

Os Resultados da Implementação da Política de Cotas em um *Campus* Universitário Federal no Interior do Estado de Minas Gerais¹

Luca Backup Cohen, Marina Katurchi Exner e Peterson Elizandro Gandolfi

Resumo

Este trabalho visa analisar os resultados da implementação da política de cotas no *Campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Como objetivos específicos, optou-se por verificar uma dimensão quantitativa, analisando se houve diferença entre o desempenho de estudantes que entraram por cotas e de estudantes que não entraram por cotas, e identificar as dimensões qualitativas relacionadas ao pertencimento e identificação do aluno com a Universidade. Do ponto de vista quantitativo, a pesquisa buscou analisar todas as notas dos estudantes, desde o início da implementação das cotas no ano de 2013, avaliando o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas a partir de um indicador relacionado às notas finais por disciplinas. Do ponto de vista qualitativo, foram realizadas 55 entrevistas com os vários atores do *Campus*, representados por estudantes cotistas e não cotistas, professores, coordenadores e representantes das lideranças estudantis, os quais abordaram categorias como defasagem, informação, satisfação, desempenho e dimensão política. Como resultados, pode-se concluir que, de fato, não há diferenças relevantes entre alunos cotistas e não cotistas, quanto ao desempenho acadêmico e quanto à sensação de pertencimento na Universidade. Ainda, não foi constatado um ambiente político no *Campus* em que haja abertura para que se discuta temas como cotas e meritocracia, por exemplo.

Palavras-chave

Política de Cotas. Desempenho Universitário. Estudo de Caso. *Campus* Avançado. Universidade Federal.

Abstract

This work aims to analyze the results of the implementation of an affirmative action in the Federal University of Uberlândia (UFU), at the Patos de Minas *Campus*, in the state of Minas Gerais, Brazil. As specific objectives, we opted to verify a *quantitative dimension*, analyzing whether there was a difference

between the performance of students that entered the University through affirmative actions and students who did not enter through affirmative actions. Also, we chose to identify the *qualitative dimensions* related to the student's membership and identification with the University. From the quantitative point of view, the research sought to analyze all students' grades, from the beginning of the implementation of the affirmative action policy, in the year 2013, evaluating the performance of affirmative and non-affirmative action students, based on an indicator related to the courses final grades. From the qualitative point of view, 55 interviews were conducted with various actors of the *Campus*, comprising affirmative and non-affirmative students, teachers, coordinators and representatives of student movements, who addressed analysis categories such as lack of information, satisfaction, performance and political dimension. As results, it can be concluded that, in fact, there are no relevant differences between affirmative and non-affirmative action students, regarding academic performance and the sense of belonging at the University. Also, it was not observed a political environment at the *Campus* that would provide the debate among University actors, regarding affirmative actions and meritocracy, for instance.

Keywords

Affirmative Action Policy. University Performance. Case Study. Advanced *Campus*. Federal University.

INTRODUÇÃO

A política de cotas é um tema extremamente polêmico e está muito em pauta nos tempos atuais. A partir de agosto de 2012, com a sanção da Lei nº 12.711/2012, 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia passaram a reservar 50% de suas vagas para estudantes oriundos do ensino médio público, sendo as outras 50% das vagas preenchidas pela ampla concorrência.

Trata-se de uma medida que visa corrigir, a curto prazo, uma desigualdade social e racial histórica no Brasil, a qual acaba gerando fortes impactos na esfera educacional. Pessoas que dispõem de maiores recursos financeiros estudam em escolas particulares, as quais oferecem aos alunos todo o conteúdo necessário para que ingressem em um Ensino Superior de qualidade. Indivíduos com renda escassa, por outro lado, frequentam escolas públicas, as quais, em sua grande maioria, possuem estruturas precárias e professores pouco qualificados e motivados. Não são treinados, portanto, a prestar vestibular. A política de cotas visa oferecer maiores oportunidades de ingresso no Ensino Superior para alunos que tiveram um ensino de baixa qualidade e que não viam perspectivas de cursar uma universidade.

Há quem defenda que é necessário focar os esforços para atacar a raiz do problema, melhorando a qualidade dos ensinos fundamental e médio, ao invés de facilitar a entrada

de alunos “pouco capacitados” no Ensino Superior, reduzindo o nível da universidade e nivelando por baixo os alunos. Já os defensores de políticas de ação afirmativa acreditam que é necessária uma combinação entre estas e uma melhora no ensino público brasileiro (MOEHLECKE, 2002).

Rosa (2014) define políticas afirmativas como aquelas “destinadas a combater diretamente o caráter sistêmico da discriminação que persiste nas políticas e nas práticas cotidianas nas organizações, o que reflete o legado histórico de discriminação que também está presente em outros segmentos da sociedade” (p. 245). Nesse sentido, é relevante um olhar atento para as *organizações*; dado que elas são espaços que refletem e reproduzem desigualdades estruturais da sociedade; é nelas, também, que devem ser focadas políticas visando a correção dessas desigualdades. As universidades, portanto, são focos de análise essenciais quando se trata de estudos de diversidade em organizações.

O presente trabalho tem como objetivo geral entender os resultados da implementação da política de cotas no *Campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais. Para isso, como objetivos específicos, buscou-se verificar, a partir de uma análise quantitativa, se houve diferença entre o desempenho de alunos que entraram por cotas e de alunos que não entraram por cotas (objetivo específico 1) e, a partir de uma análise qualitativa, verificar como se estabelecem as relações de pertencimento e identificação do aluno cotista e não cotista com a Universidade (objetivo específico 2).

Para isso, a investigação sustentou-se em quatro dimensões: como a defasagem proveniente do ensino médio afetou (ou não) o desempenho do aluno na universidade; qual era o nível do conhecimento dos alunos sobre os cursos ofertados na UFU (Biotecnologia, Engenharia de Alimentos e Engenharia Eletrônica e de Telecomunicação) e sobre a política de cotas antes de ingressar no Campus; a satisfação e motivação do aluno com a universidade; como se estabelece, ou não, um ambiente na universidade para que se desenvolvam debates políticos.

Com isso, o presente trabalho visa contribuir para o debate da implementação da política de cotas buscando esclarecer “o estigma” de que, com a entrada dos cotistas, houve piora no desempenho acadêmico dos estudantes e, principalmente, entender além dos mecanismos de avaliação quantitativos, quais outros elementos podem demonstrar a ideia socialmente construída ao longo do tempo, de que para classes mais baixas, a universidade é um *não lugar*.

REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE AS COTAS

O panorama brasileiro contempla, historicamente, uma sociedade extremamente desigual, no que tange não apenas aspectos econômicos, mas também sociais e políticos, afetando a vida dos indivíduos menos privilegiados. Falaremos, neste trabalho, sobre dois principais aspectos da desigualdade no cenário brasileiro. O primeiro diz respeito ao acesso à escolaridade de qualidade, variando conforme a renda dos indivíduos e tendo como pressuposto que escolas públicas oferecem um ensino com qualidade inferior às escolas particulares. O segundo aborda a questão do preconceito racial, uma vez que, embora a abolição da escravidão tenha

sido um marco para o fim da diferenciação legal entre negros e brancos, o racismo - implícito e explícito - ainda se faz presente na sociedade brasileira.

A pesquisa de “Análise das condições de vida da população brasileira”, do IBGE (2014), demonstrou que, em 2013, os 20% mais ricos representavam 38,8% dos universitários em instituições públicas, e 43% em privadas. A população com baixa renda permanece sendo a com menor escolaridade, sendo que apenas 20% passa, em média, 5,4 anos na universidade. O Censo demográfico realizado pelo IBGE (2010) aponta que, no grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequenta o nível superior, 31,1% dos estudantes são brancos enquanto apenas 12,8% são pretos e 13,4% pardos. A publicação também mostra que os brancos continuam recebendo salários mais elevados e estudando mais que os negros (pretos e pardos).

Como resposta a problemas com natureza similar aos citados acima, surge o conceito de “ações afirmativas”, as quais podem ser entendidas como políticas de caráter compensatório a injustiças e desigualdades que permeiam a sociedade brasileira moderna (MUNANGA, 2001). A política de cotas é um dos mais conhecidos sistemas de ação afirmativa e consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em uma área específica, tendo como objetivo a inclusão de grupos minoritários, ou seja, grupos marginalizados da sociedade no mercado de trabalho ou nos sistemas de ensino de qualidade, por exemplo.

Em síntese, ação afirmativa é “planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas” (BERGMANN, 1996, p. 7). É relevante destacar que a ação afirmativa não se limita a compensar uma situação histórica de desigualdade que se sustenta no país por décadas, tendo, também, o forte potencial de garantir uma maior diversidade em ambientes antes elitizados ou, por exemplo, que eram ocupados, majoritariamente, por pessoas brancas.

Historicamente, o ensino superior de qualidade é tido como elitista, sendo que determinadas classes sociais adentram o mundo acadêmico enquanto classes sociais mais baixas estão fadadas ao ciclo da pobreza. A educação é determinante para que um indivíduo possa auferir rendas mais elevadas, já que quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria (SEN, 1999, p. 124). Consequentemente, suas oportunidades são expandidas, bem como suas liberdades individuais, conforme aponta Sen (1999): “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento” (p. 33).

Outra polêmica dá-se no âmbito racial: há quem afirme que tal medida consolida a discriminação racial, já que parte do pressuposto de que apenas o esforço da pessoa negra não é suficiente para ela ingressar na universidade, por exemplo, sendo necessária uma “ajuda” externa. Por outro lado, defensores da política de cotas enxergam nela um meio para a redução da discriminação racial, dado que inclui os negros em locais que nunca foram abertos a eles. Munanga (2001) menciona que:

Em uma sociedade racista, em que comportamentos racistas são difundidos no tecido social e na cultura, a cota obrigatória se confirma como uma garantia de acesso e de permanência dos negros aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à ‘casta’ branca da sociedade. Sendo assim, o uso das cotas seria uma ferramenta transitória, que esperaria o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania (MUNANGA, 2001, p. 34).

A história brasileira remete ao passado sombrio da escravidão. Mesmo após a abolição, não houve projeto algum de (re)inserção do negro na sociedade brasileira. Por mais que os negros – os quais, até então, eram tratados como mercadoria – fossem livres, o legado da cultura escravocrata fez com que o preconceito racial se enraizasse no Brasil. A abolição fez com que os senhores preocupassem-se apenas com seus próprios problemas privados, econômicos e políticos enquanto a integração do negro à sociedade e no sistema de trabalho não se tornaram matéria política (FERNANDES, 1964).

A raiz de toda essa discussão está na necessidade de tratar desigualmente os desiguais. Nesse sentido, vale a pena trazer a reflexão de Santos (2003, p. 56): “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Sendo assim, o tratamento não diferenciado às pessoas que possuem maiores dificuldades de acesso a determinadas liberdades acaba agravando suas situações. Ainda, em uma sociedade que concede tanto peso para a meritocracia, ou seja, que possui a ideia de que empregos e oportunidades são apenas para quem, de fato, se esforçou para tal e, portanto, fez por merecer, é injusto pensar em avaliar a todos do mesmo modo, sendo que seus pontos de partida muito diferem (MOEHLECKE, 2002).

Ao tornarmos “A Questão da Equidade”, de John Rawls (2000), um dos conceitos centrais na discussão sobre ações afirmativas, pode-se enxergar que as cotas vão muito além de uma questão compensatória ou de promoção de diversidade. As cotas são fundamentalmente uma questão de justiça social: classes sociais menos favorecidas devem contar com as mesmas oportunidades de desenvolvimento que classes sociais mais favorecidas.

Nesse sentido, é relevante trazer o debate acerca de uma teoria crítica da diversidade, trazida por Erring e Henderson (2011). Essa teoria faz uma análise acerca da exclusão e discriminação, refutando as ideias de meritocracia ou do mito da democracia racial, esta última trazida por Gilberto Freyre (1933). A questão da distribuição justa de benefícios para a sociedade, muito relacionada com a discussão de Rawls (2000), é um ponto central para se pensar a teoria crítica da diversidade. Ela sugere que recursos e benefícios, como saúde e educação, devam ser distribuídos de modo que cada indivíduo receba uma “parcela justa”, a qual atenderá suas necessidades individuais, tendo em vista a sua posição na sociedade (a depender da sua raça, gênero, sexualidade, entre outros aspectos). Sendo assim, Erring e Henderson (2011, p. 10, tradução nossa) acreditam que “[...] é possível e necessário focar a redistribuição de bens e recursos para pessoas pertencentes a grupos excluídos historicamente,

privados de direitos ou desprivilegiados, sendo eles vítimas de discriminação. Fazendo isso, será permitida uma expansão da noção de diversidade”.

De modo a promover a ideia de uma diversidade crítica, trazida por Erring e Henderson (2011), são necessárias não apenas ações afirmativas, ligadas à ideia de uma justiça compensatória, mas, também, faz-se essencial que membros de organizações incorporem a crença de que a diversidade traz, de fato, benefícios para a instituição. A diversidade está diretamente relacionada à inovação, à troca de conhecimentos e à variedade de experiências e histórias de vida convivendo em um espaço (ERRING; HENDERSON, 2011). Nesse sentido, a diversidade, quando pensada no âmbito da universidade, é essencial para que se construa um ambiente cada vez mais plural, criando condições para o desenvolvimento de ideias e pensamentos diferentes daqueles observados por um grupo muito homogêneo.

A entrada na universidade é extremamente concorrida e, muitas vezes, injusta, dado que determinadas parcelas da sociedade possuem maiores privilégios em relação a outras. Tais privilégios estão diretamente associados à questão da renda, a qual abre portas para um ensino particular de qualidade e para a possibilidade de maior tempo de estudo, por exemplo. Renda, portanto, é um fator determinante para estimular a desigualdade entre indivíduos, contribuindo para deslegitimar a ideia de que a meritocracia é o meio mais justo para aprovar alunos nos processos de vestibular (MOEHLECKE, 2004). Na concepção positiva da sociedade, são raras as vezes em que, de fato, se merece algo, dado que privilégios são injustos. Sandel (2008) ilustra essa ideia:

Permitir que todos participem da corrida é uma coisa boa. Mas se os corredores começarem de pontos de partida diferentes, dificilmente será uma corrida justa. [...] ainda que se consiga que todos partam do mesmo ponto, é fácil prever quem serão os vencedores - os corredores mais velozes. Mas ser um corredor veloz não é um mérito totalmente do indivíduo. É algo contingente do ponto de vista moral, da mesma forma que vir de uma família rica é contingente (SANDEL, 2008, p. 192).

As cotas oferecem oportunidades de educação para todos, possibilitando que os menos privilegiados, oriundos de famílias de baixa renda, possam competir em situação de igualdade com os que possuem origens mais privilegiadas. A pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS) (2014), divulgada pelo IBGE, ilustra essa ideia. Em 2004, apenas 1,7% dos indivíduos pertencentes aos 20% mais pobres tinham acesso ao Ensino Superior público. Em 2013, esse número aumentou para 7,2%. O sistema de cotas foi uma política importante, apesar de não a única, no sentido de ampliar o acesso à universidade pública. A equidade pressupõe tratamento desigual para desiguais, sendo que o objetivo central é estabelecer um patamar de igualdade para que, de fato, a meritocracia torne-se justa e incluyente. O “fazer por merecer”, portanto, requer condições iguais de competição.

AS COTAS E OS ESTIGMAS

A partir da contextualização acerca do significado das cotas, bem como de algumas das teorias relacionadas a esta política, é interessante destacar que o presente trabalho tem como objetivo compreender se há diferença no desempenho entre os alunos cotistas e não cotistas. Ao longo da pesquisa a campo, ouvimos que, após a implementação da política de cotas na UFU, o nível da universidade decaiu, visto que os alunos que entraram através das cotas dispunham de uma base conteudista inferior àquela dos alunos que entraram por ampla concorrência. Esse discurso é disseminado pelo senso comum da sociedade brasileira e, nele, percebe-se a criação de um estigma sobre o aluno cotista.

Identidades dizem respeito às representações que os indivíduos elaboram sobre si mesmos e os outros, sendo construídas na relação do indivíduo com o outro (indivíduo, grupo ou organização, por exemplo), como resultado dos diversos processos de socialização (DUBAR, 1997). As organizações, nesse sentido (e aqui podemos pensar em universidades) são um espaço privilegiado de construção de identificações e de definições de si e dos outros (SANSOULIEU, 1997).

No que se refere aos cotistas que não se identificam na categoria de pretos, pardos ou indígenas (PPI), é importante destacar que, muito embora a questão racial não interfira nesse grupo, em um ambiente universitário, é comum surgir o debate acerca da legitimidade do aluno cotista nesse lugar, ideia esta sustentada pelo argumento de que ele não está no mesmo nível dos demais, por ter ingressado na universidade por meio do sistema de cotas. Assim, o aluno cotista pode carregar consigo a ideia de diferenciado ou inferior, em relação aos alunos que ingressaram por ampla concorrência. Tal comparação é fruto de estereótipos socialmente formados, impostos e aceitos dentro da sociedade e da universidade, usados como parâmetros de avaliação e justificação dos pertencentes a ambientes sociais adequadamente caracterizados (SILVA, 2013).

A questão para os alunos que entraram através das cotas raciais pode ser mais profunda. A política de cotas, apesar de facilitar o acesso ao ensino superior, não significa a isenção da discriminação, e a valorização da cultura negra. Trata-se mais de “um elemento importante para a centralização da visibilidade negra no espaço acadêmico, onde a figura do negro é posta em questão como sujeito (in)capaz de dividir o mesmo espaço que os indivíduos de cor branca” (SILVA, 2013, p. 185). Percebe-se, portanto, que o cotista negro sofre não apenas com a ideia da falta de legitimidade no ambiente universitário, mas, também, com a questão de pertencer e se adequar a um lugar que nunca foi seu, mas sim, majoritariamente, dos brancos.

Goffman (2008) descreve o estigma como sendo a referência a um atributo de descrédito do indivíduo:

Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada ou diminuída (GOFFMAN, 2008, p. 12).

Sob a perspectiva de nosso trabalho, a questão das cotas deve transcender a análise do desempenho dos alunos, focando em uma problemática anterior: o pertencimento e a identidade do aluno na universidade. Nesse sentido, a política afirmativa tem a principal função de assegurar e reestabelecer nos grupos socialmente marginalizados a autoestima, facilitando o caminho para que eles encontrem maiores possibilidades de enfrentamento dos estigmas e estereótipos socialmente impostos, resgatando a identidade e reafirmando a igualdade (SANTOS, 2007).

Vale destacar que a inclusão de diferentes grupos sociais em um espaço antes homogêneo é um passo necessário, mas não suficiente, para valorização da diversidade. Jesus (2011) menciona que “Para além do acesso, a gestão dessa diversidade no sentido de que a comunidade a respeite e a agregue a si é importante para que os novos atores institucionais se sintam parte dela, e os estabelecidos os recebam em suas comunidades” (JESUS, 2011, p. 226).

Sendo assim, para além da questão da justiça social e do reconhecimento do valor da diversidade, é essencial que as diferenças sejam incorporadas organicamente na universidade, para que as pessoas sejam tratadas de forma justa e com as mesmas oportunidades, independentemente das suas diferenças (JESUS, 2011). Nesse sentido, é necessário um esforço, por parte da universidade, de incluir os cotistas, tratando-os como pessoas detentoras de direitos, as quais não estão lá apenas pela “força da lei”, sendo membros efetivos da universidade, como todos os demais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa combinada com recursos da abordagem quantitativa (GUNTHER, 2006). Adotou-se como método de procedimento o estudo de caso, por este permitir, conforme Yin (2001), o uso e a exploração de distintas técnicas de coleta e análise dos dados, como uma forma particular de investigar a realidade.

Como caso de estudo, escolheu-se o *Campus* Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia, localizada no interior do Estado de Minas Gerais, devido ao seu caráter tecnológico e sua distância do *Campus* principal. Esses dois fatores contribuíram para minimizar as influências de transferências de estudantes *intercampi* e para avaliar o impacto da política em cursos de graduação que historicamente apresentam exigências relacionadas às disciplinas nas áreas de exatas.

Para atender ao **primeiro objetivo específico** que é verificar se houve uma diferença entre o desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e estudantes não cotistas, buscou-se avaliar um indicador *proxy* que resumiria o desempenho do estudante para cada disciplina cursada em cada semestre a partir de um indicador denominado coeficiente de rendimento acadêmico (CRA), calculado por meio de uma média geral de notas, a qual é acumulada (MGA). Apesar de existirem várias outras formas de se avaliar o desempenho do estudante, o uso do CRA torna-se válido, porque é um indicador reconhecido em todas as instâncias da Universidade para avaliação de bolsas de monitoria, pesquisa e/ou extensão.

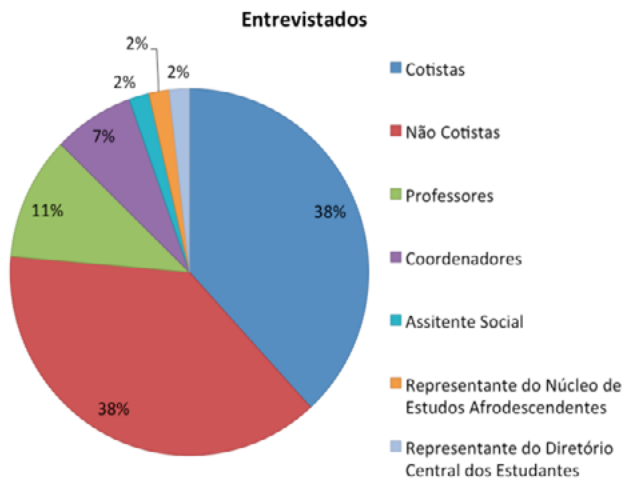
Para a análise quantitativa, houve a disponibilização de uma base de dados com vários indicadores descrevendo o *Campus*, cursos, formas de ingresso (vestibular ou SISU), modalidade de entrada (cotista ou não cotista), ano e período do ingresso, formas de evasão e Média Geral Acumulada (MGA) de cada período letivo, além da MGA geral de todos os semestres. Como recorte temporal, utilizou-se quatro semestres dos anos de 2013 e 2014, contabilizando um total de 278 estudantes.

Consideraram-se cotistas todos os que optaram pelas modalidades específicas (raciais e sociais) e como não cotistas os estudantes que disputaram uma vaga pela universidade por meio da modalidade “ampla concorrência”. Desta forma, não houve distinção dentre as diferentes modalidades de cotistas (raciais, sociais e/ou níveis de rendimentos). Também excluiu-se da base os estudantes considerados desistentes oficiais e não oficiais (com CRA zero para o último semestre). Com isso, houve a separação de estudantes cotistas e não cotistas por turmas e por cursos em quatro semestres distintos, além dos respectivos valores de MGA.

Para atender ao **segundo objetivo específico** que é identificar as dimensões qualitativas relacionadas ao pertencimento e identificação do aluno com a Universidade, elaborou-se um planejamento de entrevistas, envolvendo os principais atores do *Campus*, divididos em cinco grupos: estudantes (cotistas e não cotistas), professores, coordenadores de curso, representantes discentes (diretório acadêmico e diretório central de estudantes) e, por fim, assistência social. Para cada grupo descrito, elaborou-se um roteiro específico contendo formas distintas de avaliar as categorias de pesquisa apresentadas neste trabalho, relacionadas ao pertencimento e identificação do aluno com a Universidade a partir do entendimento sobre a defasagem do conhecimento proveniente do ensino médio, conhecimento sobre os cursos e política de cotas, satisfação e motivação com a universidade, e, por fim, uma categoria que se relaciona ao debate político do tema.

Ao todo, foram entrevistados 55 atores, distribuídos conforme o Gráfico 1. O critério de escolha dos entrevistados deu-se de forma a garantir um mínimo de representatividade dos principais atores. Além disso, para os grupos de estudantes cotistas e não cotistas, houve o apoio das lideranças estudantis do *Campus*, as quais divulgaram o projeto e convidaram amplamente o corpo discente. À medida que o projeto se desenvolvia, vários estudantes apresentavam-se como voluntários para serem entrevistados. Com uma gama de possibilidades, a equipe de pesquisa conseguiu entrevistar estudantes cotistas e não cotistas de modo proporcional em cada curso até uma percepção de saturação das respostas, a qual ocorreu por volta de 6 a 8 estudantes por tipo de cota, por curso. Todas as entrevistas foram feitas por dupla de pesquisadores, gravadas e transcritas conforme autorização e esclarecimento dos entrevistados.

Após a coleta dos dados, as informações foram organizadas e, a partir daí, elaborou-se uma argumentação lógica. Foi utilizado o método de codificação aberta em duas etapas. Em linhas gerais, trata-se de um processo analítico por meio do qual conceitos são identificados nas entrevistas, bem como suas propriedades e dimensões. Ao conceituar, a grande quantidade de dados contidos nas entrevistas é reduzida a blocos de dados menores e mais administráveis (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Gráfico 1 - Proporção entre os atores entrevistados

Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, a partir de duas entrevistas distintas, elaborou-se uma análise linha por linha. A cada linha, foi possível depreender conceitos diversos, classificando, assim, ideias similares e separando as diferentes. Isto contribuiu para que fosse possível pensar em imagens que transcendessem, ou não, perspectivas e noções culturais com as quais já estávamos habituados, contidas nos textos, classificando fenômenos de maneiras não pensadas. Após refletir sobre os conceitos, as categorias foram agrupadas de modo a unir em um só bloco conceitos similares. Isto facilitou o estudo das entrevistas, reduzindo as unidades de análise trabalhadas. Para ilustrar isso, o quadro abaixo apresenta e descreve cada categoria usada na pesquisa.

Quadro 1 - Dimensões de análise da pesquisa e seus significados

Categoria	Descrição
Defasagem	Analisa a qualidade da educação anterior do aluno. Ela teve influência na entrada do aluno na Universidade?
Informação	Quais as informações que o aluno tinha sobre seu curso antes de entrar na Universidade? E sobre as cotas?
Satisfação	Quais as variáveis que afetam o nível de satisfação do aluno em relação à universidade? O aluno está satisfeito?
Desempenho	Qual a percepção dos alunos sobre a diferença no desempenho dos alunos cotistas e não cotistas?
Dimensão política	Existe um espaço na universidade onde se discuta o sistema de cotas, para que diferentes opiniões apareçam?

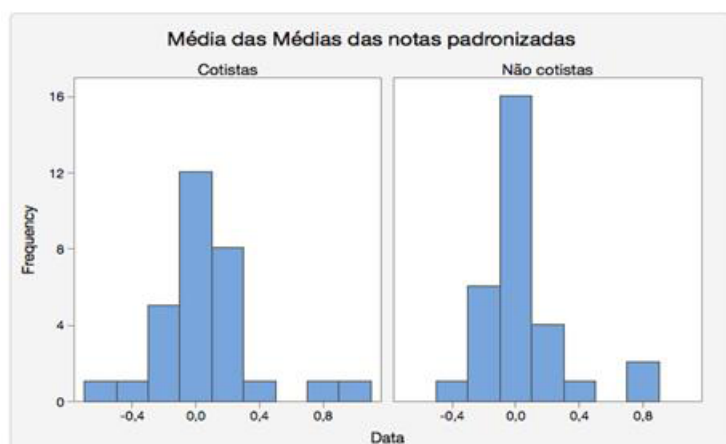
Fonte: Elaboração própria

ANÁLISE DE DADOS

Dimensão quantitativa

O primeiro objetivo do presente trabalho foi verificar se houve uma diferença entre o desempenho de estudantes considerados cotistas e estudantes considerados não cotistas. Para isto, calculou-se a média das médias das notas padronizadas. Ao todo, identificaram-se 30 médias das notas padronizadas para cotistas e 30 médias das notas padronizadas para alunos não cotistas. As médias das notas padronizadas, obtidas através das médias ponderadas e desvios padrão das notas reais, foram contabilizadas de acordo com a divisão *cotistas versus não cotistas* para que se pudesse observar qual das médias “gerais” fosse superior.

Figura 1 - Demonstrativo dos resultados do cálculo da média das médias das notas padronizadas dos estudantes cotistas e não cotistas



Summary Statistics

Variable	N	Mean	StDev	Minimum	Maximum
Cotistas	30	0,06476	0,31009	-0,58940	1,09410
Não cotistas	30	0,03001	0,25749	-0,44270	0,88650

Fonte: Elaboração própria

Em conclusão, por mais que a média das médias padronizadas dos estudantes cotistas seja um pouco superior à média dos estudantes não cotistas, o desvio padrão é maior. Por isso, podemos inferir que a diferença é real, mas insignificante. Ou seja, não há diferença contundente no desempenho entre alunos cotistas e não cotistas.

Dimensão qualitativa

O segundo objetivo do presente trabalho foi identificar as dimensões qualitativas relacionadas ao pertencimento e à identificação do aluno com a Universidade a partir do entendimento

sobre a defasagem do conhecimento proveniente do ensino médio, conhecimento sobre os cursos e política de cotas, satisfação e motivação com a universidade, desempenho dos alunos e, por fim, uma dimensão que se relaciona ao debate político do tema.

Dimensão defasagem

Para avaliar a **dimensão defasagem**, verificou-se que 71% dos estudantes não cotistas estudaram, em algum período de suas vidas, em escola pública, mesmo que alguns possam ter tido oportunidade de estudar em escola particular. O fato de muitos terem passado pelo ensino particular e público foi muito rico para a pesquisa, já que os estudantes tinham instrumentos para fazer uma comparação fundamentada entre os tipos de ensino. O discurso de discentes que estudaram, ao longo de toda vida, em escola pública era muito semelhante. Poucos, ao refletirem sobre o ensino público, criticavam-no e frustravam-se com o que lhes fora ofertado, aliás, alegavam que a escola pública oferecia nada mais nada menos que o esperado de um ensino público, como no relato do Estudante 1 (Curso A, cotista): “Sempre tinha um ou outro professor que era ruim, mas isso é uma coisa que você tem que relevar, sabe?”, e do Estudante 12 (Curso B, cotista): “Só estudei em escola pública. O ensino era muito básico. Queixa eu nem tinha tanto. Era o que escola pública tinha pra oferecer mesmo”.

Vale destacar, ainda, a falta de perspectiva observada nos alunos de escola pública, no que se refere à possibilidade de prestar vestibular. São poucos os que possuem a determinação e o empenho de estudar para fazer um ensino superior. Foi interessante notar que essa distinção era muito clara para quem vivenciou um pouco de cada realidade de ensino, como é o caso do estudante abaixo, o qual cursou tanto escola pública como particular.

A escola particular te prepara para um vestibular, para você entrar em uma federal, te dá ensino, material, metodologia para isso. Quando você conversa com gente de escola particular, eles falam: “Eu quero entrar na USP”, “Eu quero medicina”, “Eu quero UnB”. Agora, se você conversa com pessoal de escola pública, o foco é outro. Não tem essa perspectiva de futuro (Estudante 4, Curso C, não cotista).

Na turma que eu estudei na minha escola, só duas pessoas entraram em federal: eu e um amigo meu. O pessoal não tem perspectiva de fazer universidade (Estudante 8, Curso A, cotista).

Uma vez que o ensino público não encoraja o aluno a prestar vestibular e oferece matérias muito básicas, e conteúdos insuficientes para uma prova como o vestibular, a política de cotas faz-se necessária a fim de corrigir essa defasagem. Porém, por outro lado, ainda há a percepção de que se trata de uma política que nivela por baixo os alunos do ensino superior, piorando o nível da universidade. Nos dizeres de uma professora: “A cada lei que surge, nivela mais por baixo, diminui o grau de exigência no ingresso na universidade. Se a educação até o terceiro colegial é ruim, isso acaba passando para a universidade” (Professora 3).

Em contrapartida ao argumento apresentado acima, foi possível notar que não havia

distinções claras entre as dificuldades apresentadas pelos alunos cotistas ou não cotistas, mas sim entre alunos que estudaram em escola pública ou particular, no que tange à adaptação inicial aos conteúdos. Alunos que vieram de colégios públicos apresentavam sempre o mesmo discurso: nunca tinham tido o hábito de estudar. Ademais, após terem entrado na Universidade, perceberam que não tinham aprendido conteúdos básicos para cursar uma Universidade Federal, sendo recorrente ouvir exemplos de como eles tiveram que correr atrás para buscar conhecimentos cobrados pela universidade, com os quais eles nunca haviam tido um contato profundo. O choque principal, portanto, dava-se no 1º período da universidade, normalmente, quando os alunos percebiam que não tinham a base necessária para passar de ano, e percebiam que tinham que mudar seus hábitos de estudo.

Vários de meus colegas vieram de escola pública, com um só período de aula por dia, então nenhum deles tem o ritmo de estudar o dia inteiro (Estudante 9, curso C, não cotista).

Tive bastante dificuldade para me adaptar. Não tinha muito o costume de ficar estudando. No caso, eu pensava que tinha conhecimento e, quando eu entrei aqui, percebi que não tinha base nenhuma para estar fazendo o curso superior (Estudante 18, curso B, cotista).

Ficou visível, portanto, a diferença da adaptação dos alunos que estudaram em escola pública ou em escola particular, e, não necessariamente, entre cotistas e não cotistas. A defasagem, percebeu-se, era um sintoma da universidade como um todo, não podendo ser associada ao fato de o aluno ser ou não cotista e nem ao fato de fazer com que o aluno se sentisse mais ou menos parte da Universidade. Uma solução para essa grande defasagem foram os cursos de nivelamento oferecidos pela universidade.

Dimensão informação sobre o curso

A segunda dimensão de análise utilizada diz respeito às **informações** (ou à falta delas) que os alunos tinham sobre os seus respectivos cursos, antes de ingressarem na universidade. Após realizadas as entrevistas qualitativas, percebeu-se que uma porcentagem significativa dos alunos desconhecia, ou conhecia muito pouco, o curso em que estavam matriculados. Dentre os cotistas, esse desconhecimento estava presente em 33% dos entrevistados e para os não cotistas, em 29%. Esses números demonstraram que quase um terço da universidade ingressou na UFU sem saber, ao certo, os objetivos pedagógicos do curso em questão, a grade curricular e possibilidades de emprego após formado.

Mostrou-se muito recorrente a frase que o “aluno caiu de paraquedas” na Universidade. Os principais motivos elencados pelos quais eles haviam prestado a universidade foram: o aluno não queria sair de Minas Gerais e sabia que a Universidade Federal é de qualidade e não é paga; não conseguiu passar no curso que queria, e acabou sendo aprovado na UFU; e, por fim, algum conhecido comentou sobre o curso com o aluno, o qual acabou se deixando levar por influências externas.

Nem queria esse curso, o que eu queria, na verdade, era outro. Mas, como eu já tinha decidido que viria para Patos, o curso que tinha mais perto do que eu queria era este que estou. Mas não é o curso dos meus sonhos, não é meu objetivo (Estudante 28, Curso C, não cotista).

Decidi pelo curso seis meses antes do vestibular. O que eu queria mesmo era medicina, mas, como minha base não era muito boa e eu precisaria continuar no cursinho, meus pais não teriam como me manter no cursinho (Estudante 22, Curso A, cotista).

Há de se apontar que a Universidade nesse *Campus* é muito recente (ano de 2010), sendo que seus cursos não são por demais conhecidos. Muitos alunos nos falaram que é comum que as pessoas prestem os cursos similares aos desejados. Eram poucos os que, de fato, tinham o sonho de prestar o curso e se formar na área. É importante destacar que não há uma relação direta entre o aluno ser, ou não, cotista e o conhecimento acerca do curso. Um coordenador acredita que “a falta de conhecimento dos alunos em relação ao curso prestado decorre de uma má qualidade do Ensino Médio - tanto particular quanto público”. Ao invés de instigar reflexões acerca de com que os alunos desejam trabalhar e dos seus objetivos de vida, os ensinos médios, geralmente, optam por um método meramente conteudista e que pouco estimula a maturidade e o senso crítico dos alunos.

Aqui na Universidade, acho que muitos alunos querem estar na universidade, mas não sabem o que eles desejam, por questão de imaturidade, por falta de preparo da escola e por não saberem o que o curso faz. E isso não tem relação com escola ser pública ou particular. O ensino médio não forma o aluno para escolher a faculdade dele, com o que ele quer trabalhar. Forma o aluno para passar no vestibular. Essa não presença de um profissional que possa auxiliar o aluno no processo de descoberta faz com que o aluno chegue no vestibular sem uma resposta de se realmente eles querem aquilo que estão prestando (Coordenador 2).

Isso pode acabar desmotivando o aluno e fazendo com que ele não se identifique com o ambiente em que ele estuda, podendo ser um índice determinante para explicar a taxa de evasão.

Dimensão satisfação e motivação

A terceira dimensão observada foi compreender quais são as variáveis que determinam a satisfação e motivação do aluno na Universidade. Buscou-se elencar, na opinião do estudante, o que o motiva, o que o satisfaz e o que faz com ele se sinta parte da universidade. Durante a pesquisa de campo, detectou-se que a maioria dos estudantes cotistas e não cotistas está satisfeita, embora o número de alunos não cotistas satisfeitos (81%) seja superior ao número de alunos cotistas satisfeitos (67%). No entanto, enquanto 9% dos alunos cotistas não estão satisfeitos com a universidade, 14% dos não cotistas não estão satisfeitos.

Afinal, o que tem influência sobre a satisfação dos estudantes? Ao verificar com os estudantes

o que, na visão deles, deveria ser mudado, o item *Campus* aparece, indiscutivelmente, em primeiro lugar, tanto para os alunos cotistas como não cotistas, seguido de *restaurante universitário* e *método de avaliação*.

Durante as entrevistas, ficou nítido o descontentamento generalizado que alunos, professores e coordenadores têm com relação à infraestrutura. No imaginário dos estudantes, uma universidade federal deve ter um *campus* que “esteja à sua altura”, o que não ocorre dado que a UFU Patos de Minas não tem uma infraestrutura própria, sendo instalada no espaço físico de uma universidade privada. Ademais, há também a relação conflituosa que se estabelece com os espaços alugados, os quais, de certa forma, abrigam instituições distintas, com perfis diferentes.

Ter um *campus* significa ter uma identidade. Nossos alunos assistem às aulas dentro de outra instituição [...] e todo mundo sabe disso. Ter um *campus* é estar dentro de sua casa. Aqui não é a casa deles. Não vou te falar que isso está prejudicando o ensino. Acho que ter um *campus* é mostrar que os alunos estão em sua casa (Coordenador 2).

Estou satisfeita, mas acho que falta estrutura, falta um lugar nosso, um *campus*. Isso pode interferir na sensação de pertencimento de um aluno à universidade. Acho que, quando tiver um *campus*, vai ter um nome aqui na cidade. Normalmente, ninguém sabe quem a gente é, onde a gente tá (Estudante 29, Curso B, cotista).

Os depoimentos demonstraram que o fato da Universidade não ter *campus* próprio é extremamente prejudicial, não somente para o estabelecimento do pertencimento e identificação do aluno com a universidade como também à vivência universitária. No que diz respeito à motivação, decidimos perguntar aos alunos se havia alguma distinção entre o envolvimento de alunos cotistas e não cotistas. A grande maioria dos entrevistados defende que não há diferença alguma.

Para confirmar isso, verificou-se se eles participavam de alguma entidade, projeto de iniciação científica, ou se eram monitores. Em linhas gerais, também não houve grande distinção: 52% dos alunos cotistas participam de algum projeto ou entidade enquanto 43% dos alunos não cotistas participam de algum projeto ou entidade. Ou seja, por mais que haja uma pequena diferença no envolvimento, ela não é significativa.

Dimensão desempenho

Sob a óptica do desempenho, o estudante que vai bem se sente mais parte da universidade do aquele que vai mal? O aluno cotista vai pior do que o não cotista? Avaliar o aluno somente com base na nota é suficiente? Existem outros atributos que devem ser avaliados também?

O senso comum afirma que a implementação da política de cotas fez com que o nível das universidades federais caísse consideravelmente devido à educação prévia dos alunos cotistas, recebida em escolas públicas, de qualidade inferior, quando comparadas às privadas. Mas, afinal, não é justamente essa diferença no ensino prévio à universidade que legitima a política de cotas?

Como dito anteriormente na Reflexão Teórica, a desigualdade socioeconômica latente no Brasil faz com as pessoas de classes sociais distintas não tenham as mesmas oportunidades para transformar suas capacidades em liberdades individuais. Indivíduos com menor capacidade de auferir renda estão fadados ao ensino público e, portanto, têm menores chances de adentrarem o mundo universitário. A política de cotas surgiu como uma tentativa de romper com essa realidade e de universalizar o acesso ao ensino superior. Em tese, a diferença de qualidade entre o colégio público e o privado faria com que o nível da universidade federal caísse, devido ao baixo nível de instrução do aluno cotista, mas não é o que acontece na realidade.

Em um primeiro momento, perguntou-se aos estudantes se há diferença no desempenho entre cotistas e não cotistas. A maioria dos cotistas e não cotistas acredita não haver diferença no desempenho.

A diferença de base é mais percebida no primeiro período. Normalmente, quem chega de escola pública chega mais defasado, com mais dificuldade. Mas, de um modo geral, passou do primeiro período e a pessoa acostuma, não vejo muita diferença. Essa diferença de base se manifesta mais no momento do vestibular. (Estudante 24, Curso C, cotista).

Muitas vezes se fala que há um desempenho mais baixo dos alunos que entraram por cotas. Sim, ele é, você está tentando corrigir uma diferença social! Não dá para esperar que o desempenho das pessoas que entram por métodos tradicionais seja igual ao dos cotistas. Mas nós devemos tentar, ao longo do processo de formação do aluno, nivelar o máximo possível (Professor 3).

A maioria dos alunos entrevistados defende que não há distinção no desempenho entre cotistas e não cotistas (fato este que foi comprovado no objetivo um deste trabalho). Por mais que haja significativa diferença entre o ensino público e privado no Brasil, no eixo defasagem, foi comprovado que 71% dos alunos não cotistas estudaram em determinado período de tempo em escola pública, ou seja, grande parte dos alunos dessa Universidade recebeu uma educação semelhante.

Ademais, ainda sobre desempenho, notou-se, ao longo da pesquisa de campo, que há um descontentamento generalizado acerca dos métodos de avaliação. Uma das perguntas utilizadas no questionário demandava aos alunos que opinassem sobre a frase: “O CRA (Coeficiente de Rendimento Acadêmico) do aluno determina quem você é na faculdade”. As respostas à essa constatação foram bastante efusivas, sendo, em sua maioria, contrárias à ideia de o aluno ser determinado por uma nota.

É importante ressaltar, no entanto, que este descontentamento é comum entre alunos cotistas e não cotistas e que este não se restringe somente à realidade desta Universidade. O método de avaliação tem relação direta com o vínculo que se estabelece com a universidade e como o aluno se enxerga dentro dela. Por mais que o método de avaliação utilizado seja algo tradicional e definido por instâncias superiores, vale reforçar a insatisfação dos alunos com o sistema vigente.

Dimensão política

Por fim, optou-se por analisar a questão buscando entender se é criado um ambiente em que se discuta a política de cotas na UFU, em que as pessoas possam debater os prós e contras de tal medida, e entender o motivo pelo qual ela se fez necessária. Nesse sentido, verificou-se a falta de debate e conhecimento acerca da política de cotas; a discriminação na Universidade; a possibilidade de haver um órgão de defesa dos interesses dos cotistas; o posicionamento oficial da Universidade, em geral, acerca da política de cotas; e a efetividade da política de cotas no que diz respeito à inclusão racial.

Logo, percebeu-se que, no contexto do *Campus* em que há apenas três cursos na área de Tecnologia, há muito pouco espaço nas aulas para que os alunos possam refletir acerca da política de cotas e temas com teor mais politizado. Ao perguntarmos aos alunos se eles já haviam debatido sobre as cotas, em 95% dos casos, os alunos diziam que não. Os casos em que a resposta era positiva limitavam-se à aula de Ética, disciplina obrigatória apenas para um dos cursos. Foi interessante perceber, também, que, para muitos alunos, a primeira vez que eles haviam refletido acerca da política de cotas havia sido durante a entrevista realizada por nós. O caso do Estudante 9 (Curso B, não cotista): “Não se fala sobre cotas na universidade. Eu mesma fui ouvir só agora. Acho que tinha que ser um pouco mais claro. Tem cotas, mas a gente nunca soube como funciona de verdade”.

Há também discentes que acreditam que o debate acerca das cotas não se faz necessário em uma universidade com cursos de exatas e que eventos nesse sentido não teriam a adesão dos alunos. A divulgação e a conscientização da política seria necessária em ambientes anteriores à universidade, como no Ensino Médio.

Eu tento participar de todos os ciclos da universidade e cotas é um assunto que quase nunca está presente. Acho que tem que conversar sobre isso, mas eu não sei se é aqui que isso tem que ser conversado. Acho que isso faz mais falta para quem ainda está tentando entrar na faculdade, estudando. Isso não é falado na sociedade. Você não ouve falar de cotas na escola, em casa. Acho que a universidade já passou desse estágio. Isso deveria ser discutido antes (Estudante 31, Curso C, não cotista).

Para a gente [DA], nem sempre é viável mobilizar temas políticos, chamar convidados de fora, para não ir quase ninguém. O pessoal não é interessado politicamente, mas deveria ter isso, sim (Estudante do Diretório Acadêmico).

Ademais, muitos acreditam que seria interessante que a informação sobre o funcionamento da política de cotas fosse difundida, como modo de, inclusive, divulgar a universidade e ampliar os potenciais candidatos para o vestibular. Assim, alunos da rede pública que, antes, se viam em situação de desvantagem para cursar um Ensino Superior, passam a ter maiores perspectivas de ingressar em uma universidade. Nesse ponto, um aluno menciona: “acho que, se o pessoal soubesse mais das cotas, divulgaria mais a universidade. Acho que muita gente não entra, porque acha que não consegue. Mas, dentro da universidade, o debate não mudaria muita coisa” (Estudante 23, Curso A, não cotista).

Já para outros estudantes, a falta de informação a respeito das cotas contribui para a discriminação. O indivíduo que não conhece esse sistema tende a apresentar argumentações contra a política sem fundamentos, podendo ser preconceituoso, sem nem sequer perceber. Ainda, foi citada a vontade dos estudantes de saber o posicionamento dos colegas em relação às cotas, de modo a criar um debate saudável e que fuja do escopo de debates usuais da Universidade, os quais se referem a temas técnicos, em sua maioria. Como é o caso do Estudante 4 (Curso A, cotista): “Acho que se tivesse mais informação, teria mais respeito. O pessoal conhece superficialmente como funciona o sistema de cotas. Conhecer como funciona iria mudar a opinião de quem é contra cotas”.

Porém, embora alguns argumentem que a política de cotas contribui para a redução da discriminação e do pré-conceito acerca dos possíveis cotistas, a grande maioria dos entrevistados nega que exista qualquer tipo de preconceito na universidade. De todos os entrevistados, nenhum citou que existe ou que já presenciou alguma situação de discriminação. Porém, aproximadamente 20% dos alunos, ao responderem a essa questão, disseram já ter ouvido piadas ou comentários entre amigos, com o tom de brincadeira, como por exemplo “não tem preconceito nenhum, nunca vi. Só tem piadinha mesmo, tipo com os alunos cotistas. A gente brinca, tipo, ‘Ah, tem piscina na sua favela?!’” (Estudante 2, Curso C, não cotista), ou “Ah, nunca teve discriminação. Só tem as piadinhas de sempre, mas são normais, tipo: ‘Nossa, que celular bonito! Assaltou de quem?’ Mas tudo bem, no momento em que as pessoas têm liberdade pra isso” (Estudante 4, Curso C, cotista).

Percebe-se, portanto, um racismo implícito no contexto desse *Campus*. Muito embora situações de preconceito aconteçam, elas não são observadas com a devida criticidade pelos alunos, sendo, inclusive, naturalizadas. Ainda, como é demonstrado em algumas falas, o cotista carrega a imagem do indivíduo que “roubou” a vaga do aluno que não entrou por ampla concorrência, uma vez que teve maior “facilidade” para ingressar na universidade do que os demais alunos. Nesse sentido, a ausência de um espaço para que o cotista empodere-se e reafirme a universidade como o seu lugar, pode contribuir para que ele se sinta inferior.

Ademais, o fato da política de cotas questionar a desigualdade de condições e de oportunidades e, portanto, a meritocracia, sistema dado como o mais “justo” por grande maioria da sociedade, colabora para deslegitimar a entrada do cotista na universidade. É importante destacar que essa discussão não aparece explicitamente na universidade, mas, sim, através de alguns comentários, como os citados acima. Nesse caso,

Acho que o termo cotista é um pouco de preconceito. É como se você estivesse falando que o cotista não teria condições de ter passado na universidade pelos próprios méritos. Não gosto do termo. Cotas é um preconceito mesmo, parece que estão subestimando você, como se a pessoa não tivesse possibilidade de passar sem o auxílio de cotas (Estudante 10, Curso C, cotista).

Considerando a questão abordada anteriormente, perguntamos a opinião dos cotistas acerca da criação de um órgão com fins de defender os interesses dos cotistas e de representá-los institucionalmente: “Não sinto falta [de um órgão para cotistas]. Acho que, de um modo geral, todo aluno é atendido da mesma forma, independente de ser cotista ou não. Pra mim,

eu não vejo por que ter. Aqui já tem muita orientação aos alunos” (Estudante 29, Curso C, cotista).

No geral, a opinião dos alunos sobre a política de cotas pode ser dividida em relação à política de cotas socioeconômica e cotas para escola públicas, e em relação à política de cotas raciais. Em relação ao primeiro grupo, percebemos que a maioria dos alunos é favorável, muito embora haja uma parcela significativa que se diga contra. Já em relação às cotas raciais, percebemos uma forte oposição, principalmente dos alunos não cotistas, embora os cotistas também, em sua maioria, se digam contra.

Pereira e Hanashiro (2010) entendem esse fenômeno como sendo uma “Atitude de Rejeição com Base no Receio ao Estigma”. Isso significa que, mesmo os grupos de indivíduos designados ou beneficiados por ações afirmativas, podem ter atitudes de rejeição, uma vez que as práticas de diversidade podem estigmatizar os indivíduos beneficiados como sendo menos qualificados ou incompetentes. Como consequência, os próprios beneficiados desenvolvem atitudes contrárias às práticas que os beneficiaram uma vez que passam a temer uma conotação negativa de suas capacidades.

Percebe-se também que a questão racial é muito controversa na universidade. Contrários às cotas raciais sustentam seus argumentos alegando que elas discriminam ainda mais os negros, uma vez que eles necessitam de um “auxílio extra” para ingressar na universidade. Foi percebido que, embora conste no banco de dados que determinados alunos ingressaram na UFU por meio das cotas raciais, durante a entrevista, alguns disseram que não haviam entrado por essa modalidade, sendo possível perceber uma vergonha do aluno de ser cotista racial.

Em relação às cotas para escola pública e renda, não tenho problema. Mas fico um pouco chateado em relação às raciais. Eu falo que eu sou negro. Ter cotas para negros mostra que uma pessoa negra não tem condições de passar em universidade federal. Tipo...ta falando como se você não conseguisse as coisas sozinho (Estudante 2, Curso C, cotista).

Apesar de toda a controvérsia em torno da legitimidade da política de cotas raciais, fica a questão: a UFU está, de fato, cumprindo com o objetivo de aumentar a quantidade de negros ingressos na universidade? Ao perguntar aos alunos se eles achavam que havia uma quantidade considerável de negros no ambiente da UFU, a maioria nos respondeu que não, pouco se veem negros nos corredores.

A fim de entender com maior propriedade a questão racial, buscou-se um representante do Núcleo de Estudos Afro-Descendentes (NEAB). Ela citou a institucionalização do racismo desde a tentativa de implementação da política de cotas raciais na instituição, em 2003, uma vez que a grande maioria dos docentes era contra essa medida, alegando que as cotas sociais contemplariam os negros, nas suas visões. “Não percebo explicitamente que o pessoal diferencia o cotista ou não cotista. Mas, implicitamente, no contexto de piadinhas, sim, percebo em vários espaços. - Ah, só entrou, porque tinha cotas! - Mas é sempre brincadeira” (Representante do Núcleo).

Ela acredita que a maior diferença entre cotistas e não cotistas, principalmente raciais, diz respeito ao capital simbólico que cada um carrega consigo e que contribui, cada vez mais, para a sensação de que a universidade é o “não lugar” do aluno negro. Nesse sentido, mostra-se favorável à possibilidade de haver um órgão direcionado aos interesses dos cotistas, uma vez que seria um bom caminho para que os alunos conquistassem um lugar dentro da universidade, empoderando-se e refletindo acerca de questões que permeiam o assunto das cotas. “Eu acredito que esse órgão traria a possibilidade de empoderar os alunos. A universidade é elitista e branca e isso faz a gente se sentir um tanto “fora do nosso lugar”, mesmo sendo um espaço público. A gente se sente mais empoderado, no sentido de que esse lugar também é meu” (Representante do Núcleo).

Por fim, o debate faz-se necessário, não apenas para afirmar ou rebater a política de cotas, mas também para entregar ao estudante da Universidade o direito à dúvida, instigando-o a pensar sobre os problemas que englobam a sociedade e, mais especificamente, o acesso à universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, não pretendemos esgotar, em hipótese alguma, o assunto “cotas na universidade federal”, mas, sim, proporcionar algumas perspectivas de análise para que se possa pensar com mais propriedade a questão da política de cotas nesse contexto. Ainda, é necessário que se tenha claro que as conclusões chegadas neste trabalho não podem ser generalizadas, uma vez que cada instituição de ensino e seus respectivos *Campi* possuem seus contextos específicos.

O principal argumento das pessoas contrárias à política de cotas é sustentada no senso comum de que o desempenho dos cotistas é inferior ao dos não cotistas, reduzindo, assim, o nível da universidade. Como objetivo específico um, foi possível perceber que não há uma diferença significativa nas Médias Gerais Acumuladas dos estudantes cotistas e não cotistas.

No que se refere à análise de cunho qualitativo, objetivo dois deste trabalho, procurou-se entender se há diferença na sensação de pertencimento do aluno cotista e do não cotista à universidade. No geral, a grande maioria dos estudantes sente-se pertencente à universidade. Percebeu-se que não foi possível fazer uma distinção tão clara entre o perfil socioeconômico daqueles que ingressaram por meio das cotas ou por ampla concorrência. Ambos os grupos estudaram, em sua maioria, em colégios públicos, sendo que, ao ingressarem na UFU, se depararam com dificuldades muito semelhantes no que tange aos métodos de estudo. A análise qualitativa também não demonstrou, no geral, que há distinções significativas entre o envolvimento, desempenho e motivação dos alunos cotistas ou não cotistas com a universidade.

Também foi possível notar que, no *Campus*, há uma escassez de discussões políticas que fujam do escopo tecnicista de cursos na área de tecnologia. Isso contribui para que os atores da universidade pouco falem sobre o tema *cotas*, criando uma situação em que as pessoas conheçam superficialmente seu funcionamento e seus objetivos. Isso pode, inclusive,

colaborar para o processo de não reconhecimento da universidade como um lugar do cotista, muito embora isso ocorra implicitamente. Nesse sentido, é relevante destacar que essa condição não foi observada em larga escala entre os estudantes, devido ao fato de não haver grandes distinções entre o perfil dos estudantes cotistas e não cotistas. No entanto, não achamos que essa questão devesse ser desconsiderada.

Também, percebeu-se que muitos discentes se sentem parte do ambiente universitário, uma vez que se orgulham de ter passado no vestibular e se veem como merecedores de estudar nessa instituição. Uma vez dentro da universidade, os alunos devem valorizá-la e lutar por possíveis melhorias, em prol de todos aqueles envolvidos.

Em suma, foi possível notar que o ambiente é, no geral, muito acolhedor. Foi interessante reparar que, dentro de um grupo de amigos, muitos eram cotistas e poucos tinham conhecimento. Considerando que, de fato, não há uma distinção entre estudantes que entraram, ou não, por cotas na universidade, vale questionar se um órgão em defesa dos cotistas seria legítimo nesse contexto, por exemplo. Entretanto, julga-se essencial a permanência de cursos de nivelamento para cotistas e não cotistas, uma vez que ambos apresentam dificuldades similares, em muitos casos, e achamos que seria benéfica maior informação a respeito da política de cotas na universidade, de modo a romper com possíveis preconceitos e evitar, cada vez mais, situações de racismo implícito.

Como limites e desafios, destaca-se a dificuldade dos pesquisadores acessarem os alunos cotistas e não cotistas para a realização das entrevistas, visto que a informação sobre cotas era restrita e não divulgada. Graças ao apoio das lideranças da universidade, obtivemos sucesso na identificação dos alunos cotistas e foi facilitado o acesso aos estudantes, de um modo geral. Compreender a relação do estudante cotista com a política de cotas mostrou-se muito difícil devido aos estigmas e preconceitos pré-existentes e à ausência de um espaço para debater o assunto. O resultado quantitativo, revelando que o desempenho do cotista não é pior que o do não cotista, foi extremamente importante. Como futuros trabalhos, sugere-se ampliar a avaliação para os outros *Campi* da universidade pesquisada.

NOTA

1 Submetido à RIGS em: set. 2017. Aceito para publicação em: jan. 2018.

REFERÊNCIAS

ÉSTHER, Angelo Brigato; MELO, Mariane Catarina de Oliveira Lopes. **A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de Universidades em Minas Gerais**. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v.6, n. 1, p. 01-17, Mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v6n1/v6n1a04>>. Acesso em: 11 set. 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: uma difícil via crucis ainda a caminho da redenção. Periódicos UFRN, Natal-RN, v. 9, n. 1, p. 247-254, jun. 2008.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia – Teoria e Pesquisa**. v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HERRING, C.; HENDERSON, L. **From Affirmative Action to Diversity: Toward a Critical Diversity Perspective**. *Critical Sociology*, v. 38, n. 5, p. 629-643, 2011. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.968.9010&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro, p. 1-215, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014**. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2014/default.shtm>>. Acesso em: 03 out. 2014.

_____. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 03 out. 2015.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008)**. *Psicol. cienc. prof.* v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. *Cadernos de Pesquisa USP*, São Paulo, p. 197-217, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.

_____. **Ação afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial**. 88. ed. Campinas: Educação Social, 2004. p. 757-776. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra: um ponto de vista em defesa das cotas**. Goiânia: Sociedade e Cultura, 2001.

OLIVEIRA, Juliana Augusta Nonato de. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior**. São Carlos: UFSCAR, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2013-04-30T153054Z-5194/Publico/5054.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

PEREIRA, Jamille Barbosa Cavalcanti; HANASHIRO, Darcy Mitiki Mori. **Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? Eis a questão**. Curitiba: Revista de

Administração Contemporânea, Curitiba, v. 14, n. 4, art. 6, p. 670 – 683, Jul/Ago 2010.

ROSA, Alexandre Reis. Relações raciais e estudos organizacionais no Brasil. **Rev. adm. contemp.** v. 18, n. 3, p. 240-260, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac20141085>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

SANDEL, Michael J. **Justiça**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2015.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 1999.

SILVA, F. C. As relações raciais na educação, a objetividade e subjetividade das cotas sócio-raciais no ensino superior. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 10, p. 181-195, 2013. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/viewFile/354/264>>. Acesso em: 11 set. 2015.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Luca Backup
Cohen**

Estudante de graduação em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP) e em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, está escrevendo seu TCC sobre o arranjo político-administrativo da cidade de São Paulo. Áreas de interesse e de pesquisa em extensão: Políticas Públicas, Ciência Política Aplicada, Comunicação e Direito Constitucional.

**Marina
Katurchi Exner**

Estudante de Administração Pública pela FGV/EAESP. Ao longo da graduação, foi membra da equipe pedagógica do Cursinho FGV e da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCP - FGV). Atualmente, é estagiária no Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), no qual trabalha com governos estaduais e municipais parceiros para integrar a inovação e a tecnologia nas redes públicas de ensino, por meio do desenvolvimento de Planos de Inovação e Tecnologia Educacional e da implantação e operacionalização de Espaços de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores. Áreas de interesse e de pesquisa em extensão: primeira infância, educação, desenvolvimento local e políticas públicas.

**Peterson
Elizandro
Gandolfi**

Doutor em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV). Mestre em Administração pela FAGEN/UFU. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional - Curso Mestrado Profissional. Docente nos cursos de graduação do Campus de Patos de Minas da Universidade Federal de Uberlândia e coordeno o CIEPS - Centro de Incubação em Empreendimentos Populares e Solidários do Campus Patos de Minas, atuando em vários projetos de extensão. Áreas de interesse de pesquisa e extensão: gestão em saúde (tema do doutorado), gestão do terceiro setor e economia solidária (projetos de extensão) e processos de análise de dados para tomada de decisão.