



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

BRUNA CAROLINE MOREIRA SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA: UMA AVALIAÇÃO COMPARATIVA DO DESEMPENHO DOS
ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS**

VIÇOSA, MINAS GERAIS

DEZEMBRO DE 2014

BRUNA CAROLINE MOREIRA SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA: UMA AVALIAÇÃO COMPARATIVA DO DESEMPENHO DOS
ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Viçosa como parte das
exigências do Curso de Ciências Sociais para a
obtenção do título de Bacharel.

Orientador: Marcelo Ottoni Durante

VIÇOSA, MINAS GERAIS

DEZEMBRO DE 2014

BRUNA CAROLINE MOREIRA SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA: UMA AVALIAÇÃO COMPARATIVA DO DESEMPENHO DOS
ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Viçosa como parte das
exigências do Curso de Ciências Sociais para a
obtenção do título de Bacharel.

Viçosa, ____ de _____ de _____

APROVADO POR:

Prof. Dr. Marcelo Ottoni Durante (Orientador)

Prof. Dr. Fabrício Roberto Costa Oliveira

Prof.^a Dr.^a Rogéria da Silva Martins

Dedico este trabalho a Deus e à minha família. Em especial à minha mãe, pelo amor e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao meu orientador, prof.º Dr.º Marcelo Ottoni, pela dedicação e paciência comigo desde a parceria no projeto Fica Vivo.

Também gostaria de agradecer aos membros da banca, prof. Dr. Fabrício Oliveira e prof.^a Dr.^a Rogéria Martins, por aceitarem participar desse momento e pelas valiosíssimas contribuições.

À minha família e amigos, pelo suporte, torcida e incentivo diários. Obrigada pelo carinho, compreensão, cuidado e força. Esse apoio faz com que eu busque ser cada dia melhor.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a Deus, meu fiel protetor e sem o qual nada disso seria possível.

A todos que de alguma forma participaram dessa vitória, meu sincero muito obrigada!

RESUMO

Diante o crescimento de conquistas na área social e, em especial, à expansão do acesso à educação, observa-se medidas com objetivo de reverter o quadro de grupos marginalizados historicamente. As ações afirmativas, registradas desde 2002, se configuram como um meio de melhorar as condições desses grupos, diminuindo as desigualdades desses em relação a um grupo “privilegiado”. Essas ações são uniformizadas através da Lei nº 12.711 sancionada em 2012. Ela determina a reserva de “no mínimo 50% de vagas (em IES federais) para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Um dos principais argumentos contra o sistema de cotas é o da defesa da manutenção da qualidade do ensino, baseado na ideia de que alunos cotistas tendem a ter desempenho acadêmico inferior aos não cotistas, colocando em risco a alta qualidade do ensino e das instituições. Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo verificar se há diferenças no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas, partindo da hipótese de que o comportamento dos estudantes no ambiente acadêmico é determinante para o desempenho deles. A pesquisa teve foco nos alunos cujo ingresso na UFV aconteceu em 2013 - ano inicial da vigência da Lei. Constatou-se que entre 45 cursos de graduação, 18 apresentam média de coeficientes de rendimento de alunos cotistas melhores do que as de alunos não cotistas, enfraquecendo assim a ideia de que alunos cotistas apresentariam desempenho muito inferior em relação aos não cotistas. Todavia, esse desempenho apresenta várias ressalvas e os resultados alcançados na democratização do ensino ainda são bem modestos diante das possibilidades.

Palavras chaves: Ações afirmativas, desigualdade, desempenho acadêmico.

ABSTRACT

Given the growth of achievements in the social field and, in particular, the expansion of access to education, there is measures in order to reverse the situation of historically marginalized groups. Affirmative actions, registered since 2002, are configured as a means of improving the conditions of these groups, reducing these inequalities with respect to a "privileged" group. These actions were standardized through Law No. 12,711 enacted in 2012. It requires the allocation of "at least 50% of vacancies (in federal HEIs) for students who have completed secondary education in public schools." One of the main arguments against the quota system is the defense of maintaining the quality of education, based on the idea that quota students are likely to have lower academic performance to non-quota students, endangering the high quality of education and institutions. In this context, the research aimed to compare the differences in academic performance between quota students and no--quota students, on the assumption that the behavior of students in the academic environment is critical to their performance. The research was focused on students whose entry into the UFV happened in 2013 -. Initial year of the enactment of Law. was found that among 45 undergraduate programs, 18 have an average of best quota students yield coefficients than those of non-quota students, thus weakening the idea that quota students would present much lower performance compared to non-quota students. However, this performance has several remarks and achievements in the democratization of education are still quite modest in comparison with the possibilities.

Keywords: Affirmative actions, inequality, academic performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1: Distribuição das vagas em IES públicas, a partir da Lei nº 12.711	11
TABELA 1: Razão dos coeficientes não cotistas/cotistas por curso-CCA e CCB	32
TABELA 2: Razão dos coeficientes não cotistas/cotistas por curso-CCE e CCH	33
TABELA 3: Razão das notas entre não cotistas por cotistas categorizadas por centro acadêmico	34
TABELA 4: Razão das notas entre não cotistas por cotistas por curso e delimitação percentual.....	34
TABELA 5: Rendimento dos alunos por qualidade do curso	36
TABELA 6: Relação entre rendimento dos cotistas na universidade e a nota de corte do curso	37
TABELA 7: Relação entre rendimento dos “não cotistas” na universidade e a nota de corte do curso	37
QUADRO 1: Comparação da proposta sugerida pela Lei para o aumento progressivo da reserva de vagas e a opção adotada pela UFV	42
QUADRO 2: Caracterização dos entrevistados	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CA - Centro Acadêmico

CCA - Centro de Ciências Agrárias

CCB - Centro de Ciências Biológicas

CCE - Centro de Ciências Exatas

CCH - Centro de Ciências Humanas

COLUNI - Colégio de Aplicação – CAp-COLUNI/UFV

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC - Ministério da Educação

PASES - Programa de Avaliação Seriada para Ingresso no Ensino Superior da UFV

PROUNI - Programa Universidade para Todos

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

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UEMS - Universidade Estadual do 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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1. A Importância da Educação para o Enfrentamento das Desigualdades	13
2.2. Escola como Mantenedora de Diferenças	17
2.3. Funcionamento de Instituições Diante Novas Demandas	21
2.4. Desempenho Acadêmico e suas Relações.....	24
2.4.1. O Cognitivismo	25
2.4.2. O Comportamentalismo.....	28
3. DESENVOLVIMENTO e METODOLOGIA	31
4. RESULTADOS	41
4.1. Histórico e Contexto de Inserção da Lei na UFV	41
4.2. Dados Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários- Concessão de Bolsas Auxílio	44
4.3. Entrevistas com os Estudantes.....	45
4.3.1. Da Utilização de Bolsas- Acadêmicas e de Permanência.....	48
4.3.2. Da Necessidade de Recursos Específicos para Cotistas.....	50
4.3.3. Quanto às Diferenças de Comportamento entre Cotistas e Não Cotistas.....	50
4.3.4. Dificuldades Encontradas ao Ingressar na Universidade	52
4.3.5. Divergências Acerca das Ações Afirmativas e o Modo pelo qual ela Democratiza (ou não) o Ensino Superior	53
4.3.6. Porque Cotistas se Saem Melhor em Uns Cursos e em Outros Não	55
4.3.7. O caso do Curso de Administração	59
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas tem-se constatado um aumento considerável das políticas sociais, no que diz respeito à garantia de direitos a qual todos os cidadãos devem ter acesso. Com a Constituição de 1988, verificou-se a evolução de um caminho de conquistas na área social, colocando em pauta a democratização das políticas sociais, caracterizando-as como dever do Estado e direito do cidadão.

Uma das conquistas mais importantes deste período foi a expansão do acesso à educação. No entanto, essa expansão foi ainda fortemente marcada por uma desigualdade de acesso. Percebeu-se então a necessidade do aprofundamento de políticas que abranjam sujeitos e particularidades, no intuito de reverter um quadro de grupos marginalizados historicamente, melhorando as condições dos mesmos e diminuindo assim as desigualdades desses em relação a um grupo “privilegiado”. Essa necessidade foi amparada pela Constituição de 1988, que determina que: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

As últimas duas décadas têm mostrado um aumento significativo de ações que subsidiam a democratização do acesso a recursos, fazendo com que a atenção esteja virada para grupos que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, tais como: pobres, negros e indígenas. Com a Conferência Mundial Contra o Racismo em 2001, houve um salto no que diz respeito à atenção dada à discriminação racial, possibilitando o aumento da reflexão nacional no que diz respeito ao racismo. Desde então, houve aumento significativo do esforço para a criação de medidas que promovam a igualdade racial. Quando do mandato do presidente Lula, houve a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a qual concerne no combate à discriminação racial (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012).

Apesar de todas estas iniciativas, análises realizadas no início da década atual por institutos como IPEA e IBGE mostram a persistência da grande desigualdade racial e social no país no contexto do acesso à educação. Na síntese de Indicadores Sociais

do IBGE de 2012, constatou-se que na população entre 18 e 24 anos, 22,1% dos autodeclarados brancos estão matriculados no ensino superior. Já entre a população preta ou parda, esse percentual cai para apenas 9,6% dos jovens. Quanto à taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos, na população branca é de 5,3% e na população preta e parda é de 11,8%. Quanto à relação entre renda e escolaridade, na síntese de Indicadores Sociais do IBGE de 2010, observou-se que nos 20% da população mais rica do país, a média dos anos de estudo totalizam 10,4 anos, já na população 20% mais pobre, esse número é em média de 4,5 anos de estudo (IBGE apud HENRIQUE, 2014).

Ações que rompem com esse fosso de desigualdade vêm ganhando cada vez mais espaço e força. Exemplos disso são o PROUNI¹, que destina bolsas em instituições particulares para alunos oriundos de escolas públicas, de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência; e o REUNI, que contém ações como aumento de vagas nos cursos de graduação, difusão de inovações pedagógicas e combate à evasão, aumento do número de cursos noturnos, dentre outros “mecanismos de inclusão social para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (MEC, 2007). Pode-se destacar também a criação de universidades federais e a construção de novos *campi* (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012), além do FIES, criado na década passada, quando do governo FHC e que consiste no financiamento da graduação de estudantes de instituições particulares.

Sendo criadas desde 2002, a implementação desta última corrente de ações denominadas por afirmativas se deu de forma distinta, de acordo com a autonomia de cada universidade. E, aos pouco foram ganhando espaço nesse contexto, sendo inicialmente elaboradas pelos conselhos universitários de cada IES, posteriormente por leis estaduais, até chegar à Lei sancionada pela presidente Dilma em 2012.

As primeiras IES a adotarem a reserva de vagas para as cotas foram a UERJ, UNEF, UNEB, UEMS e UNB. Até a sanção da Lei nº 12.711, sancionada pela presidente Dilma, ficava a critério de cada IES adotar ou não a reserva de vagas para cotas, possuindo a autonomia ainda de implantá-la da forma como achasse mais viável. Com o

¹ O Prouni, tem sua implantação no governo Lula, tendo sido nascido da iniciativa do então ministro Tarso Genro. O programa destina-se à concessão de bolsas para alunos tidos como em situação de vulnerabilidade socioeconômica em instituições privadas de ensino, que receberiam como incentivo a isenção de tributos.

intuito de romper com desigualdades históricas, estas ações apresentavam respaldo para alunos oriundos de escolas públicas, pobres, negros, indígenas, grupos que se encontram marginalizados na história do país.

A obrigatoriedade das ações afirmativas surge assim em agosto de 2012 (Lei nº 12.711), tendo essa sido chamada de “Lei de Cotas”, promovendo a uniformização das iniciativas de ações afirmativas:

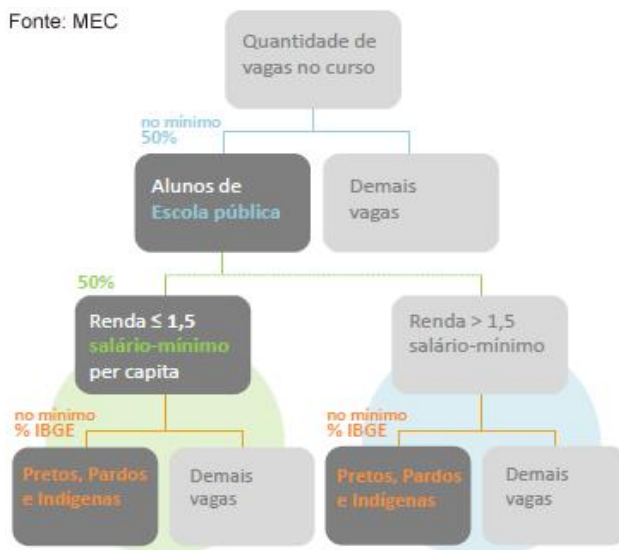
“Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.”

A distribuição das vagas passa a ser feita de acordo com o esquema à seguir:

GRÁFICO 1:

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

Fonte: MEC



Fonte: MEC

De acordo com o gráfico, a distribuição das reservas de vagas de acordo com os requisitos raciais se configura da seguinte forma:

“Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).”

A utilização de sistema de cotas surge então como um meio de diminuir desigualdades e possibilitar o aumento das oportunidades de acesso à educação superior para toda a população. Diante esses pontos, a pesquisa pretendeu analisar se a implementação desse sistema está conseguindo democratizar² as oportunidades de acesso às vagas públicas de ensino superior sem, contudo, reduzir a qualidade de ensino. Este foco da pesquisa decorre do fato de que um dos principais argumentos contra o sistema de cotas é o da defesa da manutenção da qualidade do ensino, argumento esse que defende que alunos cotistas tenderão a ter desempenho acadêmico inferior aos alunos não cotistas, colocando em risco assim o bom funcionamento e alta qualidade da instituição. (SANTOS, 2012, P. 309).

A pesquisa teve foco no desempenho dos alunos, cujo ingresso na Universidade Federal de Viçosa aconteceu em 2013 - ano inicial da vigência da Lei de Cotas. Buscou-se analisar e compreender se realmente há diferença no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas e, ainda, como essa diferença é construída pela rotina de atividades acadêmicas dos alunos cotistas e não cotistas.

Visto que se trata de um trabalho de conclusão de curso e devido ao curto período de tempo para o desenvolvimento do mesmo, bem como a ausência de recursos, ele não possibilita formulações conclusivas acerca dos aspectos em questão, representando assim uma amostra do contexto, trazendo importantes e interessantes resultados. A pesquisa precisa ser ampliada e novos aspectos precisam ser considerados, visando à abrangência de um maior número de entrevistados, de informações e de dados.

² O termo democracia aqui se faz relevante no que diz respeito ao governo com alto grau de representatividade, respeitando assim o pluralismo e voltando a moralidade para o coletivo. Democratizar é, nesse contexto, tornar algo acessível a todos os grupos, ou seja, popularizar.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Importância da Educação para o Enfrentamento das Desigualdades

Para se discutir desigualdade, Marcelo Medeiros no primeiro capítulo do livro “Medidas de Desigualdade e Pobreza” defende que deve-se pensar primeiramente no duo desigualdade e diferença, uma vez que a desigualdade é reversível e a diferença não necessariamente. A diferença pode ser uma questão de gosto/categorização, desde a cor do cabelo até a escolha de qual curso de graduação seguir, por exemplo. Já a desigualdade deve ser pensada por uma perspectiva mais óbvia: é uma situação onde não existe igualdade. Ou seja, deve haver a possibilidade de comparação, pensando que uma quantidade é maior ou menor do que outra, pressupondo-se que um indivíduo possui vantagens em relação a outro. Dessa forma, quando se fala em desigualdade, deve-se sempre pensar em “desigualdade de quê?”, “o que está sendo comparado?”. Portanto, deve-se pensar em desigualdade social, desigualdade de direitos, desigualdade entre raças, desigualdade de classe, dentre outras.

Seguindo essa lógica, o sociólogo sueco Göran Therborn (2010) sugere que existem quatro formas básicas de a desigualdade ser produzida: por distanciamento, exclusão, hierarquia ou exploração. Pauta ainda que para que uma diferença seja vista como desigualdade ela deve ser visto como algo que pode ser extingível. Uma vez que a desigualdade de direitos é uma violação dos direitos humanos, é imprescindível que sejam utilizados mecanismos que façam com que ela vá diminuindo até chegar ao ponto de se extinguir. Nesse sentido, haveria também o aumento da coesão social.

Até os dias atuais a sociedade brasileira carrega uma herança racista e hierárquica, que tem seus primórdios desde a colonização portuguesa no século XVI. Esse contexto traduz o sistema brasileiro como sendo anti-igualitário, dominado por uma elite que legitima a desigualdade social, fazendo com que o contexto de dominação seja visto como algo natural. Difunde-se muito a ideia de miscigenação do povo brasileiro, maquiando assim a noção de segregação:

“A oposição à ação afirmativa racial no Brasil se deve muito ao antigo mito das relações de raça no Brasil, que seriam harmoniosas e desprovidas de conflito. Narra-se uma história de “miscigenação” e de ausência de discriminação e de preconceito, que teria definido as relações sociais entre os brasileiros até os dias presentes. Às vezes, chamado de mito da “democracia racial”, essa narrativa foi desenvolvida por intelectuais brasileiros do século XX, como Gilberto Freyre.” (JUNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012)

Com toda essa herança percebe-se que ainda hoje há o predomínio de pré-conceitos étnicos que justificam uma dominação econômica, social e política onde suas consequências perduram no tempo, privando alguns setores da sociedade de condições dignas de vida, como assegura o artigo quinto da constituição brasileira:

“Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 1988)

É sabido que o Brasil carece de políticas públicas que beneficiem os jovens, principalmente aqueles que possuem baixa escolaridade e baixa renda. No entanto, nas últimas décadas, a juventude vem cada vez mais deixando de ser vista apenas como uma faixa etária e passando a ser vista como um sujeito de direitos e que carece de subsídios para o crescimento social e pessoal.

Nesse contexto de transição, a educação aparece como algo imprescindível para a preparação desses jovens cidadãos para a vida adulta. Acredita-se que o nível educacional de determinada população, assim como é feita a distribuição dessa educação, se de forma igualitária ou não, é de fundamental importância para amenizar a concentração de renda de um país. Famílias que apresentam baixa renda tendem a ter, conseqüentemente, baixos níveis educacionais, impossibilitando, de maneira geral, o acesso a empregos bem remunerados, que por sua vez, dificulta o acesso à educação, gerando assim um ciclo vicioso e de difícil saída. Diante disso, o aumento no número de anos de estudo e uma melhora na distribuição de uma educação de qualidade geraria uma mudança estrutural, que contribuiria para quebrar o círculo vicioso da pobreza e desigualdade.

A educação de alta qualidade para os jovens é, desse modo, a possibilidade de esses desenvolverem potencialidades para lidar com um mundo constante de inovações e transformações. Logo, aparecem questões relacionadas à necessidade da existência de uma educação que beneficie todas as camadas da sociedade. Portanto, políticas que buscam essa melhor distribuição de acesso são altamente benéficas, no sentido de reduzir desigualdades e aumentar oportunidades. Cabe lembrar ainda que cada indivíduo é pautado de uma série de diferenças e características próprias, sejam elas moldadas socialmente e/ou culturalmente. Portanto, pensar em políticas públicas para esse público é pensar em diminuir desigualdades levando em consideração e respeitando as inúmeras diferenças.

Jessé Souza, importante professor e pesquisador brasileiro, propõe que a sociedade não consegue perceber claramente como se instaura a dinâmica e construção das classes sociais, o que gera uma distorção da realidade, maquiando a opressão e dominação, na maioria das vezes, injusta. Ele justifica que

“Como é o pertencimento às classes sociais que predetermina todo o acesso privilegiado a todos os bens e recursos escassos que são o fulcro da vida de todos nós 24 horas por dia, encobrir a existência das classes é encobrir também o núcleo mesmo que permite a reprodução e legitimação de todo tipo de privilégio injusto.” (SOUZA, 2012, p.21).

Inúmeras vezes a população internaliza a falsa impressão de que oportunidades foram dadas para todos, acabando por criar pensamentos como “os meios foram dados, então se você quiser, você consegue”. Essa afirmação em um contexto em que grupos desfavorecidos continuam sem a capacidade de se inserirem positivamente nos espaços, traz como consequência a legitimação da desigualdade. Partindo de um ponto de vista específico, as universidades públicas são, assim, um exemplo claro. Ao apresentarem indicadores de qualidade superiores aos das particulares, as universidades públicas acabam por terem suas vagas preenchidas por alunos de classe alta, uma vez que esses possuem uma série de meios para tal. Ou seja, uma instituição pública e que deveria beneficiar a todos acaba por beneficiar justamente os que já possuem diversas outras oportunidades. Essa é uma das principais justificativas para a vigência das ações afirmativas.

Considerando assim o pressuposto de que a educação está diretamente relacionada ao desenvolvimento do homem, possuindo relação direta com a capacidade

social, moral e intelectual do mesmo, é ela quem subsidia então a vivência em sociedade, bem como a qualidade de vida do ser humano. Percebe-se então a necessidade de se investir desde a educação básica visando a construção de um capital cultural que faça esses indivíduos reconhecerem não só a necessidade do trabalho, mas também a do estudo e do lazer, como formas de obtenção de uma melhor qualidade de vida.

Visto as recentes conquistas quanto à expansão ao acesso à educação, percebe-se que a democratização do acesso vem se efetivando. No entanto, deve-se pensar quanto a democratização no que diz respeito tanto em termos de qualidade quanto às oportunidades iguais no decorrer de todo o processo, abranjam sujeitos e particularidades.

Fazendo um rápido histórico do que culminou na efetivação dessa igualdade de acesso, tem-se que as décadas de 1970 e 1980 foram determinantes para a busca a democratização da educação. Os movimentos de educadores nesse período acompanhou a trajetória do movimento sindical, alcançando pequenos avanços na educação. Visto que o país se encontrou em uma ditadura militar no período de 1964-1985, cujo contexto educacional na época foi marcado pela opressão, privatização do ensino, e exclusão dos setores marginalizados, dentre outros, a constituição de 1988 e as eleições diretas para Presidente da República mostram a necessidade de se formar cidadãos aptos a exercer a liberdade de opinião, bem como participar do recente processo democrático. Portanto, com o fim da ditadura, aos poucos vão se instaurando mudanças no sistema educacional, onde não se estendendo, apenas exemplificando, é sancionada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), que embora não tenha atendido a todos os anseios dos educadores engajados na época, representou uma importante conquista no meio educacional e uma amostra do processo democrático.

Diante disso, as últimas duas décadas têm mostrado um aumento significativo de ações que subsidiam a democratização do acesso a recursos, fazendo com que a atenção esteja virada para grupos que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, na tentativa de igualar oportunidades de acesso e de consolidar direitos democráticos a todos.

Com tudo o que foi apresentado, constata-se então que ações e programas que visem o aumento das oportunidades de acesso das classes menos favorecidas e a redistribuição de recursos são de grande importância no sentido de melhorar a capacidade

intelectual, moral e social que subsidia a vivência na sociedade, bem como o pleno exercício dos direitos políticos, sociais e civis a que todos têm direito, além de melhorar significativamente a qualidade de vida.

2.2. Escola como Mantenedora de Diferenças

É importante ressaltar que a educação é o principal meio de acesso pelo qual os cidadãos conseguem alcançar uma melhoria na qualidade de vida, podendo suprir suas necessidades básicas com maior liberdade, igualdade e qualidade. As ações afirmativas são, assim, um modo pelo qual se faz possível a realização da justiça distributiva, da manutenção do pluralismo e da valorização de culturas marginalizadas. Há então a tentativa de garantia de direitos de igualdade entre indivíduos, pautando e respeitando nas diferenças deles, caracterizando a igualdade no contexto das diferenças. Essa ideologia sobre a educação ser a principal responsável pela mobilidade social, justificada por um maior grau de estudo ser responsável por elevar a classe de determinado indivíduo, termina legitimando a atuação do sistema educacional como instrumento responsável pela perpetuação das diferenças entre classes.

Partindo do pressuposto que o sistema educacional é um meio de preservar a caracterização das classes, alunos de classe social elevada seriam direcionados para uma determinada categoria do sistema de educação, enquanto alunos de classes sociais baixas seriam direcionados para uma categoria paralela. No Brasil essas duas categorias podem ser classificadas, de forma geral, no sistema privado e público de ensino, respetivamente. No sistema privado, no que diz respeito ao ensino fundamental e médio, ele é, normalmente, frequentado por alunos de classe alta. Os alunos pertencentes a essa categoria obtêm um número maior e melhor de oportunidades. Em contrapartida, o mesmo processo de formação de oportunidades aconteceria no setor público, com a ressalva de que as oportunidades (na maioria das vezes praticamente escassas), seriam incapazes de fazer com que os indivíduos mudassem de classe e migrassem para classes sociais mais

elevadas. Alunos pobres, que apresentam vulnerabilidade socioeconômica não teriam, assim, os subsídios necessários para obterem melhores oportunidades futuramente. Obviamente, existem exceções quanto à categorizar essas escolas, como é o caso de escolas públicas de alto rendimento, tendo como exemplo colégios de aplicação como COLUNI, CEFET e, do lado contrário, escolas particulares com baixo rendimento.

Essa caracterização das redes de ensino é invertida no ensino superior, cujas universidades públicas são frequentadas, em sua maioria, por alunos de renda elevada e cor branca. Por sua vez, alunos de baixa renda e negros que não tiveram acesso a uma educação de qualidade no decorrer da vida não encontram aparato necessário para conseguirem ingressar nas universidades públicas, uma vez que há uma grande concorrência para um número reduzido de vagas e, assim, acabam perdendo no embate com alunos melhor preparados, que dispõem de tempo para preparação e, posteriormente, para realização da graduação.

Desse modo, alunos que frequentaram a rede pública de ensino dos anos iniciais ao ensino médio acabam por cessarem os estudos antes de ingressarem no ensino superior, o que dentre outras justificativas, encontram-se a dificuldade no ingresso perante a educação precária que receberam e a falta de renda suficiente para cursar um curso superior em uma faculdade particular (o que também não seria viável, uma vez que devem ser oferecidos educação pública de qualidade para todos os cidadãos).

Essa visão do sistema educacional como instrumento responsável pela perpetuação das diferenças entre classes também foi defendida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu:

“É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social.” (BOURDIEU, 2010 upud SOUZA BRANDALISE, 2011)

Dessa forma, para Pierre Bourdieu, a manutenção do sistema de classes se dá pelo poder do sistema educacional, que ao mesmo tempo em que é estruturante, é também estruturado. Quanto mais baixa a classe do aluno, mais cedo ele será excluído do sistema educacional. Em contra partida, quanto mais alta a classe de outro aluno, mais anos

de estudo ele terá. O espaço educacional é, assim, hierarquizado dentre outros motivos, pela desigual distribuição de capitais, tendo destaque, aqui, o capital econômico e o capital cultural³. Essa hierarquização se dá pelas lutas que se formam devido “a acumulação da forma de capital que garante a dominação do campo” (BONNEWITZ, 2003, p. 60).

Ora, os indivíduos agirão assim no intuito de manter ou aumentar o capital por ele adquirido, o que, nas sociedades contemporâneas, pode ser exemplificado por meio da cultura. “A cultura se torna um móvel de lutas entre grupos sociais cuja finalidade é manter os distanciamentos distintivos entre classes sociais” (BONNEWITZ, 2003, p. 93). A cultura seria, dessa forma, o meio pelo qual a classe dominante se legitima. Levando essa perspectiva para o contexto familiar, a herança transmitida por gerações não só será constituída por bens materiais como, principalmente, por bens imateriais.

Percebe-se que as classes sociais não podem ser caracterizadas apenas pelo viés econômico, a renda que possuem, mas principalmente pelas características imateriais, sendo os aspectos emocionais, morais e culturais e padrões de comportamento imprescindíveis nessa caracterização. Para Pierre Bourdieu, o sistema educacional segue essa lógica, caracterizando que a cultura escolar se dá por consequência da cultura dominante e, portanto, não é em momento algum, neutra. Em outras palavras: a escola além de não reduzir as desigualdades sociais, as reproduz e as legitima.

Isso é reforçado pela “ideologia do dom”, que se caracteriza pela visão de que as desigualdades no desempenho entre alunos se dá devida a aptidões inatas. A “ideologia meritocrática” é, desse modo, evidenciada, uma vez que o aluno é levado a pensar que todos os meios foram oportunizados à ele, portanto cabe a ele próprio conquistar um bom desempenho através do esforço. Há, mais uma vez, a legitimação das desigualdades escolares e, conseqüentemente, sociais (BONNEWITZ, 2003, p. 117).

Nota-se que nesse processo a escola nega a desigualdade e diferença de públicos por ela atendidos. Se por um lado a classe dominante é que determina a cultura

³ Capital cultural: corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família esse capital pode existir sob três formas: em estado incorporado, como disposição duradoura do corpo (por exemplo, a facilidade de expressão em publico); em estado objetivo, como bem cultural (a posse de quadros, de obras); em estado institucionalizado, isto é, socialmente sancionado por instituições (como os títulos acadêmicos). (BONNEWITZ, 2003)

pela qual o sistema escolar será construído, por outro as classes populares acabam precisando se adequar a cultura vigente, no intuito de obter melhores desempenhos.

Ao perceber esse processo, os indivíduos analisam qual a real chance de se obter sucesso. Quando esse se apresenta como uma possibilidade distante, a chance de um indivíduo sair precocemente do sistema educacional aumenta consideravelmente.

O princípio da imitação da teoria do filósofo, sociólogo e criminalista Gabriel Tarde (1977) é pertinente para explicar essa situação. Partindo do pressuposto de que para esse autor um grupo social é caracterizado como sendo uma coleção de seres que se imitam mutuamente e que se assemelham em identidade de profissão e de educação, um indivíduo analisaria indivíduos do grupo o qual ele pertence e que já vivenciaram a mesma situação.

Ou seja, para um indivíduo assumir certa opinião ou ação, ele a testará com alguém cuja opinião seja de confiança para ele, então na medida em que haja coincidência, ele reafirma o pressuposto em questão e, conseqüentemente, o repassa. Desse modo, o que é imitado é sempre uma ideia, ou um julgamento, sendo esses sempre munidos de crenças e desejos. Em consequência, tem-se que os valores imateriais de uma família que ocupa determinada classe social seriam reproduzidos através dos indivíduos pertencentes a ela e assim sucessivamente no decorrer das gerações. Portanto, a decisão de continuar ou não no ambiente escolar dependerá do quão favorável foram as experiências de outras pessoas do mesmo grupo social do indivíduo. Patrice Bonnewitz discorre acerca dessa ideia:

“Mobilidade intergeracional, que é a circulação de um indivíduo do grupo social ao qual pertence a sua família para um outro grupo. Nesse caso, compara-se a situação de duas gerações? A dos pais e a dos filhos. (...) cruzando a posição social de um indivíduo num momento dado com a do seu pai” quanto mais diagonal os dados, mais a sociedade é rígida e quanto mais fracas forem as cifras diagonais, mais fluida é a sociedade, maior mobilidade.” (BONNEWITZ, 2003, p. 66)

Ao mesmo tempo em que, para Gabriel Tarde, a imitação propaga certos valores e crenças, ela seria também fonte de oposição e inovação a esses mesmos valores, uma vez que toda ideia tem uma versão contrária a ela. Logo, romper com determinadas características seria algo extremamente viável e aconselhável, já que apresentaria uma

inovação à característica atual, sem, contudo desmerece-la, pois o pressuposto original estaria embutida a ela, ainda que de forma contrária.

Retornando à teoria de Pierre Bourdieu e seguindo a lógica de que os indivíduos buscam sempre aumentar seu capital cultural e, dessa forma, conseguir se ascender socialmente, tem-se que esse é um processo que está em constante crescimento nos dois extremos do sistema. Na medida em que as classes populares alcançam determinados níveis de ascensão através do sistema educacional, as classes dominantes também intensificam o investimento no mesmo, o que faz com que haja a manutenção da distancia entre eles. Ou seja: apesar da mobilidade social, as disparidades não são reduzidas. Nesse sentido, as classes populares ficariam cada vez mais desmotivadas, uma vez que não conseguiriam se ascender significativamente.

Diante os argumentos acima citados, o sistema educacional surge assim como um campo não neutro, cujas características reproduzem e legitimam as desigualdades sociais, visto que o ambiente escolar é tido como um campo de reprodução dos privilégios sociais transmitidos historicamente pelas classes dominantes. As ações afirmativas buscam romper com este processo possibilitando a inserção de grupos marginalizados no ensino superior. Assim, há a tentativa de se democratizar o ensino e garantir direitos igualitários pautados nas especificidades de cada grupo. Porém, as discussões realizadas aqui nesta seção deixam bem claro que a forma de funcionamento das instituições educacionais serão um condicionante fundamental dos resultados a serem alcançados pela instituição no sentido de promover a educação como instrumento de democratização dos direitos e oportunidades.

2.3 Funcionamento de Instituições Diante Novas Demandas

Segundo Samuel Huntington (1975), sociedades em mudança que apresentam crescimento e desenvolvimento econômico trazem como consequência as

chances de mobilidade que, por sua vez, geram expectativas de participação e, com elas, novas demandas. Desse modo, cabe às instituições desenvolver os aparatos necessários para que essas necessidades sejam supridas. Isso se justifica pelo fato de que se as expectativas geradas não forem atendidas, há uma crise na ordem e perda de confiança nas instituições. Ou seja, o desenvolvimento econômico por si só não gera desenvolvimento político, uma vez que há uma série de bens imateriais que influenciam nesse desenvolvimento e, um deles, seria a noção de capital cultural acima discutida.

As instituições têm, portanto, o papel de gerenciar regras e procedimentos que visem o valor e estabilidade como parâmetro. Samuel Huntington cita sobre a necessidade de as organizações possuírem características como: 1) Adaptabilidade; 2) Complexidade - possuir várias funções e tarefas, pautando o planejamento e realização; 3) Autonomia; 4) Coerência - que irá gerar eficiência. A atenção a esses itens faz com que a corrupção (vista aqui do ponto de vista institucional e não do ponto de vista moral) seja evitada e que o desenvolvimento seja alcançado.

Diante essas perspectivas, Leonardo Secchi no livro intitulado “Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos” defende que quanto mais democracia, maior é o efeito benéfico nas Políticas Públicas. E, nesse sentido, quanto maior é o diálogo existente para tal, maior é a eficiência gerada, pois a competição gera regras, participação e inclusão, maximizando o diálogo e aumentando o desenvolvimento. A discussão sobre a Lei de Cotas se caracteriza assim como algo extremamente válido e necessário no sentido de analisar e aprimorar a eficácia, eficiência e efetividade da mesma. Esses três itens seriam vistos aqui como efetivar a democratização de acesso, a democratização de oportunidades sem, contudo, reduzir a qualidade de ensino e da instituição.

Leonardo Secchi (2011) discorre ainda sobre como os atores se relacionam na implantação e funcionamento das demandas. Para explicar essa relação o autor propõe o modelo “Principal/Agente”, cujo principal seria a pessoa ou grupo que contrata e o agente seria a pessoa ou grupo que é contratado. Portanto, em um contexto democrático, o Principal é o cidadão que ‘contrata’ os serviços dos políticos (Agentes). Exemplificando: a universidade seria o “agente” contratado para organizar e efetivar as demandas dos estudantes, que seriam o “principal”. Vale ressaltar aqui que utilizou-se os

estudantes para caracterizar melhor o contexto desse estudo, todavia sabe-se que o ambiente universitário abrange diversos setores: professores, servidores, serviços terceirizados, alcançando toda sociedade circundante.

Por se tratar de uma mudança no contexto social e, portanto, não passível de previsões perfeitas, a inserção da Lei de Cotas surge atrelada a uma série de novas carências, como necessidades de mudanças na infraestrutura, de logística de funcionamento e melhoria na qualidade de atendimento ao público. Visto que há uma diversidade maior de culturas, justificada pelo fato de anteriormente as universidades serem um espaço constituído, basicamente, por um grupo dominante e, portanto, mais homogêneo, a partir da implantação das cotas é verificado uma diversidade maior de grupos, diversificados entre si quanto a cultura, comportamento e contexto histórico. Desse modo, os atores administrativos da instituição nem sempre estão capacitados para lidar com esse novo contexto e maior diversidade, havendo a possibilidade de se prejudicar a excelência da infraestrutura das instituições e da qualidade de ensino.

Vale destacar algumas características da Universidade Federal de Viçosa para melhor contextualizar o contexto em que a pesquisa foi realizada. É uma universidade do interior, que possui uma forte tradição quanto às ciências agrárias e aos trabalhos de extensão, sendo também referencia em bolsas de auxílio permanência. Além disso, possui um sistema de tutorias e monitorias (na maior parte não obrigatórias ou que não estão veiculadas ao conceito de notas) que auxiliam os alunos nas dificuldades de acordo com as disciplinas. Diante de todo esse contexto, é uma universidade que se mostra menos elitizada do que a maioria.

Nesse sentido, é de suma importância compreender como a UFV reage diante à Lei de Cotas, verificando os métodos utilizados para a manutenção da eficiência, eficácia e efetividade – devendo ser pensada agora em um contexto de maior diversidade e, portanto, evitando padronizações, pensando na qualidade da instituição e manutenção do alto rendimento dos alunos. Conseqüentemente, é necessário analisar como a instituição recebe as necessidades geradas pela nova dinâmica instaurada, com o intuito de manter esses requisitos e garantir sua legitimidade. E, a partir da análise da configuração do novo público, alguns pontos precisam ser analisados pela instituição, tais como: a forma como é feita a distribuição de bolsas permanência, de moradia e alimentação para alunos com

vulnerabilidade econômica e se o número de bolsas é suficiente; verificar se há necessidade de aulas extras (tutorias e monitorias) para suprir possíveis dificuldades de aprendizado; viabilizar assistência médica e psicológica em número suficiente para comunidade acadêmica; dentre outras.

2.4 Desempenho Acadêmico e Suas Relações

Como se sabe, o desempenho acadêmico de um estudante pode ser explicado por inúmeras variáveis. Por esta razão, procurar identificar aquelas que mais se sobressaem e, conseqüentemente, determinam um melhor ou pior rendimento é fundamental para aprimorar a relação entre ensino e aprendizagem e, ainda, melhorar a qualidade da educação como um todo. Como vimos na seção anterior, a universidade é responsável pela promoção de uma série de condicionantes do comportamento do aluno que podem promover e reduzir o seu desempenho.

Para Pierre Bourdieu quanto maior for a proximidade da cultura dominante vigente e o capital cultural de determinado aluno, maior a tendência de o desempenho desse aluno ser alto. Em contrapartida, quanto menos capital cultural engessado pela classe dominante um aluno tiver, menor será seu desempenho. O ambiente no qual o estudante cresceu, portanto, tem direta relação com o processo de aprendizagem e desempenho, uma vez que o campo educacional é moldado pela classe dominante. “este capital existe também sob forma objetiva no ambiente dessas crianças: livros, obras de arte, viagens, acesso a mídia” (BONNEWITZ, 2003, p. 115)

Ele critica ainda as justificativas da desigualdade entre sucesso de uns alunos e de outros não estarem ligadas a “ideologia do dom”. Essa visão reforça ainda mais a legitimação das diferenças, uma vez que afirma a ideia de meritocracia, cujo indivíduo tem acesso às oportunidades de se obter sucesso sem, contudo, possuir meios concretos para isso.

Como o sistema educacional está embasado no capital cultural da classe dominante, os alunos que detêm esse capital obteriam melhores desempenhos. Isso é justificado pela defesa de que o ambiente escolar cobra determinados comportamentos e conhecimentos que são próprios da classe dominante. Portanto alunos que conviveram com esses códigos no decorrer da vida têm a facilidade e os meios previamente adquiridos para se saírem melhor.

Desse modo, Pierre Bourdieu defende que os alunos são indivíduos socialmente construídos, condicionados a uma bagagem social e cultural determinada pela origem social da qual vieram. E, ainda, não podem ser vistos apenas da perspectiva objetiva ou apenas da subjetiva, ou seja, não pode ser visto apenas como um ser mecânico em relação ao contexto no qual se encaixa, mas também não pode ser levado em consideração apenas os processos reflexivos. Seguindo essa linha de raciocínio, foram destacadas duas teorias de aprendizagens que podem ser utilizadas na compreensão do desempenho acadêmico dos alunos universitários. Elas são rapidamente caracterizadas abaixo.

2.4.1. O Cognitivismo

Uma das abordagens realizadas no intuito de encontrar variáveis que expliquem o desempenho acadêmico dos estudantes foi a abordagem cognitivista. Essa teoria se baseia na ideia de que a bagagem social e cognitiva trazida pelo aluno é fundamental e determinante para o aprendizado e desenvolvimento intelectual.

O cognitivismo tem como foco os processos do ser humano. Sendo assim, ele diz respeito à forma com que o homem processa e integra as informações a ele fornecidas. Dessa forma, essa abordagem é tida como “interacionista”.

São consideradas nessa abordagem as formas pelas quais as pessoas interagem com os estímulos proporcionados pelo ambiente, processando dados e conceitos

adquiridos, analisando como se sentem e como empregam símbolos. Portanto, embora se perceba a preocupação com as relações sociais, o foco dessa abordagem está na capacidade do indivíduo de incorporar informações e processá-las, analisando os conceitos “homem” e “mundo” em conjunto.

Considerando que o indivíduo está sempre em busca de um conhecimento total, embora esse nunca seja alcançado, ele estará sempre juntando as peças adquiridas através do conhecimento, inter-relacionando-as e transformando-as. “O Ser Humano como todo organismo vital, tende a aumentar seu controle sobre o meio, colocando-o a seu serviço. Ao fazê-lo, modifica o meio e se modifica.” (MIZUKAMI, 1986, p. 61)

Desse modo, cada indivíduo apresenta um grau de desenvolvimento de acordo com o modo pelo qual suas vivências foram sendo processadas e construídas:

“O desenvolvimento do ser humano consiste, de forma genérica, em se alcançar o máximo de operacionalidade em suas atividades, sejam estas motoras, verbais ou mentais. Essa operacionalidade caminha em direção a estruturas de funcionamento integrado, tais como grupos e redes matemáticas.” (MIZUKAMI, 1986, p. 61)

As estruturas sociais serão embasadas através do “nível de estruturação lógica” dos indivíduos em um determinado campo. A moral seria assim uma construção gradual, com o intuito de se conciliar os interesses dos membros do grupo. Por conseguinte, para Jean Piaget, um dos principais representantes dessa abordagem e importante epistemólogo suíço, a democracia seria uma tentativa constante de equilibrar esses interesses de modo a romper com o egocentrismo e permitindo uma organização social equilibrada.

O indivíduo teria assim autonomia intelectual, que é um instrumento no qual o sistema educacional deveria propiciar o acesso, permitindo o desenvolvimento natural do aluno.

“O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real.” ((MIZUKAMI, 1986, p. 71)

É reforçada assim a ideia de que é necessário observar e levar em conta as atividades dos alunos, enquanto sujeitos inseridos numa determinada situação social, para que a inteligência dos mesmos possa ser realmente desenvolvida. Portanto, para Jean Piaget, o ponto fundamental no desempenho do aluno está pautado no processo e não apenas nos produtos finais, diferenciando assim aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, a educação pode ser vista também como um processo de socialização, uma vez que possibilita a interação e cooperação no processo de aprendizagem, através da troca de experiências e conhecimentos adquiridos.

Em suma, percebe-se que a padronização do esquema ensino-aprendizagem para todos os alunos não é o meio mais eficiente de se conseguir o desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente um bom desempenho acadêmico. Em contrapartida, a individualização do ensino no sentido de considerar as vivências dos alunos de acordo com o contexto de inserção na sociedade e de suas particularidades cognitivas, potencializa o efeito positivo de aquisição de desenvolvimento e aprendizado.

Na abordagem cognitivista, portanto, o sujeito transforma informações e conhecimento na medida em que adquire conhecimento, não justapondo conhecimentos, mas reestruturando-os. Logo, resultados padronizados são colocados em cheque, uma vez que não levam em conta as diferenças e desigualdades entre os alunos. Jean Piaget critica, assim, o ensino tradicional.

Em tempo: Jean Piaget defende que todos os seres humanos têm um mesmo potencial que os possibilita a aquisição de conhecimento. Portanto, o que irá definir o desenvolvimento de cada um positiva ou negativamente, diz respeito às condições e posições que cada um ocupa na sociedade. Se não é permitido que o aluno estabeleça um laço entre o conteúdo no sentido de pensa-lo de acordo com seu sistema cognitivo, a instituição escolar apenas fará com que esse aluno saiba um conhecimento que não consegue realmente compreender de acordo com sua realidade.

No intuito de se melhor compreender conteúdos, o epistemólogo defende o trabalho em equipe, que permite que os alunos troquem informações e ideias, facilitando e dinamizando a construção do conhecimento.

Nota-se, portanto, que a abordagem piagetiana pode ser vista como ideológica, uma vez que se pauta em um aprendizado baseado nas diferenças e desigualdades, bem como em um contexto de cooperação mútua, bem diferente do sistema educacional em vigência. Todavia, ela proporciona ferramentas que subsidiam o debate na melhoria do sistema atual.

2.4.2. O Comportamentalismo

Já na abordagem Comportamentalista (Behaviorismo), o processo de aprendizado de nada tem a ver com os processos internos do estudante. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo dos estudantes não seria considerado e o foco estaria condicionado ao comportamento que eles apresentam ao tentar atingir determinadas metas.

Essa abordagem está pautada na aprendizagem associativa, tendo como base a utilização da experiência, sendo, portanto, uma abordagem mais simplista. O esforço é mais valorizado do que a aprendizagem em si. As interações estariam assim relacionadas com as ações dos indivíduos a partir das estimulações realizadas pelo ambiente.

Ela se dá por meio da relação entre estímulos e respostas. Determinados comportamentos são controlados através das consequências das ações, sendo assim quanto mais o tempo progride, mais há o reforço de certas consequências. Desse modo, a função desse sistema é mudar ou enfatizar comportamentos através desses reforços ou condicionamentos.

Portanto o comportamentalismo nega a existência da possibilidade de se utilizar aspectos que não podem ser verificados e descritos. Ou seja, ele se pauta apenas no que pode ser observado, descrito, registrado, caracterizando o homem como uma “caixa preta” cujo do seu interior nada se pode afirmar.

No contexto educacional as ações são automatizadas. As metas que devem ser alcançadas pelo aluno são predeterminadas, e são feitas através de estímulos, condicionados através de reforços positivos ou negativos. Um reforço positivo seria aquele que faz com que determinado comportamento seja mantido e um reforço negativo seria aquele que gera uma possível mudança na futura ocorrência. O aluno é passivo, apenas incorpora o sistema. Há uma sucessão de eventos para se alcançar determinada meta. Se o aluno se depara com situações que antes não teve acesso, encontra dificuldades em compreender e escolher sua atitude.

Percebe-se assim que o comportamentalismo é caracterizado por uma abordagem bastante utilitarista. Com o intuito de exemplificar tal abordagem, será descrito a seguir o condicionamento operante através da perspectiva de um autor e psicólogo americano, Frederic Skinner.

O behaviorismo descreve um modelo pelo qual as ações dos indivíduos são previsíveis (embora nunca certas), através de um método de controle que o meio exerce sobre eles. Como consequência, uma das críticas ao comportamentalismo diz respeito a essa abordagem igualar os homens à animais “inferiores”, pois descarta as singularidades psicológicas, sociais, culturais e históricas dos homens.

No ambiente escolar, o conceito de nota não necessariamente irá remeter à uma necessidade. Mas no contexto da necessidade de um bom desempenho, uma nota alta reforça o que seria um comportamento adequado, se com essa nota o aluno obtiver alguma bonificação.

“Observa-se que os professores, bem como os pais e as mães, utilizam os esquemas do comportamentalismo, mesmo sem ter conhecimento formalizado desse paradigma. Atribuir uma boa nota nada mais é do que a tentativa de fazer aumentar a frequência de um comportamento adequado, ao passo que um conceito negativo age como estímulo aversivo, podendo minorar a frequência de uma resposta comportamental inadequada.” (CUNHA, 2002, p. 58)

Caracterizando essa lógica tecnicista e padronizada, Frederic Skinner propõe recursos para dar eficiência ao ensino, transmitindo “conhecimento” em um menor tempo e com melhores resultados. Nesse intuito, ele propõe que as matérias sejam divididas em tópicos que possuam apenas uma alternativa correta. Caso o aluno marque a

alternativa correta (comportamento desejado), ele receberá um reforçador e será passado para a próxima unidade. Do contrário, retorna ao tópico anterior até escolher pela resposta esperada (CUNHA, 2002, p. 59).

Em suma, um reforço traz como consequência uma resposta, que irá manter ou mudar uma determinada ocorrência. Quando se deseja extinguir um comportamento, deve-se deixar de reforçá-lo.

O sistema de ensino se dá assim de forma objetiva, sem pautar nas subjetividades possivelmente presentes, pois como já dito anteriormente, essa abordagem apenas considera o que é palpável. Traz ainda um excessivo mecanicismo e o risco de uma sociedade controlada, onde os indivíduos perderiam a autonomia e liberdade.

Nesse caso, o comportamentalismo defende mais o esforço dos alunos em se enquadrarem no sistema do que a aprendizagem em si, no sentido de se adquirir autonomia e de se conseguir se estabelecer em diferentes situações cotidianas. Grosso modo, o sistema seria pautado em reproduzir situações/reforços aprendidos anteriormente, sejam eles positivos ou negativos.

3. DESENVOLVIMENTO e METODOLOGIA

A partir da contextualização e pontuações realizadas na revisão bibliográfica, a metodologia foi sendo criada. Em síntese, buscou-se caracterizar e compreender os resultados alcançados pelos alunos no campus Viçosa, da UFV, a partir da vigência da Lei de Cotas. A pesquisa teve como objetivo verificar se há diferenças no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas e explicar esta diferença, caso ela exista. A metodologia foi de caráter qualitativo, uma vez que pautou na análise da experiência de indivíduos, no exame de interações e na investigação de documentos.

A pesquisa partiu da hipótese de que o comportamento diferenciado dos estudantes cotistas e não cotistas no ambiente acadêmico seria determinante para o desempenho diferenciado deles, hipótese essa que foi justificada pelo referencial teórico.

Através de uma visita ao diretor do Registro Escolar, foram coletados dados que possibilitaram uma primeira análise do contexto geral no qual a universidade se encontra e que subsidiassem o estudo. Esses dados foram disponibilizados em formato de uma base em formato “Microsoft Excel” com categorias que indicam o número de alunos ingressantes em 2013, o número dos mesmos divididos entre cotistas e não cotistas, a média de coeficiente geral por curso e a média de coeficiente separado entre alunos cotistas e não cotistas por curso.

É sabido que o coeficiente de rendimento não necessariamente mede o resultado alcançado pelo aluno ou, mais especificamente, o conhecimento armazenado por ele, uma vez que as formas de avaliação e até mesmo a utilização de notas é um assunto altamente complexo e que merece ser discutido e avaliado quanto a real eficiência. No entanto, mesmo com tais ressalvas, o coeficiente de rendimento continua sendo um indicativo fortemente utilizado, é o meio mais legalmente estabelecido para a avaliação de resultado e, portanto, foi a ferramenta que facilitou e subsidiou o estudo aqui realizado.

A partir desses dados, buscou-se relacionar, sistematizar e compreender o resultado alcançado pelos alunos no primeiro ano do vigor da Lei de Cotas na UFV. A média geral dos coeficientes de todos os ingressantes no ano de 2013 (considerando os dois

períodos do referido ano) é de 59,63. Se observado apenas a média entre alunos cotistas, encontra-se o valor de 58,9. E entre não cotistas esse valor gira em torno de 59,9. Ou seja, a diferença de rendimento/coeficiente entre cotistas e não cotistas é muito baixa, cerca de 1% de diferença, o que descontrói a ideia de que cotistas teriam rendimentos muito piores se comparados a alunos não cotistas.

Para a análise de dados na realização desse trabalho foram criadas outras categorias que cruzassem os dados previamente disponibilizados.

Seguindo essa linha de raciocínio, utilizou-se o programa “Microsoft Excel” e “SPSS” para o cruzamento entre os dados. Primeiramente, foi criada a razão entre os coeficientes de rendimento de não cotistas por cotistas (por curso). Quando a razão tem valor acima de 1, os não cotistas tem rendimento melhor e, quando a razão tem valor abaixo de 1, os cotistas tem rendimento melhor.

Dos valores gerados pôde-se analisar o número de cursos nos quais cotistas apresentavam rendimentos “melhores” e nos quais apresentavam rendimentos “piores”. Constatou-se assim que dos 45 cursos de graduação, em 18 deles a média dos coeficientes de rendimento dos alunos cotistas são melhores do que as de alunos não cotistas.

TABELA 1:
Razão dos coeficientes não cotistas/cotistas por curso- CCA e CCB

Razão coeficientes não cotistas/cotistas	Curso	
0,938624508	Cooperativismo	CCA
0,949221089	Zootecnia	
1,029871772	Engenharia Agrícola e Ambiental	
1,046261786	Agronomia	
1,053929273	Agronegócio	
1,239529802	Engenharia Florestal	
0,877432202	Licenciatura em Ciências Biológicas	CCB
0,950526932	Nutrição	
0,964526311	Medicina Veterinária	
0,971483128	Enfermagem	
1,019937695	Ciências Biológicas	
1,0496614	Educação Física	
1,070037688	Medicina	
1,379151104	Bioquímica	

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

TABELA 2:
Razão dos coeficientes não cotistas/cotistas por curso- CCE e CCH

0,850388453	Engenharia Química	CCE
0,87944339	Matemática	
0,908552916	Ciência da Computação	
1,023952096	Licenciatura em Física	
1,046740917	Engenharia Ambiental	
1,053788936	Engenharia Mecânica	
1,062668101	Licenciatura em Química	
1,064645063	Engenharia de Agrimensura e Cartográfica	
1,07071005	Arquitetura e Urbanismo	
1,086305351	Engenharia de Alimentos	
1,100630868	Engenharia de Produção	
1,122536376	Ciência e Tecnologia de Laticínios	
1,131206271	Química	
1,133765714	Engenharia Civil	
1,310234966	Licenciatura em Matemática	
1,321108105	Engenharia Elétrica	
1,542587681	Física	
0,813541178	Administração	CCH
0,894398272	Educação Infantil	
0,916634253	Economia Doméstica	
0,928132999	Pedagogia	
0,943490692	Ciências Sociais	
0,952449155	Geografia	
0,957934715	Comunicação Social	
0,978654592	Ciências Econômicas	
0,998181401	Direito	
1,00180499	Letras	
1,023121241	Ciências Contábeis	
1,042473592	Secretariado Executivo Trilíngüe	
1,160066007	Dança	
1,298230088	História	

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

Estabelecendo um ranking dos centros de ciências em função da média destas razões, verificamos que o CCH foi o contexto onde os cotistas se davam melhor (razão de 0,99) e o CCE foi o contexto onde os não cotistas se davam melhor (razão de 1,1).

TABELA 3:

Razão das notas entre não cotistas por cotistas categorizadas por centro acadêmico

	CCA	CCB	CCE	CCH
Média da razão entre as notas de alunos não cotistas por alunos cotistas	1,04	1,03	1,10	0,99
	De 6 cursos no CCA, em 2 os cotistas têm melhores notas.	De 8 cursos no CCB, em 4 os cotistas têm melhores notas.	De 17 cursos no CCE, em 3 os cotistas têm melhores notas.	De 14 cursos no CCH, em 9 os cotistas têm melhores notas.

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

Abaixo pode-se analisar a distribuição dos melhores coeficientes entre cotistas e não cotistas por curso e por categorias percentuais.

TABELA 4:

Razão das notas entre não cotistas por cotistas por curso e delimitação percentual

	Razão notas	Nº de cursos por delimitação percentual
➤ 10%	0,81 – 0,89	5
Até 10%	0,9 - 0,99	13
1	1	1
Até 10%	1,01 – 1,09	15
➤ 10%	1,10 – 1,49	11

*Razão acima de 1,0, os cotistas apresentam melhores notas. Abaixo de 1,0, os “não cotistas” apresentam melhores notas. Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

De acordo com a tabela acima um curso apresentou grande homogeneidade quanto às notas entre não cotistas e cotistas. Esse curso foi identificado como o curso de Letras, o que pode ser verificado na figura 2. Percebe-se ainda que há uma concentração maior de cursos próximos ao valor “1”, tanto no que diz respeito aos não cotistas quanto aos cotistas, ou seja, as diferenças de rendimento entre cotistas e não cotistas não podem ser consideradas como muito longínquas.

Para caracterizar melhor a distribuição deste resultado diferenciado do rendimento de cotistas e não cotistas pela UFV, passou-se para uma segunda etapa de análise que se pautou em avaliar se os não cotistas estariam obtendo resultados melhores em cursos maior prestígio ou de melhor prestígio, tomando como referencial a nota de corte no ENEM para ingresso no curso. Pressupôs-se que a variação de notas obtidas entre cotistas e não cotistas no ENEM variam de forma proporcional. Em ora: se os “não cotistas” obtêm notas altas em um determinado curso no ENEM, entende-se que as notas dos cotistas também serão elevadas. Em contrapartida, se os “não cotistas” obtiverem notas baixas em um determinado curso, pressupõe-se que os cotistas também terão notas baixas. Partindo desse pressuposto, foi utilizada as notas da ampla concorrência no ENEM.

A ilustração abaixo demonstra a relação entre o rendimento dos alunos (utilizou-se a razão dos coeficientes de rendimento dos alunos não cotistas por cotistas por curso) e da qualidade do curso (utilizou-se a nota do ponto de corte obtida através da ampla concorrência no ENEM). O ponto de corte para qualificação maior ou menor prestígio, na qualidade do curso, foi calculada pela média da nota do ponto de corte de todos os cursos.

TABELA 5:
Rendimento dos alunos por qualidade do curso

Qualidade do curso			
Rendimento dos alunos		Menor prestígio	Maior prestígio
	Não cotistas se sobressaem	14 58,33%	13 61,90%
	Cotistas se sobressaem	10 41,66%	8 38,09%

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

Através da tabela averigua-se que nos cursos de menor prestígio, 58,33% são não cotistas, enquanto em 41,66% são cotistas. E nos de maior prestígio, 61,90% são não cotistas, enquanto em 38,09% são cotistas. Foram considerados como cursos de menor prestígio aqueles apresentaram notas abaixo da média geral dos cursos. E como de maior prestígio aqueles cujas notas estão acima da média geral dos cursos. A análise desta tabela demonstra que a qualidade do curso, se medida através da nota do ponto de corte no ENEM, não está afetando o desempenho dos cotistas.

Fora esta tabela de contingência, foi feita ainda uma análise a partir do índice de correlação *Sommers'd* para avaliar se as notas de ponto de corte apresentadas quando do ingresso na universidade a partir do ENEM, teriam alguma relação com os rendimentos dos alunos no decorrer da graduação para cada curso. Para isso, foi realizada uma análise a partir do programa SPSS, que obteve os seguintes resultados:

TABELA 6:

Relação entre rendimento dos cotistas na universidade e a nota de corte do curso:

			Directional Measures			
			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal	Somers' d	Symmetric	,114	,112	1,019	,308
Ordinal		notacota	,114	,112	1,019	,308
		Dependent				
		notacurso	,114	,112	1,019	,308
		Dependent				

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

TABELA 7:

Relação entre rendimento dos “não cotistas” na universidade e a nota de corte do curso:

			Directional Measures			
			Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Ordinal	Somers' d	Symmetric	,277	,097	2,864	,004
Ordinal		notanormal	,277	,097	2,864	,004
		Dependent				
		notacurso	,277	,097	2,864	,004
		Dependent				

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

Para determinar a significância da relação entre as variáveis, tem-se que valores abaixo de 0,05 apresentam relação estatisticamente significativa e, acima desse valor, não há relação significativa.

Desse modo, comprovou-se que existe uma relação estatisticamente significativa entre as notas obtidas no ENEM dos não cotistas e seus respectivos coeficientes, enquanto que o mesmo não ocorre com as notas dos cotistas, cujos coeficientes de rendimentos não estão relacionados com a nota de ponto de corte ao ingressas através do ENEM. . Disto, podemos concluir que o conhecimento obtido pelo aluno não cotista antes da universidade é importante para o seu rendimento na universidade. Mas, isto não ocorre entre os alunos cotistas. Esta conclusão fundamenta

nossa hipótese de que o resultado alcançado pelo cotistas depende fundamentalmente do seu comportamento no ambiente acadêmico.

Doravante, foi elaborado um roteiro de entrevista que buscasse compreender melhor como se caracteriza o comportamento dos alunos, verificando se esse apresenta relação com o desempenho deles na universidade. Buscou-se assim, explicações complementares, uma vez que a ideia de que alunos cotistas apresentariam desempenho muito inferior em relação aos não cotistas foi enfraquecido.

A partir dos parâmetros de distribuição das razões dos rendimentos por centro de ciências fez-se o processo de amostragem. As entrevistas tiveram como público alvo alunos dos cursos que ocuparam as posições extremas dos centros CCE e CCH: os cursos cujos cotistas obtiveram as melhores notas em relação aos não cotistas e os cursos cujos não cotistas obtiveram as melhores notas em relação aos cotistas.

A amostragem quando das entrevistas foi, portanto, intencional, uma vez que foi escolhida a partir das necessidades que apareceram de acordo com os resultados coletados e gerados até então, buscando assim o complemento das explicações.

A análise das entrevistas foi realizada por meio da análise do discurso buscando encontrar pontos em comuns e divergentes entre os entrevistados, permitindo não apenas compreender a mensagem a ser passada pelo entrevistado, como também entender qual o seu sentido em um determinado contexto.

No CCH, dentre os 14 (quatorze) cursos, em 9 (nove) deles os cotistas apresentam coeficientes de rendimento superiores aos não cotistas. Já no CCE, dentre os 17 (dezesete) cursos, em 14 (quatorze) deles os 'não cotistas' apresentam coeficientes superiores. Diante desse contexto, surge a necessidade de se entender o porquê dessas disparidades.

Determinou-se então que seriam entrevistados alunos dos cursos de Engenharia Química (melhor rendimento dos cotistas no CCE), Física (melhor rendimento dos não cotistas no CCE), Administração (melhor rendimento dos cotistas no CCH), História (melhor rendimento dos não cotistas no CCH). Foram entrevistados 2 (dois) alunos cotistas e 2 (dois) alunos que ingressaram por ampla concorrência em cada curso, totalizando assim 16 (dezesesseis) entrevistados. Cabe ressaltar que a escolha dos alunos se

deu a partir do ano em que eles ingressaram. Ou seja, foram escolhidos alunos que ingressaram na universidade no ano referido aos dados da pesquisa (2013).

No que diz respeito à realização das entrevistas, foi construído um roteiro para orientar quanto aos questionamentos principais sem, contudo, limitar as respostas dos alunos entrevistados. Ou seja, as questões foram norteadoras, mas apenas um subsídio para novas que pudessem surgir no decorrer da entrevista.

O roteiro abordou os seguintes questionamentos:

- a) Onde e com quem o entrevistado reside atualmente - para compreender se a vida doméstica influencia no comportamento acadêmico;
- b) Qual a situação financeira atual; se recebe algum auxílio permanência da universidade; se possui algum tipo de bolsa acadêmica - verificando possíveis dificuldades financeiras e de que forma a universidade oferece subsídios para possíveis carências;
- c) Se houve algum tipo de dificuldade com relação a se manter na universidade (financeira, acadêmica, de socialização) - para buscar possíveis mudanças entre o contexto escolar anterior e a universidade;
- d) Se se percebe a necessidade de programas especiais para o auxílio de cotistas após o ingresso na universidade - verificar qual a percepção das necessidades dos cotistas;
- e) Quantas horas semanais são destinadas aos estudos (além das horas em sala de aula); quantas horas semanais são destinadas ao lazer e em quais atividades - para verificar se há diferenças no comportamento entre cotistas e não cotista através de análise dos dados obtidos (categorização);
- f) Se nota diferenças no comportamento e desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas, se sim, quais; se nota diferenças no comportamento não acadêmico entre cotistas e não cotistas, se sim, quais - verificar as diferenças no comportamento entre cotistas e não cotistas através da percepção e opinião dos próprios alunos;

- g) Qual a opinião geral sobre as cotas; opinião sobre se as cotas democratizam o ingresso no ensino superior, no sentido de igualar oportunidades - entender a opinião sobre o sistema de cotas a partir de quem convive cotidianamente com elas;
- h) O porquê de os cotistas se saírem melhor em uns cursos e em outros não; e o porquê de os cotistas ou não cotistas terem se saído melhor (de acordo com o curso do entrevistado) - procurar compreender os números alcançados através das análises já realizadas, buscando explicações e relações;
- i) Se se percebe que utilizar o sistema de cotas é suficiente ou precisa de algo mais, o que o entrevistado percebe que está sendo feito em relação a isso, o que deve ser melhorado, inserido e excluído - verificar as necessidades e positivities observadas pelos entrevistados no contexto educacional.

4. RESULTADOS

4.1. Histórico e contexto de inserção da Lei na UFV

Foi realizada uma busca pelo endereço eletrônico da UFV (<http://www.ufv.br>) no intuito de fazer um levantamento de dados que fazem referência ao sistema adotado a partir de 2013 no que diz respeito à reserva de vagas para cotistas. Para esse fim, buscou-se o histórico da Universidade quanto à reserva de vagas e em que contexto e de que modo a reserva de vagas está sendo contemplada.

Visto a dificuldade de encontrar informações no referido endereço, mostrou-se necessário o levantamento dessas informações através do diretor-assistente do registro escolar, Benício Ramalho, o qual mostrou prontidão em atender e ajudar. Desse modo, os registros abaixo caracterizam, de forma resumida, os resultados obtidos através desse contato.

A Lei nº 12.711/2012 define que as universidades devem aumentar progressivamente o percentual de vagas destinadas a cotas até chegar ao total de 50% no ano de 2016, ficando a cargo de cada IES a determinação gradativa desse percentual no decorrer dos quatro anos (2013-2016), sendo definido que esse percentual começaria em pelo menos 12,5%. O quadro a seguir compara o que foi sugerido na lei e como a UFV optou por fazer:

QUADRO 1:

Comparação da proposta sugerida pela Lei para o aumento progressivo da reserva de vagas e a opção adotada pela UFV

	Sugestão Lei	Escolha UFV
2013	12,5%	20%
2014	25%	30%
2015	37,5%	40% (planejamento)
2016	50%	50% (planejamento)

Fonte: Base de dados fornecida pelo Registro Escolar

Como se pode perceber, a proposta é a de se iniciar a inserção reservando 12,5% das vagas para as cotas no ano de 2013 e ir somando o mesmo percentual a cada ano. A UFV decidiu por começar a reserva em 20% e ir aumentando 10% a cada ano até se chegar aos 50% no ano de 2016. Cabe ressaltar que para os anos de 2015 e 2016 os números no quadro são referências, não tendo ainda passando pela aprovação no conselho, embora se espere que esses números permaneçam como ilustrado no quadro.

Portanto, baseado na fala do diretor-assistente do registro escolar, Benício Ramalho, a reserva de vagas para as ações afirmativas deve ser feita de gradativamente de forma a minimizar ao máximo o impacto que essa mudança acarreta na dinâmica da IES, visto que esse é um processo que gera um grande aumento no nível de complexidade da instituição. Todavia, não há como calcular esse impacto.

Um exemplo do aumento de complexidade é que o registro escolar faz a matrícula dos alunos ingressantes, mas não tem muito controle sobre o aspecto “socioeconômico” desses alunos, necessitando assim de outros órgãos para a realização de pesquisas que subsidiem esse perfil.

Quanto à continuação da assistência oferecida aos estudantes, isso fica a cargo da “Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários”, que irá analisar os casos de “vulnerabilidade econômica” e avaliar a necessidade socioeconômicas dos estudantes.

Nos anos que antecederam a obrigatoriedade das cotas, a UFV concedia um “bônus” para os alunos de escola pública: um aumento de cerca de 10% da nota no vestibular.

Antes da utilização do SISU, o ingresso na UFV era feito pelo vestibular e pelo PASES, sendo que não existia reserva de vagas específicas para esse último, pois era analisado qual “modelo” era o mais vantajoso para cada caso específico de candidato.

Com o início da utilização do SISU, 20% das vagas foram destinadas para essa forma de ingresso e 80% permaneceram para o PASES/vestibular.

Em 2013, 80% das vagas passam a ser destinadas para o SISU e 20% para o PASES (sendo, por ora, o ano de 2015 o último para ingresso nessa modalidade).

Uma ressalva é que visto o breve período de vigência da utilização de cotas não é possível pensar em índice de evasão, no sentido de comparar a desistência entre alunos cotistas e não cotistas.

Quando perguntado sobre a eficácia das ações afirmativas, Benício é categórico: “A estratégia correta seria o ensino médio de qualidade para todo mundo. Coluni é escola pública, mas a base deles é melhor do que de escola particular” e “a intenção é boa, mas o caminho não é esse. A questão é olhar o início”.

Ele enumerou ainda que “o maior gargalo da reserva de vagas é analisar a renda”. Uma vez que quanto à escola pública, há a comprovação por meio do certificado de conclusão do ensino médio. Quanto à raça, ela é autodeclarada. E já a renda, contrata-se assistentes sociais especificamente para analisar a documentação e efetivar a comprovação dos dados passados pelos estudantes. Se algum dado não for comprovado ou for verificado como equivocado, o estudante perde a vaga.

Outra limitação seria a utilização do “jeitinho brasileiro” que desvirtuaria quem se esforça, no sentido de quem utilizava o jeitinho alcança vantagem

sobre aqueles que se esforçaram para tal. Justificativa para isso é que a partir do momento em que alguém obtém conhecimento e compreende as regras, esse alguém passa a ser capaz de burlá-las. Um exemplo são pais com alto poder aquisitivo colocarem os filhos em escolas públicas e pagarem cursinhos pré-vestibulares de melhores qualidades. Ou seja, os filhos terão uma educação de boa qualidade e a nível de uma escola particular, mas poderão concorrer às vagas destinadas à ações afirmativas pelo fato de estarem matriculados numa escola pública. Outro exemplo é que grande parte das vezes a renda familiar não é a expressa apenas pelo contracheque, deixando de fora outros rendimentos que se somados a renda total não permitiram o enquadramento dos estudantes nas vagas destinadas às cotas.

E, por fim, cabe lembrar que não há um prazo de vigência para às ações afirmativas, é provável que reavaliem daqui a algum tempo, mas não tem nada previsto no sentido de estabelecer um prazo para diminuir desigualdades a ponto de extinguir a reserva de vagas para cotistas.

4.2 Dados Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários- Concessão de bolsas auxílio

Diante às informações passadas pelo registro escolar, a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários foi procurada no intuito de perceber se alunos cotistas e não cotistas têm atendimento diferenciado quanto à obtenção de bolsas. Ou seja, se também há reserva de recursos para alunos cotistas ou algum tipo de benefícios destinados exclusivamente para eles.

No entanto, foi informado que o fato de o aluno ter ingressado a partir da reserva de cotas não o dá prioridade no direito direto de receber benefícios. Os alunos cotistas passam pelo mesmo processo de avaliação de dados e concessão de bolsas que os alunos ingressantes a partir da ampla concorrência.

As bolsas disponíveis para alunos que comprovem vulnerabilidade econômica são: bolsa moradia, serviço alimentação, bolsa creche/pré-escola, serviço moradia.

Os critérios a serem avaliados para a obtenção das bolsas são: avaliações socioeconômicas, histórico (estudou em escola particular ou pública), bens, qual a ocupação e renda dos pais, etc. A avaliação desses critérios se dá por meio de assistentes sociais, cuja função se enquadra em analisar e avaliar os dados passados pelos estudantes.

4.3. Entrevistas com os estudantes

Através da análise dos dados, constatou-se que dos 45 cursos de graduação, em 18 deles a média dos coeficientes de rendimento dos alunos cotistas são melhores do que as de alunos não cotistas. Desse modo, a suposição de que alunos cotistas tenderiam a ter rendimentos muito inferiores aos dos não cotistas foi refutada.

Nesse contexto, foi realizada uma categorização das razões de coeficiente entre não cotistas por cotistas por centro. Verificou-se que o CCH e CCE apresentaram as maiores disparidades entre os rendimentos obtidos pelos cotistas e não cotistas. No CCH com vantagem para os cotistas e no CCE com vantagem para os não cotistas. Selecionamos os cursos com extremos de diferença de rendimento em cada um destes dois centros para ser o contexto onde selecionamos os alunos a serem entrevistados: Engenharia Química, Física, Administração e História.

As entrevistas foram realizadas no intuito de testar a hipótese de que o comportamento dos estudantes - cotistas e não cotistas- seria determinante para o desempenho acadêmico deles. Por isso, os cursos com maiores disparidades de acordo com o centro foram escolhidos como público alvo.

Como dito anteriormente, foram entrevistados dezesseis alunos, caracterizados a seguir:

QUADRO 2:

Caracterização dos entrevistados

<p>Entrevistado 1: Cotista; Estudante de administração; Sexo masculino; Mora com a família; Sustentado pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.</p>
<p>Entrevistado 2: Não cotista; Estudante de administração; Sexo feminino; Mora sozinha; Sustentada pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.</p>
<p>Entrevistado 3: Cotista; Estudante de administração; Sexo masculino; Mora com a família; Sustentado pelos pais; Possui auxílio alimentação e moradia; Não possui bolsa acadêmica.</p>
<p>Entrevistado 4: Não cotista; Estudante de administração; Sexo masculino; Mora com a família; Sustentado pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.</p>
<p>Entrevistado 5: Não cotista; Estudante de história; Sexo feminino; Mora em república; Sustentada pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.</p>
<p>Entrevistado 6: Não cotista; Estudante de história; Sexo feminino; Mora em república; Sustentada pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.</p>
<p>Entrevistado 7: Cotista; Estudante de história; Sexo masculino; Mora em república; Se sustenta através de bolsas; Possui auxílio alimentação, moradia; Possui bolsa de iniciação científica.</p>
<p>Entrevistado 8: Cotista; Estudante de história; Sexo masculino; Mora em alojamento; Se sustenta através de bolsas; Possui auxílio alimentação, moradia; Possui bolsa de extensão.</p>

Entrevistado 9: Cotista; Estudante de engenharia química; Sexo masculino; Mora em república; Sustentado pelos pais; Não possui auxílio manutenção; Possui bolsa de extensão.

Entrevistado 10: Não cotista; Estudante de engenharia química; Sexo masculino; Mora em república; Sustentado pelos pais; Possui auxílio alimentação; Não possui bolsa acadêmica.

Entrevistado 11: Cotista; Estudante de engenharia química; Sexo masculino; Mora em república; Sustentado pelos pais; Possui auxílio alimentação; Não possui bolsa acadêmica.

Entrevistado 12: Não cotista; Estudante de engenharia química; Sexo masculino; Mora sozinho; Sustentado pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.

Entrevistado 13: Não cotista; Estudante de física; Sexo feminino; Mora em república; Sustentada pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência; Possui iniciação científica.

Entrevistado 14: Não cotista; Estudante de física; Sexo feminino; Mora em alojamento; Sustentada pelos pais; Possui auxílio alimentação e moradia; Não possui bolsa acadêmica.

Entrevistado 15: Não cotista; Estudante de física; Sexo masculino; Mora em república; Sustentado pelos pais; Não possui nenhum auxílio permanência ou bolsa acadêmica.

Entrevistado 16: Cotista, Estudante de física; Sexo feminino; Mora em alojamento; Se sustenta através de bolsas; Possui auxílio alimentação e moradia; Possui bolsa de iniciação científica.

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos dos cursos de Engenharia Química, Física, Administração e História

É importante ressaltar que visto que o total de vagas destinado às cotas ainda não foi alcançado e que, portanto, o número de vagas destinadas as mesmas ainda é baixo, os alunos que se enquadram nas referidas reservas de vagas podem escolher tentar ingressar pela ampla concorrência devido ao número maior de vagas e, portanto, maior chance de ingressar na universidade. Fato esse que deve ser analisado quando do alcance da vigência de 50% para cotas e 50% para ampla concorrência, pois se essa possibilidade de os cotistas poderem optar pela ampla concorrência permanecer, a entrada ser mais facilitada em relação aos não cotistas em relação a números (além de ocuparem as vagas destinadas às cotas, poderiam ocupar também as vagas da ampla concorrência). A entrevistada 16 se enquadra nessa situação, no entanto veio de uma escola federal de alta qualidade, o CEFET. Essas “rachaduras” tendem a ser diminuídas quando a reserva de vagas alcançar os cinquenta por cento proposto.

4.3.1. Da utilização de bolsas- acadêmica e de permanência

De acordo com a quadro acima (quadro 2) acerca da caracterização dos entrevistados, 75% dos cotistas necessitam de algum tipo de bolsa para se manterem na universidade, seja ela auxílio permanência ou acadêmicas. Enquanto apenas 25% dos não cotistas necessitam de algum auxílio além do da família. É comprovada assim a vulnerabilidade socioeconômica histórica de determinados grupos.

A todo o momento surge o discurso da necessidade de se intensificar auxílios de manutenção já vigentes, bem como a criação de novos. Isso se justifica devido aos alunos que ingressam na universidade a partir de cotas terem uma dificuldade maior em se manterem nela durante a graduação. Muitas vezes alunos cotistas não têm condições de se sustentarem sozinhos e por diversos motivos não podem ter um auxílio financeira adequado advindo das famílias. Por isso, melhorar a efetividade das bolsas de auxílio permanência para alunos com vulnerabilidade socioeconômica é imprescindível para a permanência desses alunos na universidade.

Um percalço nesses auxílios é o de conseguir maior rigidez quanto a oferecer esses recursos a quem realmente precisa.

“Sim, todos. Auxílio moradia, alimentação, todos eles acho que são extremamente válidos. Tem isso de a maior catraca da universidade ser o vestibular, mas não é, porque tipo tem muita gente que realmente precisa desse auxílio. Conheço gente que nunca se imaginou estar dentro de uma universidade e tá aqui por causa de bolsa e auxílio. Então todo e qualquer auxílio é válido, pra quem realmente precisa (...) eu acho que a assistência dentro da universidade ela tem que existir. A universidade não pode ser um lugar que você vem, estuda e forma. As meninas precisam de apoio no alojamento, os meninos, as pessoas que são gays, que são trans, essa questão de auxílio pra estudar, porque eu conheço gente aqui que se mantém só com bolsa. Então acho que precisa ser aprimorada, principalmente na parte da assistência estudantil. Eu tenho muito amigo que cogitou largar o curso porque não teve condição de se manter.” (Entrevistado 6)

Dessa forma, é evidenciada a proposta de Samuel Huntington no que diz respeito à necessidade de as instituições apresentarem adaptabilidade, no sentido de desenvolver os aparatos necessários, aqui exemplificados pela demanda de bolsas acadêmicas e de permanência para que as necessidades sejam supridas. Evitando assim a quebra de expectativas que possibilitaria a crise na ordem e a perda de confiança na universidade.

4.3.2. Da necessidade de recursos específicos para cotistas

Com relação à necessidade de programas de auxílio específicos para cotistas, 81,25% dos entrevistados se posicionou a favor tanto da intensificação dos programas já existentes quanto da criação de novos. Defenderam a importância das tutorias e monitorias, da melhoria dos auxílios moradia e alimentação, aumento das bolsas acadêmicas e a criação de novas medidas. E 18,75% dos entrevistados (dois cotistas e um não cotista) defenderam que não há a necessidade de se criar auxílios

específicos. Foi ressaltada ainda a necessidade de criar critérios mais rígidos quanto o oferecimento desses auxílios a quem realmente precisa.

“Auxílio moradia, alimentação, todos eles acho que são extremamente validos. Tem isso de a maior catraca da universidade ser o vestibular, mas não é, porque tipo tem muita gente que realmente precisa desse auxilio. Conheço gente que nunca se imaginou estar dentro de uma universidade e tá aqui por causa de bolsa e auxilio. Então todo e qualquer auxilio é valido, pra quem realmente precisa.” (Entrevistado 6)

4.3.3. Quanto às diferenças de comportamento entre cotistas e não cotistas

Em suma, com exceção do curso de administração, onde foi possível realizar algumas associações, pouca relação pode se atribuir entre o desempenho acadêmico e o comportamento dos alunos. A justificativa mais utilizada no intuito de compreender um pior ou melhor desempenho acadêmico no que diz respeito ao comportamento, foi o do esforço de cada estudante, condicionado a uma maior ou menor responsabilidade.

Quanto ao comportamento no que se refere aos estudos, houve grande homogeneidade entre cotistas e não cotistas. Com exceção de dois cotistas e um não cotista que afirmaram só estudar no período de provas, todos eles disseram dedicar pelo menos três horas diárias aos estudos, sendo que esse horário é reduzido ou escasso nos finais de semanas. No curso de história, embora os não cotistas apresentem melhores desempenhos, os cotistas destinam o dobro de horas aos estudos. Já na engenharia química, embora os cotistas apresentem melhores desempenhos, eles relataram estudar apenas quando tem prova, enquanto os não cotistas relataram estudar pelo menos quatro horas por dia.

Quanto às diferenças no comportamento não acadêmico, a maioria dos entrevistados defendeu não saber diferenciar cotistas de não cotistas, por isso não conseguem perceber grandes diferenças. Três cotistas defenderam que não cotistas

tendem a levar uma vida mais despreocupada e um não cotista discorreu sobre cotistas saírem menos, devido à falta de dinheiro.

“Não é que é notável a diferença. Hoje, ele vendo que ele está tendo mais dificuldade, aquele que se interessa, ter aquele empenho no curso, ele vai correr atrás, ele vai estudar mais, ele vai procurar conhecer melhor a matéria, então... eu acredito que não tenha diferença, mas tem um esforço maior por parte dos cotistas por conta disso.” (Entrevistado 1)

“O que foi mais difícil de conseguir. Pra um aluno não cotista, o fato dele ter estudado num colégio particular, ele teve uma melhor educação, foi mais fácil de ingressar, então ele sofreu menos. Cotista dá mais valor.” (Entrevistado 9)

Foram identificados diferentes formas de lazer, tais como a realização de esportes (futebol, corrida, ciclismo, peteca, academia), navegação na internet, saídas para barzinhos, aprendizado de forró, cultivo de hortas, assistir filmes e seriados. Essas atividades costumam se concentrar nos finais de semana, tanto para cotistas quanto para não cotistas.

62,5% dos entrevistados (cinco cotistas e cinco não cotistas) defenderam não perceber diferenças acadêmicas entre cotistas e não cotistas, seja por achar que não essas diferenças não existem ou por não saber diferenciar quem é ou não cotista. E 37,5% dos entrevistados disseram que os cotistas apresentam maior esforço e dedicação em relação aos não cotistas. Quanto aos entrevistados da engenharia química, todos disseram não perceber diferenças, pois não sabem quais alunos são cotistas e quais alunos são não cotistas.

Dois dos alunos, ambos do curso de administração (um cotista e um não cotista) participam de empresas júniores nos seus respectivos cursos e dois alunos, ambos do curso de engenharia química (um cotista e um não cotista), participam do C.A. Verificando, mais uma vez, uma homogeneidade no comportamento entre as duas categorias.

Um ponto positivo é o de que a diferenciação das categorias cotistas e não cotistas entre os alunos está presente, na maioria das vezes, apenas quando do ingresso na universidade. Quando do cotidiano deles, essa diferenciação, segundo os entrevistados, não é evidenciada, no sentido de não saberem quem é ou não cotista,

diminuindo assim a segregação, embora muros invisíveis sejam mantidos: “Democratiza o ensino. Não vejo nenhuma diferença depois que entra mesmo. Não vejo nenhuma diferença não. Não diferencia quem é cotista ou não.” (Entrevistado 14)

4.3.4. Dificuldades encontradas ao ingressar na universidade

Entre os entrevistados, 62,5% se pronunciaram quanto a ter tido dificuldades no contexto universitário. Um cotista e um não cotista disseram ter tido dificuldades quanto à socialização. Dois cotistas relataram ter dificuldades financeiras, ambos do curso de história, enquanto nenhum dos não cotistas relatou ter essa dificuldade. 50% dos não cotistas (um entrevistado de cada curso) discorreram sobre o fato de apresentarem dificuldades de aprendizado e no ritmo acadêmico, enquanto apenas 25% dos cotistas disseram ter essa dificuldade (e, de modo contraditório, faziam parte dos dois cursos cujos rendimentos de cotistas são superiores aos dos não cotistas). Três cotistas e três não cotistas (37,5%) responderam não ter apresentado dificuldades em nenhum âmbito até então.

“Senti um muito grande em entrar aqui. Senti dificuldade mesmo. O nível de cobrança é muito maior.” (Entrevistado 4)

“A dificuldade que encontrei foi esse academicismo, essa coisa do discurso científico e de perceber que a realidade da academia está muito distante da nossa realidade, enquanto estudante, enquanto graduação, do professor colocar a academia, o discurso lá num pedestal e nenhum outro conhecimento é válido. A punica dificuldade que eu tive foi essa. Do discurso científico ser a única forma.” (Entrevistado 6)

Todavia, diante do academicismo presente na universidade e do elevado ritmo de estudo, cerca de 40% dos alunos, tanto vindo de escolas públicas, quanto de particulares, relataram o surgimento de dificuldades em algum âmbito do aprendizado e, conseqüentemente, no desempenho. Logo, embora cotistas encontrem

maior dificuldade visto a precariedade do ensino obtido até então, eles não são a principal causa numa possível diminuição da qualidade do ensino nas universidades.

4.3.5. Divergências acerca das ações afirmativas e o modo pelo qual ela democratiza (ou não) o ensino superior

Entre os entrevistados, 43,75% são a favor das cotas de forma geral, sendo que 25% desse total ressalva que são a favor desde que elas deixem de existir daqui um tempo, ou seja, que elas sejam vistas como uma medida a ter vigência apenas enquanto o sistema básico seja melhorado.

“Existe pelo estilo de crescimento do país nesses 500 anos de história, em que os marginalizados, sempre tiveram pouco acesso ao conhecimento, em que isso hoje se dá principalmente pela renda, em que os negros e pardos, se inserem em grande maioria. Desta forma, a defasagem no ensino é cumulativa, como uma bola de neve, e que demanda esforço muitas vezes dobrado para se manter financeiramente na universidade, não reprovar nas disciplinas e entender o conteúdo proposto.” (Entrevistado 8)

Um dos pontos mais polêmicos é o que diz respeito às cotas raciais. 43,75% dos dezesseis entrevistados defendem as cotas sociais e discordam das cotas raciais, deixando as desigualdades históricas de lado e justificando que “cor da pele não determina capacidade”.

“Eu não sou a favor de cota racial. Porque pra mim isso é estampar na cara do negro que ele tem um “QI” a menos que o resto da população. Eu sou a favor de cota financeira pra quem não tem condição. Porque quem não tem condição pra pagar uma particular, vai ter que lutar pra entrar numa federal. E olhando que a gente não tem um ensino muito bom de base, eu acho que cota são... são programas que o governo faz assim de imediato. Porque pra mim o que tinha que ta melhorando era a educação básica.” (Entrevistado 2)

“Eu concordo com as sociais. As raciais não. Não é pq eu tenho uma cor que eu tenho uma defasagem. Eu acho que a justificativa das raciais não faz muito sentido pra mim.” (Entrevistado 10)

Essas justificativas comprovam o que foi abordado quando do referencial teórico, quanto à falsa noção de miscigenação e democracia racial presente até os dias atuais: “ausência de discriminação e de preconceito (...) Às vezes, chamado de mito da “democracia racial.” (JUNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012). Na utilização de cotas raciais, não se trata de “discriminar tentando parar de discriminar”, mas sim de toda marginalização histórica, cujo contexto apresenta índices de qualidade de vida de brancos muito melhores do que de negros.

No entanto, se se pensar em grupos sociais marginalizados historicamente, os negros estarão inseridos nos mesmos. Portanto, seria realmente necessário a utilização de cotas que dão ênfase aos negros? Pensar em cotas especificamente para negros além das que eles de um jeito ou de outro acabam ocupando nas sociais pode ser uma forma de reconfigurar desigualdades. Há um grande frisson acerca das cotas para negros, que já se encontram beneficiados pelas cotas sociais, por estarem inseridos nos grupos marginalizados socialmente e esquece-se dos indígenas que nem sequer se encontram inseridos socialmente. Obviamente, indígenas representam uma população muito menor do que negros e pardos, todavia, esse gargalo precisa ser colocado em pauta, já que é constantemente esquecido.

Os outros 12,5% são contra as ações afirmativas. Dois não cotistas, ambos de cursos cujos cotistas apresentaram melhores rendimentos (um da administração e um da engenharia química), disseram ser contra as cotas, justificando que elas são apenas uma medida paliativa.

“Sistema de cotas é tapa buraco. Porque, por exemplo, menino do coluni poder competir com outras escolas publicas. Tem que ir la na base, melhorar lá na base, o que é difícil, então eles fazem isso...” (Entrevistado 13)

“Acho que no momento são necessárias pra inserir essa parcela que historicamente tem um déficit no país na questão de preconceito, de exclusão, mas quando conseguir colocar a educação subir de nível, de qualidade, colocar essas pessoas em comparação, eu acredito que

esteja na hora de parar, de dar uma diminuída, porque elas vão poder competir igualmente.” (Entrevistado 5)

Diante disso, um problema que merece ser analisado é a auto declaração racial, apontada pelos entrevistados como um meio fácil de se ganhar vantagem, uma vez que não se questiona o cor que a pessoa considera possuir.

Onze dos dezesseis entrevistados (seis cotistas e cinco não cotistas) acreditam que o sistema de cotas democratiza o ensino, embora todos façam alguma ressalva, como, por exemplo, defender que democratiza a inserção nas universidades, mas as condições de permanência continuam desiguais e o esforço aparece como mais importante do que o conhecimento de fato. Quatro (dois cotistas e dois não cotistas) defendem que não democratiza, justificando de forma geral que só se iguala números e não qualidade. E um entrevistado defende que as cotas sociais democratizam e as raciais não.

Apesar da divergência entre os entrevistados com relação a ser contra ou a favor das cotas, a defesa de investimentos e melhoria na educação básica foi unanimidade.

4.3.6. Porque cotistas se saem melhor em uns cursos e em outros não

Primeiramente, uma ressalva importante a se fazer se pauta sobre o conceito de coeficiente não avaliar realmente o nível de conhecimento do aluno. No entanto, dentro das possibilidades, é uma ferramenta muito válida no que diz respeito a indicadores.

Quando questionados sobre uma possível justificativa para o fato de que em alguns cursos cotistas apresentam melhores rendimentos e em outros não cotistas apresentam melhores rendimentos, aproximadamente 32% dos entrevistados

(um cotista e quatro não cotistas) disseram que é provável que os cotistas tenham um desempenho pior nas áreas de exatas, uma vez que vêm com uma defasagem do ensino público nessa área. Já 44% dos entrevistados (três cotistas e quatro não cotistas) defendem que esse quadro depende do esforço dos estudantes. E 12,5%, caracterizados por cotistas, defenderam que a causa principal é o que diz respeito a não ter ingressado no curso que realmente gostaria, para o que tem aptidão e ter escolhido o curso atual pela facilidade no ingresso. Os outros 12,5%, também caracterizados por cotistas disseram não conseguir pensar em uma possível causa.

“Esses cursos eram de exatas, ‘né’? Os cotistas? Estudei em escola publica da primeira a quarta serie e depois quando passei pra particular só consegui melhorar com aula particular. Então acredito que o problema é na base. Cotistas tem uma base muito ruim na base, na matemática, física e química. Quando você tem um problema na base, você tem uma dificuldade muito grande em se desenvolver na academia.” (Entrevistado 5)

Independente de o curso dos entrevistados estar localizado na tabela 2 como um curso cujos cotistas apresentam melhor desempenho ou cujos não cotistas apresentam melhor rendimento, os entrevistados defenderam o esforço individual como determinante quando dos melhores rendimentos. Alguns entrevistados fizeram ressalvas quanto à maior preparação obtida em escolas particulares. Por exemplo, no caso do curso de historia, 75% dos entrevistados defenderam o hábito e ritmo de leitura reforçado pelas escolas particulares como determinante no melhor rendimento entre não cotistas. Outro exemplo são as falas dos entrevistados dos cursos de administração e de física, cujos cursos apresentaram melhores rendimentos entre cotistas e não cotistas, respectivamente, e os quatro não cotistas entrevistados nesses cursos defenderam uma menor preparação dos cotistas no que diz respeito à área de exatas.

“Com relação a iniciação científica, falam muito bolsas de mérito acadêmico. Acho importante incluir o pessoal que entrou pelas cotas. Porque a partir do momento que você entende que tem que dar condições diferentes para quem teve condições diferentes chegar na universidade, acho que é o mesmo sistema, acho que tem que dar esses auxílios pras pessoas conseguirem essas bolsas de mérito acadêmico também. (...) eu digo assim... pela formação. Se tem uma formação deficiente, por exemplo na escrita... acho que tem que ter um auxilio.” (Entrevistado 7)

Desse modo, fica evidente com a análise dos discursos o fato de o esforço ser mais valorizado do que a aprendizagem em si, uma vez que o aluno pode apenas incorporar o sistema sem, contudo, realmente se desenvolver. Esse contexto pode ser associado à teoria de Skinner, pautado em um alto mecanicismo. Há uma sucessão de eventos para se alcançar determinada meta sem, contudo, visar as particularidades e autonomia dos alunos.

“O nível das universidades públicas tá caindo, não tá legal, eles não estão preocupados muito com a qualidade do ensino em si. Eles tão preocupados é na igualdade social, na inclusão social. Então eu digo que isso tem que vir de baixo. Se você preparar a pessoa desde o ensino básico, fortalecendo os estudos dela, fazendo com que ela se dedique mais, se aprofunde mais em relação as matérias, eu acredito que isso ai com o tempo vai sumindo.” (Entrevistado 1)

“Quando eu tava no ensino médio eu achava que o que determinava você conseguir um emprego era seu conhecimento técnico. Aí eu entrei aqui na universidade e percebi que não é só conhecimento técnico. Ele conta, mas o que conta mais é sua relação com o pessoal, é você realizar dinâmicas de grupo, ser dinâmico.” (Entrevistado 12)

Nesse contexto, verificou-se que a padronização do sistema de ensino-aprendizagem a todos os alunos não é o meio mais eficiente de se preparar os alunos, uma vez que facilitaria muito mais o aprendizado se fossem considerados as particularidades e experiências de cada um. Portanto, deve-se pensar até que ponto o conhecimento adquirido mecanicamente, como defendido pelo teoria de Skinner é viável. Grosso modo, pelo histórico das escolas publicas e particulares dos anos iniciais, um aluno oriundo de escolas particulares ou de alto rendimento, tenderia a ter um desenvolvimento cognitivo maior. Ao passo que alunos oriundos de escolas públicas tenderiam a ter um aprendizado mais mecânico, no sentido de apenas se adequar às demandas propostas pela classe dominante. Isso seria intensificado pelos reforços dados à esses alunos, uma vez que o sistema condicionaria o esforço como mais importante do que o aprendizado em si. No entanto, diante da constatação de que cotistas se saem melhor nos cursos do centro de humanas, verifica-se que essa afirmativa quanto aos alunos de escolas vistas como de alto rendimento apresentarem um desenvolvimento maior é colocado em cheque, pois a área que esses alunos obtêm melhor resultado é a de exatas, onde há uma maior mecanicidade. Portanto, deve-se pensar mais uma vez em quais pontos são pautados uma educação de alto prestígio e qualidade.

Os maiores beneficiados pelo sistema de cotas são os “dominantes” no contexto de cada classe, uma vez que até os conteúdos a serem ensinados, segundo Pierre Bourdieu, são pautados nas escolhas dos grupos dominantes: “a seleção das disciplinas ensinadas, assim como a escolha dos conteúdos disciplinares é o produto de relações de força entre grupos sociais.” (BONNEWITZ, 2003, p. 115)

Com isso pode-se associar, por exemplo, o fato de os cotistas terem menor desempenho nos cursos de exatas. No CCH, dentre os 14 (quatorze) cursos, em 9 (nove) deles os cotistas apresentam coeficientes de rendimento superiores aos não cotistas. Já no CCE, dentre os 17 (dezessete) cursos, em 14 (quatorze) deles os ‘não cotistas’ apresentam coeficientes superiores. A área de exatas seria a que a cultura dominante mais valoriza, portanto, seria a que mais recebe atenção no desenvolvimento do aprendizado. Diante essa lógica, as escolas de ensino básico que são frequentadas pelas classes dominantes (escolas particulares ou públicas de alto rendimento, as quais geraram alunos que futuramente ingressarão na universidade através da ampla concorrência) tendem a priorizar o ensino de matérias como matemática, química e física. Por outro lado, escolas públicas não dariam conta de ter o mesmo sucesso no ensino de tais matérias, o que justificaria a não aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos de forma eficaz, o que os fragiliza quando do contexto universitário. Essa associação é corroborada pela fala da maioria dos entrevistados, que creditam o pior desempenho dos cotistas nessa área devido a um aprendizado deficiente no ensino básico.

Uma situação que deve ser analisada nesse contexto é a de que se os alunos cotistas alcançam bons empregos e melhores salários após a conclusão dos cursos de graduação, realmente melhorando a qualidade de vida, possibilitando a ascensão de sua classe. Visto que o melhor rendimento dos cotistas está localizado em cursos de humanas, e que esses cursos apresentam, na maioria das vezes, salários inferiores aos demais, nota-se a importância de se analisar qual o quadro de possibilidades realmente se configura a esses cotistas. Ou seja, verificar se mesmo após terem frequentado uma universidade eles continuam ocupando quadros periféricos.

Um dos problemas relacionados ao modo como se caracteriza o desempenho e desenvolvimento diz respeito à escolha dos cursos. Com a inserção do

método ENEM/SISU, a entrada dos alunos na universidade foi facilitada no sentido de que os alunos podem analisar, através das notas de corte e da nota obtida no ENEM, qual curso ele consegue ingressar. Essa facilidade acaba, muitas vezes, por facilitar a entrada dos estudantes na universidade sem, contudo, pautar-se naquela que seria a real escolha do aluno. Ou seja, busca-se um real desenvolvimento baseando-se nas aptidões e desejos dos estudantes (como na teoria piagetiana) ou busca-se uma formação no sentido cru da palavra (como na teoria skinniana)? Dois entrevistados, ambos cotistas, abordaram essa análise, apontando que essa pode ser também uma condicionante para o desempenho e de uma possível taxa de evasão:

“Você vê muitas pessoas entrarem nos cursos, entrarem na universidade por entrar, porque tem que entrar, porque tem aquela pressão da família para entrar e no meu curso mesmo é um deles. (...) entram como ponte para outros cursos. Eu acho que o fator mais importante pra ser analisado é essa questão (...)Eu acho que justamente por conta dessa indecisão. Porque antes no sistema de vestibular a pessoa tinha toda uma preparação anual ou até trienal sabendo que era aquilo que ela queria. Hoje a pessoa tem o poder de escolha entre dois cursos, ela pode analisar qual nota tá mais acessível pra ela, então isso acaba comprometendo a qualidade do curso. Não é aquilo que você quer fazer, é aquela necessidade que você tem, é aquilo que você conseguiu entrar pra fazer.” (Entrevistado 1)

“Eu consigo ver um número largo de pessoas que saíram do meu curso. Muita evasão. Muita gente entra na historia querendo ir pro direito, querendo ir pra arquitetura, então a pessoa não se identifica. E também de chegar lá e ver que é muito diferente do que a gente pensava em aplicar em sala de aula e pra vida.” (Entrevistado 6)

4.3.7. O caso do curso de administração

O curso que apresenta maior heterogeneidade entre cotistas e não cotistas e, portanto, maior relação entre desempenho e comportamento, é a administração, que obteve o melhor rendimento dos cotistas no CCH. Os dois cotistas entrevistados moram com a família, enquanto entre os dois não cotistas entrevistados, um mora sozinho e o outro com um irmão (também estudante). Essa situação pode ser associada com o relato tanto desses entrevistados quanto dos demais, ao falar sobre a

ideia de que há uma pressão maior sobre os cotistas, no sentido de eles terem que ter maior responsabilidade no intuito de obterem um bom desempenho. Pelo fato de os cotistas desse curso morarem com familiares, essa pressão tenderia a ser ainda maior, impactando ainda mais na dedicação, fazendo com que eles alcançassem rendimentos maiores que os não cotistas, apontados por “levar uma vida mais leve”. Ainda sobre o curso:

“O nosso curso é meio a meio, apesar de ter muitas exatas. Mas acho que por ter muita matéria teórica eles (cotistas) acabam... conseguem meio que por conta própria. Porque a matemática precisa de um conhecimento anterior que não é suficiente se você não tiver tido uma base. Ler um texto e entender às vezes você entende porque você é alfabetizado, mas as vezes uma matéria de formulas que você nunca viu é pior.” (Entrevistado 2)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O argumento de que alunos cotistas tendem a ter desempenho acadêmico muito inferior aos alunos não cotistas, colocando em risco o bom funcionamento e alta qualidade da instituição, foi invalidado no presente trabalho, uma vez que se constatou um bom desempenho dos cotistas em diversas situações. Todavia, é necessário aprofundar as disparidades entre os rendimentos dos cursos de humanas e de exatas, por exemplo, compreendendo o porquê dos cursos desses centros apresentarem tamanha disparidade entre o rendimento de cotistas e não cotistas.

Como foi visto nos dados coletados, cotistas nem sempre têm um rendimento acadêmico inferior aos não cotistas e, na verdade, muitas vezes ocorre o contrário. Isso pode ser verificado no número de cursos cujos coeficientes de cotistas superam os de não cotistas: em um total de quarenta e cinco cursos, em dezoito os cotistas apresentam coeficiente melhor. Apesar desse quadro, medidas que visem a manutenção da qualidade do ensino devem ser tomadas, uma vez que os resultados alcançados na democratização do ensino ainda são bem modestos diante das possibilidades.

No que diz respeito às diferenças de comportamentos que possivelmente justificassem um menor desempenho de cotistas, não foram encontradas características realmente significativa na diferenciação da rotina de cotistas e não cotistas, exceto a constante presença dos termos “dedicação”, “esforço” e “responsabilidade” para caracterizar o porquê do bom desempenho dos cotistas.

É necessário acabar com a falsa impressão de que os meios foram dados e todas as pessoas conseguem alcançá-los da mesma forma. Existem grupos que continuam sendo inseridos positivamente nos espaços e outros que continuam em situação de desvantagem, seja pelo aspecto social, econômico, cultural ou pessoal. Negar essas particularidades é continuar legitimando desigualdades. Portanto, há a necessidade de se romper com o discurso de “mérito”, uma vez que, reforçando a ideia de Pierre Bourdieu, isso apenas dá crédito ao sistema excludente.

A política de cotas apresenta uma série de fragilidades que precisam ser superadas e, ainda, no que diz respeito a romper com as diversas formas de burlar o sistema. O caso de escolas como COLUNI e CEFET que apesar de serem públicas, têm qualidade superior até mesmo se comparada às particulares precisa ser analisado. Alunos dessas escolas se encaixam e concorrem nos requisitos dos alunos cotistas, disputando assim com alunos que participaram de uma educação com nível de qualidade muito baixo. Isso não só não é viável, como dificulta a democratização do acesso ao ensino superior.

Pensar em democratizar o ensino superior, portanto, não diz respeito apenas a se facilitar o acesso a ele, mas principalmente, de se conseguir diminuir desigualdades de todas as ordens após a entrada na universidade, propiciando uma verdadeira inclusão social, valorizando grupos marginalizados e aumentando o capital cultural diante de toda diversidade. Quando, por exemplo, se ouve que os cotistas alcançam um rendimento melhor porque se esforçam mais, deve-se pensar no tempo em que eles deveriam estar realizando outras atividades como lazer, esporte, cultura. É perceptível que embora os cotistas alcancem um bom rendimento, eles acabam por receber o ônus de não realizar outras atividades assim como não cotistas o fazem. Ou seja, apesar de haver o aumento da democratização no acesso, o dia-a-dia na universidade, embora passe muitas vezes despercebido, continua muito dispare.

Pensar na configuração do novo público é pensar em uma melhor distribuição quanto às bolsas moradia, alimentação, aulas extras, assistência médica, bolsas acadêmicas, dentre outras medidas que facilitem a manutenção dos alunos na universidade e evitem uma possível evasão por eventuais dificuldades. Ou seja, a instituição precisa intensificar a disponibilidade desses aparatos, visando seguir os princípios defendidos por Samuel Huntington, como adaptabilidade, complexidade, autonomia e coerência, evitando assim a quebra de expectativas que possibilitaria a crise na ordem e a perda de confiança na universidade. Essas ações são indispensáveis para a consolidação e viabilidade das cotas.

A política deve ser entendida, ainda, assim como defende Göran Therborn, como algo temporário, uma vez que desigualdades são reversíveis e, portanto, políticas devem ser elaboradas no sentido de se igualar oportunidades ao máximo para

que não haja mais a necessidade das mesmas e conseqüentemente, possibilite a exclusão das mesmas. Essa justificativa pode ser entendida pelo fato de que grupos que hoje recebem esse auxílio, vão se equiparando aos que são hoje privilegiados. Portanto, se elas não se extinguem, os grupos que hoje são marginalizados no futuro serão os privilegiados, gerando um ciclo vicioso e criando um novo quadro de desigualdade.

Por fim, é preciso analisar a que educação se quer chegar e com que intuito se dá a facilitação do acesso ao ensino superior. Pois fica evidente com a análise dos discursos o fato de o esforço ser mais valorizado do que a aprendizagem em si, uma vez que o aluno apenas incorpora o sistema sem, contudo, realmente se desenvolver, ou seja, o sistema ainda é caracterizado como proposto por Frederic Skinner. Busca-se uma educação aliada ao desenvolvimento do cidadão e, portanto, considerando todos os aspectos socioeconômicos e culturais atrelados a ele, bem como o modo pelo qual ele se relaciona com o mundo, como proposto por Jean Piaget? Ou busca-se o aumento de índices, através da mecanicidade e repetição (Skinner)?

Diante de todas as considerações feitas no presente trabalho, percebe-se que a utilização das cotas não atinge a raiz dos problemas educacionais brasileiros, não conseguindo, por si só, resolver o gargalo da educação. É necessário efetuar mudanças desde os anos iniciais do ensino, democratizando-as desde então. Entretanto, como medida imediata, surge como importante auxílio na dinamização do ensino, aparecendo como ferramenta válida quando da tentativa de democratização do acesso à educação. Um ponto importante a se tomar cuidado é o de não permitir que o frisson sobre as cotas retire a atenção da negligência atrelada à educação básica.

Visto que não foram completados ainda dois anos da vigência da Lei de Cotas e, ressaltando que apenas em 2016 se alcançará a meta a qual se dispôs (50% das vagas direcionadas para cotistas), não é possível propor ressalvas conclusivas quanto ao desempenho acadêmico dos alunos, nem tão pouco pensar em índice de conclusão dos cursos ou de evasão dos mesmos.

Cabe lembrar, desse modo, que a presente pesquisa se caracteriza como um trabalho de conclusão de curso. E, devido ao curto período de tempo para o desenvolvimento do mesmo, bem como a ausência de recursos, ela possibilitou apenas respostas parciais sobre os aspectos em questão. Novas pesquisas precisam ser feitas,

visando a abrangência de um maior número de entrevistados, alcançando professores e funcionários, além de amplificar a coleta de dados.

Portanto, é extremamente viável que a pesquisa seja refeita e ampliada no decorrer dos anos, pensando no momento pós formaturas das primeiras turmas e possíveis inserções no mercado de trabalho, visando assim analisar de fato a eficiência do sistema de cotas. E, ainda, buscando verificar as mudanças alcançadas no contexto da diminuição das desigualdades sociais.

Doravante, a democratização do ensino superior público brasileiro, assim como todo o sistema educacional caracteriza-se em alto nível de complexidade, cujo caráter conflitivo é reafirmado a todo momento. Visto que quanto maior discussão, maior é a participação e a inclusão, potencializa-se assim o diálogo e o desenvolvimento, possibilitando o aprimoramento e maximizando a eficiência das políticas públicas. Logo, estudos que visem acender ainda mais o debate público a esse respeito são imprescindíveis e têm ganhado cada vez mais espaço.

6. REFERÊNCIAS

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003. P. 51-130.

CARDOSO, Adalberto. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. Introdução. Cap 7 e Conclusão

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

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Capítulo 3: Piaget- Psicologia Genética e Educação**. In: *Psicologia da Educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 69 a 103.

FLICK, U. **Desenho Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009 –Capítulo 8

FREITAS, M. V.(org) **“Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais”**. Disponível em: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>.

HENRIQUE, A. P. G. **“A lei das cotas e o perfil dos estudantes cotistas- O caso do COLUNI, ESED RAT e Effie Rolfs”**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Viçosa. Universidade Federal de Viçosa. 2014

HUNTINGTON, Samuel. **“A Ordem Política nas Sociedades em Mudança”**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1975. Capítulo 1.

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.

MEDEIROS, M. **“Medidas de Desigualdade e Pobreza”**. Cap. 1. Distribuição e Desigualdade. P. 19-38

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. **Abordagem Cognitivista**. São Paulo: EPU, 1986.119p.p.59-86.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As abordagens do processo. **Abordagem Comportamentalista**. São Paulo: EPU, 1986.

SANTOS, Adilson Pereira 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 .

SECCHI, L. “**Políticas Públicas – Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**”. São Paulo, Cengage, 2011.

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, Jessé. **Os batalhadores brasileiros**. Nova classe média ou nova classe trabalhadora? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Introdução.p.18-57.

TARDE, Gabriel. O que é uma sociedade? In: BIRNBAUM, P e CHAZEL, F. **Teoria Sociológica**. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1977. p. 17-18.

THERBORN, Göran. “**Os campos de extermínio da desigualdade**”. *Novos Estudos*, n. 87. Julho, 2010.