

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

Rejane Maria Andrade Carvalho

**INCLUSÃO SOCIAL E DESEMPENHO DOS ALUNOS COTISTAS NO
ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Belo Horizonte

2018

Rejane Maria Andrade Carvalho

**INCLUSÃO SOCIAL E DESEMPENHO DOS ALUNOS COTISTAS NO
ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações

Área de concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte

2018

C331i CARVALHO, Rejane Maria Andrade

Inclusão social e desempenho dos alunos cotistas no ensino superior na Universidade Federal de Viçosa. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2018. 80p.

Orientador: Dr. Fernando Coutinho Garcia

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Administração – Centro Universitário Unihorizontes.

1. Inclusão social – sistema de cotas - IES I. Rejane Maria Andrade Carvalho II. Centro Universitário Unihorizontes Programa de Mestrado em Administração. III. Título.

CDD: 374.1



Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **REJANE MARIA ANDRADE DE CARVALHO**

Matrícula: 0770839

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia

TÍTULO: **INCLUSÃO SOCIAL E DESEMPENHO DOS ALUNOS COTISTAS NO
ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.**

DATA: 10/10/2018

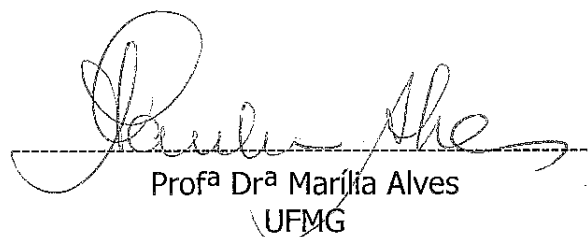
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia
ORIENTADOR
Centro Universitário Unihorizontes



Prof. Dr. Gustavo Rodrigues Cunha
Centro Universitário Unihorizontes



Profª Drª Marília Alves
UFMG

DECLARAÇÃO

Declaro que fiz a correção linguística de Português da dissertação de Rejane Maria Andrade Carvalho, intitulada **Inclusão Social e Desempenho dos Alunos Cotistas no Ensino Superior na Universidade Federal de Viçosa**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Viçosa, MG, 2 de outubro de 2018.



Edir de Oliveira Barbosa
Revisor de Textos – UFV
ebarbosaufv@gmail.com

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado força para concluir mais essa etapa.

Agradeço ao meu orientador, Doutor Fernando Coutinho Garcia, por ter tido a boa vontade de me aceitar no final do mestrado e ter lido, pacientemente e com muito critério, a minha pesquisa.

Agradeço às minhas filhas, Luiza e Julia, por ter tido paciência e compreensão nessa fase.

Agradeço aos meus colegas de turma pelo companheirismo e apoio, presentes em todas as etapas do mestrado. Sem eles talvez não chegaria até aqui.

Agradeço à amiga Neiva por toda disponibilidade e ajuda e, principalmente, por ter se tornado a mãe de todos nós.

Por fim, agradeço à colega Miria pela solicitude durante uma fase do mestrado.

RESUMO

Este estudo busca contribuir para o debate sobre o desempenho acadêmico de alunos cotistas e não cotistas na percepção dos egressos no curso de Direito da turma de 2014 e no de Medicina da turma de 2013 da Universidade Federal de Viçosa. A literatura tenta justificar as ações afirmativas como uma forma de reduzir as desigualdades do passado por meio da promoção de justiça social. Tal discussão acerca desse tema nos cursos supracitados apresenta um aspecto social relevante no âmbito das Ações Afirmativas de Políticas de Cotas, visto que o sistema atual de cotas inclui questões étnicas, alunos que estudaram em escola pública e, ou, alunos de baixa renda familiar. Com o aumento, nas últimas décadas, de políticas que beneficiam grupos historicamente marginalizados e com grande vulnerabilidade socioeconômica, um dos principais argumentos na esfera pública é o de que a formação no ensino superior permite, a longo prazo, a redução das desigualdades sociais. Desse modo, o presente trabalho buscou demonstrar, com base na Lei de Cotas, a atual conjuntura da Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco principal a percepção sobre o desempenho de alunos, por meio de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa utilizando o método de coleta de dados por meio da história de vida. Buscou-se, no decorrer das análises, comparar por meio dos relatos o desempenho e os níveis de rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas, bem como identificar possíveis fatores que influenciem para um maior ou menor desempenho acadêmico. Como resultado, percebe-se que não há diferença expressiva de desempenho quando comparados os cotistas com os não cotistas. Dessa forma, pode-se concluir que o sistema de cotas em vigor não traz nenhum prejuízo e que o desempenho e o resultado estão atrelados ao esforço e empenho individual.

Palavras-chave: Sistema de Cotas. Cotistas e Não Cotistas. Desempenho escolar. Inclusão social.

ABSTRACT

This study seeks to contribute to the debate about the academic performance of quota and non-quota students in the perception of the graduates in the Law course of the class of 2014 and of the Medicine of the class of 2013 of the Federal University of Viçosa. Literature attempts to justify affirmative action as a way to reduce inequalities of the past by promoting social justice. Such a discussion about this theme in the courses mentioned above has a relevant social aspect in the scope of Affirmative Actions of Quota Policies, since the current quota system includes ethnic issues, students who studied in public schools and, or, students of low family income. With the increase in the last decades of policies benefiting historically marginalized groups with great socioeconomic vulnerability, one of the main arguments in the public sphere is that training in higher education allows, in the long term, the reduction of social inequalities. Thus, the present work sought to demonstrate, based on the Law of Quotations, the current situation of the Federal University of Viçosa, with the main focus being the perception on student performance, through a descriptive research of qualitative approach using the method of data collection through the life history. In the course of the analyzes, it was sought to compare, through the reports, the performance and the academic performance levels of the quota and non-quota students, as well as to identify possible factors that influence to a greater or lesser academic performance. As a result, it can be seen that there is no significant difference in performance when comparing quotaholders with non-quota holders. In this way, it can be concluded that the quota system in force does not cause any losses and that the performance and the result are linked to the individual effort and commitment.

Keywords: Quota System. Quotaholders and Non-Quotaholders. Academic Performance. Social Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAD	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEDAF	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLUNI	Colégio de Aplicação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação
ENANPAD	Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PASES	Programa de Avaliação Seriada para o Ensino Superior
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificado
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Problema de pesquisa	11
1.2	Objetivo geral	14
1.3	Objetivos específicos	14
1.4	Justificativa	15
2	AMBIÊNCIA DA PESQUISA	17
2.1	A Universidade Federal de Viçosa e o acesso aos cotistas	17
3	REFERENCIAL TEÓRICO	21
3.1	Direito a igualdade e inclusão social	21
3.2	A inclusão no cenário brasileiro	24
3.3	Políticas públicas de Educação	27
3.3.1	Política de expansão do ensino superior	30
3.3.2	A política de cotas na universidade brasileira	33
3.3.2.1	O estigma acerca das políticas de cotas	36
3.3.2.2	Estudos sobre políticas de cotas	38
3.4	Mecanismo de avaliação no ensino superior no Brasil	42
3.4.1	A trajetória da avaliação da educação superior no Brasil	42
3.4.2	Legitimidade da avaliação na educação brasileira	44
3.4.3	Exame Nacional de Cursos – PROVÃO (1996-2003)	46
3.4.4	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	48
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	51
4.1	Tipo, abordagem e método de pesquisa	51
4.2	Unidade de análise e sujeitos da pesquisa	52
4.3	Coleta de dados	53
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
	REFERÊNCIAS	72

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, com a Constituição Federativa de 1988, e a abertura das políticas públicas, foi estabelecido um percentual de vagas para que as pessoas com deficiência pudessem exercer cargos públicos. Em 1995, adotou-se no território nacional a primeira política de cotas, com a reserva de 30% das vagas para que as mulheres estivessem à frente de cargos públicos (MOEHLECKE, 2002).

Nas universidades públicas federais brasileiras, as ações afirmativas chegaram a partir de 2000. A universidade pioneira na reserva de vagas no seu vestibular foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003. Essa reserva de vagas ficou conhecida como cotas, a partir de um Projeto de Lei Estadual que destinava 45% do total de vagas para essas cotas, assim distribuídas: 20% para candidatos da rede pública, 20% para negros ou indígenas e 5% para candidatos com deficiências ou filhos de policiais, bombeiros e inspetores de penitenciárias mortos ou incapacitados para o exercício de suas atividades. Logo depois da UERJ vieram a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade de Brasília (UNB) – que instituiu as cotas raciais –, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), seguida pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), todas em 2004 (MAIO; SANTOS, 2005; BAYMA, 2012).

Em 29 de agosto de 2012, foi sancionada no Brasil a Lei nº 12.711 – Lei das Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, garantindo 50% das vagas nas escolas públicas, distribuídas entre autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência e alunos oriundos de famílias com baixa renda e de escolas públicas. Os restantes 50% das vagas permanecem distribuídos para a ampla concorrência (BRASIL, 2012).

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) passou a adotar a reserva de vagas (cotas) a partir do ano 2013, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU) com diferentes distribuições percentuais para diversos tipos de cotas, continuando a

porcentagem de 50% para a ampla concorrência (UFV, 2017). Essa reserva de vagas (cotas) permite aos estudantes de baixa renda familiar almejar o acesso a cursos elitizados, e assim se realiza o ideal liberal de igualdade para todos (BORGES, 2005).

Em relação às cotas raciais, há os que são desfavoráveis e consideram que tais medidas são apenas paliativas, defendendo a melhoria do ensino fundamental para que os alunos de classe social mais baixa (a maioria negra) consigam adentrar as universidades públicas federais (CAMPOS; JUNIOR; DAFLON, 2013). Também, há os que acreditam que os estudantes de baixa renda podem almejar, com o uso dessas cotas, o acesso a cursos elitizados, realizando o ideal liberal de igualdade para todos (BORGES, 2005).

Nesse sentido, a adoção de sistema de cotas em universidades públicas brasileiras provocou debates e polêmicas que atualizam os debates sobre políticas públicas direcionadas para a população marginalizada - em sua maioria, os negros (PINTO, 2004; REIS, 2006).

Para Cazella (2012), a aplicação do programa de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras gera conflitos, uma vez que os cotistas negros que aderem ao sistema de cotas são invariavelmente rotulados de incapazes de obter sucesso por si mesmo, retirando-se o mérito individual deles, visto que necessitaram de um auxílio que adveio de uma característica física, em que fora simplesmente analisada a cor do aluno e não o seu intelecto. Como consequência, o sistema de cotas causa polêmica, principalmente, pelo fato de que estudantes brancos que obtiveram melhor pontuação no vestibular têm suas vagas retiradas por estudantes negros com pontuação inferior.

1.1 Problema de pesquisa

A educação superior no Brasil até os anos de 1990 era privilégio somente das classes mais favorecidas financeiramente. Esse acesso tinha como causa os

privilégios advindos desde o ensino fundamental, em que as pessoas com mais recursos estudavam em colégios privados, que detinham uma educação de qualidade superior se comparada com a dos colégios públicos (SOARES; CESAR; FONSECA, 1999).

Portanto, a partir da iniciativa norte-americana, outros países passaram a aplicar as políticas das ações afirmativas como opção de garantir a democracia inclusiva (CAZELLA, 2012). Assim, o exemplo norte-americano de promoção das políticas de ação afirmativa criada pelo Estado vem sendo utilizado como paradigma pelos ordenamentos jurídicos da maioria dos países que integram a Organização das Nações Unidas - ONU (SOUSA, 2008).

De acordo com Sousa (2008), a educação superior constitui atualmente uma forma para que as pessoas sejam inseridas num mercado de trabalho mais qualificado e tenham acesso a uma camada social mais exigente. Em razão disso, criaram-se, como já dito, as políticas públicas que culminaram na promulgação da Lei das Cotas em agosto de 2012, em que os segmentos menos favorecidos, assim como os negros, índios, pardos e quilombolas, também começaram a ter facilidade de acesso às instituições de ensino superior público brasileiras.

Como as instituições públicas de ensino no Brasil são gratuitas, elas têm grande demanda, fazendo que o acesso a elas se torne muito concorrido. A Lei das Cotas surgiu junto com a expansão do ensino superior privado via Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com o intuito de colocar mais jovens brasileiros, com idades entre 18 e 24 anos, no ensino superior. O atraso escolar é uma das restrições de acesso de jovens brasileiros ao ensino superior: 21% dos jovens de 18 a 24 anos não tinham sequer completado o ensino fundamental e 27%, apesar de terem completado o ensino fundamental, não ingressaram no ensino médio ou ingressaram, mas não o concluíram. Esses contingentes somados representam praticamente a metade dos jovens (48%) que, nessas condições, não possuem os requisitos educacionais formais para ingresso no ensino superior. Em números absolutos, são mais de 10 milhões de jovens.

Existem outros 33% do total de jovens nessa faixa etária que concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no ensino superior. E, finalmente, apenas 19% tiveram acesso ao ensino superior, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2009).

Com o passar do tempo, houve evolução nos números, que demonstraram o aumento dos alunos concluintes do ensino médio. Porém, Costa e Gamerman (2011) afirmam que, mesmo ao atingir o patamar quantitativo de escolaridade (conclusão do ensino médio), não há garantia de igualdade de condições na disputa por uma vaga na educação superior.

Há de se considerar que esse sistema de cotas, por visar atingir pessoas que estudaram em escolas públicas, em que a tônica é a baixa qualidade do ensino, suscita a questão “se, afinal, o nível educacional do ensino nas instituições federais brasileiras tende a abaixar, uma vez que, dado o acesso ao ensino superior em condições de desigualdade, há a necessidade de se fazer um nivelamento dos estudantes para que eles possam acompanhar o ensino” (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2011).

A política de cotas representa uma inclusão social tanto quantitativa quanto qualitativamente das pessoas menos favorecidas e de raças anteriormente desfavorecidas. Os alunos cotistas, oriundos de escolas públicas e de baixa renda familiar, possuem baixa aprovação em cursos considerados de elite (Engenharias, Medicina e Direito), enquanto os alunos não cotistas são oriundos de escolas particulares, em que a qualidade do ensino é muito superior, em comparação com a do ensino das escolas públicas. Um dos elementos que induzem essa comparação é exatamente a educação anterior, que por si só aponta que pode existir nível diferenciado (BRUINI, 2017).

Segundo Cazella (2012), a universidade pública brasileira tem por objetivo atender à elite econômica brasileira. A nota de corte utilizada pelas universidades públicas geralmente elimina grande parte dos alunos que estudam em escolas públicas de ensino básico e que, em geral, é de má qualidade. Esse fator faz que haja formação

de qualidade duvidosa, não permitindo que os pobres obtenham pontuação para ingressar na universidade pública e gratuita e, ainda, não obtenham desempenho satisfatório.

Diante dessas características, pressupõe-se que esse desempenho pode ser diferenciado e condizente entre alunos cotistas e alunos não cotistas. Aqueles, em relação a estes, normalmente possuem menor desempenho em relação às notas e à permanência nos cursos escolhidos, levando-os, às vezes, ao abandono da faculdade (BRUINI, 2017).

Destaca-se que, mesmo sendo garantido o acesso ao ensino superior, são grandes as dificuldades que os estudantes provenientes de escolas públicas enfrentam para permanecer nas universidades, bem como têm seu desempenho diferenciado (CARVALHO; WALTENBERG, 2015).

Diante dessas considerações, surge a pergunta norteadora deste estudo: **qual a visão dos formandos sobre o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas nos cursos de Direito e Medicina, na Universidade Federal de Viçosa – Campus-sede – Viçosa-MG?**

Diante da pergunta exposta, apresentam-se a seguir os objetivos gerais e os específicos.

1.2 Objetivo geral

Descrever a percepção sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Medicina 2013 e Direito 2014 da Universidade Federal de Viçosa – Campus-sede – Viçosa-MG.

1.3 Objetivos específicos

Em decorrência do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- (i) Descrever o desempenho acadêmico dos estudantes matriculados na Universidade Federal de Viçosa – *Campus-sede* – Viçosa, MG, nos cursos de Medicina 2013 e Direito 2014.
- (ii) Comparar o desempenho de alunos cotistas e não cotistas dos cursos de Medicina 2013 e Direito 2014 da UFV pelas suas histórias de vida.

1.4 Justificativa

Como a produção científica tem como objetivo apropriar-se da realidade para melhor analisá-la e, posteriormente, produzir transformações, a discussão sobre o desempenho de alunos cotistas em relação aos alunos não cotistas, além do aspecto social relevante, reveste-se de importância para entender o resultado que está sendo obtido com a inclusão das cotas, tornando-se também importante academicamente (VELLOSO, 2009).

Ainda no âmbito acadêmico, esta pesquisa é fundamental, pois poderá contribuir para a ampliação do entendimento de estudos relacionados ao sistema de cotas e a um estudo comparativo de desempenho na percepção de alunos cotistas e não cotistas. Isso porque, em busca realizada no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) e Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD), que se referem a artigos publicados em congressos de dezembro de 2017, buscou-se o tema “lei de cotas”, sendo obtido o retorno de apenas um artigo. Ao pesquisar sobre o tema “desempenho de alunos cotistas”, não houve retorno de artigo. Já em uma pesquisa refinada, buscando artigos no período de 2012 a 2017, ou seja, num período de cinco anos, logo se verificaram opções de novos moldes de estudo, abarcando o tema proposto.

Na perspectiva institucional, a maior produção de estudos e conteúdos sobre como as cotas têm se comportado em diversas universidades brasileiras pode ser o início

de um processo de transformação do sistema atual para que continue atendendo os jovens que necessitam de mais oportunidades, todavia sem danificar a qualidade do ensino superior (LORDÉLO; DAZZANI, 2009).

Diante desses fatores relevantes, nesta pesquisa o interesse foi realizar o estudo desses alunos cotistas e não cotista e verificar a sua percepção quanto ao seu desempenho em uma universidade pública federal brasileira, contribuindo, assim, para a permanência do uso dessas ações afirmativas – reservas de cotas – e abrindo precedentes para futuros estudos.

Esta pesquisa esta estruturada em seis capítulos: o primeiro capítulo apresenta a introdução, que contextualiza o tema, a problemática, o objetivo geral e os objetivos específicos mais a justificativa. No segundo capítulo consta a ambiência desta pesquisa, já no terceiro capítulo, desenvolveu-se o referencial teórico, que trata das temáticas: as ações afirmativas, políticas públicas na Educação; e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). No quarto capítulo trata da metodologia que foi utilizada na pesquisa. No quinto capítulo esta a apresentação e análise dos resultados, no sexto capítulo as considerações finais seguidas das referências utilizadas nesta dissertação.

2 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descreve-se a instituição pesquisada, que constitui a unidade de observação deste estudo. As informações abaixo constam no site da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

2.1 A Universidade Federal de Viçosa e o acesso aos cotistas

A Universidade Federal de Viçosa originou-se da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), criada pelo Decreto nº 6.053, de 1922, do então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes.

A ESAV foi inaugurada em 28 de agosto de 1926, pelo seu idealizador, que na época ocupava o cargo máximo de Presidente da República, Arthur Bernardes. Em 1927, foram iniciadas as atividades didáticas, com a instalação dos Cursos Fundamental e Médio e, no seguinte, do Curso Superior de Agricultura. Em 1932, foi a vez do Curso Superior de Veterinária. No período de sua criação, o Professor Peter Henry Rolfs, da Universidade da Flórida, Estados Unidos, foi convidado por Arthur Bernardes para organizar e dirigir a ESAV. Também veio, a convite, o Engenheiro João Bello Lisboa, que trabalhava em reformas urbanísticas na cidade de Ponte Nova, para administrar os trabalhos de construção do estabelecimento.

Visando ao desenvolvimento da Escola, em 1948 o Governo do Estado a transformou em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que era composta pela Escola Superior de Agricultura, pela Escola Superior de Veterinária, pela Escola Superior de Ciências Domésticas, pela Escola de Especialização (Pós-Graduação), pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e pelo Serviço de Extensão.

Graças à sua sólida base e ao seu bem estruturado desenvolvimento, a UREMG adquire renome em todo o país, o que motivou o governo federal a federalizá-la, o

que ocorreu em 15 de julho de 1969, com o nome de Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A Universidade Federal de Viçosa vem acumulando, desde a sua fundação, larga experiência e tradição em ensino, pesquisa e extensão, que formam a base de sua filosofia de trabalho.

Desde os seus primórdios, a UFV se preocupa em promover a integração vertical do ensino. Nesse sentido, trabalha de maneira efetiva, mantendo atualmente, além dos cursos de graduação e pós-graduação, o Colégio de Aplicação (COLUNI), com ensino médio geral; a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – CEDAF (ensinos médio, técnico, médio geral e superior); Rio Paranaíba (curso superior). Por tradição, a área de Ciências Agrárias é a mais desenvolvida na UFV, sendo conhecida e respeitada no Brasil e no exterior. Apesar dessa ênfase na agropecuária, a instituição vem assumindo caráter eclético, expandindo-se em outras áreas do conhecimento, como: Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes. Trata-se de uma postura coerente com o conceito da moderna universidade, tendo em vista que a interação das diversas áreas otimiza os resultados.

A UFV tem contado com o trabalho de professores e pesquisadores estrangeiros de renome na comunidade científica, que colaboram com seu corpo docente, ao mesmo tempo que executa um programa de treinamento que mantém diversos profissionais se especializando tanto no Brasil quanto no exterior. Nesse particular, a UFV é uma das instituições brasileiras com índices mais elevados de pessoal docente com a qualificação em nível de pós-graduação. Já em 2006 mais um *campus* universitário foi criado, na cidade de Rio Paranaíba, (UFV, 2017).

De acordo com informações obtidas no *site* da UFV, o *campus* principal situado na cidade de Viçosa oferece cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu*, em níveis de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* (presenciais e a distância). O *Campus* Florestal atua com o curso técnico desde o ano 1969, porém atualmente ele

congrega as atividades de seis cursos técnicos da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF) e de 10 cursos superiores da UFV que, juntos, reúnem em torno de 1,5 mil estudantes. Já as atividades acadêmicas do *Campus* Rio Paranaíba tiveram início no segundo semestre de 2007, com o oferecimento dos cursos de Administração (integral e noturno) e Agronomia (integral). No segundo semestre de 2008, passaram a ser oferecidos dois novos cursos: Sistemas de Informação (integral e noturno) e Ciências de Alimentos (integral). Atualmente já são oferecidos 10 cursos de graduação.

A Universidade Federal de Viçosa aderiu ao SISU a partir do primeiro semestre de 2011, desde então como fase única de seleção. Em 2011, 20% das vagas foram destinadas ao SISU e 80%, ao vestibular e ao Programa de Avaliação Seriada para o Ensino Superior – PASES/UFV. Em 2012, o vestibular deixou de ser aplicado; assim, de 2012 a 2015, 80% das vagas foram preenchidas por meio do SISU e os 20% restantes, pelo PASES (RODRIGUES, 2016).

Em respeito à Lei nº 12.711, a partir de 2013 a UFV passou a utilizar o SISU e o PASES, com reserva de vagas (cotas) para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente na rede pública. O percentual de vagas reservadas foi crescente de 2013 a 2015, sendo, respectivamente, 20%, 30% e 40%. Já em 2016, quando não havia mais turmas dos vestibulares seriados, a UFV disponibilizou 100% das vagas pelo SISU, e o percentual de vagas reservadas foi de 50%. As vagas destinadas aos estudantes de escola pública se subdividem nas seguintes modalidades (RODRIGUES, 2016):

- a) Modalidade 1 ou Grupo 1: Escola pública, etnia, renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*;
- b) Modalidade 2 ou Grupo 2: Escola pública, renda superior ou igual a 1,5 salário mínimo *per capita*;
- c) Modalidade 3 ou Grupo 3: Escola pública, etnia;
- d) Modalidade 4 ou grupo 4: Escola pública;

- e) Modalidade 5 ou Grupo 5: Ampla concorrência, que tem como único requisito para classificação a nota do candidato.

O valor do percentual das vagas reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (modalidades 1 e 3) tem que ser proporcional à população informada no último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), na unidade da Federação onde está localizada a Universidade Federal de Viçosa.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, aborda-se a fundamentação teórica utilizada no desenvolvimento desta pesquisa com os seguintes tópicos: direito a igualdade e inclusão social; a inclusão no cenário brasileiro; políticas públicas de educação; política de expansão do ensino superior; política de cotas na universidade brasileira; estigma acerca das políticas de cotas; e mecanismos de avaliação no ensino superior no Brasil, que possui como subitem: a trajetória da avaliação da educação superior no Brasil; legitimidade da avaliação na educação brasileira; Exame Nacional de Cursos – PROVÃO (1996-2003); e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2003).

3.1 Direito a igualdade e inclusão social

A compreensão de igualdade, em uma divisão jurídica de primeira grandeza, emergiu com urgência como princípio jurídico incontornável nos documentos constitucionais validados. Com a Revolução Francesa e seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, surge a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. No entanto, como apenas direitos individuais foram alcançados nesse período, a isonomia assumiu feição puramente formal. Falava-se apenas em igualdade perante a lei (ARAÚJO, 2007).

Com essa prescrição da igualdade, surge a ideia de discriminação, que traz implícito a recusa à discriminação, que é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência por algo, resultando em prejuízo ou anulação do exercício, na igualdade das situações, dos direitos humanos e liberdades, ramos econômicos, político, social, cultural e civil ou em qualquer área. A discriminação equivale sempre à desigualdade e, assim, ocorre quando somos tratados como desiguais em situações iguais (GOMES, 2001).

A igualdade em seu sentido puramente formal, também denominada igualdade perante a lei ou igualdade jurídica, consiste no tratamento igual conferido por lei aos in-

divíduos, visando subordinar todos analisados minuciosamente na legislação, independentemente de raça, cor, sexo, credo ou etnia (GOMES, 2001).

Para Piovesan (2005), garantir a igualdade não significa somente a proibição da discriminação, com o auxílio de leis de repressão. É necessário haver ferramentas promocionais que possam fomentar a inserção e inclusão de grupos considerados desfavorecidos pela sociedade nos âmbitos sociais.

Para Silvério (2002) proibir a exclusão não acarreta inclusão automaticamente. Dessa forma, não é bastante impedir a exclusão para colocar a igualdade em prática, é preciso usar a inclusão social verdadeira de grupos marginalizados que suportam a discriminação e a violência. No entendimento desse autor, acredita que ainda no século XIX possam ter surgido algumas ações que atualmente se denominam ação afirmativa.

A igualdade em sua face formal, contudo, é insuficiente à medida que desconsidera as peculiaridades dos indivíduos e grupos sociais menos favorecidos, não garantindo a estes as mesmas oportunidades em relação aos demais. É nesse sentido que ocorreu a crise no liberalismo estatal, uma vez que o neutralismo do Estado criava inúmeras situações de injustiça, já que a igualdade puramente formalista favorecia tão somente uma parcela elitista da sociedade em detrimento dos mais fracos (SILVÉRIO, 2002).

Nessa vertente, com o advento do Estado Social, houve a reconstrução do sentido de igualdade. O Estado adquire feição intervencionista, com o objetivo de proteger os grupos menos favorecidos, efetivando os seus direitos fundamentais (DI PIETRO, 1998).

Nesse momento, surge a concepção de igualdade em sua acepção substancial, que não se limita apenas ao plano jurídico-formal, mas busca uma atuação estatal positiva (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011). Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011), trata-se de políticas em que as

peças pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica são beneficiados com recursos governamentais, como tentativa de diminuir a desigualdade na política, educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e, ou, no reconhecimento cultural.

Segundo Piovesan (2005), ações afirmativas, como políticas de recompensas empregadas para minimizar e remediar as situações advindas de um passado discriminatório tem papel importante no projeto democrático: valorizar a diversidade e os diferentes contextos sociais. São intervenções eficazes que propiciam o direito à igualdade, dentro do pensamento de que a igualdade acontece quando existe o respeito à diferença e à adversidade. Por intermédio dessas ações, caminha-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

Essas intervenções foram pioneiras nos Estados Unidos, para Silva (2014) surgiram como políticas públicas a partir do ano 1960. Essas políticas apareceram bem tímidas em 1866, com a aprovação da Lei dos Direitos Civis no mandato do então presidente Lincoln. Com o passar dos anos, os atos foram se intensificando e proporcionando aos grupos antes discriminados a oportunidade de “entrarem no mundo dos brancos e abastados”. Tais mudanças foram ocasionadas devido à grande pressão da sociedade americana que apoiava os movimentos raciais liderados, principalmente, por Martin Luther King. Com esse novo pensamento, as ações afirmativas provocaram profundas mudanças nas leis americanas, sobretudo no que dizia respeito à busca de empregos, em que as empresas passaram a empregar os profissionais sem que a cor fosse característica relevante (SILVA, 2014).

Já para Tavares (2008), as intervenções surgiram surgiu em 1961, nos Estados Unidos, na época do então presidente John Kennedy. Essa intervenção denominada de cotas raciais era utilizada como forma de combater os danos causados pelas leis segregacionistas, as quais impediam que os negros frequentassem as mesmas escolas que os brancos, o que resultou em desigualdade de oportunidades.

3.2 A inclusão no cenário brasileiro

A desigualdade social no cenário brasileiro da atualidade está em constante debate. Depois do histórico de décadas de crescimento econômico concentrador de renda e riqueza, essa situação de desigualdade social e econômica só fez aumentar. Mesmo com os avanços da Constituição Federal de 1988, a globalização não possibilitou a melhora de forma ampla desse cenário (DUMÉNIL; LEVY, 2003). Para esses autores, o pequeno andamento do crescimento promovido a partir da década de 1980, juntamente com o crescimento financeiro do capital, a entrada passiva e subordinada do país no ambiente das economias globalizadas, o desmonte da estrutura do Brasil e a desestruturação do mercado de trabalho, foi alguns acontecimentos que fizeram a situação do Brasil no final do século XX.

Ainda segundo Duménil e Levy (2003), juntamente com esse contexto socioeconômico, as políticas públicas no país sempre estiveram, desde a época da sua institucionalização, em conjunto com um método conservador, indo ao encontro somente dos interesses econômicos de uma burguesia agrária ou industrial e, ou, bancária. Mesmo de certos momentos de inflexão ao longo do seu percurso, essas políticas não conseguiram colocar com efetividade um padrão redistributivo nas suas atitudes. Para Medeiros (2001), isso acontece em parte devido ao modelo econômico concentrador empregado pelo Brasil, “nenhumas coalizões nos trabalhadores industriais e não industriais”, marcado pelo fato de os trabalhadores não se mobilizarem; e a uma burocracia de baixo grau de autonomia sobre o governo.

Cutter (2011) salienta que, em geral, os problemas sociais são estruturais e, em maior parte, com relação à questão de vulnerabilidade social. Segundo Kaztman (1999), a instabilidade é um desequilíbrio na estrutura de escolhas do cidadão, o qual acaba colocando-o em ocasiões de desvantagem, visto que fragiliza suas relações sociais e também dificulta seus acessos a uma boa educação, o que vai de encontro ao acesso ao trabalho e, por consequência, à renda precária.

A relação entre o desenvolvimento econômico e a igualdade social deve fornecer atitudes voltadas para as populações mais delicadas. Essa organização socioeconômica precisa do envolvimento de todos os atores sociais, sendo relevante destacar a gestão social e as políticas públicas como importantes fatores para a Administração Pública e mecanismos de inclusão social.

Depois dessa trajetória, a questão social reverteu-se em diferentes caminhos e manifestações, de acordo com cada sociedade, instituições e cultura. Raichelis (2006, p. 15) salienta que foram várias lutas sociais que “transformaram a questão social em uma questão política e pública”, e, assim, o país teve que intervir para reconhecer os “novos sujeitos sociais como portadores de direitos e deveres” e possibilitar que, por intermédio de políticas sociais, houvesse o acesso a bens e serviços públicos.

De acordo com Raichelis (2006), na sociedade do Brasil a questão social é o pilar dos movimentos sociais e da constante luta pelo acesso à riqueza social arrecadada. São essas lutas que impulsionam o país para responder “às demandas de saúde, trabalho, educação e habitação, como também são elas que impulsionam o movimento político das classes populares pela conquista da cidadania na esfera pública” (RAICHELIS, 2006, p. 18).

Neste segmento, a administração das demandas e o que o cidadão precisa configuram-se em uma gestão social, isto é, a gestão de ações públicas (CARVALHO; SEGATO, 2002). Dessa forma, evidencia-se a procura por opções teóricas no ramo da Administração, e o tema gestão social vem chamando atenção de estudiosos do tema desde a década de 1990, como Cançado, Tenório e Pereira (2011), que estão se dedicando a esse assunto com programas de pesquisa, encontros especializados e periódicos acerca da temática.

Na abordagem dos modelos de Gestão Pública, Paes de Paula (2005, p. 41) salienta a gestão social como a que “ênfatiza a elaboração de experiências de gestão focalizadas nas demandas do público-alvo, incluindo questões culturais e

participativas”. Dowbor (1999) afirma que as vertentes contemporâneas da gestão social fazem que as maneiras de organização social sejam revistas, se repense a semelhança entre o político, o econômico e o social e se elevem e promovam estudos interdisciplinares, bem como se escutem os atores do Estado, empresas e comunidades. Essa esfera da Gestão Pública atualmente está sendo construída. Uma gestão implicada com o social necessita de uma abordagem que possibilite o setor público a reconhecer peculiaridades da gestão social, à medida que precisa discernir acerca do que pode ser incorporado ao setor privado (FRANÇA; FILHO, 2007).

Assim, a gestão social se “elabora num espaço público, seja ele estatal ou societário ou, mesmo, na confluência entre estes, representados na articulação entre Estado e sociedade” (FRANÇA FILHO, 2007, p. 34). Tal fato evidencia o aspecto político que não é apenas o contexto governamental, mas o contexto econômico que não é apenas o mercadológico.

Na visão de Tenório (1998), o foco deve ser a relação das categorias sociedade-Estado e trabalho-capital. Ressalta que a cidadania é a principal nessas relações, pensando sob o prisma da sociedade e do trabalho. Assim, o cidadão é sujeito “daquilo que interessa à sociedade nas demandas do Estado e daquilo que interessa ao trabalhador na interação com o capital” (TENÓRIO, 1998, p. 21). Para esse autor, a cidadania é a expressão do exercício de direitos a favor da coletividade.

Na ótica da relação sociedade-Estado, a Administração Social consolida-se pela confecção de políticas públicas que veem o cidadão como agente concreto no processo de elaboração dessas políticas. Dessa forma, o processo acontece “desde a identificação do problema, o planejamento de sua solução e o acompanhamento da execução até a avaliação do impacto social efetivamente alcançado” (TENÓRIO, 1998, p. 22).

Nessa mesma perspectiva, Cançado, Tenório e Pereira (2011) denominam Gestão Social como a forma de tomar a decisão da coletividade sem interferências,

pautados no diálogo, no entendimento, na transparência e na liberdade como resultantes. Esses autores acreditam que, para que o governo e a sociedade interajam melhor, é preciso uma política social com ações legítimas e pautadas na transparência.

França Filho (2007) também ressalta duas outras grandes dificuldades para a Gestão Social. O primeiro seria ir para além da cultura normal que está junto na cadeia das organizações sociais, explorando o relacionamento da sociedade civil e o poder público valorizando e impulsionando o poder do *stakeholders* que tomam parte na sociedade civil, para ir na frente da realização da ação. A segunda dificuldade é o fato de ser preciso formar um sistema metodológico que configure a premissa básica de gestão engajada com o social. Não se deve menosprezar o conhecimento técnico-gerencial, porém pode empregar uma abordagem sistêmica que consiga possibilitar a apresentação do que pode ser adotado pelas instituições privadas com sucesso, lembrando-se da importância das singularidades, sendo racional na esfera da gestão social.

3.3 Políticas Públicas de Educação

O tema das Políticas Públicas vem recebendo atenção diferenciada da sociedade e das universidades, que começaram a fazer pesquisas com a finalidade de entender e analisar as políticas públicas, que eram vistas como assunto exclusivo do Estado ou do governo. Contudo, devido a transformações ocorridas na população, principalmente depois dos anos de 1980, a temática ganhou mais atenção, principalmente em países em desenvolvimento (SOUZA, 2006).

Não dá para dizer que existe uma única denominação sobre o tema políticas públicas. Contudo, para Souza (2006), as decisões e análises acerca de políticas públicas precisam passar por três questões: Quem ganha o quê? Por quê? Que diferença faz? Outros acham que a política pública precisa resolver problemas públicos. Geralmente, pode-se ficar com a definição de que política pública é o ramo

do conhecimento que procura “colocar em ação juntamente com análise dessa ação e, se preciso, fazer mudanças nessa ação”. A produção de políticas públicas é um momento em que os governos mostram suas propostas de mudanças ou, mesmo, os resultados produzidos (SOUZA, 2006).

Há certos modelos que procuram explicar a forma que os governos atuam, tomando ou deixando de tomar alguma atitude que cause impacto de forma correta na vida das pessoas. Entre esses modelos, o Ciclo de Políticas Públicas vem se apresentando como um modelo de interesse, já que tem singularidades que possibilitam que a sequência das etapas seja um processo dinâmico e possibilite o aprendizado em cada etapa (SECCHI, 2010).

A etapa de denominação da agenda de políticas públicas é a que configura as prioridades a que o governo precisa manter atenção, sendo esse momento um dos mais importantes do ciclo. Sequencialmente, na identificação de opções é colocada qual opção melhor resolve o problema da etapa anterior. Na produção de programas de decisão, deve-se optar pela mais conveniente das alternativas de ação (SECCHI, 2010).

Normalmente, a instância de decisão responsável olha qual o programa de compromisso negociado antecipadamente entre os atores políticos mais relevantes. A instauração de políticas é vista como aquela fase do ciclo em que a demanda de ação é escolhida na fase anterior à formulação das políticas e, por sua vez, faz do mesmo modo certos resultados e abalos de *policy*. Na etapa da avaliação de políticas e da correção da ação, importam os programas já feitos e suas repercussões efetivas (SOUZA, 2006).

Mediante essa perspectiva, de acordo com Kaztman (1999), a principal ferramenta pública com a capacidade de atuar como elemento de ligação social é o sistema educativo com potencial para diminuir as desigualdades. Assim, é crescente a função do Estado no efetivo de políticas públicas pela via da educação, como forma

de inclusão social, sabendo que aqueles com maior grau educacional normalmente ocupam os melhores empregos, atingindo as maiores rendas.

De acordo com Guimarães (2015), independentemente do modelo econômico, a procura de igualdade quando se fala em oportunidades é crucial para o crescimento de um país. Para tal, a educação dada por intermédio de políticas sociais de formação de capital humano pode ser vista como ferramenta na procura por igualdade e contra a exclusão social (GUIMARÃES, 2015). Conforme esse autor, o acesso à educação geralmente é um tema que precisa ser tratado objetivamente para consolidar o equilíbrio entre o bem-estar social e os interesses econômicos que aparecem nos grupos sociais.

Lindblon (1981, p. 8) salienta quanto é importante o controle social, segundo alguns questionamentos: “quem formula a questão governamental? São as elites que realmente decidem quais as políticas a seguir? As eleições são realmente importantes? Importa o fato que o partido ganha?”. Para o autor, o processo decisório político é entendido depois de uma ruptura sem seus elementos, analisando, de forma isolada, cada um deles, conforme a afirmação que se segue:

Estuda-se em primeiro lugar como surgem os problemas de decisão política, e como chegam à agenda das autoridades governamentais, em seguida, como as pessoas formulam os temas da ação governamental, como processa a subsequente ação legislativa, ou de outra natureza, como os administradores aplicam a política escolhida e, finalmente, no término do processo, como essa política pode ser avaliada (LINDBLON, 1981, p. 8-9).

Dando seguimento, aquele mesmo autor atenta para o risco em se admitir, mesmo que seja de forma explícita, que o processo decisório ocorre de maneira mais ou menos ordenada, racional, como se fosse uma dissertação acadêmica. A fim de confirmar esse argumento, Lindblon (1981) usa exemplos em que a solução colocada por um grupo pode ser um problema para outro grupo – segundo esse autor, “a elevação dos preços dos produtos agrícolas resolve as dificuldades dos agricultores, mas cria um problema para os consumidores”.

De acordo com Lindblon (1981), outra maneira encontrada para entender a não linearidade no processo decisório seria o fato de que algumas decisões, que não são todas por negociações entre muitas partes interessadas, não têm nenhuma relação com o que era de interesse de cada uma das partes.

3.3.1 Política de expansão do ensino superior

Nas últimas décadas, o governo federal criou políticas com o objetivo de incentivar a educação superior, das quais fazem parte o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Sistema de Seleção Unificada – SISU (RISTOFF, 2014). A política de expansão do ensino superior é uma resposta à demanda por esse nível de ensino que, conforme afirmam Oliveira *et al.* (2006), vem crescendo desde a década de 1990.

Cunha (2014) argumenta que, por intermédio das políticas públicas que criaram o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede, nos cursos de graduação de instituições privadas, bolsas de estudo integrais ou parciais (50%) a alunos de baixa renda familiar que ainda não possuem diploma de curso superior, esses estudantes passaram a ter a oportunidade de frequentar, em escolas particulares, cursos sequenciais de formação específica, tendo, então, acesso a um ensino mais qualificado.

Em 2007 foi instituído, por meio de políticas públicas, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse programa foi criado com o objetivo de expandir a educação superior no país (PORTAL MEC, 2016), e as universidades que se aderissem a ele deveriam se ajustar às suas regras e, como benefício, ganhariam mais recursos para os seus cursos, projetos e infraestrutura do seu *campus*. REUNI amplia o acesso e a permanência na educação superior no nível de graduação, a partir da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação.

De acordo com o Ministério da Educação, os objetivos gerais do programa são: expandir, ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na Educação Profissional, Tecnológica e Superior; promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional e estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil e, por último, potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (BRASIL, 2009).

Finalmente, também por meio de políticas públicas para a educação, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) surgiu como proposta de iniciativa do Ministério da Educação, a partir da reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio, que passou a ser o “Novo ENEM”. Trata-se de um novo formato de seleção, em substituição ao tradicional vestibular, em que os candidatos podem concorrer às vagas de qualquer Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) do país, com o intuito de abrir o leque de oportunidades para os estudantes (BRASIL, 2009).

Às IFES foi dada a autonomia para utilizarem as notas do ENEM de quatro formas possíveis: como fase única; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. A instituição poderia ainda preservar qualquer forma de políticas afirmativas, bônus diferenciado e pesos para as provas (SANTOS, 2012).

A centralização do processo seletivo a partir do SISU teria, entre outras, as seguintes vantagens: a) aumento da capacidade de recrutamento das IFES; e b) possibilitar que candidatos de menor poder aquisitivo diversifiquem suas opções na disputa por uma das vagas oferecidas (BRASIL, 2009). Apesar das diversas políticas públicas educacionais, muito se tem discutido sobre sua efetividade. Conforme salientado por Veloso e Luz (2013), democratizar o ensino superior vai além da garantia de ampliação de vagas, sendo necessário garantir o ingresso, a

permanência, a formação de qualidade e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Para o auto, mesmo no que tange ao acesso, o país precisa avançar, pois as vagas oferecidas em instituições públicas são inferiores à demanda.

A proposta do Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi apresentada, no primeiro semestre de 2009, à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com o objetivo de unificar a seleção às vagas das referidas instituições a partir das notas obtidas no ENEM. Assim, a partir de uma prova única, o novo formato de seleção substituiria o tradicional vestibular descentralizado (BRASIL, 2009).

O SISU, instituído em janeiro de 2010, é um sistema informatizado que seleciona candidatos a partir das notas obtidas no ENEM, para ocupação de vagas em cursos superiores de graduação em instituições públicas. Assim, o candidato inscreve-se para uma ou duas instituições participantes, elegendo a primeira e a segunda opção. É possível escolher dois cursos em uma mesma instituição ou um curso em uma instituição e um curso em outra (INCERTI; TAVARES, 2014).

O modelo de seleção centralizado proposto pelo SISU objetivou democratizar as oportunidades de concorrência às vagas federais de ensino superior, tornando o processo seletivo mais isonômico. A perspectiva da nova proposta foi dar oportunidade a pessoas com menores condições financeiras e residentes nas localidades mais distintas do país, possibilitando maior mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da federação (BRASIL, 2009).

Segundo Cunha (2014), o SISU é um sistema de gestão inteligente informatizado, criado pelo governo federal para acelerar o processo de inclusão de alunos nas instituições públicas de ensino superior, tendo como exigência para inscrição que os candidatos participem do ENEM e tenham nota maior que zero na redação. O resultado da prova é a pontuação utilizada para selecionar os candidatos às vagas escolhidas. Assim, após o período de inscrição o sistema seleciona automaticamente os candidatos com maior pontuação. Ainda de acordo com esse

autor, o SISU, além de trazer benefícios para o estudante, serve de indicador de qualidade para as escolas brasileiras. Finalmente, depois do sistema de ensino detalhado, pode-se entender melhor o funcionamento das cotas, uma vez que ele está inserido no novo sistema de ingresso que as universidades de todo o Brasil vêm adotando, que é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É a principal avaliação da educação média e porta de entrada para a educação superior.

3.3.2 A política de cotas na universidade brasileira

O contexto brasileiro abrange, historicamente, uma sociedade totalmente desigual, o que contempla não só aspectos econômicos, como também sociais e políticos, impactando a vida dos sujeitos menos privilegiados. Este estudo tem como foco as discussões nos aspectos da desigualdade no cenário brasileiro. O primeiro é acerca do acesso à escolaridade de qualidade, o que é proporcional à renda dos indivíduos, tendo como ponto de partida que as escolas públicas ofertam ensino de menor qualidade que as particulares. O segundo engloba o tema preconceito racial, visto que, mesmo que a abolição da escravidão tenha sido um marco para o fim da diferenciação legal entre negros e brancos, ainda que o racismo, latente e declarado, ainda é uma constante na sociedade brasileira (COHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018).

A pesquisa de “Análise das condições de vida da população brasileira” do IBGE (2017) mostrou que, em 2016, os 20% mais ricos representavam 38,8% dos universitários em instituições públicas e 43% em instituições privadas. A população de baixa renda segue tendo a menor escolaridade, e apenas 20% passa, em média, 5,4 anos na universidade. O censo demográfico realizado pelo IBGE (2014) aponta que, no grupo de pessoas de 15 a 24 anos de idade que frequentam o nível superior, 31,1% dos estudantes são brancos, enquanto apenas 12,8% são pretos e 13,4%, pardos. A publicação mostra também que as pessoas brancas seguem recebendo salários mais altos e estudando por mais tempo que os negros (pretos e pardos).

Para tentar responder ao problema de configuração parecida nos casos citados, surge o conceito de “ações afirmativas”, que podem ser vistas como políticas de caráter compensatório das injustiças e desigualdades que vão de encontro à sociedade brasileira moderna (MUNANGA, 2001). Dentro do sistema de ações afirmativas, a política de cotas é a mais conhecida e se configura em estabelecer um número ou percentual a ser ocupado em uma área específica, a fim de incluir grupos minoritários, isto é, grupos marginalizados da sociedade no mercado de trabalho ou no sistema de ensino de qualidade, por exemplo.

As ações afirmativas são políticas públicas governamentais que têm por objetivo reverter a desigualdade e discriminação de indivíduos de grupos específicos. A finalidade dessas ações é sanar uma desigualdade que pode ser prejudicial ao desenvolvimento social como um todo (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011).

Nas universidades federais públicas brasileiras, as ações afirmativas foram criadas por meio das políticas públicas intituladas como reserva de vagas. Essa reserva de vagas ficou conhecida como cotas. Silva (2014) argumenta que as cotas vieram pela Lei nº 12.711 de 2012, sancionada pelo governo federal para sanar as dívidas que o Brasil tinha com os escravos afrodescendentes, com os índios, indivíduos provenientes de escola pública, quilombolas e portadores de necessidades especiais.

A partir de então, várias universidades públicas federais passaram a utilizar a reserva de vagas (cotas), designando diferentes níveis de porcentagens para essas cotas, e o restante para os indivíduos que entram nas universidades por meio da ampla concorrência (MAIO; SANTOS, 2005).

Em síntese, a ação afirmativa é “planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas” (COHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018, p. 7). Esses autores salientam que a ação afirmativa não é apenas compensar uma condição histórica de desigualdade que se sustenta no

país por décadas, havendo também grandes chances de garantir melhor diversidade em ambientes que antes eram elitizados ou ocupados mais por pessoas brancas.

Por trajetória, o ensino superior com qualidade é das elites, razão por que algumas classes sociais estão no mundo acadêmico e outras classes mais baixas estão encaminhadas para a pobreza (MOURA, 2010). A educação é marcante para que o sujeito alcance renda mais alta à medida que, quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, proporcionalmente será a probabilidade de que, mesmo os potencialmente pobres tenham chance maior de passar pela pobreza (SEN, 1999). Por consequência, as chances são aumentadas, assim como as liberdades individuais, como relata Sen (1999, p. 33): “ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento”.

De forma a possibilitar a questão de uma diversidade crítica, trazida por Herring e Henderson (2011), é preciso não somente ações afirmativas, em relação às ideias de justiça compensatórias, sendo necessário também que membros de organizações tenham a crença de que a diversidade aloca benefícios para a instituição. A diversidade é diretamente proporcional à inovação, troca de conhecimentos e variedade de experiências e histórias de vida (HERRING; HENDERSON, 2011). Nessa dimensão, adversidade, quando se colocada no prisma da universidade, é crucial para que se construa um ambiente cada vez mais diversificado, favorecendo o desenvolvimento de ideias e pensamentos diferentes daqueles vistos em um grupo homogêneo.

Para Moehlecke (2004), a entrada na universidade é demasiadamente concorrida, tornando-se injusta por vezes, visto que determinada parte da sociedade já possui privilégios em relação a outra parte. Esses privilégios são associados à renda, uma vez que boa renda abre caminho para uma educação de qualidade e para a possibilidade de maior tempo de estudo. Renda, então, é um elemento determinante para propiciar a desigualdade entre as pessoas, colaborando para deslegitimar a ideia de que a meritocracia é o meio mais correto para aprovar os alunos nos

processos vestibulares. Na ideia positiva da sociedade, são raras às vezes que, de fato, se merece algo, dado que os privilégios são injustos (MOEHLECKE, 2004).

As cotas dão chances de educação para todos propiciando que os menos privilegiados, provenientes de famílias de baixa renda, também possam ter oportunidade de competir em condições de igualdade com quem tem renda mais elevada (CASTRO, 2012). A pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS, 2014), divulgada pelo IBGE, ilustra essa ideia. Em 2004, apenas 1,7% dos indivíduos pertencentes aos 20% mais pobres tinha acesso ao Ensino Superior Público. Em 2013, esse número aumentou para 7,2%. O sistema de cotas foi um processo de bastante importância, apesar de não ser o único que favorece o acesso à universidade pública. O princípio da equidade estabelece tratamento desigual para desiguais, sendo sua finalidade central configurar um patamar de igualdade para que, de fato, a meritocracia torne justa e incluyente o “fazer por merecer” dessa forma precisa de condições de igual competição (CONHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018).

3.3.2.1 O estigma acerca das políticas de cotas

Pautando-se na contextualização acerca das políticas de cotas na universidade brasileira, é relevante evidenciar que este trabalho tem como objetivo compreender se há diferença no desempenho entre os alunos cotistas e os não cotistas. Ouve-se em diversos discursos no *campus* universitário da UFV que, após a implementação da política de cotas, pode haver declínio no nível dos discentes da universidade, visto que os alunos que entraram pelas cotas dispõem de uma base conteudista inferior à daqueles que ingressam pela ampla concorrência. Esse discurso é repassado pelo senso comum da sociedade brasileira e já é possível perceber o desenvolvimento de um estigma sobre o aluno cotista.

Segundo Dubar (1997), as identidades são as representações que os sujeitos elaboram acerca de si mesmos e dos outros. São construídas na relação do sujeito com o outro, que pode ser: um indivíduo, um grupo ou uma organização, por

exemplo, resultantes dos vários processos de socialização. As organizações, dessa forma, a exemplo das universidades, são um espaço privilegiado de construção de identificações e de definições de si mesmos e dos outros (SANSALIEU, 1997).

Em relação aos cotistas que não estão nas categorias de pretos, pardos ou indígenas (PPI), é importante frisar que, mesmo que a questão social não mude o grupo, em um contexto universitário é normal emergirem debates sobre a legitimidade do aluno cotista nesse lugar. Esta ideia é pautada no argumento de que esse grupo não está no mesmo grau que os outros, por ter entrado na universidade por intermédio do sistema de cotas. Assim, o aluno cotista pode ficar com o estigma de ser diferente ou inferior quando se fala dos alunos que entram por ampla concorrência. Essa comparação advém de estereótipos socialmente formados por imposição e aceitos na universidade e na sociedade, utilizados como formas de avaliação e justificação dos que lá estudam e ambientes sociais caracterizados adequadamente (SILVA, 2013).

A questão para os alunos que entram por meios das cotas raciais é mais séria que a política de cotas, que, mesmo facilitando o acesso ao ensino superior, não significa que não haverá mais discriminação e, sim, valorização da cultura negra. Na verdade, é mais “um elemento importante para a centralização da visibilidade negra no espaço acadêmico, onde a figura do negro é posta em questão como sujeito (in)capaz de dividir o mesmo espaço que os indivíduos de cor branca” (SILVA, 2013, p. 185). Entende-se, assim, que o cotista negro sofre não somente com a falta de legitimidade no contexto das universidades, mas também com a ideia de pertencer e se adequar a um lugar que nunca foi seu e, sim, da maioria branca.

De acordo com Goffman (2008), o estigma é uma propriedade de descrédito do indivíduo. Quando o estranho está na nossa frente, podem emergir evidências de que ele tem singularidades que o tornam diferente dos outros que estão em um nível em que ele poderia ser incluído, podendo ser até mesmo de uma espécie indesejável. Em caso mais sério, uma pessoa inteiramente má, perigosa ou fraca.

Dessa forma, deixa-se de considerá-lo um ser normal, diminuindo-o a uma pessoa insignificante e menor.

Sob o prisma deste trabalho, em que as questões de cotas devem ultrapassar a análise da performance dos alunos, dando ênfase ao problema anterior: o pertencimento e a identidade do aluno na universidade. Nesse aspecto, a política afirmativa tem por objetivo assegurar e reestabelecer nos grupos socialmente marginalizados o bem-estar, abrindo caminho para que eles encontrem mais chances de enfrentamento dos rótulos e estereótipos socialmente colocados, recuperando a identidade e reafirmando a igualdade (SANTOS, 2007).

É bom salientar, segundo Cohen, Exner e Gandolfi (2018), que a inclusão de diversos grupos sociais em um espaço que antes era homogêneo é um passo preciso, mas não bastante para valorizar a diversidade.

Para além do acesso, a gestão dessa diversidade, no sentido de que a comunidade a respeite e a agregue a si, é importante para que os novos atores institucionais se sintam parte dela e os estabelecidos os recebam em suas comunidades. (JESUS, 2011, p. 226)

Dessa forma, indo além da questão da injustiça social e do reconhecimento do valor da diversidade, é crucial que as diferenças sejam absorvidas organicamente na universidade, para que as pessoas precisam ser tratadas de maneira justa e com as mesmas chances, mesmo com suas diferenças (COHEN; EXNER; GANDOLFI, 2018). Na ótica dos autores, é preciso impulso, por parte da universidade, para colocar cotistas e tratá-los como pessoas que apresentam direitos e que não estão lá pela “força da lei”. São membros efetivos da universidade como todos os outros.

3.3.2.2. Estudos sobre políticas de cotas

Bezerra e Gurgel (2011) analisaram a execução do sistema de cotas, e os efeitos dela decorrentes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), olhando-o como política pública de ação afirmativa conducente à inclusão social. O estudo baseou-se em pesquisas de campo e documental realizadas com estudantes

cotistas e não cotistas durante os seus respectivos cursos, quanto à sua inclusão no grupo e aos resultados da aprendizagem, por eles obtidos, nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina, Odontologia, Pedagogia (Rio) e Pedagogia (SG). Os resultados indicaram que o desempenho dos cotistas nos cursos estudados é semelhante ao dos alunos que entraram pelo sistema universal, em 2005 e 2006. A análise dos cursos estudados não indica uma preferência clara de seus líderes, aqui chamados de os estudantes mais votados, tanto do segmento cotista, quanto do não cotista. No conjunto do alunado dos cursos estudados, na UERJ, os dados sugerem que a evasão entre os cotistas é praticamente a metade daquela observada entre os não cotistas. Estes aspectos permitiram apreciar a política de cotas como um instrumento de política pública de inclusão, bem mais do que apenas um recurso destinado a facilitar o acesso ao ensino formal do terceiro grau (BEZERRA; GURGEL, 2011).

Já Gutterres (2015) pesquisou sobre a diferença de desempenho de estudantes cotistas e não cotistas na participação da nota do sistema de ensino superior do Brasil. Para isso, utilizou o desempenho dos alunos formandos que ingressaram na universidade através de ação afirmativa (cor, renda, escola pública, dois critérios e outros) através da prova geral do ENADE. O ano utilizado para a análise foi 2012, que é constituída de uma amostra de 17 cursos e mais de 466 mil alunos. A estratégia empírica utilizada foi o modelo de mínimos quadrados ordinários e o método de decomposição de Oaxaca. O MQO permite medir o efeito da ação afirmativa no desempenho dos alunos, controlando as características observáveis. Oaxaca estima o diferencial de notas entre os alunos que ingressaram nas instituições de ensino superior brasileiras através das ações afirmativas em comparação aos alunos que ingressaram sem a necessidade da medida. Buscou-se decompor entre variáveis observáveis (características dos alunos, das instituições de ensino e da região) e não observáveis (esforço, dedicação, motivação, entre outros) a diferença de nota entre os alunos.

Os resultados do estudo de Gutterres (2015) mostraram que os alunos beneficiários das ações afirmativas de escola pública possuem notas superiores aos alunos não

beneficiários, em todas as categorias de IES analisadas. Beneficiários de ação afirmativa cor e outros possuem notas inferiores nas escolas públicas (federais e estaduais) em comparação aos alunos não beneficiários, porém nas universidades privadas o diferencial de nota é favorável aos alunos cotistas. Ações afirmativas de dois critérios mostraram um resultado superior aos alunos beneficiários em universidades públicas estaduais e privadas, enquanto em universidades públicas federais houve melhores notas a alunos não beneficiários. Por fim, alunos beneficiários de ação afirmativa renda possuíram notas inferiores aos alunos não beneficiários em todas as categorias de IES analisadas. Existem evidências que mostram que para algumas ações afirmativas (escola pública) os formandos conseguem compensar as desigualdades anteriores ao ingresso no ensino superior. Todavia, para o caso da renda as medidas são insuficientes para reduzir as desigualdades oriundas do seu *background* familiar e escolar (GUTTERRES, 2015).

De acordo com Santos, Almeida e Castro (2017), o argumento que utilizaram como base para a realização desse estudo é o de que o ingresso de alunos cotistas na universidade federal diminuiria a qualidade da mesma. Assim, o objetivo foi questionar se há diferença de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas dentro da universidade. Para tal, foi avaliado se há discrepância no desempenho entre alunos cotistas e não cotistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2014 de todas as universidades federais do estado de Minas Gerais e, ainda, se há diferença no desempenho de cotistas e não cotistas dentro do próprio curso, a partir, também, da nota do Enade. Para a realização dessa análise foi utilizado o teste de diferença entre médias, uma abordagem quantitativa. Assim, o estudo concluiu-se que a diferença média de desempenho entre esses alunos não é estatisticamente significativa (SANTOS; ALMEIDA; CASTRO, 2017).

O trabalho desenvolvido por Silva (2017) buscou demonstrar, com base na Lei de Cotas, a atual conjuntura da Universidade Federal de Viçosa, tendo como foco principal o desempenho de alunos cotistas. Buscou-se, no decorrer das análises, comparar estatisticamente os níveis de rendimento acadêmico dos alunos cotistas e não cotistas, bem como identificar possíveis fatores que influenciaram para um

maior ou menor desempenho e, ainda identificar o caráter polissêmico dos discursos favoráveis e contra às cotas no ambiente acadêmico. Para tanto, foi utilizada uma base de dados com os coeficientes de rendimento acadêmico dos alunos ingressantes a partir de 2013 (anos de início da vigência da Lei); dados obtidos através de 697 respostas à um questionário online aplicado e; entrevistas com 26 professores e 9 alunos a fim de desvelar diferentes posicionamentos e discursos a respeito das cotas. As análises apontaram que há diferença estatisticamente significativa entre o rendimento acadêmico de cotistas e não cotistas em apenas 6 cursos dos 45 analisados, sendo que a meritocracia ainda é fortemente utilizada como meio de se alcançar oportunidades. Os entrevistados tendem a concordar mais com as cotas para estudantes de escola pública e menos com as cotas raciais, ocorrendo, em muitos casos, uma grande crença em uma democracia racial. A taxa de evasão de estudantes cotistas é menor do que de estudantes não cotistas e, ainda que alunos com vulnerabilidade socioeconômica ingressem na universidade, eles permanecem inseridos de forma precária nos espaços (SILVA, 2017).

Wainer e Melguizo (2018) compararam as notas obtidas nos Enades de 2012 a 2014 por alunos que entraram no ensino superior via cotas, que receberam bolsa ProUni ou empréstimo via Fies, com a nota de seus colegas de classe que não receberam o benefício correspondente. A comparação é feita usando a diferença entre as médias das notas padronizadas dos exames gerais e específicos do Enade. O Estudo definiu um limite de equivalência como sendo a diferença da média das notas dos 5% dos alunos com resultados logo acima da média e dos 5% dos alunos logo abaixo da média de todos os alunos. Diferenças abaixo desse valor foram consideradas sem importância prática. Tendo em vista essa definição, alunos cotistas tiveram desempenho equivalente ao de seus colegas de classe não cotistas, assim como os alunos que recebem empréstimo do Fies. Alunos que recebem bolsa do ProUni tiveram desempenho superior ao dos seus colegas de classe (WAINER; MELGUIZO, 2018)

3.4 Mecanismo de avaliação no ensino superior no Brasil

O centro do processo das reformas institucionais e do sistema educacional do Brasil encontra-se em avaliação, o mercado pede e é acionado pelos Estados para fazer trabalhos de mais qualidade social e científica, sabedoria e sentido público ao agregado de atividades acadêmicas e administrativas das instituições de Ensino Superior (IES). A admissão de um modelo de avaliação se relaciona com as concepções de mundo, ligação com as alternativas epistemológicas e metodológicas e grande significância ética e política. Desse modo, esta seção tem o objetivo de demonstrar os mecanismos de avaliação do ensino superior no Brasil.

3.4.1 A trajetória da avaliação da educação superior no Brasil

Em sua trajetória, a avaliação da educação superior no território brasileiro começou na década de 1970, com a instauração da política de avaliação da pós-graduação pela CAPES, principalmente nos cursos de mestrado e doutorado (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

No ramo da avaliação dos cursos de graduação, as primeiras ideias sobre o tema começaram em 1983 pelo Ministério da Educação (MEC), com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que salientou a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), fazendo crescer a produção e disseminação do conhecimento. Desfeito no ano posterior, o programa foi substituído por outras iniciativas governamentais, como a constituição da “Comissão de Notáveis” em 1985 e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1986 (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990, algumas universidades começaram a experiência de autoavaliação, o que colaborou para desenvolver um momento de interlocução entre o MEC e as instituições federais representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior (ANDIFES). Pela mediação

desta Associação, tais experiências de autoavaliação deram base à construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que teve como auxílio o SESU/MEC, de 1993 a 1994 (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Em 1996, chegou em esfera nacional o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularizado como “Provão”, e logo vieram as ferramentas avaliativas, a exemplo da Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e da avaliação para credenciamento de IES privadas, com a finalidade de nivelar instituições em qualidade. Todavia, esse modelo não foi bastante, sendo fragmentado para responder aos questionamentos sobre o modelo de educação superior que estava sendo dado aos estudantes brasileiros (SOBRINHO, 2010).

Depois dessa fase, consolidou-se um processo de discussão, que resultou no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com a proposta de ser certamente um sistema que integrasse e garantisse informações e análises de toda a educação superior do país, possibilitando, dessa forma, que políticas educativas fossem instauradas, em nível nacional, pelos órgãos correlatos e pela esfera institucional interligada com as IES (SOBRINHO, 2010).

A esfera da avaliação educacional recebeu atenção e análise crítica mais criteriosa no território brasileiro apenas há pouco tempo, em comparação com outros países. A criação desse ramo, segundo Gatti (2002, p. 19), “foi truncado num processo historicamente compreensível. Incipientemente introduzido nas primeiras décadas do século XX, sob a égide da psicometria, não adquiriu relevância nas produções acadêmicas e no ensino nas décadas subsequentes”. Essa autora afirma que nos anos de 1960, na valorização de “perspectivas mais tecnicistas em educação”, adentra-se no contexto das políticas desenvolvimentistas da época, acabando nos anos de 1970 e início de 1980, já que a avaliação educacional se tornou suspeita como área de conhecimento (GATTI, 2002).

Tal fato ocasionou a desqualificação do processo avaliativo ao perpassar pela própria avaliação educacional, quando corrompeu o seu objetivo verdadeiro, como

ramo de estudo e de pesquisas. Depois de algumas iniciativas tênues no fim dos anos de 1980, começou na década de 1990 introduzindo políticas educacionais que vêm arraigadas de preocupações avaliativas. O Brasil, por intermédio do MEC, desenvolveu um sistema nacional de avaliação de educação básica, iniciativa seguida de outras parecidas em alguns Estados, cada uma com um tipo específico (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

3.4.2 Legitimidade da avaliação na educação brasileira

Em conformidades com o documento “Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior” (BRASIL, 2003, p. 17), o marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior representa a estruturação de um conjunto diversificado de legislação produzido na última década para legitimar essa avaliação. Essa avaliação abarca a Constituição Federal de 1988 nas sucessivas Medidas Provisórias, atravessando a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e múltiplos decretos, os quais expressam, indubitavelmente, progresso no reconhecimento legal do valor da avaliação, com vistas à melhoria da qualidade das instituições educacionais do país.

Por um lado, o processo avaliativo das universidades brasileiras encontra-se associado ao Regime Militar e à ambiciosa política de pós-graduação promovida pela CAPES, cujo sistema de avaliação pelos pares se estendeu às agências de fomento à pesquisa (CNPq e FINEP). Por outro lado, tem-se o regresso à democracia, e “paradoxalmente começa um processo de resistência à avaliação externa, em razão do caráter punitivo que os processos de avaliação adotados no país sempre tiveram” (BRASIL, 2003, p. 17).

Um exemplo bastante ilustrativo desse fato ocorreu durante o mandato do presidente Collor (1990-1992), quando houve tentativas para implantar o “Estado avaliador”, tendo havido fortes resistências de dirigentes e comunidade universitária. Após o *impeachment* presidencial, a gestão do presidente Itamar Franco foi marcada por diálogo e negociação positivos “entre o MEC e a comunidade de Educação

Superior, que conseguiu transformar em parte essa cultura de resistência à avaliação”, segundo o documento precursor do SINAES (BRASIL, 2003, p. 17).

Do ponto de vista histórico, esse processo de busca de criação de cultura de avaliação caracterizou-se por ter sido iniciado por um Projeto de Avaliação Institucional elaborado por uma comissão de especialistas e adotado pelo MEC, que se tornou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Deve-se ressaltar que, de início, o PAIUB foi desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação (CONAES), com a participação majoritária de associações de dirigentes universitários e de representantes do governo ligados à SESU. O PAIUB traduz um momento de resgate da legitimidade da avaliação, à medida que o amplo debate estabelecido com a comunidade universitária instigou a adesão voluntária de instituições ao processo avaliativo. Em outras palavras, a experiência desse programa abarcou, nos dois primeiros anos, mais de uma centena de universidades, mas seu ritmo diminuiu, a pedido do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Com isso, o programa foi relegado a um processo de avaliação interna das universidades, quando esse mesmo governo adotou uma nova orientação avaliativa (BRASIL, 2003).

Pode-se ainda afirmar que, em termos de marco legal, a LDB proporcionou relevantes transformações para a estruturação da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação com vistas à melhoria da qualidade do ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial nas políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do MEC (BRASIL, 2003).

3.4.3 Exame Nacional de Cursos – PROVÃO (1996-2003)

O Exame Nacional de Cursos (ENAC), que se popularizou como Provão, foi criado em 1995 (Lei nº 9.131/95) e gradualmente efetivado como instrumento central da avaliação da Educação Superior brasileira a partir de 1996, vigorando até 2003. O Censo de Educação Superior e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) – esta realizada por meio de visitas de comissões externas aos cursos – eram os outros instrumentos, embora de menor importância e com escassa relação entre si. Dadas a visibilidade do Provão e a relevância para a regulação que lhe foi conferida pelos operadores do Estado, a ele será dedicada parte das considerações deste texto (SOBRINHO, 2010).

Tratava-se de um exame escrito, de amplitude nacional, aplicado a estudantes concluintes das áreas pré-selecionadas anualmente pelo MEC. A cada ano se ampliava a cobertura do exame, tendo atingido 26 áreas em 2003, na sua última aplicação. As IES a que correspondiam os estudantes testados recebiam os relatórios com os resultados agregados. Apenas aos estudantes eram dadas informações de seu desempenho, inclusive a posição na escala de notas na respectiva área de conhecimento (SOBRINHO, 2010).

Os resultados desse conjunto de instrumentos, especialmente do Provão, serviam de base para os atos regulatórios de credenciamento e reconhecimento de instituições e reconhecimento de cursos. Porém, os efeitos punitivos, apesar de algumas ações do MEC relativamente a poucas instituições privadas que reiteradamente acumularam resultados bastante negativos, jamais se concretizaram, em razão de determinações superiores do Judiciário ou por força de pressões políticas (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

A implantação do Provão fez-se repleta de contradições. Modelo imposto pelo Ministério da Educação, sem consulta e sem discussão pública, recebeu pesadas críticas de boa parte da comunidade de estudantes e professores, sobretudo de especialistas em avaliação. Pouco a pouco, as críticas e resistências foram se

amainando, não obstante sempre terem ocorrido boicotes por uma parcela de estudantes. Os discentes eram obrigados, sob pena da lei, a comparecerem ao exame; caso contrário, não obtinham o diploma do curso. Porém, para o cumprimento da lei, bastava que assinassem a prova, podendo deixá-la em branco, pois, para efeito legal, não importavam os resultados (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Amplamente repercutido pela mídia, o Provão gradualmente se consolidou como sinônimo de avaliação e instrumento de informação dos grupos interessados na Educação Superior, de modo especial o setor privado. A adesão de boa parte da sociedade – acrítica, mas efetiva – e a adequação do mercado à lógica do desempenho dos estudantes nos testes, com ajustes no currículo, redefinição do perfil dos professores a contratar e modificações nas práticas de sala de aula, deram força ao Ministério para consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e informação do setor educativo de nível superior. Ainda que contestado e boicotado em vários círculos acadêmicos, o Provão foi paulatinamente assegurando sua hegemonia. Com isso, a complexidade essencial da avaliação da Educação Superior ficou amplamente identificada com um único instrumento: o exame nacional (BRITO, 2008).

O Provão não foi instrumento eficaz e rigoroso para a tomada de decisões relativas à regulação do sistema, especialmente no que se refere às IES privadas, que têm explícitos objetivos de lucro e que, portanto, exigiriam vigilância maior quanto à qualidade científica e pedagógica e relevância social de suas atividades educativas. Ademais, o Provão tendia a se tornar inviável em curto prazo, devido ao seu custo crescente à medida que o sistema se expandia (SOBRINHO, 2010).

Como o Provão não se preocupou em avaliar a complexidade do fenômeno educativo nem mesmo a complexidade da aprendizagem, para as IES privadas tornou cômodo e conveniente moldar um currículo e um estilo de ensino que produzissem melhores resultados estudantis no exame nacional (BRITO, 2008).

3.4.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

A discussão sobre a criação de um novo sistema de avaliação da educação superior teve o seu início em abril de 2003, quando foi criada a Comissão Especial de Avaliação (CEA), que, após realizar discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, produziu o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior” (BRASIL, 2004).

O SINAES fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Tem como objetivo assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes universitários (SINAES, 2009).

O SINAES é composto por três eixos, que compreendem a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. O primeiro eixo, que corresponde ao desenvolvimento da avaliação das instituições, tem como principal objetivo verificar como as IES são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances. Neste item está incluído um dos pontos mais importantes do sistema avaliativo: o desenvolvimento do processo de autoavaliação. A autoavaliação busca, em primeira instância, o autoconhecimento, que favorece a construção de uma cultura de avaliação na instituição e permite que as IES se preparem, de forma mais aprofundada, para as diversas avaliações externas a que são submetidas frequentemente, sobretudo por meio do processo de avaliação de cursos. No entanto, a intenção não é que a IES se adapte ao modelo de avaliação externa, mas que crie uma prática de avaliação e de reflexão imprescindível para o bom desenvolvimento de uma instituição de educação superior (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

O segundo eixo refere-se à avaliação dos cursos de graduação. Esta é uma prática que já vinha sendo desenvolvida no sistema anterior; no entanto, para atender aos princípios do SINAES, adquiriu novas características, consistindo numa avaliação externa realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas para avaliar cursos de áreas afins, aos quais se junta um avaliador institucional. Esse eixo possui sua articulação com os processos de regulação, por estar definido na lei que os seus resultados estão vinculados com o reconhecimento e renovação (de reconhecimento) dos cursos (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

O terceiro, e último, eixo do SINAES compreende uma das participações mais importantes neste ambiente, a dos estudantes. Inclusive, pode-se dizer que este elemento é um grande diferencial desse Sistema. O diferencial diz respeito à mudança radical de como era apresentado o Provão e, principalmente, porque permite uma coleta rica de informações de forma a possibilitar às IES e às suas coordenações a realização de debates e modificações nas suas questões acadêmicas, com base em informações consistentes (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO; BARREYRO, 2006).

Mais que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um exame. O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado, independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada (POLIDORI, 2009).

Na concepção original do SINAES, a educação transcende o desempenho estudantil em provas estáticas, como era o caso do Provão, buscando significados amplos da formação humana integral e pondo em questão a responsabilidade social das IES.

Dito de outra maneira, o sistema de avaliação deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, nos âmbitos regional, nacional ou internacional (SOBRINHO, 2010).

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevem-se os aspectos metodológicos da pesquisa quanto ao tipo, à abordagem e ao método, apresentando também a unidade de análise e os sujeitos da pesquisa, assim como as técnicas de coleta de dados.

4.1 Tipo, abordagem e método de pesquisa

Com vistas a atender ao objetivo proposto neste estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. O método adotado foi o estudo de caso, para descrever e avaliar o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas na percepção dos estudantes, dos cursos de Direito turma 2014 e Medicina turma 2013 da Universidade Federal de Viçosa – *Campus-sede* – Viçosa-MG.

A pesquisa descritiva foi aplicada neste estudo devido ao objetivo de analisar e descrever, de forma detalhada, os fenômenos estudados. Na visão de Gil (2009), esse tipo de pesquisa objetiva observar, registrar e analisar as características de determinada população ou fenômeno, assim como suas variáveis. Para Godoy (2006, p. 62), na pesquisa descritiva “o ambiente e as pessoas nele inseridas não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”.

A abordagem qualitativa foi escolhida devido à temática presente. Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é a mais apropriada quando se almeja estudar um tema em profundidade, bancando um meio de investigar e entender os sentidos que as pessoas conferem a uma problemática social ou humana. Godoy (2006) explica que na pesquisa qualitativa não se enumeram ou medem os fenômenos averiguados, em razão de se ponderar a relevância dos aspectos do contexto natural como meio de coleta de informações.

O estudo de caso, método utilizado nesta dissertação, segundo Yin (2010, p. 20), “possibilita ao investigador a inquirição empírica de um fenômeno contemporâneo e idiossincrático de um conteúdo da vida real”. Permite, portanto, analisar em

profundidade cada caso em específico, sem perder suas ligações com o contexto em geral. A utilização desse método atendeu ao objetivo desta pesquisa, qual seja analisar o caso, no que se refere à percepção dos formandos sobre o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Direito 2014 e Medicina 2013 da Universidade Federal de Viçosa.

4.2 Unidade de análise e sujeitos da pesquisa

Segundo Collis e Hussey (2005), a unidade de análise envolve variáveis sobre as quais se coletam e analisam os dados e se refere ao fenômeno a ser estudado, assim como ao respectivo problema de pesquisa. Esses autores complementam que tais variáveis podem ser organizações, trabalhadores, acontecimentos, métodos e indivíduos. Esta pesquisa teve como unidade de análise o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas.

De acordo com Vergara (2009), sujeitos de pesquisa são os que fornecerão os dados necessários. Segundo Flick (2009), esses sujeitos possuem conhecimento profundo, influenciando, por meio de suas falas, conhecimentos, opiniões e declarações e permitindo chegar-se ao resultado da pesquisa. Neste estudo, os sujeitos de pesquisa foram os alunos do curso de Direito matriculados em 2014 e alunos do curso de Medicina matriculados no ano 2013. Esses anos foram escolhidos em razão da grande concorrência por vagas. Foram escolhidos de forma intencional, de acordo com a possibilidade de acesso e que se enquadravam nas finalidades do estudo.

O procedimento amostral utilizado foi o *snowball*, também chamado de *snowball sampling* (BIERNACKI; WALDORF, 1981). Essa técnica é conhecida no Brasil como “Amostragem em Bola de Neve”, ou “Bola de Neve” ou, ainda, “Cadeia de Informantes” (PENROD *et al.*, 2003). Trata-se de uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais, em que os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, apontam novos participantes e

assim sucessivamente até que seja alcançado o objetivo proposto (GOODMAN, 1961).

O critério para encerrar as entrevistas será o ponto de saturação que, segundo Thiry-Cherques (2009) é alcançado dentro de um intervalo que pode variar entre seis a doze observações. No caso deste estudo, foram entrevistados com onze alunos, sendo quatro de Direito e sete de Medicina, destes, três são cotistas e oito não cotista.

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através do método história de vida, que baseia-se na história que os indivíduos relatam sobre seu cotidiano ou até mesmo ações que já ocorreram. Ou seja, baseia-se na “premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores” (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p.120). O método possibilita ao pesquisador contatos com diferentes memórias, as quais constituíram no desenvolvimento do indivíduo tanto pessoal como profissionalmente, como também permitem ao indivíduo pesquisado o estabelecimento de um diálogo interior com seu próprio eu, tomando consciência sobre sua existência e compreendendo, assim, sua trajetória de vida.

De acordo com Queiroz (1998), por meio da história de vida ocorre o relato de um indivíduo sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e, de igual modo, transmitir a experiência que adquiriu, desvelando fatos significantes que revelam a identificação do narrador com o seu grupo social, familiar e profissional na construção de sua identidade, ou seja, é a “invenção de si mesmo” apresentando sua versão sempre baseada nos fatos reais de sua vida. O método de história de vida possibilita que os indivíduos apresentem suas histórias, falem de si, recorram a sua memória, suas lembranças e suas testemunhas. Ou seja, as pessoas não apenas contam histórias, elas contam histórias para decretar algo de si mesmas e de sua comunidade (BOJE, 1995).

Segundo Spindola e Santos (2003), a pesquisa realizada por meio de história de vida tem como ambiente a fonte direta de dados e o pesquisador é considerado como um instrumento central. Ideal para pesquisas descritivas quando se quer retratar as perspectivas dos indivíduos, como neste estudo que pretendeu descrever e analisar as perspectivas dos alunos cotistas e não cotista em relação ao desempenho apresentado.

Com base nesse pressuposto, ressalta-se a possibilidade de uso do método na administração nas pesquisas de características subjetivas do sujeito. Já que o método, nas suas etapas, pode fazer o estudo das influências das características subjetivas, nas diversas entrevistas é possível verificar construções feitas pelo entrevistado no período das respostas, reconhecendo-se as influências de como a sua trajetória de vida e seus valores foram relevantes.

A técnica de coletas de dados utilizada foi a entrevistas em profundidade, esta técnica de acordo com Duarte (2009), a entrevista em profundidade é um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer. Neste sentido, os dados não são apenas colhidos, mas resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade pesquisada.

A entrevista em profundidade não permite testar hipóteses, dar tratamento estatístico às informações, definir a amplitude ou quantidade de um fenômeno. [...] Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema. Deste modo, como nos estudos qualitativos em geral, o objetivo muitas vezes está mais relacionado à aprendizagem por meio da identificação da riqueza e diversidade, pela integração das informações e síntese das descobertas do que ao estabelecimento de conclusões precisas e definitivas (DUARTE, 2009, p. 63).

As entrevistas foram gravadas com permissão dos alunos e posteriormente transcritas.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo, inicialmente, apresenta-se as entrevistas realizadas com onze alunos, sendo quatro alunos de Direito, um cotista e três não cotistas e sete alunos de Medicina, dois cotista e cinco não cotistas. Na sequência, analisam-se qualitativamente os dados coletados, tendo por base os objetivos específicos propostos, a fim de contemplar o objetivo geral do estudo, que é descrever a percepção dos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Medicina 2013 e Direito 2014 da Universidade Federal de Viçosa – Campus-sede – Viçosa-MG.

A coleta de dados foi baseada em entrevistas realizadas com os alunos, cujos nomes aqui são fictícios, visando resguardar suas identidades, e na análise individual de cada fala.

Caso 1: Maria¹, curso de Medicina 2013, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Sou de Belo Horizonte, entrei em 2013 no curso de Medicina da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Entrei pela ampla concorrência na segunda chamada. Quanto ao meu desempenho na UFV, pude perceber grande melhora da minha parte comparando com os primeiros anos. Acredito que, em grande parte, pelo tempo e o próprio curso ensinarem formas melhores de estudar, sem contar na rotina que vai sendo estabelecida e os temas principais serem repetidos ao longo do curso de maneiras diferentes, fazendo com que, cada vez mais vejamos diferente o mesmo tema. Há sim, diferenças entre os alunos, mas creio que em todo lugar haja, muita diferença entre as pessoas, o que vejo como uma qualidade, pois sempre te mostra como mudar para melhor, estudando mais ou descontraindo mais. Bom, além dessa estratégia de sempre repetir alguns temas de maneira diferente ao longo do curso, outras estratégias para quem tem dificuldade de desempenho são as monitorias e o contato muito próximo que temos com a grande maioria dos nossos professores, o que faz com que muitas vezes sejamos procurados e ajudados de maneira direta. Isso é facilitado pelas turmas terem número de alunos reduzidos e por passarmos muito tempo como o mesmo profissional no semestre de cada matéria.

Percebe-se, então, que a Maria, estudante não cotista, liga seu desempenho acadêmico ao tempo e aprendizado no curso das melhores práticas e formas de estudar. Diante disso, não se pode atribuir esse desempenho ao fato da entrevistada ter ingressado na universidade pela ampla concorrência. Com relação entre as

¹Nome fictício.

diferenças entre cotistas e não cotistas, ela acredita que existem diferenças, porém estas são consideradas como aquelas encontradas entre as pessoas e, por isso, não as atribuem à forma de entrada na UFV, corroborando com a visão de Bezerra e Gurgel (2011) e Wainer e Melguizo (2018).

Caso 2: Pedro², curso de Medicina 2013, Etnia e Escola Pública - Cotista:

Sou de Guanambi – Ba. Sempre estudei em escolar pública, no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães. Entrei pelo Sistema de Cotas (1), escolar pública e etnia, sou negro. Considero o meu coeficiente de Rendimento Acumulado médio, pois tive muitas dificuldades no início por causa do excesso de conteúdo no primeiro período, por não dominar o inglês, que permanece até hoje, tenho muitas dificuldades com o inglês. Desde que entrei na UFV fiz muitos amigos, aprendi muito e tenho uma convivência muito tranquila com todos os meus amigos e colegas. Não vejo diferença nos colegas que entraram pelo mesmo sistema, o de cotas como eu e o de outras formas de cotas, também pelos que entraram pela ampla concorrência.

De acordo com Santos, Almeida e Costa (2017), não existem diferenças em desempenho entre os alunos cotistas e os não cotistas, corroborando o depoimento dado pelo entrevistado 2.

Caso 3: Márcio³, curso de Medicina 2013, Pases e Ampla Concorrência – Não Cotista:

Sou de Conselheiro Lafaiete, entrei no curso de Medicina em Viçosa em 2013. Antes de vir, estudei o ensino fundamental em escola pública, mas no ensino médio estudei em escola particular. O terceiro ano foi integrado, estudava de manhã e à tarde e fiz a prova do PASES. Passei pelo SISU (ampla concorrência) na terceira chamada, acho, e pelo SISU passei na décima sétima chamada, mas já estava aqui em Viçosa. Desde que entrei na UFV, tenho tido o desempenho bom, em relação a notas, sempre morei em casa própria, não passei por cotas, foi tudo em ampla concorrência. Em relação a alunos cotistas, esta questão, os que eu sabia que eram cotistas, outros não cheguei a perguntar né, mas os que eu sei o desempenho também é bom. Não acredito que o fato de ser cotistas ou não cotistas afeta o desempenho. O que vejo é que muitos alunos cotistas precisam trabalhar fora para se manter na cidade, muitos trabalham em bares, como garçons. O que sei de cotistas também é que a UFV facilita com alojamento, com bolsas de permanência, com bolsas de alimentação e o que vejo é que

²Nome fictício.

³Nome fictício.

estas pessoas têm menos tempo para estudarem, mas não vejo muita diferença em relação desempenho.

Percebe-se nesse depoimento que o entrevistado considera que, ainda que muitas vezes alunos cotistas precisem trabalhar para se manterem em Viçosa, isso não traz impacto negativo significativo ao seu desempenho acadêmico. Esse fato está em consonância com a pesquisa de Silva (2017), desempenho pela meritocracia. Dessa forma, pode-se constatar que, mesmo que alguns alunos, em sua grande maioria cotista, tenham que se dedicar a outras atividades desvinculadas da universidade, seu desempenho acadêmico não é afetado, por isso não há discrepância entre desempenhos acadêmicos quando se analisa a forma de ingresso na universidade: ampla concorrência ou cota.

Caso 4: Roberto⁴, Curso de Medicina, Escola Pública, Renda Familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo/pessoa - Cotista:

Sou de Caetés, uma cidade perto de BH, mas fui criado em Senador Firmino, onde toda a minha família veio pra cá, que é uma cidade bem pequenininha aqui perto de Viçosa. Entrei na UFV pelo sistema de cotas ensino público e renda familiar. Quando estava no segundo ano do ensino médio, fiz vestibular e passei. O meu diferencial na minha entrada na Medicina da UFV em 2013 foi que, como tinha passado no segundo ano do ensino médio e a UFV não me aceitou como aluno, entrei com uma ação contra a Superintendência do Ensino do Estado para eu concluir o segundo ano do ensino médio e entrar na faculdade. E foi isso que eu fiz. Entrei na faculdade com 16 anos no curso de Medicina em 2013. Pois então, entrei em 2013 e nunca tive muitas dificuldades, foi tranquilo, meu desempenho é bom, minhas notas eram boas, mas existe muitas pessoas dificuldades que normalmente as mesmas pessoas, mas acho que é mais pela dificuldade de fazer o tipo de prova e não se reflita num mal médico. Fui beneficiado pelas estratégias com uma bolsa no MEC de R\$400,00 e a UFV fornece a bolsa alimentação gratuita para quem tem essas bolsas, foi o que me ajudou muito a estar aqui hoje, por questões financeiras. Acredito que na UFV esta bolsa só é oferecida aos estudantes da Medicina, que eles acreditam que não tem tempo de trabalhar para fora.

Analisando a história de vida do Roberto, percebe-se que ele possui bom desempenho no curso, ainda que tenha ingressado na universidade pelo sistema de cotas. Dessa maneira, fica mais uma vez evidenciado que o sistema de cotas não tem, necessariamente, influência direta no desempenho acadêmico do aluno. Nesse depoimento, é importante observar o fator positivo da UFV com relação às bolsas

⁴Nome fictício.

oferecidas para alunos vindos de fora de Viçosa, cotistas ou não cotistas, que não possuem condições financeiras para morar na cidade. Nota-se que mais uma vez não há diferença entre cotistas e não cotistas. Tal fato pode ser elucidado pela pesquisa realizada por Gutterres (2015), onde alunos que provieram de escola pública tem um rendimento até superior dos não cotistas.

Caso 5: Renata⁵, Curso de Medicina 2013, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Sou de Timóteo. Não tinha pretensão em fazer Medicina anteriormente, já estava me matriculando em Engenharia Civil na UFMG. Entrei por curiosidade, coloquei meu nome no SISU, sem cotas e acabei passando e então entrei na Medicina na UFV em 2013, concorri pelo SISU, ampla concorrência. Mudei de ideia, pensei melhor e vim fazer Medicina aqui na UFV. Era um curso novo, não sabia muito sobre, mas pesquisei muito porque era um curso novo, mas assim que cheguei aqui gostei muito e resolvi ficar. De cara gostei muito. No primeiro ano, tive algumas dificuldades, acabei tendo uma reprovação numa matéria, por isso meu coeficiente de rendimento foi baixo. O primeiro ano de Medicina é a meu ver o ano mais difícil do curso e eu estava ainda um pouco indecisa se era isso que eu queria pra mim. No ano seguinte, refiz a matéria e meu coeficiente subiu e se manteve bom. Por eu ter perdido uma matéria, atrasei um ano meu curso, mas a partir daí me dediquei mais e recuperei. Vejo a média dos estudantes muito parecida, algumas diferenças entre médias, mas sempre estes alunos não fogem muito da média. Sobre a evasão de alunos na UFV no nosso ano não tinha porque a UFMG não chamava no meio do ano e ela não utilizava o SISU. Hoje a evasão é maior porque a UFMG utiliza o SISU e há chamadas no meio do ano, aumentando muito a evasão daqui da UFV. Em relação à estratégia, acho que a melhor estratégia é um bom ensino, um bom currículo, uma boa relação com os professores. Temos muito ainda muito que melhorar no curso, mas olhando ranking de cursos, vimos que o curso de Medicina sempre está nos primeiros lugares do ranking e isto é o que faz a gente permanecer na UFV, temos um bom curso e um bom relacionamento com os professores.

Nota-se neste depoimento que, ainda que tenha ingressado na UFV pelo sistema de ampla concorrência, Renata não possuiu sempre um bom desempenho acadêmico. No início do curso, seu desempenho era considerado ruim, inclusive sendo reprovada em uma disciplina. Porém, ela relaciona esse resultado ruim a dificuldades encontradas no início, não possuindo, por isso, nenhuma relação com a forma como ela ingressou na universidade. O autor Pereira (2014), por meio de sua pesquisa, relata e ratifica esse fato.

⁵Nome fictício.

Caso 6: Célia⁶, Curso de Medicina 2013, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Eu tenho 23 anos, entrei em 2013 no curso de medicina na Universidade Federal de Viçosa. Eu sou natural de Curvelo, Minas Gerais onde estudei minha vida toda e fiz meu terceiro ano. Entrei por livre concorrência, na Universidade Federal de Viçosa no curso de medicina em 2013, como já disse, sem fazer nenhum cursinho preparatório. Foi apenas minha faculdade, apenas o estudo na minha escola mesmo. Sobre os anos em Viçosa, sobre o meu desempenho acadêmico eu considero ótimo, e sem nenhuma, assim sem grandes dificuldades. Eu não encontrei dificuldade no curso. É, assim, nenhuma muito importante. Claro que sempre tem alguma dificuldade, mas nenhuma muito relevante. E, eu considero que não há diferença de desempenho dos alunos que entraram como cotistas e não cotistas. Não acho que há diferença de desempenho acadêmico nem de nível intelectual ou de capacidade de algum aluno que entrou como cotista ou como livre concorrência. Inclusive, é, eu nem sei quem são os alunos cotistas da minha sala. Eu sei que tem alguns, mas muito poucos. Não sei quem são todos os cotistas e não acho que faz diferença isso não. É... e em relação a isso, é, acho que o desempenho acadêmico assim pelo que percebo nas salas vai muito mais do interesse do aluno. Porque tem muito aluno que independente de ser cotista ou não, ou ter entrado por livre concorrência que não tem um bom desempenho acadêmico porque não estuda, porque não tem interesse, porque não frequenta as aulas. Então acho que é muito mais importante esse fato, o fato do quanto o aluno tá interessado, é dedicado e ele tem um objetivo do que e de o que veio previamente. Não acho que a formação previa tem muito a ver. Com certeza, uma pessoa que tem, é, que já tem mais hábito de estudar, que é mais concentrada, mais focada, que já trouxe esse hábito assim desde a infância desde o ensino médio, com certeza ajuda, favorece bastante. É mas no caso eu acho que meu bom desempenho acadêmico também é favorecido pela minha vida acadêmica e minhas oportunidades e classe social, o conforto que meus pais podem me dar porque eu moro sozinha num apartamento no centro de Viçosa e tenho carro. Então, é, assim pago as pessoas para lavarem minha roupa e limpar a minha casa. Então assim eu não tenho grandes preocupações e posso dedicar meu tempo exclusivamente ao estudo. Acho que isso faz muita diferença também. É muito diferente de uma pessoa que mora em uma república que é bolsista, que precisa comer no RU todo dia, não tem carro, tem que ir e voltar a pé para as aulas, eu acho que isso faz muita diferença com certeza, no tempo que você tem para dedicar nos estudos e tudo mais. É, sobre, não sei se é do seu interesse saber como foi a minha evolução acadêmica, mas eu participei de muitas atividades extracurriculares, monitoria, um projeto pequeno de iniciação científica, agora eu estou participando de um projeto de extensão e eu já fundei uma liga acadêmica, eu sou diretora atualmente de outra liga acadêmica, eu já participei de uma terceira liga acadêmica também. Eu tive bolsa durante dois anos de monitoria e durante um ano de iniciação científica. Na minha opinião, a UFV oferece bastante oportunidade em questão de bolsas, de, é... tanto assim bolsa para apoio dos estudantes que tem uma condição social desfavorável como bolsa alimentação, auxílio moradia, ou até mesmo oferece os, os dormitórios lá dentro do campus. Eu acho que são três coisas que com certeza auxiliam muito em diminuir a evasão. Oferece bastante bolsa de monitoria, umas monitorias bem fáceis de conseguir com baixa concorrência. Oferece assim, a iniciação científica que eu acho que ainda tá um pouco falha principalmente no curso de medicina. Como o curso é novo ainda tem poucos projetos de iniciação.

⁶Nome fictício.

Tem alguns projetos de extensão também oferecem bolsas, então é, acho que isso é o que a UFV mais consegue com certeza diminuir a evasão.

Diante desse depoimento, tem-se mais uma evidência de que o desempenho acadêmico não é afetado pela forma de ingresso na universidade, principalmente explicitado neste trecho: “Não acho que há diferença de desempenho acadêmico nem de nível intelectual ou de capacidade de algum aluno que entrou como cotista ou como livre concorrência”. Pode-se constatar que, nesse caso, o desempenho acadêmico está totalmente ligado ao interesse do aluno, à frequência nas aulas e ao comprometimento com os estudos, não possuindo, por isso, nenhuma relação direta com o sistema de cotas e as diferentes formas de ingresso na universidade. Confirmando o que foi relatado nesse depoimento, têm-se os pesquisadores Bezerra e Gurgel (2011), que afirmam que não há diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas.

Caso 7: Manoel⁷, Curso de Medicina 2013, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Então, eu cheguei na UFV em 2013, né, e eu passei no vestibular no final de 2012 pelo SISU pelo ENEM que eu entrei. É, eu sai direto do terceiro ano e entrei na faculdade. É, no início assim pra mim foi um choque de realidade muito grande né. Porque eu morava numa cidade no interior, e fui pra uma universidade grande, assim numa cidade pequena, mas uma universidade já bem consolidada né. Quando eu cheguei na UFV eu confesso que fiquei um pouco receoso né... porque o curso de medicina lá tinham 4 anos e eu tinha um pouco de receio quanto à qualidade, sabe? Por ser numa cidade pequena, por não ter hospital universitário. E eu fui pra lá com a ideia de tentar ir pra outra universidade, porque eu tinha feito prova da UFMG tinha passado para segunda fase e estava confiante que eu ia passar para UFMG. E coloquei minha nota no ENEM assim mais para garantir a minha vaga. Não aconteceu isso, né. Eu não consegui passar na UFMG, mas no meio do ano eu fui aprovado na UFRJ e na federal fluminense. Como eu já tinha passado um semestre, já estava estabelecido, já tinha comprado um tanto de coisa pra casa assim, meus pais preferiram que ficasse em Viçosa mesmo. E aos poucos eu fui me surpreendendo né... porque hoje se você pegar as notas da UFV tanto do ENADE quanto as notas do MEC, também assim do CPC e tudo, as da UFV esta ótimo né, esta sendo considerada a melhor do Brasil. E eu vejo isso muito agora principalmente porque eu estou fazendo um estágio fora. Eu vejo assim que a universidade me deu uma base muito boa. Desde o início assim, eu acho que dentro do curso de medicina da UFV a gente tem uma cultura de estudo muito boa. Muito por causa das primeiras turmas que fizeram isso com a gente, que criaram vamos dizer essa cultura de estudo quanto pelo estímulo dos professores. Entram relativamente poucos alunos por ano né. Entram acho que 50 por ano, a gente tem uma proximidade muito grande com os professores, eles

⁷Nome fictício.

estão sempre em cima, sempre cobrando, sempre tentando estimular a gente. E isso é bem marcado no primeiro ano sabe. É, eu no primeiro ano assim tive é bastante dificuldade de adaptação pela quantidade de matéria, pela diferença do tipo de estudo do ensino médio para a faculdade né. Mas e também assim, querendo ou não, entenda isso, chega todo mundo, todo mundo da medicina assim é bom. A galera estuda muito, a galera é muito boa... isso gera, assim, certa não competição, mas todo mundo quer se destacar, todo mundo quer tentar se sair melhor. E isso no início é um pouco complicado. Você olhar e você falar “pô eu não estou tão bem quanto os meus colegas”, eu poderia render mais, isso no início foi um pouco difícil pra mim. Mas depois eu fui me adaptando ao meu estudo, fui vendo que cada um tinha seu ritmo, cada um tinha sua forma de aprender e o processo foi um pouco demorado, mas logo me adaptei. Eu acho que a UFV, assim o que eu destaco é essa proximidade com os professores que a gente tem bastante, é as turmas serem pequenas. A gente está inserido assim na prática desde o início, desde o início a gente atende pacientes, a gente vai para os consultórios, e também pela estrutura assim de outros departamentos juntos com a medicina, tipo a bioquímica, biologia celular que são departamentos já consolidados e com uma tradição muito grande né. Então isso é ótimo, assim. Ah, sobre meu rendimento acadêmico acho que, é, sempre foi bom. Assim, nunca, nunca tomei pau, nunca fui pra final, nunca perdi média em nenhuma prova, mas eu tive um esforço assim absurdo, eu estudei demais. É, eu estava conversando esses dias, eu estou formando agora se eu sair um médico ruim não foi por falta de esforço não, sabe? Mas estudei muito. Não foi de mão beijada, não. É, e é isso. As matérias que tive mais dificuldade foram no início, anatomia, essas do ciclo básico assim. Mas eu acho que muito também era de falta de adaptação, hoje eu vejo que eu tenho mais facilidade pra entender anatomia sabe. Por exemplo, estou aqui no estágio em BH, um estágio de cirurgia que estou fazendo, um eletivo, e eu vejo que eu lembro muita coisa de anatomia. E eu pego pra estudar aqui e eu tenho uma facilidade muito maior que na época. Acho que muito foi por causa de adaptação e não saber valorizar o que é importante, estudar muito detalhe ao invés de valorizar aquilo que realmente importa, mas isso é tudo é aprendizado.

Tem-se nesse depoimento um ator que ingressou na universidade pela ampla concorrência e possui ótimo desempenho. Ainda que não tenha sido feito nenhum paralelo do desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas, Manoel salienta que todos da turma da Medicina são sempre muito bons, estudiosos, e que isso gera resultados muito bons da turma, relacionando o bom desempenho, mais uma vez, ao esforço pessoal de cada aluno. Nesse depoimento, tem-se certa ênfase à oportunidade de proximidade com os professores do curso, proporcionando uma vivência prática da Medicina, frequentando, inclusive, consultórios. Além disso, o entrevistado destaca a importância de departamentos bem consolidados que auxiliam no curso de Medicina, como referendam também Feres Júnior, Daflon e Campos (2011).

Caso 8: Eliane⁸, Curso de Direito 2014, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Tenho 22 anos e sou natural de Barra do Piraí, no interior do Rio de Janeiro. Eu estudei em escola privada a minha vida toda, ingressei na universidade em 2014 por meio de ampla concorrência no curso de direito na Universidade Federal de Viçosa. Meu coeficiente, eu acho que é um coeficiente bom, porém acho que poderia ser melhor. É... aí o porquê do coeficiente. Eu acredito que eu tenha me esforçado bastante durante a universidade, mas era com o objetivo de conseguir intercâmbio né... porque exige um coeficiente alto. É acho que em relação aos meus colegas de sala, eu acho que todos eles, todos não, mas a grande maioria da sala tem um desempenho excepcional. Alguns mais dedicados que outros, mas desempenho em torno de coeficiente eu acho que poucos são baixos e poucos não são dedicados ou não tem talento e potencial. Particularmente eu acho a minha turma extremamente inteligente e empenhada e eu acho que isso fez muita diferença ao longo da minha graduação, também porque eu me sentia motivada vendo uma sala de aula tão comprometida assim. Eu acho que isso influencia bastante. Porém eu acho que a universidade não oferece subsídio para isso, eu acho que, em termos de infraestrutura, a universidade oferece. Assim, eu observo que a internet funciona muito bem em todos os pontos, a gente tem o acesso totalmente livre e ilimitado, é eu acho que os espaços para estudo também são inúmeros dentro da UFV, a gente tem uma biblioteca sensacional com mesas de estudo disponíveis o tempo todo, a gente tem os pavilhões com mesas e cadeiras, internet, computador. Todos os pontos da UFV de algum modo têm disponível, é, uma estrutura que atenda a quem esta interessado em estudar. Então em relação a isso não tem o que reclamar da universidade. Agora em termos de oferecer subsídios, em termos assim talvez, um apoio mais orientado eu não vejo. Assim, por exemplo, dentro do Direito, a gente tem poucas monitorias, poucas tutorias, então acho que esse suporte não tem da universidade como um todo. Em relação a apoio psicológico e emocional, eu vejo que existem muitas iniciativas, mas por nunca ter procurado ou fazer uso não sei dizer se realmente atende a demanda enorme que tem. Mas existem iniciativas só não sei se isoladas. Porém em relação a outras universidades federais eu acho que funciona muito bem as duas situações tanto a infraestrutura quanto esse apoio psicológico/emocional né. Então, sim eu acho que a universidade oferece subsídio para isso. Na verdade, refletindo agora eu acho que sim, oferece sim. E inclusive a nossa biblioteca assim eu acho que pelo menos pro Direito conta com um acervo enorme, então eu acho que isso também auxilia no subsídio. Ah, quanto eu acho que é um bom rendimento dentro do curso de Direito? Bom, a média do curso hoje gira em torno de 81,0. Eu acho que pode ser considerado um rendimento bom sim porque a dificuldade do coeficiente é você manter um coeficiente médio. Então cada período tem uma dificuldade então o coeficiente acaba subindo e descendo a faculdade inteira. Mas um bom rendimento eu acho que gira entre os 78 e os 80. Acima de 80 eu acho que é um pouquinho mais excepcional. E ruim definitivamente é abaixo de 70. Eu acho que entre 70 e 75 é um rendimento bom. E abaixo de 70 eu acho que de fato é bem ruim. Em relação a universidade oferecer subsídio para quem ingressa por cota eu acho que subsídio em termo de estrutura existe. Eu acho que existe na UFV, tem muito apoio socioeconômico, muito assim. Principalmente em relação a bolsa assim, de restaurante universitário, não é tão difícil conseguir e atende a muito gente. Alojamento eu acho que, embora ainda não atenda a demanda toda, eu acho que tem uma oferta muito grande em termo de alojamento, então em termos, mais uma vez, de

⁸Nome fictício.

infraestrutura, eu acho que a universidade oferece subsídio sim. Porém em outros setores eu já não sei dizer. Agora pra quem tem coeficiente de rendimento baixo aí eu não sei dizer se a universidade oferece subsídio. Eu não consigo visualizar como ser feito, mas, por exemplo, em relação aos professores eu vejo que muitos professores são muito, pelo menos no Direito, muito preocupados e muito atentos com relação ao desempenho dos alunos. Talvez até por serem poucos alunos assim, né. Uma turma anual, então eu acho que eles conseguem visualizar de perto os rendimentos, então eu acho que, que faz ter uma atenção mais próxima. No geral eu acho que é isso. Eu acho que tem total relação, eu acho que principalmente a questão da infraestrutura afeta muito, e eu acho que quem ingressa por cota leva talvez um pouco mais de tempo para pegar o ritmo da universidade. Que tem uma questão mais autônoma, eu acho que quem vem das escolas públicas tendem a levar um pouquinho mais tempo pra pegar esse sistema autônomo justamente pela defasagem do ensino público mesmo. Acho que é isso.

Nesse depoimento, a entrevistada não explicita de maneira direta que o desempenho acadêmico dos cotistas e não cotistas é diferente, porém ela acredita que pode se encontrar certa diferença entre os ingressantes por cotas e os ingressantes pela ampla concorrência. Essa diferença, segundo Eliane, está principalmente vinculada à defasagem do ensino público brasileiro, fazendo que o cotista, em sua opinião, possa apresentar maior dificuldade de adaptação à universidade. Entretanto, não se pode afirmar, com base apenas nesse depoimento, se essa suposta dificuldade de adaptação inicial irá influenciar, de maneira negativa, o coeficiente de rendimento acadêmico. Em consonância com isso, percebe-se pela afirmação da entrevistada que sua turma possui rendimentos excepcionais de maneira geral, por ser uma turma muito empenhada, dedicada e inteligente, como demonstrado por Silva (2017).

Caso 9: Arnaldo⁹, curso de Direito 2014, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Sou natural de Cruzeiro no interior de SP, eu estudei em escolar particular a vida inteira, porém com descontos e depois com bolsas, todos os anos fazia provas para estas bolsas, porque meus pais são funcionários públicos, 3 filhos e então tive correr atrás deste jeito desde novo. Quando chegou a época do vestibular, no final do ano, depois do terceiro ano, aquela pressão toda, eu não sabia bem o que queria. Eu mandava bem, mas não tinha um norte, estava bem perdido na época. Mas sempre gostei de humanas, mas gostava de biológicas também e algumas exatas, mas as humanas é que me chamava atenção em questão da abertura de ideias, para abrir a cabeça mesmo. Quando chegou perto do ENEM com uma psicóloga, fui fazer um

⁹Nome fictício.

teste vocacional, numa escola e minha mãe me ajudou, mas este teste não me deu um curso certo, me deu uma área mais geral. Eu caí nas Ciências sociais aplicadas. Eu nunca fui muito ligado pra parte privada, eu já tinha uma queda para a parte pública e a minha mãe já havia percebido, me ajudou. Aí decidi fazer Direito mesmo, parece que é o mecanismo, o melhor instrumento que vou ter que atuar na linha que ela me passou. Sempre fui muito inclinado na área pública, não era inclinado para a área privada. Fiz o ENEM, fui bem e fui muito bem na redação. Eu sempre fui muito ansioso, querendo decidir a minha vida. Por um acaso mesmo, minha nota no final da primeira chamada, minha nota dava para UFV e para UFOP, sendo que a UFOP era noturno. Vendo em qual universidade ia dar. Já na primeira chamada decidi que ia vir para Viçosa. Como fui muito bem no ENEM, eu já ia vendo pra onde minha nota ia dando. Minha nota dava pra UFJF, UFMG e UFV. De acordo com o que eu imaginava, queria um curso de Viçosa. Aí como algumas pessoas tinham me falado de Viçosa, aí resolvi vir pra cá, minha tia já tinha feito Extensão Rural aqui e uma das coisas que fez decidir por Viçosa, é que ela tinha conseguido o selo da OAB e por ser um curso recente, isso me animou. Aí resolvi vir. A minha recepção de calouros foi muito boa naquele ano, me senti muito acolhido, como era em casa mesmo. Meus pais também gostaram muito. Eles levaram a gente para conhecer a universidade num ônibus, foi muito bom. Gostei muito do campus da UFV e aliado à cidade que me falaram que era legal, resolvi fazer o ENEM para estudar aqui... Quando começaram as aulas, vim e a época de calouro foi muito difícil por causa da adaptação. Passava uns apertos de umas matérias no começo, mas tinha outras matérias que me animavam a estudar, os professores eram muito bons. Alguns alunos do direito entravam muito por pressão social, entrava e matriculavam, não aguentavam o curso e largavam, queimando as vagas de outras pessoas. Passei muito aperto com a área filosófica, pois não tinha facilidade, mas o professor nos ajudava muito. Percebi também que alunos que entravam, por pressão social, mas logo em seguida não aguentava o curso, largava o curso e acabavam matando as vagas. Sobre o curso na UFV, gostei muito apesar de ainda não ter formado, gostei muito e, principalmente aliado à cidade, pois a mesma é muito aconchegante. Vários professores são ex-alunos aqui e tinham um carinho muito especial pela UFV. Aprendi bastante. A maioria dos professores que dava aula pra gente gravava quem era a gente, o departamento é pequeno e considerado como a casa da gente, era uma espécie de "direito artesanal", Segundo a Universidade do Paraná. Aí tem outra questão a escolar pública, alguns alunos não conseguiam acompanhar, aí tem uns professores ajudam estes, mas outros professores não, faziam muito terror com a gente. A gente sai com uma cabeça boa, para estudar mais e sozinho. A minha principal crítica é a falta de desempenho e o estímulo do serviço público e a gente pensa até quando vou continuar sozinho? A linha principal crítica é a falta de controle de qualidade e o aumento da ajuda de desempenho dos professores. Aí a gente pensa, até quando vou caminhar sozinho? Fato de as matérias serem anuais e se a gente perde uma matéria, atrasa muito a gente porque tem que se esperar um ano inteiro para correr atrás e se virar para melhorar o rendimento. E aqui no Direito os professores intimam a gente a passar sempre. É um curso que a pessoa se precisa trabalhar é muito complicado, porque como as matérias são muito difíceis, é muito complicado estudar e trabalhar. A minha crítica também é que alguns professores são muito terroristas com a gente, fazem muitas ameaças que a gente está na mão deles, então hoje não sei se recomento o Direito aqui em Viçosa, apesar de ter adorado o curso. Não sei de recomendaria o curso hoje, porque mudou muito o curso. Porque com essa adoção de grade nova, não sei se ficou muito bom para os próprios alunos. A grade antiga era uma grade tensa, no meio era muito puxado, tanto que a nossa classe ficou uma turma muito

boa, tanto que no nono período toda a minha turma passou na OAB. Com esta nova grade, alguns professores não concordaram e com isso, perdemos muitos professores ótimos que foram embora e nós da primeira grade ficávamos só assistindo. Enfim, a grade mudou, os calouros reclamando de várias matérias e a gente ficava até com dó do que eles estavam passando. A gente não tem mais o mesmo carinho com o Direito da UFV, pois a gente foi vendo muita pressão contra os alunos, inclusive terror. A primeira fase da OAB tínhamos alunos de todos os lugares e universidade. Na segunda fase, só a UFV e principalmente minha turma. Se você for ver os escritórios de advocacia com seus estagiários e mesmo no Fórum, praticamente só alunos da UFV é que passam. Isso é muito bom para nós que somos da grade antiga e para a UFV, onde o índice de aprovação tanto na OAB quanto desses estágios, por exemplo, no Ministério Público, nas provas dos estagiários é muito alto. Quando entrei, mais no meio do curso, também tinha a questão da grade antiga e entrou um professor Novato que queria inovar e mudar a grade. Aí, nós de 2014 ficávamos na dúvida, muda para a nova grade ou não, pois o curso é de um departamento pequeno e que não havia muitos professores disponíveis. Aí fiquei nessa dúvida, muda não muda até que decidi continuar na grade antiga. O melhor professor que eu tinha no Direito, fez um concurso melhor em outro lugar e foi embora e o departamento perdendo e a gente só assistia. E aí ficamos na plateia só assistindo a saída desses grandes profissionais. Quando os calouros chegaram, eles pegaram a grade nova e aí a gente via o que os calouros estavam passando e tinha dó do que eles passavam e não podia fazer nada por eles. Muita pressão com eles pelos professores e que chegavam e com tanta mudança até iam embora. Nós fomos a última turma da grade antiga. Agora que vamos ver quais as críticas que eles terão e as dificuldades. Mas em relação à nossa turma, estamos sendo muito bem sucedidos, já passamos na prova da OAB, a turma toda, é uma turma forte e por ser Direito UFV conseguimos estágios com mais facilidades, tanto voluntários quanto remunerados, por exemplo, no Fórum Judicial, como é o meu caso. Fui para fazer um estágio de 6 meses e estou lá até hoje há 1 ano e meio e gosto demais. Tem momentos em que nem quero ficar mais estudando e me dedicar ao Ministério Público. Em relação ao rendimento, no início foi bom porque estudei muito principalmente nas matérias que tinha dificuldades, depois mais no meio do curso, meu rendimento subiu muito e aí começaram os estágios, o coeficiente desceu um pouco, mas não caiu demais, passou da casa de 85 para 78. Hoje meu coeficiente subiu muito novamente. Sou muito centrado, muito estudioso e vejo o estudo como uma oportunidade e meu perfil era aproveitar o máximo para abrir minha cabeça para estudar sozinho depois. Não deixei de aproveitar minha vida acadêmica, mas mantinha meu foco de sempre, de estudar muito. Mandeí muito bem nas outras matérias, só peguei uma final, porque abri mão de estudar mais em função de estudar para a OAB e também o professor dessa matéria era louco, chegou até a ameaçar a gente tipo que a gente estava na mão dele, mas enfim, passei na final. Comecei no estágio de 12 horas semanais só, voluntário. Foi o melhor estágio voluntário porque aprendi muito as fases básicas, como me comportar no meio e como abrir processos etc. Depois passei para um estágio remunerado no Ministério Público que foi onde aprendi e desenvolvi muito na prática. Foi quando o meu rendimento piorou um pouco, mas nada que pudesse ter me prejudicado, mas depois recuperei. Às vezes, eu só dava uma informação, mas aprendia também. A UFV nos abre muito a cabeça por um tempo, mas depois a gente precisa desta experiência no estágio remunerado. A gente sabe que o Direito no Brasil é um caos e a gente fica vendo na TV. Aí a gente nestes estágios aprende como funciona o Direito no Brasil e abre a nossa cabeça para tentar melhorar uma fração pequena no país. Aprendi também muita coisa em aula. E aí eu ganhava muito tempo

onde podia conhecer outras pessoas, curtir um pouco a vida de festas também, sem deixar de lado a UFV. Depende muita dedicação do aluno, isto também faz o curso, como tem o pessoal da cota que está mandando muito bem até hoje. Às vezes cotistas chegam com dificuldade de escrita, mas correram atrás e estão super bem, passaram também na prova da OAB junto com nós da ampla concorrência. É cada um por si. É esforço de cada um, correr atrás. Eu apesar de ter passado na ampla concorrência, tenho muito contato com os cotistas. Para os cotistas e até nós da ampla concorrência, frequentava muito monitoria, pois alguns cursos os professores eram fracos e a monitoria nos ajudavam todos, inclusive para a ampla concorrência. Não havia muito outro jeito de pedir reforço, a não ser que eles procuravam mais os professores ajudavam também, mas era iniciativa do Professor e não da UFV. Como meus pais são da rede pública, eu sempre concorri com todos os cotistas também e não via nenhuma diferença entre a gente, inclusive na sala de aula. O LPJ (Laboratório de Práticas Jurídicas) não é para a gente tirar dúvidas não, é um estágio voluntário, mas não é muito concorrido. É só para quem não passou em outro ou não conseguiu um estágio voluntário, vai pra lá. Lá é um escritório escolar. Não vê de tudo. Aqui na UFV não tem muita assistência psicológica, e é um problema gravíssimo. Têm-se muitos psicólogos de excelente qualidade, mas, infelizmente não temos esta assistência tão efetiva. Acho que tinha de ser um centro, um espaço físico mais central onde os alunos tivessem mais contato. Fiz parte também da extensão, era voluntário em dar aula em escola pública e consegui passar muita informação para ele. A escola pública em Viçosa é muito precária, muito deficiente.

Nesse depoimento, o entrevistado pontua, de maneira similar a alguns outros depoimentos, que não se percebe diferença marcante entre cotistas e não cotistas. Nota-se que, de acordo com esse entrevistado, os alunos de ambas as modalidades são bem-sucedidos no curso, inclusive foram aprovados na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e possuem bom rendimento acadêmico. O que é percebido e citado pelo entrevistado é que o desempenho está associado ao esforço individual e não à forma de ingresso na universidade. Pode-se constatar também nesse depoimento a condição oferecida pela universidade no ensino, para que os alunos consigam se destacar na universidade, nos processos como estágios e também na prova da OAB.

Caso 10: Márcia¹⁰, Curso de Direito 2014, Ampla Concorrência – Não Cotista:

Tenho 25 anos. Sou natural de Ubá, aqui pertinho de Viçosa. Eu entrei na universidade em 2014, mas já havia feito uma parte do curso de Direito também em 2012, eu fiz um ano na Dom Helder, em uma particular lá de Belo Horizonte. Depois iniciei na PUC, mas sai para vir aqui pra UFV. Aí vim aqui em 2014, quando passei. Eu passei pela ampla concorrência, então não tinha nenhuma cota. Passei acho que foi em uma das últimas

10Nome fictício.

chamadas. Eu não me lembro qual foi, mas foi uma das últimas, eu lembro. É, mais o que? Meu coeficiente né. Meu coeficiente é 83, eu acho. 83, 84. Então meu coeficiente é bom, não é muito ruim não. Coeficiente? Não é... eu sou bem dedicada, eu estudo bastante. As minhas amigas mais próximas também entraram pela ampla concorrência e tem os coeficientes parecidos com o meu. Os meninos, os meus amigos homens, nem todos tem o coeficiente tão bom quanto minhas amigas mulheres. É, eu acho que um pouco por desleixo talvez. Homem é um pouco mais tranquilo com relação aos estudos, então acho que tem um pouco essa diferença. Mas eu não sei com relação aos demais alunos né. Eu só sei quanto aos que sou mais próxima. Eu nunca peguei final, e nem nada. Não repeti nenhuma vez. Mas tenho algumas amigas que já pegaram finais e repetiram. É, aí algumas o coeficiente abaixou bem. É porque é assim né, eu sei mesmo do coeficiente de poucas pessoas, mais próximas. Devem ser umas 2 de 10 meninas, umas duas ou três já repetiram e por isso tem um coeficiente um pouco abaixo, provavelmente perto de 70, 60, 70. O coeficiente ruim eu creio que seja próximo aos 60 mesmo. Não, 60, 60. O 70 já é médio. E acima de 80, 85 eu acho que é um coeficiente bom. Assim porque tem algumas matérias no curso de direito que realmente travam um pouco a gente, que são as matérias mais complicadas. E por isso o rendimento cai um pouquinho. Baixou. Ah é. Depende mais da pessoa, na UFV eu creio que não tem nenhuma ação específica pra ajudar no coeficiente não. Não estou me lembrando agora de nenhuma ação que as meninas tenham comentado para melhorar o coeficiente não. Até a das que repetiram matéria, o esquema foi exatamente o mesmo na próxima vez que elas fizeram né. Eu estou formando agora. Formo em janeiro de 2019.

Ao analisar essa história de vida, não se pode concluir nada em relação à diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas. Márcia, ingressante pela ampla concorrência, apenas mostrou o seu coeficiente de rendimento e explicitou quanto, no curso de Direito da UFV, é necessário para que seu coeficiente seja considerado bom, ruim ou mediano.

Caso 11: Ronaldo¹¹, curso de Direito 2014, Escola Pública, Negro, Renda Familiar Baixa - Cotista:

Eu sou natural de Porto Firme, tenho 54 anos. Fiz uma primeira graduação na Universidade Federal de Viçosa em Medicina Veterinária. Sou professor de biologia desde a década de 80, né. Já trabalhei em várias escolas pelo estado afora. Já fui diretor de escola, diretor do colégio Anglo de Viçosa, diretor do colégio Anglo em Sete Lagoas, e eu era proprietário do colégio Da Vinci em Viçosa. Em 2013, eu vim para Viçosa porque a escola se encontrava em muita dificuldade, eu vim para tentar salvá-la. E aí percebendo que não ia ter condição de salvá-la, eu resolvi procurar uma outra alternativa à escola, e resolvi, né, me inscrever no ENEM. Fiz a prova do ENEM. A minha primeira opção no vestibular de 2014 na UFV não foi

11Nome fictício.

Direito, era Medicina né. Direito era minha segunda opção. E aí de cara eu já passei na primeira chamada na segunda opção, fiz matrícula e fiquei na lista de espera da Medicina. Acabou não dando. E eu resolvi fazer o Direito, então eu entrei é, como cotista, eu sou egresso de escola pública. Eu fiz ensino médio na cidade de São Paulo, numa escola pública. Chama-se escola estadual Conde José Azevedo, se não me engano, porque faz muitos anos né. É, então eu tive a cota tanto de raça, de etnia, desculpe. E de escola pública. Entrei pelos dois. Tem várias faixas né. Então eu entrei pelo grupo de que contempla, que contempla a cor, isso, entrei por esse grupo aí. Se eu não me engano minha pontuação total foi 715 e alguma coisa né. Mas continuei dando aulas de biologia e em função disso eu não consigo me formar com 5 anos. Eu vou me formar com 6 anos. Os colegas que entraram comigo em 2014 estão se formando agora no final do ano e eu vou me formar no final do ano que vem, porque em função do trabalho eu tive que sair da grade. Meu desempenho médio é muito bom. Eu tenho desempenho médio de oitenta e cinco por cento de coeficiente de rendimento. Então eu tenho um coeficiente de rendimento bem interessante, nunca tive nenhuma reprovação, nunca peguei nenhuma prova final, tá. Sim, claro, fica à vontade. Eu não tenho conhecimento. Não tenho conhecimento. Até porque a minha convivência com a turma de 2014, que foi a turma com a qual entrei, é muito pequena. Porque pelo fato de eu trabalhar e de eu ter saído da grade, o que acontece, eu caminho hoje parte com a turma de 2014 e parte com a de 2015. E né o meu tempo é muito exíguo. Então eu vou assistir aula, né. Vou pra casa estudar ou vou preparar aula ou vou dar aula, eu dou vinte aulas por semana né, o que acaba me tomando muito tempo. E agora eu ainda estou no estágio, então eu não tenho informação sobre o desempenho dos colegas. Não, eu não sei se quem é cotista quem não é, quem entrou pela ampla concorrência, né. Não sei como é o rendimento deles, né. O que eu percebo é assim que a maioria da turma que entrou em 2014 está formando no final do ano, ou seja, tá no tempo correto, no tempo bacana né. Alguns não, mas a grande maioria tá formando no final do ano. Não, eu não tenho essa informação. Mas eu acho que não oferece, eu acho que não existe um trabalho pedagógico da universidade nesse sentido né. E isso pelo meu entendimento enquanto professor de ensino médio e de cursinho é um grande problema, né. Porque às vezes entram alunos com muita dificuldade e a universidade não oferece um trabalho diferenciado para atender esses alunos não. Não sei. Eu não tenho essa informação. Eu prefiro não falar porque eu não sei. Eu realmente não sei tá?

Finalizando, neste último depoimento se encontra um entrevistado que é cotista e possui excelente rendimento acadêmico. Ronaldo não possui conhecimento sobre a diferença de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas, mas, na sua posição de cotista, apresenta ótimo rendimento. Especificamente neste caso, Ronaldo não só se dedica ao curso de Direito na UFV, como também dá aulas. Dessa forma, tem-se mais um exemplo de desempenho acadêmico associado ao esforço e empenho pessoal e não à forma de ingresso na universidade. Os pesquisadores Incerti e Tavares (2014) apresentam em sua pesquisa que não há diferença entre os cotistas e os não cotistas, apresentando inclusão social significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou-se comparar no decorrer dos depoimentos a percepção sobre o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Medicina 2013 e Direito 2014 da Universidade Federal de Viçosa – Campus-sede – Viçosa-MG.

No âmbito acadêmico pretendeu-se contribuir para a ampliação do debate e do entendimento de estudos relacionados às políticas públicas de Educação, fomentado pelo sistema de cotas Lei nº 12.711 de 2012. A Universidade Federal de Viçosa (UFV) aderiu totalmente ao Sistema de Seleção Unificado (SISU) a partir de 2016, sendo 50% de suas vagas reservadas para atendimento das quatro modalidades do sistema de cotas e 50% das vagas ficando para a ampla concorrência.

Em relação às histórias de vida apresentadas na pesquisa, constatou-se que não há na percepção dos entrevistados diferenças entre o desempenho dos alunos cotista e não cotistas. O que foi demonstrado é uma dificuldade inicial de qualquer egresso na adaptação ao iniciar o curso. O que é percebido e citado pelos entrevistados é que o desempenho está associado ao esforço individual e não à forma de ingresso na universidade.

Depois da análise de cada história de vida, notou-se que as pequenas diferenças percebidas entre esses estudantes, de ambos os cursos, eram de que um ou outro tinha que trabalhar, devido às situações socioeconômicas para se sustentar. Dessa forma, pode-se constatar que, mesmo que alguns alunos, em sua grande maioria cotista, tenham que se dedicar a outras atividades desvinculadas da universidade, seu desempenho acadêmico não é afetado, por isso não há discrepância entre desempenhos acadêmicos quando se analisa a forma de ingresso na universidade: ampla concorrência ou cota.

Foi apontado também pelos alunos o apoio oferecido pela instituição para os alunos em situações de vulnerabilidade econômica. Bolsas de alimentação, alojamento, bolsas específicas para os alunos de Medicina, monitorias, tutoriais, estágios e a estreita ligação dos professores com os discentes.

Outra evidência deste estudo foi que os alunos de Direito de 2014 da Universidade Federal de Viçosa (UFV), foi o relato dos alunos que entre seus colegas - da mesma sala e do mesmo ano - não havia distinção entre alunos cotistas e não cotistas, pardos, negros, vindos de escola pública e de baixa renda familiar. Os cotistas, normalmente oriundos de escolas públicas, cujo ensino é considerado inferior ao das escolas particulares, fizeram uso de monitores e professores daquelas matérias que tinham mais dificuldades para acompanharem o nível da turma. Inclusive, segundo os entrevistados, todos os alunos passaram na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) ainda no 9º período do curso.

Esse estudo se torna relevante, à medida que, mostra que a implantação das cotas nas universidades federais não é determinante para a queda da qualidade das mesmas, podendo evitar assim, o pré-conceito com os alunos cotistas. Ao mesmo tempo, pode servir como um incentivo para que sejam implantados um maior número de programas para a democratização da educação superior, o que também pode ser estendido para outras áreas.

Esse estudo se justificou, dentre outros motivos, pela descrença de uma significativa diferença no desempenho acadêmico entre alunos cotistas e não cotistas. E, ainda, pela crítica à ideia de mérito e a sublimação da ideia do aumento na igualdade de oportunidades. Desta forma, fomenta a discussão de ampliação e melhorias de condições para os alunos egressos pela Lei das Cotas.

Do ponto de vista institucional, a maior produção de estudos e conteúdos sobre como as cotas têm se comportado em diversas universidades brasileiras pode ser o início de um processo de transformação do sistema atual para que continue

atendendo os jovens que necessitam de mais oportunidades, todavia sem danificar a qualidade do ensino superior, como evidenciou esta pesquisa.

Como fator limitante deste estudo, pode-se destacar a falta de disponibilidade dos entrevistados, pois ambos, tantos alunos de Direito como de Medicina tem uma carga muito grande de estudo e estágio no final do curso. Outro fator seria a abrangência em nível de dois cursos, um na área de humanas ou outro da área biológica, não foi entrevistado alunos da área de exatas e agrárias da UFV.

Por fim, esta dissertação teve como objetivo contribuir para as discussões sobre as políticas públicas de educação voltadas para a análise e percepção do desempenho de cotistas e não cotista, entretanto, este estudo não esgota o assunto por absoluto.

Para trabalhos futuros, recomenda-se analisar outros aspectos, para que se tenha um resultado mais abrangente. Para tal, pode-se verificar se há diferença de coeficiente de rendimento dos alunos cotistas e não cotistas das universidades federais, se há diferença nas notas desses dois grupos ao decorrer dos anos, entre outras variáveis que podem ser utilizadas no modelo, como, por exemplo, em áreas diferentes. Assim como a percepção dos docentes em relação ao desempenho desses alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. S.; TEIXEIRA, M. C. Ações afirmativas como medida de proteção das minorias. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, v. 8, n. 8, 2011.
- ARAÚJO, J. C. E. **O Estado Democrático Social de Direito em Face do Princípio da Igualdade e as Ações Afirmativas**. 2007. 576 p. Dissertação de Mestrado em Direito da Pontífice Universidade Católica de São Paulo. 2007.
- BAYMA, F. **Avaliação em Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, 2012.
- BIERNACKI, P.; WALDORF, D. Snowball Sampling: Problems and techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, vol. n. 2, p. 141-163, nov. 1981.
- BEZERRA, T.O.C.; GURGEL, C. R. M. **A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social**. Journal Sustainable Business International.n.9, agosto 2011.
- BOJE, D.M. **Stories of the Storytelling Organization: A Postmodern Analysis of Disney as "Tamara-Land"**. The Academy of Management Journal , v. 38, n. 4. p. 997-1035, 1995.
- BORGES, J. L.G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.
- BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: abr. 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: mar. 2018.
- BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Ministério da Educação. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. . Acesso em: 5 jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004

BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação: **Revista da Avaliação da educação Superior**, Campinas, SP, v.13, n. 03, p. 841-850, nov. de 2008.

BRUINI, E. C. **Educação no Brasil:** Brasil escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. 2017.

CAMPOS, L. A.; JUNIOR, J. F.; DAFLON, V. T. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, jan./apr.2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>>. Acesso em: 22 out. 2017.

CANÇADO, A. C., TENÓRIO F. G., PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. **Cadernos EBAPE**. BR, Rio de Janeiro, v.9, n. 3, p. 681-703, 2011.

CARVALHO, J. J.; SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.** Brasília: Série antropológica, Departamento de Antropologia da UnB, 2002.

CARVALHO, M. M. WALTENBERG, F. Desigualdade de oportunidade no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 a 2013. **Economia Aplicada**, Ribeirão Preto, v.19, n. 2, abr./jun.2015.

CASTRO, F. G. **Política de Cotas no Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Tocantins- Campus Gurupi:** Reflexos da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. 204f. Dissertação de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Tocantins. 2012.

CAZELLA, B. B. B. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, SC, v. 13, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/espacojuridico/article/view/1390>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

CONHEN, L. B.; EXNER, M. K.; GANDOLFI, P. E. Os Resultados da Implementação da Política de Cotas em um Campus Universitário Federal no Interior do Estado de Minas Gerais. **RIGS-** revista interdisciplinar de gestão social v.7 n.1 jan./ abr. 2018

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. e. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, M.; GAMERMAN, D. **Escolhendo os efetivamente melhores: um modelo alternativo de seleção ao ensino superior.** Rio de Janeiro: Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Relatórios Técnicos, n. 240. Disponível em:

<<http://www.dme.im.ufrj.br/arquivos/publicacoes/arquivo240.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 2. e. Porto Alegre: ARTMED, 2010. 248p.

CUNHA, L. C. V. D. A. *et al.* Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 4, 2014.

CUTTER, S. L. A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 93, Junho, p. 59-69, 2011.

DI PIETRO, M. S. Z. A Defesa do Cidadão e da Res Publica. In: **Revista do Serviço Público**. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Ano 49, nº 2. (Abr./jun./1998) Brasília: ENAP, 1998. p. 127.

DOWBOR, L. **A reprodução social**. Petrópolis. Vozes, 1999.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997

DUMÉNIL, G.; LEVY, D. Uma nova fase do capitalismo: três interpretações marxistas. In: CHENAIS, F. *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Levantamento das políticas de ação afirmativa. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). 2011

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA FILHO, G. C. Teoria e prática em economia solidária: problemática, desafios e vocação. In: Civitas- **Revista de Ciências Sociais**, v. 7, n. 1, jan./jun., p. 155-174, 2007.

GATTI, B. "Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações". **EccoS Rev. Cient.**, Uninove, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A. S. **Estudo de caso qualitativo**. In: Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. SILVA, A. B.; GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Org.). São Paulo: Saraiva, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 e. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GOMES, J. B. B.. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOODMAN, L. **Snowball Sampling**. In: Annals of Mathematical Statistics, 32:148-170, 1961.

GUIMARÃES, A. Q. Economia, Instituições e Estado de Bem-Estar Social: Respostas à Nova Configuração do Capitalismo pós-1970. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 617 a 650, 2015.

GUTTERRES, R. S. **Alunos que ingressaram no ensino superior por ações afirmativas apresentam melhor desempenho?** Uma análise empregando a composição de Oaxaca para o ENADE 2012.83 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA – GEMAA. **“Ações afirmativas”**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Sociais e Políticos – IESP; Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217>. Acesso em: 20 out. 2017.

HERRING, C.; HENDERSON, L. From Affirmative Action to Diversity: Toward a Critical Diversity Perspective. **Critical Sociology**, v. 38, n. 5, p. 629-643, 2011.

INCERTI, T. G. V.; TAVARES, V. S. Sistema de seleção unificada: democratização do acesso ao ensino superior. In: Seminário Nacional Estado e Políticas, 6.; Seminário de Direitos Humanos – Capitalismo contemporâneo na América Latina: Políticas Sociais Universais, 2., 2014, Toledo. ...**Anais...** Toledo, PR, 2014.

JESUS, J. G. Atração e repulsa interpessoal. In C. V. Torres & E. R. Neiva (Orgs.). **Psicologia social**: principais temas e vertentes (p. 238-249). Porto Alegre: ArtMed. 2011.

KATZMAN, R. **Vulnerabilidad, activos y exclusión social en Argentina y Uruguay**. Santiago de Chile, OIT- Ford. 1999.

LINDBLOM, C. E. **O processo de decisão política**. Tradução Sérgio Bath. Brasília. Editora Universidade de Brasília (UnB), 1981.

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V., Orgs; **Avaliação Educacional**: desatando e reatando nós. EDUFBA, Salvador, 2009.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, 2005.

MEDEIROS, M. A **trajetória do Welfare State no Brasil**: papel redistributivo das políticas sociais dos anos 1930 aos anos 1990. Texto para discussão, n. 852, Brasília, dez. 2001.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, 2002.

MOEHLECKE, S. **Democratização e integração racial**: a experiência de ação afirmativa nos Estados Unidos. 27^a Reunião Anual da Anped - GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. 2004.

MOURA, D. H. **Ensino médio e educação profissional**: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: Jaqueline Moll. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades. 1 e. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 58-79.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/427>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

PAES DE PAULA, A. P. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, jan-mar 2005.

PENROD, J.; *et al.*. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. **Journal of Transcultural nursing**, v. 4, n. .2, april, p. 100-107, 2003.

PINTO, J. M. de R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 727-756, 2004.

PEREIRA, F.R. Ações Afirmativas no Brasil como garantia ao princípio constitucional da igualdade Revista Âmbito Jurídico. Rio Grande, XVII, n. 122, mar 2014. Disponível em: <http://ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=14562>. Acesso em out 2018.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

POLIDORI, M. M. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPC, IGC e...outros índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.
 PORTAL DO MEC. **Ensino superior**. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. 2016. Disponível em:
 <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

QUEIRÓZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de von. (Org.). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, p. 14-43, 1998

RAICHELIS, R. Articulação entre os conselhos de políticas públicas – uma pauta a ser enfrentada pela sociedade civil. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XXVII, mar. 2006. n. 85, p. 109-116.

REIS, S. M. Á. **Avaliação comparativa do desempenho de alunos admitidos na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (Foufu) via vestibular e via Pases no período de 2000/1 a 2003/2**. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2006.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

RODRIGUES, A. X. **Políticas públicas de acesso ao ensino superior: os resultados do SISU na Universidade Federal de Viçosa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2016.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, MG, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

SANTOS, F. M.; ALMEIDA, M. F.; CASTRO, S. O. C. Qualidade do ensino superior em universidades federais e sistemas de cotas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 4., 24 e 25 de maio de 2017, João Pessoa.... **Anais...** João Pessoa, 2017. p. 712- 727.

SANTOS, J. R. J. As Estratégias de estar e permanecer da juventude negra na universidade: representações e percepções dos (as) estudantes da UFAL. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Lúcia de Santana. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

SAINSAULIEU, R. **Sociologia da empresa: organização, cultura e desenvolvimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos**. 2 e. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

SEN, A. The possibility of social choice. **The American Economic Review**, v. 89, n. 3, p. 349-378, 1999.

SILVA, B. C. M. **Desconstruindo mitos: meritocracia e a Lei de Cotas**. 2017. 137 p. Dissertação de Mestrado da Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa. 2017.

SILVA, F. C. As relações raciais na Educação, a objetividade e subjetividade das cotas sócio raciais no ensino superior. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 10, mar./jun., p. 181-195, 2013.

SILVA, L. H. O. **Material didático – Políticas públicas**. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-politicas-graduacao/FORUM-COTAS/profa_lucia_helena.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, novembro/ 2002.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; FONSECA, J. A. Desempenho das escolas de ensino médio de Belo Horizonte no vestibular da UFMG. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 213, p. 95-116, 1999.

SOBRINHO, J. D. Avaliação e transformações da educação superior brasileira. (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

SOUSA, O. F. **As Ações Afirmativas como Instrumento de Concretização da Igualdade Material**. São Paulo: All Print, 2008.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.

SPINDOLA, T.; SANTOS, R.S. Trabalhando com história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista de Enfermagem – USP**, v. 37, n. 2, p. 119 – 126, 2003.

TAVARES, A. R. **Curso de Direito Constitucional**. 6. e. São Paulo: Saraiva, 2008.

TENÓRIO, F. G. Gestão social: uma perspectiva conceitual. **Rev. Adm. Pública**, v. 32, n. 5, p. 7-23, set./out. 1998.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, São Paulo, n.3, p. 20-27, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. **Pontuação do último matriculado no processo do SISU 2014**. Viçosa, MG, 2014. Disponível em: <http://www2.dti.ufv.br/noticia/files/anexos/phpSg5yIT_10575.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. **Síntese histórica da Universidade Federal de Viçosa – UFV**. Viçosa, MG, 2017. Disponível em: <<http://www.ufv.br/a-ufv/a-ufv-historia>>. Acesso em: 29 maio 2017.

VELOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.137, may/aug. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1574200900020001>>. Acesso em: 20 maio 2017.

VELOSO, T. C. M. A.; LUZ, J. N. N. Os mecanismos de seleção e o discurso da democratização do acesso na perspectiva das políticas educacionais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 44-59, 2013.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. e. São Paulo: Atlas, 2009.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.[online]**, v.14, n.52, p.291-310, 2006.

WAINER, J.;MELGUIZO,T. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. **Educ. Pesqu.**, São Paulo, v. 44, p. 162, 2018.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.