



Política de cotas e inclusão social na universidade brasileira

*a experiência da Universidade
Federal Fluminense*

Organizadores

Teresa Olinda Caminha Bezerra

Cláudio Gurgel

Daniela Gomes Alcantara

Juliana Simeão Santiago

Universidade Federal Fluminense

Reitor

Antonio Claudio Lucas da Nóbrega

Vice-Reitor

Fabio Barboza Passos

Eduff – Editora da Universidade Federal Fluminense

Conselho Editorial

Renato Franco [Diretor]

Ana Paula Mendes de Miranda

Celso José da Costa

Gladys Viviana Gelado

Johannes Kretschmer

Leonardo Marques

Luciano Dias Losekann

Luiz Mors Cabral

Marco Antônio Roxo da Silva

Marco Moriconi

Marco Otávio Bezerra

Ronaldo Gismondi

Silvia Patuzzi

Vágner Camilo Alves

Conselho Consultivo

Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva (UFRJ)

Ângela Vaz Leão (PUC-Minas)

Célia Marques Telles (UFBA)

Evanildo Cavalcante Bechara (Uerj/UFF/ABL)

Gladis Massini-Cagliari (Unesp)

Hilário Franco Júnior (USP)

José Rivair de Macedo (UFRGS)

Leila Rodrigues da Silva (UFRJ)

Lênia Márcia de Medeiros Mongelli (USP)

Luís Alberto de Boni (PUC-RS)

Mário Jorge da Motta Bastos (UFF)

Vânia Leite Fróes (UFF)

Yara Frateschi Vieira (Unicamp)

Organizadores

Teresa Olinda Caminha Bezerra

Claudio Gurgel

Daniela Gomes Alcantara

Juliana Simeão Santiago

Política de cotas e inclusão social na universidade brasileira

*a experiência da Universidade
Federal Fluminense*



© 2021 Teresa Olinda Caminha Bezerra, Cláudio Gurgel,
Daniela Gomes Alcantara e Juliana Simeão Santiago (organizadores).
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem
autorização expressa da editora.

Equipe de realização

Editor responsável: Renato Franco
Coordenador de produção: Ricardo Borges
Revisão: Sônia Onofre
Normalização: Camilla Almeida
Projeto gráfico, capa e diagramação: Natália Brunnet
Supervisão gráfica: Marcio André Baptista de Oliveira

Imagem da capa

Adobe Stock

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - CIP

P769 Política de cotas e inclusão social na universidade brasileira
: a experiência da Universidade Federal Fluminense /
organizadores: Teresa Olinda Caminha Bezerra... [et al.]. –
Niterói : Eduff, 2021. – 2.290 kb ; PDF.

ISBN 978-65-5831-071-6
BISAC EDU048000 EDUCATION / Inclusive Education

1. Educação - Brasil. 2. Inclusão social. 3. Política de cotas. 4.
Universidade Federal Fluminense. I. Bezerra, Teresa Olinda
Caminha. II. Gurgel, Cláudio. III. Alcantara, Daniela Gomes.
IV. Santiago, Juliana Simeão. V. Título.

CDD 379.81

Ficha catalográfica elaborada por Márcia Cristina dos Santos CRB7-4700

Direitos desta edição cedidos à

Eduff - Editora da Universidade Federal Fluminense

Rua Miguel de Frias, 9, anexo/sobreloja
Icaraí - Niterói - RJ
CEP 24220-008 - Brasil
Tel.: +55 21 2629-5287
www.eduff.uff.br - faleconosco@eduff.uff.br

Impresso no Brasil, 2021.
Foi feito o depósito legal.

Organizadores

Teresa Olinda Caminha Bezerra

Cláudio Gurgel

Daniela Gomes Alcantara

Juliana Simeão Santiago

Autores

André Luis Manhães Amorim

Ayla Moraes Nunes de Oliveira

Cláudio Gurgel

Daniela Gomes Alcantara

Estefany Pereira da Silva Dirk

Fábio Moita Louredo

Fernanda Gusmão

Francyne Marília Firmes dos Santos

Frederico Lustosa da Costa

Josi Perlingeiro

Juliana Simeão Santiago

Mayra Dias Gomes

Mayra Luísa das Dores Ramos Bóbó

Patrícia Mesquita

Rafaela Cheble Soares Pinto

Solange de Oliveira Roza da Cruz

Teresa Olinda Caminha Bezerra

Thamyres Ramos da Rocha

Wagner Peres Braga

William Esteban Ospina Garrido

Coordenadora-geral da pesquisa

Teresa Olinda Caminha Bezerra

Pesquisadores seniores

Cláudio Gurgel

Frederico Lustosa da Costa

Jailton Gonçalves Francisco

Solange de Oliveira Roza da Cruz

Pesquisadores

André Luis Manhães Amorim

Ayla Moraes Nunes de Oliveira

Carlos Alberto Nascimento Silva

Carolina Moraes Franklin

Daniela Gomes Alcantara

Estefany Pereira da Silva Dirk

Fábio Moita Louredo

Fernanda Gusmão

Francyne Marília Firmes dos Santos

José Erinaldo dos Santos Nascimento

Josi Perlingeiro

Juliana Simeão Santiago

Mayra Dias Gomes

Mayra Luísa das Dores Ramos Bóbó

Patrícia Mesquita

Rafaela Cheble Soares Pinto

Thamires Ramos da Rocha

Wagner Peres Braga

William Esteban Ospina Garrido

Agradecimentos	9
Prefácio	11
Introdução	15
Política de cotas: direitos, justiça e equidade	21
Avanços e conquistas na educação brasileira	26
Método	39
Análise quantitativa: acesso e desempenho	43
Análise dos resultados das provas do Enem	43
Desenvolvimento dos estudantes cotistas ao longo do curso	53
Comparação com a Uerj – Acesso e desempenho	57
Análise da evasão	59
Comparação da evasão entre a Uerj e a UFF	66
Estudo dos concluintes	69
Comparação entre o tempo de conclusão de curso na Uerj e na UFF	72

Análise qualitativa: sociabilidade e inclusão	75
O perfil dos participantes	76
Resultados do teste sociométrico nos cursos	80
Sociabilidade e inclusão – Comparação com a Uerj	100
Algumas percepções dos estudantes cotistas em relação à realidade das políticas de inclusão e assistência	104
Assistência aos cotistas na Universidade Federal Fluminense	112
Considerações finais	115
Referências	121
Documentos importantes relativos à política de ações afirmativas/cotas na UFF	129

Agradecimentos

Uma boa pesquisa mobiliza muita gente e inspira inúmeros apoios. Os agradecimentos sempre são poucos, para tantos. De todo modo, queremos registrar alguns mais destacados, cuja ação marcou nosso trabalho.

Agradecemos iniciais à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), pelo apoio ao longo da pesquisa documental, e que foi imprescindível.

Agradecemos também aos diretores de Unidade e aos coordenadores responsáveis pelos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia da UFF, pela acolhida aos nossos pesquisadores.

Somos igualmente gratos aos estudantes desses cursos, cujo interesse em contribuir foi notável.

Agradecemos ao professor José Rodrigo de Moraes, do Departamento de Estatística da UFF, pela presteza e qualidade da assessoria que nos deu quando dos nossos procedimentos estatísticos.

Também agradecemos ao Comitê de Ética na Pesquisa em Ciências Sociais da UFF, aos pró-reitores da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes), Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan), estas três últimas especialmente pela viabilização das bolsas para os estudantes pesquisadores, cujo tempo dedicado aos levantamentos e análises não seria o mesmo sem a ajuda financeira recebida.

Particularmente, destacamos o professor Jailton Gonçalves Francisco, pró-reitor de Planejamento, que integrou o grupo como pesquisador, além de ser prestimoso colaborador no enfrentamento das dificuldades

administrativas que tivemos, e o professor José Rodrigues, então pró-reitor de Graduação, que esteve em reunião com o grupo de pesquisa, demonstrando seu interesse pelo significado institucional deste trabalho.

Agradecimentos igualmente a Gilmar de Almeida Lima, Diretor da Divisão de Apoio Curricular, DAC, da PROGRAD/UFF, que, sempre com grande prontidão, tirou dúvidas e indicou caminhos para nossas pesquisas documentais, sendo um consultor *ad hoc* precioso nas questões institucionais.

Agradecemos, mais uma vez, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj), pela abertura de seus arquivos e simpatia dos seus dirigentes à época da pesquisa ali realizada, em 2010 – pesquisa esta que nos serviu de referência neste estudo. Também à Uerj, agradecemos o incentivo que nos foi dado pelo Laboratório de Políticas Públicas (LPP), cujo interesse na publicação deste texto foi muito motivador.

Registramos ainda nossa gratidão à Editora da UFF (Eduff), que nos transmitiu de modo convincente a importância desta publicação se dar com o seu selo e nos acolheu com muita boa vontade.

A todos que, de algum modo, nos ajudaram, nosso muito obrigado.

Niterói, RJ, setembro de 2020

A(o)s Autora(e)s

O percurso traçado pelos organizadores e autores nas páginas desta obra nos leva a refletir sobre os incontáveis desafios na luta contra o racismo e a exclusão social que testemunhamos diariamente no ambiente acadêmico e em nossa sociedade. A relevância desta discussão está não apenas na constatação cuidadosa dos dados em torno das políticas de cotas e inclusão social, mas também no repensar de nossas práticas culturais e de nossa formação (histórica e social) enquanto cidadãos brasileiros.

Apesar de a temática ser árdua, a leitura do texto torna-se fluida, graças à escrita leve e expressiva dos autores, sob o olhar atento dos organizadores (e também autores) Teresa Caminha, Cláudio Gurgel, Daniela Gomes Alcantara e Juliana Simeão Santiago, que nos conduzem generosamente nas páginas que se seguem. É marcante e revigorante compreender, ao longo dos capítulos, que simples atos, como incentivar a busca por conhecimentos e igualdade, podem ser os precursores de uma grande transformação social e, ainda, proporcionar significativas melhorias na qualidade de vida dos indivíduos. Estes, certamente, deverão ser a mola propulsora que levará a nossa sociedade a implementar melhores práticas de solidariedade, empatia e justiça social.

A política de cotas na universidade é uma ação inovadora e necessária ao nosso país, que anseia por um novo contrato social mais justo e igualitário. Além de proporcionar maior diversidade no meio acadêmico, possibilita o enfrentamento das desigualdades sociais dentro e fora da universidade.

O ponto de partida da discussão é a apresentação da Lei das Cotas e do seu processo operacional, que garante o acesso ao Ensino Superior a uma significativa parcela da população brasileira em situação de fragilidade

econômica. A dificuldade de ingresso em instituições públicas e privadas e as dificuldades de permanência do estudante na instituição, devido à falta de incentivo, gastos com condução, alimentação, moradia e à necessidade de buscar empregos para o próprio sustento e, muitas vezes, o da família, promove um constante afastamento desses sujeitos, mantendo-os sempre à margem da sociedade e distantes da universidade.

Nessa perspectiva, a obra oferece, em seus capítulos iniciais, um amplo e estimulante discurso sobre teorias e posicionamentos filosóficos, pedagógicos e andragógicos que buscam fornecer dados e indicadores necessários para que todos possam compreender a importância da implementação das políticas de cotas e seus desdobramentos para a sociedade. Tais reflexões surgem como uma luz para todos que vivem o preconceito e lutam contra a desigualdade social, sobretudo na defesa dos programas de cotas, que combatem não somente o racismo como também contribuem para ganhos socioeconômicos que, direta e indiretamente, beneficiarão toda a comunidade.

Didaticamente, todo o percurso de análise nos é apresentado a partir de uma sistematização metodológica que contribui para que os autores obtenham respostas consistentes aos seus questionamentos em torno da temática abordada. Valendo-se de dados primários e secundários, obtidos de fontes públicas e com o aval dos participantes, o processo de investigação seguiu dois caminhos que se complementam: o quantitativo e o qualitativo. O primeiro, de cunho quantitativo, voltou-se à análise da significativa diferença entre o desempenho dos estudantes cotistas e não cotistas, bem como buscou entender as dinâmicas envolvidas com a evasão e a retenção, a fim de verificar se o abandono ou trancamento do curso de graduação está ou não associado, em sua maioria, aos alunos cotistas. Já o segundo caminho investigativo, de caráter qualitativo, visou a compreender o grau de aceitação da comunidade acadêmica aos estudantes cotistas.

Nos últimos capítulos, somos guiados por uma extensa base de dados e análises estatísticas, a partir das quais podem ser validadas as hipóteses de trabalho, bem como nos levam a refletir sobre seus desdobramentos, tanto em perspectiva individual quanto coletiva, no que diz respeito aos grupos analisados – estudantes cotistas e não cotistas. Seguindo a lógica proposta e analisando os resultados encontrados, iremos nos deparar com a

triste realidade que permeia nossa história: os problemas e as consequências da desigualdade e exclusão social. A média dos estudantes cotistas é inferior aos estudantes não cotistas no ingresso ao Ensino Superior Público, nos casos investigados da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF).

No entanto, a transformação no cenário acadêmico já está acontecendo, fruto de muitas reivindicações e vitórias até então conquistadas. Matriculados em diferentes cursos de graduação e em pleno processo de aprendizagem, os estudantes cotistas conseguiram igualar o seu desempenho acadêmico com os não cotistas. Isso representa um alento e incentiva-nos, ainda mais, a lutar para que o acesso ao ensino superior seja, de fato, direito de todos.

Encerrando a obra, nos debruçamos sobre uma rede de informações instigantes e pertinentes a respeito de estudantes oriundos de oito cursos de graduação das universidades pesquisadas. Entre os dados destacados, estão aspectos relacionados ao acolhimento e às políticas universitárias que dificultam o pertencimento e a permanência na universidade. Trata-se, assim, de um alerta à comunidade acadêmica que, apesar do constante esforço para implementar melhorias administrativas, pedagógicas e de infraestrutura, precisa trabalhar, com foco e perseverança, para assegurar um acolhimento significativo e sensação de pertencimento, como forma de combater a evasão e a retenção nas instituições de ensino superior.

A obra Política de Cotas e Inclusão Social na Universidade Brasileira: a experiência da Universidade Federal Fluminense oferece mais do que dados necessários para a compreensão das políticas de cotas. Leva-nos, também, a uma discussão sobre a inclusão social e os caminhos a serem percorridos para assegurar o acesso de milhares de jovens e adultos ao ensino superior. Convido todos a refletirem sobre a nossa sociedade e ajudarem, cada um a seu modo, a transformar a realidade que nos cerca, rumo a uma educação de qualidade e excelência. Lutemos juntos por uma sociedade mais justa e igualitária, onde o ingresso ao ensino superior não seja um desafio, mas sim uma ponte para a aprendizagem e para o fortalecimento do nosso dever como cidadãos brasileiros.

José Rodrigues de Farias Filho & Cinthia Paes Virginio

A política de cotas no Brasil completa seus 17 anos, a contar das primeiras experiências, em 2003 (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj)¹ e 2004 (Universidade de Brasília – UnB). Em plano nacional, considerando a Lei Federal de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), estamos ainda em experiência, com sua revisão prevista para 2022, conforme o artigo 7º da mesma lei. Para contribuir com as avaliações necessárias da política de cotas no Brasil, o Grupo de Pesquisa em Administração Pública, CNPq/UFF, desenvolveu um projeto destinado a estudar os resultados até o momento obtidos na Universidade Federal Fluminense². É esse estudo que entregamos aos gestores, a outros pesquisadores e ao cidadão brasileiro, principal interessado. O livro *Política de cotas e inclusão social na universidade brasileira: a experiência da Universidade Federal Fluminense* cumpre esse papel, no momento em que crescem as incertezas sobre o futuro da política de cotas.

A pesquisa obviamente contou com dezenas de participantes, dentre eles, estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação. Além de mobilizar a literatura sobre o assunto, tivemos como referência metodológica um estudo realizado na Uerj (BEZERRA, 2011) e seus resultados. Tal estudo aparecerá neste livro, seja como ponto de partida, seja como elemento de comparação, seja ainda como padrão para avaliar a experiência na UFF.

¹ O estudo intitulado *Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)*, de Elielma Ayres Machado, refere-se à “implantação das políticas de ações afirmativas, destacando o primeiro vestibular sob a vigência das leis [estaduais] nº 3.524/2000 e nº 3.708/2001” (MACHADO, 2013, p. 9). No texto, vê-se que as primeiras turmas se constituíram em 2003, com 1.946 estudantes admitidos pelas cotas raciais e 1.099, pelas cotas relacionadas às escolas públicas, portanto, de cunho social (MACHADO, 2013, p. 44).

² A UFF data de 18 de dezembro de 1960. Mais informações no site www.uff.br.

Os leitores terão, portanto, duas experiências para conhecer e examinar, destacando-se como foram feitas, seus números, as consequências e fatores determinantes de ambos os programas, permitindo-nos analogias e identificações fundamentais ao objetivo de responder sobre a efetividade da política de cotas.

Este livro – um relatório adequado à publicação – tem, portanto, no plano da particularidade, o objetivo de apresentar os resultados da pesquisa empírica realizada no âmbito da Universidade Federal Fluminense, procurando revelar os efeitos da implementação da política de ação afirmativa de reserva de vagas para estudantes beneficiados pela referida Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Nesta Introdução, algumas informações básicas são necessárias.

Os estudantes cotistas, sujeitos desse estudo, são inscritos, em relação às reservas de vagas, em uma das categorias listadas a seguir, cujo foco é a dimensão social referenciada no fato de ter cursado integralmente o ensino médio público, condição fundamental determinada pela lei:

- » A1 – Candidatos que cursaram todo o ensino médio em estabelecimento da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação;
- » L1 – Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- » L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- » L3 – Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- » L4 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

- » L9 – Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- » L10 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- » L13 – Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (BRASIL, 2012b), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e;
- » L14 – Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (BRASIL, 2012b), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Vale a pena destacar que a modalidade A1 foi excluída em 2015, e em 2017 as modalidades AC (Ampla Concorrência), L3, L4 foram substituídas por A0, L5 e L6, respectivamente. Mas seus significados, acima anunciados, foram mantidos (UFF, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b).

O corpo da pesquisa abrange os cursos de graduação nas áreas de Pedagogia, Administração, Medicina, Odontologia, Direito, Engenharia Química, Letras e Matemática da Universidade Federal Fluminense, única Instituição de Ensino Superior (IES) pública da cidade de Niterói e com a qual os autores têm ligação institucional, seja na condição de docentes, estudantes de graduação e/ou pós-graduação. A escolha dos seis primeiros cursos se deve ao fato de terem sido os mesmos objetos da pesquisa anterior realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj) (BEZERRA, 2011). A razão da inclusão dos cursos de Letras e Matemática está no fato de serem formações associadas a conhecimentos comuns e fundamentais a todos os outros cursos. Adicionalmente, Letras e Matemática têm sido fator crítico no Brasil, conforme mostra a organização Todos pela Educação (2019).

De acordo com essa entidade, 96% e 39,3% dos discentes não aprendem o esperado em Matemática, na rede pública e privada, respectivamente.

Em Língua Portuguesa, o percentual de estudantes que possuem nível de aprendizado satisfatório foi de 22,7% nas escolas públicas e 67,5% nas escolas privadas (OLIVEIRA, 2019; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

O objetivo geral da pesquisa, no detalhamento, consistiu em conhecer os resultados relacionados ao rendimento acadêmico e à inclusão social da política pública de cotas implantada na Universidade Federal Fluminense. Os meios viabilizadores dessa avaliação foram o desempenho acadêmico dos cotistas e sua aceitação no novo grupo social a que passaram a pertencer na universidade, bem como a adequação dos programas oferecidos pela UFF aos estudantes cotistas.

Para isso, foram cumpridos os seguintes objetivos específicos.

- » Comparar os resultados de desempenho, no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), dos estudantes ingressantes pelo sistema tradicional com o dos cotistas;
- » Avaliar o rendimento acadêmico dos estudantes que ingressaram em 2013.1 e 2013.2, comparando cotistas a não cotistas;
- » Analisar e comparar a evasão de estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2013.1 e 2013.2;
- » Analisar e comparar o tempo de conclusão de cursos de estudantes cotistas e não cotistas que ingressaram em 2013.1 e 2013.2;
- » Levantar, com os cotistas e não cotistas, que estejam cursando o quarto período do curso, por meio de questionários, dados que expressem aceitação/rejeição entre eles nos respectivos grupos;
- » Conhecer os programas de apoio ao educando oferecidos pela UFF aos discentes cotistas;
- » Conhecer a percepção de estudantes cotistas em relação à realidade das políticas de inclusão e assistência.

A hipótese de pesquisa foi que o estudante cotista, quando recebe o apoio necessário ao seu desenvolvimento e é bem acolhido pelos seus pares, provavelmente, terá um bom desempenho acadêmico.

Quanto à metodologia, a pesquisa está dividida em duas partes principais. A primeira consiste em um levantamento quantitativo, que pretende verificar se existe diferença de desempenho no desenvolvimento

das disciplinas entre os estudantes que ingressam na seleção de ampla concorrência (não cotistas) e os pertencentes ao grupo de estudantes cotistas na UFF. O estudo realizado com estudantes da Uerj (BEZERRA, 2011) constatou que o desenvolvimento de discentes beneficiários da política de cotas, ainda que ingressando com desvantagem na sua formação básica, conseguiu melhorar e, inclusive, superar o rendimento de não cotistas. A pesquisa quantitativa também inclui a análise da evasão, que constitui um elemento significativo, a ser levado em conta, uma vez que pode oferecer indícios do comportamento dos grupos ingressantes beneficiários da política analisada.

A segunda parte desse estudo corresponde a uma pesquisa qualitativa, na qual se espera evidenciar o grau de aceitação de estudantes cotistas em diferentes cursos da UFF. Para isso, utilizou-se o mesmo instrumento de coleta de dados do trabalho de Bezerra (2011) na Uerj, quando se adotou um procedimento inspirado na sociometria objetiva de Moreno (1972), buscando identificar a aceitação das turmas avaliadas com o seguinte exercício: “relacione três colegas (nome e sobrenome) com quem gosta/gostaria de trabalhar em equipe”.

Os dados que subsidiaram os levantamentos quantitativos foram fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI). Os dados qualitativos foram obtidos por meio da aplicação de questionários. Além da STI, é importante destacar o apoio recebido da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Extensão, com o fornecimento de bolsas de pesquisa para a equipe do projeto.

Este trabalho é composto de cinco partes, além da introdução. O Capítulo 2 apresenta uma breve discussão sobre as políticas de cotas na perspectiva de direito, justiça e equidade. O Capítulo 3 aborda o percurso metodológico para analisar os dados quantitativos e qualitativos. O Capítulo 4 expõe a análise quantitativa para responder ao acesso e desempenho dos estudantes cotistas. O Capítulo 5, que está relacionado à análise qualitativa, buscou responder à sociabilidade e inclusão. Encerrando a exposição, apresentam-se as considerações finais e as referências utilizadas.

Política de cotas: direitos, justiça e equidade¹

Teresa Olinda Caminha Bezerra

Cláudio Gurgel

Frederico Lustosa da Costa

A política de cotas faz parte da luta histórica travada na sociedade humana em busca de liberdade e igualdade. É uma das tantas aproximações dessas aspirações que ocuparam desde a Antiguidade grandes pensadores e grandes políticos.

Nessa história, a educação se tornou uma aliada, ainda que com as limitações que inspiraram em Marx a famosa advertência na Tese 3 sobre Feuerbach: “É preciso educar o educador” (MARX, 1982, p. 2) e em Freire, a observação de que “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84).

Platão entendia ser obrigação de uma sociedade abrigar e encontrar uma função, a mais adequada possível, para cada indivíduo, de acordo com as inclinações naturais de cada um deles, aperfeiçoadas pela educação. Esse modelo foi idealizado em *A República*, obra que descreve uma Cidade-Estado em que os princípios de igualdade e cidadania fossem plenos (PLATÃO, 2007). De certa forma, pode-se inferir que o ideal platônico, ainda que distante na sua estrutura, aplica-se às atuais circunstâncias da ação afirmativa.

Para Rousseau, a educação tinha uma conotação essencialmente política, e sua proposta se baseia na consolidação dos valores fundamentais de igualdade e de liberdade. Para ele, não existe liberdade sem igualdade. Em *O contrato social*, ele refutou as críticas apresentadas às suas concepções

¹ O essencial desse argumento foi desenvolvido em Bezerra (2011).

igualitárias, dizendo que “se o abuso é porém inevitável, segue-se não ser necessário ao menos regulá-lo? É precisamente porque a força das coisas tende sempre a destruir a igualdade, que a força da legislação deve sempre tender a conservá-la” (ROUSSEAU, 2002, p. 72). Em Rousseau, dois fundamentos são essenciais na sociedade civil – liberdade e igualdade –, temas pertinentes à ação afirmativa sob a responsabilidade política das instituições da estrutura básica da sociedade. Em rigor, a política de cotas, à luz de Rousseau, é a força da legislação que se opõe à “força das coisas que tende sempre a destruir a igualdade”.

Em Kant (1999, p. 95), o desenvolvimento da moralidade está atrelado ao trabalho educativo, não podendo ser um produto causal de regras ditadas, já que ele pressupõe a transformação de condutas como uma condição necessária, uma vez que “por natureza o ser humano não é um ser moral em absoluto”. Esse é um dos maiores problemas da educação: poder conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. Além disso, a educação pode e deve ser a combinação da obediência à lei com a observância de outros valores que a escola proporciona – a importância do conhecimento, o sentido coletivo da vida e a convivência entre diferentes –, aspectos para os quais a política de cotas pode ser um especial contributo.

Tem-se em Galuppo (2002) que a igualdade para Kant é inclusiva, já que o filósofo a estende a todos os homens pela universalização – todo homem tem o mesmo valor na sociedade, dela participando e influenciando na construção da norma que regulará sua vida. Em *Doutrina do direito*, a igualdade preconizada por Kant, garantida pelo Estado e pelo Direito, é a de oportunidade, em que todos teriam o mesmo ponto de partida (KANT, 1993).

O acesso à universidade e a manutenção das regalias por ela oferecidas, em favor de uma classe social “mais sábia, inteligente, digna de estudantes dedicados”, é uma construção sustentada como verdadeira, previamente dada. Isso é falso, sendo defendido por uma elite, para conservar, manter e estender seus benefícios aos seus filhos, aptos ou não. Esse acesso já é considerado uma ordenação do mais forte sobre o mais fraco.

No plano político-educacional, o mundo que se criou e ainda se cria, no âmbito dos acessos aos bens de uso comum, é o de uma aristocracia,

ou seja, um universo fundamentalmente não igualitário, que postula a divisão em que os melhores ficam no topo e os não tão bons na base da hierarquia, frequentemente invocando a meritocracia, sem indagar de onde provém aquele mérito na sociedade cada vez mais desigual. Ao que parece, uma pessoa pobre caracteriza-se como um ser humano incapaz de realizar suas potencialidades, ou seja, de construir-se, construindo o mundo, transformando-o para torná-lo melhor apenas pela força de seu empenho e boa vontade.

Em Rousseau, particularmente, a ideia de igualdade exige tratamento pedagógico e metodológico para que todos, segundo suas habilidades, interesses e disposições, sejam conduzidos à realização individual plena em estado de liberdade. O sucesso escolar, para alguns segmentos sociais, pode necessitar de maior apoio governamental.

Na concepção de Sawaia (1999), a exclusão deve ser vista como sofrimento de diferentes qualidades. Influencia a vida afetiva das pessoas promovendo a baixa autoestima. Ao abrigo de pesquisas desenvolvidas sob a coordenação de Sawaia, no Núcleo de Estudos da Exclusão/Inclusão da PUC-SP (Nexin), o sofrimento mais verbalizado pelos excluídos é ser tratado como inferior, sem valor e impedido de desenvolver seu potencial humano. Portanto, a desigualdade já se manifesta no nível da autoestima, gerando a ideia de inferioridade socioinclusiva.

No contexto regional, Blatt (2006) constata que a América Latina é caracterizada por desigualdades sociais e econômicas, que resistem à ação do tempo e às diversas políticas públicas construídas e desenvolvidas para superá-las ou, pelo menos, minorá-las. Essas desigualdades, traduzidas por meio do índice de Gini,² associado à distribuição de renda, quase sempre resulta em indicadores de pobreza e indigência. “Os novos indicadores de redução das desigualdades da renda do trabalho, no ano de 2005, se referem à renda trabalho e mantêm-se ainda elevados, situando-se num Índice de Gini de 0,568” (BLATT, 2006, p. 139). Atualizando a informação de Blatt, podemos lamentar a piora experimentada recentemente no Brasil, quando o índice de Gini de 2014, reduzido a 0,518, subiu para 0,543, em 2019

² Índice de Gini – medida do grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de zero (perfeita igualdade) até um (a desigualdade máxima). Cf. Wolffbüttel (2004).

(IBGE, 2020). É o resultado da precarização do trabalho, impulsionada pelas reformas recentes, e cortes em verbas destinadas à área social, estagnada pela emenda 95/217 – a emenda do teto de gastos – formulada e aprovada pelos poderes econômicos e políticos brasileiros. Ficamos mais distantes de alguns países da própria América Latina, onde se registram índices menores de desigualdade. A consequência disso é o maior déficit social, com baixa participação na renda e na riqueza e retrocessos culturais e socioeducacionais.

Nessa perspectiva, a forte marginalização de segmentos excluídos requer políticas públicas de inclusão social. O sistema de cotas para ingresso na educação superior expressa essa preocupação pública, em contexto que favoreceu, histórica e economicamente, o ingresso universitário à elite da sociedade brasileira, principalmente nos cursos mais concorridos. Em rigor, segundo a *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Universidades Federais*, realizada entre fevereiro e junho de 2018 pela Associação Nacional das Instituições de Ensino Federal (Andifes), até 2010 o percentual de pobres, com meio a 1,5 salário-mínimo de renda familiar, era de 43,7% da população de estudantes nas universidades federais (ANDIFES, 2018). Mas, em 2014, esse percentual avançou para 66,2% e em 2018 alcançou 70,2%. Pretos e pardos, que eram 160.527 estudantes, em 2003, passaram, em 15 anos, a 613.826 estudantes, uma variação positiva de 282% (ANDIFES, 2018). Tomando todas as instituições públicas do ensino superior no Brasil, essa posição é menos favorável, porém ainda assim significa hoje uma mudança. A proporção de pessoas pretas ou pardas cursando o ensino superior em instituições públicas brasileiras chegou a 50,3% em 2018. “Apesar desta parcela da população representar 55,8% dos brasileiros, é a primeira vez que os pretos e pardos ultrapassam a metade das matrículas em universidades e faculdades públicas”, festejou em 2019 a Agência Brasil, citando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (NITAHARA, 2019). A agência lembrou ainda que em 2016 o percentual de pretos e pardos, entre 18 e 24 anos, na universidade, considerando as instituições públicas e privadas, era 50,5%, tendo passado em 2018 a 55,6%. Apesar disso, encontra-se longe dos 78,8% que é o percentual dos jovens brancos que se encontram no ensino superior brasileiro.

Para Rawls (1993), em uma sociedade justa, é possível haver desigualdades socioeconômicas, mas isso só é aceitável com a condição de que ela permita aos menos favorecidos ter acesso às vantagens da cooperação social. Segundo o autor, os menos favorecidos são compreendidos como aqueles membros que possuem quantidade menor de renda e riqueza. Entretanto, devem usufruir de modo igual dos princípios prioritários, quais sejam, das liberdades básicas iguais e da igualdade equitativa de oportunidades.

O autor levanta uma questão importante, reconhecidamente já apontada por Rousseau, ao afirmar que só existe justiça entre iguais, por entender que todo o sistema social deve ser construído de forma que a distribuição seja justa e igualitária, mesmo que existam fatores ou forças que o direcionem a um sentido contrário.

As instituições de ensino, como parte da estrutura básica da sociedade, deveriam ser, à luz dos princípios da justiça com equidade, distribuidoras de oportunidades para os menos favorecidos, já que as desigualdades na estrutura básica influenciam as aspirações dos indivíduos e o tipo de pessoas que querem ser.

A ideia de justiça está presente nos princípios enunciados,

e o liberalismo de Rawls parece querer conciliar os pilares do liberalismo clássico – a liberdade, o individualismo, a meritocracia – entre outros – com os anseios por igualdade social, próprios dos movimentos de esquerda. Ocorre que, na linha de um ‘liberalismo social’, Rawls justifica a desigual liberdade existente ou usufruída pelos e entre os cidadãos através dos benefícios que os menos favorecidos terão com o igual acesso à oportunidade ou rendimento (CARVALHO, 2011, p. 11).

Mais do que justiça, nas palavras de Gramsci,

a tendência democrática, intrinsecamente, não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2006, C 12, §3, p. 52-53).

Avanços e conquistas na educação brasileira

A Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2006) tem destacado a importância fundamental da educação e do emprego como mecanismos para o desenvolvimento econômico e social, uma vez que os conhecimentos e as habilidades conformam valores que se mobilizam na sociedade e no mercado de trabalho, permitindo a ascensão social e a sustentação do *status* em geral. Diversos estudos da Cepal afirmam que a educação é central para o desenvolvimento tanto por ser um direito humano fundamental, quanto pelo fato de contribuir com o desenvolvimento produtivo, promover a equidade intergeracional e capacitar as pessoas em seus diversos projetos de vida, dentre eles, exercer sua condição de ser social no marco democrático e de fomento à paz.

A maior ou menor quantidade de anos de estudo não é a única fonte de desigualdade educativa. A qualidade da educação que recebem as crianças e jovens depende, em grande parte, de seus recursos econômicos, o que se associa ao clima educacional do lar, cujos efeitos se expressam, também, na criação de um ambiente extraescolar, mais ou menos adequado, para reforçar os processos de aprendizagem. Diante da massificação da procura em educação primária e secundária, as disparidades na qualidade educativa passam a jogar um rol diferenciador importante, no tocante à passagem para a educação pós-secundária e, por essa via, ao acesso a empregos adequados e com remunerações suficientes. Dessa maneira, a qualidade educativa adquire maior centralidade na reprodução intergeracional das oportunidades de bem-estar (CEPAL, 2006, p. 188, tradução nossa).³

No mesmo relatório, a Cepal (2006) destaca o papel da educação superior como elemento favorecedor de melhor distribuição de renda.

Sem dúvida, é necessário incorporar mecanismos diferenciados de acesso à educação pós-secundária e terciária que, por meio de diversas ações afirmativas, promovam a integração dos jovens pertencentes

³ No original: “La mayor o menor cantidad de años de estudio no es la única fuente de desigualdad educativa. La calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes depende en gran parte de SUS recursos económicos, lo que se asocia al clima educacional del hogar, cuyos efectos se expresan también en la creación de un ambiente extraescolar más o menos adecuado para reforzar los procesos de aprendizaje. Ante la masificación del logro en primaria y secundaria, las disparidades en la calidad educativa pasan a jugar un rol diferenciador importante para El tránsito a la educación postsecundaria y, por esa vía, al acceso a empleos adecuados y con remuneraciones suficientes. De esta manera, la calidad educativa adquiere mayor centralidad en la reproducción intergeneracional de las oportunidades de bienestar”.

a grupos sociais tradicionalmente excluídos. A crescente expansão do sistema educativo, em seus níveis básicos e secundários no Brasil, fomenta problemas no ingresso da população nos níveis de educação superior. Junto com a ampliação do sistema universitário, enfrenta-se a demanda de inclusão dos setores tradicionalmente excluídos da educação pública: população pobre, afrodescendentes e mulheres (CEPAL, 2006, p. 174-175, tradução nossa).⁴

O conceito de cidadania em Gramsci (1982) traz à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola, conceito, hoje, utilizado em várias partes do mundo, com suas limitações, mas que tem como cerne a elevação cultural e política dos segmentos populares. Para Gramsci, como vimos, a educação é o processo de formação integral do ser humano; é o processo de construção teórica e prática de uma concepção de mundo, em suas dimensões política, econômica e social, na condição de sujeitos livres que, pela sua ação consciente e coletiva, constroem, não só o mundo em que vivem, como a si mesmos.

Na escola pensada por ele, as classes desfavorecidas teriam acesso aos códigos dominantes, iniciando-se pela alfabetização, alcançando a dimensão que as pode conduzir à condição de cidadão, para superar o que chama de *senso comum*, mera ideologia.

A questão do acesso aos códigos dominantes, apesar dos avanços, é ainda um sério problema para a grande maioria dos estudantes e principalmente para as camadas sociais despossuídas, conforme o *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Em se tratando da chamada *educação de qualidade*, abaixo da metade dos estudantes alcançaram níveis de proficiência considerados adequados ao fim do terceiro ano do ensino fundamental em Leitura e Matemática. Na Escrita, 33,8% dos estudantes encontram-se em níveis insuficientes. Discriminados por renda, aqui a situação se revela mais grave. Apenas 14,1% das crianças do grupo de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo

⁴ No original: "Por cierto, es necesario incorporar mecanismos diferenciados de acceso a la educación postsecundaria y terciaria que, por medio de diversas acciones afirmativas, promuevan la integración de los jóvenes pertenecientes a grupos sociales tradicionalmente excluidos. La creciente expansión del sistema educativo en SUS niveles básicos y secundarios en Brasil plantea problemas en el ingreso de la población a los niveles de educación superior. Junto con la ampliación del sistema universitario, se enfrenta La demanda de inclusión de los sectores tradicionalmente excluidos en la educación pública: población pobre, afrodescendientes y mujeres".

possuem aprendizado suficiente de alfabetização em Leitura. Já nos casos das crianças de Nível Socioeconômico muito alto são 83,5% com bom aproveitamento. Na Zona Rural, 29,8% possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na Zona Urbana. Na atualidade da terceira série do ensino médio brasileiro, somente 17% das crianças mais pobres têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto, entre os mais ricos, esse percentual chega a 83%. Em Matemática, o quadro é mais preocupante, porque, dentre os mais pobres, apenas 3,1% chegam ao aprendizado adequado, enquanto os mais ricos alcançam 63,5% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Há muitos anos que, na interpretação do Ministério da Educação e de inúmeros especialistas, “existe forte correlação entre nível de renda, classe social e condições de acesso e sucesso na escola e na universidade” (BLATT, 2006, p. 62).

Na literatura educacional, parece haver evidências de correlação entre acesso ao conhecimento e redução de desigualdade, principalmente na América Latina. Daí, dizer-se, com Braga (2008), que acesso ao conhecimento e à conclusão de graus formais de educação tende a se refletir em todas as demais desigualdades, reduzindo-as. As leituras efetuadas levam ao entendimento de que a educação superior pode apresentar efeito expressivo sobre o emprego, diminuindo as taxas de desemprego e possibilitando melhores salários para pessoas com instrução em nível de terceiro grau. O mecanismo de cotas pode ser uma alternativa, sem ser, no entanto, uma panaceia. Em síntese, a boa formação contribui em muito para o desenvolvimento do país e dos profissionais, sabendo-se que, em situações de crise, não é suficiente sequer para garantir um emprego decente. Trata-se de um fator importante, na lógica realista que desenvolve a observação já citada de Freire sobre a educação: não é suficiente para transformar, mas é necessária como ponto de partida.

De acordo com Braga (2008), a educação superior é vital para colocar a América Latina no caminho do desenvolvimento econômico e social sustentado, cuja chave consiste, por meio da mobilidade social, na maior participação dos pobres e dos setores sociais excluídos na educação superior. Sustenta o autor que a inclusão de pobres e das populações indígenas,

no ensino superior, evita a perda de talentos e fornece um caminho possível para superar a pobreza.

Diversos são os documentos voltados para superar a pobreza. Em uma análise, com base no texto elaborado para o desenvolvimento do acordo obtido na XVIII Conferência Ibero-Americana de Educação, celebrada em El Salvador, em 19 de maio de 2008, percebe-se a preocupação em debelar esse mal, associando-o ao acesso à educação:

As taxas brutas de matrícula no nível superior mostram fortes disparidades, com valores que vão de 87,9% para Cuba e apenas 8,7% para Guatemala. Com taxas acima de 50% estão a Argentina, a Espanha e Portugal. Chile, Uruguai, Panamá, Bolívia e Venezuela apresentam taxas brutas ao redor de 40% e 45%. Um terceiro grupo de países, com valores oscilantes entre 25% e 35%, está conformado por Peru, República Dominicana, Colômbia, México, Brasil, Paraguai e Costa Rica. Finalmente com taxas de aproximadamente de 20% e, inclusive inferiores, encontram-se os países centros-americanos mais desfavorecidos: El Salvador, Nicarágua e Honduras, além da Guatemala (DECLARACIÓN..., 2008, p. 37, tradução nossa).

Porém, no Brasil, apenas na década de 1980, os grupos discriminados até então começam a conquistar seus espaços e a lutar por seus direitos, por meio da participação nos movimentos, pelas eleições diretas e pelo estabelecimento da Assembleia Nacional Constituinte.

Lançado em 13 de maio de 1996, pela Secretaria de Direitos Humanos, o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) estabeleceu, no âmbito educacional, o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (BRASIL, 1996, p. 30). Resultantes do referido PNDH, uma das ações, pertinente a este estudo, menciona as mudanças no sistema de ingresso, nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, testes alternativos ao vestibular. Apesar de instituído o benefício das cotas, o debate jurídico sobre tal tema jamais deixou de existir.

Nery (2008) esclarece que somente em 1996 as ações afirmativas tiveram impulso com a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos, que fomentaram, conforme Santos (2002), uma série de ações:

[...] a aprovação da Lei Federal 9.504, que estabelece o sistema de cotas para mulheres em partidos políticos; o incentivo fiscal à contratação da mulher no mercado de trabalho; e o estabelecimento por parte do Ministério das Relações Exteriores de bolsas-prêmios de auxílio financeiro para que os afrodescendentes se preparem para os exames do Instituto Rio Branco (NERY, 2008, p. 22).

Na Constituição Federal de 1988, conforme consta do Art. 3º, está expresso o princípio da igualdade de direitos, sendo papel do Estado promover o bem-estar social sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

No Brasil, para o acesso à universidade é exigida a aprovação em exame de ingresso conhecido como vestibular. As instituições públicas são gratuitas, mas atendem apenas a cerca de um quarto das matrículas, o que ocasiona, geralmente, concorrência elevada, chegando a alcançar a marca de 20 concorrentes para cada vaga.

Criado em 1998, o Enem teve sua população aumentada, quando, em 2004, o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas à nota obtida no exame (BRASIL, 2005). A participação foi se ampliando à proporção que o Enem começou a ser visto como passaporte para a universidade.

Nos últimos 15 anos, o Brasil tem apresentado algumas alternativas na busca de maior equidade, com a criação de novos tipos de IES, de novas modalidades de cursos, da proposta de políticas inclusivas ProUni – Lei nº 11.096/2005, alterada pela Lei nº 11.509/07 –, de política de cotas, assim como da ampliação das vagas na universidade pública, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto nº 6.096/2007. O sistema de cota fixa é um tipo de ação afirmativa, pelo qual, em um processo competitivo por bens sociais, reserva-se um percentual de vagas para os membros de um determinado grupo social (ANDREWS, 1997).

No âmbito internacional (QUEIROZ, 2008), a Conferência Mundial em Durban, na África do Sul, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, contou com uma grande abrangência de temas, dentre os quais, o da erradicação de qualquer forma de racismo, privilegiando-se o direito ao

acesso à educação. A partir de então, vê-se ampliada a soma de esforços para a conquista dos espaços para o público focado na conferência, incluindo o povo brasileiro que se encontra nesse perfil de histórico tratamento desigual. Cerca de 15 mil pessoas estiveram presentes na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata que, por meio de delegações, representavam 173 países. Foi a partir desse evento que as políticas de ação afirmativa começaram a ser efetivamente desenvolvidas. Sobre o assunto, acrescenta Martins (2004, p. 61):

Em 20 de novembro de 2001, o então presidente do Supremo Tribunal Federal, Ministro Marco Aurélio Mello, surpreendeu a nação com uma calorosa defesa pública da ação afirmativa, sustentando, em um pronunciamento memorável, a tese de que a Constituição Federal não apenas garante suporte legal como também positivamente induz essa linha de políticas públicas, na medida em que determina ao Estado a promoção ativa da igualdade socioeconômica entre todos os brasileiros.

Os primeiros estados brasileiros a adotarem política pública de cotas, para negros, na educação superior pública, em nível estadual, foram o Rio de Janeiro e o Distrito Federal, seguido do estado da Bahia, em 2005. A partir daí, outros estados brasileiros, ao reconhecerem a importância e a necessidade de construir uma sociedade justa, começam a implantar a Lei de Cotas, em suas universidades públicas.

Segundo o relatório da Cepal de 2004:

É particularmente preocupante a extensão e a persistência da exclusão da população afrodescendente do nível superior de educação, pois ela significa o seu virtual alijamento das ocupações de maior prestígio e remuneração, das posições de comando e deliberação, das camadas dirigentes tanto no setor público quanto no setor privado, e das atividades culturais e científicas que demandam educação formal. Com graves reflexos não só para suas condições materiais de vida, mas também para sua auto-estima e bem estar psicológico (MARTINS, 2004, p. 26).

O mesmo relatório também destaca dois aspectos relevantes em relação à exclusão:

É importante ressaltar ainda dois aspectos da exclusão racial na universidade brasileira. O primeiro é que a pequena participação dos negros é fortemente concentrada nos cursos de menor prestígio. O nível

de agregação dos dados disponíveis não nos permite enxergar o fato, evidente em qualquer campus universitário do país, de que a presença negra nas faculdades e cursos mais demandados e prestigiados, como medicina, direito e engenharia, é ainda mais rarefeita do que aquela revelada pelas estatísticas agregadas (MARTINS, 2004, p. 28).

Em segundo lugar, pode-se especular com bastante segurança que a participação dos negros só não se reduziu ainda mais ao longo da década porque a maior parte da expansão do sistema universitário ocorreu no seu setor privado, que cresceu 88% contra uma ampliação de 53% do setor público. Nas universidades públicas, que no Brasil são gratuitas e de qualidade muito superior às do setor privado, a disputa pelas vagas é muito mais acirrada e a exclusão racial é claramente muito maior do que na universidade privada (MARTINS, 2004, p. 29).

A Cepal (2006) informa que o Brasil, paralelamente à ampliação do sistema universitário, estava enfrentando a demanda de inclusão de setores por tradição excluídos da educação pública – a população pobre, afrodescendentes e mulheres. Com base no censo universitário de 2003, a educação pública universitária tinha uma vaga para 8,4 aspirantes, diferentemente das instituições de ensino privado, cuja relação era de uma vaga para 1,5 aspirante. Em 2019.1, considerando instituições públicas de todo o Brasil, a relação candidato-vaga esteve em 7,74, considerando 1.823.871 candidatos para 235.476 vagas, segundo o Sisu (2019).⁵ Mas a expansão da oferta de vagas nas instituições públicas, nos 15 anos, não parece ter sido tão significativa, e permanece a relação de aproximadamente um quarto entre os estudantes do terceiro grau público e privado. O gargalo de acesso à universidade pública continua estreito e certamente mais estreito nas formações mais disputadas, para os segmentos sociais menos favorecidos, principalmente.

Diversas organizações se mobilizaram para enfrentar esta realidade, com medidas de ação afirmativa, destacando-se a política de cotas. Obviamente, essas medidas geraram alguns mitos e debates, dentre os quais, podem-se citar alguns (CEPAL, 2006):

- » O sistema de reservas de cotas é inconstitucional, por não atender ao princípio de igualdade da Constituição brasileira. Essa afirmação

⁵ Conforme informações obtidas em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/01/28/sisu-2019-resultado-e-divulgado-veja-lista-de-aprovados-na-1a-chamada.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2019.

foi contestada pelo argumento de que a igualdade formal precisa ser acompanhada de igualdade prática. As políticas de afirmação de direitos, portanto, procurariam viabilizar a Constituição brasileira, no que tange ao princípio da igualdade;

- » As cotas subvertem o princípio do mérito acadêmico, sendo este, para alguns, o único requisito que deve ser contemplado para o acesso à universidade. Esse aspecto foi e é frequentemente citado, tendo, entretanto, no polo oposto e defesa da política de cotas, a contestação de que o mérito acadêmico reflete as profundas desigualdades da sociedade brasileira, uma vez que as oportunidades econômicas e sociais ampliam e multiplicam as oportunidades educativas dos mais ricos, sendo o oposto em relação aos mais pobres. Por conseguinte, as políticas públicas de reparo dessas injustiças são um imperativo ético;
- » Uma terceira crítica à política de cotas diz que as estas constituem uma medida sem valor efetivo, não resolutiva, tendo em vista que o verdadeiro problema é a péssima qualidade da educação pública. Mas os defensores das cotas contra-argumentam que os problemas de avanço na cobertura e qualidade não são sequenciais e devem ser enfrentados conjuntamente. A educação deve melhorar e ser mais democrática em todos os seus níveis, dando-se uma relação dialética entre esses níveis, em que uns impulsionam e outros atraem o processo evolutivo total;
- » Debate-se ainda que o sistema de reserva de cotas tende a baixar o nível acadêmico das universidades. Mas as pesquisas empíricas sobre o assunto, inclusive aquela realizada na Uerj, apresentam resultados que mostram não ter havido perda de qualidade do ensino nas universidades que aderiram a esse sistema.

A propósito, Feres Jr. e Daflon discutem os argumentos que os críticos das experiências brasileira e indiana apresentam, contra a política de cotas, no artigo intitulado “Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica”. Segundo dizem, “pesquisas nacionais conduzidas no Brasil têm indicado que a opinião pública está dividida no que diz respeito às ações afirmativas (Datafolha, 2008)”

(FERES JR.; DAFLON, 2015, p. 98). Mas eles mesmos comentam que “um survey realizado em 2006 mostrou, por exemplo, que a maioria dos brasileiros é favorável a essas medidas – 65% a favor das cotas raciais e 87% das cotas sociais (Uol, 2006)”. Antecipando o debate, acrescentam: “No entanto, a cobertura dessas políticas pela mídia dá a falsa impressão de que posições contrárias superam as favoráveis, uma vez que os detratores das ações afirmativas ocupam mais espaço do que os seus defensores” (FERES JR.; DAFLON, 2015, p. 99).

É um debate antigo, que advém dos primeiros anos do novo século, quando a reação às primeiras iniciativas legais se apresentou. Na visão de Silva (2003, p. 59), no que se refere à uma das questões cruciais levantadas à época, de que a política de cotas estaria privilegiando uma elite negra, diz ele que:

a Universidade é o divisor de águas numa sociedade racialmente dividida onde o critério para a incorporação às classes profissionais também é o critério da exclusão social. Até existir uma classe média negra profissional, com domínio dos mesmos códigos e competências da elite, não haverá combate efetivo à discriminação racial. E o ensino superior detém as maiores taxas de retorno para o indivíduo. Portanto, na procura de mobilidade ou de ascensão social, este é o nível que mais influencia na ruptura do ciclo da pobreza.

No relatório sobre a educação, elaborado pela Unesco (DELORS, 1996), são indicados quatro pilares relevantes, na referida área, para fazer frente às mudanças que se aproximam com a nova ordem social e com as consequências da mundialização e da globalização, quais sejam:

- » Aprender a Conhecer, que se refere a aprender ou, ao menos, a não esquecer uma cultura geral, para que se constitua a estrutura de uma educação permanente, fixada em bases para aprender durante toda a vida.
- » Aprender a Fazer, adquirir competências para enfrentar as mudanças, não se limitando ao aprendizado de uma profissão.
- » Aprender a Viver Juntos, necessário para expandir a capacidade de entendimento do outro e a percepção das formas de independência, incorporando, sobretudo, o respeito a valores de pluralismo.

» Aprender a Ser, que implica o desenvolvimento do ser humano por meio de um processo dialético com os demais.

Esses pilares oferecem a visão do que constituiria e, de fato, constitui a aprendizagem do século XXI, indicando aspectos que têm relação direta com a convivência construtiva de diferenças raciais e sociais.

Na origem da discussão que fazemos, segundo Gomes (2001), Menezes (2001), Guimarães (1997) e Walters (1997), as bases filosóficas das políticas afirmativas são a justiça distributiva e a justiça compensatória.

Na visão de Gomes (2001, p. 40):

[...] as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Menezes (2001, p. 27) define ação afirmativa como:

[...] é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminações negativas, sejam elas presentes ou passadas. Colocando-se de outra forma, pode-se asseverar que são medidas especiais que buscam eliminar os desequilíbrios existentes entre determinadas categorias sociais até que eles sejam neutralizados, o que se realiza por meio de providências efetivas em favor das categorias que se encontram em posições desvantajosas.

Entende Guimarães (1997, p. 154) que essas ações vão além da dimensão redistributiva,

a novidade das ações afirmativas como políticas públicas, [é] que elas podem prevenir que pessoas pertencentes a grupos com grande probabilidade estatística de serem discriminados ou indivíduos de certos grupos de risco tenham seus direitos alienados.

No entender de Gomes (2002) e de Guimarães (1997), conforme observado, a teoria das ações afirmativas passou a ser conhecida no Brasil recentemente, mas sua prática não é totalmente estranha à administração

pública brasileira. Gomes (2002) exemplifica tal fato com a Lei do Boi – Lei nº 5.465/68 –, que beneficiou muitos filhos de fazendeiros. A lei separava preferencialmente 50% das vagas dos estabelecimentos de ensino médio agrícola, bem como aquelas das escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, para candidatos agricultores, ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residiam com suas famílias na Zona Rural, assim como 30% a agricultores, ou filhos destes, proprietários ou não de terras, residentes em cidades ou vilas que não possuísem estabelecimentos de ensino médio.

Segue a mesma linha da Lei dos Dois Terços, bem anterior, assinada por Getúlio Vargas, que exigia a contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país. Desta forma, o Brasil já conheceu, anteriormente, correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que, possivelmente, tenham se constituído na semente da aplicação de outras ações afirmativas (GUIMARÃES, 1997).

Em Walters (1997), o conceito de ação afirmativa não indica qualquer técnica de implementação dessas ações, mas, sim, um fundamento filosófico que visa corrigir os efeitos da discriminação racial sofrida pelos ascendentes dos indivíduos pertencentes ao grupo racial negro, dentre outros grupos historicamente marginalizados.

Munanga (2003) afirma que as políticas de ação afirmativa são recentes na história da ideologia antirracista. Comenta, também, que nos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Malásia foram estabelecidas com o objetivo de proporcionar aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado, como medida compensatória das desvantagens resultantes do racismo.

Para Moehlecke (2002), a expressão *ação afirmativa* possui uma carga semântica cujos significados se amoldam às circunstâncias históricas, refletindo os debates e experiências dos países em que foram desenvolvidos. Essa expressão, proveniente dos Estados Unidos, simbolizava, nos meados do século passado, as reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, na busca da extensão da igualdade de oportunidades a todos. O assunto expandiu-se para outras

regiões – Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outras –, sempre na perspectiva de afirmar e assumir compromissos sociogovernamentais para o público-alvo ou grupos humanos em situações de exclusão, sob a ótica do gênero, da raça ou das oportunidades de trabalho e estudo para os menos favorecidos (MOEHLECKE, 2002).

Defende, ainda, Moehlecke (2002, p. 199) que, para dar representatividade política,

[...] a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. Conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível.

Siss (2003) informa que, embora a expressão “ação afirmativa” tenha surgido da legislação trabalhista norte-americana e difundida, principalmente, no período de luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as políticas de cotas, como práticas de combate às desigualdades, são bem anteriores, se olhadas como formas de ação de políticas públicas governamentais. Como exemplo, pode-se citar a experiência com cotas na Índia, logo após a independência daquele país, no tocante aos indivíduos classificados socialmente como *párias*.

Também para Wedderburn (2005), o conceito de ação afirmativa teve sua origem na Índia, antes de sua independência. Entende o autor que existe uma verdadeira cegueira política e social que deixa milhões de pessoas, que deveriam estar estudando e produzindo riquezas para todos, fora do sistema:

[...] em termos puramente econômicos e financeiros, a incorporação ativa dos segmentos marginalizados à economia representa um bem absoluto, mesmo na perspectiva do lucro, que é, em definitivo, o mecanismo propulsor da dinâmica capitalista. É por isso que a globalização capitalista implica também certa adaptação dos mecanismos econômicos mundiais à diversidade cultural, étnica, religiosa e racial do planeta (WEDDERBURN, 2005, p. 333).

Ainda na análise do autor, os Estados Unidos figuram no mundo como o primeiro país a legalizar e implementar propostas de ação

afirmativa, pressionados pela luta dos negros norte-americanos por direitos civis. Uniram-se os negros, índios, mulheres, idosos, deficientes físicos, homossexuais e transexuais, como também os imigrantes do “Terceiro Mundo” (principalmente latino-americanos e asiáticos). O movimento negro norte-americano expandiu a luta de todos esses segmentos nos países do “Primeiro Mundo”, principalmente a do movimento feminista europeu nos anos 1970.

Parece existir consenso em torno daquilo a que se destinam as ações afirmativas, no sentido de reduzir as desigualdades e de promover justiça social voltada aos grupos socialmente discriminados e alijados do sistema, historicamente. Todos os autores relacionados acima, que discutem o tema, estão, na realidade, demonstrando que elas funcionam como um mecanismo de inclusão social para tais grupos. Com essas ações, o Estado, submetido às pressões dos discriminados, pretende dar uma resposta no limite das contradições do sistema, reduzindo a injustiça distributiva.

Por isso, torna-se importante destacar que as cotas precisam ser encaradas como uma medida emergencial, e não como solução definitiva, para o enfrentamento do problema da exclusão, pois seu principal mérito é trazer a questão para o centro do debate em relação às desigualdades e romper com a inércia. É “abrir portas econômicas e sociais, com possíveis repercussões no plano da cidadania” (BEZERRA; GURGEL, 2012, p. 114).

A partir das observações favoráveis à inclusão, acima citadas, é que se pretende atingir os objetivos propostos por esta pesquisa. A universidade em estudo, a UFF, parece demonstrar responsabilidade e obrigações para com a educação pública, já se encontrando envolvida no sistema há oito anos e, portanto, com alguma experiência adquirida, sendo a análise do seu exemplo capaz de contribuir para o aprofundamento da temática e servir de aprendizado para outras instituições de ensino. Sem falar, evidentemente, da contribuição à revisão prevista, na lei federal, para 2022 e cujas referências não podem ser outras senão as experiências realizadas.

A pesquisa adotou metodologias quantitativa e qualitativa. Na perspectiva predominantemente quantitativa, verificou-se o desempenho dos discentes tanto no Enem, quanto no seu desenvolvimento acadêmico na UFF. Também se buscou conhecer o índice de evasão e tempo de permanência na universidade. Já a abordagem predominantemente qualitativa visou conhecer a aceitação existente entre estudantes cotistas e não cotistas no ambiente acadêmico, além, evidentemente, das apreciações gerais.

Pesquisa quantitativa

A verificação do desempenho considerou os resultados quantitativos no processo de avaliação (rendimento escolar definido no regimento da UFF e disponível no sistema de registro acadêmico). Também procedeu-se à averiguação da inclusão acadêmica, mediante a aceitação discente cotista pelo discente do sistema tradicional e pelos seus próprios colegas cotistas. Como operado na Uerj, assim também ocorreu na UFF, a saber,

a coleta de dados foi realizada pela aplicação de questionários/ficha sociométrica aos alunos da Universidade, de forma a que se obtivessem informações quanto à concepção de inclusão. Ou seja: verificar se houve ou não inclusão por meio de desempenho dos resultados quantitativos e aceitação acadêmica do aluno cotista (BEZERRA, 2011, p. 21).

Para a análise quantitativa do desempenho acadêmico dos estudantes cotistas e não cotistas, a STI disponibilizou os históricos escolares das turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2, nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia. Vale ressaltar que o ano de 2013 foi o primeiro ano de implementação da política de cotas nos cursos de graduação da UFF. No total, foram 53.866 dados relacionados aos históricos.

Durante as reuniões do grupo de pesquisa, foram estabelecidos os seguintes critérios para o tratamento dos dados:

1. Para a análise, foram separadas por curso as turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2.
2. Em todos os cursos, em cada período avaliado, foram levadas em conta as quatro disciplinas obrigatórias mais populosas. No caso de disciplinas com o mesmo número de estudantes, foi levada em conta a disciplina que continha a maior quantidade de discentes cotistas, para equilibrar as porcentagens gerais de cotistas e não cotistas inscritos na disciplina, uma vez que a quantidade de cotistas inscritos representava menos de 50% da turma, em todos os casos.
3. No caso de estudantes que fizeram Verificação Suplementar (VS), significa que o discente foi reprovado na disciplina e realizou esse tipo de exame (VS). Portanto, nos casos em que as notas de Verificação Suplementar foram superiores a 6.0, substituiu-se a nota a ser levada em conta pelo valor 6.0, de acordo com as normas da UFF.
4. Não foram levados em consideração, nas análises, todos aqueles estudantes cuja coluna “Frequência” estava preenchida com “I”, pois foram reprovados na disciplina por insuficiência de frequência.
5. Também não foram considerados para essa avaliação os discentes que não tinham nota computada por situações tais como dispensa, disciplina de atividade complementar ou trancamento de curso. Tal decisão foi acordada pelo grupo, tendo em vista que a nota é considerada a informação mínima para evidenciar o desenvolvimento dos cotistas e não cotistas.

A partir desse tratamento de dados e critérios estabelecidos, foram geradas, como primeiro passo, estatísticas descritivas que correspondem à média por disciplina de todos os estudantes e separadamente por grupo de cotistas e não cotistas.

Para auxiliar a análise, foi utilizado o teste estatístico não paramétrico de Mann Whitney, que é utilizado para fazer inferência estatística a partir de uma amostra de dois grupos independentes, no caso estudantes cotistas e não cotistas. O teste trabalha com um “p-valor” que vai desde 0 até 1. Para o caso de pesquisas das ciências sociais, trabalha-se com um nível de significância (alfa) de 0,05 ou 5% e um nível de confiança de 95%.

Para este trabalho, a leitura do p-valor é feita em relação ao valor alfa, de modo que para p-valores inferiores a 0,05 se rejeita a hipótese nula (H_0), definida conforme a necessidade ao longo da análise. Logo, no caso de valores superiores a 0,05, não se rejeita H_0 (VIALI, 2008).

Pesquisa qualitativa

Para desenvolver o objetivo referente à aceitação acadêmica, a opção feita teve por base o modelo sociométrico de Moreno (1972; 1992), justificado pelo fato de o autor considerar os diversos grupos no contexto organizacional, aqui adaptados, no ambiente acadêmico, a cotistas e não cotistas.

A sociometria desenvolvida por Moreno constitui-se de um sistema de avaliação da atração-repulsão entre os membros do grupo, mensurado a partir da manifestação, por parte de cada elemento, dos seus sentimentos em relação aos demais. Moreno (1974) define a sociometria como a ciência que mede o relacionamento humano.

Trata-se de uma técnica simples, que, operacionalmente, consiste em perguntar a cada membro do grupo que outros membros ele escolheria, ou rejeitaria, para desenvolver alguma tarefa conjunta (atividades de lazer, de trabalho, de estudo). A pergunta pode se desdobrar na indagação sobre a indicação a líder do grupo. O pesquisador estabelece uma série de regras para a utilização do sociograma, conforme exposto a seguir: a escolha deve ser feita dentro de um grupo limitado; os membros devem receber um número restrito de escolhas ou rejeições; as preferências devem voltar-se a atividades específicas; os resultados devem ser usados para rearrumar o grupo; as escolhas devem ser confidenciais.

Nesta pesquisa, optou-se por indagar, em ficha sociométrica, quais membros o respondente escolheria para desenvolver alguma tarefa conjunta. Adotou-se, assim, o aspecto afirmativo. Os nomes citados no questionário foram identificados pelos pesquisadores por meio de uma base de dados fornecida pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFF. Não houve divulgação de nenhum nome citado no questionário pelo discente – antes, durante e depois. Nem o respondente nem os colegas escolhidos foram identificados.

Os procedimentos sociométricos são utilizados com grande eficácia, para mensurar posição nas relações interpessoais em sala de aula,

pois possibilitam avaliar em pouco tempo e com grande validade os relacionamentos entre colegas, além de permitirem obter informações, tanto do nível de integração do grupo, quanto do contexto.

No que concerne à construção de pequenos grupos, Moreno (1992) pesquisou e comprovou que a diretriz básica, para garantir o bem-estar dos indivíduos e sua produtividade, é que cada pessoa possa escolher com quem deseja estar em cada momento e que atividade irá realizar. O autor apresentou os instrumentos necessários, para efetivar essa seleção, como também as regras a serem observadas por quem os utiliza. Seu referencial teórico e prático preencheu as necessidades dos que se dedicam a atividades grupais, preocupados, não apenas com a realização do trabalho, mas, principalmente, com o bem-estar das pessoas.

Esta pesquisa iniciou-se com a submissão do projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal Fluminense, que deu parecer favorável ao trabalho. Em seguida, os diretores de cada unidade pesquisada assinaram a carta de anuência para que os pesquisadores pudessem ter acesso aos estudantes nos *campi* de Niterói. Os dados acerca dos estudantes cotistas e não cotistas foram fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação. Esses dados serviram de base para que fosse estipulada a quantidade de estudantes abordados em cada curso, além de validar os questionários respondidos.

Fez-se, ainda, um estudo dos diferentes programas oferecidos pela UFF para manter o cotista dentro da universidade. O estudo apreciou as cinco diferentes categorias de cotistas já explicitadas na Introdução, como parte do esforço para identificar as melhores formas de realização da política de cotas.

Assim, este trabalho foi além da análise dos elementos quantitativos, abrangendo, igualmente, a análise socioambiental de aceitação do estudante cotista na comunidade acadêmica. A pesquisa visou também analisar diferentes assuntos, dentre os quais, o acolhimento estudantil.

Promoveu-se, a partir dos resultados parciais encontrados, o Seminário sobre Política de Cotas na UFF, realizado em novembro de 2018. O evento contou com a participação de especialistas sobre o tema, que pronunciaram palestras e participaram de debates com docentes e discentes da UFF. Para o seminário, o relatório parcial da pesquisa foi distribuído aos especialistas, e eles contribuíram criticamente, trazendo ajustes e acréscimos que aprimoraram os recursos metodológicos e as análises feitas.

Análise quantitativa: acesso e desempenho

William Esteban Ospina Garrido
Daniela Gomes Alcantara
Fernanda Gusmão
Francyne Marília Firmes dos Santos
Josi Perlingeiro
Juliana Simeão Santiago
Mayra Dias Gomes
Mayra Luísa das Dores Ramos Bóbó
Patrícia Mesquita
Rafaela Cheble Soares Pinto
Solange de Oliveira Roza da Cruz

Para a análise quantitativa foram levados em conta os dados das duas turmas que ingressaram em 2013 (períodos 1 e 2), nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia. Deste modo, foram tratados e analisados dados relacionados ao exame de ingresso (Enem) e ao histórico escolar dos estudantes já na universidade.

Assim realizada, apresenta-se como uma análise descritiva sobre o desenvolvimento dos discentes candidatos ao período 2013.1 e 2013.2 nas provas do Enem, separadamente, cotistas e não cotistas. Em seguida, é apresentado o comportamento das turmas de cada período, considerando separadamente os grupos (cotistas e não cotistas) nas disciplinas ao longo dos diferentes cursos. Finalmente, são apresentados os índices de evasão dos discentes por grupo analisado.

Análise dos resultados das provas do Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),

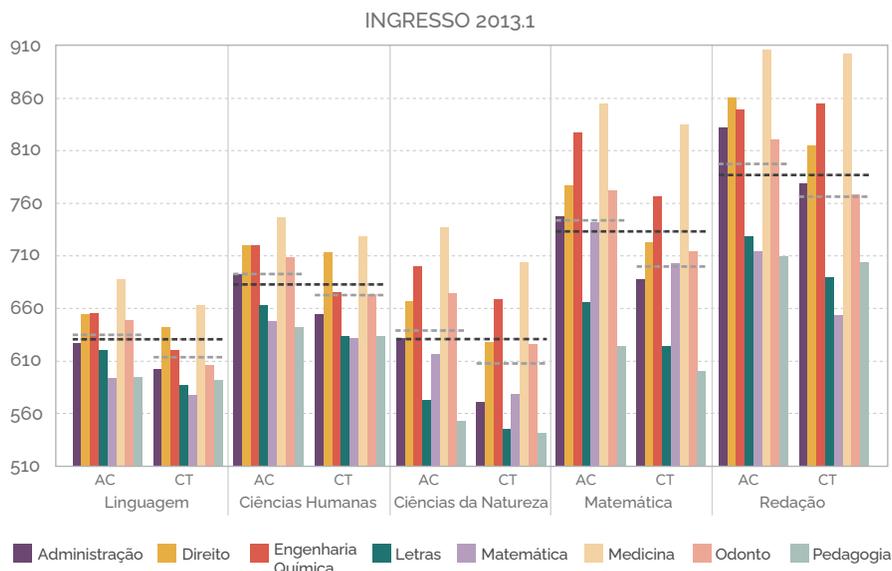
que tem como finalidade avaliar a qualidade do ensino médio no país em cinco áreas do conhecimento – Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Redação. Mas, no que interessa imediatamente à pesquisa, o Enem é a forma de acesso dos estudantes candidatos à universidade, no caso, à UFF. Os pontos obtidos pelos estudantes, cotistas e não cotistas, são o que lhes permitem entrar nas listas que facultam a possibilidade de cursar algum curso, conforme a nota/pontuação de corte definido pela oferta do curso no edital. É essa pontuação/nota que serve à comparação do desempenho de cotistas e não cotistas no Enem, porta de entrada à universidade.

São essas notas, dos que ingressaram nas turmas de 2013.1 e 2013.2, que estão apresentadas a seguir. Os gráficos evidenciam o desempenho dos cotistas (CT) e não cotistas (Ampla Concorrência, AC) na prova do Enem.

Os Gráficos 1 e 7 representam a síntese das pontuações obtidas pelas turmas analisadas (2013.1 e 2013.2) nas diferentes áreas avaliadas na prova do Enem. As linhas tracejadas da cor mais escura representam as médias de toda a turma em cada área avaliada da prova, por sua vez, as linhas tracejadas da cor mais clara evidenciam a pontuação média obtida pelos grupos de cotistas (CT) e não cotistas (AC) nas diferentes áreas – ainda no Enem.

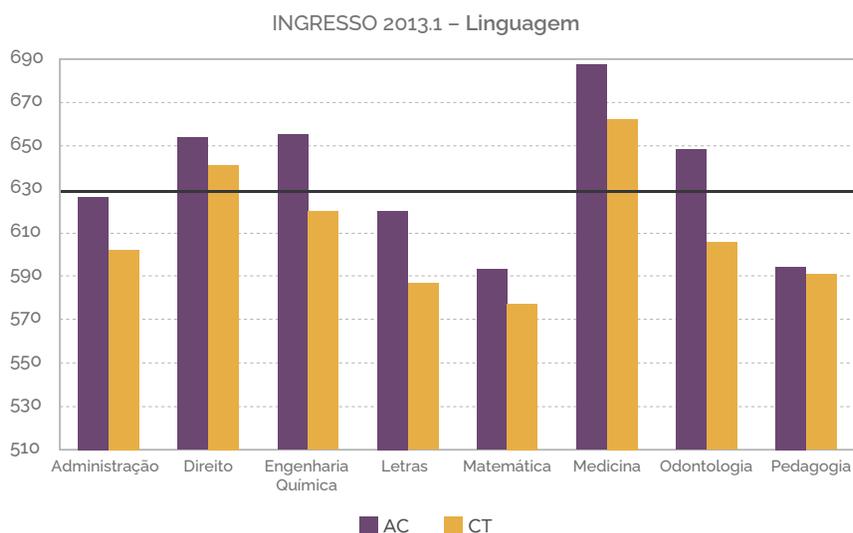
Posteriormente, esses gráficos serão desdobrados em gráficos específicos (Gráficos de 2 a 6 – referentes às turmas 2013.1 e os Gráficos de 8 a 12 – referentes a 2013.2) para cada área do conhecimento avaliada no Enem, buscando facilitar a leitura e proporcionar melhor compreensão dos resultados encontrados.

Gráfico 1 – Síntese da pontuação das turmas ingressantes em 2013.1 na prova do Enem



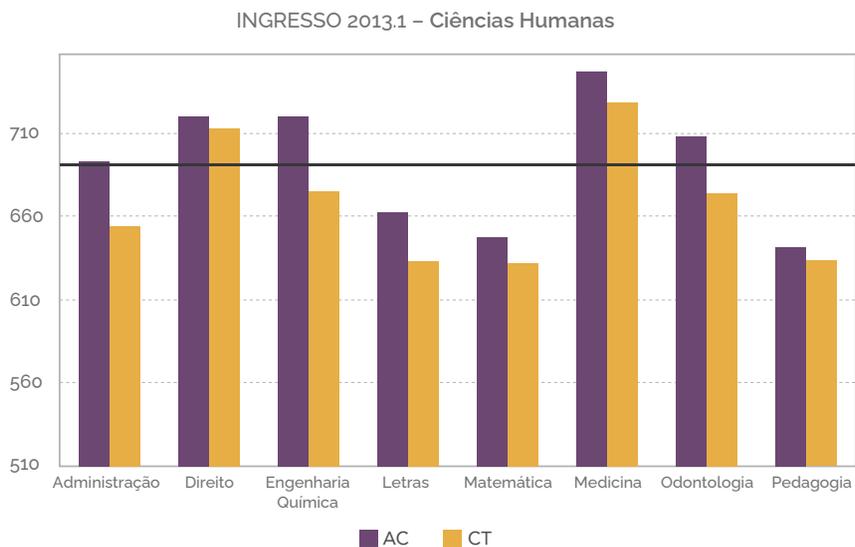
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 2 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.1 na área de Linguagem na prova do Enem



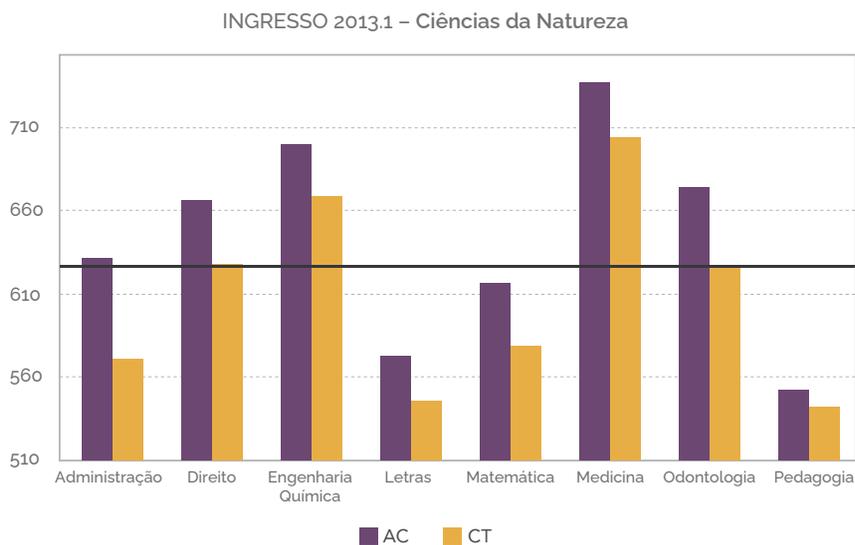
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 3 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.1 na área de Ciências Humanas na prova do Enem



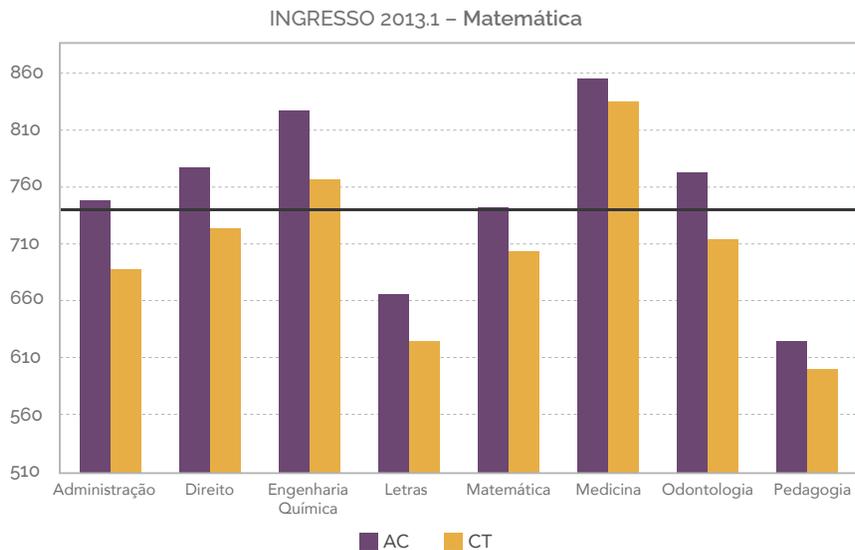
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 4 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.1 na área de Ciências da Natureza na prova do Enem



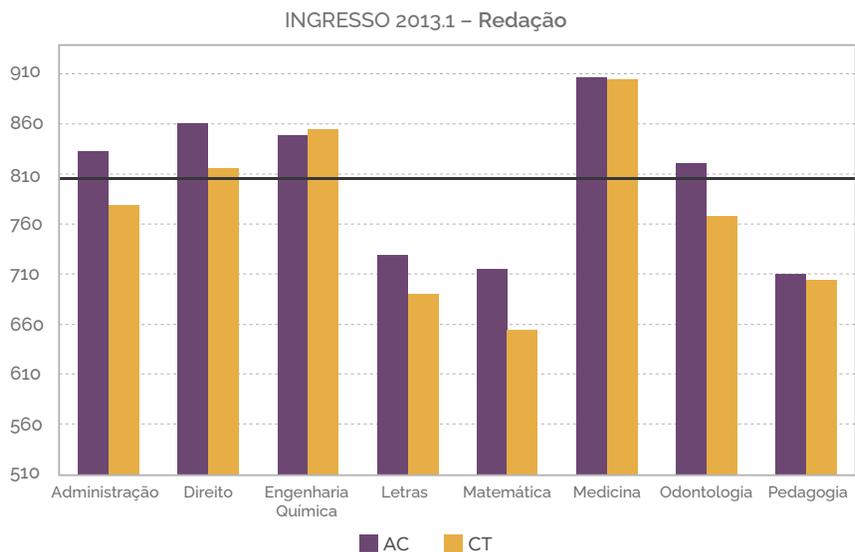
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 5 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.1 na área de Matemática na prova do Enem



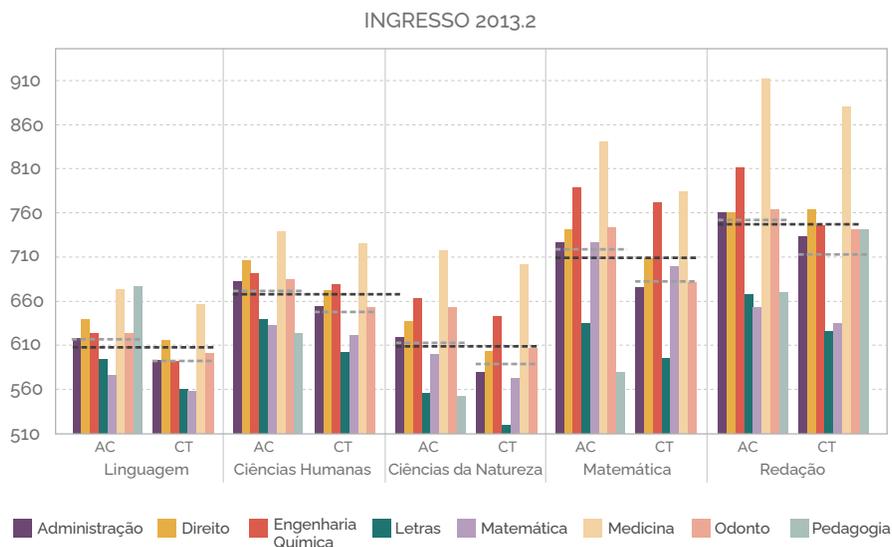
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 6 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.1 na área de Redação na prova do Enem



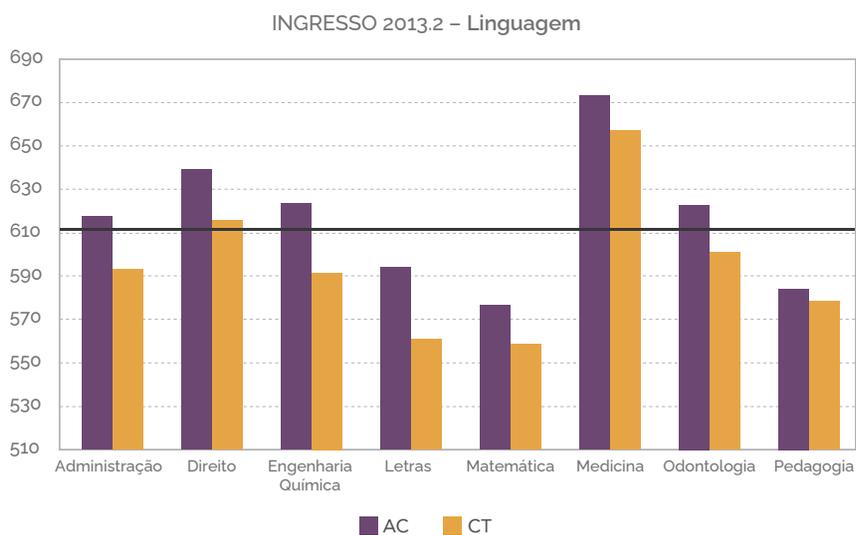
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 7 – Síntese da pontuação das turmas ingressantes em 2013.2 na prova do Enem



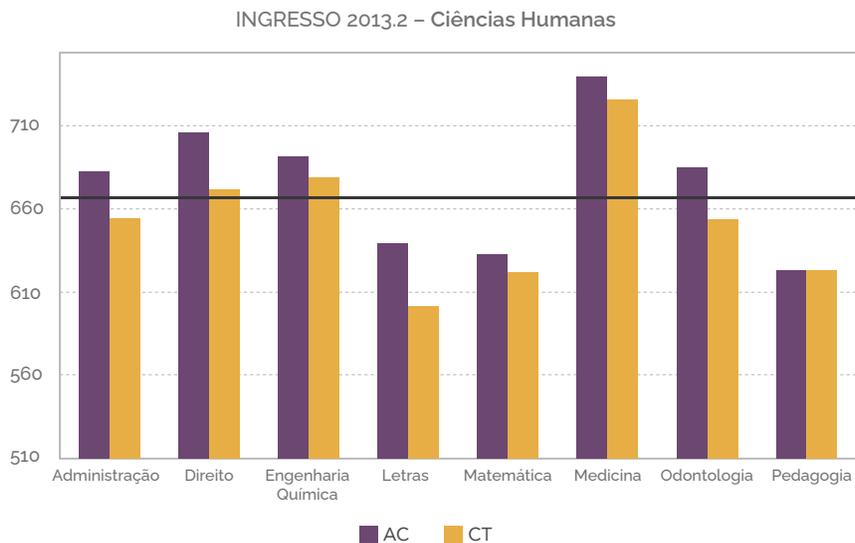
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 8 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.2 na área de Linguagem na prova do Enem



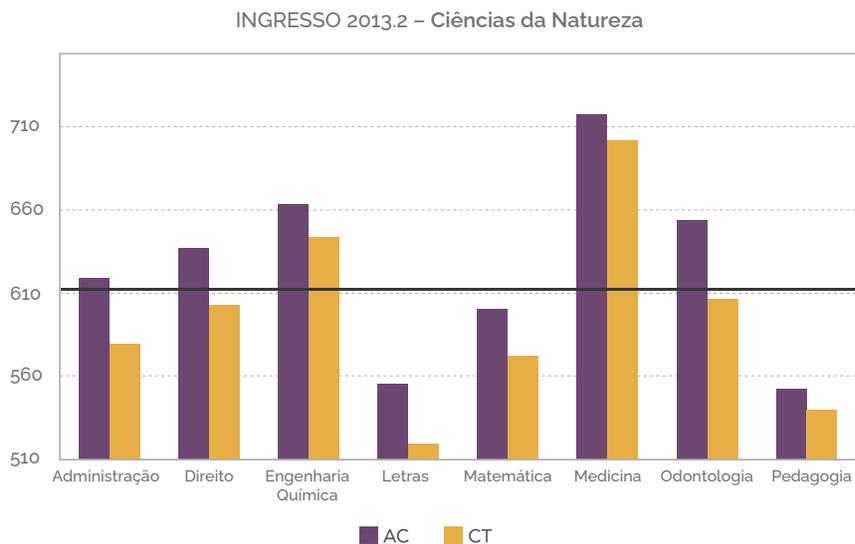
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 9 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.2 na área de Ciências Humanas na prova do Enem



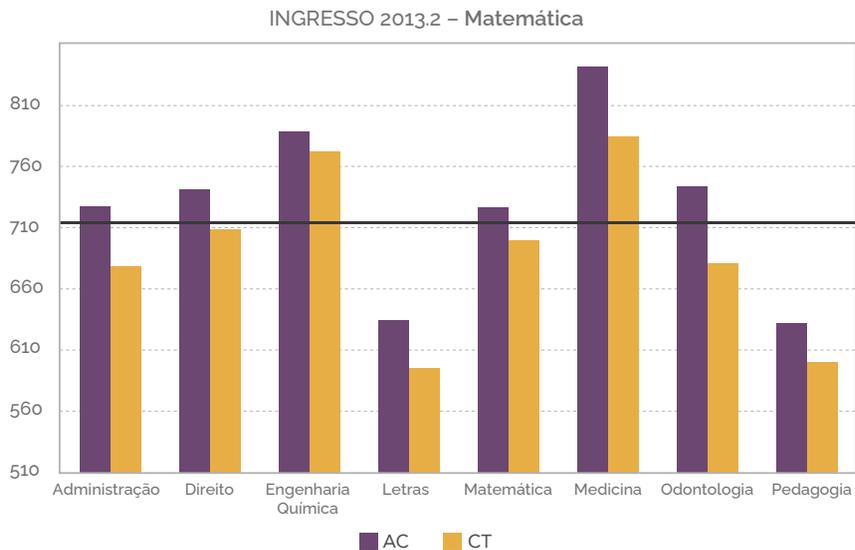
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 10 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.2 na área de Ciências da Natureza na prova do Enem



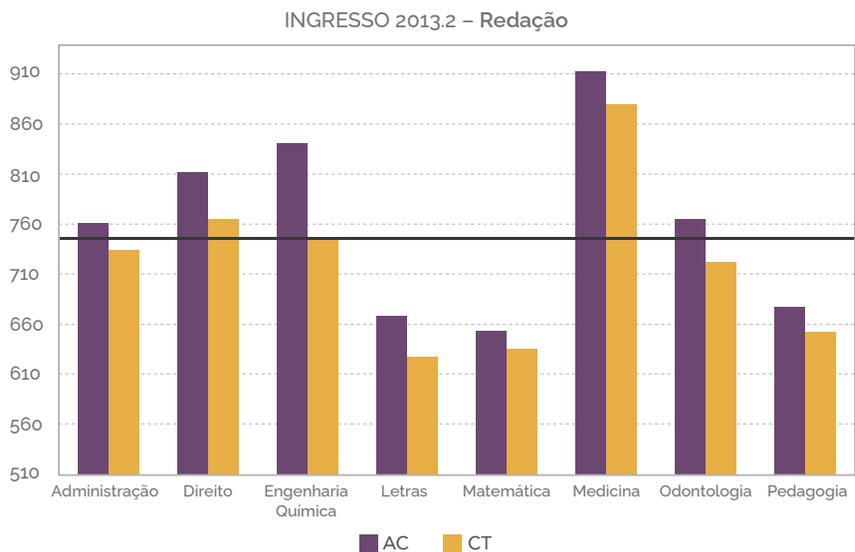
Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 11 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.2 na área de Matemática na prova do Enem



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 12 – Pontuação das turmas ingressantes em 2013.2 na área de Redação na prova do Enem



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Nesse sentido, com base nos dados expostos nos gráficos apresentados, é possível perceber que, de modo geral, a média de estudantes não cotistas (AC) é superior à média geral do grupo em todas as áreas e a média geral do grupo de estudantes cotistas (CT) é mais baixa em relação à média geral do grupo. Logo, pode-se afirmar que o desempenho no exame do Enem dos estudantes cotistas é inferior em todas as áreas analisadas e em todos os cursos (exceto Pedagogia, em algumas subáreas).

Desta forma, realizou-se o Teste Estatístico Não Paramétrico de Mann Whitney para fazer inferência estatística, a partir de uma amostra de dois grupos independentes: estudantes cotistas e não cotistas no resultado da prova do Enem.

As duas hipóteses geradas para a análise do desempenho na prova do Enem são:

- » H_0 : não existe diferença estatística no desenvolvimento de estudantes cotistas e não cotistas na área avaliada da prova do Enem.
- » H_1 : existe diferença significativa no desenvolvimento de estudantes cotistas e não cotistas na área avaliada da prova do Enem.

Vale lembrar que o teste trabalha com um “p-valor” que vai de 0 até 1 e, para o caso de pesquisas das Ciências Sociais, trabalha-se com um nível de significância (alfa) de 0,05 e um nível de confiança de 95%. Para este trabalho, a leitura do p-valor é feita em relação ao valor alfa, de modo que para p-valores inferiores a 0,05 se rejeita H_0 , ou seja, estatisticamente, há diferença no desenvolvimento de estudantes cotistas e não cotistas na área avaliada da prova do Enem. No caso de valores superiores a 0,05, não se rejeita H_0 , o que quer dizer que, estatisticamente, não existe diferença significativa no desenvolvimento dos grupos na prova do Enem.

Conforme a Tabela 1, é possível perceber os p-valores obtidos para cada área da prova do Enem na turma com ingresso em 2013.1. Existe claramente uma diferença estatística entre cotistas (CT) e não cotistas (AC) em todas as áreas da prova do Enem.

Tabela 1 – P-valor do Teste de Mann Whitney por área da prova do Enem da turma 2013.1

Curso / Área	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagem	Matemática	Redação
Administração	0,00002984***	0,01998'	0,114	0,02079'	0,074
Direito	0,000001672***	0,544	0,079	0,000007779***	0,059
Engenharia Química	0,003968**	0,001196**	0,02609'	0,001042**	0,887
Letras	0,03256'	0,00192**	0,0001085***	0,002753**	0,102
Matemática	0,00705**	0,222	0,04082'	0,02806'	0,02527'
Medicina	0,0005594***	0,007708**	0,0008623***	0,04969'	0,905
Odontologia	0,002996**	0,04909'	0,0002796***	0,058	0,094
Pedagogia	0,556	0,508	0,745	0,427	0,814

'=significante ao 0,05, **=significante ao 0,01, ***=significante ao 0,001

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Fazendo o mesmo exercício com a turma de 2013.2, ficam evidenciados os mesmos fenômenos, ou seja, há diferença significativa entre os grupos nas diversas áreas do Enem, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – P-valor do Teste de Mann Whitney por área da prova do Enem da turma 2013.2

Curso / Área	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagem	Matemática	Redação
Administração	0,008311**	0,0172'	0,01645'	0,002535**	0,271
Direito	0,0002706***	0,000339***	0,002076**	0,03127'	0,01714'
Engenharia Química	0,167	0,559	0,161	0,415	0,03322'
Letras	0,004542**	0,002348**	0,0006617***	0,005824**	0,053
Matemática	0,007262**	0,399	0,067	0,076	0,467
Medicina	0,051	0,055	0,03485'	0,00001265***	0,060
Odontologia	0,003583**	0,03447'	0,04523'	0,005495**	0,440
Pedagogia	0,054	0,629	0,421	0,079	0,373

'=significante ao 0,05, **=significante ao 0,01, ***=significante ao 0,001

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Levando em conta a análise descritiva dos Gráficos 1 a 12, junto com a análise do p-valor gerado do teste estatístico de Mann Whitney,

pode-se argumentar que o único curso que não apresentou diferença significativa entre a pontuação dos cotistas e não cotistas foi o de Pedagogia. Também não foi encontrada diferença estatística entre os grupos na área de Ciências Humanas no curso de Matemática, e na área de Redação não foi observada diferença significativa entre os grupos nos cursos de Administração, Letras, Medicina e Odontologia. No entanto, essas situações de não diferença representam 25% dos casos.

Assim, é possível dizer que existe diferença significativa nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagem e Matemática nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Medicina e Odontologia. O que quer dizer que, em geral, para os cursos mencionados, existe diferença significativa nas condições de ingresso dos cotistas e não cotistas, sendo os estudantes cotistas os que obtêm as pontuações mais baixas no Enem.

Desenvolvimento dos estudantes cotistas ao longo do curso

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi estabelecer se existe ou não diferença significativa entre o grupo de cotistas e não cotistas nas disciplinas cursadas, ao longo da sua trajetória nos diferentes cursos avaliados. Portanto, trata-se agora do desenvolvimento dos estudantes já no interior da UFF. Para isso, utilizou-se como base de dados os históricos escolares das turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2, nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia.

As primeiras análises, a partir da média por disciplina de todos os estudantes, permitiram conhecer o comportamento dos grupos (cotistas e não cotistas), e tornou-se evidente que, em várias matérias, as médias entre os estudantes cotistas e não cotistas se distanciaram, mas a quantidade de estudantes em ambos os grupos comparados era desproporcional. Isso se deve ao fato de que a Lei Federal nº 12.711, de 2012, permitiu que cada instituição universitária, gradualmente, incrementasse o número de discentes cotistas até chegar a uma percentagem de 50%. Para este trabalho, as turmas são do ano 2013, de modo que os cotistas não correspondiam à metade da população que ingressou naquele ano.

Para solucionar a situação das proporções, o grupo, mais uma vez, utilizou o Teste Estatístico Não Paramétrico de Mann Whitney. O teste trabalha sob uma hipótese nula (H_0) *versus* uma alternativa (H_1); vale a pena dizer que o poder do teste aumenta à medida que o número de amostras aumenta.

As duas hipóteses geradas para esta pesquisa, lembrando, foram:

- » H_0 : não existe diferença estatística no desenvolvimento de estudantes cotistas e não cotistas na disciplina avaliada.
- » H_1 : existe diferença significativa no desenvolvimento de estudantes cotistas e não cotistas na disciplina avaliada.

Na Tabela 3, apresenta-se o número de disciplinas para cada uma das características dadas após o tratamento de dados (linhas) para todos os cursos avaliados, segundo a turma de ingresso (colunas).

Tabela 3 – Características dadas após o tratamento de dados segundo a turma de ingresso

Disciplinas	Ingresso 2013.1	Percentagem (%)	Ingresso 2013.2	Percentagem (%)
Disciplinas selecionadas como mais populosas	312	100,00	279	100,00
Disciplinas com p-valor igual a 1,0	43	13,78	20	7,17
Disciplinas com p-valor inferior ao alfa (0,05)	22	7,05	3	1,08
Disciplinas com p-valor superior ao alfa (0,05)	238	76,28	253	90,68
Disciplinas nas quais não foi possível fazer o teste	9	2,88	3	1,08

Observação: O teste trabalha com um "p-valor" que vai desde 0 até 1, e, para o caso de pesquisas das Ciências Sociais, trabalha-se com um valor alfa de 0,05 e um nível de confiança de 95%. Para este trabalho a leitura do p-valor é feita em relação ao valor alfa, de modo que para p-valores inferiores a 0,05 se rejeita H_0 , ou seja, estatisticamente os grupos apresentam diferenças no desenvolvimento. No caso de valores superiores a 0,05, não se rejeita H_0 , o que quer dizer que estatisticamente não existe diferença significativa no desenvolvimento dos grupos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Nos casos em que os p-valores são iguais a 1,0 significa que os valores das médias são tão próximos nos dois grupos que o teste não consegue evidenciar nenhuma diferença. Para a turma de 2013.1, isso ocorre em 13,78% dos casos e na turma de 2013.2, em 7,17%.

Para a turma de 2013.1, em 2,88% dos casos não foi possível fazer o teste e 1,08% para o caso da turma de 2013.2. Isso ocorre porque as médias dos grupos avaliados são exatamente iguais. O teste não faz sentido nesses casos.

Pode-se evidenciar que, da totalidade das disciplinas mais populosas de cada turma, a percentagem de p-valores superiores a 0,05 é de 76,28% e 90,68% para as turmas de 2013.1 e 2013.2, respectivamente. Essas percentagens correspondem à proporção de disciplinas que depois do Teste de Mann Whitney evidenciaram que estatisticamente não existe diferença significativa no desempenho entre os grupos de educandos cotistas e não cotistas. Em outras palavras, os estudantes cotistas da UFF, dos dois períodos, 2013.1 e 2013.2, tiveram evolução no decorrer dos respectivos cursos de tal modo que a diferença entre as suas notas e as notas dos não cotistas, assim medido o desempenho na tradição escolar, não é significativa. Na UFF, cotistas e não cotistas, são, em sentido figurado, paralelas que se encontram ao fim do curso, como igualmente na Uerj.

As disciplinas que depois do teste apresentam, estatisticamente, diferença significativa no desempenho dos grupos correspondem a 7,05% das disciplinas avaliadas da turma com ingresso em 2013.1 e 1,08% no caso da turma que ingressou em 2013.2.

Na Tabela 4, a seguir, apresentam-se detalhadamente esses casos.

Tabela 4 – Disciplinas que apresentam diferença significativa no desempenho dos grupos (AC *versus* CT), segundo o Teste de Mann Whitney

Curso	Ingresso	Período	P-valor	Média do grupo	Média Cotistas (CT)	Média Não Cotistas (AC)	Número de Cotistas (CT)	Número de Não Cotistas (AC)	Número de estudantes	Nome da disciplina
ADM	20131	2°	0,011	7,57	6,66	7,88	9	26	35	Sociologia
ADM	20131	5°	0,048	7,01	6,55	7,15	6	20	26	Administração Pública
DIR	20131	1°	0,043	7,47	6,64	7,69	35	128	163	Economia Política e Direito
DIR	20131	1°	0,021	8,06	6,99	8,35	34	126	160	Introdução à Sociologia
DIR	20131	3°	0,016	7,92	7,47	8,04	23	88	111	Direito Societário
DIR	20131	4°	0,018	7,88	7,02	8,10	21	81	102	Direito Constitucional Positivo I
DIR	20131	4°	0,000	8,92	7,86	9,18	20	82	102	Teoria Geral dos Contratos
DIR	20131	5°	0,036	8,35	7,92	8,45	18	79	97	Introdução ao Processo Civil
DIR	20131	6°	0,022	8,49	8,04	8,60	18	76	94	Processo de Conhecimento Civil
DIR	20131	7°	0,006	8,13	7,19	8,35	16	67	83	Execução Civil I
ENG	20131	2°	0,003	7,84	8,59	7,60	7	21	28	Integração para Engenharia Química I
LET	20131	1°	0,026	7,31	6,48	7,55	16	55	71	Matrizes Clássicas
LET	20131	2°	0,015	8,20	7,26	8,49	10	32	42	Teoria da Literatura II
LET	20131	3°	0,048	8,19	7,46	8,45	11	31	42	Linguística III
LET	20131	3°	0,032	7,51	6,81	7,72	11	37	48	Língua Portuguesa III
MAT	20131	2°	0,039	5,16	8,50	4,61	3	18	21	Geometria Analítica I
MED	20131	5°	0,044	7,87	7,69	7,94	16	43	59	Medicina Int. da Criança e do Adolesc. I
MED	20132	8°	0,024	8,25	8,02	8,31	13	51	64	Trabalho de Campo Supervisionado IV - A
MED	20132	8°	0,002	9,66	9,85	9,62	13	51	64	Saúde e Sociedade V
ODO	20131	1°	0,005	6,82	4,93	7,34	8	29	37	Histologia I
ODO	20131	1°	0,003	7,70	6,31	8,10	7	24	31	Embriologia I
ODO	20131	1°	0,003	6,47	5,15	6,85	8	28	36	Anatomia III
ODO	20131	1°	0,001	7,64	5,74	8,17	7	25	32	Biologia Celular
ODO	20131	2°	0,042	6,72	4,50	6,91	2	24	26	Biofísica
ODO	20132	4°	0,031	8,93	8,50	9,11	6	14	20	Clínica Multidisciplinar II

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

De modo geral, as diferenças significativas se apresentam nos primeiros períodos, pois 15 dos 25 casos ocorrem no primeiro, segundo e terceiro períodos. Também pode-se perceber que somente em três das 25 disciplinas que estatisticamente tiveram diferença, a média maior é do cotista. Nos 22 casos restantes, a média dos não cotistas é superior. Porém, apenas em 13 casos a diferença na nota é maior que uma unidade. Vale lembrar que as 25 disciplinas referidas são parte de um corpo de centenas de disciplinas; o conjunto dos oito cursos analisados.

É possível perceber que, dos 25 casos apresentados, somente três pertencem à turma com ingresso no segundo semestre de 2013. Esse comportamento dos dados pode ser influenciado pela base de estudantes cotistas em cada ingresso, em outras palavras, seria importante analisar as proporções por categoria de estudantes cotistas (A1, L1, L2, L3 e L4), para inferir se essas proporções têm a ver com o comportamento dos dados por cada turma de ingresso.

Em termos gerais, portanto, o desenvolvimento de cotistas e não cotistas, ao longo do tempo, se dá de forma homogênea, operando-se aproximação significativa entre os dois grupos.

Comparação com a Uerj – Acesso e desempenho

Nesta seção será apresentada a comparação dos resultados relativos ao desempenho no Enem e rendimento acadêmico entre as instituições de ensino Uerj, estudo de Bezerra (2011), e UFF. Cabe ressaltar que, apesar da análise temporal ser em momentos diferentes, a realidade da implementação das cotas é no mesmo nível. Na Uerj, que possui vestibular próprio, são analisados dois anos (2005 e 2006), já que o ingresso na faculdade é anual. No caso da UFF, por ser o ingresso semestral, por meio do exame unificado Enem, são analisados os dois semestres do ano de 2013. A Tabela 5 evidencia os resultados encontrados por Bezerra (2011) na Uerj.

Tabela 5 – Desempenho no vestibular e rendimento acadêmico da Uerj

Curso	Vestibular 2005		Diferença no vestibular	Desempenho acadêmico 2005 a 2009		Diferença no desempenho
	CT	AC		CT	AC	
Administração	30,5	56,0	25,5	8,1	8,0	0,1
Direito	43,8	72,4	28,6	7,7	5,6	2,1
Engenharia Química	35,1	43,9	8,8	6,7	7,2	0,5
Medicina	53,3	75,1	21,8	7,5	7,6	0,1
Pedagogia – Rio	29,1	39,6	10,5	8,4	8,6	0,2
Pedagogia – SG	25,3	28,0	2,7	8,4	8,3	0,1
Curso	Vestibular 2006		Diferença no vestibular	Desempenho acadêmico 2005 a 2009		Diferença no desempenho
	CT	AC		CT	AC	
Administração	30,6	53,2	22,6	7,9	8,1	0,2
Direito	45,0	72,4	27,4	7,8	8,8	1,0
Engenharia Química	29,5	51,7	22,2	6,8	7,5	0,7
Medicina	50,4	73,2	22,8	7,8	7,7	0,1
Pedagogia – Rio	30,7	41,7	11,0	9,0	9,0	0,0
Pedagogia – SG	26,2	30,9	4,7	8,6	8,7	0,1

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

É interessante destacar, portanto, que na Uerj os resultados revelam diferenças consideravelmente altas para os ingressantes pela ampla concorrência, com exceção do curso de Pedagogia que apresentou as menores diferenças em ambos os períodos estudados, 2005 e 2006, tanto na unidade do Rio de Janeiro, quanto em São Gonçalo.

Na UFF, verificou-se (Gráficos 1 a 12 e Tabelas 2 e 3) que igualmente a média no exame de ingresso dos estudantes cotistas é significativamente inferior à dos não cotistas, em todos os cursos – exceto no de Pedagogia em, pelo menos, uma subárea do conhecimento.

Entretanto, percebe-se que, no desenvolvimento dos cursos, as diferenças no rendimento acadêmico dos estudantes da Uerj, cotistas e não cotistas, foram significativamente menores em relação ao desempenho no vestibular, e em alguns casos, as notas dos cotistas até superaram as dos

não cotistas. Na UFF, o comportamento é similar, quando os resultados demonstraram que apenas 7,05% das disciplinas avaliadas da turma ingressante em 2013.1 apresentaram diferença significativa no desempenho entre cotistas e não cotistas, no andamento dos cursos e 1,08% na turma que ingressou em 2013.2. Além do mais, a maioria desses casos ocorre nos três primeiros períodos da graduação, o que pode ser devido à fase de adaptação do cotista.

Sendo assim, de maneira geral, os resultados encontrados na análise da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como na Universidade Federal Fluminense, apontam que a média do estudante cotista é inferior à média do estudante não cotista no ingresso na universidade. No entanto, os estudantes cotistas conseguem igualar sua *performance* acadêmica durante o curso, após o período inicial de adaptação da faculdade.

Análise da evasão

Por meio do uso da mesma base de dados (histórico escolar), foi possível observar o comportamento de evasão das turmas avaliadas. Para isso, foram estabelecidos critérios de classificação, sendo eles:

- » **Completo:** no caso de estudantes que se inscreveram em pelo menos uma disciplina em cada período, ou seja, por meio do histórico escolar, há evidência de que o estudante tem dado continuidade à sua formação, sem interrupções.
- » **Trancou:** no caso de estudantes que, ao longo do seu histórico escolar, evidenciaram no mínimo um período de afastamento da faculdade, ou seja, que não se inscreveram em disciplinas pelo menos em um dos períodos avaliados.
- » **Evasão:** no caso de estudantes que se afastaram, pelo menos, nos quatro últimos períodos (2016.1, 2016.2, 2017.1 e 2017.2), ou seja, os discentes que nos últimos dois anos evidenciaram afastamento da faculdade ao não se inscreverem em nenhuma disciplina nesses períodos.

As Tabelas 6 e 7 apresentam a quantidade de estudantes que ingressaram em cada curso por condição cotista (CT) ou não cotista (AC), para as turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2.

Tabela 6 – Número de estudantes cotistas (CT) e não cotistas (AC) ingressantes em 2013.1

	ADM	DIR	ENG	LET	MAT	MED	ODO	PED
CT	14	36	11	27	19	18	9	15
AC	46	138	32	82	54	57	29	59
Total	60	174	43	109	73	75	38	74

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 7 – Número de estudantes cotistas (CT) e não cotistas (AC) ingressantes em 2013.2

	ADM	DIR	ENG	LET	MAT	MED	ODO	PED
CT	15	39	10	23	22	20	10	18
AC	50	141	38	101	66	70	34	61
Total	65	180	48	124	88	90	44	79

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Uma vez processados os dados, foi possível perceber alguns comportamentos em vários cursos, por exemplo, Letras e Matemática apresentam semelhanças nas duas turmas avaliadas (2013.1 e 2013.2), e nos Gráficos 13 e 14, podem-se observar esses comportamentos. Por exemplo, no caso de Letras, a evasão dos discentes fica perto de 45-47% nas duas turmas, ou seja, quase a metade dos estudantes ingressantes se afastaram da faculdade. Por sua vez, a percentagem de estudantes que tiveram de trancar o curso de Letras em algum momento da sua vinculação com a UFF corresponde a 26-27%, aproximadamente um quarto da população que ingressou. Por fim, para o curso de Letras, a percentagem de discentes que têm cursado a faculdade sem interrupções corresponde a 25-26%, somente um quarto da população.

No caso de Matemática, que registra grande proximidade no comportamento das turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2, os elevados percentuais de 82% e 85% representam estudantes evadidos; 12% e 6% os que trancaram alguma vez o curso e somente 5% e 9% da população que ingressou têm desenvolvido essa graduação sem interrupções,

respectivamente. A evasão no curso de Matemática na UFF é de mais de três quartos da população que ingressou.

Vale a pena salientar que, para a turma com ingresso em 2013.1, em Administração, Direito, Engenharia Química e Odontologia, a percentagem de evasão é maior que 25% e menor que 50%, ou seja, a evasão nessas graduações corresponde a valores entre um quarto e meio da população que ingressou. Somente Medicina apresenta a percentagem de 10% de estudantes que se evadem.

Em Administração e Odontologia, na turma de 2013.1, no mínimo, 50% dos estudantes que ingressaram tiveram de trancar o curso ao menos por um período. No caso de Medicina, 33,33% dos estudantes que ingressaram em 2013.1 tiveram de trancar em algum período o curso. No caso de Pedagogia, Engenharia Química e Direito, a percentagem de estudantes que trancou o curso, pelo menos por um semestre, se encontra entre 12% e 27%.

Em contrapartida, a maior percentagem de estudantes que desenvolveu a graduação sem interrupções pertence aos cursos de Direito e Medicina, nos quais a percentagem de estudantes com esse comportamento se encontra entre 54% e 56%. Seguidamente, os cursos de Engenharia Química, Letras, Odontologia e Pedagogia têm percentagens entre 21% e 37%. Nos casos de Administração e Matemática, evidenciam-se as percentagens mais baixas com valores entre 5% e 10%.

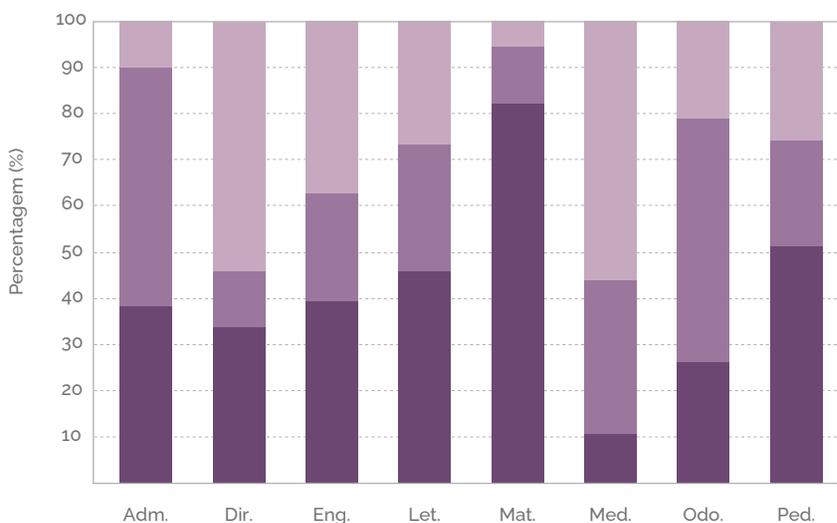
Para as turmas com ingresso em 2013.2 (Gráfico 14), a maior percentagem de evasão corresponde à graduação em Matemática (85%). Em Engenharia Química, Letras e Pedagogia, os valores variam entre 31% e 47%. Em Administração, Direito e Odontologia, as percentagens encontram-se entre 18% e 22%. E Medicina apresenta a menor percentagem de evasão, apenas 8%.

A maior percentagem de estudantes que trancaram o curso em algum momento corresponde à turma de Medicina com 72%. Seguidamente, em Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Odontologia e Pedagogia, as percentagens oscilam entre 16% e 27%. E Matemática apresenta a menor percentagem nessa característica com 5%, mas, ao mesmo tempo, tem a maior evasão.

Por fim, na turma com ingresso em 2013.2, os maiores percentuais de estudantes que conseguiram desenvolver sua graduação sem interrupções pertencem aos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química, Odontologia e Pedagogia com números entre 40% e 59%. Em seguida, os cursos de Letras e Medicina entre 18% e 25%. Finalmente, Matemática tem o valor mais baixo nesse comportamento, com 5%, correspondendo à maior percentagem de evasão registrada.

Assim, pode-se concluir que nas turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2, Matemática apresenta a maior percentagem de evasão e, em oposto, Direito, nas duas turmas, apresenta um dos maiores percentuais de estudantes que têm desenvolvido o curso sem interrupções.

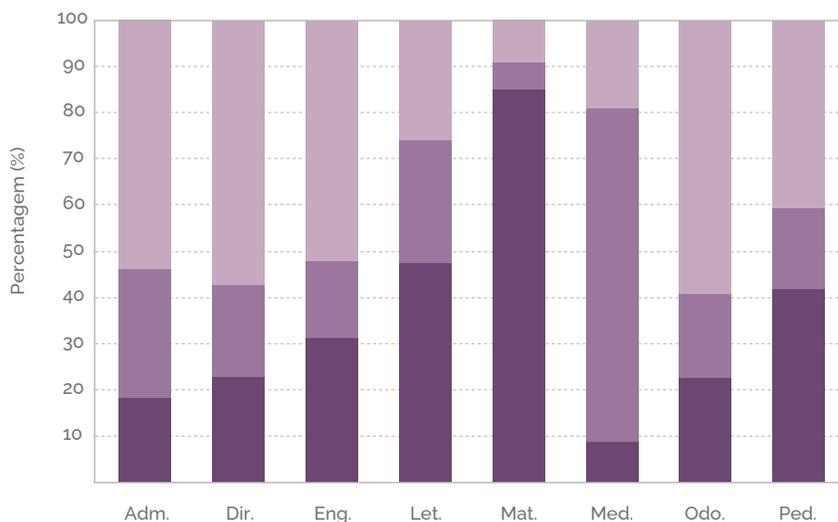
Gráfico 13 – Comportamento geral das turmas ingressantes em 2013.1 para cada curso – Evasão (em %)



	Adm.	Dir.	Eng.	Let.	Mat.	Med.	Odo.	Ped.
Completo	10,00	54,02	37,21	26,61	5,48	56,00	21,05	25,68
Trancado	51,67	12,07	23,26	27,52	12,33	33,33	52,63	22,97
Evasão	38,33	33,91	39,53	45,87	82,19	10,67	26,32	51,35

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Gráfico 14 – Comportamento geral das turmas ingressantes em 2013.2 para cada curso – Evasão (em %)



	Adm.	Dir.	Eng.	Let.	Mat.	Med.	Odo.	Ped.
Completo	53,85	57,22	52,08	25,81	9,09	18,89	59,09	40,51
Trancado	27,69	20,00	16,67	26,61	5,68	72,22	18,18	17,72
Evasão	18,46	22,78	31,25	47,58	85,23	8,89	22,73	41,77

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

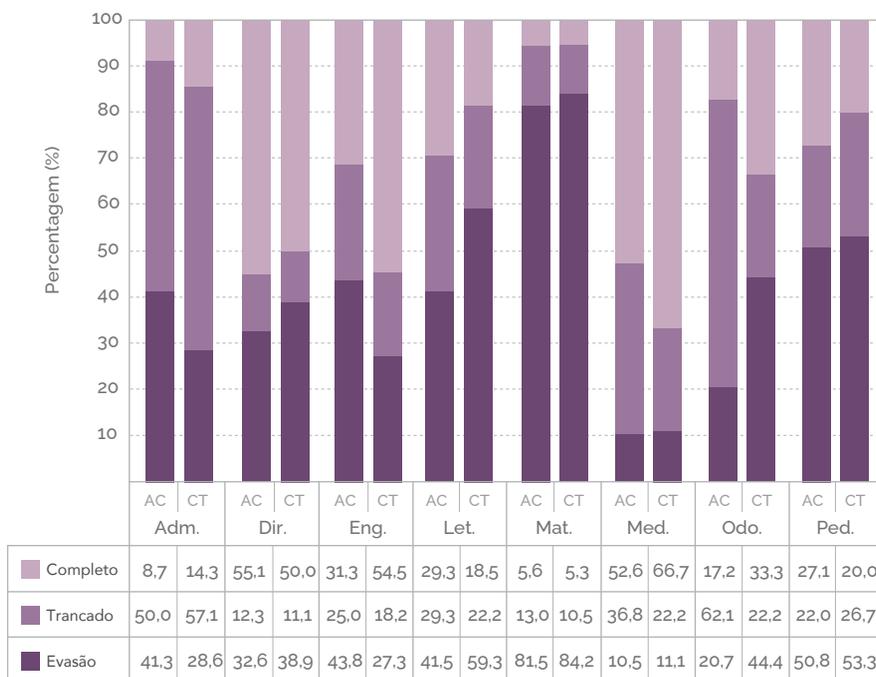
Nos Gráficos 15 e 16, evidencia-se o comportamento das turmas em relação à evasão de estudantes cotistas (CT) e não cotistas (AC). No Gráfico 15, pode-se observar que nos cursos de Direito, Matemática e Pedagogia existe maior evasão de estudantes cotistas com diferença percentual menor que 6,3%, entre os dois grupos. O caso com maior diferença em percentagem de evasão se observa em Letras e Odontologia, graduações nas quais também a maior evasão é de cotistas, sendo, nos casos, mais de 17 pontos percentuais a diferença entre os grupos. Por sua vez, Administração e Engenharia Química evidenciam maior evasão de não cotistas com diferença maior que 12%.

Vale a pena salientar que em Engenharia Química, Medicina e Odontologia, a maior percentagem de estudantes que conseguem fazer sua graduação sem interrupções corresponde ao grupo de cotistas. No entanto,

Direito, Letras e Pedagogia evidenciam uma maior porcentagem de estudantes que fazem o curso sem interrupções no grupo de não cotistas.

Finalmente, as maiores porcentagens de evasão nos grupos cotistas se apresentam em Letras, Matemática e Pedagogia, nas quais mais da metade dos cotistas abandonaram a faculdade. Por sua vez, Administração, Direito e Engenharia Química apresentam valores de evasão que se encontram entre 28% e 38%. O caso de Medicina é interessante, já que mostra os valores mais baixos de evasão dos cursos analisados, e a diferença entre evasão de cotistas e não cotistas é mínima.

Gráfico 15 – Comportamento geral das turmas ingressantes em 2013.1 para cada curso, segundo o grupo (cotistas - CT ou não cotistas - AC) – Evasão (em %)

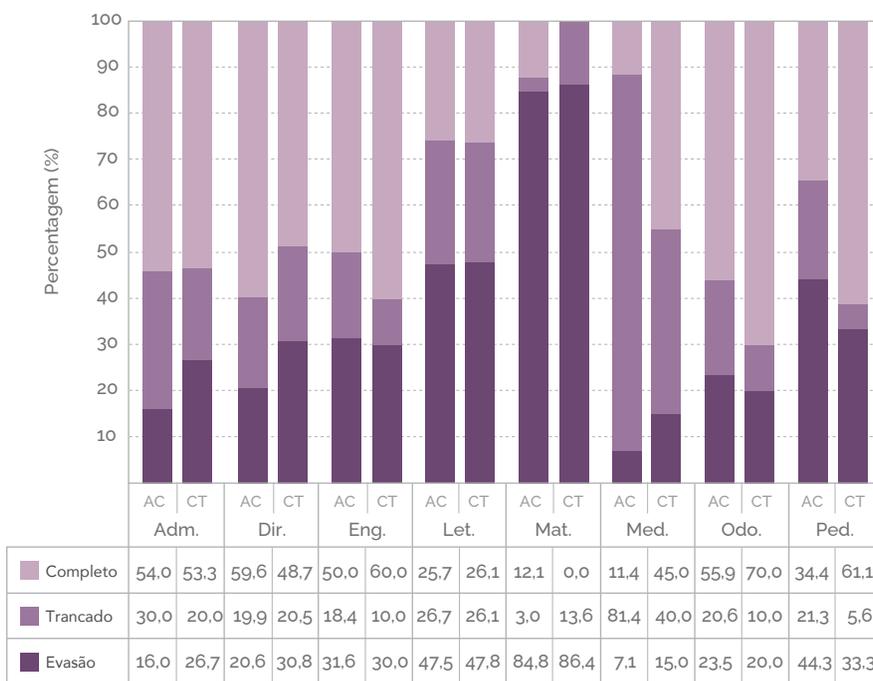


Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Fazendo a mesma análise para a turma com ingresso 2013.2, pode-se evidenciar que existe maior evasão de cotistas comparada aos não cotistas em Administração, Direito, Letras, Matemática e Medicina, conforme Gráfico 16. Nos demais cursos (Engenharia Química, Odontologia e Pedagogia), a maior evasão corresponde aos não cotistas.

Em relação aos estudantes que conseguiram fazer o curso sem interrupções, Engenharia Química, Medicina, Odontologia e Pedagogia mostram que as percentagens de cotistas são maiores. Também é importante salientar que em Matemática nenhum cotista conseguiu fazer o curso sem interrupções.

Gráfico 16 – Comportamento geral das turmas ingressantes em 2013.2 para cada curso, segundo o grupo (cotistas - CT ou não cotistas - AC) – Evasão (em %)



Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Comparação da evasão entre a Uerj e a UFF

Em face do estudo de Bezerra (2011), sobre a experiência da Uerj, não incluir os cursos de Letras, Matemática e Odontologia, foram, especificamente para esta pesquisa, levantados e analisados os dados relativos às taxas de evasão da Uerj referentes a esses cursos. Com isso, pode-se comparar integralmente a evasão na Universidade do Estado do Rio de Janeiro com a que se verificou na Universidade Federal Fluminense.

É importante, para efeitos de comparação, salientar que, apesar dos estudos da Uerj e UFF analisarem dados de períodos distintos (2005-2006 e 2013, respectivamente), não configuram circunstâncias muito diferentes em relação à permanência ou não dos estudantes. Abaixo, encontram-se as Tabelas 8, 9 e 10 de comparação dos números de evasão em cada curso em ambas as instituições de ensino. Como Pedagogia na Uerj conta com dois polos, enquanto na UFF existe apenas um, os dados da tabela apresentam valores referentes ao curso de Pedagogia tanto do Rio de Janeiro, quanto de São Gonçalo, no caso da Uerj, e os valores referentes ao curso de Pedagogia em Niterói, em suas respectivas colunas.

Tabela 8 – Taxa de evasão por curso na Uerj e na UFF (em %)

Universidade / Ano	Uerj				UFF			
	2005		2006		2013.1		2013.2	
Curso	CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC
Administração	14,80	28,80	9,26	29,23	28,60	41,30	26,60	16,00
Direito	6,25	7,14	6,25	8,93	38,90	32,60	30,70	20,60
Engenharia Química	27,77	38,63	18,00	30,19	27,30	43,80	30,00	31,60
Medicina	4,65	5,88	4,60	3,92	11,10	10,50	15,00	7,10
Pedagogia – Rio	4,27	33,16	6,47	22,62	-	-	-	-
Pedagogia – SG	15,78	26,00	11,76	27,27	-	-	-	-
Pedagogia – UFF	-	-	-	-	53,30	50,80	33,30	44,30
Letras	48,41	61,00	38,05	60,96	59,30	41,50	47,80	47,50
Odontologia	6,25	20,00	30,43	10,53	44,40	20,70	20,00	23,50
Matemática	53,33	67,60	61,90	72,63	84,20	81,50	86,30	84,80

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 9 – Taxa média de evasão por período na Uerj e na UFF (em %)

Uerj				UFF			
2005		2006		2013.1		2013.2	
CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC
20,17	32,02	20,75	29,59	49,39	40,34	36,21	34,43

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 10 – Taxas de evasão geral na Uerj e na UFF

	Uerj			UFF		
	Número de ingressantes	Número de evadidos	Evadidos (%)	Número de ingressantes	Número de evadidos	Evadidos (%)
Cotistas	1169	220	18,82%	302	124	41,06%
Não cotistas	2218	805	36,29%	1052	395	37,55%

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Em relação ao curso de Administração, a percentagem de estudantes não cotistas evadidos é superior à de estudantes cotistas em todos os casos, exceto no período de 2013.2 na UFF, que é 16%, enquanto a de discentes cotistas é de 26,6%. Na graduação em Direito, a Uerj possui maior índice de evasão para discentes não cotistas, enquanto na UFF os cotistas se evadem mais. Em Engenharia Química, a evasão dos estudantes não cotistas é superior à dos cotistas em todos os casos estudados. Em Medicina da Uerj, a maior percentagem de evasão varia de um ano para outro, sendo em 2005 maior entre os estudantes não cotistas e em 2006 entre os cotistas. Porém, em Medicina da UFF, os discentes cotistas evadem mais, nos dois tempos. No curso de Pedagogia da Uerj, em ambos os polos e períodos estudados, o índice de evasão dos discentes não cotistas é significativamente superior ao dos cotistas, enquanto na UFF isso ocorreu somente no ano de 2013.2. No curso de Letras da Uerj, a evasão dos não cotistas é superior à dos cotistas em ambos os anos, enquanto na UFF a realidade é oposta. Vale destacar que, em 2013.1, a evasão dos cotistas é bem maior (59,3 a 41,5), e em 2013.2, embora seja também superior, a diferença é pouco significativa (47,8 a 47,5). Na graduação em Odontologia, os números variam: na Uerj, a evasão dos estudantes não cotistas é superior em 2005 e inferior em 2006. Na UFF, a evasão dos não cotistas é inferior em 2013.1 e superior em 2013.2. No curso

de Matemática, a evasão dos não cotistas é superior na Uerj nos dois anos estudados. Já na UFF, a evasão dos estudantes cotistas é superior à dos não cotistas em ambos os casos estudados. Em síntese, nos dois períodos analisados na Uerj, a média geral de evasão dos discentes cotistas é inferior à dos discentes não cotistas; realidade essa que não se verifica na UFF, já que nos dois semestres de 2013, a média analisada de evasão dos cotistas é superior.

Por meio dos resultados apresentados, se torna necessária uma análise mais profunda das características de cada instituição, a fim de se compreender melhor os valores encontrados. Um dos exemplos que se pode citar é o alto índice de evasão no curso de Matemática, que se verifica entre 53,33% e 72,63% na Uerj e entre 81,5% e 83,3% na UFF, números que, apesar de altos em todos os casos, são mais preocupantes na Universidade Federal Fluminense. Não é somente em Matemática que as taxas de evasão verificadas na UFF, em 2013, são consideravelmente maiores em relação à Uerj, nos anos de 2005 e 2006, mas também em Direito, Medicina e Pedagogia, ocorrendo tanto no que diz respeito aos cotistas, quanto aos não cotistas. Além disso, as taxas gerais de evasão na UFF para cotistas e não cotistas tanto analisando cada período estudado, quanto considerando a evasão total, são consideravelmente maiores em relação à Uerj. Essa diferença tem maior destaque quando se trata dos cotistas, em que a taxa de evasão geral da UFF (41,06%) é mais que o dobro quando comparada à Uerj (18,82%). Os motivos a que se devem essas diferenças são desconhecidos, mas algumas suposições foram levantadas: o alto custo de vida na cidade de Niterói, onde se encontra a Universidade Federal Fluminense, juntamente com a carência de auxílio aos estudantes de baixa renda na UFF, pode favorecer a evasão de alunos que não moram na cidade e nela não conseguem se manter. Outro ponto que pode ser citado é o apoio oferecido pela Uerj para o nivelamento dos discentes cotistas que tenham dificuldade em acompanhar as matérias devido à escolaridade anterior precária, realidade que não se apresenta na UFF, na qual os alunos não encontram facilmente mecanismos de apoio. Por fim, pode-se atribuir alguma importância ao contexto socioeconômico, dado que a situação do Brasil em 2005 e 2006 era mais favorável e promissora que aquela dos anos que se seguiram a 2013.

Estudo dos concluintes

Com o intuito de investigar a manutenção do estudante cotista na universidade, desde o ingresso até sua formação completa, foram analisados os dados de ingressantes do primeiro semestre de 2013 e do segundo semestre de 2013, quanto à conclusão do curso.

Os dados foram obtidos nos arquivos abertos pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFF, em julho de 2019.

Tabela 11 – Concluintes cotistas (CT) e não cotistas (AC) ingressantes em 2013.1

Curso	Concluintes			Tempo de conclusão (em semestres)	
	CT	AC	Total	CT	AC
Administração	5	20	25	9,00	8,35
Direito	14	78	92	10,64	10,35
Engenharia Química	6	10	16	10,50	11,00
Letras	3	25	28	10,00	9,56
Matemática	1	4	5	11,00	10,25
Medicina	15	34	49	12,00	12,00
Odontologia	3	22	25	8,33	9,91
Pedagogia	5	16	21	9,40	9,81

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A análise indica que, para os ingressantes em 2013.1, em quatro dos oito cursos estudados – metade, portanto –, os não cotistas apresentaram tempo médio de conclusão inferior ao dos cotistas. Esse comportamento ocorreu em Administração, Direito, Letras e Matemática, conforme Tabela 11. Em Engenharia Química, Odontologia e Pedagogia, o tempo médio de conclusão dos cotistas ficou abaixo do tempo dos não cotistas. Em Medicina, o comportamento foi idêntico para os dois grupos de estudantes, com o registro de 12 semestres. Esse é o tempo mínimo previsto para a conclusão do curso.

Para os ingressantes em 2013.2, dos seis cursos em que foi possível comparar o tempo médio de conclusão entre os dois grupos de estudantes, em três deles (Direito, Engenharia Química e Odontologia) – metade,

portanto –, os cotistas obtiveram um tempo médio de conclusão inferior ao dos não cotistas, conforme Tabela 12. Nos cursos de Administração e Pedagogia, o tempo médio dos não cotistas ficou abaixo do tempo dos cotistas.

Tabela 12 – Concluintes cotistas (CT) e não cotistas (AC) ingressantes em 2013.2

Curso	Concluintes			Tempo de conclusão (em semestres)	
	CT	AC	Total	CT	AC
Administração	5	24	29	9,00	8,54
Direito	12	82	94	9,75	10,17
Engenharia Química	4	7	11	10,25	10,57
Letras	2	16	18	7,00	9,31
Matemática	0	1	1	-	3,00
Medicina	0	2	2	-	11,00
Odontologia	7	20	27	9,29	9,55
Pedagogia	6	7	13	9,33	9,29

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Quanto ao curso de Medicina, não houve nenhum cotista formado até a data do último relatório disponível, o que se deve ao tempo mínimo previsto de formação do estudante ser de 12 meses. Matemática também não registrou nenhum cotista que tivesse concluído o curso (o prazo mínimo previsto para a conclusão é de oito semestres e o máximo de 12). Em Letras apenas dois cotistas concluíram o curso, e um deles o fez em apenas três semestres, o que parece ser o caso de dispensa de um número elevado de disciplinas, em razão de o estudante já ter cursado alguma outra graduação. O único cotista a concluir o curso dentro do tempo regular (que é de no mínimo oito e no máximo 14,5 semestres), o fez em 11 semestres, que é superior à média dos não cotistas (9,3 semestres). De todo modo, é possível ter uma ideia do andamento e regularidade dos alunos, nessas situações, observando os casos de trancamento e evasão, expostos nos Gráficos 13 e 14, em páginas anteriores.

Tabela 13 – Concluintes cotistas (CT) e não cotistas (AC) ingressantes em 2013.1 e 2013.2

Curso	Ingressantes			Concluintes			%	
	CT	AC	Total	CT	AC	Total	CT	AC
Administração	26	86	112	10	44	54	38,46	51,16
Direito	69	268	337	26	160	186	37,68	59,70
Engenharia Química	21	64	85	10	17	27	47,62	26,56
Letras	38	160	198	5	41	46	13,16	25,63
Matemática	27	87	114	1	5	6	3,70	5,75
Medicina	37	126	163	15	36	51	40,54	28,57
Odontologia	19	61	80	10	42	52	52,63	68,85
Pedagogia	31	102	133	11	23	34	35,48	22,55

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A análise geral (Tabela 13), que engloba os dois semestres objetos do estudo, no que tange ao percentual de formados em relação aos ingressantes, revela que, em cinco dos oito cursos estudados, o percentual dos estudantes não cotistas foi superior ao dos cotistas, como é o caso de Administração (51,2% contra 38,5%), Direito (59,7% contra 37,7%), Letras (25,6% contra 13,2%), Matemática (5,8% contra 3,7%) e Odontologia (68,9% contra 52,6%). Nos cursos de Engenharia Química (26,6% contra 47,6%), Medicina (28,6% contra 40,5%) e Pedagogia (22,6% contra 35,5%) a situação se inverte, com o percentual de cotistas concluintes sendo superior ao de não cotistas.

Uma ressalva precisa ser feita com relação ao curso de Medicina, cujos percentuais devem estar subestimados, tendo em vista o tempo mínimo previsto para a formação do aluno (12 semestres), o que acaba dificultando a detecção de formados ingressos no segundo semestre de 2013. Nesse caso, o tratamento correto deve ser feito levando-se em consideração apenas os ingressos de 2013.1, que já atingiram o tempo mínimo esperado para a conclusão do curso. Esse ajuste no tratamento dos dados elevaria o percentual de cotistas que concluíram o curso de Medicina para 88,23%, enquanto o de não cotistas subiria para 59,65%.

Comparação entre o tempo de conclusão de curso na Uerj e na UFF

Na comparação entre os concluintes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro ingressantes no ano de 2005 e da Universidade Federal Fluminense no ano de 2013, é possível constatar que, para Pedagogia, o percentual de concluintes cotistas é bem superior ao dos não cotistas para as duas instituições consideradas. Para a Uerj, o percentual de cotistas que concluem o curso em relação aos ingressantes, nas sedes do Rio de Janeiro e de São Gonçalo, é, em média, de 38,52%, enquanto o percentual dos não cotistas é de 29,4%, em média, conforme Tabela 14. No caso da UFF, o percentual de cotistas é de 35,48% e o de não cotistas é de 22,55%.

Tabela 14 – Concluintes cotistas (CT) e não cotistas (AC) ingressantes em 2005.1 e 2005.2 na Uerj (nº absoluto e %) e na UFF, 2013.1 e 2013.2 (%)

Curso	Uerj									UFF	
	Ingressantes			Concluintes			%		%*		
	CT	AC	Total	CT	AC	Total	CT	AC	CT	AC	
Administração	54	66	120	1	5	6	1,85	7,58	38,46	51,16	
Direito	144	168	312	12	16	28	8,33**	9,52**	37,68	59,70	
Engenharia Química	34	44	78	-	1	1	-	2,27	47,62	26,56	
Medicina	43	51	94	-	-	-	-	-	40,54	28,57	
Pedagogia – Rio	107	253	360	43	91	134	40,19	35,97	-	-	
Pedagogia – SG	19	92	111	7	21	28	36,84	22,83	-	-	
Pedagogia – UFF	-	-	-	-	-	-	-	-	35,48	22,55	

* Os percentuais foram extraídos da Tabela 13, na qual também estão os números absolutos dos concluintes da UFF.

** Os baixos percentuais aqui registrados se devem ao fato de que o período de levantamento da pesquisa não teve a extensão suficiente para cobrir o tempo médio de formação em Direito, que é, geralmente, acima do tempo mínimo de cinco anos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Na análise dos cursos de Administração e Direito, esse comportamento se reverte para os estudantes das duas instituições pesquisadas. No caso da Uerj, o percentual de cotistas que concluem Administração

em relação aos ingressantes é de 22,22%, enquanto o de não cotistas é de 24,24%. Tomando como base a UFF, esses percentuais são de 38,46% e 51,16%, respectivamente. Em se tratando do curso de Direito, o percentual de concluintes cotistas é de 0,69% na Uerj, enquanto o de não cotistas é de 2,98%. No caso da graduação em Direito, cujos percentuais de concluintes sobre ingressantes são muito baixos, seja ou não cotista, é preciso dizer que essa é uma formação de no mínimo cinco anos, e o levantamento realizado não teve tempo para cobrir os semestres necessários, considerando os eventuais atrasos que se verificam em quase todos os históricos de alunos. Na UFF, onde o período de pesquisa foi mais amplo, esses percentuais são de 37,68% e 59,70%, respectivamente. Para os cursos de Engenharia Química e Medicina, a análise não pode ser feita devido à inexistência de informações para os concluintes da Uerj, exatamente pelo mesmo motivo de alcance da pesquisa. A comparação com os discentes da Uerj ingressantes no ano de 2006 não foi possível, porque a duração dos cursos analisados é superior ao período levantado (setembro de 2009).

Na análise geral, a maior parte dos que concluíram seus cursos pertence ao grupo dos não cotistas tanto para a Uerj, quanto para a UFF. Na Uerj, o percentual dos não cotistas concluintes em relação aos não cotistas ingressantes é de 19,88%, enquanto o de cotistas é de 15,71%. Na UFF, a parcela de não cotistas concluintes é de 38,57% e de cotistas é de 32,84%. Na Uerj, a diferença entre os grupos é de apenas 4,2 pontos percentuais. Já na UFF, a diferença é de 5,7 pontos percentuais. Portanto, pode-se concluir que a forma de ingresso do estudante na universidade, por ampla concorrência ou ação afirmativa, não é um fator determinante para a conclusão do curso.

O fato de a análise comparativa entre instituições ser feita tomando por base períodos distintos (concluintes ingressantes em 2005 na Uerj e em 2013 na UFF) pode influenciar, de alguma forma, os resultados numéricos obtidos, mas não deixa de ser uma informação útil para analisar o desempenho dos alunos cotistas e não cotistas, no que tange à capacidade de concluírem as graduações.

Análise qualitativa: sociabilidade e inclusão

Fernanda Gusmão
André Luis Manhães Amorim
Ayla Morais Nunes de Oliveira
Daniela Gomes Alcantara
Estefany Pereira da Silva Dirk
Fábio Moita Louredo
Francyne Marília Firmes dos Santos
Juliana Simeão Santiago
Mayra Dias Gomes
Mayra Luísa das Dores Ramos Bóbó
Patrícia Mesquita
Rafaela Cheble Soares Pinto
Thamyres Ramos da Rocha
Wagner Peres Braga
William Esteban Ospina Garrido

Com base no teste sociométrico proposto por Moreno (1992) e adaptado por Bezerra (2011), buscou-se desenvolver um sistema que pudesse avaliar a atração-repulsão entre estudantes cotistas e não cotistas sujeitos da pesquisa, mensurada a partir da manifestação dos alunos indagados sobre com quem gostariam de formar grupo de trabalho nas tarefas acadêmicas. Moreno (1974) define a sociometria como a ciência que mede o relacionamento humano, e percebe-se que a contribuição sociométrica é apreendida ao mostrar a estrutura social dos pequenos grupos.

No que concerne à construção de pequenos grupos, Moreno (1992) pesquisou e comprovou que a diretriz básica, para garantir o bem-estar dos indivíduos e a sua produtividade, encontra-se no fato de que cada pessoa possa escolher com quem deseja estar em cada momento e que atividade irá realizar. O Autor apresentou os instrumentos necessários, para efetivar essa seleção, como também as leis a serem observadas

por quem os utiliza. Seu referencial teórico e prático preencheu as necessidades dos que se dedicam a atividades grupais, preocupados, não apenas com a realização do trabalho, mas, principalmente, com o bem-estar das pessoas (BEZERRA, 2011, p. 22).

Conforme já mencionado, esta pesquisa buscou replicar o trabalho realizado, com a Uerj, na UFF. Desta forma, propôs-se entender como se configuram as relações entre os estudantes cotistas e os não cotistas da UFF, observando os oito cursos pesquisados: Administração, Direito, Engenharia Química, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia e Pedagogia, com ingresso em 2017.1 e matriculados em 2018.2 – discentes do quarto período –, quando foi realizada a pesquisa de campo. A opção pelos estudantes do quarto período foi feita, pois consideramos que os mesmos já estariam mais adaptados à Universidade e ao curso e já teriam estabelecido relações entre si. Para isso, foi utilizado, como instrumento, o questionário, contendo dados para compor o perfil do estudante participante da pesquisa e a ficha sociométrica, solicitando-se sigilo nas respostas. Além disso, o aluno assinou um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa e se manifestar de forma autônoma e consciente. Ao mesmo tempo, considerou-se um perfil, quanto ao curso, sexo, idade, reserva de vagas, escola de origem de nível médio.

Foram aplicados questionários, nos quais os pesquisados escolheram, do universo de estudantes do quarto período (ou seja, aqueles com ingressos em 2017.1 que estavam inscritos em disciplina em 2018.2) de seus respectivos cursos, três colegas, dentre cotistas e não cotistas, com quem gostariam de desenvolver alguma tarefa acadêmica conjunta.

O perfil dos participantes

O número total de discentes inscritos em disciplina no semestre de 2018.2, nos cursos estudados, foi de 398, e, destes, 234 responderam ao questionário, ou seja, 58,79%, o que superou a meta de 50% de respondentes no projeto. Da amostra de pesquisa, 32 são estudantes de Administração, 42 de Direito, 19 de Engenharia Química, 39 de Letras, 20 de Matemática, 38 de Medicina, 14 de Odontologia e 30 de Pedagogia, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Ingressantes 2017.1 inscritos em disciplina em 2018.2

Curso	Localidade	CT	AC	Total	Pesquisados	%
Administração	Niterói	24	19	43	32	74,42
Direito	Niterói	40	44	84	42	50,00
Engenharia Química	Niterói	12	18	30	19	63,33
Letras	Niterói	37	29	66	39	59,09
Matemática	Niterói	15	18	33	20	60,61
Medicina	Niterói	36	33	69	38	55,07
Odontologia	Niterói	14	12	26	14	53,85
Pedagogia	Niterói	27	20	47	30	63,83
Total geral		205	193	398	234	58,79

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Ao observar as médias de idade dos participantes da pesquisa tanto os cotistas, quanto os não cotistas, percebe-se que não há uma diferença significativa entre os cursos, conforme o Quadro 2. Neste, é possível verificar também o sexo e a quantidade dos discentes que participaram da pesquisa.

Quadro 2 – Perfil dos estudantes pesquisados

Cursos		Administração		Direito		Engenharia Química		Letras		Matemática		Medicina		Odontologia		Pedagogia	
Segmento		CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC
Idade	Sexo																
18 a 22	M	5	8	8	13	4	5	3	6	3	8	12	11	2	2	2	2
18 a 22	F	6	1	9	8	4	6	13	11	2	5	4	6	5	4	11	9
23 a 25	M	3	2	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2	0	0	0	0
23 a 25	F	1	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
26 a 30	M	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
26 a 30	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
+de 30	M	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0
+de 30	F	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1
Total		17	15	20	22	8	11	19	20	6	14	18	20	8	6	16	14
Média das idades		22	22,1	21,7	20,4	20,5	19,8	22,2	21,6	22,3	19,6	22,4	21,2	21,3	20	22,2	22,6

Nota: Cotista – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Escolas de origem

A pesquisa de campo levantou, na aplicação dos questionários, o nome das escolas que os estudantes estudaram durante o ensino médio. O objetivo da pergunta sobre a escola de origem foi identificar se o estudante era oriundo da rede de ensino particular ou pública, além de colégios públicos de aplicação. A seguir, tem-se a análise por cursos.

Administração

Dos 32 estudantes de Administração respondentes, 13 são oriundos de escola particular, sendo todos não cotistas; nove são oriundos de rede pública, sendo todos cotistas; e dez são oriundos de colégios públicos de aplicação, sendo oito cotistas e dois não cotistas. A escola de ensino médio que mais matriculou cotistas do curso de Administração – os que responderam ao questionário – foi a Escola Técnica Estadual Henrique Lage, com cinco estudantes cotistas.

Direito

Dos 42 estudantes de Direito respondentes, 23 são oriundos de escola particular, sendo 22 não cotistas e um cotista; dois são oriundos de rede pública, ambos sendo cotistas; e 17 são oriundos de colégio de aplicação, sendo todos cotistas. A escola de ensino médio que mais matriculou cotistas do curso de Direito – os que responderam ao questionário – foi o Colégio Pedro II, com nove estudantes cotistas.

Engenharia Química

Dos 19 estudantes de Engenharia Química respondentes, 11 são oriundos de escola particular, sendo todos não cotistas; um é oriundo de rede pública, sendo cotista; e sete são oriundos de colégio de aplicação, sendo todos cotistas. A escola de ensino médio que mais matriculou cotistas do curso de Engenharia Química – os que responderam ao questionário – foi o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), com cinco estudantes cotistas.

Letras

Dos 39 estudantes de Letras respondentes, 17 são oriundos de escola particular, sendo todos não cotistas; 16 são oriundos da rede pública, sendo 15 cotistas e um não cotista; e seis são oriundos de colégio de aplicação, sendo quatro cotistas e dois não cotistas. No caso do curso de Letras, todos os cotistas cursaram o ensino médio em escolas diferentes.

Matemática

Dos 20 estudantes de Matemática respondentes, 14 são oriundos de escola particular, sendo todos não cotistas; dois são oriundos da rede pública, ambos são cotistas; e quatro são oriundos de colégio de aplicação, sendo todos cotistas. A escola de ensino médio que mais matriculou cotistas do curso de Matemática – os que responderam ao questionário – foi o Colégio Pedro II, com dois estudantes cotistas.

Medicina

Dos 38 estudantes de Medicina respondentes, 20 são oriundos da rede particular, sendo todos não cotistas; um é oriundo da rede pública e é cotista; e 17 são oriundos de colégio de aplicação, sendo todos cotistas. A escola de ensino médio que mais matriculou cotistas do curso de Medicina – os que responderam ao questionário – foi o Colégio Pedro II, com seis estudantes cotistas.

Odontologia

Dos 14 estudantes de Odontologia respondentes, seis são oriundos da rede particular, sendo todos não cotistas; seis são oriundos da rede pública, sendo todos cotistas; e dois são oriundos de colégio de aplicação, sendo ambos cotistas. No caso do curso de Odontologia, todos os cotistas cursaram o ensino médio em escolas diferentes.

Pedagogia

Dos 30 estudantes de Pedagogia respondentes, 14 são oriundos de escola particular, sendo 13 não cotistas e um cotista; 12 são oriundos da rede pública, sendo todos cotistas; e quatro são oriundos de colégio de aplicação,

sendo todos cotistas. As escolas de ensino médio que mais matricularam cotistas do curso de Pedagogia – os que responderam ao questionário – foram o Colégio Pedro II, o Colégio Estadual Walter Orlandini e o Colégio Estadual Pandiá Calógeras, com dois estudantes cotistas cada um. Pelo resultado apresentado, o Colégio Pedro II foi o que mais matriculou cotistas, principalmente nos cursos de Direito e de Medicina.

Resultados do teste sociométrico nos cursos

Como já mencionado, os estudantes receberam um TCLE junto com o questionário sociométrico, já que essa era a exigência do Comitê de Ética para que a pesquisa fosse realizada. Os critérios utilizados para o teste sociométrico foram:

- » o respondente não se identifica nominalmente;
- » sua identificação se dá apenas quanto à sua participação no grupo de cotistas, não cotistas e quanto ao sexo.

Para verificar a interação, foi solicitado que cada estudante indicasse três colegas com os quais gostariam de trabalhar em conjunto. Não foi estabelecida nenhuma hierarquia de preferência na ordem de indicação, sendo de livre escolha do pesquisado a indicação de colegas cotistas ou não cotistas.

A seguir, temos um aprofundamento dos dados obtidos em cada curso pesquisado.

Administração

Foram inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, 43 discentes para o curso de Administração, sendo destes, 24 cotistas e 19 não cotistas. Cabe salientar que 32 discentes responderam ao questionário, conforme Tabela 15, o que corresponde a 74,42% do universo de pesquisa.

Tabela 15 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	AC	CT	CT
Estudante 2	AC	AC	CT
Estudante 3	CT	AC	CT
Estudante 4	AC	CT	AC
Estudante 5	AC	AC	CT
Estudante 6	AC	AC	AC
Estudante 7	N/A	AC	AC
Estudante 8	CT	CT	AC
Estudante 9	CT	CT	AC
Estudante 10	CT	CT	N/A
Estudante 11	CT	AC	CT
Estudante 12	CT	AC	CT
Estudante 13	AC	AC	CT
Estudante 14	CT	AC	CT
Estudante 15	CT	AC	AC
Estudante 16	CT	AC	AC
Estudante 17	CT	AC	CT
Estudante 18	CT	AC	AC
Estudante 19	AC	AC	AC
Estudante 20	AC	CT	CT
Estudante 21	CT	AC	CT
Estudante 22	CT	AC	AC
Estudante 23	AC	CT	CT
Estudante 24	CT	CT	CT
Estudante 25	AC	AC	CT
Estudante 26	CT	AC	AC
Estudante 27	CT	CT	AC
Estudante 28	CT	AC	N/A
Estudante 29	CT	N/A	CT
Estudante 30	CT	CT	AC
Estudante 31	AC	CT	AC
Estudante 32	CT	CT	AC

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Todos os questionários foram considerados válidos, e 17 foram respondidos por cotistas, correspondendo a 53,12% do total, e 15, por não cotistas, o que representa 46,88% do total, conforme mostrados na Tabela 16.

Tabela 16 – Estudantes que responderam ao questionário – Administração

Percentagem de respostas	%	%
Cotistas	53,12	100,00
Não cotistas	46,88	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Quanto à escolha dos colegas, foram considerados 91 nomes válidos, dos 96 possíveis. Três foram invalidados, pois se tratavam de uma estudante que não pertencia à turma e em outro o nome estava incompleto, além de uma escolha em branco. Do total de estudantes indicados válidos, 50,55% eram cotistas e 49,45%, não cotistas, conforme mostra a Tabela 17. O que revela que, no curso de Administração, não há preferência no grupo, já que a diferença é de apenas 1,1 ponto percentual a favor dos cotistas.

Tabela 17 – Discentes escolhidos – Administração

Frequência de escolha	%
Cotista	50,55
Não cotista	49,45

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Ainda quanto aos estudantes escolhidos, a condição de cotista não influencia na preferência de estudantes com essa característica de ingresso, pois tanto cotistas, quanto não cotistas obtiveram a mesma percentagem de escolha, ou seja, 26,37%. Já quando o não cotista faz a escolha, 23,08% dos colegas são não cotistas e 24,18%, cotistas, mostrando também uma diferença mínima, de apenas 1,10 ponto percentual. Essas escolhas estão evidenciadas na Tabela 18.

Tabela 18 – Relação entre respondentes e escolhidos – Administração

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	26,37	100,00
Cotista escolhe não cotista	26,37	
Não cotista escolhe não cotista	23,08	
Não cotista escolhe cotista	24,18	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Direito

No curso de Direito, foram inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, 84 estudantes, sendo 40 cotistas e 44 não cotistas, divididos em duas turmas, uma de período integral e outra do período noturno. Quarenta e dois estudantes responderam ao questionário, conforme Tabela 19, correspondendo a 50% do universo pesquisado.

Tabela 19 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	CT	AC	CT
Estudante 2	AC	N/A	N/A
Estudante 3	CT	AC	AC
Estudante 4	CT	CT	AC
Estudante 5	CT	CT	CT
Estudante 6	AC	AC	CT
Estudante 7	CT	CT	CT
Estudante 8	CT	N/A	CT
Estudante 9	CT	CT	CT
Estudante 10	CT	CT	CT
Estudante 11	AC	AC	CT
Estudante 12	CT	CT	CT
Estudante 13	CT	AC	CT
Estudante 14	CT	CT	CT

(a tabela 19 continua na próxima página)

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 15	CT	AC	CT
Estudante 16	AC	AC	AC
Estudante 17	AC	AC	AC
Estudante 18	CT	AC	AC
Estudante 19	CT	CT	AC
Estudante 20	AC	AC	AC
Estudante 21	AC	N/A	AC
Estudante 22	AC	AC	AC
Estudante 23	AC	AC	AC
Estudante 24	CT	AC	CT
Estudante 25	CT	AC	CT
Estudante 26	AC	AC	AC
Estudante 27	CT	CT	CT
Estudante 28	AC	AC	AC
Estudante 29	CT	CT	AC
Estudante 30	CT	CT	AC
Estudante 31	AC	CT	AC
Estudante 32	AC	CT	CT
Estudante 33	CT	CT	CT
Estudante 34	CT	AC	CT
Estudante 35	CT	CT	CT
Estudante 36	AC	AC	CT
Estudante 37	AC	AC	CT
Estudante 38	CT	AC	CT
Estudante 39	CT	AC	CT
Estudante 40	CT	CT	AC
Estudante 41	AC	CT	N/A
Estudante 42	CT	AC	CT

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Do total de respostas obtidas na pesquisa, três foram anuladas – duas porque os estudantes relacionados não eram ingressantes de 2017.1 e a terceira devido à indicação estar com o nome incompleto, impossibilitando sua identificação. A percentagem dos discentes que responderam pode ser vista na Tabela 20.

Tabela 20 – Discentes que responderam ao questionário – Direito

Percentagem de respostas	%
Cotistas	47,62
Não cotistas	52,38

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A frequência de escolha de colegas no caso de Direito corresponde a 55,28% de cotistas e 44,72% de não cotistas, conforme Tabela 21. À primeira vista, podemos dizer que há maior preferência de escolha por estudantes cotistas do que não cotistas, conforme Tabela 21.

Tabela 21 – Discentes escolhidos – Direito

Frequência de escolha	%
Cotista	55,28
Não cotista	44,72

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Na Tabela 22, observa-se que existe preferência na escolha dos estudantes cotistas. Por conseguinte, relacionado aos não cotistas, percebe-se uma aproximação no percentual das escolhas de não cotistas para não cotistas e não cotistas para cotistas.

Tabela 22 – Relação entre respondentes e escolhidos – Direito

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	29,27	100,00
Cotista escolhe não cotista	17,07	
Não cotista escolhe não cotista	27,64	
Não cotista escolhe cotista	26,02	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Engenharia Química

O curso contou com 30 estudantes inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, e destes, 12 eram cotistas e 18, não cotistas. Dezenove responderam à pesquisa, conforme Tabela 23, correspondendo a 63,33% do universo de discentes.

Tabela 23 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	AC	AC	CT
Estudante 2	AC	AC	CT
Estudante 3	CT	CT	AC
Estudante 4	CT	CT	AC
Estudante 5	CT	CT	AC
Estudante 6	AC	CT	AC
Estudante 7	CT	CT	AC
Estudante 8	CT	CT	AC
Estudante 9	CT	CT	AC
Estudante 10	CT	CT	AC
Estudante 11	AC	AC	N/A
Estudante 12	AC	AC	AC
Estudante 13	CT	CT	AC
Estudante 14	AC	AC	AC
Estudante 15	AC	AC	AC
Estudante 16	CT	CT	AC
Estudante 17	AC	AC	AC
Estudante 18	AC	CT	AC
Estudante 19	CT	AC	AC

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Do total de estudantes que reponderam ao questionário, oito eram cotistas e 11, não cotistas. A proporção de cotistas e não cotistas correspondeu a 42,11% e 57,89%, respectivamente, conforme Tabela 24.

Tabela 24 – Discentes que responderam ao questionário – Engenharia Química

Percentagem de respostas	%
Cotistas	42,11
Não cotistas	57,89

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Na Tabela 25, pode-se observar que a frequência de escolha para os discentes de Engenharia Química é de 41,07% para cotistas, enquanto 58,93% dos escolhidos são discentes de ampla concorrência, não cotistas. Deve-se perceber que esses números são, aproximadamente, proporcionais ao número de discentes respondentes (42,11% cotistas e 57,89% não cotistas). Assim, a escolha é quase proporcional, mas destaca-se que os não cotistas foram mais escolhidos.

Tabela 25 – Discentes escolhidos – Engenharia Química

Frequência de escolha	%
Cotista	41,07
Não cotista	58,93

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Observa-se que existe preferência na escolha dos estudantes não cotistas por seus pares. Também no grupo dos estudantes cotistas percebe-se um percentual maior na escolha por estudantes cotistas, conforme Tabela 26.

Tabela 26 – Relação entre respondentes e escolhidos – Engenharia Química

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	25,00	100,00
Cotista escolhe não cotista	17,86	
Não cotista escolhe não cotista	41,07	
Não cotista escolhe cotista	16,07	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Letras

Contando com 66 discentes inscritos em disciplina, sendo 37 cotistas e 29 não cotistas, no semestre de 2018.2, o curso de Letras teve 39 questionários respondidos, conforme Tabela 27, o que corresponde a 59,09% da turma. Dezenove questionários foram respondidos por cotistas e 20, por discentes aprovados no Enem por ampla concorrência.

Tabela 27 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	AC	AC	CT
Estudante 2	CT	AC	AC
Estudante 3	AC	AC	N/A
Estudante 4	AC	CT	N/A
Estudante 5	AC	CT	CT
Estudante 6	AC	CT	CT
Estudante 7	AC	AC	AC
Estudante 8	CT	AC	AC
Estudante 9	AC	AC	CT
Estudante 10	AC	AC	AC
Estudante 11	AC	AC	AC
Estudante 12	AC	AC	AC
Estudante 13	N/A	AC	N/A
Estudante 14	AC	AC	CT
Estudante 15	CT	CT	CT
Estudante 16	CT	AC	AC
Estudante 17	CT	CT	CT
Estudante 18	CT	CT	CT
Estudante 19	CT	N/A	AC
Estudante 20	CT	CT	CT
Estudante 21	CT	CT	CT
Estudante 22	AC	CT	AC
Estudante 23	N/A	CT	AC
Estudante 24	CT	CT	N/A

(a tabela 27 continua na próxima página)

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 25	AC	AC	N/A
Estudante 26	CT	AC	N/A
Estudante 27	CT	AC	N/A
Estudante 28	CT	AC	CT
Estudante 29	CT	N/A	CT
Estudante 30	N/A	N/A	CT
Estudante 31	N/A	CT	CT
Estudante 32	CT	CT	CT
Estudante 33	CT	CT	AC
Estudante 34	AC	AC	AC
Estudante 35	CT	N/A	CT
Estudante 36	AC	CT	CT
Estudante 37	N/A	N/A	CT
Estudante 38	N/A	AC	CT
Estudante 39	AC	CT	N/A

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A princípio, a pesquisa contou com 40 questionários, todavia, um questionário teve respostas vazias, sendo assim, foram obtidos 39 questionários válidos, com 48,72% cotistas e 51,28% de ampla concorrência, dando equilíbrio aos resultados, conforme visto na Tabela 28.

Tabela 28 – Discentes que responderam ao questionário – Letras

Percentagem de respostas	%
Cotistas	48,72
Não cotistas	51,28

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

No curso de Letras, apesar de representarem menor quantidade de respondentes à pesquisa, os estudantes cotistas foram maioria na indicação dos seus colegas de turma, conforme pode ser observado na Tabela 29.

Tabela 29 – Discentes escolhidos – Letras

Frequência de escolha	%
Cotista	53,06
Não cotista	46,94

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Observa-se que existe preferência na escolha dos estudantes cotistas por seus pares, conforme Tabela 30. Percebe-se também um percentual maior na escolha dos estudantes não cotistas por não cotistas.

Tabela 30 – Relação entre respondentes e escolhidos – Letras

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	31,63	100,00
Cotista escolhe não cotista	15,31	
Não cotista escolhe não cotista	31,63	
Não cotista escolhe cotista	21,43	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Matemática

O curso de Matemática na UFF contou com três turmas, divididas entre bacharelado e licenciatura, totalizando 33 estudantes inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, divididos entre 15 cotistas e 18 não cotistas. Destes, 20 responderam ao questionário, sendo seis cotistas e 14 não cotistas, correspondendo a 60,61% do universo de discentes.

Tabela 31 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	AC	N/A	N/A
Estudante 2	AC	CT	AC
Estudante 3	AC	AC	AC
Estudante 4	AC	AC	AC
Estudante 5	CT	AC	AC
Estudante 6	AC	AC	AC
Estudante 7	CT	AC	AC
Estudante 8	AC	AC	CT
Estudante 9	CT	AC	AC
Estudante 10	AC	AC	CT
Estudante 11	AC	AC	AC
Estudante 12	AC	AC	AC
Estudante 13	CT	AC	AC
Estudante 14	AC	CT	AC
Estudante 15	CT	AC	AC
Estudante 16	AC	AC	AC
Estudante 17	AC	AC	AC
Estudante 18	AC	AC	AC
Estudante 19	AC	CT	CT
Estudante 20	AC	AC	AC

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Vinte discentes responderam ao questionário (Tabela 32), representando 60,61% do total de inscritos; daqueles, 30% eram cotistas e 70%, não cotistas, conforme Tabela 32.

Tabela 32 – Estudantes que responderam ao questionário – Matemática

Percentagem de respostas	%
Cotistas	30,00
Não cotistas	70,00

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Em consequência, observou-se uma baixa indicação de cotistas nos questionários, conforme Tabela 33.

Tabela 33 – Estudantes escolhidos – Matemática

Frequência de escolha	%
Cotista	17,86
Não cotista	82,14

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 34 – Relação entre respondentes e escolhidos – Matemática

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	3,57	100,00
Cotista escolhe não cotista	25,00	
Não cotista escolhe não cotista	57,14	
Não cotista escolhe cotista	14,29	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Medicina

Foram inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, 69 estudantes, com ingresso em 2017.1, no curso de Medicina, dos quais 36 eram cotistas e 33, não cotistas. Desse universo, 38 estudantes responderam ao questionário, conforme Tabela 35, totalizando 55,07% do total.

Tabela 35 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	AC	AC	AC
Estudante 2	AC	AC	CT
Estudante 3	CT	AC	CT
Estudante 4	CT	AC	AC
Estudante 5	CT	CT	AC
Estudante 6	AC	CT	CT
Estudante 7	AC	CT	CT
Estudante 8	CT	AC	AC
Estudante 9	CT	AC	CT
Estudante 10	CT	AC	AC
Estudante 11	CT	AC	AC
Estudante 12	AC	AC	AC
Estudante 13	AC	AC	AC
Estudante 14	CT	AC	AC
Estudante 15	AC	AC	AC
Estudante 16	AC	CT	CT
Estudante 17	CT	CT	CT
Estudante 18	CT	CT	CT
Estudante 19	AC	CT	CT
Estudante 20	AC	N/A	N/A
Estudante 21	CT	AC	AC
Estudante 22	AC	CT	AC
Estudante 23	AC	AC	AC
Estudante 24	CT	CT	N/A
Estudante 25	CT	AC	CT
Estudante 26	CT	AC	CT
Estudante 27	AC	AC	AC
Estudante 28	N/A	CT	AC
Estudante 29	CT	CT	CT
Estudante 30	AC	AC	AC
Estudante 31	CT	AC	CT
Estudante 32	CT	CT	AC
Estudante 33	AC	CT	AC
Estudante 34	CT	CT	CT
Estudante 35	N/A	AC	N/A
Estudante 36	CT	CT	CT
Estudante 37	CT	AC	CT
Estudante 38	CT	CT	CT

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC
 Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Todos os questionários foram considerados válidos, e dos 38, 18 foram respondidos por cotistas e 20, por não cotistas, conforme verificado na Tabela 36.

Tabela 36 – Estudantes que responderam ao questionário – Medicina

Percentagem de respostas	%
Cotistas	47,37
Não cotistas	52,63

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Quanto à escolha dos colegas para trabalhar em equipe, foram considerados 108 nomes válidos, e deste total, 50,55% eram cotistas e 49,45%, não cotistas, conforme mostra a Tabela 37. O que revela que não há uma preferência no curso de Medicina, em determinado grupo, para dividir responsabilidades e trabalhar.

Tabela 37 – Estudantes escolhidos – Medicina

Frequência de escolha	%
Cotista	50,55
Não cotista	49,45

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Com relação aos estudantes escolhidos, percebe-se equilíbrio na frequência de escolha entre os não cotistas e os cotistas, como exposto na Tabela 38.

Tabela 38 – Relação entre respondentes e escolhidos – Medicina

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	26,37	100,00
Cotista escolhe não cotista	26,37	
Não cotista escolhe não cotista	23,08	
Não cotista escolhe cotista	24,18	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Odontologia

O curso de Odontologia contou com 26 estudantes inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, dos quais 14 são cotistas e 12, não cotistas. Quatorze discentes responderam ao questionário, representando 53,85% do universo. O resultado pode ser visto na Tabela 39.

Tabela 39 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	CT	AC	CT
Estudante 2	AC	AC	CT
Estudante 3	AC	AC	CT
Estudante 4	AC	AC	CT
Estudante 5	CT	CT	CT
Estudante 6	CT	CT	CT
Estudante 7	CT	AC	AC
Estudante 8	CT	AC	CT
Estudante 9	N/A	CT	N/A
Estudante 10	N/A	CT	CT
Estudante 11	AC	N/A	N/A
Estudante 12	CT	N/A	AC
Estudante 13	CT	CT	CT
Estudante 14	CT	AC	CT

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Do total de respondentes, oito eram cotistas, e seis, não cotistas, conforme Tabela 40.

Tabela 40 – Estudantes que responderam ao questionário – Odontologia

Percentagem de respostas	%
Cotistas	57,14
Não cotistas	42,86

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Em relação à frequência de escolha no curso de Odontologia, percebemos que os cotistas foram mais escolhidos para trabalhar academicamente do que os não cotistas. A frequência de escolha mostra um percentual menos balanceado, no qual os cotistas representam 63,89% e os não cotistas, 36,11%, apresentando uma diferença superior à dos demais cursos, como mostra a Tabela 41.

Tabela 41 – Estudantes escolhidos – Odontologia

Frequência de escolha	%
Cotista	63,89
Não cotista	36,11

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Já em relação à escolha por trabalhar com estudantes cotistas ou não, percebemos que existe uma preferência dos cotistas em trabalhar com outros cotistas, alcançando um percentual de 41,67% em relação ao total. Dentre os não cotistas, observa-se que não existe diferenciação entre os estudantes indicados, conforme Tabela 42.

Tabela 42 – Relação entre respondentes e escolhidos – Odontologia

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	41,67	100,00
Cotista escolhe não cotista	13,89	
Não cotista escolhe não cotista	22,22	
Não cotista escolhe cotista	22,22	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Pedagogia

Foram inscritos em disciplina, no semestre de 2018.2, 27 cotistas e 20 estudantes não cotistas. Desse universo, 30 discentes responderam ao questionário, conforme Tabela 43, o que corresponde a 63,83% dos estudantes inscritos, atendendo ao percentual previsto no projeto.

Tabela 43 – Estudantes indicados

Respondente	Indicado 1	Indicado 2	Indicado 3
Estudante 1	CT	AC	AC
Estudante 2	AC	AC	N/A
Estudante 3	CT	N/A	CT
Estudante 4	AC	AC	CT
Estudante 5	CT	AC	AC
Estudante 6	CT	AC	N/A
Estudante 7	AC	CT	AC
Estudante 8	AC	AC	AC
Estudante 9	AC	CT	AC
Estudante 10	AC	N/A	CT
Estudante 11	AC	AC	AC
Estudante 12	CT	AC	AC
Estudante 13	CT	CT	AC
Estudante 14	CT	N/A	N/A
Estudante 15	AC	AC	N/A
Estudante 16	AC	CT	CT
Estudante 17	CT	AC	N/A
Estudante 18	N/A	CT	AC
Estudante 19	CT	N/A	AC
Estudante 20	CT	CT	CT
Estudante 21	AC	AC	CT
Estudante 22	CT	CT	AC
Estudante 23	N/A	N/A	AC
Estudante 24	AC	AC	N/A
Estudante 25	CT	AC	CT
Estudante 26	AC	CT	CT
Estudante 27	N/A	CT	AC
Estudante 28	N/A	CT	CT
Estudante 29	AC	AC	CT
Estudante 30	AC	CT	AC

Nota: **Cotista** – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Todos os questionários foram considerados válidos, e dos 30, 16 foram respondidos por cotistas, correspondendo a 53,33% do total, e 14, por não cotistas, representando 46,67% do total, conforme mostrados na Tabela 44.

Tabela 44 – Estudantes que responderam ao questionário – Pedagogia

Percentagem de respostas	%
Cotistas	53,33
Não cotistas	46,67

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Quanto à escolha dos colegas, foram considerados 75 nomes válidos, dos 90 possíveis. Do total de estudantes escolhidos válidos, 44,00% eram cotistas e 56,00%, não cotistas, conforme mostra a Tabela 45. Pode-se observar que há uma preferência por estudantes não cotistas, com uma diferença de 12 pontos percentuais.

Tabela 45 – Estudantes escolhidos – Pedagogia

Frequência de escolha	%
Cotistas	44,00
Não cotistas	56,00

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Quanto às escolhas entre os pares, a escolha do cotista foi mais acentuada pelos não cotistas: 32,0%. Enquanto o percentual de respostas em que cotistas escolheram cotistas foi 21,33%, revelando uma diferença de 10,67 pontos percentuais. Já em relação às escolhas dos não cotistas, não se verificou diferença significativa. Em 24,00% das respostas, os não cotistas escolheram não cotistas, e em 22,67%, não cotistas escolheram cotistas. Portanto, houve, apenas, uma diferença de 1,33 pontos percentuais. Essas escolhas estão evidenciadas na Tabela 46.

Tabela 46 – Relação entre respondentes e escolhidos – Pedagogia

Relação entre os estudantes	%	%
Cotista escolhe cotista	21,33	100,00
Cotista escolhe não cotista	32,00	
Não cotista escolhe não cotista	24,00	
Não cotista escolhe cotista	22,67	

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Dados consolidados

O Quadro 3 apresenta os dados percentuais consolidados, quanto à escolha dos estudantes e às relações de preferência obtidas no estudo de campo.

Quadro 3 – Frequência e preferência de escolhas entre os grupos

Frequência de escolha – Consolidado por curso (em %)								
Perfil	Adm.	Dir.	Eng.	Let.	Mat.	Med.	Odo.	Ped.
Cotista	51	55	41	53	18	50	64	44
Não cotista	49	45	59	47	82	50	36	56
Preferência de escolha – Consolidado por curso (em %)								
Perfil	Adm.	Dir.	Eng.	Let.	Mat.	Med.	Odo.	Ped.
CT → CT	26	29	25	32	4	26	42	21
CT → AC	26	17	18	15	25	26	14	32
AC → AC	23	28	41	32	57	23	22	24
AC → CT	24	26	16	21	14	24	22	23

Nota: Cotista – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Pode-se observar que a frequência de escolha em sua maioria foi pelos cotistas, com exceção de Engenharia Química, Matemática e Pedagogia. Apesar disso, em rigor, nos cursos de Administração, Direito e Letras, a vantagem dos cotistas é pequena.

Medicina apresentou igualdade nas indicações. Odontologia teve maior tendência na indicação por cotistas, apresentando diferença de 28 pontos percentuais.

O principal ponto fora da curva foi o curso de Matemática, que obteve somente 19% das escolhas por cotistas. A suposição prevalecente para explicar esse fenômeno é que, como poucos cotistas responderam à

pesquisa, representando apenas 30% dos respondentes, ficou muito reduzida a oferta de opção entre eles.

Os dados consolidados da sociometria de Moreno na UFF demonstram que os cotistas não encontraram rejeição entre seus colegas de estudo, ao contrário, são muitas vezes preferidos. Nesse sentido, pode-se falar de inclusão social desses estudantes. Ainda que não se possa transpor essa recepção para o plano da sociedade *lato sensu*, ela é presente no ambiente da UFF e é uma sinalização importante em termos gerais.

Sociabilidade e inclusão – Comparação com a Uerj

Conforme mencionado, Bezerra (2011) aplicou o teste sociométrico proposto por Moreno (1992) em seu estudo na Uerj nos cursos Administração, Direito, Engenharia Química, Medicina, Odontologia e Pedagogia. Portanto, foi possível realizar a comparação dos resultados relacionados a esses cursos entre a Uerj e a UFF.

O número total de discentes que respondeu ao questionário foi de 126 na Uerj dos 740 ingressantes em 2008 e de 234 na UFF dos 503 ingressantes em 2017.1. Desta forma, chega-se ao seguinte quantitativo geral e percentual de respondentes nas duas universidades, conforme Tabela 47.

Tabela 47 – Quantitativo de respondentes – Uerj e UFF

Curso	Uerj (2008)							UFF (2017.1)						
	Ingressantes			Respondentes			%	Ingressantes			Respondentes			%
	CT	AC	Total	CT	AC	Total		CT	AC	Total	CT	AC	Total	
Administração	52	64	116	15	8	23	19,82	26	26	52	17	15	32	61,54
Direito	145	167	312	10	27	37	11,85	49	51	100	20	22	42	42,00
Eng. Química	36	40	76	4	5	9	11,84	16	22	38	8	11	19	50,00
Letras	-	-	-	-	-	-	-	43	40	83	19	20	39	46,99
Matemática	-	-	-	-	-	-	-	26	27	53	6	14	20	37,74
Medicina	43	48	91	4	7	11	12,08	39	41	80	18	20	38	47,50
Odontologia	26	32	58	5	15	20	34,48	19	18	37	8	6	14	37,84
Pedagogia	4	83	87	2	24	26	29,88	30	30	60	16	14	30	50,00
Total	-	-	740	-	-	126	17,02	-	-	503	-	-	234	46,50

Nota: Cotista – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Vale ressaltar que os cursos de Letras e Matemática não foram objeto de comparação, uma vez que não participaram da pesquisa na Uerj.

Foi analisado o perfil dos discentes que responderam ao questionário (avaliação sociométrica) nas duas universidades e elaboradas as Tabelas 48 e 49 para comparação.

Tabela 48 – Perfil dos respondentes – Uerj e UFF (Parte I)

Cursos			Administração		Direito		Engenharia Química		Letras	
Segmento			CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC
IES	Idade	Sexo								
UFF	18 a 22	M	5	8	8	13	4	5	3	6
Uerj		M	6	2			3	4	-	-
UFF	18 a 22	F	6	1	9	8	4	6	13	11
Uerj		F	4	4	6	17	1	1	-	-
UFF	23 a 25	M	3	2	0	0	0	0	1	1
Uerj		M	4	2	1		0	0	-	-
UFF	23 a 25	F	1	2	0	0	0	0	1	1
Uerj		F	1	0	1	0	0	0	-	-
UFF	26 a 30	M	1	1	1	0	0	0	0	0
Uerj		M	0	0	0	0	0	0	-	-
UFF	26 a 30	F	0	0	0	0	0	0	0	0
Uerj		F	0	0	0	0	0	0	-	-
UFF	+ de 30	M	0	1	2	0	0	0	0	0
Uerj		M	0	0	0	0	0	0	-	-
UFF	+ de 30	F	1	0	0	1	0	0	1	1
Uerj		F	0	0	0	0	0	0	-	-
UFF – Total			17	15	20	22	8	11	19	20
Uerj – Total			15	8	10	27	4	5	-	-
UFF – Média das idades			22	22,1	21,7	20,4	20,5	19,8	22,2	21,6
Uerj – Média das idades			21,3	21,1	20	19,8	20,7	20	-	-

Nota: Cotista – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Tabela 49 – Perfil dos respondentes – Uerj e UFF (Parte II)

Cursos			Matemática		Medicina		Odontologia		Pedagogia	
Segmento			CT	AC	CT	AC	CT	AC	CT	AC
IES	Idade	Sexo								
UFF	18 a 22	M	3	8	12	11	2	2	2	2
Uerj		M	-	-	1	2	0	1	0	1
UFF	18 a 22	F	2	5	4	6	5	4	11	9
Uerj		F	-	-	2	3	5	12	1	13
UFF	23 a 25	M	0	1	1	2	0	0	0	0
Uerj		M	-	-	0	0	0	0	0	1
UFF	23 a 25	F	0	0	0	1	0	0	0	1
Uerj		F	-	-	0	1	0	2	0	0
UFF	26 a 30	M	0	0	0	0	1	0	0	0
Uerj		M	-	-	0	0	0	0	0	1
UFF	26 a 30	F	0	0	0	0	0	0	1	1
Uerj		F	-	-	1	0	0	0	0	4
UFF	+ de 30	M	1	0	1	0	0	0	0	0
Uerj		M	-	-	0	0	0	0	0	0
UFF	+ de 30	F	0	0	0	0	0	0	2	1
Uerj		F	-	-	0	0	0	0	1	4
UFF – Total			6	14	18	20	8	6	16	14
Uerj – Total			-	-	4	7	5	15	2	24
UFF – Média das idades			22,3	19,6	22,4	21,2	21,3	20	22,2	22,6
Uerj – Média das idades			-	-	23,3	22	20,4	20,8	37	25,2

Nota: Cotista – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A essas populações de estudantes da Uerj e da UFF foram aplicados os questionários para realizar o teste sociométrico de Moreno, cujos resultados nos dão a ideia da recepção dos colegas cotistas e não cotistas entre si, nas duas instituições.

Esses resultados em relação às escolhas/frequências por alunos cotistas ou não cotistas foram apurados em percentual. Na análise da Uerj, a referência foi o número de ingressantes em cada modalidade, no período de 2008. No que diz respeito à UFF, o resultado foi em relação ao número de estudantes indicados em cada grupo. Ou seja, no curso de Administração, por exemplo, 35% dos cotistas que ingressaram em 2008 foram indicados pelos colegas na Uerj. Já na UFF, 50,55% dos estudantes indicados no questionário são cotistas.

É importante ressaltar que os estudantes considerados para essa pesquisa na UFF foram os ingressantes em 2017.1 que estavam inscritos em disciplina no período 2018.2. As informações de cada curso podem ser conferidas na Tabela 50.

Tabela 50 – Frequência de escolhas pelos respondentes

Curso	Uerj		UFF	
	CT (%)	AC (%)	CT (%)	AC (%)
Administração	35,00	33,00	50,55	49,45
Direito	18,00	19,00	55,28	44,72
Engenharia química	25,00	20,00	41,07	58,93
Medicina	14,00	16,00	50,55	49,45
Odontologia	46,00	34,00	63,89	36,11
Pedagogia	50,00	47,00	44,00	56,00

Nota: Cotista – CT / Não cotista – AC

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Após avaliar os percentuais referenciados no quadro acima, que foram obtidos após a realização do teste sociométrico nas duas instituições de ensino superior, podemos destacar os seguintes pontos comparativos.

Os percentuais obtidos nos cursos de Administração e Odontologia são maiores para os cotistas, nas duas universidades. Em Administração, do total de cotistas ingressantes em 2008, na Uerj, 35% foram escolhidos por seus colegas, enquanto a escolha por não cotistas foi de 33%. Na UFF, a escolha por cotistas ficou em 50,55%, contra 49,45% de não cotistas.

No curso de Direito na Uerj há certo equilíbrio nas frequências de escolhas. Já em Direito da UFF prevalece maior percentual para a escolha de estudantes cotistas. No curso de Medicina na UFF, também houve um equilíbrio nas frequências de escolhas. Já na Uerj, há maior preferência pelos não cotistas.

Houve maior escolha por estudantes cotistas no curso de Engenharia Química na Uerj, contrastando com o mesmo curso na UFF, em que houve a prevalência da escolha por estudantes não cotistas.

Situação semelhante ocorreu no curso de Pedagogia em que a margem de escolha por estudantes cotistas foi um pouco maior na Uerj (50% contra 47% por não cotistas), enquanto na UFF prevaleceu a escolha por estudantes não cotistas (56% contra 44% por cotistas).

Apesar de pequenas variações que podem ser explicadas por diversos motivos, desde o tamanho da amostra, até o perfil socioeconômico dos dois grupos, o que prevalece é a mesma constatação de que, no sentido de acolhimento, os cotistas foram incluídos nas duas instituições de modo bastante semelhante.

Algumas percepções dos estudantes cotistas em relação à realidade das políticas de inclusão e assistência

As percepções dos estudantes cotistas em relação às políticas de inclusão e assistência compõem o quadro analítico da situação em que se opera a política de cotas na UFF. Isso que veremos a seguir nos ajuda a melhor apreender e avaliar as respostas dadas tanto pela pesquisa quantitativa de desempenho e evasão, quanto pela sociometria de Moreno que acaba de ser exposta.

Em novembro de 2018, para, dentre outros objetivos, aprofundar o conhecimento sobre as demandas sociais e pedagógicas dos cotistas, foi realizado o Seminário sobre Políticas de Cotas na UFF. Esse evento contou com sessões abertas a toda a comunidade acadêmica, bem como com sessões exclusivas para os estudantes cotistas, nas quais foram discutidos aspectos da sua realidade na universidade. Esses diálogos foram registrados e subsidiaram as considerações geradas neste trabalho. São percepções dos estudantes cotistas sobre a sua realidade.

Foram identificados na fala dos estudantes aspectos negativos e positivos como:

- » Falhas no acolhimento pela UFF, principalmente, quando ingressam nos cursos.
- » Falta de conhecimento sobre a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, sua atuação e bolsas de auxílio financeiro.
- » Divisão de prioridades: estudar *versus* trabalhar.
- » Dificuldade em algumas disciplinas, principalmente quanto à interpretação e produção de textos acadêmicos.
- » Poucas pessoas negras no curso de Administração.
- » Motivação ao cursar a faculdade, pois veem nela a oportunidade de mudar sua condição de vida.
- » Os estudantes cotistas não se sentem discriminados.
- » Expectativa da família e do próprio estudante para ingressar na universidade pública e para a escolha do curso.

O acolhimento é apontado como algo crítico no início da trajetória dos estudantes cotistas na UFF. Quando perguntados sobre as possibilidades de assistência oferecida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, a maioria revelou desconhecimento sobre a existência dos programas e da própria Proaes. Isso fica claro na fala do estudante 1: “O que é a Proaes? Eu não sei, falando sério”. O estudante 2 desenvolve melhor esta percepção:

[...] eu não consegui a bolsa de candidato à ingressante, justamente porque eu ainda não tinha ouvido falar da Proaes. E quando eu soube, já estava em cima da hora, não deu pra agilizar a documentação, os comprovantes e tudo mais, e eu só fiquei sabendo por causa de dois veteranos. Eles não chegaram pra mim, não entraram na sala, não falaram sobre isso, inclusive na diretoria do curso, quando eu fiz a matrícula, também não falou. Então, a Proaes mesmo, eu só conheci quando eu corri atrás, porque os meus veteranos falaram, entendeu?

Com relação à facilidade de inserção na comunidade acadêmica, alguns estudantes apontam dificuldades no primeiro contato com a universidade.

E em relação às bolsas e tudo que tinham pra oferecer pra gente, eu achei estranho que não foram mostradas no acolhimento. Eu não

vim no acolhimento da faculdade, porque, por exemplo, na ação de trote era meu aniversário, então eu não queria me ferrar muito (risos), e eu não vim na semana inteira de trote. Então foi estranho pra mim não ter sido apresentado no acolhimento. Eu achei que todo mundo já devia saber, porque no acolhimento, deveriam ser, deveriam acolher você no universo da faculdade, né? Então, o responsável que tivesse lá apresentar aquilo, devia ter apresentado tudo o que a universidade podia ajudar não só os cotistas como os não cotistas também (estudante 3).

As falhas na comunicação e informação também aparecem como barreiras aos estudantes.

Então, eu não vim no acolhimento. E, é... até pelo fato mesmo do dinheiro que a gente gasta de passagem todo dia, é bem complicado. E eu não fiquei sabendo de nada, eu entrei aqui num dia, no outro já foi o acolhimento. Eu entrei acho que na quarta chamada e teve a quinta chamada ainda, onde um colega entrou. E se eu que já entrei um dia antes do acolhimento, tendo como vir no dia, mas não podendo, já não soube, ele então muito menos do que eu. Então, as datas também acabam não batendo, porque enquanto tem gente ainda entrando, tem outras pessoas que já estão sendo incluídas. As outras que entram depois, entram completamente perdidas. Eu entrei aqui, não entendi nada, fiquei 'meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui?' (estudante 4).

Os estudantes presentes no acolhimento realizado pela UFF também apontaram algumas falhas nos eventos promovidos.

Então, no acolhimento foram mais que oito ou nove cursos, não foram todos. Ficou um pessoal da UFF responsável pra apresentar, falar 'ah, essa é nossa faculdade, foi fundada em tal ano' e basicamente foram gincanas, de curso contra curso, com premiação, só isso. Não teve falando sobre a Proaes, por exemplo (estudante 5).

Alguns estudantes foram motivados a buscar outras informações, relativas aos programas de assistência, devido às dificuldades financeiras.

Eu tenho bolsa de desenvolvimento acadêmico, aqui da universidade mesmo. Eu faço Letras, Português-Literatura. E eu fiquei sabendo sobre a bolsa no dia da minha entrevista, porque eu perguntei à entrevistadora sobre as bolsas da universidade. Então, eu fiquei sabendo do acolhimento, então eu também fui contemplada com essa bolsa,

e aí eu fui pesquisando, mas foi por conta própria, não tem alguém dizendo pra você sobre isso, sabe? (estudante 6).

Porém, as bolsas de auxílio não são suficientes para contemplar todos os estudantes demandantes, conforme explica um estudante ouvido: “Fiquei na classificação, e aí estou esperando até hoje. É muita gente mesmo pra pouca bolsa” (estudante 7).

Também, em virtude das dificuldades financeiras, muitos cotistas se veem no dilema entre dedicar tempo aos estudos ou ao trabalho.

Mas agora que eu comecei a trabalhar, fiz 18, tô começando a trabalhar, algumas, outras partes são mais complicadas, os professores dão os textos, o que é o certo, a gente tá na academia, você tem que ir pra uma aula preparado. Você chega lá, vai ler o texto de 30, 60 páginas. Você vai chegar lá, você tem que saber, se você chega numa aula de quatro horas, que eu estudo noturno, e você tem que passar três horas estudando a matéria, como se fosse ensino médio pra passar uma hora debatendo, você chega às 9 horas da noite, você não tem nem cabeça pra conversar. Então é necessário, só que em contraponto, muitos estudantes que passam o dia inteiro trabalhando, e chega a ser contraproducente em alguns casos (estudante 1).

Vemos também que os estudantes ponderam seus desempenhos em virtude da necessidade de trabalhar.

Tipo, eu trabalho e estudo. Meu irmão que é da Uerj, porque lá a carga horária é maior, e ele não tem a possibilidade de trabalhar, o desempenho dele é muito maior. É gritante! De CR 10, todo o semestre, e eu me sinto um nada. Tipo: ‘ah, meu CR no semestre passado nem foi tanto’. E aí agora são comparações de pessoas que não trabalham, de pessoa que trabalha, que vive pela faculdade, pode participar de tudo, sabe de tudo que está acontecendo na faculdade porque ele passa o dia naquele espaço (estudante 7).

Outro ponto levantado pelos estudantes é a dificuldade em relação a algumas disciplinas e ao rigor metodológico exigido.

De fato, a diferença em relação à escola e à faculdade em questão de trabalho acadêmico pra mim foi gritante. Por exemplo, quando eu tava fazendo trabalho no ensino médio, eu não, sinceramente, eu não sabia de regra nenhuma (estudante 2).

A dificuldade em algumas disciplinas parece ser comum aos estudantes ouvidos.

Em Contabilidade encontro um problema parecido com a Administração, que é de pouca monitoria. A gente tem a de Cálculo, a gente tem a de Matemática Financeira, e a de Contabilidade Financeira que eu estou tendo agora. E é basicamente essa área, é Matemática. Das outras, a maioria dos estudantes estão também trabalhando e não tem disponibilidade. Os próprios alunos que estão cursando, acredito que 90% da minha turma trabalham e não têm disponibilidade para seguir, para ensinar depois. E realmente é um problema, para algumas matérias é bem complicado. Algumas matérias, como, por exemplo, Economia, muitos alunos têm dificuldade na Teoria Econômica Aplicada II. Estou tendo agora, foram matérias que eu reprovei e é matéria maçante, e matéria com muita sigla, depende do professor que você pega, alguns têm metodologias que complicam para outros alunos, enfim (estudante 1).

Eu fiz escola pública, eu moro em São Gonçalo, e lá a minha escola é considerada, foi considerada, a escola que eu passei, uma das melhores. Só que o melhor lá não é bom, então meu irmão, por exemplo, ele veio de escola pública técnica, da Faetec. Ele já entrou, ele é de outro curso, ele entrou sabendo muito mais coisa do que eu, tendo mais uma noção de como seria o mundo acadêmico em si e eu entrei aqui, eu fiquei 'meu Deus, eu não sei o que eu tô fazendo aqui', e muitas vezes dá vontade de desistir, porque são coisas que a gente, provavelmente, já deveria saber na escola, que a gente não aprende. Como fazer um resumo, a gente deveria aprender isso na escola, porque a gente faz mil resumos na escola. Mas você por você, você escreve num papel até de caderno, entrega e tá bom. A gente aprende a conviver com o que é medíocre, e aqui é uma coisa que é exigido muito mais coisas (estudante 7).

Porém, mesmo diante das dificuldades, os estudantes revelam a consciência de que podem melhorar seu desempenho no decorrer do curso.

Nós não fomos preparados para aquilo... e como nós chegamos numa faculdade onde tudo é novo... então, você iniciou tudo. Se você não souber fazer algo... matemática, lógico tem uma questão. No texto científico é ler e reler e procurar explicação e debater com outras pessoas, isso é um exercício que você não vai conseguir fazer em uma aula. Você... pode ser uma aula que te ensina como ler um artigo, como escrever um artigo, mas o resto é com você... tipo, vai

praticar, vai escrever na ordem então, quando nós pegamos tudo novo nós podemos iniciar um novo ciclo e tentar dar o nosso melhor. Eu acho que o que acontece com a gente aqui, que começamos com as notas baixas, mas ao longo do curso quando vamos pegando, vamos pegando matérias que nos identificamos mais, aí, chegamos no nosso melhor, mesmo não sendo a nossa melhor matéria (estudante 7).

Acho também que o cotista quando ele entra, ele sente mais um apego pelo que ele conseguiu, né? Se ele chegou abaixo, ele vê que ele tem oportunidade para chegar no nível do cara que está acima dele... realmente vai lutar por isso. Ele sabe que ele entrou ali abaixo, mas se ele tem a oportunidade de competir de frente com o outro, ele vai tentar (estudante 2).

Essa defasagem apresentada por alguns estudantes pode ser mitigada por ações de reforço escolar e monitoria, mas apenas esta segunda possibilidade é oferecida pelos cursos, na UFF, segundo os estudantes ouvidos.

sobre questão de monitoria eu não sei quais são todos os reforços, mas em relação à monitoria a gente sabe que existe [...] eu pelo menos tento frequentar a maioria delas porque como diz uma veterana: vai em monitoria que as melhores notas sempre são de quem tá nas monitorias que é muito mais fácil você assimilar quando tem uma pessoa, um aluno que já cursou e está te dando essa oportunidade de absorver o conhecimento da forma que ele assimilou quando cursou (estudante 2).

Apesar das limitações, percebeu-se que o ensino superior é visto como oportunidade de melhoria nas condições socioeconômicas dos estudantes participantes.

Somos nós por nós mesmo... E é essa força... Tipo: essa pode ser minha única oportunidade de começar... depois daqui eu vou buscar meu caminho. Posso fazer outras, mas é uma oportunidade única pra muitos [...] Nossas notas não são uma das melhores, então como a gente está aqui, a gente vai dar o nosso melhor com todos os problemas lá de fora. É só um motivo. Não é meritocracia, porque logicamente tem pessoas nos apoiando, pode não ser financeiramente, mas emocionalmente estão nos apoiando (estudante 7).

Eu sei que quando eu sair daqui, eu não tenho muita perspectiva, pelo menos do que fazer agora. Então, a faculdade é aquela coisa que eu me agarro e falo: isso aqui é o que vai dar certo. Isso aqui é o que vai me fazer ir pra frente. Isso aqui é o que vai me fazer sair de

onde eu estou e é o único motivo de eu não ter largado [...] Sem essas pessoas e sem a faculdade, eu não sei onde eu iria estar hoje, eu não sei como a minha cabeça iria estar hoje (estudante 1).

Um assunto sensível externalizado pelos estudantes é relativo a uma possível discriminação sofrida pelos cotistas no ambiente acadêmico. Nesse aspecto, vemos que esse ponto não foi percebido pelos ouvidos no seminário, o que foi também indicado pelos testes sociométricos.

No caso da discriminação, não. Eu nunca fui discriminado aqui por cotas, por cor, por qualquer coisa, pelo menos que eu tenha sentido... Outro ponto é que você ser tratado como igual é bom. O pessoal olhar pra você e falar que você tem tanto potencial quanto qualquer outro é bom e faz muita diferença no psicológico (estudante 2).

A questão de discriminação, assim: eu também não tive e acho que ninguém do meu curso... pelo menos, né?... Eu tenho propriedade pra falar do meu curso... os outros não... mas acho que entre nós, assim... todo mundo se apoiou muito bem... pelo menos os calouros entre si (estudante 7).

Porém, apesar da não percepção de discriminação no ambiente interno da universidade, alguns estudantes apontam preconceito sofrido em outros ambientes. Além disso, alguns estudantes percebem a dificuldade de inclusão de negros em alguns cursos.

E muitas pessoas têm esse preconceito, de achar que a cota é algo pra ajudar alguém que não quer nada com a vida a ter uma nota mais baixa pra conseguir ingressar numa faculdade. Aqui dentro pelo menos não, eu creio que meus colegas também não, não enfrentamos isso, mas fora da faculdade sim (estudante 9).

Com relação à discriminação eu vejo uma diferença enorme entre pessoas negras e não negras entre História e Administração. Em História, você pode entrar em qualquer sala, você vê um percentual bem maior assim de integração entre essas pessoas, em Administração, você olha pra um lado, você olha pro outro, quatro ou cinco, já é uma divisão enorme... É bem gritante assim esse espaço (estudante 7).

O que ela falou sobre cota ser pra baixar nota, muita gente fala isso. Se uma pessoa acha isso, ela tem que entender que a cota é o espelho da Educação, então se a nota baixou é porque a Educação está pior. Então, porque a nota de corte não é dada, não é estabelecida é pela nota do aluno, então, se a nota tá menor, a culpa não é só do aluno,

a culpa é de todo um sistema de ensino que, na minha opinião, está totalmente errado (estudante 2).

Outro ponto compartilhado pelos estudantes foi a expectativa depositada pela família no ingresso ao ensino superior. Percebeu-se que esse aspecto apresentou peso nas escolhas dos estudantes.

Eu sempre quis, meu primeiro sonho foi Veterinária, e minha família toda acreditava que eu ia entrar na faculdade pra ser só veterinária, e chegou esse ano, e eu entrei pra Turismo, então foi um baque, assim, pra família, mas minha mãe sempre me apoiou (estudante 10).

Independente do curso que eu iria escolher eu sabia que eu estaria realizando um sonho, inclusive, minha família também ficou muito emocionada porque eu fui o primeiro a conseguir entrar numa universidade federal, e eu fico muito feliz porque Turismo foi um curso que eu gostei, eu tinha medo de ‘ah, eu vou passar pra uma federal, mas e se não for um curso que eu goste tanto?’ (estudante 11).

Eu sempre tive apoio de todo mundo, inclusive da minha própria irmã, ela é uma das pessoas mais inteligentes que eu conheço. Acho que da minha família só uma das minhas irmãs tem formação superior, só que eu tenho certeza que eu e ela somos as pessoas mais burras, basicamente assim, minha mãe e meu pai são muito inteligentes (estudante 2).

Eu terminei o ensino médio em 2016, passei um ano em casa, 2017 todo, fazendo pré-vestibular *on-line* que era o que eu podia pagar, pra economizar com comida fora, passagem, me empenhei dentro de casa. Aí, tá. Fiz, passei e quando passei pro meu primeiro sonho foi por água abaixo, porque a gente se decepciona quando não é o que a gente quer, né?, quando a gente acha que é aquilo... mas sempre tive apoio da minha família porque eu sou assim, a primeira formanda assim da família materna, e é um orgulho pra eles ter a primeira então não importa em que curso, seja o que você quiser, vá lá e faça (estudante 12).

Eu tive uma pressão muito grande, minha irmã foi a primeira a entrar na federal e eu fui a segunda, então a família toda botava muita expectativa porque minha irmã entrou, então todo mundo falava: ‘você tem que entrar! Sua irmã passou em duas, na UFF e na Uerj’, então desencadeou síndrome do pânico até pela faculdade mesmo (estudante 7).

Como visto, o seminário possibilitou que os estudantes alvos da política de cotas da UFF pudessem expressar suas principais questões em relação à dinâmica dos cotistas no ambiente acadêmico, seus anseios e expectativas, bem como suas dificuldades e temores em relação à trajetória profissional.

Assistência aos cotistas na Universidade Federal Fluminense

A partir de pesquisa interna na Universidade Federal Fluminense, realizada por meio de busca em *sites* oficiais, ligações telefônicas e envio de *e-mails* para pró-reitorias e outros setores, pôde-se constatar que a UFF possui diversos tipos de programas sociais para seus estudantes. Porém, esses programas, em sua maioria, não apresentam nenhum tipo de prioridade ou exclusividade para os universitários que tenham ingressado por política de ação afirmativa. Sendo assim, benefícios que são importantes para a permanência dos cotistas na universidade são disponibilizados sem a devida atenção à modalidade de ingresso do estudante. Dentre os atendimentos voltados a cotistas, estão:

Programa de Línguas Estrangeiras Modernas (Prolem)

O Prolem é responsável por oferecer cursos de diversas línguas a preços acessíveis para estudantes e servidores da UFF. Conforme informação disponível em seu *site*, o programa oferece quatro vagas para cotistas universitários, em todos os níveis oferecidos no semestre letivo, para cada um destes idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, mediante entrega do comprovante de cotista atualizado, o qual deverá ser revalidado a cada semestre (UFF, 2019a).

Processos seletivos para estágios internos

No Portal dos Editais da Universidade Federal Fluminense, foi possível encontrar diversos editais de processos seletivos que priorizam candidatos que tenham ingressado na universidade por política de ação afirmativa – cota de caráter étnico e social no preenchimento da vaga, em atendimento à Portaria UFF nº 57.719/2017. Também, em alguns casos, é atribuído peso maior à nota obtida no processo seletivo, quando se tratar de ingressantes por ação afirmativa. Como exemplo, o Edital nº 02/2019 – SRI/UFF – dispõe sobre a seleção de estudantes de graduação do curso de

Relações Internacionais para realizar estágio interno na Superintendência de Relações Internacionais (SRI) durante o ano de 2019. Conforme edital, será computado peso de 1,27 para estudante ingressante na UFF por política de ação afirmativa étnica e social, uma vez que obtenha nota igual ou maior que a mínima para aprovação (6,0) (UFF, 2019c).

Processos seletivos de mobilidade internacional e cursos de línguas estrangeiras

Alguns processos seletivos, coordenados pela SRI da UFF, realizam reserva de vagas para candidatos que tenham ingressado na universidade por política de ação afirmativa. Exemplo disso é o Edital nº 06/2019 – SRI/EGL/GLE/Celuffpule Nível Iniciante – que reserva 60% das vagas em cada idioma, prioritariamente, para candidatos que ingressaram na UFF por políticas afirmativas L1, L2, L9 e L10 e/ou participam de programas de assistência estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. Os 40% restantes das vagas são disponibilizados para todo o universo de estudantes inscritos, sendo eles ingressantes na UFF por políticas afirmativas L1, L2, L9 e L10, participantes de programas de assistência estudantil da Proaes, ou estudantes que não se enquadrem nessas condições (UFF, 2019e).

Conforme o Edital nº 04/2019 – SRI/UFF Bolsa Top Espanha Santander Universidades 2019 –, uma das condições para participação do estudante é ter ingressado na UFF por políticas de ação afirmativa que considerem renda *per capita* (L1, L2, L9 ou L10) e/ou ter sido aprovado por algum Programa de Assistência Estudantil da Proaes (UFF, 2019d).

O Edital nº 01/2019 – SRI/EGL/GLE/Celuff Nivelamento – Pule – dispõe sobre o ingresso nos cursos do Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras (Pule) para o preenchimento de vagas em turmas não iniciantes em Niterói, Volta Redonda, Campos dos Goytacazes e Rio das Ostras. De acordo com o edital, a classificação dos candidatos considera, primeiramente, o nível recomendado no idioma pleiteado, conforme resultado obtido em prova de nivelamento, classificando-se, primeiramente, os estudantes beneficiados por programas de assistência estudantil da Proaes e/ou ingressantes por políticas afirmativas.

Os demais candidatos serão classificados por desempenho acadêmico e carga horária cursada (UFF, 2019b).

Como sugestões para melhorar a assistência aos cotistas na universidade, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis poderia considerar a possibilidade de, dentro dos programas sociais já oferecidos pela UFF, ofertar certa porcentagem de vagas, exclusivamente, para cotistas. Além disso, poderiam ser criados meios para que os cotistas, principalmente ingressantes, tenham conhecimento dos programas em que podem ser beneficiados, seguindo o exemplo da Uerj, que edita, a cada semestre, o *Manual do aluno de graduação ingressante pelo Sistema de Reserva de Vagas*, que contém informações voltadas aos cotistas (UERJ, 2020).

Considerações finais

A política de cotas na universidade é uma ação inovadora na recente história brasileira, com significativo impacto, pois permite reconhecer e enfrentar as desigualdades presentes no país, além de propiciar maior diversidade dentro das universidades públicas. Mas evidentemente precisa e merece acompanhamento, estudos e avaliações.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou verificar o rendimento acadêmico e a inclusão social resultantes da política pública de cotas proveniente da Lei nº 12.711/2012 na Universidade Federal Fluminense, o que pôde ser observado por meio da análise quantitativa e qualitativa.

Na análise predominantemente quantitativa, foram tratados e examinados os dados relacionados ao exame de ingresso (Enem) e ao histórico escolar dos discentes. Foi possível perceber que, de modo geral, quanto ao desempenho no vestibular, a média dos estudantes não cotistas (Ampla Concorrência) é superior à média geral do grupo em todas as áreas. Desta maneira, pode-se afirmar que o desempenho no exame do Enem dos cotistas é inferior ao dos não cotistas em todas as áreas analisadas.

Mas essa desigualdade se altera com o desenvolvimento dos estudos. Um dos objetivos específicos da pesquisa foi verificar se existe ou não diferença significativa entre o grupo de estudantes cotistas e não cotistas nas disciplinas cursadas, ao longo de sua trajetória nos diferentes cursos avaliados. Pôde-se evidenciar que, da totalidade das disciplinas mais populosas de cada turma, a percentagem de p-valores superiores a 0,05 foi de 76,28% e 90,68% para as turmas de 2013.1 e 2013.2, respectivamente. Essas percentagens correspondem à proporção de disciplinas que, depois do Teste de Mann Whitney, evidenciaram que, estatisticamente,

não existe diferença significativa no desempenho entre os grupos de cotistas e não cotistas.

As disciplinas que depois do teste apresentaram, estatisticamente, diferença significativa no desempenho dos grupos correspondem a apenas 7,05% das disciplinas avaliadas das turmas com ingresso em 2013.1 e insignificante 1,08% no caso das turmas que ingressaram em 2013.2. De modo geral, as diferenças significativas se apresentam nos primeiros períodos, pois 15 dos 25 casos ocorrem no primeiro, segundo e terceiro períodos.

Por meio da mesma base de dados (histórico escolar), foi possível observar o comportamento de evasão das turmas avaliadas. No caso de Letras, a evasão dos estudantes foi entre 45% e 47% nas duas turmas, ou seja, quase a metade dos discentes ingressantes se afastou da faculdade. Com relação ao curso de Matemática, há uma grande proximidade no comportamento das turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2, 82%, e 85% representam a percentagem de estudantes evadidos; 12% e 6% os que trancaram alguma vez o curso e somente 5% e 9% da população que ingressou tem desenvolvido o curso sem interrupções, respectivamente. Isso significa que a evasão nesse curso corresponde a mais de três quartos da população que ingressou, independentemente de ser ou não cotista, e isso cabe esclarecer.

Ressalte-se que, para a turma com ingresso em 2013.1, nos cursos de Administração, Direito, Engenharia Química e Odontologia, a percentagem de evasão foi maior que 25% e menor que 50%, ou seja, a evasão nesses cursos correspondeu a valores entre um quarto e meio da população que ingressou. Somente Medicina apresentou uma percentagem de apenas 10% de discentes evadidos.

Quanto às turmas com ingresso em 2013.2, a maior percentagem de evasão também correspondeu ao curso de Matemática (85%); Engenharia Química, Letras e Pedagogia tiveram percentuais entre 31% e 47%. Administração, Direito e Odontologia registraram percentagens entre 18% e 22%. O curso que apresentou menor percentagem de evasão foi mais uma vez Medicina, correspondendo a 8%. Nesse sentido, pôde-se concluir que nas turmas com ingresso em 2013.1 e 2013.2, Matemática mostrou a maior percentagem de evasão. Direito, nas duas turmas, apresentou uma das maiores percentagens de estudantes que desenvolveram o curso sem interrupções.

No que diz respeito ao comportamento das turmas em relação à evasão de estudantes cotistas (CT) e não cotistas/ampla concorrência (AC), pôde-se observar que nos cursos de Direito, Matemática e Pedagogia existe maior evasão de cotistas. O caso com maior diferença em percentagem de evasão se observa nos cursos de Letras e Odontologia, nos quais a maior evasão é de estudantes cotistas, com mais de 17 pontos percentuais de diferença entre os grupos. Por sua vez, Administração e Engenharia Química evidenciaram maior evasão de não cotistas, com uma diferença maior que 12%. Cabem novos e urgentes estudos que aprofundem a investigação sobre as origens da evasão escolar, de um modo geral, e dos cotistas, em particular, para que possam ser formuladas políticas específicas que visem à manutenção desses alunos no ensino superior. Ao comparar, em páginas passadas, a UFF à Uerj no grave quesito *Evasão*, apontamos algumas hipóteses, dentre elas, a assistência ao estudante cotista, que parece melhor na universidade estadual.

No particular da graduação em Matemática, cujo percentual de evasão nas duas instituições é muito alto, mas na UFF chega à casa de 85%, é urgente alguma iniciativa. A esse percentual assustador de evasão se acrescenta o baixo rendimento dos estudantes cotistas e não cotistas, muito provavelmente proveniente do processo ensino-aprendizagem. Desta maneira, é necessária uma intervenção pedagógica por meio de projetos de nivelamento desse curso, visando propiciar ao ingressante na graduação o conhecimento básico em disciplinas de uso fundamental aos seus estudos universitários.

A passagem do ensino médio para o ensino superior apresenta-se como uma fase em que os acadêmicos vivenciam inúmeras diferenças relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, o que contribui para a evasão em algumas formações, dentre elas, e principalmente, a Matemática. As turmas, normalmente, são compostas por discentes heterogêneos, quanto ao conhecimento específico da disciplina de Matemática. A carência de conhecimento e a deficiência no entendimento dos conceitos elementares em Matemática podem influenciar no desempenho dos estudantes (cotistas e não cotistas) que ingressaram no curso de Matemática, em 2013.1 e 2013.2.

Buscando superar essa questão tanto na formação do estudante, quanto na evasão existente em Matemática, propõe-se que seja oferecido

aos seus discentes um curso de Nivelamento do referido curso. A sugestão é que o início das atividades ocorra num período que precede o início do semestre letivo. É de grande importância que haja um contato permanente entre professores de Nivelamento e a Coordenação de Curso, a fim de que ocorra o direcionamento para as necessidades existentes. O curso deverá ter como prioridade melhorar o desempenho dos estudantes durante a graduação.

O curso de Nivelamento destina-se, inicialmente, aos ingressantes na graduação em Matemática e objetiva melhorar sua competência com um suporte de conhecimento. Para isso é necessário diminuir os problemas que geram a evasão ou reprovação do estudante já no início do curso, pelo resgate dos conteúdos não assimilados no ensino médio, que acabam desestimulando e são essenciais ao desenvolvimento acadêmico. Essa ação também poderia ser realizada por meio de formas alternativas de aprendizagem, como a orientação de leituras/estudo e acesso a outros meios de desenvolvimento e autodesenvolvimento.

Para efeito de estímulo ao estudante, a participação dos dois segmentos (cotistas e não cotistas) no curso de Nivelamento poderá ser contada como atividade complementar. Aos discentes que obtiverem, pelo menos, 75% de participação no curso, poderia ser fornecida declaração de participação para ser computada no cumprimento de atividades complementares.

Acerca dos programas oferecidos pela UFF aos estudantes, não foram encontradas iniciativas voltadas, exclusivamente, aos estudantes contemplados pela política de cotas. Essa constatação destaca um aspecto relevante, objeto da hipótese acima referida e sinalizada na pesquisa, quando da comparação UFF/Uerj. Isso certamente demandará maior apuração e provavelmente trabalhos futuros mais dirigidos ao assunto.

Outra questão levantada neste trabalho foi o nível de inserção e aceitação social dos cotistas no ambiente acadêmico, aplicando-se, para essa verificação, o teste sociométrico de Moreno. Pôde-se observar que a frequência de escolha no teste aplicado durante a pesquisa de campo, em sua maioria, é por cotistas, com exceção das graduações em Engenharia Química, Matemática e Pedagogia. Em Administração, Direito e Letras tem-se uma tendência ao equilíbrio. Medicina apresentou igualdade nas

indicações (50% de frequência de escolha para cada grupo), já em Odontologia houve maior preferência por cotistas. O principal ponto fora da curva foi Matemática, que obteve somente 18% das escolhas por cotistas. Mas o pequeno número de cotistas, comparado aos não cotistas, que participou do teste pode explicar essa baixa escolha. No geral, deve-se dizer que os estudantes cotistas apresentam inserção e aceitação social e acadêmica no âmbito dos cursos pesquisados.

Com o objetivo de obter contribuições de especialistas e conhecer a percepção de estudantes cotistas, em relação à realidade das políticas de inclusão e assistência, foi realizado o Seminário sobre Política de Cotas na UFF, sob coordenação e organização do Grupo de Pesquisa em Administração Pública. O evento, que contou com a participação de discentes, professores e membros externos, trouxe importantes contribuições para a pesquisa e elucidou alguns pontos sobre a política de cotas, tal como é executada na UFF.

Existem diferentes modalidades de cotas levadas em conta na pesquisa. Cada modalidade de acesso ao ensino superior tem suas características singulares que podem influenciar no desempenho acadêmico dos discentes. Portanto, a necessidade de adoção de políticas públicas direcionadas à promoção da equidade, oferecendo compensações para os grupos discriminados e excluídos, torna-se vital para o estabelecimento de condições de competição verdadeiramente igualitárias.

O balanço que se pode fazer dos objetivos específicos desta pesquisa é bastante positivo no que diz respeito ao seu alcance. Relembrando, os desafios postos foram comparar os resultados de desempenho, no Enem, dos estudantes ingressantes pelo sistema tradicional com o dos cotistas; avaliar o rendimento acadêmico dos cotistas e não cotistas, na universidade; analisar e comparar a evasão de discentes cotistas e não cotistas; levantar, com os estudantes cotistas e não cotistas, que estejam cursando o quarto período do curso, por meio de questionários, dados que expressem aceitação/rejeição entre eles nos respectivos grupos; conhecer os programas de apoio ao educando oferecidos pela UFF aos cotistas; e conhecer a percepção de estudantes cotistas em relação à realidade das políticas de inclusão e assistência. É possível dizer que todos esses objetivos foram alcançados ao

longo da pesquisa, conforme a exposição de seus resultados, em capítulos próprios e nessas considerações finais.

Construiu-se, no projeto de pesquisa, a suposição de que a boa receptividade e a sustentabilidade por parte da instituição e dos próprios colegas é capaz de concorrer favoravelmente para o bom desempenho do cotista. Os resultados obtidos na UFF, onde o apoio é bem menor que aquele encontrado na Uerj, recomendam cautela no tratamento dessa hipótese. Ela parece óbvia, mas as pesquisas empíricas trouxeram indagações que remetem a maior complexidade do assunto. O exame das condições de ingresso dos cotistas das duas instituições é um ponto inicial dos estudos que pode vir a responder ao porquê de o pouco apoio institucional direto não ter repercutido tão fortemente sobre o desempenho dos cotistas na UFF. Mas somente novos estudos focados nesse aspecto específico poderão dar respostas precisas.

A publicação dos resultados obtidos nesta pesquisa oferece ao público – gestores, pesquisadores e cidadãos de um modo geral – respostas para questões mais imediatas relacionadas a desempenho, evasão e aceitação social – aspectos que frequentemente são apontados como prováveis problemas da política de cotas nas universidades brasileiras. Resumidamente, pode-se afirmar que, na UFF, o desempenho do cotista se equivale, no decorrer do curso, ao desempenho do não cotista, sendo, portanto, proveitosa a política que lhes dá acesso à universidade; a evasão igualmente é similar entre os dois grupos, com pequena diferença para mais na UFF; e a aceitação de cotistas e não cotistas, entre si e entre pares, é semelhante, não havendo a discriminação e o preconceito que se supunha, muito menos o agravamento disso que algumas conjecturas faziam crer.

Por outro lado, a publicação de pontos que ficaram sem resposta – causas da evasão e significado do apoio (reforço, bolsa financeira etc.) – também se justifica, porque é a partir da aproximação teórica realizada em relação a esses pontos que podemos organizar novas agendas de pesquisa e compartilhar essas importantes questões com os gestores, a comunidade científica e a sociedade.

Referências

ANDREWS, George Reid. Ação afirmativa: um modelo para o Brasil. In: SOUZA, Jessé. (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília, DF: Paralelo 15, 1997, p. 13-17.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS – ANDIFES. *V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das universidades federais*. [S.l.: s.n.], 2018.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha. *A política de cotas em universidades e inclusão social: desempenho de alunos cotistas e sua aceitação no grupo acadêmico*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de la Empresa, Montevideú, 2011.

BEZERRA, Teresa; GURGEL, Claudio. A política pública de cotas em universidades, enquanto instrumento de inclusão social. *Pensamento & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 95-117, 2012.

BLATT, Ivo. A universidade do século XXI: lugar de exclusão ou de inclusão social? *UNIREvista*, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_9.pdf. Acesso em: 10 set. 2008.

BRAGA, Mauro Mendes. Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década [estudo de caso da UFMG]. In: CONFERÊNCIA REGIONAL DO ENSINO SUPERIOR, Cartagena, 2008. Disponível em: <http://www.cres2008.org/upload/.../Mauro%20Mendes%20Braga.doc>. Acesso em: 10 set. 2008.

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

_____. Ministério da Justiça. *Programa nacional de direitos humanos*. Brasília, 1996.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: INEP, 2005.

_____. *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. Brasília, 29 ago. 2012a.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012*. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília, 11 out. 2012b.

CARVALHO, Valdênia Geralda de. A ideia de justiça e a política de cotas raciais no Brasil: dilemas e perspectivas segundo o pensamento de John Rawls. *Domtotal*, 30 jul. 2011. Disponível em: <http://www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/30361/a-ideia-de-justica-ea-politica-de-cotas-raciais-no-brasil-dilemas-e-perspectivas-segundo-o-pensamento-de-johnrawls>. Acesso em: 05 mai. 2011.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE - CEPAL. *Anuário estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago do Chile: Publicação das Nações Unidas, 2006. Disponível em: www.eclac.org. Acesso em: 13 out. 2007.

DECLARACIÓN de El Salvador. In: CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN, 18., El Salvador, 19 may. 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/xviiiicie.htm>. Acesso em: 8 fev. 2010.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1996.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Tostes. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 92-123, set./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GALUPPO, Marcelo Campos. *Igualdade e diferença: estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas*. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

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

_____. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos*. In: SEYFERTH, Giralda et al. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Peirópoles, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Rendimento de todas as fontes, da pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

KANT, Immanuel. *Doutrina do direito*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Ícone, 1993.

_____. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

MACHADO, Elielma Ayres. *Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)*. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. (Coleção Estudos Afirmitivos, v. 2).

MARTINS, Roberto Borges. *Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente*. Santiago do Chile: CEPAL, abr. 2004. (Série Políticas Sociales, v. 82). Disponível em: http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloSocial/2/LCL2082PP/Serie82_P.pdf. Acesso em: 10 out. 2008.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: _____; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Lisboa: Edições Avante!, 1982.

MENEZES, Paulo Lucena de. *Ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/afirme/ARTIGOS/brasil/bra01.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MORENO, Jacob Levy. *Fundamentos de la sociometría*. Buenos Aires: Paidós, 1972.

_____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Campinas: Livro Pleno, 1974.

_____. *Quem sobreviverá?* fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama. Tradução: Alessandra R. de Faria; Denise L. Rodrigues; Márcia A. Kafuri. Goiânia: Dimensão, 1992.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Robério (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NERY, Maria da Penha. *Afetividade intergrupala, política afirmativa e sistema de cotas para negros*. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

NITAHARA, Akemi. Pela primeira vez negros são maioria no ensino superior público. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-11/pela-primeira-vez-negros-sao-maioria-no-ensino-superior-publico>. Acesso em: 23 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ana Luiza Matos. *Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?* 2019. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Escala, 2007.

QUEIROZ, Rubení Pereira de. *Educação superior pública estadual, reparação histórica e democratização: um estudo sobre as cotas para negros em Goiás*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Presença, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Pesquisa: ação afirmativa ou utopia possível*. Brasília: ANPED, 2002. 2º Concurso negro e Educação.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 97-117.

SILVA, Liz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sociojurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SISS, Ahias. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SISU 2019: resultado é divulgado; veja a lista de aprovados. *G1 Educação*, 28 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/01/28/sisu-2019-resultado-e-divulgado-veja-lista-de-aprovados-na-1a-chamada.ghtml>. Acesso em: 01 jun. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário brasileiro da educação básica 2019*. São Paulo: Moderna, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ. Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis. *Manual do aluno de graduação ingressante pelo sistema de reserva de vagas*. 2020. Disponível em: <http://www.daiaie.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Manual2020DAIAIE.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2013 - 1ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2013 – 1º semestre de 2013. Niterói, 2013a. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2013/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2013 - 2ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2013 – 2º semestre de 2013. Niterói, 2013b. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2013/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2014 - 1ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2014 – 1º semestre de 2014. Niterói, 2014a. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2014/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2014 - 2ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2014 – 2º semestre de 2014. Niterói, 2014b. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2014/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2015 - 1ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2015 – 1º semestre de 2015. Niterói, 2015a. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2015/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2015 - 2ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2015 – 2º semestre de 2015. Niterói, 2015b. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2015/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2016 - 1ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2016 – 1º semestre de 2016. Niterói, 2016a. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2016/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2016 - 2ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2016 – 2º semestre de 2016. Niterói, 2016b. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2016/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2017 - 1ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2017 – 1º semestre de 2017. Niterói, 2017a. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2017/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Coordenação de Seleção Acadêmica - COSEAC. *SISU 2017 - 2ª edição*: quadro de vagas oferecidas para ingresso no ano de 2017 – 2º semestre de 2017. Niterói, 2017b. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2017/index.htm>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. *Programa de línguas estrangeiras modernas*, 2019a. Disponível em: <http://prolem.uff.br/?cat=4>. Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. Superintendência de Relações Internacionais. *Edital N° 01/2019 – SRI/EGL/ GLE/CELUFF NIVELAMENTO – PULE*. Niterói, 11 fev. 2019b. Disponível em: http://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/EDITAL%20N%C2%BA%20012019%20-PULE%20NIVELAMENTO_0.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Superintendência de Relações Internacionais. *Edital N° 02/2019 – SRI/UFF*. Niterói, 22 mar. 2019c. Disponível em: <http://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/Edital%20022019%20-%20Selec%CC%A7a%CC%83o%20para%20Esta%CC%81gio%20Interno%20Na%CC%83o%20Obrigato%CC%81rio%20na%20SRI.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Superintendência de Relações Internacionais. *Edital N° 04/2019 – SRI/UFF Bolsa Top España Santander Universidades 2019*. Niterói, 22 mar. 2019d. Disponível em: <http://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/Edital%20042019%20-%20Top%20Espanha%202019.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

_____. Superintendência de Relações Internacionais. *Edital N° 06/2019 – SRI/EGL/ GLE/CELUFF PULE NÍVEL INICIANTE*. Niterói, 02 jul. 2019e. Disponível em: <http://www.editais.uff.br/sites/default/files/arquivos/Edital%20062019%20-%20PULE%20Iniciante%202019.2.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

VIALI, Lóri. *Apostila de testes de hipóteses não paramétricos*. Porto Alegre: UFRGS Instituto de Matemática, 2008.

WALTERS, Ronald. Racismo e ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, Jessé (org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997.

WEDDERBURN, Carlos Moore. *Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa*. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos).

WOLFFENBÜTTEL, Andrea. O que é índice de gini. *Desafios do Desenvolvimento*, v. 1, n. 4, 01 nov. 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28. Acesso em: 26 nov. 2020.

Documentos importantes relativos à política de ações afirmativas/cotas na UFF

Resolução n.º 478/11 de 28 de novembro de 2011

Aprova as Regras Gerais do Processo Seletivo – 2013 para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal Fluminense.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF. Resolução n.º 478/11, de 28 de novembro de 2011. Aprova as Regras Gerais do Processo Seletivo – 2013 para ingresso nos Cursos de Graduação da Universidade Federal Fluminense. *Boletim de Serviço*, ano XLI, n. 187, 28 nov. 2011, p. 096. Disponível em: <http://www.coseac.uff.br/2013/187-2011.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD n.º 01/2017 de 02 de fevereiro de 2017

Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

_____. Instrução de serviço PROGRAD n.º 01/2017, de 02 de fevereiro de 2017. Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). *Boletim de Serviço*, ano LI, n. 22, 02 fev. 2017, p. 051. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/022-2017_instrucao_de_servico_comissao_de_autodeclaracao.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Portaria nº 60.370 de 22 de dezembro de 2017

Constitui assessoria de ações afirmativas, de diversidade e equidade (AFIDE/UFF) para assessorar a implantação e o acompanhamento das políticas de ações afirmativas étnico-raciais, no âmbito da Universidade Federal Fluminense, UFF.

_____. Portaria nº 60.370, de 22 de dezembro de 2017. Constitui assessoria de ações afirmativas, de diversidade e equidade (AFIDE/UFF) para assessorar a implantação e o acompanhamento das políticas de ações afirmativas étnico-raciais, no âmbito da Universidade Federal Fluminense, UFF. *Boletim de Serviço*, ano LI, n. 222, 22 dez. 2017, p. 023. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/afide_-_portaria_60.370.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 02/2018, de 20 de fevereiro de 2018

Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2018.

_____. Instrução de serviço PROGRAD nº 02/2018, de 20 de fevereiro de 2018. Estabelece procedimentos e critérios para a aferição da Autodeclaração de cor/etnia do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2018. *Boletim de Serviço*, ano LII, n. 35, 26 fev. 2018, p. 038. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/15._bs_035-18_-_instruaeo_de_servio_prograd_02_2018_estabelece_procedimentos_para_aferiaeo_da_autodeclaraao_de_cor_etnia.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 10/2018, de 20 de junho de 2018

Estabelece procedimentos e critérios para a atuação da Comissão de Heteroidentificação do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com vistas ao ingresso no segundo semestre de 2018. Esta Instrução revoga a IS 02/2018 de Fev/2018

_____. Instrução de serviço PROGRAD nº 10/2018, de 20 de junho de 2018. Estabelece procedimentos e critérios para a atuação da Comissão de Heteroidentificação do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com vistas ao ingresso no segundo semestre de 2018. Esta Instrução revoga a IS 02/2018 de Fev/2018. *Boletim*

de Serviço, ano LII, n. 114, 29 jun. 2018, p. 072. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/sites/default/files/imagens-das-noticias/bs_114-18.instrucao_de_servico_prograd_no_10-2018_-_comissao_de_heteroidentificacao_2018.2_0.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 01/2019, de 07 de fevereiro de 2019

Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2019.

_____. Instrução de Serviço PROGRAD nº 01/2019, de 07 de fevereiro de 2019. Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2019. *Boletim de Serviço*, ano LIII, n. 29, 11 fev. 2019, p. 07. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/boletim_de_servico_-_is_prograd_01-2019_comissao_de_heteroidentificacao_2019.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 06/2019, de 11 de julho de 2019

Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2019 e revoga a IS PROGRAD nº01, de 07 de fevereiro de 2019.

_____. Instrução de serviço PROGRAD nº 06/2019, de 11 de julho de 2019. Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2019 e revoga a IS PROGRAD nº 01, de 07 de fevereiro de 2019. *Boletim de Serviço*, ano LIII, n. 134, 17 jul. 2019, p. 09. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/boletim_de_servico_-_is_prograd_06-2019_comissao_de_heteroidentificacao_2019.2.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 01 de 19 de fevereiro de 2020

Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2020.

_____. Instrução de serviço PROGRAD nº 01, de 19 de fevereiro de 2020. Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Complementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2020. *Boletim de Serviço*, ano LIV, n. 33, 20 jan. 2020, p. 017. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_is_prograd_01-20_heteroidentificacao_ppi_20.1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Portaria nº 67.183 de 22 de julho de 2020

Constitui a Comissão Permanente de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (AFIDE/UFF) na UFF para promover ações de indução e monitoramento das políticas de ações afirmativas Étnico-Raciais no âmbito da Universidade Federal Fluminense- UFF e designa seus membros.

_____. Portaria nº 67.183, de 22 de julho de 2020. Constitui a Comissão Permanente de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (AFIDE/UFF) na UFF para promover ações de indução e monitoramento das políticas de ações afirmativas Étnico-Raciais no âmbito da Universidade Federal Fluminense- UFF e designa seus membros. *Boletim de Serviço*, ano LIV, n. 132, 23 jul. 2020, p. 060. Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/bs/2020/07/132-20.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 11/2020, de 28 de julho de 2020

Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Suplementar (THE Arquitetura), com vistas ao ingresso no ano letivo de 2020 e dá outras providências.

_____. Instrução de serviço PROGRAD nº 11/2020, de 28 de julho de 2020. Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Edital Suplementar (THE Arquitetura),

com vistas ao ingresso no ano letivo de 2020 e dá outras providências. *Boletim de Serviço*, ano LIV, n. 137, 30 jul. 2020, p. 03. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_is_prograd_11_2020.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

Portaria nº 67.216 de 31 de julho de 2020

Retifica a Portaria nº 67.183, de 22/07/2020 que constituiu a Comissão Permanente de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (AFIDE/UFF) na UFF para promover ações de indução e monitoramento das políticas de ações afirmativas Étnico-Raciais no âmbito da Universidade Federal Fluminense- UFF e designa seus membros.

_____. Portaria nº 67.216, de 31 de julho de 2020. Retifica a Portaria nº 67.183, de 22/07/2020 que constituiu a Comissão Permanente de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (AFIDE/UFF) na UFF para promover ações de indução e monitoramento das políticas de ações afirmativas Étnico-Raciais no âmbito da Universidade Federal Fluminense- UFF e designa seus membros. *Boletim de Serviço*, ano LIV, n. 139, 03 ago. 2020, p. 018. Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/bs/2020/08/139-20.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

Instrução de Serviço PROGRAD nº 11, de 26 de abril de 2021

Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito dos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e para ingresso no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, no ano letivo de 2021, e dá outras providências.

_____. Instrução de serviço PROGRAD nº 11, de 26 de abril de 2021. Estabelece procedimentos e critérios para o trabalho da Comissão de Heteroidentificação no âmbito dos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFF por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e para ingresso no curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, no ano letivo de 2021, e dá outras providências. *Boletim de Serviço*, ano LV, n. 75, 27 abr. 2021, p. 039. Disponível em: http://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/bs_-_in_11_2021.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

A obra *Política de Cotas e Inclusão Social na Universidade Brasileira: a experiência da Universidade Federal Fluminense* oferece mais do que dados necessários para a compreensão das políticas de cotas. Leva-nos, também, a uma discussão sobre a inclusão social e os caminhos a serem percorridos para assegurar o acesso de milhares de jovens e adultos ao ensino superior.

ISBN 978-65-5831-071-6



9 786558 310716