gostaria. Eu gosto muito de lutar pelas coisas que eu conquisto, e eu acho que os negros também, alguns vão falar isso (...) o motivo eu acho que acaba sendo a escravidão que realmente foi um absurdo o que aconteceu, realmente a gente tem uma dívida tremenda, eu acho que é uma forma de tentar, sei lá, pagar essa dívida. Porque é um absurdo você pensar que fazia uma pessoa como escrava, gente é impensável uma situação dessa. Mas por outro lado as pessoas falam que para aquela época era uma situação normal para uns, para outros não. Mas em relação aos negros, eu não gostaria que me tratassem diferente. Isso seria uma forma de discriminação, eu dar privilégios. Ah eu falo que negro pode chegar atrasado. Olha que chato (P15).

De acordo com os argumentos utilizados no discurso acima, as cotas não seriam uma forma de reparação ou inclusão de um grupo historicamente discriminado, mas uma forma de fornecer privilégios para esse grupo. Quando a entrevistada utilizada dos benefícios recebidos durante a gravidez para justificar a ideia do tratamento recebido pelos negros, percebe-se mais uma vez que o “eu” antecede o todo. Não se trata de conceder simples privilégios, mas de se conceder privilégios no intuito da tentativa de se igualar oportunidades.

No mesmo sentido de não aceitação às cotas raciais, o argumento de que negros já seriam incluídos na implementação de cotas sociais é recorrente:

E outra coisa que existe uma sobreposição violenta entre as duas cotas né?! Que é de negros e de baixa renda. Realmente tem muito mais negros pobre do que brancos pobre, então se você fizer uma cota para um, automaticamente você começa a fazer cotas para o outro né?! Então se você fizer uma cota de baixa renda você está atingindo a população, grande parte da população negra e eu acho que cota para negro é um racismo declarado, na minha opinião. (...) O que a gente tem no Brasil é esse medo que você tem um preconceito contra o negro porque se você relacionar ele para baixa renda, com roubo, com esse tipo de coisa, mas quando você vê o negro bem vestido você não sente o racismo por ele né (P24).

Olha, como eu te falei, acho que chegou num ponto que eu realmente, eu não sei, porque assim, eu vim, meu avô era negro por isso que a gente nasceu bronzeado, a minha avó era mais branquinha que você, então eu acho que eu seria injusto, o tipo de cota, o problema é do tipo de cota, eu acho, a cota social essa eu defendo, porque realmente, devido a nossa formação histórica e tudo mais, sempre foi priorizado elite, isso aí no mundo todo eu acho, né. Então, realmente, muitas pessoas ao longo da sua história, ao longo de famílias, eu digo pela minha propriamente dita e muitas outras que eu conheço que faz parte do Brasil, então muito devido ao isolamento você não tem oportunidade (...). Então, a social, eu sou favorável, agora a de cor é que é o problema. Essa de cor eu entro também em conflito, porque assim, beleza, se você vê realmente a parcela que está na universidades e nos institutos de ensino de uma forma em geral, a maioria é branco, né, a maioria é branco, isso é fato, mas hoje em dia, assim, tem uma grande quantidade de pardos, negros e tudo mais... (P2).

Há aqui, mais uma vez, a negação das consequências historicamente geradas pela exploração e discriminação dos negros, em que esses ficaram à mercê da sociedade. De modo

geral, as pessoas que tendem a não concordar com as cotas para negros justificam que, como grande parte dos pobres são negros, esses já seriam abarcados por cotas sociais. E que, ainda, o preconceito sofrido por um branco pobre é o mesmo que um negro pobre, como mostra o trecho a seguir.

Eu tento ver o lado da pessoa que vem de origem humilde, que não tem acesso, mas que é branca da favela, é considerado favelado do mesmo jeito. Eu tenho amigos brancos, que moravam no bairro de Periferia aqui em Viçosa, e que a sociedade não vê essas pessoas de boa maneira. Veem também da mesma forma, então ela sofre também essa desigualdade social. Eu acho que as cotas em geral são interessantes (...) estamos em uma sociedade preconceituosa. Precisamos entender que somos realmente todos iguais. Precisamos corrigir esta desigualdade, mas também da forma que já é feito, pessoa pobre, de origem humilde, tem que ter acesso a isso independente da sua cor. Não é que eu seja contra, tem que ser específico, porque se não daqui a pouco só as pessoas brancas em vulnerabilidade social serão atendidas então você não consegue corrigir outra distorção em relação a raça, mas elas também têm que ser contempladas. Elas não conseguem só pela meritocracia ascender em relação a sua classe social, elas vão ser desvalorizadas pela sociedade da mesma forma que um negro. Eu vejo isso porque acompanhei isso de perto. As pessoas que moram na favela, mesmo sendo brancas, isso não faz diferença para sociedade. Ela sofre preconceito da mesma forma. Elas são vistas como potenciais criminosas da mesma forma (P9).

Há uma descrença na historicidade e em como todo o processo de formação do país reverbera até os dias atuais. A população branca e pobre continua mais bem inserida na sociedade do que a população negra e pobre. Embora exista um aumento na representatividade desse último grupo nos espaços, a Lei não os beneficia de forma a realmente inseri-los de forma igualitária. Ainda há uma série de resistências no que diz respeito a reparação e inclusão dos negros no ambiente universitário.

4.1.2. A percepção dos alunos

Como exposto na metodologia, a escolha dos alunos a serem entrevistados se deu a partir da análise dos questionários e através dos resultados obtidos pelos constructos. Entre os 697 alunos respondentes, 32,14% (224 alunos) dos respondentes se identificaram como cotistas e 67,86% (473 alunos) como não cotistas. Quanto à cor/raça, 14 (2% dos respondentes) se autodeclararam amarelos, 364 brancos (52,2% dos respondentes), 4 indígenas (0,6% dos respondentes), 233 pardos (33,4% dos respondentes), 74 pretos (10,6% dos respondentes) e 8 disseram se encaixar na categoria “outros” (1,1%). Foram catalogadas repostas advindas de alunos de todos os 45 cursos da universidade. Dentro os 240 estudantes que deixaram algum contato para possíveis comunicações futuras, os alunos que se mostraram mais intensamente favoráveis e os alunos que se mostram mais intensamente contrários às cotas foram selecionados (verificar quadro 2). Cabe ressaltar que embora no questionário *online* esses alunos tenham se mostrado mais intensamente favoráveis ou contrários, quando da construção

dos discursos nas entrevistas, algumas vezes, eles mostraram possuir opiniões diferentes das captadas através do questionário. Sendo assim, a realização das entrevistas cessou quando atingimos saturação dos discursos. Dessa forma, totalizamos nove alunos entrevistados: quatro que, inicialmente, quando do questionário, se mostravam favoráveis e cinco que, inicialmente, quando do questionário, se mostravam contrários.

Por essas escolhas, nos próximos subitens são apresentados tanto os resultados alcançados a partir dos constructos como o das análises das entrevistas dos estudantes selecionados.

4.1.2.1. Categoria Mérito

Quando perguntados sobre a meritocracia quando da tentativa de ingresso na universidade, apenas um aluno discorreu sobre esse processo ocorrer de forma meritocrática, ou seja, na existência de um processo que tem como base o esforço de cada um (HELAL, 2007).

Eu acho o sistema mais justo porque, por exemplo, quando você entra, uma pessoa está na escola pública, mas, por exemplo (...) ela sempre foi um aluno que foi destaque (...) então se você revisa o histórico daquele aluno, aquilo que foi oferecido para ele, ele teve o aproveitamento muito bom ali para ele, então assim o que ele podia tirar, usufruir, no vestibular ele conseguiu de acordo com o que ele foi né?! Mas tem gente que a gente sabe que fez vestibular, que são alunos aplicados e, por ter a cota, a nota de corte foi mais baixa e entrou. Então, assim, isso é devido ao mérito de cada um né?! De que se esforçou também na escola pública. A mesma coisa também com alunos de escola particular. Isso acontece nos dois, então assim eu acho que a meritocracia é o melhor sistema, mas, assim, tem que avaliar. Como eu te falei, cada caso é um caso (E5).

Em contrapartida, seis dos alunos entrevistados não acreditam que a ideia de mérito funciona no país e dois alunos acreditam no conceito de mérito em algum momento, todavia o fazem com pelo menos uma ressalva. Os discursos dos alunos demonstraram uma repulsa maior à ideia de a tentativa de ingresso ocorrer de forma meritocrática quando comparado com as falas dos professores.

Então eu acho bastante complicado a ideia de meritocracia porque nós não vivemos num país igualitário. Então, tipo assim, a prova de que a meritocracia não existe começa dentro de casa quando vai para escola de carro que fica a 15 minutos de casa, que os professores são ótimos, que a escola é ótima e ele tem lanche e ele pode ir na aula de inglês e ele chega em casa e tem uma mesa para ele estudar. Então, tipo assim, não precisa trabalhar, não fazer mais nada. E tem uma outra que mora no morro, tem que pegar um ônibus, passar por um lugar super complicado e chegar numa escola que é uma bagunça danada, rodeada pelo tráfico, que o professor está pertinho mas não consegue dar aula e ele tem que trabalhar em outro horário porque ele não tem dinheiro em casa e quando chega em casa não tem nenhuma vez para estudar e ninguém da família estudou. Então ninguém incentiva a estudar e aí quando ele tá com 16 anos ele tem que trabalhar mais ainda porque ele tem que ajudar em casa, então que mérito é esse, sabe?! Existe mérito quando as oportunidades são iguais e no Brasil as oportunidades não são iguais e aí a gente acha que o cara que estuda nessa escola ótima que fez inglês, fez cursinho e teve que se preocupar com nada, que tinha todos os horários do dia dele para estudar e o cara que não teve nada dessas

oportunidades e a avó negra, a mãe negra, ninguém nunca entrou numa universidade e que foi empregada de quem entrou, ele já tem aquela cultura de que aquele não é um lugar acessível para ele. Essas duas pessoas tenham, tipo assim, vão estar ali competindo lado a lado? Não, eles não estão competindo lado a lado, então é muito errado achar que isso então quando a pessoa fala assim que quem passa por cota está recebendo privilégio. Quem é que recebeu o privilégio nessa história toda, foi o cara que teve cursinho de inglês e nunca precisou trabalhar ou foi o cara que conseguiu uma porcentagem melhor na prova? Então eu acho isso uma visão muito sem empatia nenhuma, individualista, rasa, cega, de você pensar só na hora da prova porque a gente tem um contexto histórico completamente excludente. (...) Tem até aquela coisinha que fala ‘nossa, foi fazer o Enem numa escola horrível que não tinha um ventilador numa escola, super chateada, que era super longe da minha casa. Caramba, como é que eu vou competir com quem fez a prova numa escola que tem ar condicionado e foi super tranquilo?’ E a pessoa ter vivido a vida toda aquilo e outra que foi só na hora da prova? Então, tipo, a ideia de meritocracia não funciona em um país em que não existem oportunidades iguais, não mesmo (E3).

Ao explicar sobre a ideia de meritocracia, a entrevistada acima demonstrou descontentamento, deixando clara a sua visão de mundo e insatisfação com as afirmações de que para um estudante obter sucesso no ingresso em uma universidade basta ele desejar e se esforçar. Quando ela discorre “e a avó negra a mãe negra ninguém nunca entrou numa universidade e que foi empregada de quem entrou ele já tem aquela cultura de que aquele não é um lugar acessível para ele” (E3), evidencia-se a visão de análise com relação aos pares, o que se intensifica a dificuldade no processo de inserção. Um aluno que nunca viu seus pares alcançarem o ambiente de uma universidade pública tende a não acreditar na ideia de que aquele lugar também o pertence e que, portanto, deve ser por ele ocupado também.

4.1.2.2. Categoria Cotas, Categoria Cotas para estudantes de escolas públicas e Categoria Cotas Raciais

Como já destacado na metodologia, para a elaboração do constructo “Apreciação acerca das cotas” foram utilizadas as seguintes variáveis onde os respondentes deveriam assinalar o nível de concordância com cada uma delas: “as cotas democratizam o acesso ao ensino superior”; “as cotas possibilitam a redução das desigualdades sociais/raciais”; “não democratiza. São necessárias outras ações”; “utilização do sistema de cotas reduz a qualidade do ensino”. Após as considerações cabíveis já terem sido feitas na metodologia, vamos aos resultados.

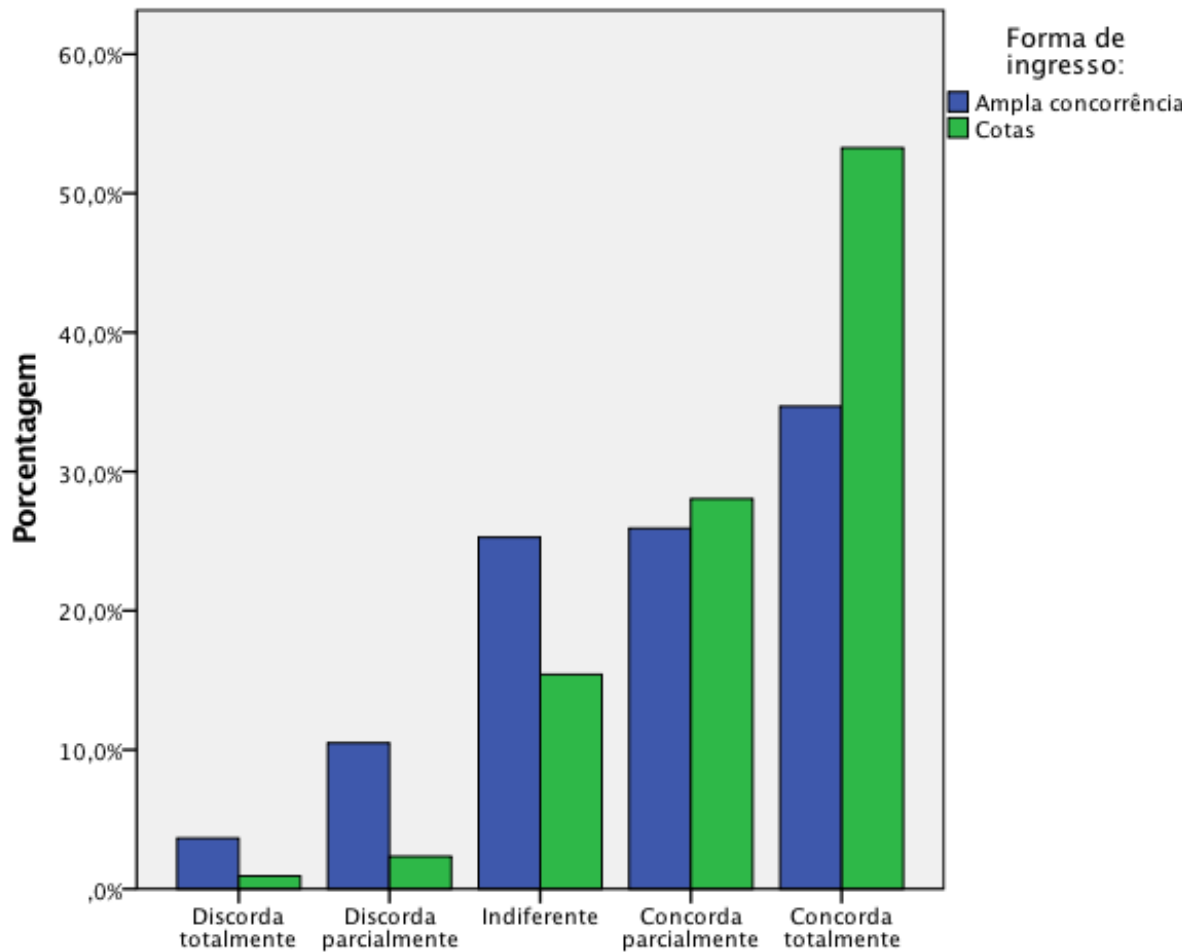
Quadro 6 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação Cotas

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão	Descrições:	
A distribuição do constructo Apreciação acerca das cotas é a mesma entre as categorias de ingresso.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,00	Rejeitar a hipótese nula	Cotas:	Ampla concorrência:
				Média: 15,23 Mediana: 16,0 Desvio padrão: 3,75	Média: 12,88 Mediana: 13,00 Desvio padrão: 4,66

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Figura 2. Apreciação quanto às cotas



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Como pode-se perceber no quadro acima, a hipótese de que a distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas” é a mesma entre as categorias de ingresso foi rejeitado, ou seja, há diferença estatisticamente significativa na apreciação das cotas entre as categorias de ingresso. Observando os valores, tanto da média e mediana, quanto do desvio entre as categorias, percebe-se uma apreciação maior em relação às cotas entre os cotistas, ou seja, indicando posicionamento mais favorável por parte destes. Cabe considerarmos tais resultados na figura 2 para melhor visualização.

Uma hipótese bastante plausível para o resultado da apreciação das cotas pela cotistas é a de que eles fazem parte da população historicamente vulnerável, percebendo as cotas como um meio de diminuir desigualdades e possibilitar a eles o aumento das oportunidades de acesso à educação superior (JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012). Já quanto à baixa apreciação das cotas pelos não cotistas, esse resultado vai ao encontro com as ideias de Lima *et al.* (2014) e Barbosa (2014) previamente citadas. Ainda que a elite possa concordar com certas desigualdades e injustiças, as pessoas tendem a aceita-las apenas enquanto não coloquem em

risco seus benefícios. Todavia, essas são apenas hipóteses, uma vez que seguindo uma lógica mais simplista, cotistas podem concordar mais com as cotas porque se beneficiam delas e não cotistas podem discordar mais porque não se beneficiam dela.

Desse modo, quando das entrevistas dos estudantes, um deles ressaltou ser totalmente contrário, três deles disseram não possuir uma opinião definida e cinco disseram ser a favor das cotas. Não foram encontradas relações de concordância como as encontradas nos constructos no sentido de cotistas serem mais favoráveis.

Desse modo, alunos que se mostraram favoráveis as cotas apresentaram justificativas como

Eu acho que atualmente é um sistema eficaz, porque nem todo mundo pode estar tendo uma educação de qualidade no ensino médio, aí limita entrar na faculdade, mas não é uma medida a longo prazo, acho que o ideal mesmo seria no ensino médio, o ensino público estar igual ao ensino particular (E2).

Eu acho que pela formação histórica que o país tem, eu acho que é indispensável (E4).

Eu sou a favor das cotas por considerar que a gente tem uma dificuldade muito grande de acesso (...) E a gente pode ter uma série de fatores que prejudicam essa entrada: financeiros, sociais, psicológicos, que ao longo da história foram deixando as pessoas negras fora da universidade e com as cotas a gente tem a possibilidade de regularizar essa oportunidade de acesso. Eu tenho visto que desde que as cotas começaram a gente tem visto mais pessoas negras na universidade mais pessoas pobres nas universidades, mas é assim isso não tá de igual pra igual então é um processo em que você facilita entrada, que você regulariza, você tenta formar aí pessoas para que as pessoas percebam que esse também é um lugar para elas mesmo sendo pobres, mesmo sendo negras e que a partir daí os seus filhos, os seus netos não precisariam mais das cotas porque eles sabem que esse aqui também é o lugar deles (E3).

Esses argumentos reconhecem uma desigualdade histórica alocando as cotas como um meio de, a longo prazo, tentar corrigir essa desigualdade no decorrer das gerações. A partir do momento em que alunos advindos de famílias com vulnerabilidade socioeconômica têm acesso ao ensino superior, eles passam, também, a ter acesso a outras oportunidades a ele atreladas, como, por exemplo, não só a possibilidade da angariação de melhores empregos, mas também de capitais culturais diversos, permitindo, a longo prazo, uma melhor inserção nos espaços. O longo prazo se justifica pelo fato de que realizar mudanças na estrutura de uma sociedade requer tempo, assim como a incorporação de sistemas simbólicos.

Quanto aqueles alunos que não têm uma opinião definida a respeito, esses se justificam afirmando que apesar de reconhecerem uma desigualdade de acesso, as cotas apresentam uma série de limitações que, segundo eles, inviabilizam a sua prática.

Ah, eu não sou a favor não. Não sou a favor pelo seguinte, é, o sistema de cotas até onde eu sei é pra favorecer alunos de escola pública e negro ou índio. Eu sou contra pelo seguinte, primeiro por escola pública, a escola pública tenho duas redes de pensamento a primeira é que teria que ter uma ampla concorrência porque o governo em si tinha que oferecer um ensino de qualidade pra poder concorrer em qualquer um

dos cursos. Como isso não acontece, tem que ter essas cotas, porque o ensino de escola particular acaba sendo muito mais, eles conseguem cumprir o que é disposto (E7).

É complicado. Não sou a favor nem contra tenho meu ponto de vista para determinados tipo de cota, mas em geral acho cada caso tem que ser analisado e pensado, acha que como o sistema é analisado por todo mundo exige uma forma muito generalizada, então fica difícil da gente pegar cada caso que acaba englobando em vez de já colocar em uma forma mais pontual entendeu? Quando a gente coloca de forma mais pontual a gente consegue analisar, igual na Europa cada caso é analisado. Estudei na instituição lá fora, estive lá eles analisam e processam cada processo, então você e analisado como individuo, aqui a gente faz de forma contrária: generaliza primeiro, para depois ver e conferir se os dados estão de acordo ou não então isso acaba gerando um pouco de alguns percalços, algumas pessoas conseguem entrar de uma forma que não é tão correta, pode beneficiar um e pode atrapalhar outro (E5).

Esses argumentos podem ser entendidos quando, por exemplo, se analisa que tanto estudantes advindos de escolas públicas de periferias quanto estudantes de colégios de aplicação federais que, no geral, apresentam infraestruturas que se sobressaem até mesmo aos melhores colégios particulares se beneficiam da Lei de Cotas pelo fato de ambas as escolas se caracterizarem como públicas. Há de se reconhecer uma não homogeneidade entre os grupos, que é uma das grandes limitações da Lei. Ao permitir que esses alunos concorram a vagas reservadas a alunos socialmente negligenciados, esses últimos não só perdem uma oportunidade de melhoria de perspectivas, como também ficam, mais uma vez, a mercê de um jogo de poder exercido pela elite dominante. Todavia, de uma forma geral, os nove alunos entrevistados reconhecem o Brasil como um país desigual e que talvez as cotas sejam uma tentativa de melhorar esse quadro.

Sobre as cotas para estudantes de escolas públicas, foi empregado o constructo “Apreciação acerca das cotas para estudantes de escolas públicas”, formado a partir das seguintes variáveis onde os respondentes deveriam assinalar o nível de concordância com cada uma delas: “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior”, “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior considerando as desigualdades entre escolas públicas e privadas”, “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas possibilitam a redução das desigualdades sociais”, “as cotas direcionadas para alunos de escolas públicas são necessárias”. Após as considerações cabíveis já terem sido feitas na metodologia, vamos aos resultados, em que a partir da análise do quadro a seguir, percebe-se que a hipótese de que a apreciação acerca das cotas para alunos de escolas públicas é a mesma entre as categorias de ingresso foi rejeitada, ou seja, há diferença estatisticamente significativa na apreciação das cotas direcionadas a alunos de escolas públicas entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas).

Quadro 7 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação acerca Escolas Públicas

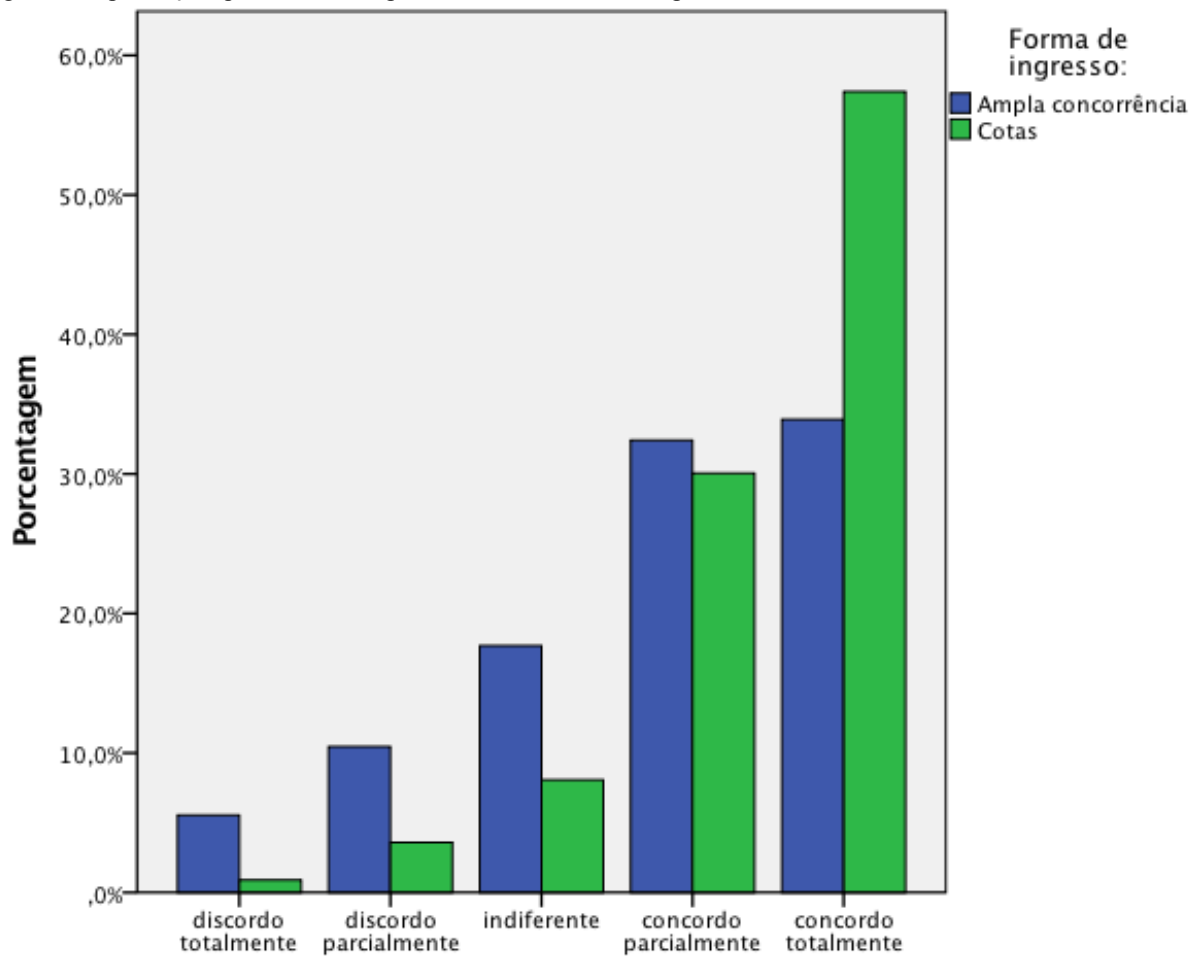
Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão	Descrições:	
A distribuição do constructo Apreciação acerca das cotas direcionadas a alunos de escolas públicas é a mesma entre as categorias de ingresso.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,000	Rejeitar a hipótese nula	Cotas:	Ampla concorrência:
				Média: 16,58 Mediana: 17,0 Desvio padrão: 3,57	Média: 14,05 Mediana: 15,0 Desvio padrão: 4,77

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui, assim como no constructo anterior, cotistas tendem a ser mais favoráveis a essa modalidade de cotas. Isso pode ser justificado, assim como no item anterior, pela ideia de que eles fazem da população historicamente vulnerável, percebendo as cotas como um meio de possibilitar uma inclusão social (JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Figura 3. Apreciação quanto as cotas para estudantes de escolas públicas



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

E, ainda, é cabível afirmar que isso pode ocorrer pelo fato de eles perceberem uma maior precariedade do ensino básico público do que os alunos advindos de escolas privadas. Como

ilustrado na figura acima, 57,4% tendem a concordar totalmente com as cotas para estudantes de escolas públicas.

Cabe lembrar que os alunos tenderam a concordar com as cotas para estudantes de escolas públicas, uma vez que um disse não ter opinião definida a respeito e os outros oito mostraram-se a favor.

A cota de escola pública também sou a favor. Eu estudei em escola pública e eu consegui uma bolsa integral numa escola particular e aí eu consegui perceber a diferença: é gritante do ensino. Claro que tem aluno dentro de escola particular que não é tão bom aluno como aluno de escola pública. Mas se a gente pegar, no geral, pelo o próprio Enem, é uma prova feita para quem é de escola particular. Então, conteúdo que tem no ENEM não é dado no escola pública e quando é dado é dado de maneira muito ruim, por uma série de fatores que envolvem professor, escola, aluna, enfim... Então, por exemplo, eu estudei numa escola pública e em uma escola particular. Então, meus colegas da escola pública, 99% foram para universidade e meus colegas de escola pública eu acho que de uma turma de trinta pessoas, cinco foram para universidade. Então, assim, de cinco, eu fui a única que foi para uma universidade pública. O resto tudo particular. Então se pela minha turma e pelas muitas pessoas (...)isso reflete né (...) é muito comum. O aluno de escola pública não vai para universidade pública, vai para uma escola particular e vai porque tem cota ou tem ProUni ou alguma coisa do tipo. Eu fiz escola particular com ProUni (E3).

Elas são necessárias, são úteis e são muito importantes pelo menos para pessoas que como eu vieram de escola pública (E1).

Esse fato é especialmente interessante se analisarmos a escolaridade dos pais dos alunos cotistas e não cotistas, uma vez que escolaridade e renda tendem a estar diretamente relacionadas (SOUZA; BRANDALISE, 2011). Desse modo, na tentativa de se verificar a afirmação de que a inserção de cidadãos em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior é claramente inferior à de cidadãos com poder aquisitivo maior, foram analisadas a escolaridade materna e paterna dos estudantes.

A ideia previamente discorrida acerca da dificuldade de inserção dos grupos negligenciados ao sistema de ensino superior público é aqui corroborada, a partir da tabela abaixo, quando comparamos a escolaridade dos pais dos alunos cotistas e não cotistas, marcada pela forte desigualdade de acesso (SOUZA; BRANDALISE, 2011).

Quanto mais alta a vulnerabilidade socioeconômica de uma família, menor é a inserção dela no ensino superior. Possibilitar a inserção de uma nova geração de pessoas não privilegiadas é, assim, a possibilidade de quebra de um círculo vicioso de desigualdade e diminuição da vulnerabilidade familiar (PERRONI; BRANDÃO, 2009) e, ainda, possibilidade de fazer o sistema educacional, nesse momento, também como meio de mobilidade social e não apenas como mantenedor de classes (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Contudo, obviamente, essas afirmativas só poderão ser comprovadas com o passar dos anos, quando da análise geracional das famílias, bem como da possível redução das desigualdades.

Tabela 5 – Escolaridade dos pais

	Escolaridade materna			Escolaridade paterna		
	Ampla concorrência	Cotas	Total	Ampla concorrência	Cotas	Total
Ensino fundamental completo	5,10%	8,00%	6,00%	5,90%	9,40%	7,00%
Ensino fundamental incompleto	16,10%	38,40%	23,20%	21,60%	42,00%	28,10%
Ensino médio completo	22,20%	21,40%	22,00%	24,10%	24,60%	24,20%
Ensino médio incompleto	3,80%	7,10%	4,90%	7,20%	5,80%	6,70%
Ensino superior completo	29,60%	12,50%	24,10%	24,70%	8,50%	19,50%
Ensino superior incompleto	4,20%	3,60%	4,00%	4,70%	4,50%	4,60%
Pós-graduação	19,00%	8,00%	15,50%	11,20%	4,00%	8,90%
Omissão		0,90%	0,30%	0,60%	1,30%	0,90%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Quanto à renda familiar, pressupõe-se que alunos não cotistas apresentem renda mais elevada quando comparados aos alunos cotistas. Isso se justifica tanto pela posição ocupada por esses grupos na sociedade, quanto pelo fator “escola pública” ser o primeiro filtro de seleção da *Lei de Cotas*. Essa situação pode ser visualizada na figura 6, em que se nota que a maior parte dos cotistas possui renda familiar de até dois salários mínimos, sendo que 80% da renda familiar dos cotistas é de até quatro salários mínimos. Já quanto aos não cotistas, a maior parte deles possui renda familiar entre quatro e dez salários mínimos, sendo que 60,6% deles possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos. Isso é ainda mais destoante quando analisadas as categorias “entre dez e vinte salários mínimos” e “acima de vinte salários mínimos”. Podemos notar também que a porcentagem de renda familiar de cotistas enquadradas tende a cair conforme a renda aumenta.

Figura 4. Renda Familiar



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Analisando então a variável escolaridade e a variável renda, percebe-se que a má distribuição de uma educação de qualidade na sociedade se mostra diretamente proporcional ao aumento de desigualdades sociais (PERRONI; BRANDÃO, 2009), corroborando a relação entre escolaridade e renda e, ainda a ideia de que cotistas tendem a ter tanto escolaridade quanto renda inferiores quanto aos não cotistas.

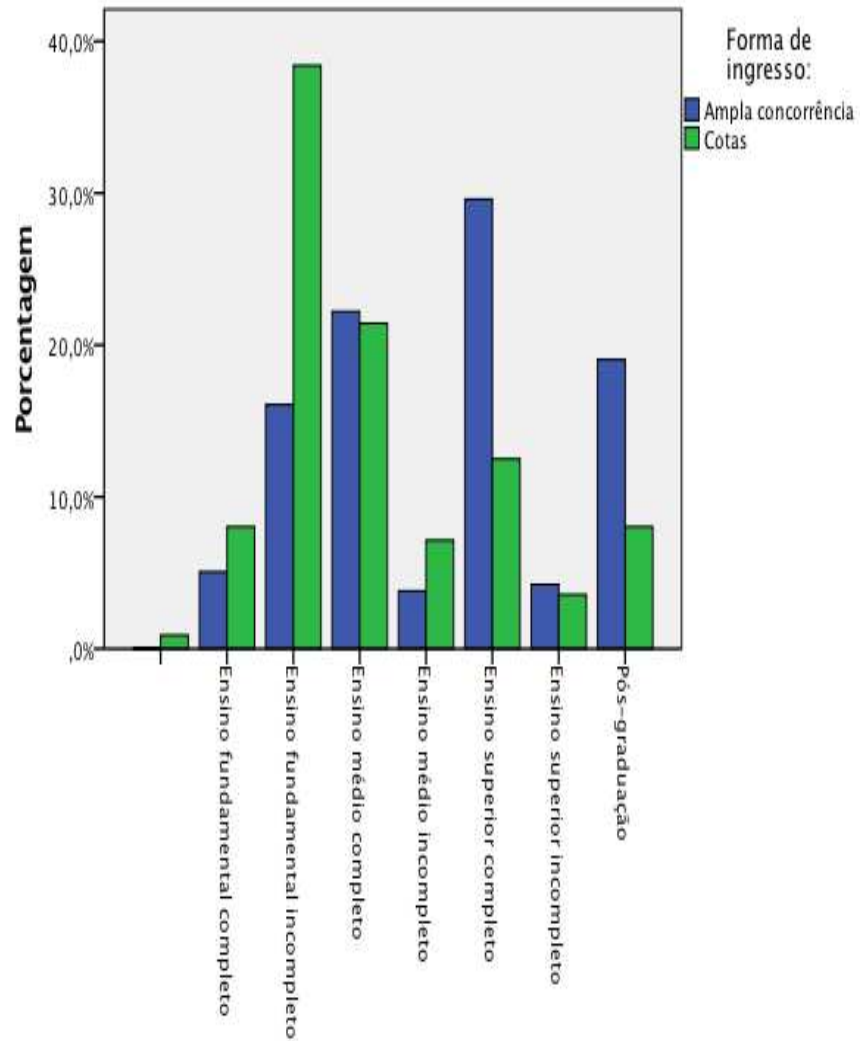
Tabela 6 – Renda Familiar

	Ampla concorrência	Cotas	Total
Até 2 salários mínimos (até R\$ 1.759,99)	15,90%	46,90%	25,80%
Entre 2 e 4 salários mínimos (R\$ 1.760 a R\$ 3.519,99)	26,40%	32,10%	28,30%
Entre 4 e 10 salários mínimos (R\$ 3.520 a R\$ 8.799,99)	34,20%	11,60%	27,00%
Entre 10 e 20 salários mínimos (R\$ 8.800 a R\$ 17.599,99)	11,00%	3,10%	8,50%
Acima de 20 salários mínimos (R\$ 17.600 ou mais)	3,60%	0,90%	2,70%
Não sei informar	8,90%	5,40%	7,70%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

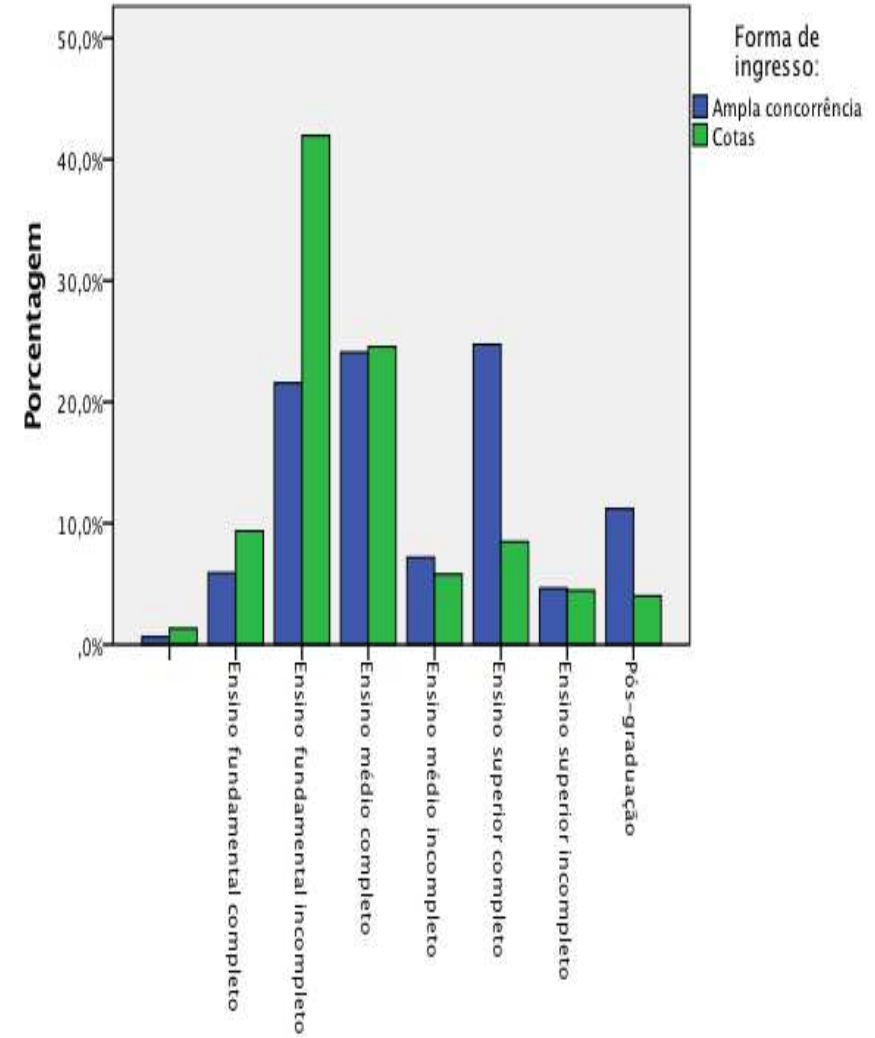
Outro dado importante a ser observado é que as mães tendem a ter mais anos de estudo do que os pais, ainda que a escolaridade familiar de não cotistas tenda a ser maior do que a de cotistas, como pode ser observado nas próximas figuras.

Figura 5. Escolaridade da mãe



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Figura 6. Escolaridade do pai



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Essas informações sobre renda e escolaridade corroboram, mais uma vez, a justificativa de as cotas serem uma tentativa de democratização de acesso ao ensino superior e equidade social. Além de expor que o pressuposto ingresso de pessoas de baixa renda através dessa reserva de vaga estar sendo, pelo menos aparentemente, cumprido.

Todavia, como já citado, a possibilidade de estudantes em vulnerabilidade econômica se inserirem em locais historicamente ocupados por classes em situações de privilégios traz uma série de debates, como pelo fato de que redistribuir as vagas implica, grosso modo, em dar para determinado grupo e retirar de outro (LIMA *et al.*, 2014), ou pelo fato de que pessoas possuam lugar de fala, isso é, visões de mundo de acordo com experiências vivenciadas e contextos no qual foram inseridas ao longo da vida (CARRIERI, *et al.*, 2006). Ou, ainda, pela diferença de capital cultural entre as classes, o que facilitaria a manutenção da dominação simbólica pela classe dominante (BOURDIEU, 1992), o que dificultaria a inserção realmente positiva dos estudantes advindos das classes mais pobres.

Sobre as cotas raciais, foi empregado o constructo “apreciação acerca das cotas raciais”, formado a partir das seguintes variáveis onde os respondentes deveriam assinalar o nível de concordância com cada uma delas: “as cotas raciais possibilitam a redução de uma desigualdade racial histórica”, “independente da raça, todos têm as mesmas chances. O que vale é o esforço”, “as cotas raciais não são necessárias”. Após as considerações cabíveis já terem sido feitas na metodologia, vamos aos resultados.

Como pode-se perceber no quadro abaixo, a hipótese de que a distribuição do constructo “Apreciação acerca das cotas raciais” é a mesma entre as categorias de ingresso foi rejeitada. Cotistas, mais uma vez, tendem a maior concordância com esta assertiva.

Quadro 8 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação acerca Cotas raciais

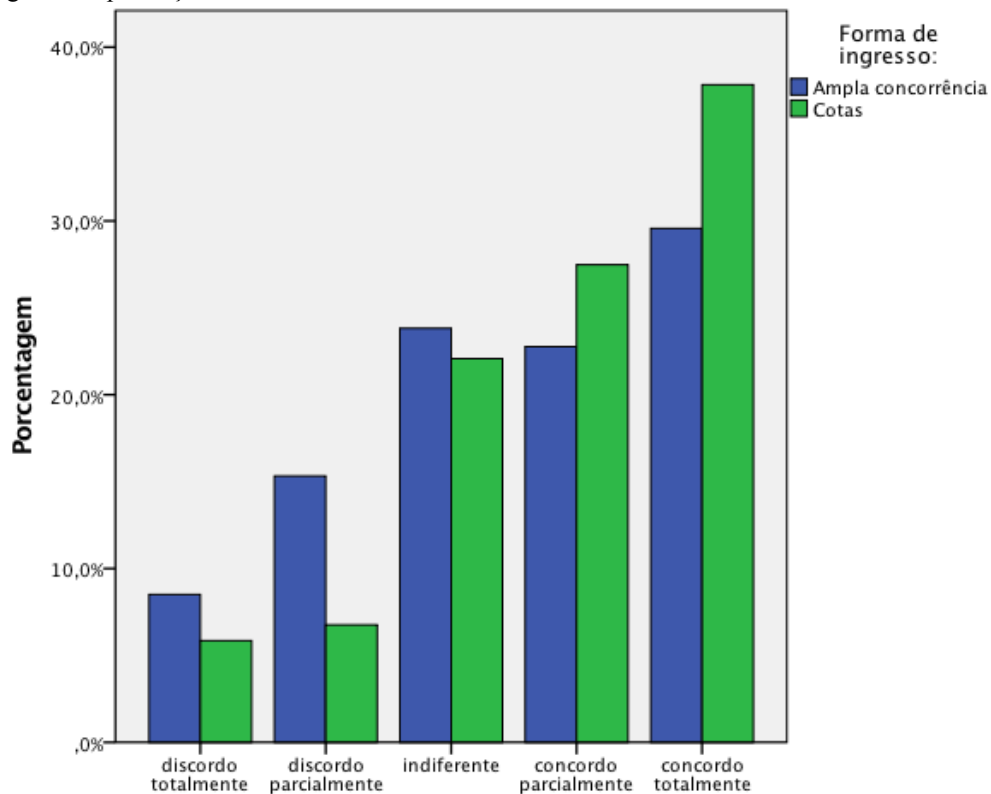
Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão	Descrições:	
A distribuição do constructo Apreciação acerca das cotas raciais é a mesma entre as categorias de ingresso.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,000	Rejeitar a hipótese nula	Cotas:	Ampla concorrência:
				Média: 10,75 Mediana: 11,0 Desvio padrão: 3,57	Média: 9,63 Mediana: 10,00 Desvio padrão: 3,89

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico abaixo, que permite uma melhor observação, percebe-se que entre os constructos relacionados à apreciação das cotas, o constructo “cotas raciais” é o que apresenta menor indicação de concordância total (quando analisamos o percentual).

Figura 7. Apreciação Acerca das Cotas Raciais



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Isso pode ser caracterizado pelo fato de um dos argumentos mais recorrentes aos que alegam ser contrários às cotas raciais: aqueles que se baseiam, fundamentalmente, na ideia de que todos os homens são iguais, portanto possuem capacidades iguais para obter sucesso, não considerando assim desigualdades sociais históricas onde uma classe é largamente privilegiada.

Não. Porque isso já é um preconceito, então quer dizer que o negro ele é menos capaz do que um branco, não é por aí (E7).

Ah, eu acho muito bacana, eu só não gosto muito e não sou muito a favor de cotas raciais, porque eu acho que tem pessoas de alto nível financeiro que usa cota racial mesmo não sendo necessário (E6).

Eu não sou a favor das cotas raciais. Não existe mais isso. Claro que existe aquele peso da história e tal, mas não existe mais isso de 'ah eu sou negra, eu sou uma pessoa discriminada (E8).

Aqui, assim como quando na análise das entrevistas dos professores, os estudantes que se dizem contrários às cotas raciais o fazem pela descrença na existência do racismo. E, ainda, apesar de considerarem a historicidade da situação, há a afirmativa de que, em algum momento, essa discriminação cessou, dando lugar a uma igualdade de tratamentos. Em complemento, é central o argumento de que cotas sociais já abarcariam a população negra.

Eu não acredito mais nisso, eu acho que deveria ser só para socioeconômica né?! Porque eu acho que educação depende da base econômica. Eu vim de escola pública e eu senti muita diferença de quem fez escola particular. Igual, eu vejo que, por exemplo, no meu curso veio muita gente de escola particular são as melhores. E aí

tipo a gente percebe que ele tem mais facilidade tal de que em vez de escola pública então acredito que deveria ser só de escola pública mesmo (E8).

É, mas aí você abre espaço para pessoa que tem dinheiro ir para escola pública só para conseguir as cotas. De fazer um cursinho em paralelo e tal, igual a gente viu, né?! Por exemplo, eu conheço caso de gente que faz pública num horário e particular em outro e tem cota. E não vai, tipo assim, pegar o diploma de escola, né?! É o maior furo. Muito óbvio. É para poder entrar, porque se você tem que declarar sua renda para você entrar é melhor ter só cota de escola pública. ‘Sou negro, então vou ganhar cota. Porque eu sou um caso. Eu sou de escola pública, mas eu tinha condições de pagar um cursinho, então para mim é, na minha visão, errado. Mas eu sei que eu sou hipócrita, porque eu entrei assim, mas é meio errado (E9). [entrevistado se autodeclara indígena].

Por outro lado, os que se dizem favoráveis às cotas raciais, o fazem pelo argumento que se baseia na ideia do histórico racismo e desigualdades enfrentadas pela população negra, desde a escravidão, como pode ser observado na fala dos entrevistados abaixo. Cabe lembrar que dos nove entrevistados, cinco se definiram contra as cotas raciais e quatro de definiram a favor.

São necessárias por causa de dívida histórica, que os brancos têm para com os negros, porque se eu olhar mesmo na minha sala, a população dos negros é 90% menor do que de brancos, e isso é uma realidade que precisa ser mudada (E2).

Quanto as cotas raciais Eu ainda não tenho opinião formada a respeito das quotas raciais, mas eu acredito que no atual no atual contexto que a gente tem hoje As raciais elas são importantes (E1).

Eu sou a favor das cotas por considerar que a gente tem uma dificuldade muito grande de acesso. Se a gente olhar dentro das próprias universidades, a gente vê que elas são compostas maioritariamente por pessoas brancas, tanto em universidades particulares quanto em universidades publicas. E a gente pode ter uma série de fatores que prejudicam essa entrada, financeiros, sociais, psicológicos, que ao longo da história foram deixando as pessoas negras fora da universidade. E com as cotas a gente tem a possibilidade de regularizar essa oportunidade de acesso. Eu tenho visto que desde que as cotas começaram, a gente tem visto mais pessoas negras na universidade, mais pessoas pobres nas universidades. Mas é assim, isso não está de igual pra igual, então é um processo em que você facilita a entrada, que você regulariza, você tenta formar aí pessoas para que as pessoas percebam que esse também é um lugar para elas, mesmo sendo pobres, mesmo sendo negras. E que a partir de aí os seus filhos, os seus netos não precisam mais das cotas, porque eles sabem que esse aqui também é o lugar deles (E3).

Desse modo, observa-se que as cotas raciais são as que mais geram posicionamentos contraditórios. Foi observado que, embora os entrevistados reconheçam uma dívida histórica acerca de grupos ainda hoje, marginalizados, muitos tendem a defender a ideia de que o Brasil é um país mestiço, que não existe racismo ou, ainda, que o mais viável seria implementar cotas embasadas apenas no aspecto econômico, pois dessa forma pretos, pardos e indígenas já estariam incluídos.

Sintetizando os três últimos constructos e, também as entrevistas a eles relacionadas, percebe-se que, de forma geral, os estudantes tendem a concordar com o sistema de cotas,

embora os alunos cotistas tendam a concordar mais do que não cotistas tanto com relação às cotas de forma geral, quanto com as cotas raciais e para escolas públicas.

Ademais, tanto cotistas quanto não cotistas tendem a concordar mais acerca das cotas para estudantes advindos de escolas públicas do que para cotas raciais, de maneira que o amparo a estudantes de escola pública seja mais aceito que a inserção de estudantes por fatores raciais, assim como demonstra o estudo de Neves e Lima (2007). O fato de cotistas tenderem a concordar mais com as categorias quando comparados a não cotistas, pode ocorrer pelo fato de que a partir do momento em que eles percebem a possibilidade de se inserirem nesses espaços, eles passam a se sentir menos vulneráveis com relação às desigualdades sociais, uma vez que se mostra palpável a inclusão dessa população historicamente vulnerável.

4.2. Aproveitamento acadêmico

Quando da realização das entrevistas, os professores e estudantes foram questionados quanto a possíveis fatores que influenciam positivamente ou negativamente o aproveitamento acadêmico dos estudantes. Para tanto, utilizou-se das categorias de análise já previamente apresentadas na metodologia 1) “Aproveitamento acadêmico” (tanto para professores quanto para alunos), que teve como indicadores de categoria: conhecimento sobre categorias de ingresso, desempenho, atividades acadêmicas extraclasse, dedicação acadêmica, comportamento acadêmico e não acadêmico; 2) “Dificuldades emergentes” (apenas para estudantes), que teve como indicadores de categoria: diferenças entre o ensino médio e a universidade, dificuldades de aprendizado, matérias onde houveram maiores dificuldades, dificuldades financeiras, dificuldades de sociabilização, outras dificuldades.

Em um momento anterior às entrevistas, quando da aplicação dos questionários *online* e como também já explicitado na metodologia, foram criados dois constructos que buscaram medir uma possível diferença entre a dedicação de alunos cotistas e não cotistas (Constructo Dedicação) e acerca de uma possível diferença de percepção com relação ao aproveitamento de alunos cotistas (Constructo Cotistas).

Por acreditar que professores e alunos podem apresentar percepções diferentes sobre o fenômeno, optou-se por realizar uma análise primeiramente de forma separada entre os dois grupos e, posteriormente, analisar os pontos divergentes e convergentes entre os grupos.

4.2.1. A percepção dos professores

Florestan Fernandes (2008b), atribui um caráter ativo ao educador no sentido de que esse ator tem função indispensável no que diz respeito a transmitir os conteúdos de maneira a

relacioná-las com a prática no intuito de auxiliar na emancipação dos alunos. É nesse sentido que se destaca a importância de se analisar a percepção dos professores no ambiente acadêmico a partir da Lei de Cotas.

Nessa seção, portanto, serão apresentadas as percepções dos vinte e seis professores entrevistados quanto à categoria “Aproveitamento acadêmico”, a partir dos quatro indicadores supracitados.

Antes de iniciar a análise das entrevistas acerca do desempenho acadêmico propriamente dito, será apresentada a categoria que diz respeito a desvelar se os professores entrevistados têm conhecimento sobre quais alunos entraram por cotas e quais entraram pela ampla concorrência. Vinte e quatro professores sinalizaram não saber quais alunos são cotistas e quais não são. Dois professores disseram conseguir realizar essa diferenciação.

Já com relação a essa diferenciação ocorrer entre os alunos, um entrevistado sinalizou que os alunos, além de serem capazes de reconhecer cotistas e não cotistas, exercem discriminação frente aos primeiros em alguns casos.

Alguns conseguem. Uma afirmação do aluno “porque eu preciso, porque eu sou cotista”. Então ele usa isso como uma arma, mas a minoria, a maioria geralmente ela é bem discreta, né, você sabe, mais assim, quando você vai no plano de ensino, mesmo no dia a dia, “não vou porque se não eu perco a minha bolsa”, então você acaba identificando no cotidiano, do convívio com os alunos. É um curso de manhã e tarde, a gente convive muito com os alunos, então a gente acaba conhecendo eles muito bem, você consegue identificar sem muitas dificuldades quem são eles. Na [ocultado], a gente não percebe muita dificuldade deles serem aceitos. Eu vejo mais isso fora, por relatos(...). Como eu atendo também na divisão, sou [ocultado] além de professora, (...) lá é que eu consigo perceber isso, mais do que com os meus alunos. Eu vejo essas queixas de racismo, de dizer “porque eu sou cotista eu não estou conseguindo mais, dá vontade de fazer o Enem de novo, começar outro curso, com outras pessoas, que eu não estou dando conta de ser excluído (P20).

Quanto a maioria dos professores não saber diferenciar os alunos com relação às categorias de ingressos, isso pode gerar uma série de problemas no ambiente acadêmico. Essa situação se apresenta como um ponto a ser pesquisado em futuros estudos. Isso pode ser justificado pelo fato de que dependendo da maneira com que essa diferenciação é realizada isso pode acarretar processos discriminatórios, como levantado no trecho supra destacado. Todavia – e aqui levantamos uma hipótese para futuros estudos, não ter um conhecimento mínimo acerca de quem são esses alunos pode gerar um processo cada vez mais mecanizado da educação, pelo qual a aquisição do conhecimento pelo aluno se daria simplesmente por meio de estímulos e respostas. Desse modo, seria considerado apenas o “esforço” com que o aluno empreendeu para alcançar determinada meta e se realmente a alcançou. Nessa abordagem, os processos pelos quais o aluno passou para se conseguir determinadas metas pouco importam (CUNHA, 2002a)

Sendo assim, ao utilizar-se desse processo, negligencia-se uma série de dificuldades que poderiam ser sanadas através de pequenas mudanças a partir do conhecimento dos discentes.

Quanto a uma possível diferença de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas, vinte e quatro professores disseram não saber diferenciar as duas categorias de alunos e que, portanto, não podem fazer inferências, apenas suposições. Dois desses professores que disseram não saber diferenciar acham que cotistas tendem a ter desempenho maior do que não cotistas. Um desses professores justificou essa ocorrência pelo fato de que há um grande número alunos de cotistas no curso vindos do COLUNI (colégio de aplicação da UFV).

Um dos entrevistados é enfático ao afirmar que embora não saiba diferenciar cotistas e não cotistas e que, portanto, não possa inferir acerca de uma possível diferença de rendimento acadêmico entre eles, ele supõe que não tenha havido prejuízos quanto ao rendimento acadêmico a partir da inserção das cotas.

Não, não tenho nenhuma informação sobre quem é cotista ou não cotista, nas minhas folhas de chamada, sala de aula não tenho nenhuma indicação nas listas do que está acontecendo e não vi nenhuma mudança de um lado e nem um pro outro, no sentido assim se piorou, até pelo contrário (P4).

Alguns professores apontam que após entrarem na universidade os alunos devem ser tratados de forma igualitária:

Não, não consigo. Mas eu nunca parei pra pensar ‘nossa, esse aluno tem mais dificuldade’ e perguntar da onde você veio. Não sei. Porque no final das contas pra mim é tudo igual. Nunca tive esse interesse (P15).

Não, eu não faço essa separação não. Pelo menos aqui dentro, eu não procuro saber se ele é cotista ou não cotista. Então não sei te informar (P25).

Não obstante o desconhecimento, sinalizam ser relevante este tipo de levantamento:

Não. Olha, na convivência não faz diferença nenhuma. [nome ocultado] fez algumas estatísticas e apresentou para gente, então como informação é importante a gente saber. Hoje em dia os alunos então piores do ponto de vista do conhecimento do que antigamente. Então a gente começa a fazer um monte de perguntas, mas por que será isso? Será por causa do método? [nome ocultado] até apresentou que algumas situações parecem que sim e em outras situações parece que não. [...] Mas pra mim lógico que isso tem influencia. Você pega dois grupos, grupos que não entraram por mérito, você tem que nivelar com o por mérito, tem que ter esse nivelamento que eu acho que a instituição fazer com os programas de tutoria, eles tentam nivelar isso. Tem que nivelar, porque se você não nivela o nível cai. E cai por conta de coisas simples, é o raciocínio lógico que eles não têm. Eu não tô falando de integral e derivada não, eu tô falando é daquele básico, e aí consequentemente tem um raciocínio depois. Agora eu dou aula pro sétimo e oitavo período. Eu já dei aula pra calouro, mas assim nunca, nunca fiz nenhuma inferência do tipo esse trabalho é pior porque todos são de escola pública. Não. Mas também nunca me interessei. No final das contas não faz diferença pra mim, é tudo igual. Mas são dados importantes pra gente mudar talvez o método. É uma informação importante (P15).

Como retratado no discurso acima, há a percepção de uma queda da qualidade em relação ao passado. Todavia, mesmo não discriminando de forma individual, ao citar que há

grupos que entram porque mereceram e outros que não, a ideia de meritocracia está presente. Ao separar os alunos ingressantes em dois grupos, o entrevistado afirma que um desses grupos entra porque se esforçaram e o outro grupo não. Desse modo, é cabível afirmar que o entrevistado credita a entrada por mérito aos alunos da ampla concorrência, deixando subentendido que alunos cotistas não alcançariam as vagas por merecimento. Essa ideia é problemática em dois momentos: primeiro, por utilizar a perspectiva de uma entrada meritocrática independente dos grupos em questão e segundo por discriminar os alunos através dessa lógica, dividindo-os em merecedores e não merecedores. Esse argumento é utilizado como forma de justificar uma possível diferença de desempenho acadêmico entre alunos merecedores e não merecedores. Ainda que essas inferências tenham sido feitas, no final da fala o entrevistado discorre que nunca se interessou em verificar se essas diferenças realmente ocorrem a partir desses “grupos”. Assim, é possível que esse discurso tenha sido construído mais como um pré-conceito acerca do desempenho de cotistas do que uma percepção obtida no dia-a-dia acadêmico.

Esse apontamento acerca de a “qualidade” dos alunos “vem piorando” nos últimos anos que foi recorrente nas entrevistas, ainda que nem sempre quando perguntados sobre o desempenho dos alunos. Sobre esse incômodo, um entrevistado discorre

Eu não sei eu não sei o que que anda acontecendo, sabe?! eu não sei o que anda acontecendo. Realmente, eu não sei. Eu não sei explicar o que tá acontecendo com nossos alunos. Eu sei que alguns nunca viram trigonometria que é o caso desse aluno [aluno estava na sala quando cheguei para realizar a entrevista]. Não é o único. Não sei realmente o que que anda acontecendo. Eu assisti uma palestra, eu e um colega assistimos uma palestra em Belo Horizonte e o inglês que deu a palestra falou que lá na Europa ele tão preocupados com a ‘geração esquilo’: é um aluno que estuda muito pegando as coisas na internet e copia e cola e como esquilo ele guarda muitas nozes, mas quando chega o inverno ele não consome nem 20% daquilo que ele guardou. Então é o aluno que copia e cola, copia e cola. Não lê, não entende o que é aquilo e vai tocando. Há 16 dias atrás minha esposa me chamou pra ver a entrevista de um psicólogo que ele culpa esses aparelhos eletrônicos. Ele consegue arrumar uma explicação de como está prejudicando a juventude atual. Então, sabe?! Eu não sei entender o que pode tá acontecendo, sabe?! Hoje o que a gente sabe é que hoje a gente não pode cobrar uma prova que a gente cobrava alguns anos atrás. Pode ter alguns colegas que discordam disso, mas tá?! Eu não sei o que que anda acontecendo, tá?! Se esses alunos não reagir nós vamos, vamos ter 70% de reprovação e o normal é 50% (P6).

Como na entrevista acima, a frase “não sei o que está acontecendo” é repetida inúmeras vezes por diversos professores entrevistados. Em grande parte das vezes, é dita com uma aparente de angústia nas expressões. Um dos principais argumentos acerca dessa piora diz respeito à hipótese de que isso ocorre pela atual geração de jovens e que, muitas vezes, os professores não estão preparados para lidar com essas mudanças de perfis dos estudantes.

A entrevistada P10, uma professora do centro de ciências humanas e há doze anos na instituição argumenta justamente acerca dessa diferença entre gerações:

Eu vejo uma geração anterior mais comprometida com o estudo dentro da sala de aula né?! A geração atual é mais dispersa, só que a gente sabe que os instrumentos que a gente tem dentro da sala de aula até limita um pouco professor porque nós temos um ambiente eletrônico, mas mesmo assim ambiente eletrônico é limitante. Então eu vejo que existe uma diferença principal na geração dos anteriores. É o comprometimento, principalmente o comprometimento (P10).

Acerca dessa atitude dos estudantes, dos vinte e seis professores entrevistados, um acredita que os alunos cotistas são mais dedicados. Um professor acredita que quem ingressa com mais defasagem no ensino é mais dedicado. Dois professores acreditam que a maioria dos alunos são dedicados, sem fazer qualquer diferenciação. E os demais professores disseram não saber o que está acontecendo, pois, os alunos, no geral, não estão dedicados.

Sobre essa última afirmação,

Está havendo muita desatenção (...) boa porcentagem dos alunos não está prestando atenção estão olhando rede do celular (...) está havendo muita distração tanto em aula teórica quanto em aula prática, chegando até em um ponto de recolher celular na prova por troca de informação, e geralmente esse pessoal está usando o celular, nas aulas eles não prestam atenção fazem pergunta fora de hora. Você já passou por esse assunto e ele ainda está... ah... então nesse ponto aí a questão de distração aumentou muito (P25).

Não fez a diferença de antes também, normalmente eles não procuram, aí na hora que estão com a corda no pescoço eles dão um jeito, mas aí é o mesmo de antes. Monitoria, tutoria eles procuram sim, mas é o mesmo que antes, uma semana antes da prova vão para a monitoria, as disciplinas de massa, todas têm monitor (P5).

Isso enfraquece, mais uma vez, a ideia de que as cotas trariam baixo rendimento. Os professores, no geral, não recorrem às cotas para justificar um baixo rendimento, mas às atitudes dos alunos. Acerca dessas atitudes, o entrevistado P6, um professor do centro de ciências exatas e há vinte e oito anos há instituição, ao citar um exemplo cotidiano, corrobora esse “descuido” dos alunos apontando uma situação que acontece sempre no início de uma determinada disciplina que ele ministra:

Aí têm várias perguntas e uma delas é a seguinte: eu dedico um tempo adequado aos meus estudos (...)? Uma regra prática para um curso é dedicar duas horas e meia de estudo para cada hora de aula. Nós damos na [código da matéria ocultado] duas horas de aula [por semana] então ele deveria dedicar duas vezes e meia mais do que as horas de aula. Então seriam cinco horas. Quando eu leio isso, quando eu coloco isso na transparência no primeiro dia de aula, eles começam a rir, porque eles sabem que eles não fazem isso (P6).

Esses discursos reforçam a ideia de uma atitude geral dos alunos, sem diferenciá-los em grupos. Ainda que a pesquisa não forneça subsídio suficiente para tentar entender esse quadro, os professores entrevistados sugerem alguns fatores como justificativas para tal mudança de atitude. O entrevistado 2, um professor do centro de ciências exatas, interpreta esse descuido

como sendo causado pelo grande leque de oportunidades existentes atualmente se compararmos com o passado.

Você tinha menos opções e você brigava mais, hoje você tem muita opção. A meu ver, o jovem briga menos, eu vejo muito isso, aí você fala: 'mas aí mudou muito'. Mudou, uai, claro, mas eu acho que tem mais opções do que gente interessada (P2).

Em contrapartida, como já mencionado acima, dois dos professores entrevistados acreditam que os alunos, no geral, são dedicados. É o que mostra a seguinte fala.

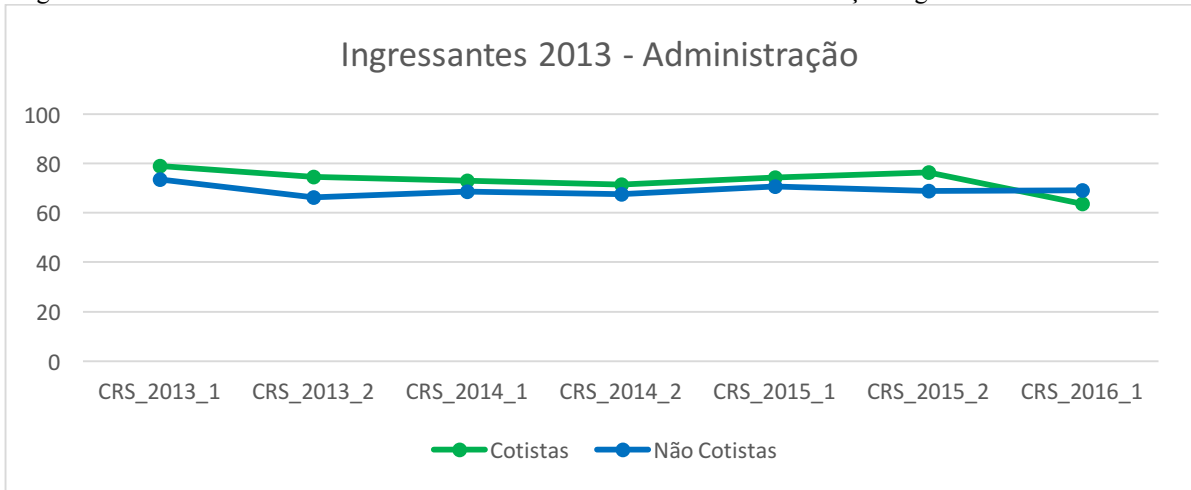
São engajados, essa turma que eu estou é muito boa, outro detalhe que eu posso te dar, também, é que nessa turma em que eu estou trabalhando, eles participam do PET, o PET tem bolsa também... (P18).

Eu acredito que a maioria dos alunos que eu convivo tem um bom engajamento, tantos os cotistas quanto os não cotistas. Também acho injusto e dizer que os cotistas são mais engajados. Eles são muito bem engajados. Fazendo não uma comparação, mas uma análise individual de cada um, geralmente são alunos muito interessados e como a gente tem contato dentro da sala de aula e não fora, muito provavelmente fora da sala de aula para compensar essa diferença, com certeza eles devem ter um engajamento até maior em termos de horas de estudo, porque no fim o resultado é muito semelhante. Você entende uma dificuldade antes da avaliação, mas eles chegam no momento da avaliação com conhecimentos muito próximos. Mas é mais em termos de dificuldade de aprendizado mesmo, pela falta de base, não pelo desempenho (P9).

Ao afirmar que ainda que no momento anterior da realização das avaliações alguns alunos possuem dificuldade devido à falta de base, mas que essa situação tende a se igualar à um bom desempenho quando analisado os resultados dessas provas, o discurso acima refuta o argumento de que cotistas não conseguiriam acompanhar alunos não cotistas e que, com isso, reduziriam a alta qualidade pretendida pela universidade. Logo, ao afirmar que, embora talvez seja necessário um maior engajamento e horas de estudo, cotistas tendem a acompanhar o desempenho de não cotistas, colocando esse desempenho em pé de igualdade, estabelece-se um contraponto à ideia de prejuízo no ambiente universitário em razão de uma má formação das escolas públicas.

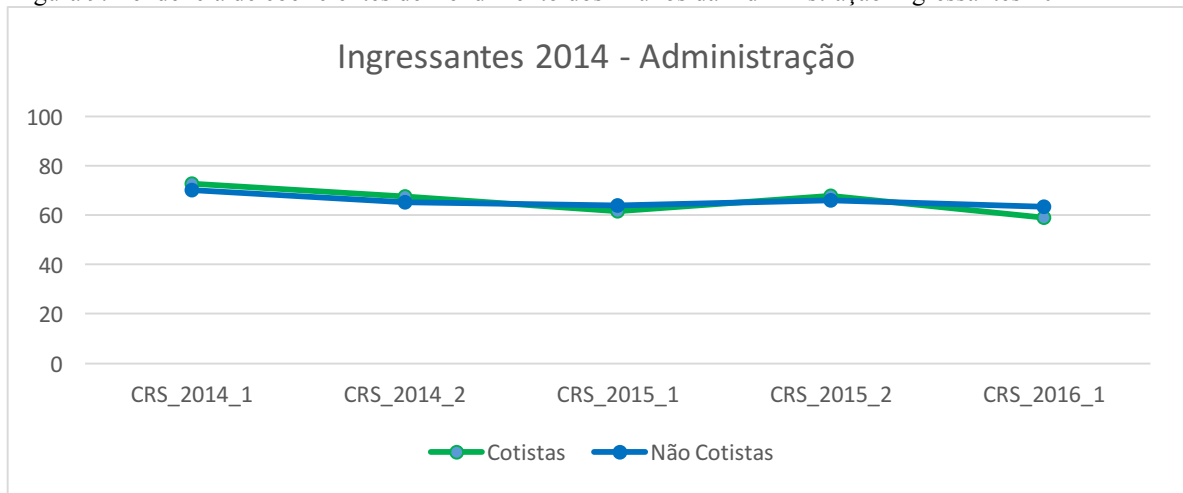
Os gráficos contidos nas figuras 8, 9 e 10 ajudam a enriquecer esse debate. Ao verificar se há diferença estatisticamente significativa nos coeficientes de rendimento de cotistas e não cotistas no decorrer do curso de graduação (se esses coeficientes evoluem ou não) foram criados gráficos de tendência que ilustram essas notas de acordo com o curso e ano de ingresso dos alunos. Ou seja, criou-se três gráficos de tendência para cada curso: um que ilustrasse as notas de cotistas e não cotistas no decorrer da graduação para ingressantes em 2013; outro para ingressantes em 2014; e por fim, outro para ingressantes em 2015, como pode ser verificado a seguir nos gráficos do curso de administração. Os demais gráficos podem ser verificados no apêndice E.

Figura 8. Tendência de coeficientes de Rendimento dos Alunos da Administração Ingressantes 2013



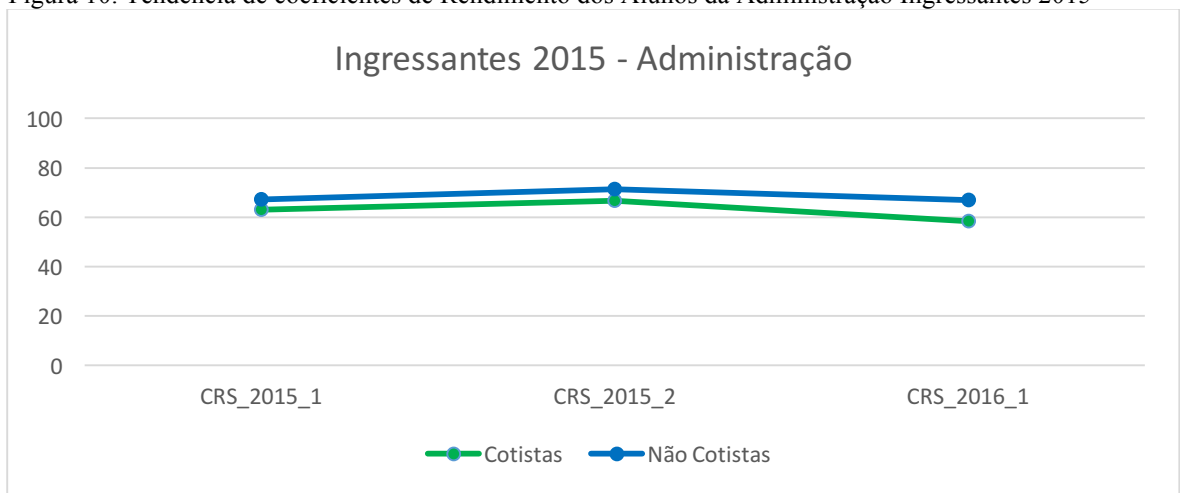
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Figura 9. Tendência de coeficientes de Rendimento dos Alunos da Administração Ingressantes 2014



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Figura 10. Tendência de coeficientes de Rendimento dos Alunos da Administração Ingressantes 2015



Fonte: Dados da Pesquisa

Desse modo, apesar de não poder afirmar que as notas de cotistas e não cotistas apresentam evolução ou não no decorrer do curso, as notas de cotistas e não cotistas tendem a caminhar “juntas” no decorrer da graduação. Ou seja, em um período em que a média de alunos cotistas tende a ser baixa, a média de não cotistas também tende a reduzir e vice-versa. Portanto, apesar de não podermos inferir sobre uma possível evolução ou queda das notas, podemos inferir que ainda que as bases de ensino e as notas de ingresso dos alunos seja diferente, essas diferenças tendem a ser compensadas no decorrer da graduação, equiparando o desempenho dos dois grupos.

Esse argumento pode ser verificado, também, quando analisado se há correlação entre a nota de ingresso e a nota no decorrer da graduação (CRA). Para tanto, foi utilizado o coeficiente de correlação linear R de *Pearson* para cada um dos cursos. A hipótese proposta nessa análise foi a de que embora alunos cotistas possam apresentar notas menores quando da entrada na universidade (ENEM/SISU) se comparados a alunos não cotistas, essas notas tendem a se igualar aos de não cotistas no decorrer da graduação. Desse modo, as notas de ingresso (ENEM/SISU) e os coeficientes de rendimento de alunos não cotistas apresentariam correlação e as de cotistas não apresentariam correlação.

Por se acreditar que as diferentes formas de acesso podem apresentar diferentes “pontos de corte” quando do ingresso, será apresentado aqui a correlação apenas do que diz respeito às notas de ingresso a partir do ENEM/SiSU. Isso se justifica também pelo fato de essa forma de ingresso abarcar pelo menos 85,1% dos alunos que ingressaram nos anos de 2013, 2014 e 2015. As demais formas de ingresso são: mudança de curso, portador de diploma, transferência, vestibular (PASES). Portanto, aqui serão apresentados apenas a categoria SiSU. A correlação entre as demais formas de ingresso e o CRA dos estudantes encontram-se no apêndice 4. A ocorrência ou não das correlações entre as notas de ingresso a partir do SiSU e os CRAs de cotistas e não cotistas podem ser verificadas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Correlação entre as Notas de Ingresso e o CRA dos estudantes

Curso	Cotista "SiSU"	Não Cotista "SiSU"
Administração	Não há.	Não há.
Agronegócio	Não há.	Sim. Positiva.
Agronomia	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Arquitetura	Não há.	Não há.
Bioquímica	Não há.	Sim. Positiva.
Ciência da Computação	Não há.	Sim. Positiva.
Ciência e Tecnologia de Laticínios	Não há.	Não há.
Ciências Biológicas	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Ciências Contábeis	Não há.	Não há.
Ciências Econômicas	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Ciências Sociais	Não há.	Não há.
Comunicação	Não há.	Não há.
Cooperativismo	Não há.	Sim. Positiva.

Dança	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Direito	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Economia Doméstica	Não há.	Não há.
Educação Física	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Educação Infantil	Não há.	Sim. Positiva.
Enfermagem	Sim. Positiva.	Não há.
Engenharia Agrícola e Ambiental	Não há.	Não há.
Engenharia Ambiental	Sim. Positiva.	Não há.
Engenharia Civil	Não há.	Não há.
Engenharia de Agrimensura	Não há.	Sim. Positiva.
Engenharia de Alimentos	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Engenharia de Produção	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Engenharia Elétrica	Não há.	Não há.
Engenharia Florestal	Não há.	Sim. Positiva.
Engenharia Mecânica	Não há.	Não há.
Engenharia Química	Não há.	Sim. Positiva.
Física	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Geografia	Não há.	Não há.
História	Não há.	Não há.
Letras	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Licenciatura em Biologia	Não há.	Não há.
Licenciatura em Física	Não há.	Não há.
Licenciatura em Matemática	Não há.	Sim. Positiva.
Licenciatura em Química	Sim. Positiva.	Não há.
Matemática	Não há.	Sim. Positiva.
Medicina	Não há.	Sim. Positiva.
Medicina Veterinária	Não há.	Sim. Positiva.
Nutrição	Não há.	Não há.
Pedagogia	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Química	Sim. Positiva.	Sim. Positiva.
Secretariado	Não há.	Não há.
Zootecnia	Sim. Positiva.	Não há.
Total:	16 sim 29 não	24 sim 21 não

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Desse modo, diante do quadro apresentado, pode-se perceber que não há um padrão a ser detectado pelas correlações, visto que não há grande discrepância de números que possuem ou não possuem correlação de cotistas e de não cotistas, ainda que, assim como nas hipóteses levantadas, o número de cursos em que as notas de não cotistas tendem a ter correlação é maior do que o número de cursos em que as notas de cotistas têm correlação. Todavia, ao analisarmos que em todos os casos em que há correlação entre as notas de ingresso e o CRA nas categorias de ingresso, percebemos que essas são positivas. Isso é, a bagagem de aprendizado do aluno ao entrar na universidade tende a ser positivamente proporcional ao CRA que o aluno terá no decorrer da graduação. Sendo assim, se pensarmos que em 29 cursos, as notas de entrada dos cotistas não possuem correlação com os CRAs e que, quanto aos não cotistas isso ocorre em 21 cursos, é cabível afirmar que não cotistas tendem a manterem o nível de desempenho antes e durante a universidade. Enquanto cotistas tendem a ter uma mudança maior no desempenho entre o antes e o durante a universidade.

Associando esses resultados aos anteriormente expostos nas tabelas 3 e 4, em que foi demonstrado que, embora a nota de ingresso entre cotistas e não cotistas sejam estatisticamente diferentes em 42 dos 45 cursos – cotistas apresentam menores notas, no decorrer da graduação há diferença estatisticamente significativa entre os CRAs de cotistas e não cotistas em apenas 6 cursos. Ou seja, independente do nível de aprendizado com que esses alunos ingressam, a formação universitária produz algum efeito que tende a igualar o desempenho entre as duas categorias de ingresso.

Em complemento, o entrevistado 3, um professor da área de exatas, enumera:

Só que mesmo quem não é cotista tem dificuldade. Eu acho ainda que os cotistas têm mais dificuldade, então se você pegar a evolução de um cotista, você consegue ver porque o cotista se você dá oportunidade para ele, ele não vai largar essa oportunidade. Geralmente os alunos que entram para [nome do curso foi ocultado], eles não são bons, mas eles são bem esforçados, os alunos aqueles saem bem formados e aí qualquer universidade que eles vão tentar mestrado eles vão ser os primeiros, eles saem bem preparados, quem sobrevive (P3).

Ao afirmar que “o cotista, se você dá oportunidade para ele, não vai largar essa oportunidade”, desvela-se como mote relevante a análise da taxa de evasão dos alunos. Para facilitar a análise, as quatorze categorias “situações dos alunos” encontradas na base de dados fornecida pelo registro da UFV foram agrupadas em nove, por acreditar que algumas situações apresentam características muito parecidas e, ainda, possuem um baixo número entre si. Esse agrupamento pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 10 – Categoria “situação atual dos alunos”

Categorias UFV	Agrupamento de categorias
Abandono	Abandono
Afastamento Afastamento especial Trancamento Trancamento por motivo de saúde	Afastamento/ Trancamento
Concluinte (relatório não analisado) Concluiu as exigências do curso (não colou grau) Conclusão	Conclusão
Desligamento	Desligamento
Falecimento	Falecimento
Afastamento/intercâmbio	Intercâmbio
Mudança de curso Transferência	Mudança de curso/ Transferência
Normal	Normal

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Quando analisados os alunos de forma geral, foram obtidos os resultados apresentados na tabela abaixo, que evidencia que 68,7% dos alunos permanecem matriculados em situação normal e que pelo menos 12% dos alunos ingressantes abandonaram o curso escolhido.

Quadro 11 – Situação atual dos alunos

Situação	Frequência	Porcentagem
Abandono	1315	12
Afastamento/Trancamento	99	0,9
Conclusão	166	1,5
Desligamento	899	8,2
Falecimento	4	0
Intercâmbio	50	0,5
Mudança de curso/Transferência	909	8,3
Normal	7550	68,7
Total	10992	100

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Já quando esses dados são analisados de acordo com as duas categorias de acesso, temos os seguintes resultados: observa-se que a hipótese de que alunos cotistas tendem a ter uma taxa de evasão menor do que a de não cotistas foi corroborada. 73,5% dos alunos cotistas continuam em “situação normal” enquanto 65,9% dos alunos não cotistas se enquadram nessa categoria. Quanto à taxa de abandono, 9,4% dos ingressantes na categoria “cotas” abandonaram o curso, enquanto os que ingressaram na categoria “ampla concorrência” esse valor é de 13,5%. Esses resultados podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 12 – Situação dos alunos cotistas e não cotistas

Situação Aluno	Cotista	Ampla concorrência
Abandono	9,40%	13,50%
Afastamento/Trancamento	0,90%	0,90%
Conclusão	0,60%	2,10%
Desligamento	6,80%	9,00%
Falecimento	0,00%	0,00%
Intercâmbio	0,30%	0,60%
Mudança de curso/Transferência	8,50%	8,10%
Normal	73,50%	65,90%
Total	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Uma hipótese para esse fato diz respeito à possibilidade de alunos cotistas, por terem estado em uma lógica de falta de oportunidades, tendem a valorizar mais essas chances quando elas passam a ser oportunizadas. Todavia, sem a realização de estudos que elucidem essa questão, essa afirmativa permanece apenas como uma suposição.

Entretanto, o fato de a maioria dos entrevistados pontuarem que, no geral, os alunos não têm se dedicado, de outros apontarem que os cotistas ou pessoas que ingressam na universidade com um ensino mais defasado se dedicarem mais e, ainda, o fato de nenhum deles ter argumentado que cotistas têm dedicação acadêmica menor, coloca em xeque uma série de estigmas. Essas observações demonstram que, pelo menos em um primeiro momento, os cotistas não são um problema para a universidade em termos de ocasionar prejuízos ou trazer mais dificuldades no ensino.

Outro ponto que merece destaque quanto à uma possível piora de qualidade, diz respeito ao de que a maioria dos professores credita o baixo preparo/conhecimento dos alunos ao sistema ENEM/SiSU e suas implicações, como é evidenciado nos discursos abaixo:

SiSU permite que o aluno entre sem saber o que ele quer (P4).

Já vinha caindo, com o ENEM piorou (P6).

SiSU piorou a qualidade dos alunos. SiSU causa confusão mental nos alunos (P16).

Alunos não escolhem porque sabem o que querem, mas pela nota (P20).

SiSU reduz o processo de seleção (P23).

SiSU baixou o nível (...) isso para mim é notório, porque hoje você vê principalmente na área de exatas, que o nível dos estudantes que nós estamos recebendo caiu muito e na época que tinha o vestibular, as pessoas eram mais bem preparadas. Isso é um fato que era observado não só aqui, mas em todas as outras universidades (...) o aluno deveria entrar e depois escolher o curso (P3).

Logo, uma das categorias de análise que emergiu do campo foi a forma de ingresso como explicação do baixo rendimento. Os discursos acerca dessa categoria encontram-se embasados na ideia de que quando da época do vestibular o aluno ingressava na universidade com uma mínima noção do curso que gostaria ingressar e que, visto a estrutura do vestibular, precisava se aprofundar nas matérias de base do curso escolhido. Desse modo, eles conseguiam se adequar melhor aos conteúdos do curso elegido, bem como apresentar uma maior absorção dos mesmos. Todavia, a partir do momento em que passa a existir uma prova única (ENEM) em que apenas após receberem o resultado obtido na mesma é que os alunos optarão pelo curso, isso possibilita que os alunos se candidatassem para cursos que não necessariamente sejam, a priori, de seu interesse, mas que os que dão, de acordo com a nota obtida, maiores chances de angariar uma vaga.

Desse modo, um dos entrevistados enumerou que o desempenho do aluno está ligado diretamente ao sistema no qual ele está inserido:

Hoje é do ENEM, antes era o vestibular, era a indústria do vestibular. Hoje é a indústria do ENEM, então a escola que mais aprova, ela vai aparecer na frente no ranking, então nós temos que ensinar o aluno a fazer prova mecanicamente. Ele é treinado a fazer prova e não tem tempo para outras coisas porque vai atrapalhar, porque nós precisamos de resultado, e o que é o resultado? Nota no ENEM. Então não tem aula prática, com isso não tem lugar para a aula prática, não tem lugar para a aprendizagem significativa. Fica sendo uma aprendizagem mecânica, puramente mecânica (P7).

Aqui, mais uma vez, a afirmação desse entrevistado está ligada à crítica de um sistema em que metas precisam ser cumpridas sem se considerar o processo pelo qual os estudantes passarão para atingi-la. O aprendizado dos alunos, o procedimento necessário para tal, bem

como as particularidades desses alunos não são consideradas, desde que eles se encaixem no sistema pretendido.

Em complemento, um dos entrevistados, um professor do centro de ciências agrárias e há dois anos na instituição, discorre que não consegue diferenciar estudantes cotistas de não cotistas e que, na verdade, o problema em questão não é esse:

Não, não consigo, ou seja as cotas não resolvem o problema da formação básica do estudante, é esse ponto que estou querendo chegar. Você acorda para dar oportunidade pra quem não tem condições financeira para entrar na universidade em pé de igualdade, ter o mesmo acesso à educação superior de quem tem condição financeira, beleza. Mas o problema não é esse, o problema que a gente tem, independente de ser cotista ou não, um monte de analfabeto funcional na universidade, inclusive muitos de escola particular. Então eu acho que é desvestir um santo pra vestir outro, eu acho que duas coisas: o ensino médio tem de ser priorizado em relação ao ensino superior ao meu ver, a gente tem que de repente acabar com essa cultura de que se tiver um diploma sua vida está resolvida, o mercado de trabalho hoje mostra que a gente tem um monte de diplomado desempregado e que não tem oportunidade porque são muito ruins e não foram bem preparados pela instituição. No Brasil a gente tem muito essa cultura né de que a oportunidade do cara é ter ensino superior e a chance de empregabilidade dele aumenta, a universidade não consegue reter estudantes ruins, discriminar dentro da universidade, quem tem condições de ter um diploma e quem não tem, esse não é o papel nosso, é um papel nosso e não é. O que tem que ser colocado em xeque, a meu ver, é fazer com que o estudante chegue minimamente preparado pela instituição (P23).

Ao sinalizar esse argumento, percebe-se mais uma vez, a incredibilidade na perspectiva de apenas se conseguir um diploma sem, de fato, obter o conhecimento necessário para tal. Em complemento a esse argumento, uma entrevistada, professora do centro de ciências biológicas e da saúde, cita a “falta de visão crítica” dos estudantes.

Eu falei onde é que está o erro disso? Não é a universidade, não só a carência dos laboratórios, nem professores incapacitados, mas tem alguma coisa estranha. Se você for retratar, quem dá esse conteúdo? Sou eu mesma. Então o erro está comigo? Ai onde eu resgato, não, deve ser a forma, estamos mudando a forma agora, a gente vai ter os novos egressos com um novo método de ensino que a gente está trabalhando, que ai a gente vai poder avaliar se vai ser um pouquinho mais funcional, porque mudar essa entrada não vai mudar. Mudar como que o ensino médio público e privado está sendo ministrado fragmentado, acho pouco provável a gente conseguir esse processo de mudança assim em curto período. É, então algo tem que ser feito aqui dentro da instituição, a gente tem que rever nossas práticas, a nossa forma de olhar esse indivíduo, de passar a mão na cabeça não, mas de ajudar ele a enxergar que ele é tanto quanto o professor autor desse processo de ensino-aprendizado. Nós em ajudar a trilhar esse caminho e ele caminhar junto, não ficar sentadinho esperando que a gente vá lá no ponto e traga a resposta para ele, porque é bem essa postura daquele aluno sentado, que espera a resposta, que é o que mais me incomoda quando vem as vezes com demandas, mas eu falei: ‘você procurou ver a referência colocada? Você entendeu a pergunta colocada?’. São alunos que quando você coloca uma reflexão, como agora, para uma visita a gente faz um texto situando o local, o cenário e no final pergunta ‘Como que é a prática desse profissional? Qual foi o seu olhar?’. Ele fala: ‘Professora, não entendi o que a senhora quis dizer nessa pergunta’. Na verdade, a pergunta era ‘Qual a sua percepção?’. Simples. ‘Como é que você enxergou você como um nutricionista naquela realidade que aquele nutricionista está?’. Então eles não são acostumados em assimilar formas diferentes (P20).

Há, uma vez mais, crítica ao sistema funcionalista de ensino, em que os estudantes são incentivados apenas a alcançar certos resultados sem, contudo, desenvolver aptidões que os possibilite lidar com as diversas situações cotidianas.

Todavia, uma variável que merece destaque diz respeito às matérias em que os alunos têm mais dificuldades e, ainda, cursos pelos quais alunos menos preparados optariam, que são sinalizadas como matemática e física ou “exatas”. Isso pode ser percebido nos trechos

Cálculo é o divisor de águas, matemática é o divisor de águas, porque nosso ensino matemático piorou muito no ensino básico, não é que na universidade ficou mais difícil, não, a universidade está caminhando do mesmo jeito, nós baixamos o nível” (P2).

A engenharia em si, ela é um curso de cálculo, então com essa problemática toda de como eu entrei para esse curso, a gente vê muita dificuldade nos cálculos. Isso acontece na [nome do curso foi ocultado] também, porque eu entrei na [ocultado] como qualquer outro curso, porque minha nota dá, então eu entrei, mas entra fraca em cálculo. Então o cálculo, a falha no cálculo, ela vem muito lá de trás (P18).

Aquela conversa que eu tenho com professores e outros colegas de curso. Eu acho que é uma questão geral. Acho que essa percepção da queda dos alunos é uma coisa geral, principalmente na área tecnológica, exata, o pessoal percebe isso. (...). Os alunos da física são ruins, esses alunos da engenharia agrícola são ruins, da grande área de agrimensura, são os alunos em matemática. (...). Alunos piores vêm (...), alunos de escola pública (P6).

Para pelo menos três professores, esses cursos também foram vistos como compostos por alunos de baixa condição financeira. “Física e matemática não são cursos para ricos” (P3):

Eu acho que a física atrai o pessoal de escola pública, ou que talvez faça cursinho mais barato, porque hoje acho que a física não atrai tantas pessoas. Eu estou chutando, até seria interessante fazer uma pesquisa sobre casos de pessoas que têm dinheiro fazendo física. Têm casos em que pessoas têm dinheiro para pagar escola particular, mas estudam em escola pública e depois fazem cursinho para se preparar essa turma se prepara melhor, mas esses meninos não vão querer fazer matemática, física eles vão querer medicina ou odontologia, direito, essas coisas que são, como se diz, de elite. Por que esses cursos de física, matemática, não são cursos da classe alta (P3).

Essa observação de que esses cursos não atraem pessoas com maior poder aquisitivo está muito ligada ao mercado de trabalho, uma vez que esses não são cursos que, no geral, proporcionam alta remuneração aos profissionais. Ademais, a ideia de que pobres são maioria nesses cursos, muitas vezes, ocorre devido a esses estudantes, por terem vindo de escolas que os deram bases piores, optam por cursos em que as notas de ponto de corte no processo de seleção são menores. Desse modo, visto que esse não é um foco para as classes dominantes, esses cursos acabam por ficarem sucateados no sentido de abarcarem alunos menos preparados. Tentando realizar associações, isso acarreta uma série de problemas onde pode-se enumerar, por exemplo, estigmas que são criados com relação a esses cursos que vão perpassando no decorrer do tempo e que, portanto, são difíceis de serem quebrados.

Quanto às atividades acadêmicas e possíveis diferenças entre as categorias de ingresso (cotistas e não cotistas), todos os professores entrevistados disseram não existir diferença entre os grupos quanto à inserção nessas atividades. Eles acreditam, também, que essa inserção está relacionada ao interesse de cada estudante.

No meio dos alunos, muitos são desinteressados, mas aparecem bons alunos e esses bons alunos acabam alavancando. No departamento tem muito aluno de iniciação científica, dá para você ver no SIA a quantidade que a UFV tem, um negócio enorme, absurdo, muito bom, por sinal e isso aí acaba resgatando aqueles alunos que têm interesse. (...) hoje em dia, querendo ou não, você tem que se especializar mesmo (...). Se você tem um perfil de estudo, você, poxa, para eu ficar competitivo, eu tenho que fazer alguma coisa, nem que você vá aos trancos e barrancos, mas você tem que se aperfeiçoar, especializar (P2).

Uma hipótese com relação a essa questão foi elaborada quando da construção do questionário que foi aplicado *online*. A hipótese era a de que cotistas, por teoricamente terem mais dificuldades financeiras, teriam uma maior dificuldade para permanecer na universidade e, por isso, fossem mais suscetíveis a angariar uma bolsa acadêmica remunerada por motivos financeiros. Todavia, os resultados mostram que o percentual de não cotistas que têm estágio remunerado é o dobro da porcentagem dos cotistas e que a diferença dessa porcentagem no que diz respeito a bolsas acadêmicas é de apenas 0,3%. Portanto, não se pode fazer qualquer inferência acerca dos motivos que caracterizaram a ocorrência desses resultados.

Um entrevistado, professor e coordenador de um curso do centro de ciências humanas, letras e artes e há dez meses na instituição (o único que tentou dar uma resposta mais analítica, ainda que supositiva) afirmou que

O pessoal geralmente procura. Como eu sou coordenador, o pessoal geralmente vem me procurar. A grande questão é que alguns cotistas já entram na universidade com algum emprego, muitas vezes com alguma atividade remunerada, porque o que acontece... Por exemplo, hoje o salário mínimo é 800 e alguma coisa. Se ele for um bolsista de iniciação científica, ele vai receber metade disso e muitas vezes isso não é suficiente, porque ele tem responsabilidades dentro de casa. Ele precisa trabalhar, não dá pra ele abrir mão disso, porque tá abrindo mão da qualidade de vida da família dele. Então ele vai continuar nessa atividade e isso pode prejudicar um pouco ao acesso as oportunidades que a universidade dá. Uma vez que ele precisa trabalhar para se sustentar durante o curso (P9).

A afirmação feita pelo entrevistado é especialmente relevante se analisarmos os dados obtidos pela aplicação do questionário no que diz respeito a maior forma de sustento do estudante. Os dados obtidos mostram uma pequena diferença entre cotistas e não cotistas, em que a variação tende a ser um pouco maior no que diz respeito ao auxílio de familiares e às bolsas acadêmicas, como pode ser observado na tabela 7, que mostra que a maioria dos respondentes assinalou ser sustentada por auxílio de familiares. A maior discrepância é vista no item “bolsas acadêmicas”, cujos cotistas tendem a ter esse item como maior fonte de sustento do que não cotistas, corroborando a ideia de que não cotistas tendem a permanecer mais

positivamente inseridos no espaço universitário, uma vez que cotistas tendem a ter uma necessidade maior em conciliar estudos e trabalho.

Tabela 7 – Maior fonte de sustento atualmente

	Ampla concorrência	Cotas	Total
		0,40%	0,10%
Auxílio de familiares	76,10%	71,40%	74,60%
Bolsas acadêmicas	8,50%	13,40%	10,00%
Estágio	5,50%	3,10%	4,70%
Outros	3,00%	1,80%	2,60%
Trabalho remunerado	7,00%	9,80%	7,90%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Em contrapartida, além de possuírem menos facilidade de se sustentar durante a universidade sem a necessidade de obter atividades remuneradas, um dos argumentos comumente apontados é o de que alunos cotistas necessitam de uma dedicação muito maior do que alunos não cotistas para conseguirem compensar uma defasagem de ensino.

4.2.2. A percepção dos alunos

Nessa seção serão apresentadas as percepções quanto à categoria “Aproveitamento acadêmico” dos nove alunos entrevistados, assim como foi apresentada para o grupo de professores entrevistados.

Antes de iniciar a análise dos discursos acerca do desempenho acadêmico propriamente dito, será apresentada a categoria que diz respeito a desvelar se os estudantes entrevistados têm conhecimento sobre quais alunos entraram por cotas e quais entraram pela ampla concorrência. Dessa forma, dos 9 alunos entrevistados, apenas dois conseguem fazer essa diferenciação. Acerca desses alunos, eles afirmam saber diferenciar cotistas e não cotistas a partir das dificuldades e engajamento dos alunos, como mostram os trechos abaixo.

Tem jeito e não tem jeito, depende. A Maria [nome fictício], por exemplo, a Maria é uma menina que mora comigo aqui e eu te falei, ela tem muita dificuldade. Mas ela é uma aluna excelente, porque ela se esforça muito mais do que muita gente. Ela também veio de escola pública, ela usou cotas, mas ela não consegue entender cálculo, por exemplo, porque a gente tem que ter uma base muito boa de matemática, então ela não sabia fatorar. Tem que correr muito atrás, da para perceber a dificuldade da pessoa, então ela tem que correr muito mais atrás do que os outros (E6).

Consigo identificar a partir do cotidiano e a partir da forma com que eles estudam e da forma como eles acessam determinadas fontes de conhecimento. Por exemplo eu estudei com pessoa que vieram de escolas particulares e ainda não tem o mesmo ritmo

de estudos da escola particulares já chego aqui como base de estudo muito diferente de alunos que como eu e outros que vieram de escola pública (E1).

Embora tenhamos citado anteriormente que o conhecimento sobre os alunos que entram nos cursos seja importante, acreditamos que essa diferenciação (no sentido de conhecimento viabilizador de se alcançar soluções e melhorias e de forma alguma taxativa) deve se fazer no âmbito dos professores, enquanto educadores. No âmbito da convivência no dia-a-dia essas “caracterizações” não são interessantes, uma vez que podem trazer uma série de discriminações, preconceitos, dentre outros comportamentos não benéficos.

Com relação ao desempenho dos estudantes, quatro dos entrevistados acreditam que não há diferença entre o desempenho de alunos cotistas e alunos não cotistas. Três disseram não poder fazer tal inferência porque não sabem diferenciar alunos cotistas de alunos não cotistas. Um aluno acredita que cotistas tendem a ter um rendimento menor e um aluno acredita que existe essa diferença apenas no início.

Essas percepções reforçam a ideia de que na convivência no ambiente acadêmico essas diferenciações não costumam ser assunto ou que, ainda, os alunos tendem a não “acreditar” na possibilidade de um menor desempenho dos alunos cotistas.

Para verificar tal percepção, foram elaboradas perguntas quando da aplicação do questionário *online* para a criação de um constructo que nos fornecesse dados de forma mais expressiva, ou seja, consultando um número significativo de discentes. Assim como nos outros constructos, analisamos se há diferença de percepção entre alunos cotistas e alunos não cotistas.

Cabe lembrar que o processo de elaboração e execução do constructo já foram explicados na metodologia. Dessa forma, sigamos com os resultados.

Quadro 13 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Apreciação acerca dos Cotistas

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão	Descrições:	
A distribuição do constructo Apreciação acerca do rendimento de cotistas é a mesma entre as categorias de ingresso.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,598	Reter a hipótese nula	Cotas:	Ampla concorrência:
				Média: 10,98 Mediana: 12,0 Desvio padrão: 3,42	Média: 10,89 Mediana: 11,0 Desvio padrão: 3,18

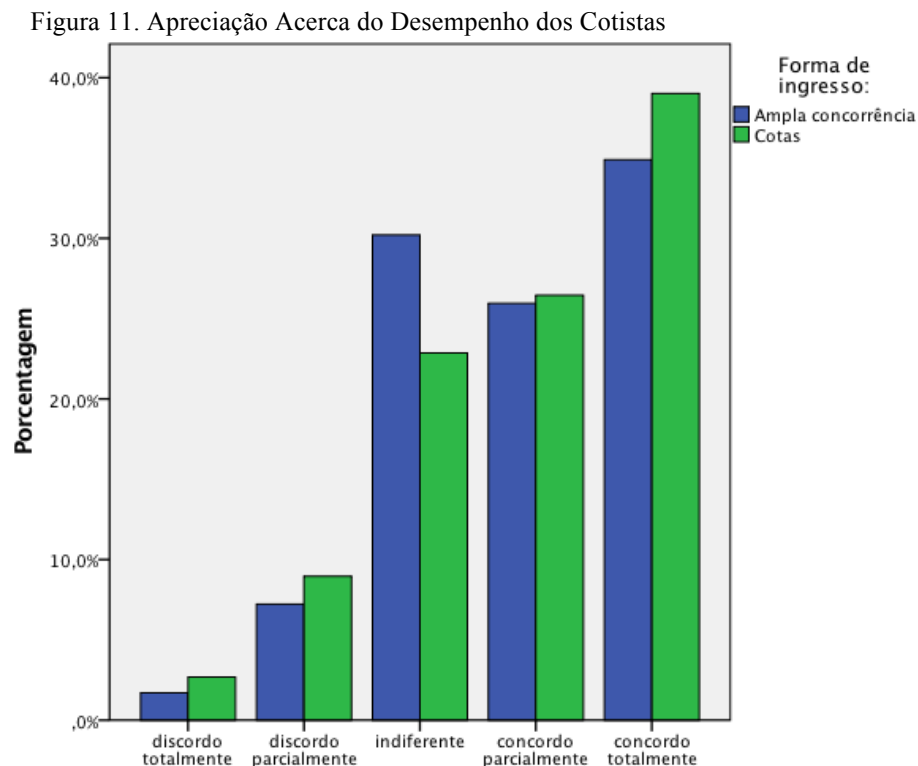
São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Como pode-se perceber no quadro 13, a hipótese de que a distribuição do constructo “Apreciação acerca do rendimento de cotistas” é a mesma entre as categorias de ingresso foi rejeitada. Desse modo, a ideia de que cotistas têm desempenho menor é a mesma tanto para cotistas e não cotistas, uma vez que ambas categorias tendem a não sustentar a hipótese, ou seja, ambos

os grupos creem que há desempenho similar entre cotistas e não cotistas, observado pelos valores tanto da média e mediana quanto do desvio padrão muito próximos.

Essas afirmações podem ser verificadas quando a figura 11 é analisada. Isso mostra que os próprios alunos não acreditam na ideia de que cotistas tendem a ter desempenho acadêmico inferior aos alunos não cotistas (MENIN; SHIMIZU; SILVA; CIOLDI; BUSCHINI, 2008). Essa informação sinaliza que os que vivenciam o desenvolvimento acadêmico dos grupos creem na igualdade de desempenho, possibilitando a quebra de estigmas.



Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Com relação à percepção dos alunos entrevistados sobre atividades acadêmicas extraclasse, nenhum dos alunos acredita que há diferença na inserção de projetos. Eles justificam que essa escolha está relacionada com a vontade, aptidão e foco de cada um. Todavia, mais uma vez, a questão financeira aparece como um fator que dificulta a inserção de todos os alunos em todos os espaços.

Com certeza, com certeza. Mas, dentro da administração, esses alunos, que são mais focados na empresa júnior, você consegue identificar esse tipo e comportamento. Tem muita gente que está ligada com a farra e é mais isso mesmo, encher a cara e viajar, a pessoa tem mais dinheiro, ela não vai dar valor igual a pessoa que tem menos dinheiro dentro da faculdade (E4).

Nesse sentido, no intuito de se verificar se há discrepância na inserção de alunos cotistas e não cotistas em outras atividades acadêmicas e visando amenizar uma possível limitação do coeficiente de rendimento como *proxy* de desempenho acadêmico foi levantado, a partir dos

dados obtidos pela aplicação do *survey*, a inserção dos alunos em outras atividades acadêmicas. Desse modo, a partir das respostas, 76,3% dos cotistas não possuem bolsa acadêmica, sendo que entre os não cotistas esse valor é de 77,0%. Quanto a possuir estágio remunerado, 8,9% dos cotistas afirmaram possuir, enquanto 17,1% dos não cotistas alegaram não possuir tal atividade. Todavia, esses valores suscitam questionamentos quando os dados sugerem que 13,4% dos cotistas têm como maior fonte de sustento bolsas acadêmicas enquanto apenas 8,5% dos não cotistas têm como maior fonte de sustento bolsas acadêmicas. Isso merece ser melhor investigado em uma futura pesquisa no sentido de se analisar possíveis desigualdades no decorrer da graduação, uma vez que é cabível levantar a hipótese de que enquanto não cotistas tendem a ter bolsas acadêmicas como complemento ao desenvolvimento acadêmico, cotistas tendem a ter essas bolsas como forma de se manterem na universidade.

Quanto às dificuldades de aprendizado, todos os alunos relataram terem sofrido um “baque” ao ingressarem na UFV, sendo consenso a sensação de diferença, exceto um dos entrevistados por justificar já ter ingressado na universidade com “uma idade mais avançada” (E5) e que, por isso, já tinha mais maturidade para resolver essas questões. Com relação a esse “baque”,

O ritmo aqui é outro. (...). A gente vem com muitos vícios de lá [ensino médio] que a gente chega aqui a gente estranha (E7).

Eu senti o peso da falta de base do ensino médio. Igual, por exemplo, as pessoas falam "ah é básico que você já aprendeu" então eu tive que voltar atrás para eu aprender e ter ritmo para estudar também porque eu nunca estudei assim nunca estudei na verdade sabe é só fazer a prova (E8).

Dois dos estudantes que disseram não ter sentido dificuldade de aprendizados vieram de ensinos médios particulares e o estudante cotista que disse não ter tido problemas estudou o ensino médio em escola federal. Ainda que a amostra dos alunos entrevistados seja muita baixa, há aqui um indicativo de que alunos cotistas teriam mais dificuldade de aprendizado. Todavia, como já colocado em outros momentos, muito embora seja possível que ele tenha essa defasagem, essa dificuldade maior, ele consegue, ao longo do tempo, atingir rendimentos equipares aos não cotistas.

Com relação a matérias que possivelmente os estudantes apresentaram mais dificuldades de aprendizado, três estudantes disseram não ter tido uma matéria específica onde tiveram mais dificuldades. Os demais enumeraram as exatas (química, física, cálculo), genética, assim como na percepção da grande maioria dos professores.

Olha, eu acho que é um baque para todo mundo, porque, por exemplo, é muito diferente na minha escola eu não precisava estudar o tanto que eu estudo aqui para tirar uma nota horrível aqui. Na minha escola tinha uma prova na sexta-feira então eu pegava quinta-feira de noite e tirava na média. (...). Mas aqui a primeira prova de

cálculo eu estudei dois dias antes e tirei 30 na prova valendo 100 então eu fiquei: ‘o que eu preciso estudar? Não é assim que funciona’. Então a faculdade, ela exige muito mais do aluno do que uma escola no ensino fundamental e médio (E6).

Para além da noção de uma baixa qualidade do ensino básico nessas áreas, um aluno destacou um importante ponto: “a de massa, o problema das de massa, é massificar o conteúdo é o caso da turma tem sempre 120- 150 pessoas ao invés de ter em 30” (E4).

Essa questão merece destaque porque grande parte das matérias de massa são disciplinas da área de exatas. Todavia, os dados coletados no estudo não me permitem fazer qualquer tipo de inferência sobre possíveis motivos para esses resultados.

Essa diferença que os alunos relatam sentir quando entram na universidade também foi mencionada em certos momentos quando das entrevistas com os professores. É importante chamar a atenção também que todos os alunos disseram ter sentido uma grande diferença no ritmo de estudo necessário, tanto alunos oriundos de escolas públicas quanto alunos oriundos de escolas particulares.

No mesmo sentido, quanto à percepção de dedicação acadêmica pelos alunos entrevistados, um aluno disse que o nível de engajamento vai de pessoa para pessoa. Os demais alunos disseram que independente de ser cotista ou não, o que eles notam é que aquele que têm alguma defasagem de ensino “corre mais atrás”.

Porque quando você tem dificuldade numa coisa, você corre atrás dela. Por exemplo, em cálculo eu não estava entendendo nada, então eu falei: ‘gente eu não estou entendendo nada disso’. Então eu passei uma, duas, três semanas estudando cálculo, revendo a primeira prova, porque eu fui muito mal na primeira prova. Porque, se não, eu não iria conseguir passar na matéria. Mas, também, é complicado, porque você vê quem tem dificuldade e não acha que necessariamente quem é cotista tem dificuldade nas matérias que, por exemplo, meu namorado, ele estudou numa escola pública, mas ele sabe muito mais de uma das matérias do que eu (E6). [aluna do curso de engenharia ambiental que ingressou pela ampla concorrência e cursou 100% do ensino médio em escola particular].

Acredito que eles começam a formar o tipo de público que eu chamaria de os esforçados, porque existem aqueles que já estão bem preparados, já sabem como é o esquema da universidade, que a própria base do ensino médio, não só da escola privada, mas a maioria dos privados, já preparou para essa rotina, sabe?! Então eles vêm e descobrem um jeito novo de estudar, descobrem algumas carências, algumas ausências relacionadas ao conhecimento de disciplinas básicas mesmo (E1).

Visando abarcar a percepção de um grande número de alunos nessa questão, foram elaboradas perguntas que constituíram um constructo para mensurar se há diferença entre a dedicação de cotistas e não cotistas. Após as considerações cabíveis já terem sido feitas na metodologia, vamos aos resultados.

Quadro 14 - Resumo de Teste de Hipótese Constructo Dedicção

Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão	Descrições:	
A distribuição do constructo esforço é a mesma entre as categorias de ingresso.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	0,035	Rejeitar a hipótese nula	Cotas:	Ampla concorrência:
				Média: 15,09 Mediana: 15,0 Desvio padrão: 2,69	Média: 14,62 Mediana: 15,00 Desvio padrão: 2,82

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é 0,05.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

Como pode-se perceber no quadro acima, a hipótese de que a distribuição do constructo esforço é a mesma entre as categorias de ingresso foi rejeitada, ou seja, há diferença estatisticamente significativa na distribuição do constructo esforço entre cotistas e não cotistas. Colocando os valores descritos em perspectiva de gráficas em barra, identifica-se a ocorrência de valores mais altos com maior frequência quando das respostas de cotistas, ou seja, cotistas tendem a ter um maior esforço do que não cotistas.

Esse resultado é de grande importância em um contexto onde a meritocracia é utilizada como justificativa para um maior ou menor desempenho. Acaba por não apenas maquiar desigualdades, mas também as legitimando (BONNEWITZ, 2003), pois uma interpretação rasa sugeriria que todos possuem as mesmas condições e é o esforço, dedicação e responsabilidade de cada estudante que determinará seu sucesso (MENIN; SHIMIZU; SILVA; CIOLDI; BUSCHINI, 2008). Essa circunstância poderia ser respaldada, mais uma vez, em uma visão meritocrática, em que se justificaria que cotistas estariam apenas “correndo atrás do prejuízo” para alcançar notas através do mérito. Entretanto, essa situação deve ser pensada por outra perspectiva, considerando que, se cotistas muitas vezes precisam se esforçar mais em atividades acadêmicas, isso faz com que eles tenham menos tempo para participar de atividades não acadêmicas e igualmente importante para o crescimento pessoal e bem-estar.

Diferentemente dos professores entrevistados, todos os alunos disseram perceber diferenças entre cotistas e não cotistas. A observação que os levam a essa afirmação diz respeito à condição financeira dos alunos, principalmente com relação aos lugares que eles frequentam. Um aluno disse que essa diferença é minorada pela realização de “vaquinhas” que permitem os alunos com maiores dificuldades financeiras de acompanhar as atividades dos demais: “Acho que o pessoal até respeita muito sabe?! Tipo, ah não vou porque não tenho dinheiro. Aí a gente faz uma vaquinha e você vai” (E8).

Acerca das dificuldades financeiras, apenas dois dos alunos entrevistados disseram não terem sofrido com esse tipo de dificuldade para se manter na universidade. Um porque mora com os pais e outra porque, segundo ela, o valor que os pais pagavam para que ela estudasse

em determinada escola no ensino médio era maior do que o valor que eles pagam para mantê-la em Viçosa.

Bom, minha família é de Viçosa, mas mesmo assim eu vejo que é meio, às vezes é meio difícil, por exemplo a gente sabe que a gente não tem que fazer só as aulas a gente tem que participar de outras coisas, mas aí tem vez que tem, por exemplo, simpósio. E aí eu acho meio caro e a gente fica meio assim. Xerox também para tirar, é tudo muito caro. É meio apertado. Até o inglês mesmo que é uma necessidade. Então, por exemplo, eu tive que pedir de presente para uma tia minha para conseguir fazer se não eu não ia fazer (E8).

A desigualdade social se faz presente nesse trecho pois, se para uma aluna é mais barato para os pais a manter em outra cidade do que pagar a escola do ensino médio, o que sugere um alto custo com a escola básica, para outra aluna é difícil se manter na universidade mesmo morando com os pais. Essa situação ilustra como a desigualdade se mantém mesmo após os alunos ingressarem na universidade.

No mesmo sentido, a partir dos dados obtidos no questionário quanto à forma de residência atual dos alunos, pode-se destacar que quase metade dos alunos moram em repúblicas. A maior discrepância se dá quanto às categorias “alojamento” e “sozinho”. Quanto à primeira, o número de cotistas morando em alojamentos é mais de quatro vezes maior do que a de alunos não cotistas. Quanto à segunda, o número de não cotistas que moram sozinhos é três vezes maior do que a de cotistas. Esses resultados corroboram a ideia de que alunos com maior vulnerabilidade econômica necessitariam de maior ajuda da universidade e, portanto, procurariam mais essa assistência. Por outro lado, alunos não cotistas tenderiam a ter uma maior taxa de incidência de morar sozinhos devido aos maiores custos da prática.

Tabela 8 – Forma de residência dos alunos

	Ampla concorrência	Cotas	Total
	0,40%		0,30%
Alojamento	5,90%	25,90%	12,30%
Com familiares	26,40%	21,90%	25,00%
Outros	4,70%	5,40%	4,90%
República	46,50%	41,50%	44,90%
Sozinho	16,10%	5,40%	12,60%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborada pela autora.

Ainda com relação às possíveis dificuldades emergentes no decorrer da graduação, dois alunos indicaram algum tipo de dificuldade de sociabilização. Ambos relataram divergências

de opinião e ideológicas como sendo as causas dessas dificuldades e que, muitas vezes, essas diferenças podem gerar conflitos.

Sempre tem, sempre tem... É uma das coisas mais engraçadas da minha vida, pois eu achava que o curso superior, ele tinha essa coisa de superioridade mesmo, iria achar pessoas que ‘pensam para frente’ [*Superiorizado não no sentido verticalizado?*] Não, no sentido mais complexo mesmo de saber fazer uma análise do que precisa ser feito, uma notícia e apenas reproduzir essa notícia, mas eu me senti completamente enganado, nada mesmo eu vi foi mais conservadorismo dentro da faculdade. Parecia que eu estava no ensino médio, sendo bem honesto mesmo e olha que eu estudei em colégio católico. O colégio era conservador, então ele tinha medidas conservadoras, por ele ser católico, ele tinha medidas que eu nunca concordei desde o primeiro ano. [*Mas isso é visto apenas como diferença, ou chega a ser um conflito?*] Acaba que essas diferenças geram conflito. A partir do momento em que a pessoa não está disposta a ceder sua opinião, a pesquisar sobre aquela opinião que está sendo formada, não físico, mas acaba causando problemas de incompatibilidade com as opiniões formadas, alguns casos podem chegar a atacar fisicamente por causa de uma das coisas que eu falei. Eu acho que este não é o propósito (E4).

Essa afirmação merece destaque pelo fato de que os sistemas simbólicos são vistos como instrumentos para a efetivação da comunicação (BOURDIEU, 1992) e, a não aceitação de inúmeras diferenças a ponto de gerar conflitos induz a permanência do poder simbólico. Essa situação, em um contexto universitário que, em tese, deveria se pautar em debates é, no mínimo, contraditório.

Para além dessas dificuldades já citadas, os alunos foram perguntados também sobre quaisquer outras dificuldades que tenham enfrentado ou que ainda enfrentam na universidade. Três estudantes disseram ter tido dificuldades com problemas de saúde, um estudante de adaptação ao ambiente universitário e um disse ter dificuldade em ter acesso às salas dos professores. Essa última merece destaque:

Pode até disponibilizar, mas eu acho que não é uma coisa justa eu acho que é muito hierárquico, principalmente aqui dentro da universidade. Eu tenho amigos de outra faculdade e não tem uma hierarquia tão grande quanto tem aqui, é de cima para baixo ‘não senhor’, ‘sim senhor’, não tem tolerância com as coisas que podem acontecer na vida do aluno, às vezes você passa mal e pode até sentar em um posto de saúde mas o posto de saúde em questão, de lei em questão interna, não fornece atestado, então às vezes você perde coisa porque o professor simplesmente não acredita em sua palavra ele prefere acreditar na palavra de um médico que ele nunca viu do que no próprio aluno (E4).

Esse ponto mereceu destaque porque, muito embora a questão da proximidade do professor ter aparecido apenas uma vez ou outra nas entrevistas com os alunos, talvez pelo fato de não terem sido perguntados a respeito, foi encontrado um ponto em comum. Como se trata de uma amostra não podemos realizar inferências, todavia, uma análise importante é a de que dentre os treze cursos selecionados (consultar tabela 3) para a realização de entrevistas com professores, os cursos onde há uma proximidade maior entre alunos e professores no sentido

destes buscaram conhecer aqueles, a diferença de rendimento entre cotistas e não cotistas tende a ser menor.

A gente acompanha em torno de 15 a 16 pessoas, em média, de tutoria. Tipo um orientador acadêmico. Então dá para você conhecer bem (...). É desde o início, o primeiro [plano de estudo] geralmente eles fazem na coordenação, se não me falha a memória. Então a partir do segundo período que você conhece os alunos. Então, muito antes de serem meus alunos em sala de aula, um ou outro, é misturado vários professores, eu já conheço pela questão da orientação acadêmica (P20).

Nesses cursos, os professores entrevistados citaram medidas como uma pesquisa para saber indícios de como alunos cotistas e não cotistas se desenvolvem no decorrer dos anos da graduação; um projeto que designa professores que se tornam orientadores dos alunos recém-ingressantes até que eles consigam, se quiserem, novos orientadores através de outros projetos; e a busca pelo conhecimento acerca das histórias de vida dos alunos no intuito de fazer com que eles se emancipem no sentido de reconhecerem que todas as histórias e experiências são importantes no desenvolvimento deles.

Outro ponto a se destacar é que quando questionados acerca de saberem diferenciar os alunos cotistas dos alunos não cotistas, os dois entrevistados que relataram saber fazer essa diferenciação são professores vinculados a esses cursos. Todavia, ressaltamos, mais uma vez, que essa é apenas uma suposição, algo que reincidiu no decorrer das entrevistas e que talvez seja um bom objetivo para uma próxima pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar, com base na Lei nº 12.711, a atual conjuntura da Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco principal o desempenho de alunos cotistas. Esse objetivo se justificou, dentre outros motivos, pela descrença de uma significativa diferença no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas. E, ainda, pela crítica à ideia de mérito e a sublimação da ideia do aumento na igualdade de oportunidades. Desse modo, buscou-se, no decorrer das análises, comparar estatisticamente os níveis de rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas, bem como identificar possíveis fatores que influenciem para um maior ou menor desempenho e, ainda identificar o caráter polissêmico dos discursos favoráveis e contra às cotas no ambiente acadêmico.

Dos quarenta e cinco cursos analisados, apenas em seis deles foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os coeficientes de rendimento de cotistas e não cotistas. No mesmo sentido, não foi encontrado um parâmetro que permitisse fazer incidências acerca da nota de ingresso e coeficientes no decorrer da graduação dos alunos. Isso se mostrou especialmente interessante porque refuta, no âmbito do objeto de estudo – a UFV, *campus* Viçosa - a ideia de que cotistas tenderiam a ter coeficientes de rendimento acadêmico inferior ao de não cotistas e, ainda, que pelo fato de ingressarem com uma carga de conhecimento no ensino básico mais fraca, eles não conseguiriam acompanhar alunos que tiveram, no decorrer da vida, acesso a melhores condições na educação básica.

Indo de encontro com a ideia de igualdade de oportunidades que deve ser sublimada no intuito de invalidar a ideia de mérito, a taxa de evasão de estudantes cotistas se mostrou inferior em relação a de estudantes não cotistas. Uma hipótese cabível tanto para a não inferioridade no desempenho acadêmico de cotistas em relação aos não cotistas quanto para a menor taxa de evasão dos primeiros em relação aos segundos, levantada através da análise das entrevistas é a de que, por terem estado em uma lógica de falta de oportunidades, a partir do momento em que essas oportunidades passam a ser a eles ofertadas, cotistas tendem a “dar mais valor” a essas chances. E, ainda, o fato de que a partir da inserção deles nas universidades eles poderiam superar a herança familiar no sentido de acender socialmente a partir do aumento no número de anos de estudo e que, conseqüentemente, possibilitaria melhores trabalhos e condições sociais. Todavia, sem a realização de estudos que elucidem essa questão, essa afirmativa permanece apenas como uma suposição.

Com relação aos discursos trazidos a partir da percepção da Lei de Cotas pelos professores e alunos entrevistados, esses atores tenderam a concordar mais com as cotas para

estudantes de escola pública e menos com as cotas raciais. Há, ainda hoje, uma grande crença em uma democracia racial chegando a acreditar na ausência do racismo. Nesse sentido, as pessoas tendem a aceitar uma “falha” na gestão do Estado – não oferecer um ensino básico de qualidade para todos – e não aceitar a ideia de reparação de uma exploração sofrida por pretos, pardos e indígenas que ocorre até nos dias atuais. Desse modo, tendemos, cada vez mais, a acreditar que as cotas não beneficiam os negros da maneira como deveria e, muitas vezes, atrapalha. São necessárias medidas de promoção da igualdade racial.

A meritocracia é fortemente utilizada como meio de se alcançar oportunidades. E, nesse sentido, um ponto que merece atenção é o de que embora grande parte dos professores entrevistados se pautem, em algum momento, da ideia de mérito dos alunos, principalmente quando da entrada na universidade, eles não percebem uma grande problemática gerada pela implementação das cotas no que diz respeito ao desempenho, mas com a mudança do vestibular para o ENEM. E, ainda, com relação ao SiSU, ao pontuarem que a escolha dos cursos através desse sistema, grande parte das vezes, é feita de forma imprudente, permitindo a inserção dos alunos em cursos em que eles não possuem aptidão ou que não tenham pensado criticamente a respeito dessa escolha. Isso se justifica pelo fato de que, quando o vestibular era o meio utilizado para se ingressar na universidade, os alunos deveriam optar pelo curso que cursariam antes de fazerem a prova de seleção. Dessa forma, necessitavam refletir acerca do curso que gostariam, visto que aquela escolha os acompanhariam desde a inscrição para o processo de seleção, até uma possível aprovação e, conseqüentemente, efetiva frequência no curso. Entretanto, a partir do momento em que os alunos, em primeiro lugar realizam a prova de seleção e apenas depois selecionam o curso desejado, isso os leva, muitas vezes, a escolherem cursos nos quais teriam maiores chances de aprovação, visto a nota obtida na prova e não nos cursos que, efetivamente, esses alunos gostariam de ter em sua formação. Todavia, é necessário ressaltar que esses são posicionamentos e argumentos levantados pelos professores entrevistados e não uma generalização que possa soar como um posicionamento da universidade enquanto instituição.

Embora o número de pretos, pardos e indígenas, segundo os entrevistados, tenha aumentado, a ocupação do espaço por eles, muitas vezes, ainda é visto de forma indigesta. E, ainda que alunos de baixa renda ingressem na universidade, eles permanecem negativamente inseridos nos espaços, principalmente no que diz respeito a dificuldades econômicas para se manterem no contexto acadêmico. Contudo, um ponto que merece destaque é o de que, na percepção dos professores entrevistados que estão na instituição há muito tempo, a universidade está tendo um aumento da diversidade tanto em termos socioeconômicos quanto no que diz respeito a ideologias, como também de mudanças culturais. Esse é um ponto que merece

destaque: embora toda a problemática e *gaps* na implementação das cotas, elas estão aumentando a representatividade da população, o que nos leva a crer que, aos poucos, ela está tornando-se efetivamente pública.

A ideia de mérito é recorrente na fala dos entrevistados. Isso mostra que a ideia de esforço individual pretendida por Weber (2008) ao defender a máxima da racionalidade instrumental no intuito de maximizar o controle de meios no mundo capitalista é vista como algo que pode ser controlado. Todavia, essa visão é, no mínimo, equivocada. Ao propor a existência do poder simbólico, Bourdieu (1992) não só contraria a ideia de impessoalidade, imparcialidade e a-historicidade, como também defende que certos grupos sempre estarão inseridos de maneira a se sobressaírem em detrimento de outros, visto o contexto social no qual estão inseridos. Isso nos leva a pensar que, a meritocracia que, segundo Weber (2008), surge para o aumento da eficiência da burocracia no capitalismo, jamais ocorrerá, uma vez que a noção de mérito pressupõe igualdade de oportunidades o que, em um contexto de grande desigualdade, dificilmente ocorrerá. Ou seja, mesmo que cotistas e não cotistas consigam obter o mesmo nível de rendimento acadêmico no decorrer da graduação, questões outras, como os problemas pedagógicos das duas categorias precisam ser revistas, visto que o desempenho é apenas um momento da trajetória desses alunos e, na maioria das vezes, questões socioeconômicas e culturais que são determinantes para a vida acadêmica e não acadêmica dos alunos são deixadas em segundo plano.

A universidade pública é um exemplo dessa situação, ao destacar que tanto o processo de ingresso, quanto de manutenção dos alunos no decorrer da graduação não acontece de forma igualitária. Questões socioeconômicas continuam sendo determinantes para a inserção dos alunos no espaço, sendo que grupos dominantes continuam inseridos mais positivamente que grupos em vulnerabilidade socioeconômica, seja pelas oportunidades de acesso, seja pela dificuldade de se manterem nos espaços ou pelos elementos culturais que apenas as classes média e alta continuam tendo acesso. É necessário que as universidades busquem, constantemente, se adequarem a esse novo público. Desse modo, diante da série de limitações apresentadas no decorrer do trabalho, acreditamos que um dos principais ganhos da Lei de Cotas se caracteriza pelo aumento na representatividade de diversos grupos no ensino superior público que, apenas a longo prazo, pode acarretar mudanças na estrutura social do país.

Visto os resultados encontrados, surgiram alguns pontos que precisam ser elucidados em futuros estudos, tais como as mudanças trazidas pela implementação do ENEM/SiSU e o baixo desempenho dos alunos nos cursos de exatas. E, a longo prazo, a situação dos alunos cotistas e não cotistas quando da inserção no mercado de trabalho.

Diante essas questões, um dos pontos que talvez mais carece de atenção e que precisa ser abordado em próximas pesquisas é o de se pensar na função atual da universidade. A função das universidades diz respeito a passar conhecimento técnico ou formar cidadãos críticos perante a sociedade? As universidades deveriam seguir uma lógica capitalista de formação de mão-de-obra qualificada, pautada em um aprendizado mecanizado ou numa lógica igualitária em que todos teriam acesso? As universidades deveriam ser ocupadas por estudantes de classes sociais altas detentoras de poder simbólico ou deveriam ser ocupadas por todos, principalmente por aqueles em posição de vulnerabilidade socioeconômica? As universidades deveriam se pautar em um aprendizado mecanizado, de reprodução de conhecimentos ou em um aprendizado que considere as individualidades? Embora toda a complexidade e percalços, acreditamos, fielmente, nas segundas opções.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOVERDE, L. Contratações levam em conta afinidades culturais. In: **Valor econômico**, 2012. Disponível em URL: <http://www.valor.com.br/carreira/2932206/contratacoes-levam-em-conta-afinidades-culturais>
- AZEVEDO, C. M. M. Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 213-239, jan./abr. 2004.
- BARBOSA, L. Meritocracia à brasileira: o que é desempenho no Brasil? **RSP**. Ano 47. V. 120. n. 3. set-dez, 1996.
- BARBOSA, L. Meritocracia e sociedade brasileira. **ERA**. São Paulo .V. 54. n. 1. jan-fev, 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011
- BARROS, R. P. de; FOGUEL, M.N.; ULYSSEA, G. (org). **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente**. Brasília: Ipea, 2007. 2v. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/Livrocompleto3.pdf>
- BAZARIAN, Jacob. **O problema da verdade**. São Paulo: Símbolo, 1980. p. 131-154.
- BRASIL. Decreto nº 7.284, de 11 de Outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de outubro de 2012. Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 51-130.
- BOTO, C. A educação como direito humano de três gerações: identidade e universalismo. **Educ. Social**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 777-798, Especial – out. 2005.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CARVALHO, A. M. de. Políticas sociais: afinal do que se trata? Agenda Social. **Revista do PPGPS / UENF**. Campos dos Goytacazes, v.1 , n.3, set-dez/2007, p. 73-86, ISSN 1981-9862
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo Caminho**. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CERATTI, M. K. Em meio à estagnação econômica, Brasil enfrenta o desafio de continuar combatendo a pobreza. **Banco Mundial**. 2015. Disponível em:

<http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2015/04/20/brazil-low-economic-growth-versus-poverty-reduction>

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M.; **Análise Multivariada para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. 1ª Edição, São Paulo: Atlas, 2007.

CUNHA, M. V. Pavlov, Watson e Skinner- Comportamentalismo e Educação. In: *Psicologia da Educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 43- 67, 2002a.

CUNHA, M. V. Piaget- Psicologia Genética e Educação. In: **Psicologia da Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 69 a 103, 2002b.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29. Maio/Jun/Jul/Ago 2005.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedec**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisa qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. 4ª Edição revista, São Paulo: Global Editora, 2008a.

FERNANDES, F. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5ª Edição revista, São Paulo: Global Editora, 2008b.

FERNANDES, F. Universidade e Talento. **Revista Adusp**. Out 1995.

FLICK, U. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FLYVBJERG, B. Rationality and power. In: **Rationality and power: Democracy in practice**. Trans. Steven Sampson. Chicago: University of Chicago, 1998.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**; organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Introdução.

HAIR, J. F. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre. Bookman, 2009.

HAIR, J. F., BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005. 471 p.

HELAL, D.H. O papel da educação na sociedade e organizações modernas: criticando a meritocracia. **REAd** – Edição 56 Vol 13 No 2 mai-ago 2007.

HENRIQUE, A. P. G.; LACERDA, W. M. G. Perfis dos universitários beneficiados pela política de ação afirmativa na UFV. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 415-443,

jul./dez. 2016.

IPEA. *PNAD 2009 – Primeiras Análises: Distribuição de Renda entre 1995 e 2009*. Brasil, 2010. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101005_comunicadoipea63.pdf

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 Edição. Brasília, 2011.

JUNIOR, F. G. L. A meritocracia possível. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 773-779, set./dez 2006.

JUNIOR, J.F.; DAFLON, V.T.; CAMPOS, L.A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012.

JUNIOR, J.F.; DAFLON, V.T.; RAMOS, P.; MIGUEL, L. O impacto da Lei no 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (gemaa) / IESP-UERJ**, 2013.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. da C.; SILVA, P. B. e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19. n. 56. jan.-mar. 2014.

LIPPI, R. Relações de confiança são mais valorizadas pelo alto escalão. In: **Valor Econômico**, 2011. Disponível em URL: http://www.aon.com/brasil/textos_internos/noticias/valoreconomico_24_10.pdf

MANDELA, N. **Lighting your way to a better future**. Planetarium, University of the Witwatersrand, Johannesburg, África do Sul. 16 de julho de 2003.

MARSDEN, R; TOWNLEY, B. Introdução: A coruja de Minerva: reflexões sobre a teoria na prática. In: CLEGG, S; HARDY, C; NORD, W. (Orgs.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. v. 2, p. 31-56.

MATTOS, P. L. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 4, p. 823-847, 2005.

MENIN, M.S. S; SHIMIZU, A.M; SILVA, D.J; CIOLDI, F.L; BUSCHINI, F. Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 255-272, maio/ago. 2008

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.117, p. 197-217, nov. 2002.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça social. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.25, n.88, p. 757-776, Especial – Out., 2004.

- NERI, Marcelo Cortes (coord). **Pesquisa Você no Mercado de Trabalho**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008.
- NEVES, P. S.C.; LIMA, M. E. O. Percepção de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34 jan/abr.2007.
- NOBRE, I. S.; MAIA, L. A. **A educação segundo Florestan Fernandes**. Universidade Estadual do Ceará – UECE. 2010
- PERRONI, J; BRANDÃO, A. Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. **Educação & Realidade**, vol. 34, núm. 1, enero-abril, 2009, p. 65-81
- PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS**. 5ª Edição, Lisboa: Sílabo, 2008.
- PINHEIRO, Saraiva Sena Peres. **Desempenho acadêmico e sistema de cotas: um estudo sobre o rendimento dos alunos cotistas e não cotistas da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. 101f. Dissertação – UFES, Vitória, 2014.
- QUEIROZ, Z. C. L. S.; MIRANDA, G. J.; TAVARES, M.; FREITAS, S. C. de. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, maio/ago. 2015.
- REY, F.G. O compromisso ontológico na pesquisa qualitativa. In: REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thompson Learning: São Paulo, 2005. Cap. 1.
- SANTOS, A. P. dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012 .
- SANTOS, J. T. dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.
- SANTOS, S. A. d. **O Sistema de Cotas para Negros na UnB: um balanço da primeira geração**. Jundiaí, Paco Editorial. 2015.
- SANTOS, S. A. d. **Educação: Um Pensamento Negro Contemporâneo**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- SECCHI, L. **Políticas Públicas – Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo, Cengage, 2011.
- SILVEIRA, Z.S. A universidade brasileira e o papel do intelectual em Florestan Fernandes. **VI Colóquio Internacional Marx e Engels**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),

2009. Disponível em
http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/index.php?texto=mesa
- SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M.A.T. Política de cotas e democratização do acesso ao ensino superior. In: **XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. 2011. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/31286/7.18.pdf?sequence=1>.
- SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, no 16, jul/dez 2006, p. 20-45
- SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros. Nova classe média ou nova classe trabalhadora?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- TARDE, Gabriel. O que é sociedade? In: BIRNBAUM, P; CHAZEL, F. **Teoria Sociológica**. São Paulo: Hucitec - Edusp, 1977. p. 17-18.
- THIRY-CHERQUES, H.R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP** Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, 2006.
- TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 10ª Edição, Rio de Janeiro: LTC, 2011
- UFV. **Manual do candidato – Vestibular 2011**. UFV - Viçosa, 2010.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.
- _____. **Economia e Sociedade**, v.1. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. Cap. 1 e p. 139-160.
- _____. **Os três tipos puros de dominação legítima**. Tradução de Gabriel Cohen. Rio de Janeiro: V Guedes Multimídia, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevistas com os professores

- Tempo como docente na UFV;
- Cotas;
- Cotas raciais;
- Cotas para estudantes de escolas públicas;

- Desempenho de cotistas e não cotistas;
- Engajamento acadêmico de cotistas e não cotistas;
- Atividades acadêmicas;
- Comportamento acadêmico de cotistas e não cotistas;
- Comportamento não acadêmico de cotistas e não cotistas.

- Mudanças no ambiente acadêmico desde o início da Lei de Cotas?
- Surgimento de novas necessidades/demandas?
- Matérias específicas em que se notam maiores diferenças no desempenho de alunos cotistas e de alunos não cotistas?

- O papel da universidade?
- Como você interpreta a meritocracia quando da tentativa de ingresso na universidade?

Apêndice B - Roteiro de entrevistas com os alunos

- Idade:
- Curso:
- Ano Ingresso:
- Cotista ou ampla concorrência:
- Cor/raça:
-

- Cotas;
- Cotas raciais;
- Cotas para estudantes de escolas públicas;

- Você consegue diferenciar cotistas de não cotistas?
- Engajamento acadêmico de cotistas e não cotistas;
- Atividades acadêmicas;
- Comportamento acadêmico de cotistas e não cotistas;
- Comportamento não acadêmico de cotistas e não cotistas.

- Sentiu/sente muita diferença ao ingressar na UFV? (acadêmica, comunidade...)
- Teve/tem dificuldade no aprendizado?
- Existem matérias específicas em que sentiu mais dificuldades?
- Teve/tem dificuldades financeiras para se manter aqui?
- Teve/tem dificuldades de se sociabilização na universidade?
- Teve/tem alguma outra dificuldade no que diz respeito à universidade?

- Como você interpreta a meritocracia quando da tentativa de ingresso na universidade?
- Qual o papel da universidade?
- O que a universidade representa para você?

Apêndice C – Questionário

Questionário Pesquisa Cotas

Prezado estudante,

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa LEI DE COTAS: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, conduzida sob a responsabilidade do pesquisador WESCLEY SILVA XAVIER (wescley@ufv.br) e da mestrandia BRUNA CAROLINE MOREIRA SILVA (brunacarolms@gmail.com).

Nessa pesquisa pretendemos analisar, com base na Lei de Cotas, a atual conjuntura da Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco principal o desempenho de alunos cotistas, visto os primeiros anos da implementação da Lei de Cotas. O motivo que nos leva a estudar esse contexto se justifica pelo fato de que quanto maior a discussão acerca de limitações e resultados alcançados na implementação de políticas públicas, maior é o ganho da sociedade, uma vez que a partir de análises podem ser feitas melhorias e mudanças que beneficiem a vida em sociedade como um todo. Além disso, acredita-se que a partir do momento que o entrevistado se dispõe a pensar a respeito do tema no momento da entrevista, isso acarreta uma série de reflexões que muitas vezes não é realizada de maneira problematizada no dia-a-dia.

Nesta etapa da pesquisa, portanto, adotaremos a realização de questionário *online* como procedimento, sendo que o tempo previsto para o preenchimento de cada questionário é de quinze minutos. O risco envolvido na aplicação de questionários é caracterizado pela possibilidade de constrangimento que as perguntas podem causar. Para minimizar tal risco, o senhor (a) poderá não responder qualquer uma das questões. E, ainda, considerando a participação totalmente voluntária, o entrevistado poderá retirar-se do estudo a qualquer momento.

Cabe ressaltar a garantia do sigilo e confidencialidade das informações, conforme exigência da Resolução CNS 466/2012, além da garantia da utilização dos dados e resultados exclusivamente para fins científicos. Os resultados da pesquisa serão acessíveis assim através da disponibilização da cópia da dissertação após ela ser aprovada ou, ainda, através de possíveis publicações futuras. Caso se constate o interesse dos respondentes, poderá ser realizado também, oportunamente, um seminário com os respondentes para a apresentação dos resultados do estudo.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seus dados ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização, conforme exigência da Resolução CNS 466/2012.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Para mais informações ou dúvidas, favor entrar em contato com:

Pesquisador Responsável: Wesceley Silva Xavier - Professor Adjunto DAD/UFV

Contato: (31) 3899-1607 / e-mail: wesceley@ufv.br

Pesquisadora Assistente: Bruna Caroline Moreira Silva - Mestranda DAD/UFV

Contato: (31) 99618-0137 / e-mail: brunacarolms@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa - Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário - Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3899-2492 - Email: cep@ufv.br - www.cep.ufv.br

Após ler o "Termo de Consentimento", você:

- Quero responder o questionário
 Não quero responder o questionário

Sessão 1 – Caracterização do entrevistado

Q.1. Curso: _____

Q.1.2. Veio de transferência de outro curso?

sim

não

Se sim, qual? _____

Q.2. Forma de ingresso:

Cotas

Ampla concorrência

Q.4.1. Ano/período de ingresso: _____

Q.3. Sexo: Feminino Masculino

Q.4. Idade: _____

Q.5. Cor/raça

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Outros

Q.6. Onde você cursou o Ensino Fundamental?

- 100% em escola pública.
- 100% em escola particular.
- até 25% em escola pública e o restante em escola particular
- entre 25% e 50% em escola pública e o restante em escola particular
- entre 50% e 75% em escola pública e o restante em escola particular
- mais que 75% em escola pública

Q.7. Onde você cursou o Ensino Médio?

- 100% em escola pública.
- 100% em escola particular.
- até 25% em escola pública e o restante em escola particular
- entre 25% e 50% em escola pública e o restante em escola particular
- entre 50% e 75% em escola pública e o restante em escola particular
- mais que 75% em escola pública

Q.8. Que tipo de curso de Ensino Médio você concluiu?

- Magistério.
- Ensino Médio regular.
- Ensino Profissionalizante.
- Supletivo.
- Outro.

Q.9. Você frequentou cursinho?

- Não.
- Sim, até um semestre.
- Sim, até um ano.
- Sim, até dois anos
- Sim, mais de dois anos

Q.10. Quantas vezes você prestou Vestibular?

- Uma.
- Duas.
- Três.

Quatro ou mais.

Q.11. O curso em que está matriculado é realmente aquele que você gostaria de estar cursando?

- sim
 não

Q.12. Caso a resposta anterior tenha sido negativa, qual teria sido a sua primeira opção de curso?

Q.13. Você abandonaria o curso atual caso fosse aprovado(a) no curso que realmente gostaria?

- sim
 não

Q.14. A UFV foi a sua primeira opção de universidade?

- sim
 não

Q.15. Caso a resposta anterior tenha sido negativa, você abandonaria a UFV caso fosse aprovado(a) na universidade que tinha sido sua primeira opção?

- sim
 não

Sessão 2 – Moradia

Q.16. Com quem reside atualmente?

- Alojamento
 República
 Com familiares
 Sozinho
 Outros

Q.17. Em que cidade/estado reside sua família? _____

Sessão 3 – Situação financeira

Q.18. Qual a maior fonte de seu sustento atualmente?

- Auxílio de familiares
 Trabalho remunerado
 Bolsas acadêmicas
 Estágio
 Outros

Q.19. Recebe algum auxílio permanência da universidade?

- Sim Qual? _____
 Não

Q.20. Possui algum tipo de bolsa acadêmica (Iniciação Científica, PIBID, PIBEX, etc)?

- Sim Qual? _____
 Não

Q.21. Possui estágio remunerado?

- Sim
 Não

Sessão 4 - Escolaridade e renda familiar
--

Q.22. Qual a escolaridade da sua mãe?

- ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 ensino superior incompleto
 ensino superior completo
 pós-graduação

Q.23. Caso sua mãe tenha frequentado o ensino superior, isso ocorreu em universidade:

- pública
 particular

Q.24. Qual a escolaridade do seu pai?

- ensino fundamental incompleto
 ensino fundamental completo
 ensino médio incompleto
 ensino médio completo
 ensino superior incompleto
 ensino superior completo
 pós-graduação

Q.25. Caso seu pai tenha frequentado o ensino superior, isso ocorreu em universidade:

- pública
 particular

Q.26. Quantas pessoas da sua família já estudaram em universidades federais? _____

Q.27. Quantas pessoas da sua família estudam em universidades federais hoje em dia?

Q. 28. Qual a sua renda familiar?

- Até 2 salários mínimos (até R\$ 1.759,99)
 Entre 2 e 4 salários mínimos (R\$ 1.760 a R\$ 3.519,99)
 Entre 4 e 10 salários mínimos (R\$ 3.520 a R\$ 8.799,99)
 Entre 10 e 20 salários mínimos (R\$ 8.800 a 17.599,99)
 Acima de 20 salários mínimos (R\$ 17.600 ou mais)
 Não sei informar

Q. 29. Quantas pessoas contribuem para essa renda familiar?

- 1 pessoa
 2 pessoas
 3 pessoas
 4 pessoas
 5 pessoas
 Mais de 5 pessoas
 Não sei informar

Q. 30. Quantas pessoas são sustentadas por essa renda familiar?

- 1 pessoa
 2 pessoas
 3 pessoas
 4 pessoas
 5 pessoas
 Mais de 5 pessoas
 Não sei informar

Q.31. Qual é a sua participação na vida econômica da família?

- Não trabalho e meus gastos são pagos pela família.
 Trabalho e também recebo ajuda financeira da família.
 Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
 Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.
 Trabalho e sou um dos responsáveis pelo sustento da minha família.

Nas próximas duas questões marque a opção que mais se encaixa na frequência com que você realiza as seguintes atividades, sendo 1 raramente e 5 com muita frequência.

Sessão 5 – Estudos

Q.32.

Q.32.1.	Leio, estudo, resolvo exercícios fora da sala de aula	
Q.32.2.	Presto atenção nas aulas	

Q.32.3.	Tenho assiduidade	
Q.32.4.	Não deixo o conteúdo acumular	

Sessão 6 - Atividades de lazer

Q.33. Quanto à frequência que você se dedica às seguintes atividades:

Q.33.1.	Televisão	
Q.33.2.	Internet	
Q.33.3.	Leitura	
Q.33.4.	Festas/bares	

Nas questões abaixo, marque a opção que indique seu grau de concordância, sendo 1 (Discordo totalmente), 2 (Discordo parcialmente), 3 (Indiferente), 4 (Concordo), 5 (Concordo totalmente).

Sessão 7 – Cotas

Q.34.	Questão	1	2	3	4	5
Q.34.1.	As cotas democratizam o acesso ao ensino superior.					
Q.34.2.	As cotas possibilitam a redução das desigualdades sociais/raciais					
Q.34.3.	Não democratiza. São necessárias outras ações					
Q.34.4.	As utilização do sistema de cotas reduz da qualidade do ensino					

Sessão 8 - Cotas para estudantes de escolas públicas

Q.35.	Questão	1	2	3	4	5
-------	---------	---	---	---	---	---

Q.35.1.	As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior					
Q.35.2.	As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas democratizam o acesso ao ensino superior considerando as desigualdades entre escolas públicas e privadas					
Q.35.3.	As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas possibilitam a redução das desigualdades sociais					
Q.35.4	As cotas direcionadas para alunos de escolas públicas são necessárias					

Sessão 9 - Cotas raciais

Q.36.	Questão	1	2	3	4	5
Q.36.1.	As cotas raciais não são necessárias					
Q.36.2.	Independente da raça, todos têm a mesma capacidade					
Q.36.3.	Independente da raça, todos têm as mesmas chances. O que vale é o esforço					
Q.36.4	As cotas raciais possibilitam a redução de uma desigualdade racial histórica					

Sessão 10 – Cotistas

Q.37.	Questão	1	2	3	4	5
Q.37.1.	Cotistas tendem a ter mais dificuldades de aprendizado do que não cotistas					
Q.37.2.	Cotistas precisam se esforçar mais para conseguir bons desempenhos					

Q.37.3.	Cotistas tendem a ter rendimento acadêmico inferior aos não cotistas					
---------	--	--	--	--	--	--

Apêndice D – Existência de Correlação entre a nota de ingresso do estudante e a nota dele no decorrer da graduação (CRA)

Correlação entre a nota de ingresso e CRA de estudantes cotistas

Curso	SiSU	Vestibular
Administração	não há	há
Agronegócio	não há	não há
Agronomia	há	há
Arquitetura	não há	não há
Bioquímica	não há	não há
Ciência da Computação	não há	não há
Ciência e Tecnologia de Laticínios	não há	**
Ciências Biológicas	há	*
Ciências Contábeis	não há	não há
Ciências Econômicas	há	**
Ciências Sociais	não há	não há
Comunicação	não há	não há
Cooperativismo	não há	*
Dança	há	*
Direito	há	não há
Economia Doméstica	não há	não há
Educação Física	há	não há
Educação Infantil	não há	*
Enfermagem	há	não há
Engenharia Agrícola e Ambiental	não há	*
Engenharia Ambiental	há	não há
Engenharia Civil	não há	não há
Engenharia de Agrimensura	não há	não há
Engenharia de Alimentos	há	não há
Engenharia de Produção	há	não há
Engenharia Elétrica	não há	não há
Engenharia Florestal	não há	há
Engenharia Mecânica	não há	não há
Engenharia Química	não há	não há
Física	há	**
Geografia	não há	*
História	não há	*
Letras	há	não há
Licenciatura em Biologia	não há	não há
Licenciatura em Física	não há	**
Licenciatura em Matemática	não há	*
Licenciatura em Química	há	**
Matemática	não há	não há
Medicina	não há	não há
Medicina Veterinária	não há	não há
Nutrição	não há	não há
Pedagogia	há	não há
Química	há	*
Secretariado	não há	**
Zootecnia	há	não há

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

*Apenas um ou dois alunos ingressaram pela modalidade, não sendo possível, então, calcular a correlação.

**Não ocorreram ingressos pela modalidade.

Correlação entre a nota de ingresso e CRA de estudantes não cotistas

Curso	Mudança de Curso	Portador de Diploma	SiSU	Transferência	Vestibular
Administração	não há	**	não há	*	há
Agronegócio	**	**	há	**	*
Agronomia	não há	*	há	não há	não há
Arquitetura	*	**	não há	*	não há
Bioquímica	não há	**	há	*	há
Ciência da Computação	não há	**	há	não há	não há
Ciência e Tecnologia de Laticínios	*	**	não há	não há	não há
Ciências Biológicas	*	**	há	há	não há
Ciências Contábeis	**	**	não há	*	não há
Ciências Econômicas	não há	**	há	*	não há
Ciências Sociais	*	*	não há	*	não há
Comunicação	não há	*	não há	*	não há
Cooperativismo	*	**	há	*	não há
Dança	**	**	há	**	não há
Direito	*	**	há	não há	não há
Economia Doméstica	**	**	não há	**	não há
Educação Física	não há	*	há	não há	não há
Educação Infantil	**	*	há	**	não há
Enfermagem	não há	**	não há	não há	há
Engenharia Agrícola e Ambiental	não há	**	não há	não há	não há
Engenharia Ambiental	não há	**	não há	*	não há
Engenharia Civil	não há	*	não há	*	não há
Engenharia de Agrimensura	não há	*	há	não há	não há
Engenharia de Alimentos	*	**	há	não há	há
Engenharia de Produção	não há	**	há	*	há
Engenharia Elétrica	*	*	não há	**	há
Engenharia Florestal	não há	**	há	*	há
Engenharia Mecânica	*	**	não há	*	não há
Engenharia Química	não há	*	há	*	não há
Física	**	**	há	*	não há
Geografia	*	*	não há	não há	não há
História	**	*	não há	**	não há
Letras	não há	*	há	**	há
Licenciatura em Biologia	não há	*	não há	não há	não há
Licenciatura em Física	**	**	não há	**	**
Licenciatura em Matemática	*	não há	**	**	*
Licenciatura em Química	**	**	não há	**	*
Matemática	*	**	há	*	não há
Medicina	*	*	há	**	há
Medicina Veterinária	não há	**	há	não há	não há
Nutrição	**	*	não há	há	não há
Pedagogia	há	**	há	não há	não há
Química	**	**	há	**	há
Secretariado	não há	*	não há	*	não há
Zootecnia	não há	**	não há	não há	não há

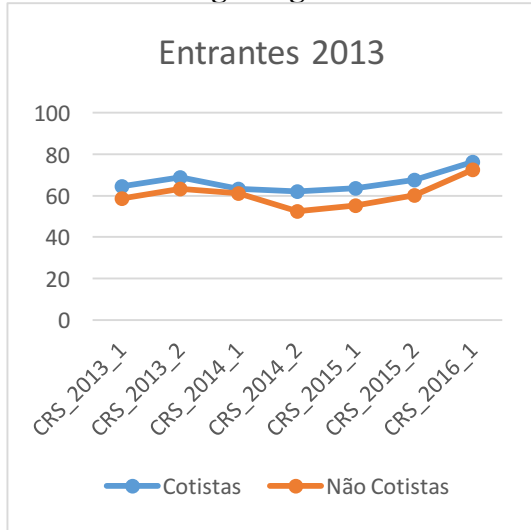
Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pela autora.

*Apenas um ou dois alunos ingressaram pela modalidade, não sendo possível, então, calcular a correlação.

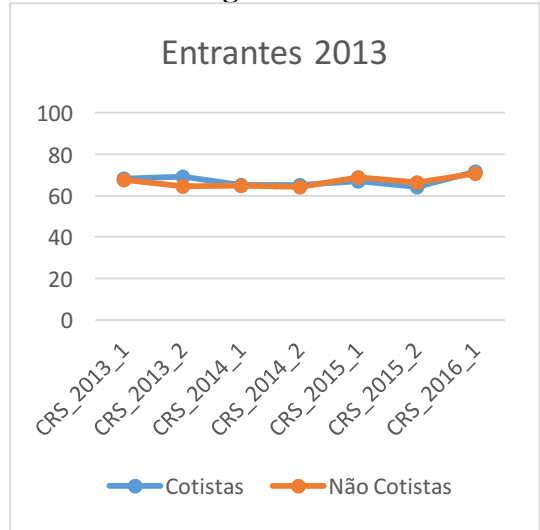
**Não ocorreram ingressos pela modalidade.

Apêndice Apêndice E - Gráficos de tendência do coeficiente de rendimento no decorrer da graduação

Agronegócio



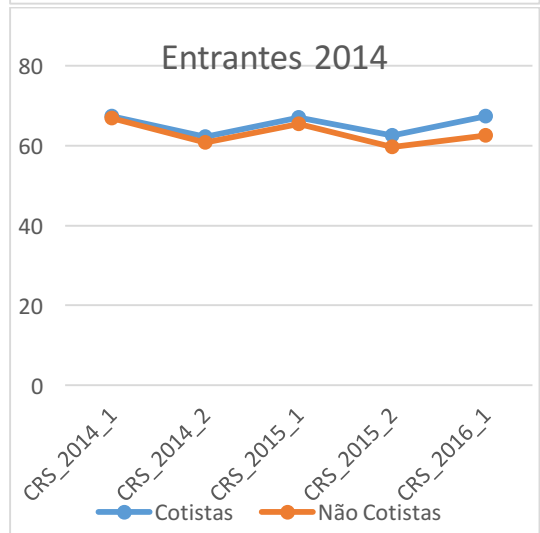
Agronomia



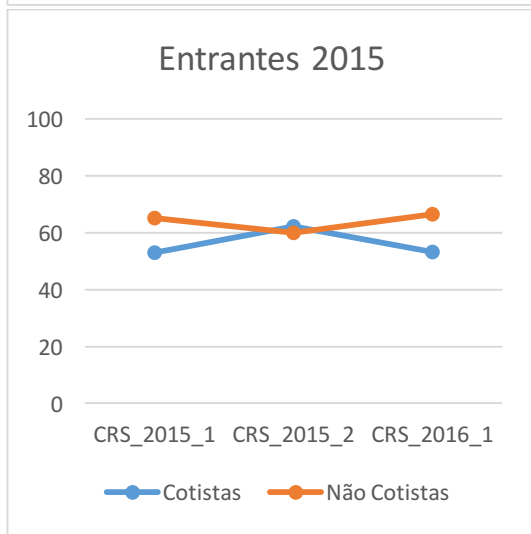
Entrantes 2014



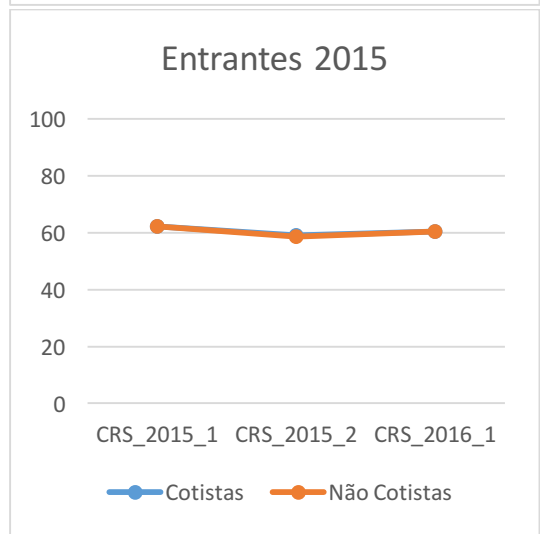
Entrantes 2014



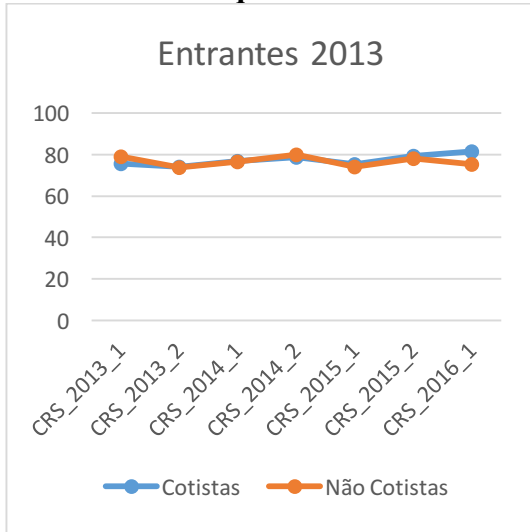
Entrantes 2015



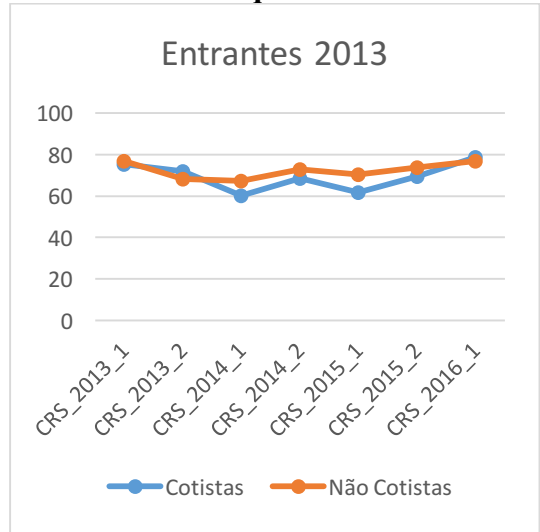
Entrantes 2015



Arquitetura



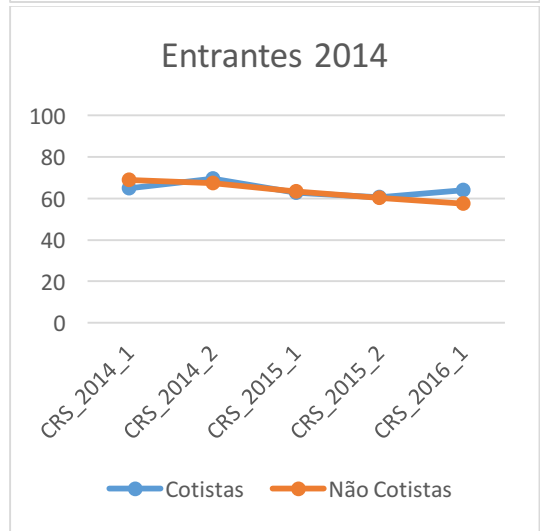
Bioquímica



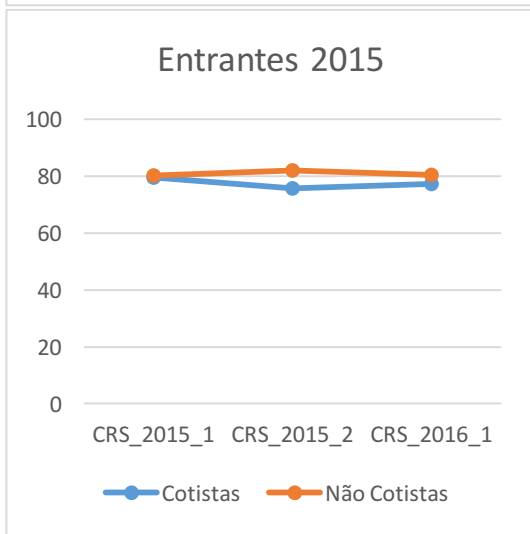
Entrantes 2014



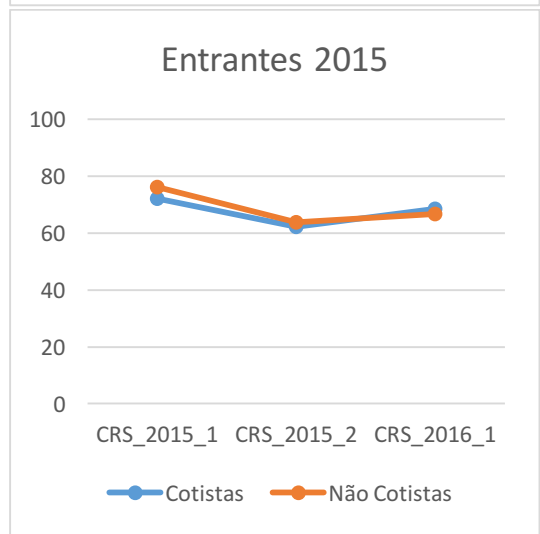
Entrantes 2014



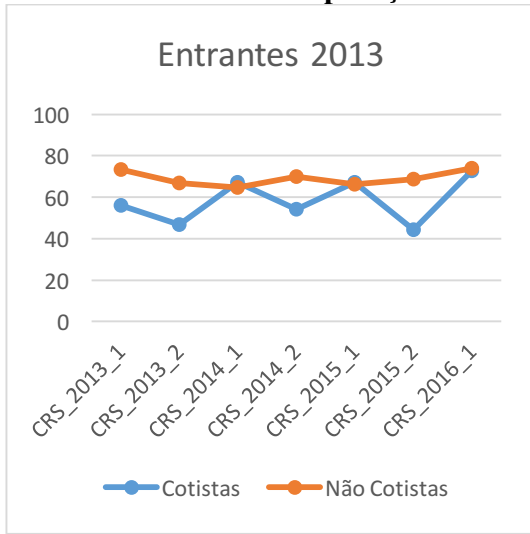
Entrantes 2015



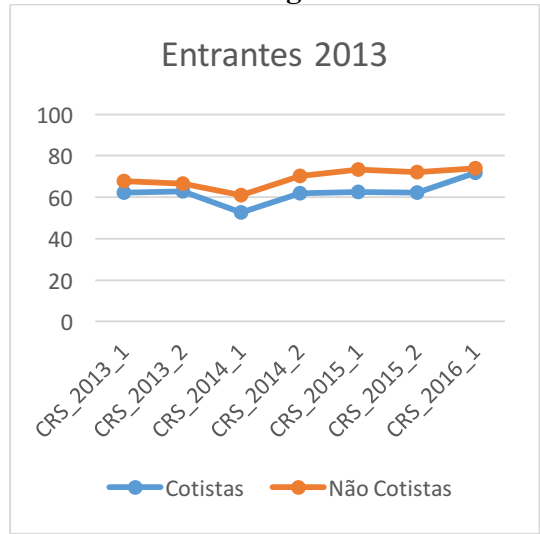
Entrantes 2015



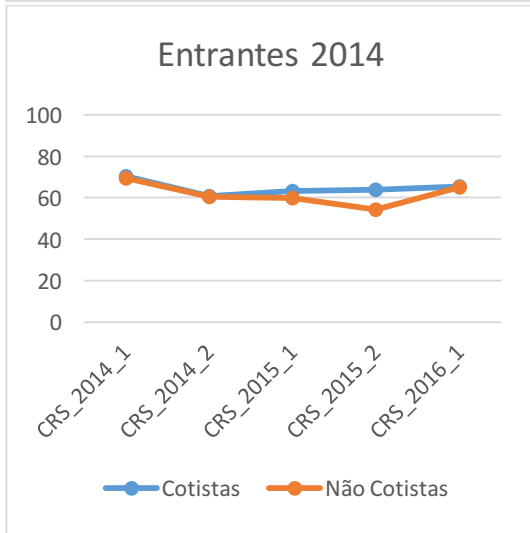
Ciência da computação



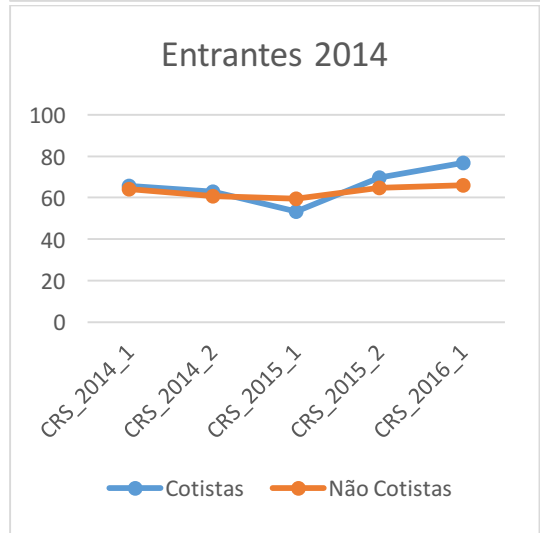
Ciência e Tecnologia de Laticínios



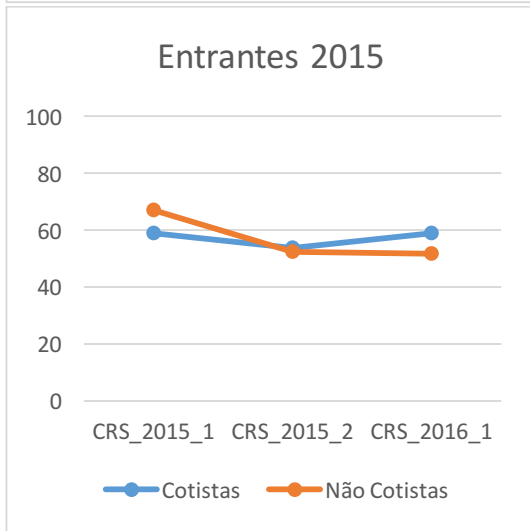
Entrantes 2014



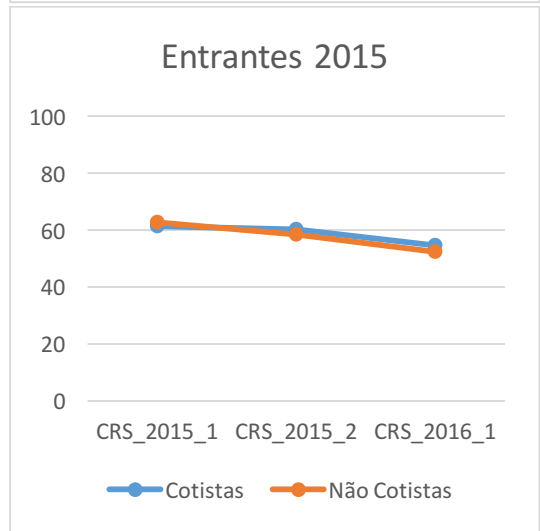
Entrantes 2014



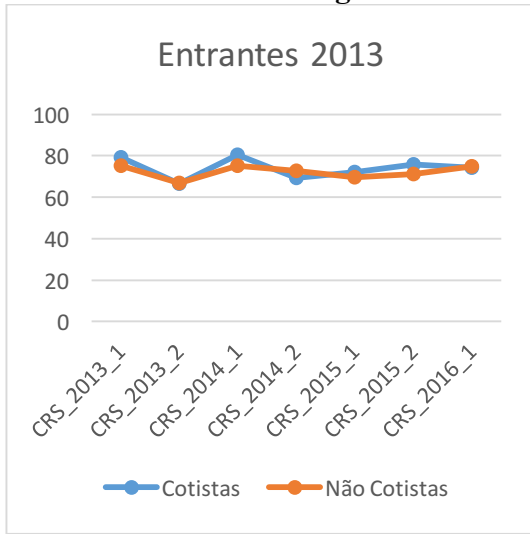
Entrantes 2015



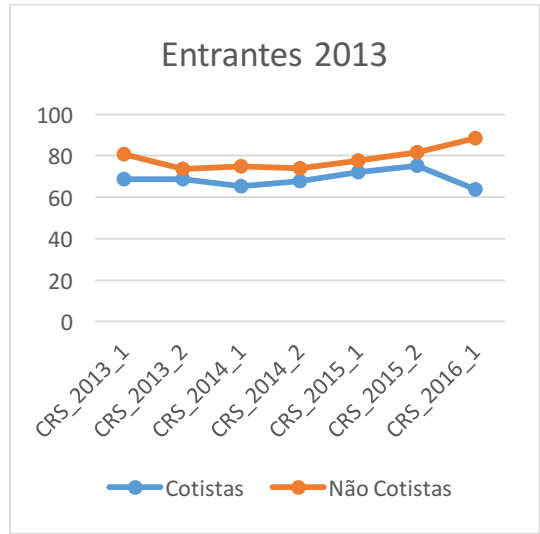
Entrantes 2015



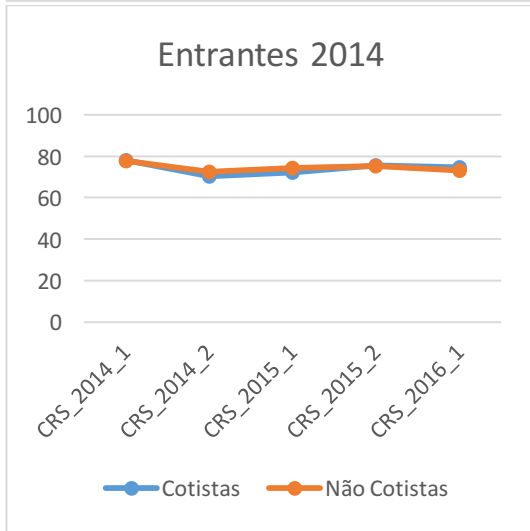
Ciências biológicas



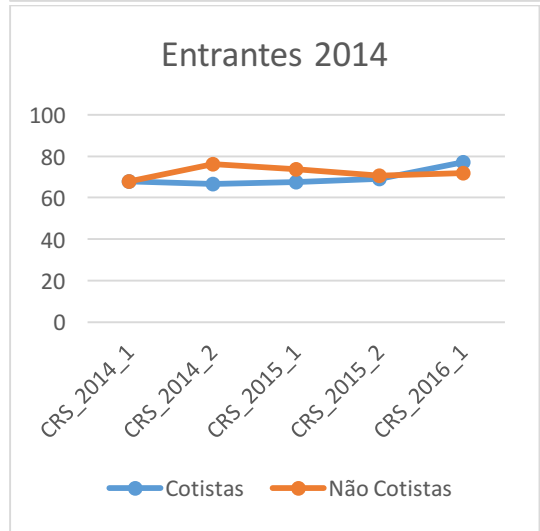
Ciências contábeis



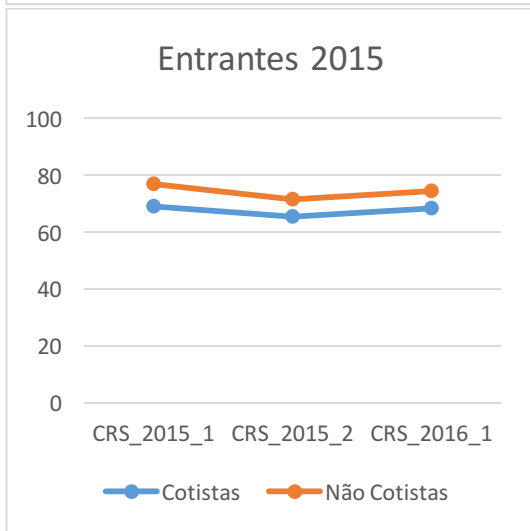
Entrantes 2014



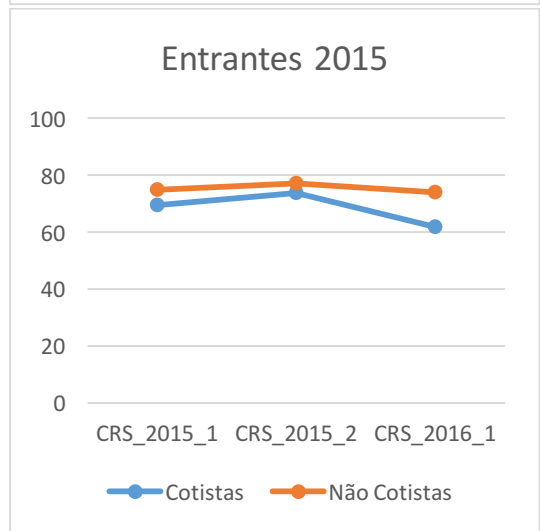
Entrantes 2014



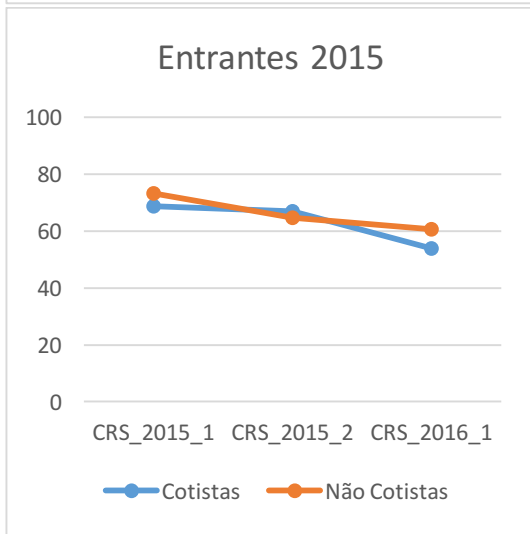
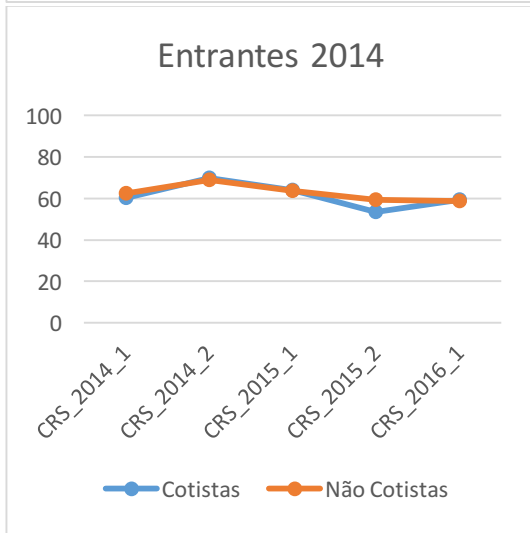
Entrantes 2015



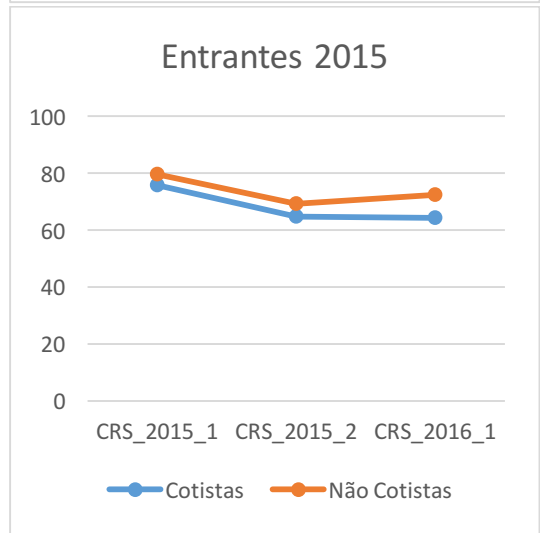
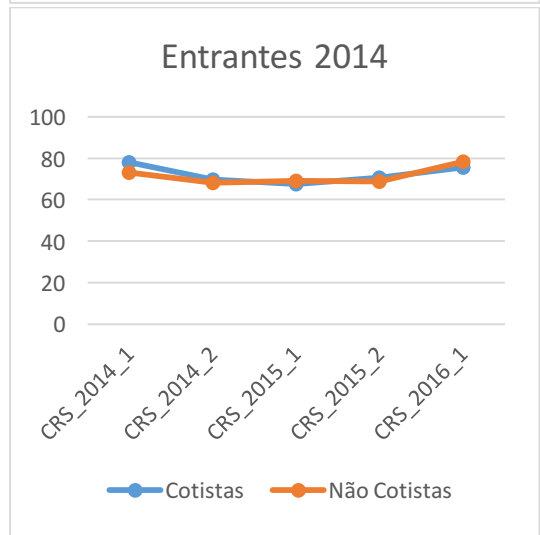
Entrantes 2015



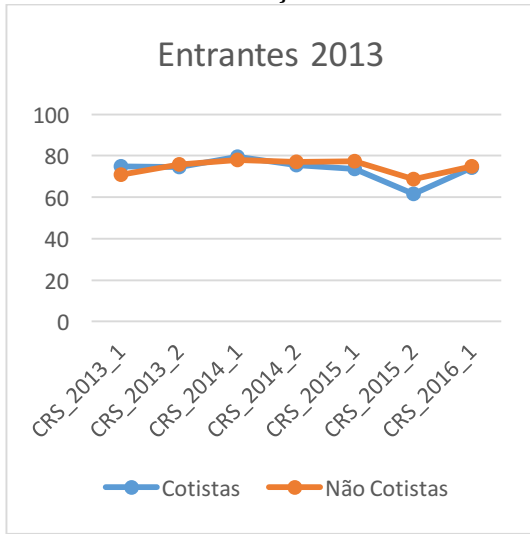
Ciências econômicas



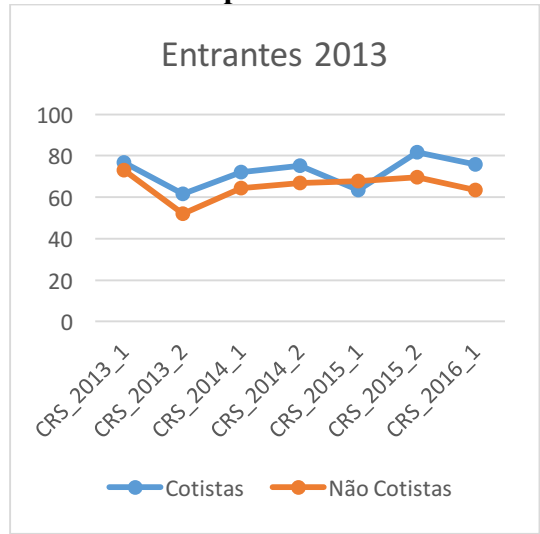
Ciências Sociais



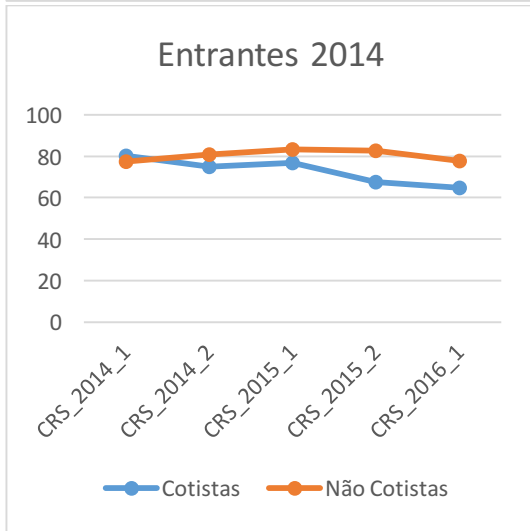
Comunicação Social



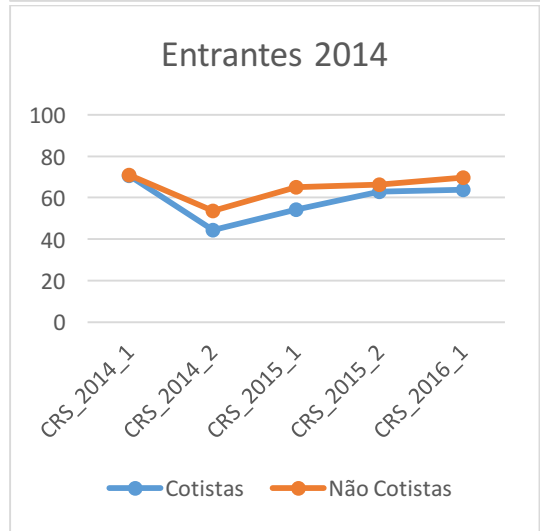
Cooperativismo



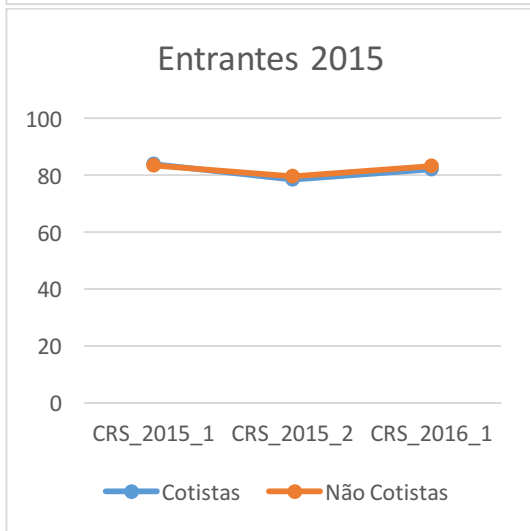
Entrantes 2014



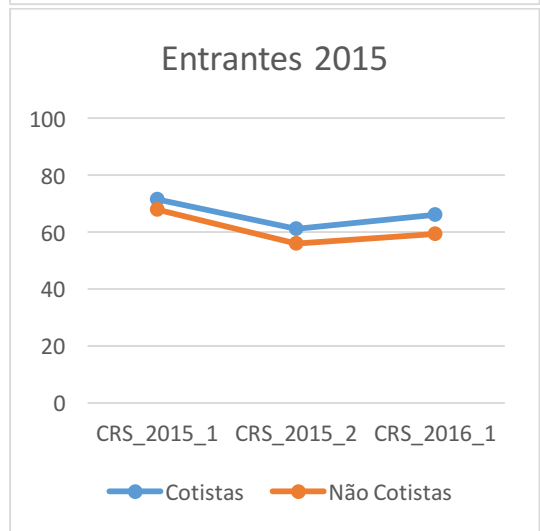
Entrantes 2014



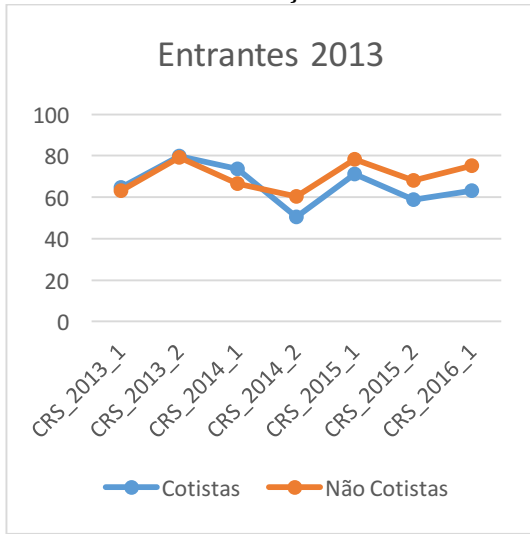
Entrantes 2015



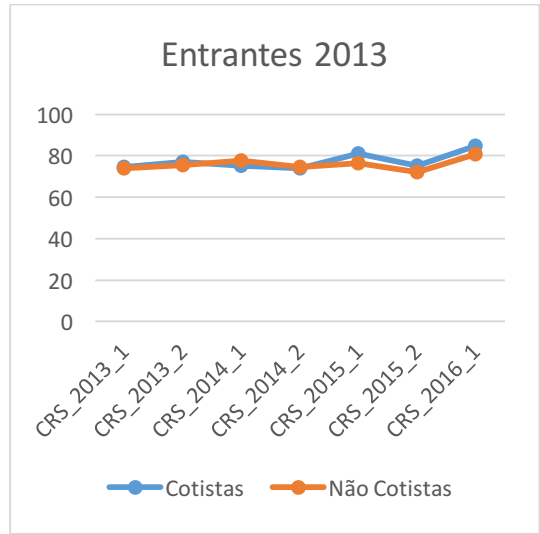
Entrantes 2015



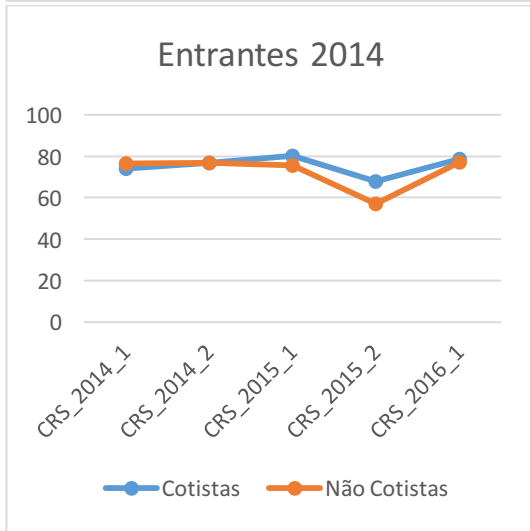
Dança



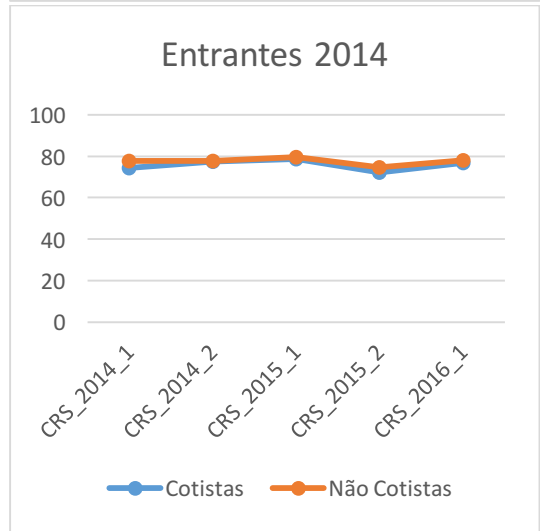
Direito



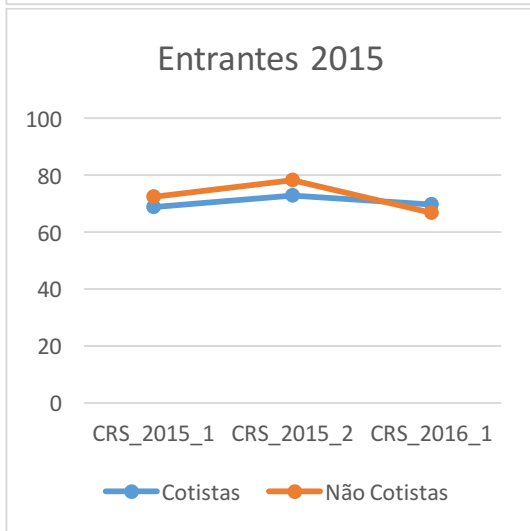
Entrantes 2014



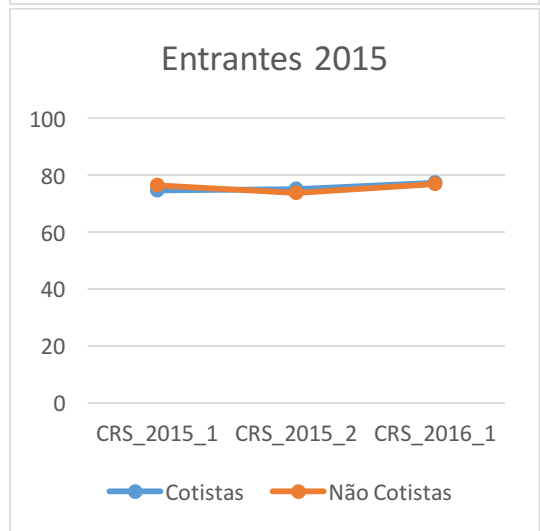
Entrantes 2014



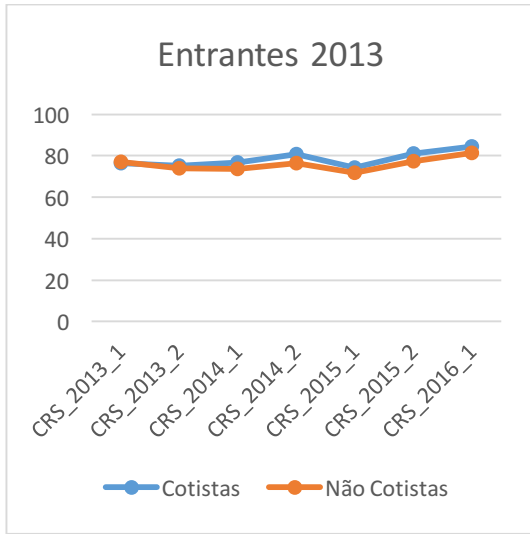
Entrantes 2015



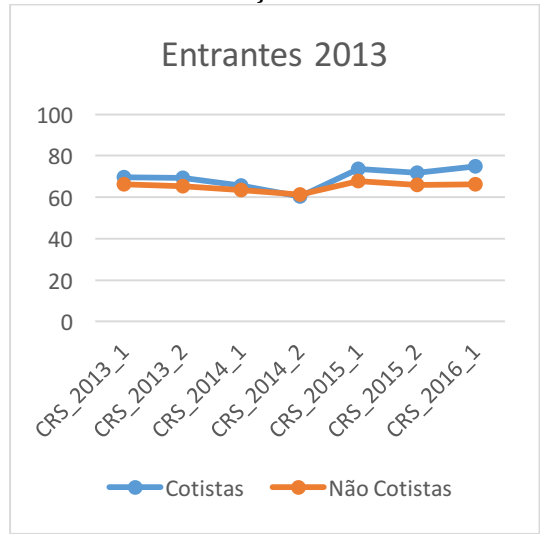
Entrantes 2015



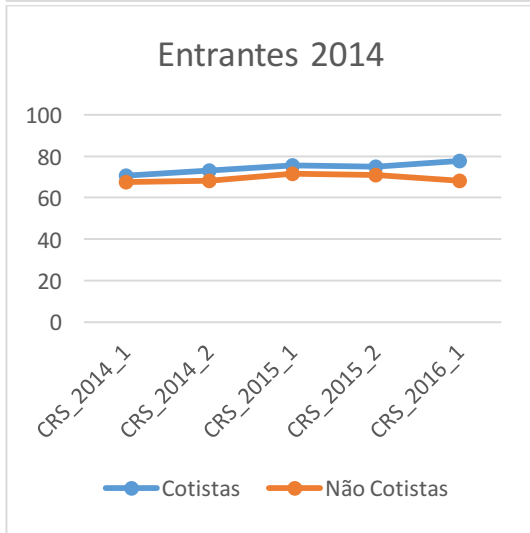
Economia doméstica



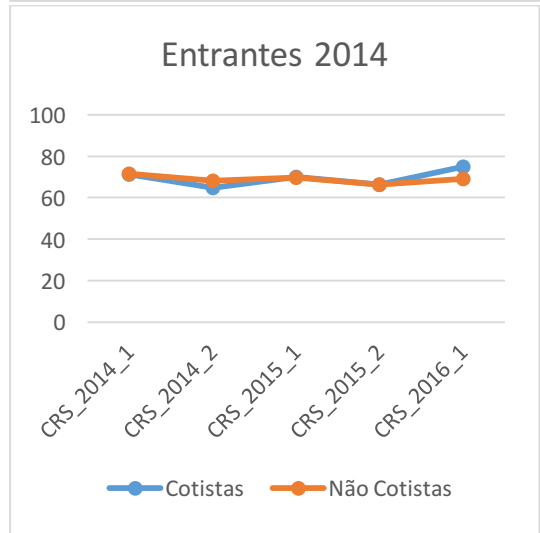
Educação Física



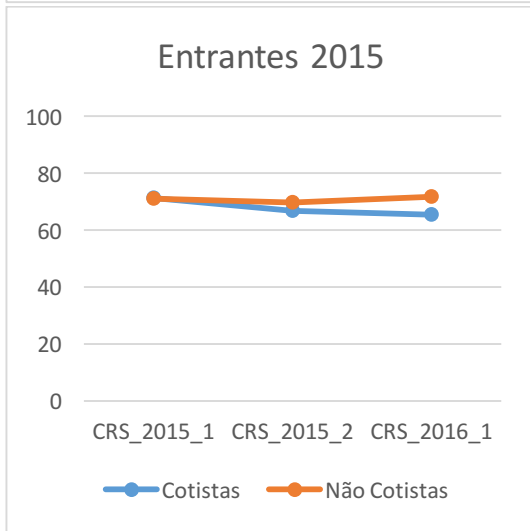
Entrantes 2014



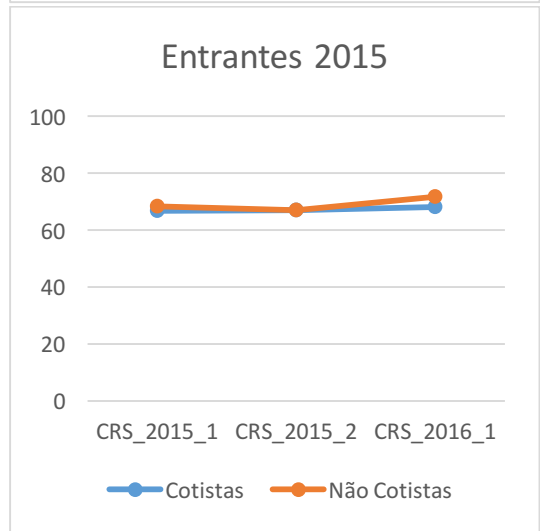
Entrantes 2014



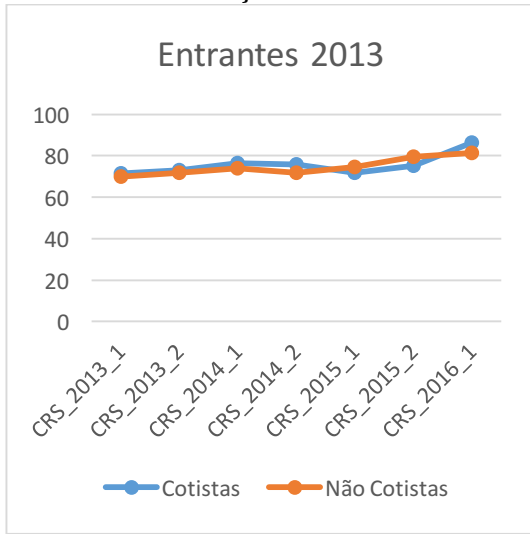
Entrantes 2015



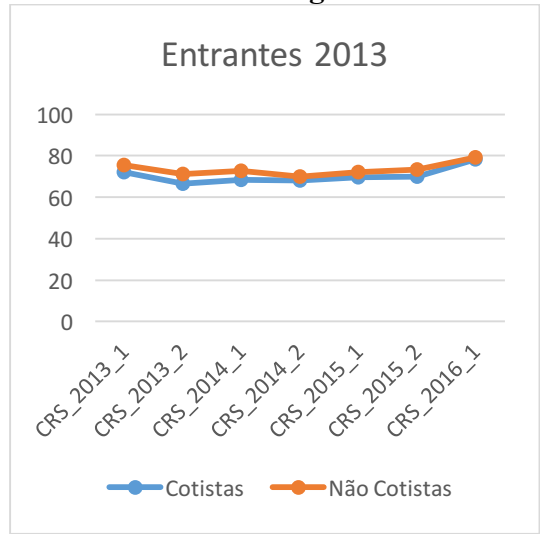
Entrantes 2015



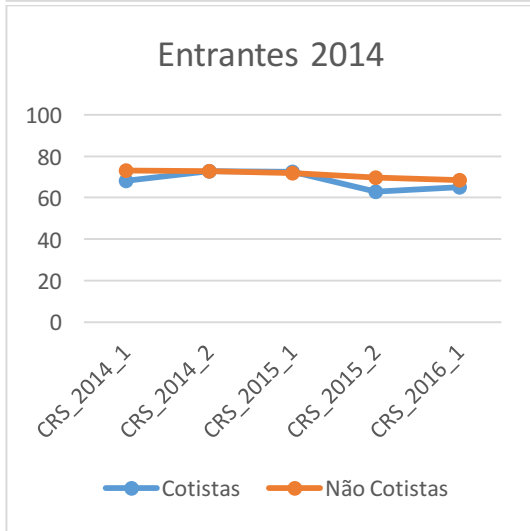
Educação Infantil



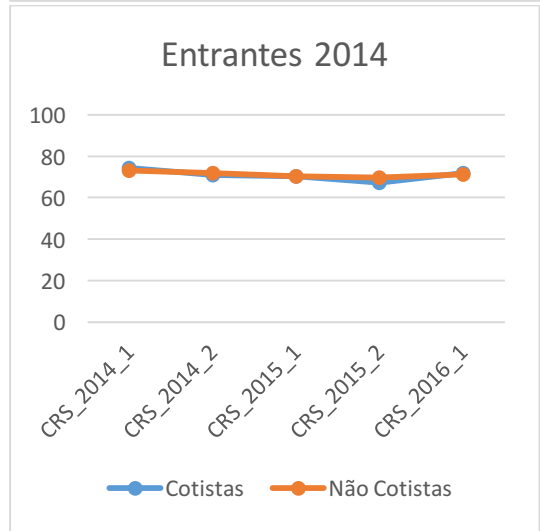
Enfermagem



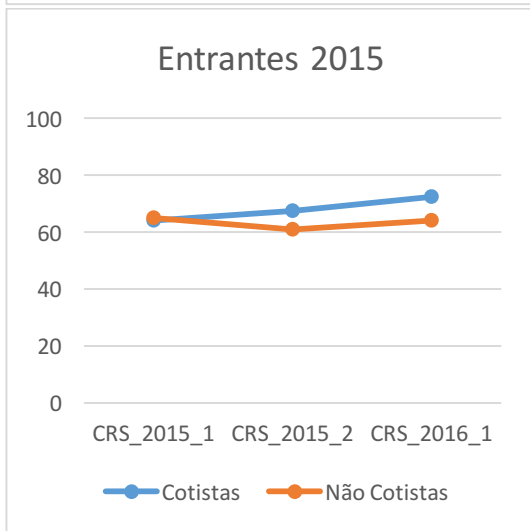
Entrantes 2014



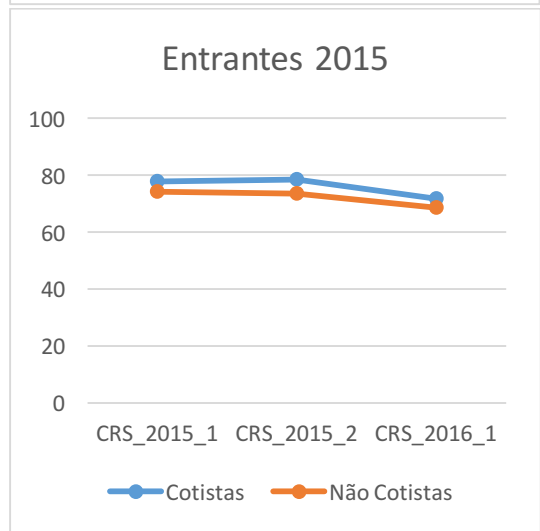
Entrantes 2014



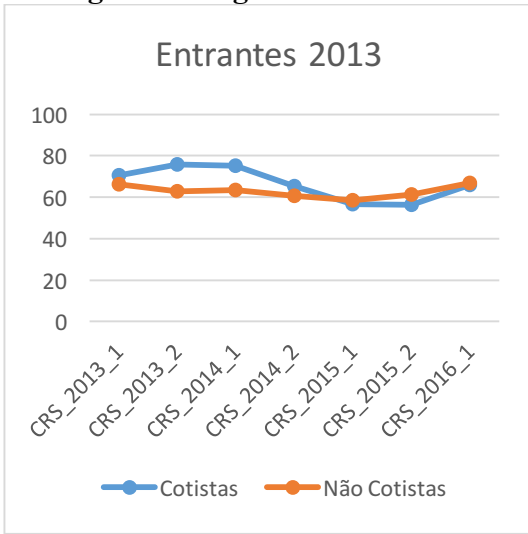
Entrantes 2015



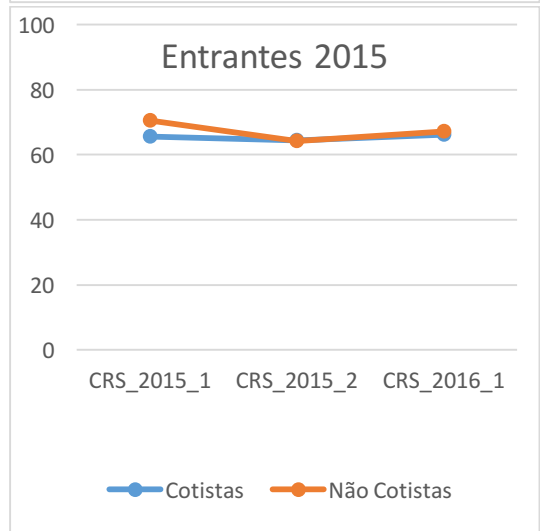
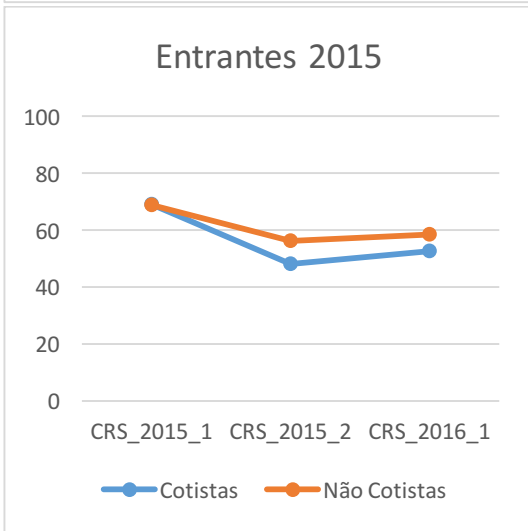
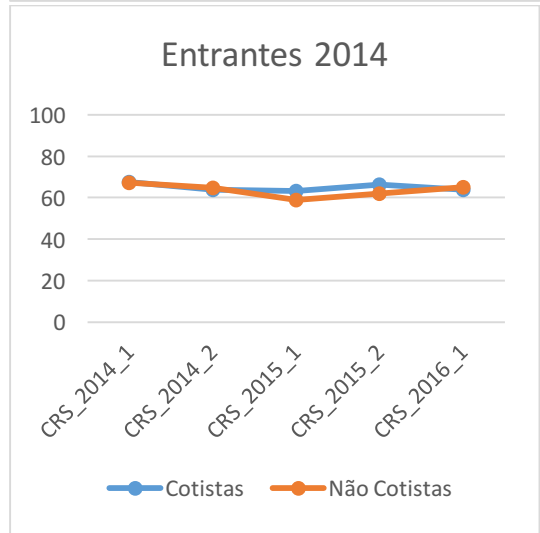
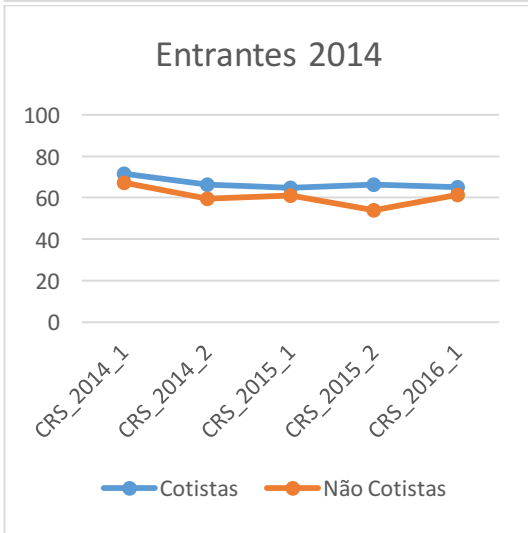
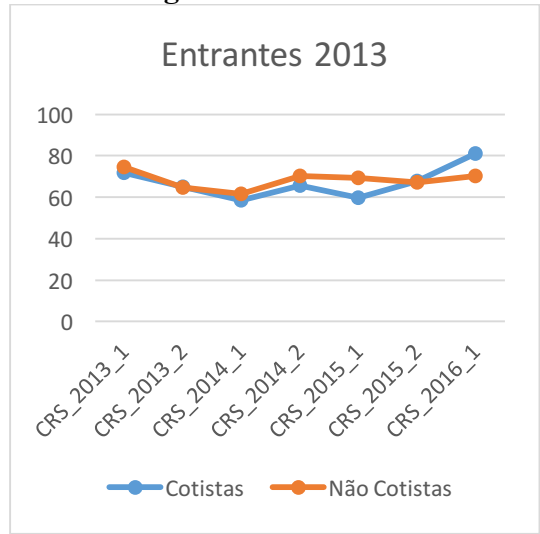
Entrantes 2015



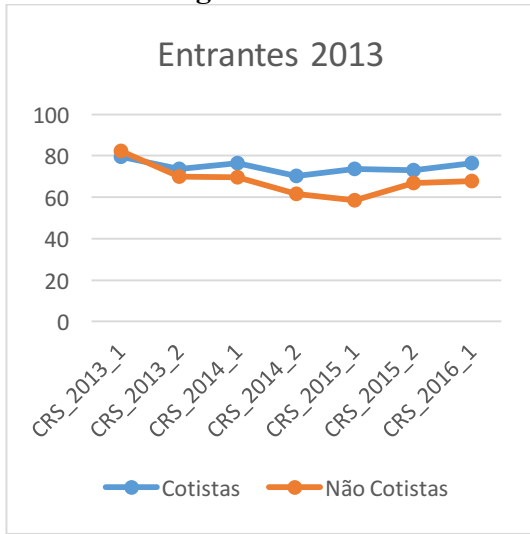
Engenharia agrícola e ambiental



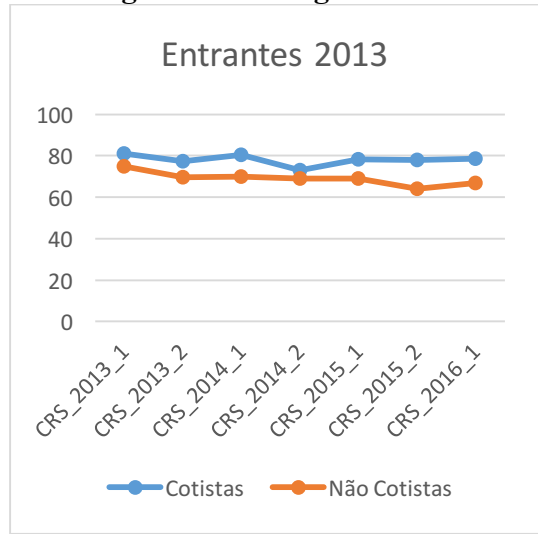
Engenharia ambiental



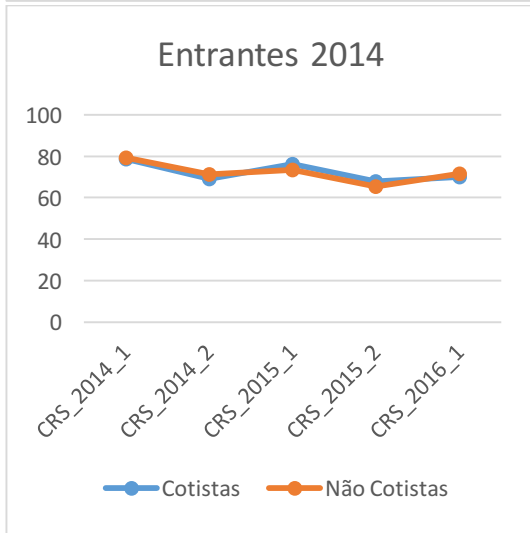
Engenharia Civil



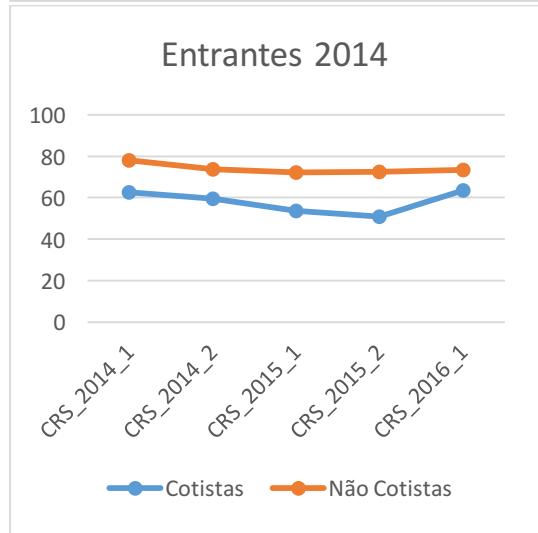
Engenharia de Agrimensura



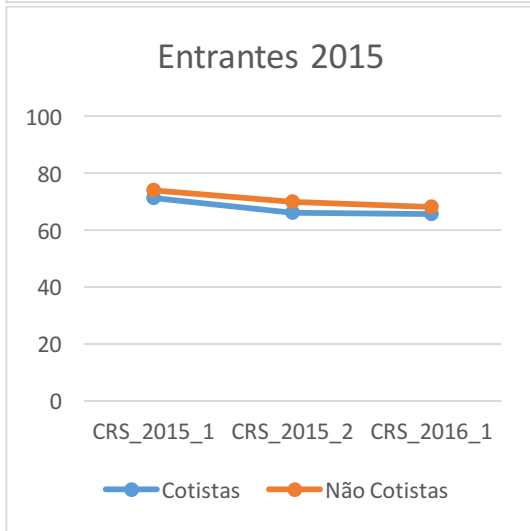
Engenharia Civil



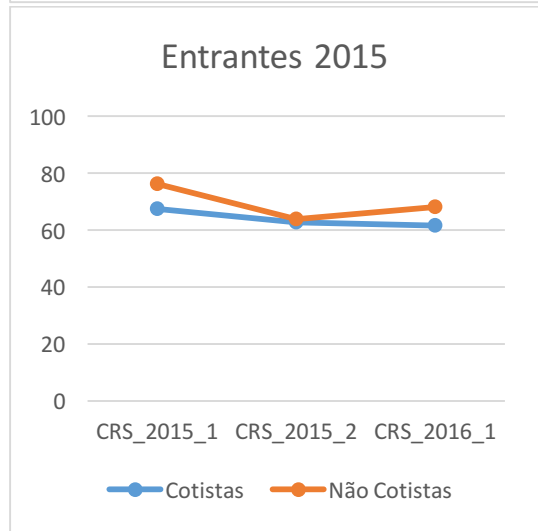
Engenharia de Agrimensura



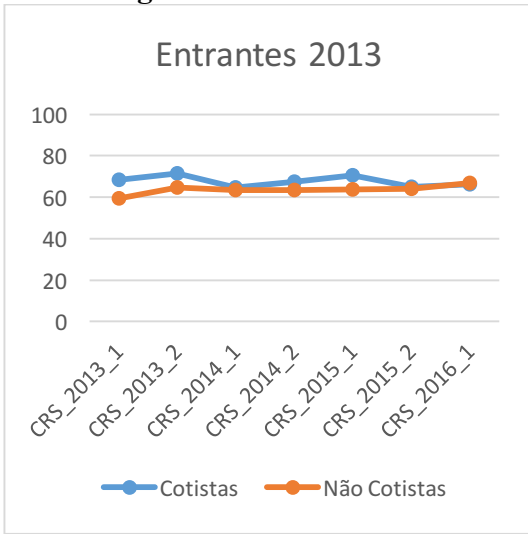
Engenharia Civil



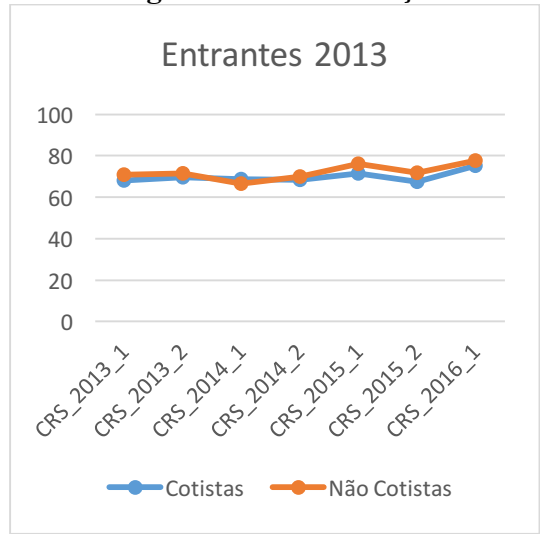
Engenharia de Agrimensura



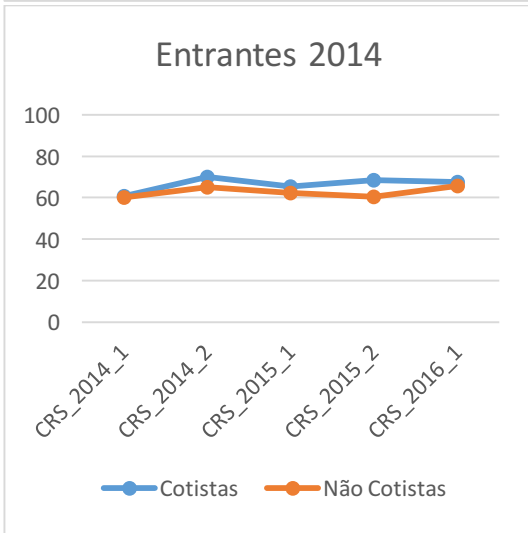
Engenharia de Alimentos



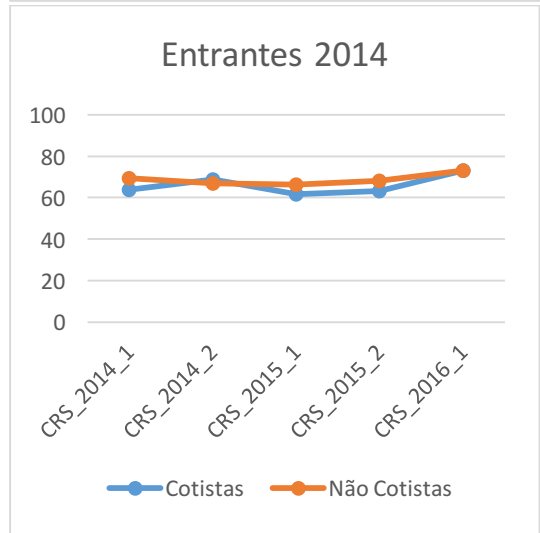
Engenharia de Produção



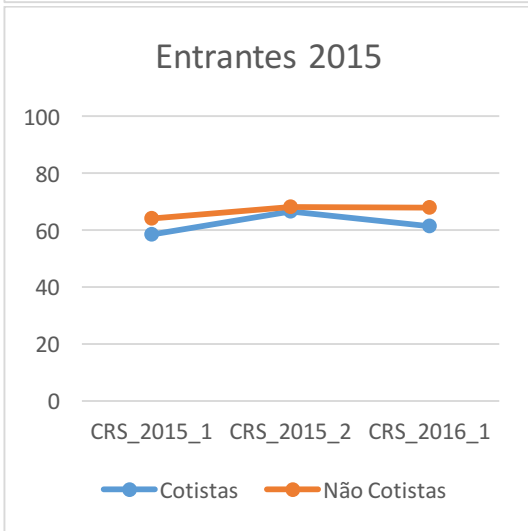
Entrantes 2014



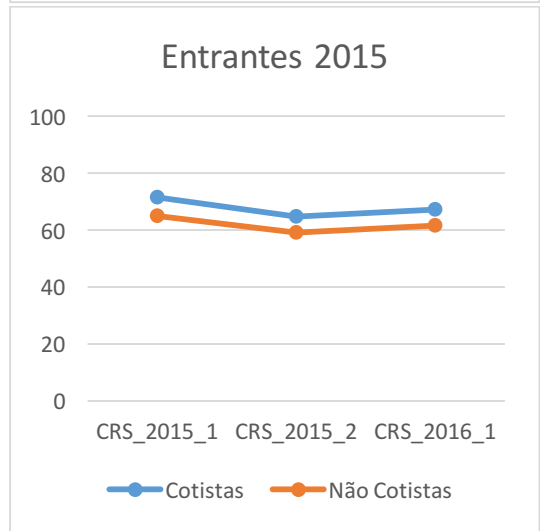
Entrantes 2014



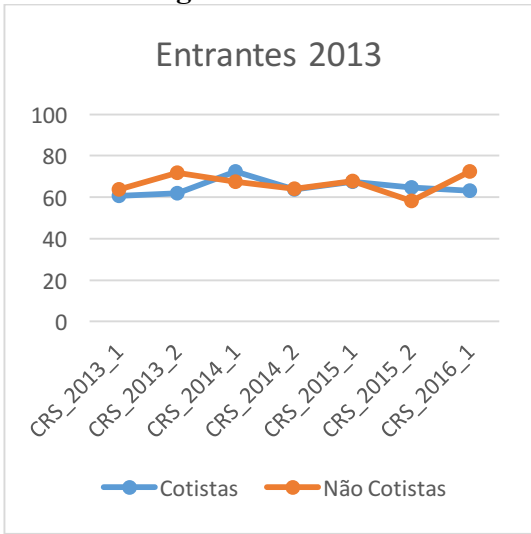
Entrantes 2015



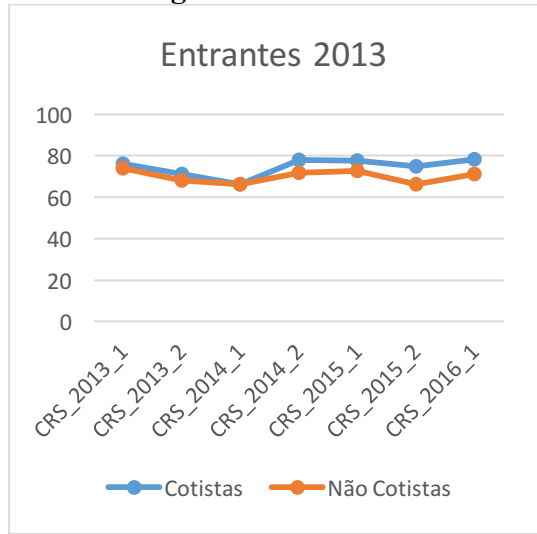
Entrantes 2015



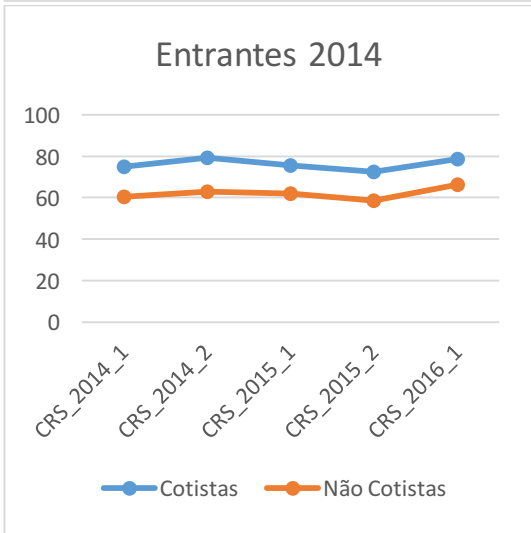
Engenharia elétrica



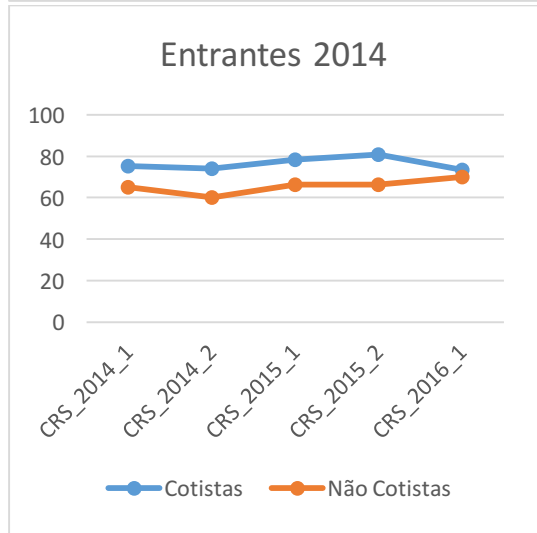
Engenharia Florestal



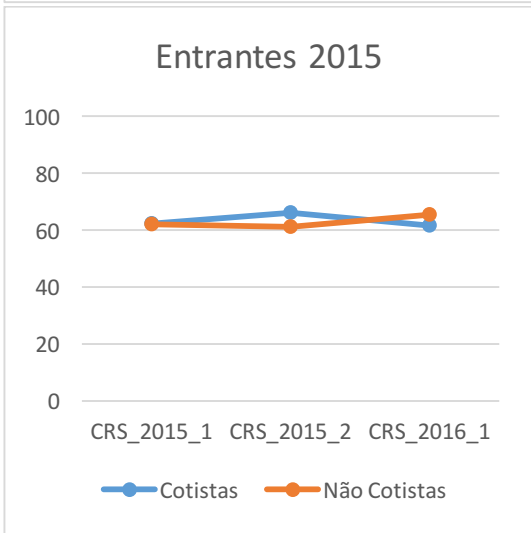
Entrantes 2014



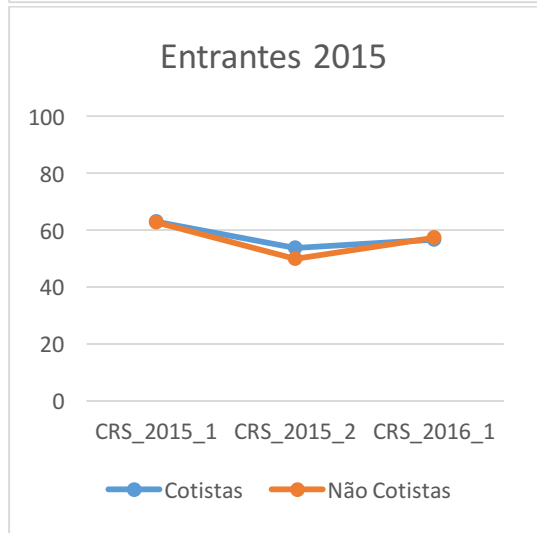
Entrantes 2014



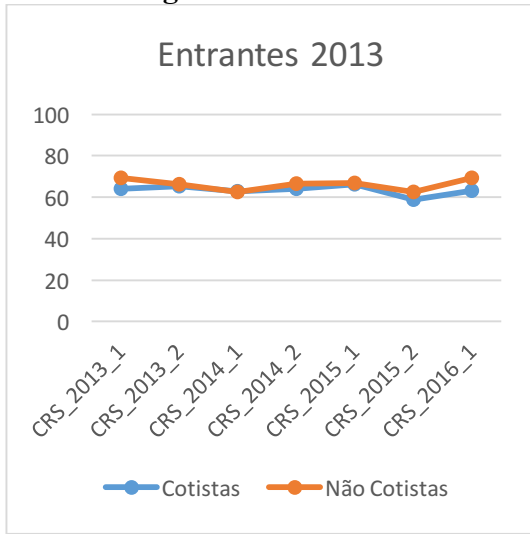
Entrantes 2015



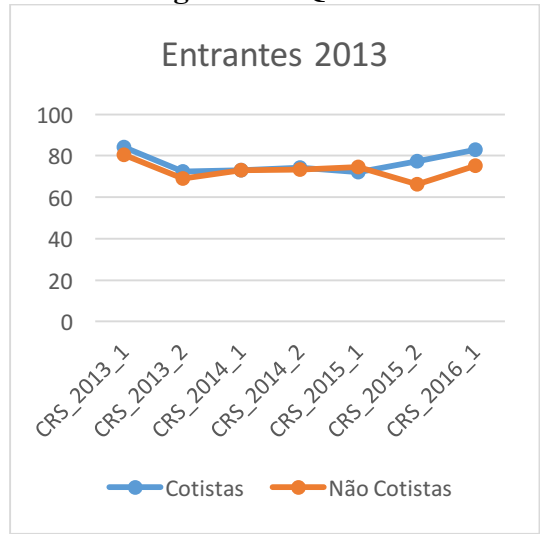
Entrantes 2015



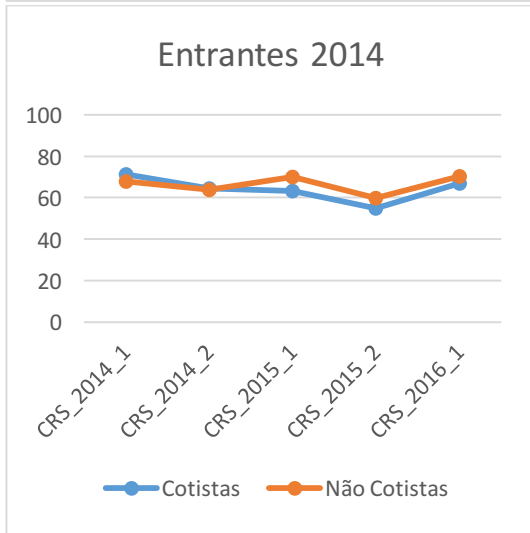
Engenharia Mecânica



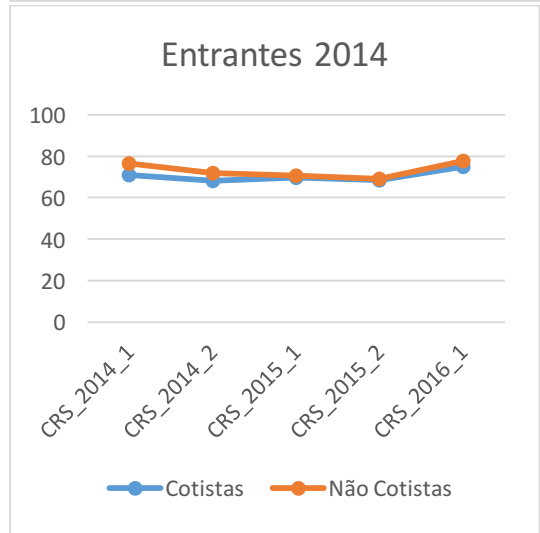
Engenharia Química



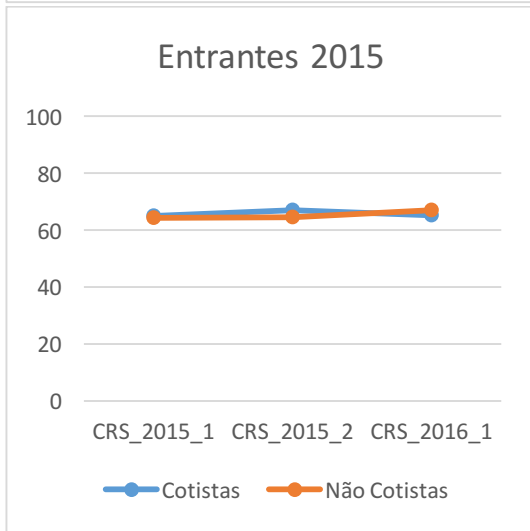
Entrantes 2014



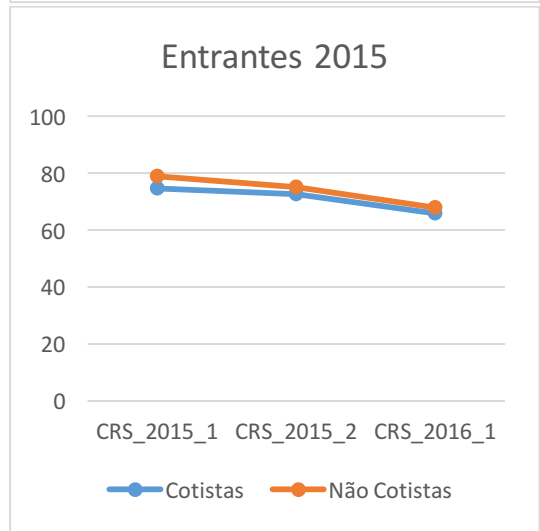
Entrantes 2014



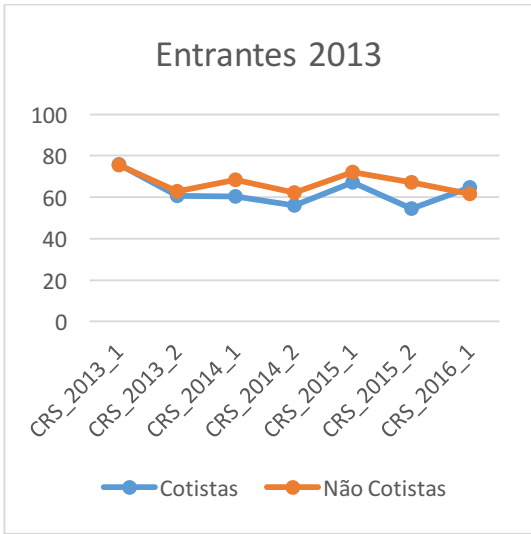
Entrantes 2015



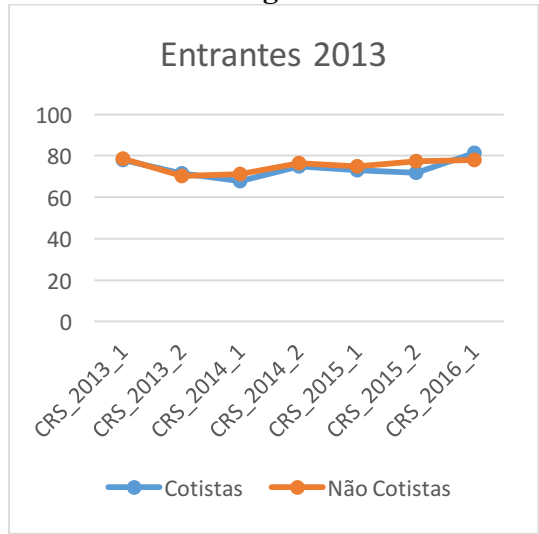
Entrantes 2015



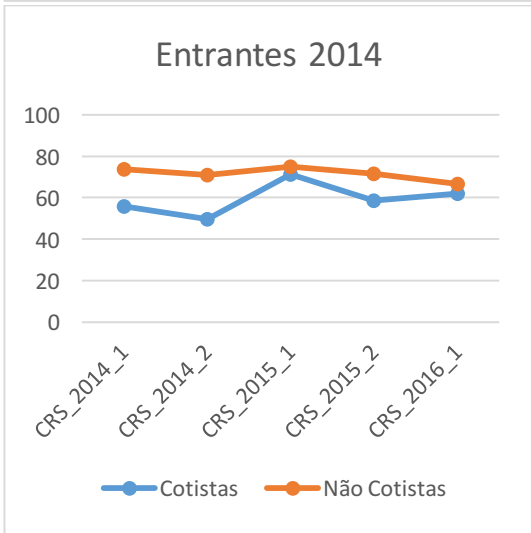
Física



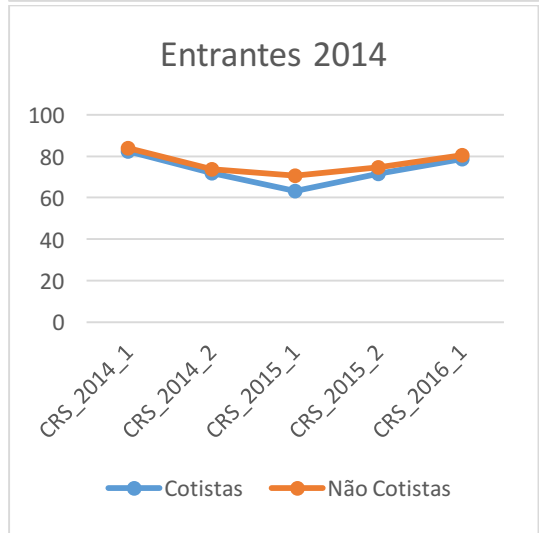
Geografia



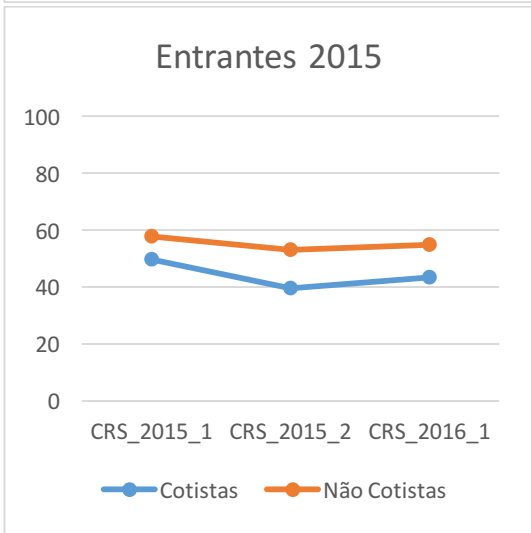
Entrantes 2014



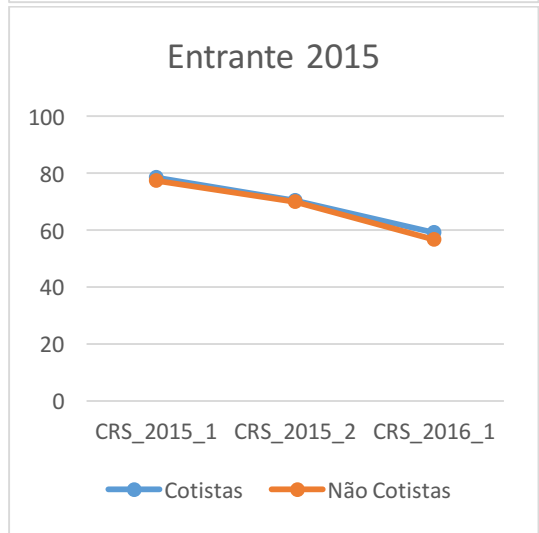
Entrantes 2014



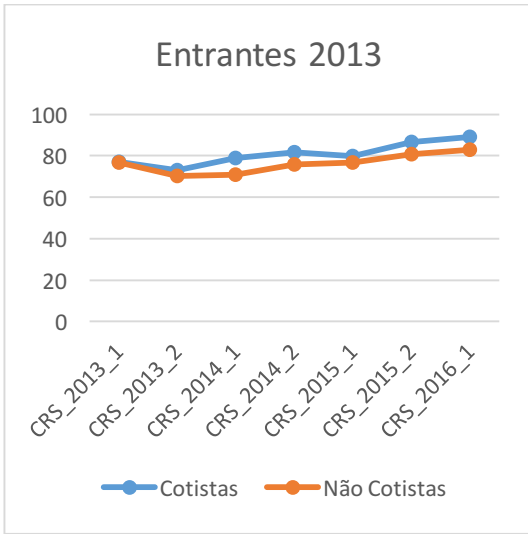
Entrantes 2015



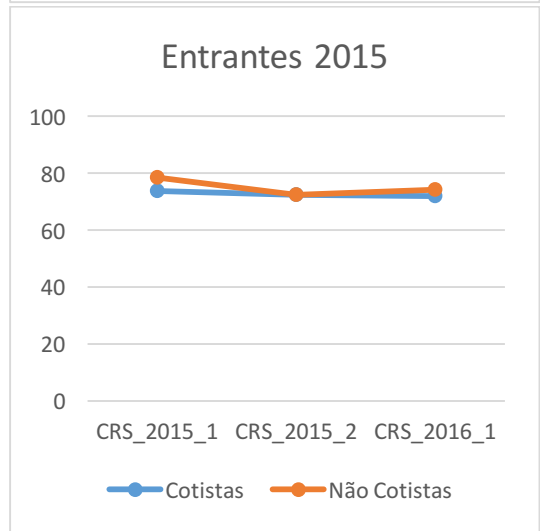
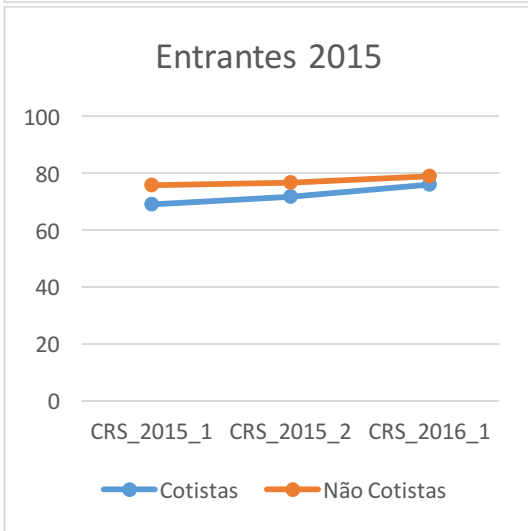
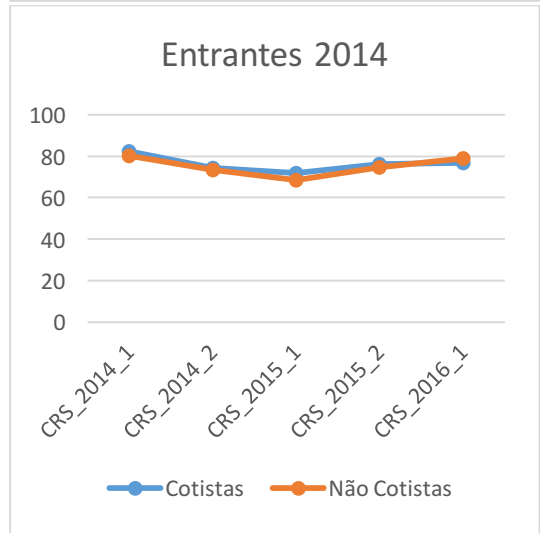
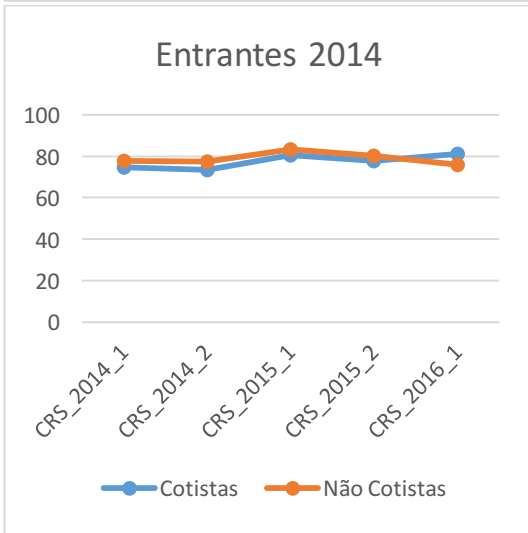
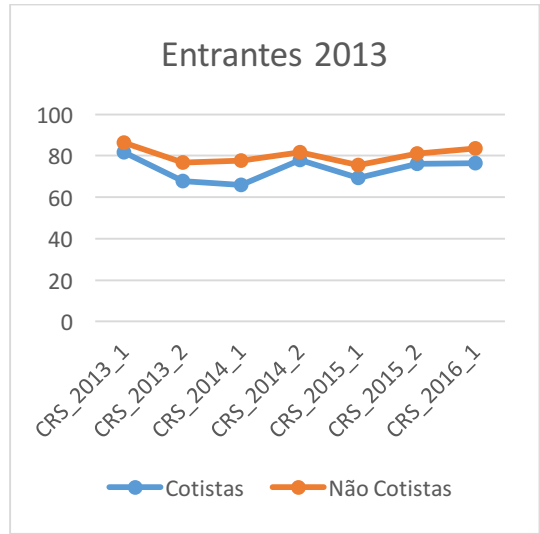
Entrante 2015



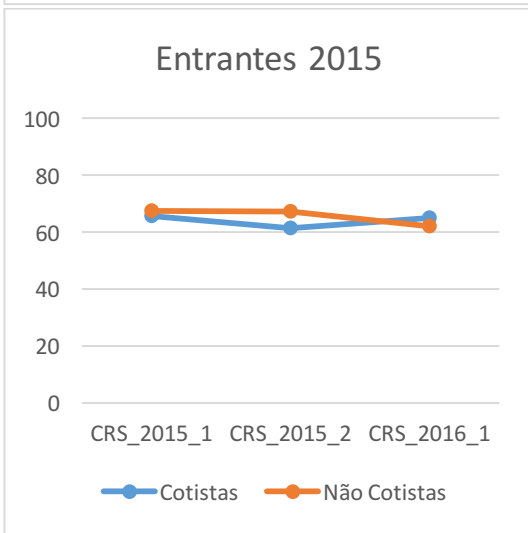
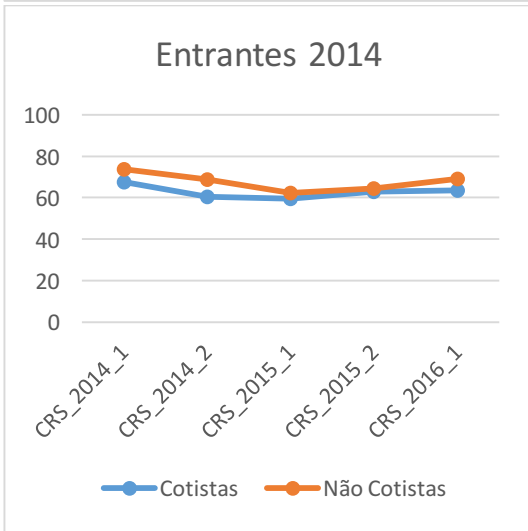
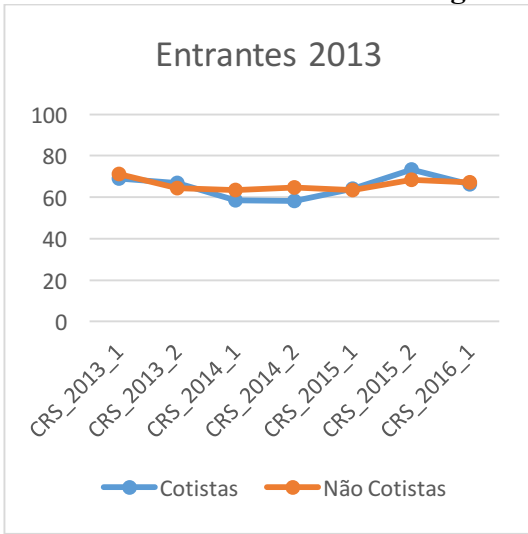
História



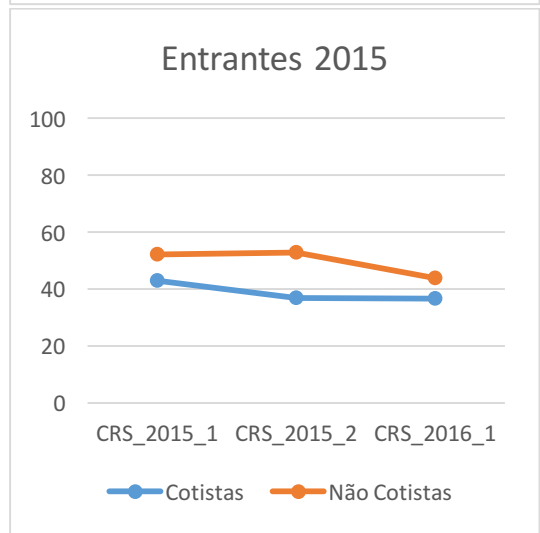
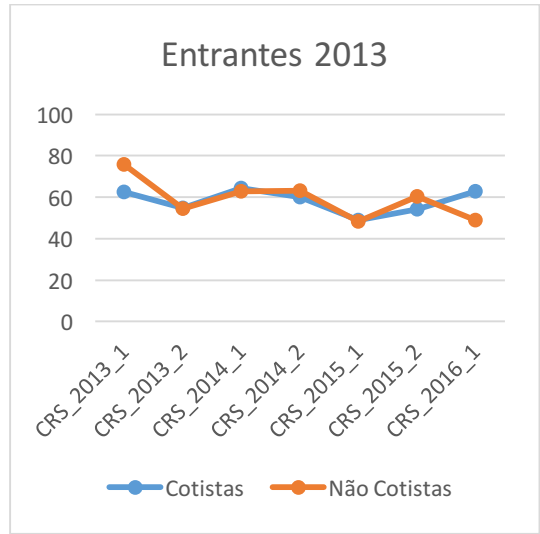
Letras



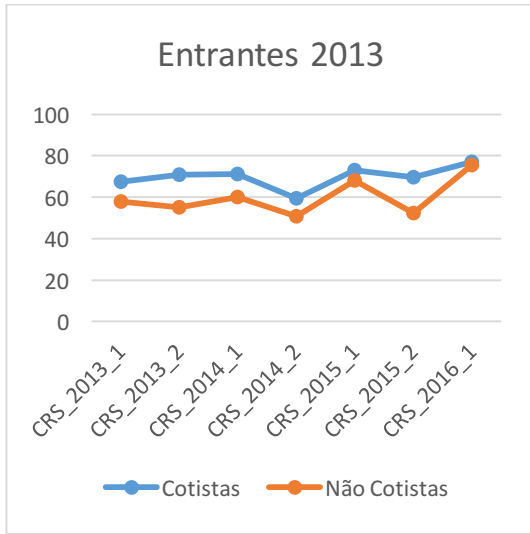
Licenciatura em Ciências Biológicas



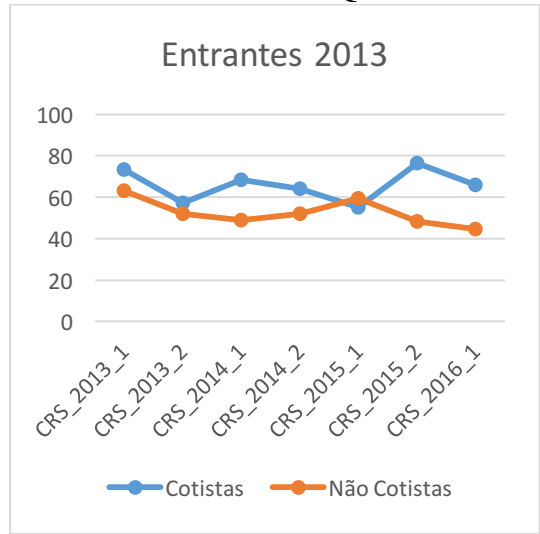
Licenciatura em Física



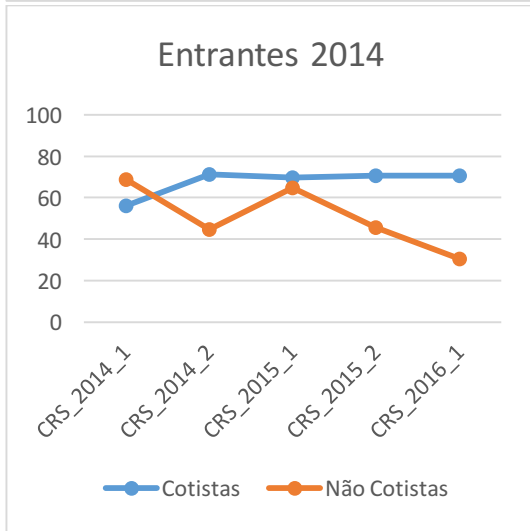
Licenciatura em Matemática



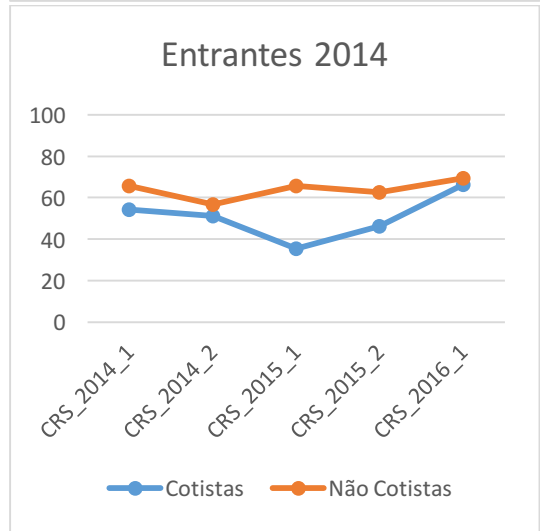
Licenciatura em Química



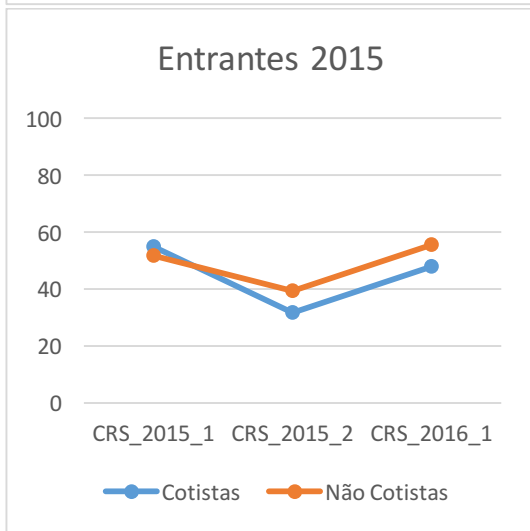
Entrantes 2014



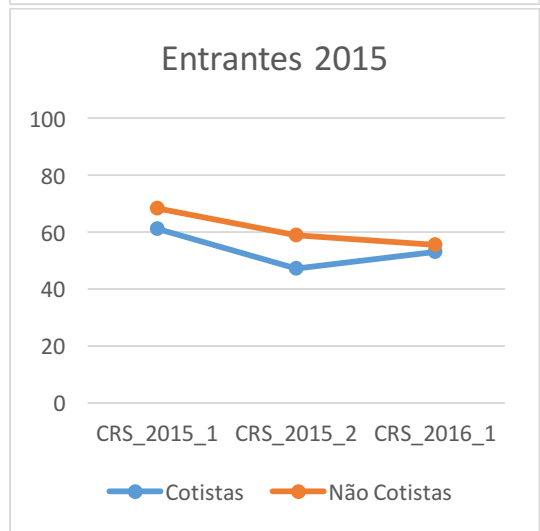
Entrantes 2014



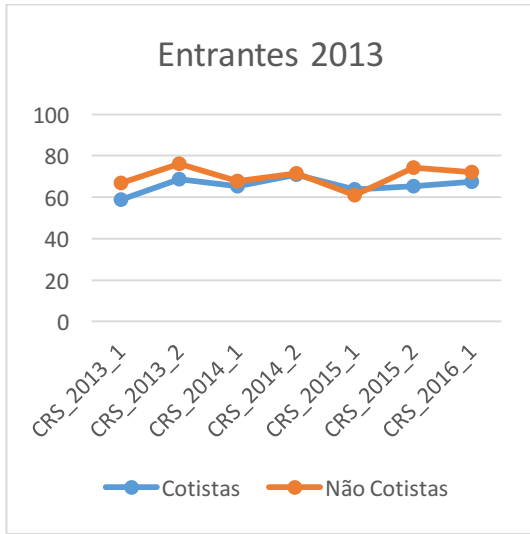
Entrantes 2015



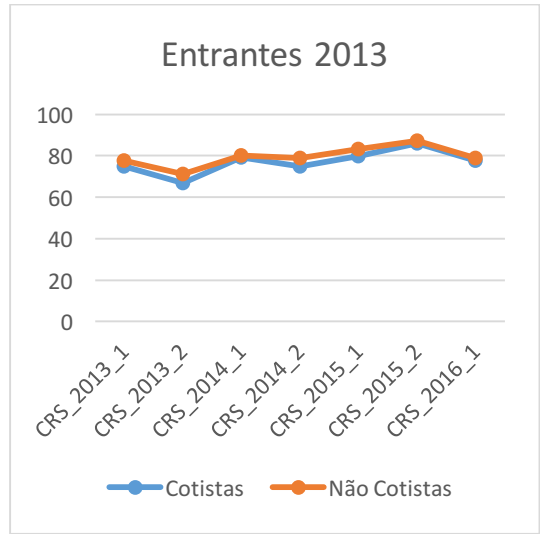
Entrantes 2015



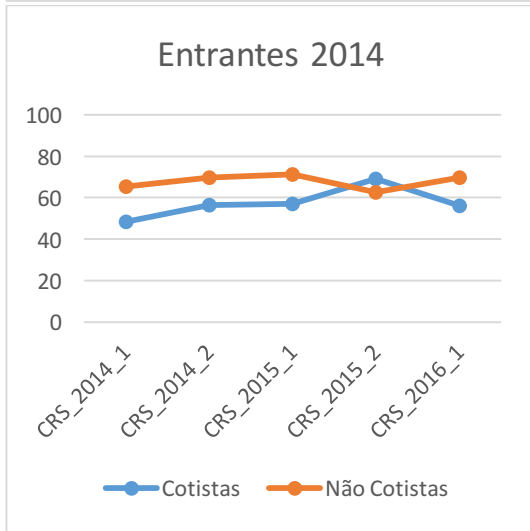
Matemática



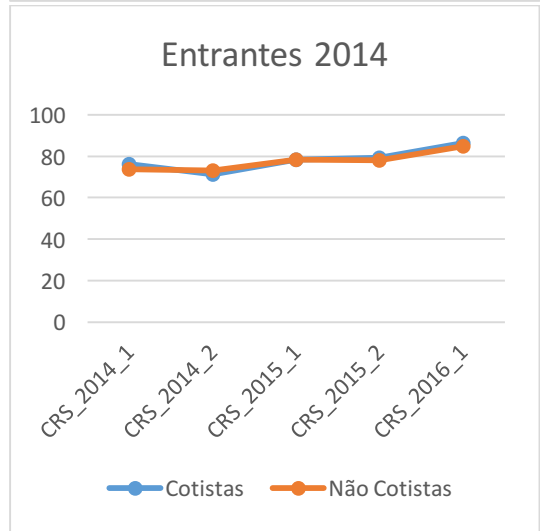
Medicina



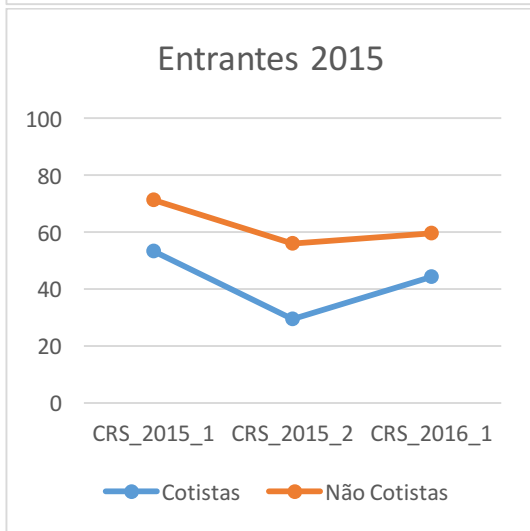
Entrantes 2014



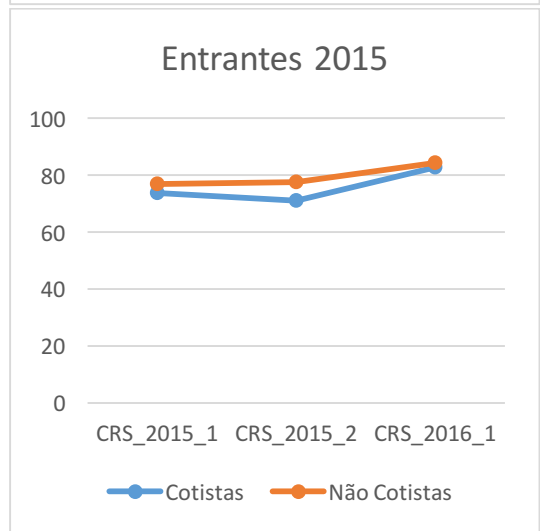
Entrantes 2014



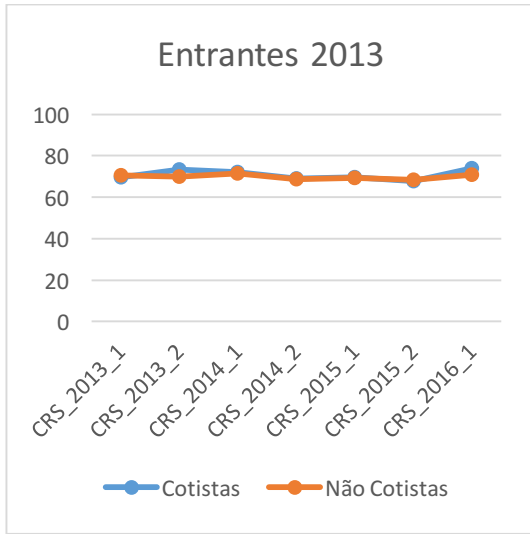
Entrantes 2015



Entrantes 2015



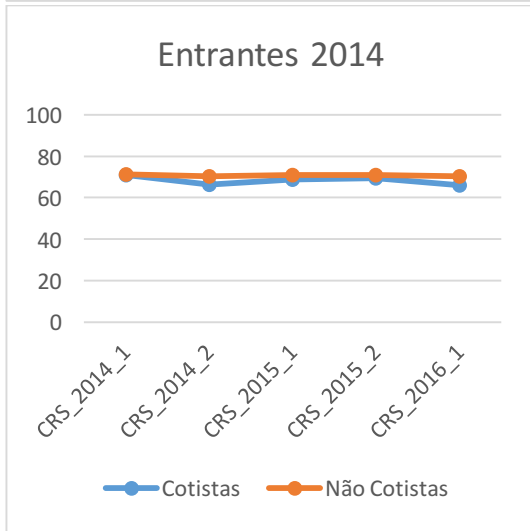
Medicina Veterinária



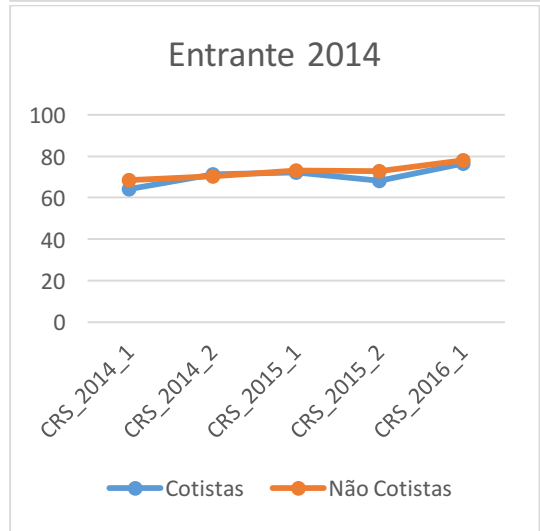
Nutrição



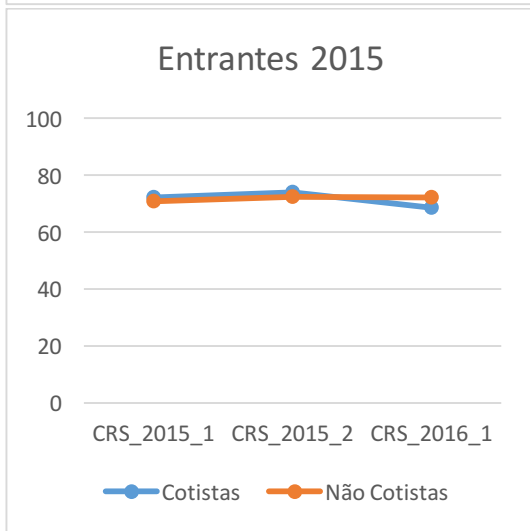
Entrantes 2014



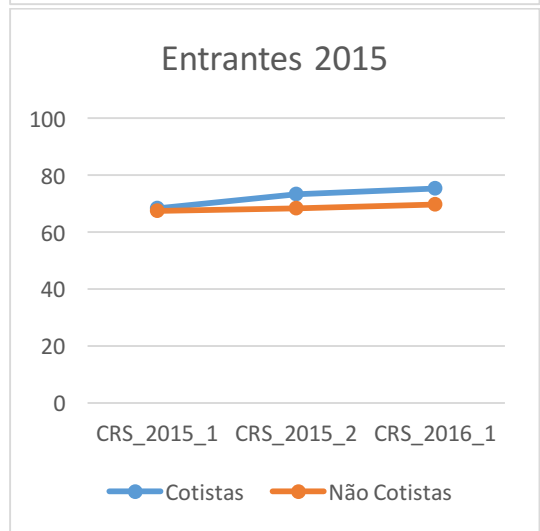
Entrante 2014



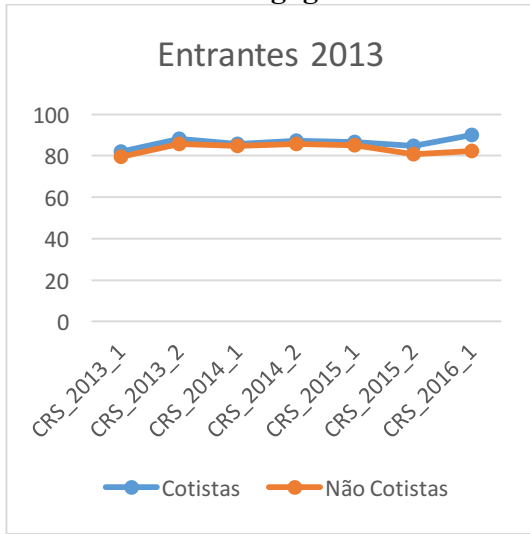
Entrantes 2015



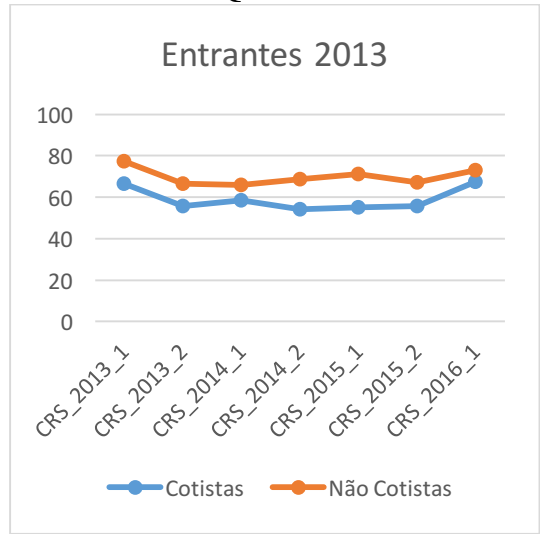
Entrantes 2015



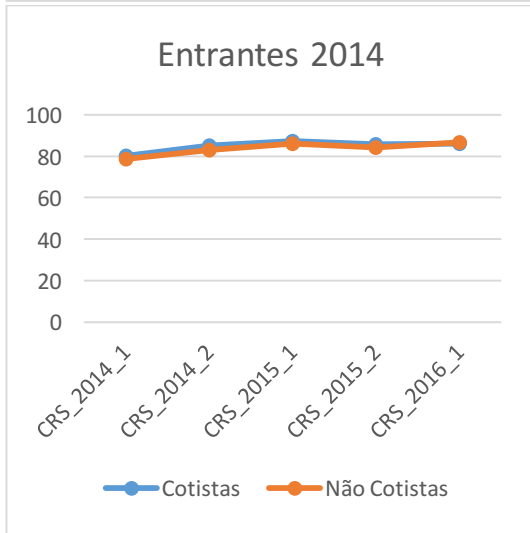
Pedagogia



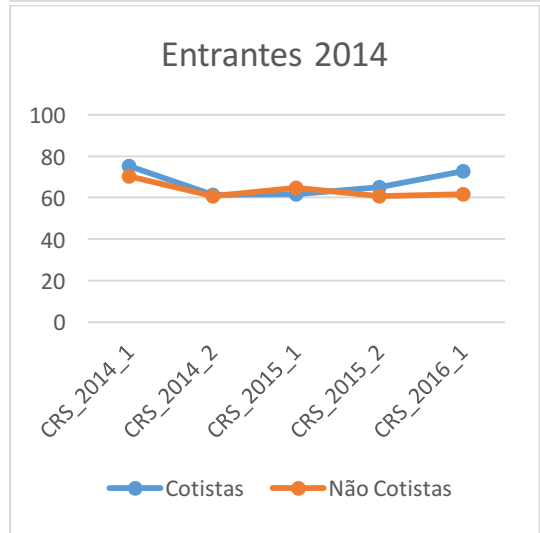
Química



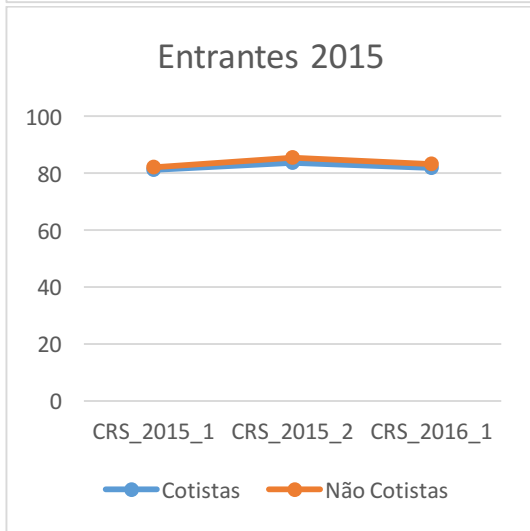
Entrantes 2014



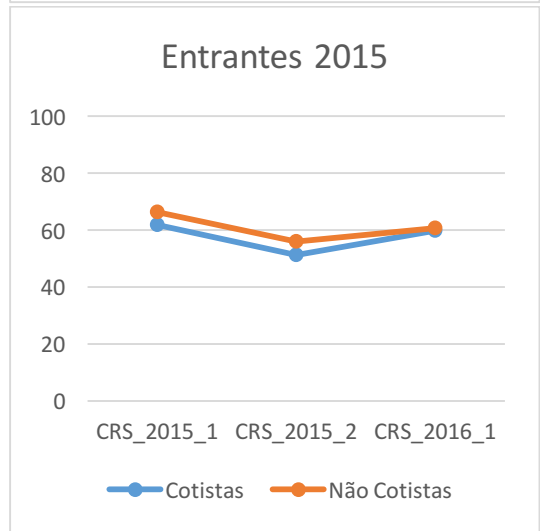
Entrantes 2014



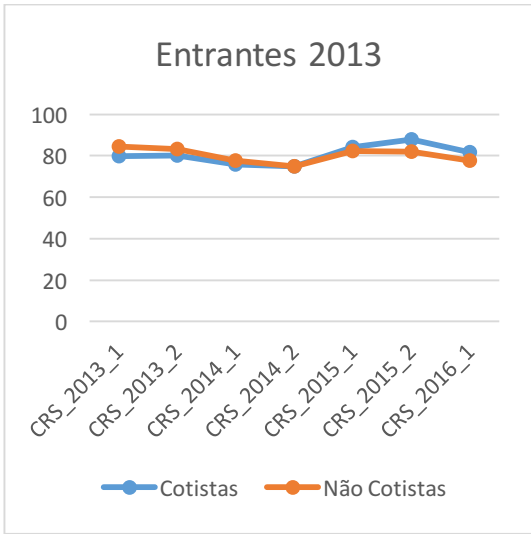
Entrantes 2015



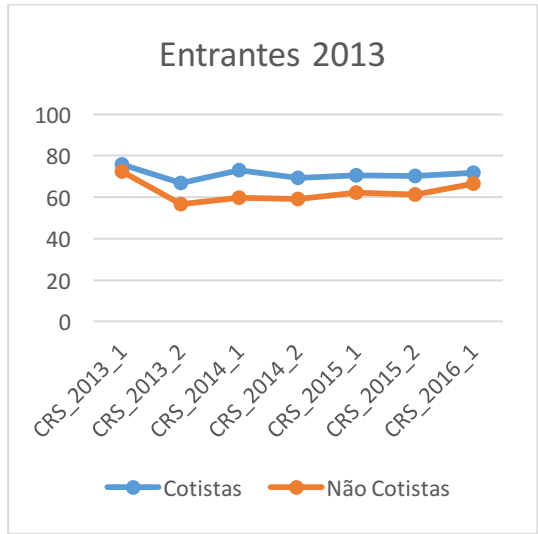
Entrantes 2015



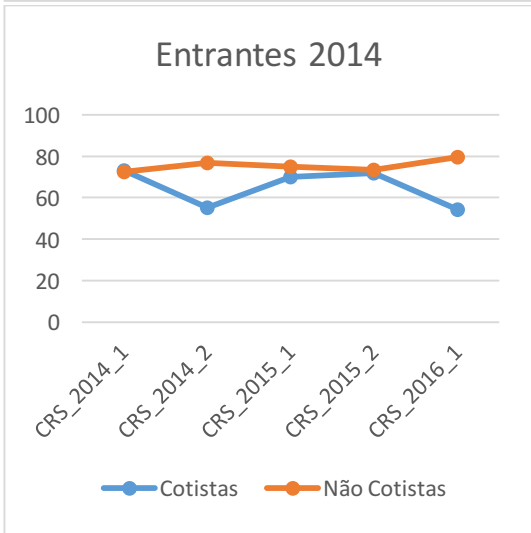
Secretariado



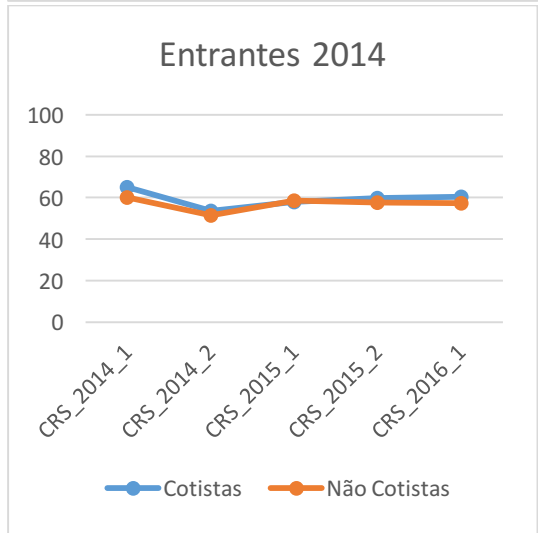
Zootecnia



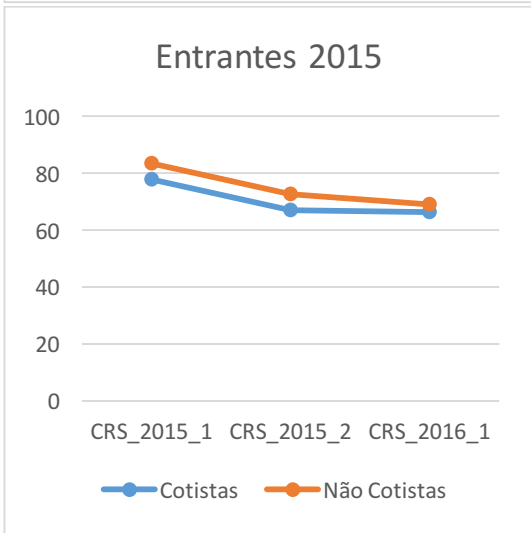
Entrantes 2014



Entrantes 2014



Entrantes 2015



Entrantes 2015

