UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O DEBATE SOBRE COTAS UNIVERSITÁRIAS: ITINERÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

ANDRÉA HERMÍNIA DE AGUIAR OLIVEIRA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O DEBATE SOBRE COTAS UNIVERSITÁRIAS: ITINERÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

ANDRÉA HERMÍNIA DE AGUIAR OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves
Coorientadora: Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013

Ficha Catalográfica Elaborada pelo
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Sergipe

O48d

Oliveira, Andréa Hermínia de Aguiar.
O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe / Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira ; orientador Paulo Sérgio da Costa Neves. -- São Cristóvão, 2014.
210 f: il.

Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe,2014.

1. Educação e Estado. 2. Democratização da educação. 3. Programas de ação afirmativa. 4. Ensino superior e Estado. 5. Prática de ensino I. Neves, Paulo Sérgio da Costa, orient. II. Universidade Federal de Sergipe. III. Título.

CDU 37.014.53

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA HERMÍNIA DE AGUIAR OLIVEIRA

O DEBATE SOBRE COTAS UNIVERSITÁRIAS: ITINERÁRIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 12.12.2013

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Profª. Drª. Eva Maria Siqueira Alves (Co-orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Profª. Drª. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus
Programa de Pós- Graduação em Educação / UFS

Profª. Drª. Heike Schmitz
Programa de Pós Graduação em Educação / UFS

Profª. Drª. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe / IFS

Prof. Dr. Bruno José Rodrigues Durães
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2013

Dedico este trabalho a um anjo em forma de irmã, Dra. Anita Hermínia Oliveira Souza, que me abriu as portas e viabilizou o caminho.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Pai Celestial, pelo dom da vida e por ter me permitido chegar até aqui.

Aos maiores educadores de minha vida, Luiz Alves e Maria Hermínia, saudosos e inesquecíveis pai e mãe.

Aos meus irmãos e irmãs, consanguíneos e não-consanguíneos, por me ajudarem a crescer e buscar a auto-superação sempre.

À minha numerosa e bela família, constante fonte de inspiração e exemplo, cuja marca comum é o amor pelos estudos.

À Universidade Federal de Sergipe, pela oportunidade de amadurecimento intelectual e pessoal, através das múltiplas experiências nela vivenciadas, durante minha graduação, no Mestrado e, mais recentemente, no Doutorado em Educação.

Aos funcionários, professores e colegas desta instituição, pela participação e colaboração com meu processo de pesquisa.

Aos pesquisados, professores e alunos do curso de Medicina da UFS, minha sincera, profunda e incomensurável gratidão.

Ao "G8", grupo das oito mulheres, minhas colegas de turma no Doutorado, cujo carinho e incentivo constantes foram fundamentais para a consecução desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Sérgio da Costa Neves e à minha coorientadora, Profa. Dra. Eva Maria Siqueira Alves, pela riqueza e preciosidade das mediações.

Aos professores doutores, membros das bancas de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições que conduziram ao aperfeiçoamento deste trabalho.

À Faculdade São Luís de França, palco de vivência cotidiana das teorias aprendidas no decurso da minha formação docente.

A Marcelo e sua mãe, D. Marinalva, pelo apoio imprescindível com nossos filhos Diego e Iuri.

A Diego e Iuri, minhas razões de viver.

Todo argumento permite sempre a discussão de duas teses contrárias, inclusive este de que a tese favorável e contrária são igualmente defensáveis.

Protágoras de Abdera

RESUMO

A discussão da igualdade de oportunidades educacionais bem como da democratização do acesso à universidade, enquanto lócus privilegiado de produção e veiculação de saberes na sociedade, traz em seu bojo o debate sobre a implementação de políticas públicas e ações afirmativas capazes de reparar desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais entre os cidadãos. Por meio desta pesquisa, procuro discutir a implementação de ações afirmativas, mais especificamente, o sistema de cotas, e sua relação com a prática pedagógica no curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe (UFS), identificando possíveis dificuldades e mudanças advindas a partir desse processo, além de evidenciar as percepções dos pesquisados, acerca do processo de introdução das cotas na UFS. Para tanto, foram realizadas 33 entrevistas e aplicados 62 questionários, totalizando uma amostra de 95 pesquisados. Num mundo em que a conciliação de direitos é tarefa complexa, políticas de reconhecimento e redistribuição traduzem a mobilização social para reparar uma história de sofrimento, injustiça, violência e exclusão. Entretanto, para que as ações afirmativas tenham efetividade, é preciso considerar critérios de justiça que garantam a sua legitimidade pelo corpo social. Mais importante ainda, no âmbito acadêmico, é alimentar e retroalimentar um debate, que está apenas começando.

PALAVRAS-CHAVE: Ações afirmativas. Cotas universitárias. Ensino Superior. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The discussion of equal educational opportunities as well as the democratization of access to university as a privileged locus of production and transmission of knowledge in society, brings with it the debate on the implementation of public policies and affirmative action capable of repairing socioeconomic, ethnic and interracial inequalities, among citizens. This research aims to discuss the implementation of affirmative action, more specifically, the quota system, and its relationship to pedagogical practice in the medicine course of the Federal University of Sergipe (UFS), identifying possible problems and changes arising from that process, besides highlighting the perceptions of respondents, about the process of introducing quotas on UFS. To this end, were conducted 33 interviews and applied 62 questionnaires, a total sample of 95 respondents. In a world where the rights of reconciliation is a complex task, policies of recognition and redistribution must reflect the social mobilization to repair a story of suffering, injustice, violence and exclusion. However, for the affirmative action have effectiveness , one must consider the criteria of justice to ensure its legitimacy from the social body. More importantly, at the academic environment, is to food and feed back a debate that is just beginning.

KEYWORDS: Affirmative action. Higher Education. Pedagogical Practice. Quotas in university.

RESUMÉE

La discussion des chances égales d'éducation ainsi que la démocratisation de l'accès à l'université en tant que production privilégié et la transmission des connaissances dans le locus de la société, apporte avec elle le débat sur la mise en œuvre des politiques publiques et l'action positive capable de réparer les inégalités socio-économiques, ethniques interracial entre les citoyens. Grâce à cette recherche, pour discuter de la mise en œuvre de l'action positive, plus spécifiquement, le système de quotas, et de sa relation à la pratique pédagogique dans l'école de médecine de l'Université Fédérale de Sergipe (UFS), identifier les problèmes possibles et les changements découlant de cette processus, en mettant en évidence les perceptions des répondants, sur le processus de l'introduction de quotas sur UFS . À cette fin, 33 entrevues ont été menées et appliquées 62 questionnaires, un échantillon total de 95 répondants. Dans un monde où les droits de la réconciliation est une tâche politique, la reconnaissance et de redistribution complexes reflètent la mobilisation sociale pour réparer une histoire de la souffrance, de l'injustice, de la violence et de l'exclusion . Toutefois, pour l'action positive ont une efficacité, il faut considérer les critères de justice pour assurer sa légitimité de l'organisme social. Plus important encore, le milieu universitaire, de la nourriture et feed-back est un débat qui ne fait que commencer .

MOTS-CLÉS: Action positive. Quotas universitaires. L'enseignement supérieur. Pratique pédagogique.

LISTAS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Concorrência do Curso de Medicina Vestibular UFS 2002-2009 84

Tabela 2: Concorrência do Curso de Medicina Vestibular UFS 2010-2012 85

Tabela 3: Concorrência do Curso de Medicina Vestibular UFS 2013 86

Tabela 4: Desempenho da Escola Pública no Curso de Medicina /Vestibular Geral UFS 2002-2008 87

Tabela 5: Desempenho da Escola Particular no Curso de Medicina/Vestibular Geral UFS 2002-2008 88

Tabela 6: Posse de Casa Própria pelos Pais/Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010 89

Tabela 7: Posse de Casa Própria pelos Pais/Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010 89

Tabela 8: Rede em que Cursou a Maior Parte do Ensino Fundamental/Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010 90

Tabela 9: Rede em que Cursou a Maior Parte do Ensino Fundamental/Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010 90

Tabela 10: Rede em que Cursou a Maior Parte do Ensino Médio/ Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010 91

Tabela 11: Rede em que Cursou a Maior Parte do Ensino Médio/Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010 92

Tabela 12: Grau de Instrução Pai/Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010 92

Tabela 13: Grau de Instrução Pai/Aprovados - Vestibular Medicina UFS 2007-2010 93

Tabela 14: Grau de Instrução Mãe/Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010 93

Tabela 15: Grau de Instrução Mãe/Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010 94

Tabela 16: Situação Trabalho Pai/Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010..... 94

Tabela 17: Situação Trabalho Pai/Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010..... 95

Tabela 18: Situação Trabalho Mãe/Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010..... 96

Tabela 19: Situação Trabalho Mãe/Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010..... 96

Tabela 20: Autodeclaração de Cor/Raça - Inscritos Vestibular Medicina UFS 2007-2010 97

Tabela 21: Autodeclaração de Cor/Raça - Aprovados Vestibular Medicina UFS 2007-2010 97

Tabela 22: Distribuição dos Discentes Pesquisados por Grupo 115

Tabela 23: Distribuição dos Discentes Pesquisados por Posicionamento em Relação às Cotas 115

Tabela 24: Distribuição dos Não-Cotistas em Relação às Cotas..... 115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa ao Banco de Teses da CAPES por termo: ‘cotas raciais universidade’ em 06/04/2011 21

Quadro 2: Consultas ao Banco de Teses de Doutorado da Capes 22

Quadro 3: Nível de receptividade dos docentes pesquisados em relação ao processo de pesquisa 117

Quadro 4: Argumentos contrários ao sistema de cotas 118

Quadro 5: Argumentos favoráveis ao sistema de cotas 122

Quadro 6: Repercussões das cotas na qualidade do ensino 124

Quadro 7: As cotas e a discriminação em sala de aula 126

Quadro 8: Mudanças nas práticas pedagógicas pós-cotas 128

Quadro 9: Condições de permanência para os cotistas 130

Quadro 10: Desafios lançados pelo sistema de cotas 133

Quadro 11: Estratégias de Enfrentamento 136

Quadro 12: Sugestões de Melhoria 141

Quadro 13: Nível de receptividade dos discentes pesquisados em relação ao processo de pesquisa 147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos Professores Pesquisados por Departamento 109

Gráfico 2: Distribuição dos Professores Pesquisados por Titulação 110

Gráfico 3: Distribuição dos Professores Pesquisados por Regime de Trabalho 111

Gráfico 4: Distribuição dos Professores Pesquisados por Enquadramento Funcional..... 111

Gráfico 5: Distribuição dos Professores Pesquisados por Sexo 112

Gráfico 6: Distribuição dos Professores por Experiência com Cotistas..... 112

Gráfico 7: Tempo de Docência dos Professores Pesquisados na UFS 113

Gráfico 8: Tempo Total de Experiência no Magistério..... 113

Gráfico 9: Posicionamento dos Docentes em Relação às Cotas..... 114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE – Assistência Estudantil

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCV – Coordenação do Concurso Vestibular

CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CODAP – Colégio de Aplicação

CONEPE – Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão

DBI – Departamento de Biologia

DCE – Diretório Central dos Estudantes

Dr – Doutor

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

HU – Hospital Universitário

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

MEC – Ministério da Educação

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NIAAP – Núcleo de Inclusão e Apoio Acadêmico-Pedagógico

PAAF – Programa de Ações Afirmativas

PAMI – Programa de Auxílio Moradia Individual

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PET – Programa de Educação Tutorial

PIAPROF – Programa de Iniciação Acadêmica e Profissional

PIIC – Programa de Incentivo à Iniciação Científica

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROAUFA – Programa de Auxílio Financeiro

Prof – Professor

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROEST – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PSF – Programa de Saúde da Família

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RESUN – Restaurante Universitário

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPa – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
Objetivos 23
Categorias-chave da pesquisa 24
Estrutura da tese 30

1 AÇÕES AFIRMATIVAS E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA 33
1.1 As ações afirmativas nas universidades brasileiras 34
1.2 Prática pedagógica no Ensino Superior 43
1.3 Unidade na diversidade: tecendo um caminho 49

2 O DEBATE SOBRE COTAS UNIVERSITÁRIAS 55
2.1 Critérios de justiça na sociedade contemporânea 55
2.2 O recorte racial 64
2.3 As cotas na universidade: os termos de um debate 68

3 AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: UM ESTUDO NO CURSO DE MEDICINA 76
3.1 A implantação do sistema de cotas na Universidade Federal de Sergipe 76
3.2 A especificidade do curso de medicina 81
3.3 A questão do acesso: mudanças no perfil dos estudantes 83

4 CAMINHOS DA PESQUISA 100
4.1 Procedimentos Metodológicos 100
4.2 Caracterização do campo empírico 106
4.3 Caracterização do curso e dos pesquisados 107

5 O OLHAR DOS PESQUISADOS 117
5.1 As cotas sob o olhar dos docentes 117
5.2 As cotas sob o olhar dos discentes 146
5.3 A visão de um gestor 157

6 UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA 162
6.1 Cotas: na teoria e na prática 162
6.2 Teorias sobre prática pedagógica e o caso da Universidade Federal de Sergipe 174
6.3 A relação entre sistema de cotas e prática pedagógica na universidade 178

CONSIDERAÇÕES FINAIS 182

REFERÊNCIAS 189
Bibliográficas 189
Digitais 196
Documentais 198

APÊNDICES 199

APÊNDICE A – Termo de Consentimento/Docentes 199
APÊNDICE B – Termo de Consentimento/Discentes 200
APÊNDICE C – Termo de Colaboração 201
APÊNDICE D – Instrumentos de Coleta/Docentes 202
APÊNDICE E – Instrumentos de Coleta/Discentes 205
APÊNDICE F – Instrumentos de Coleta/Gestores 208

ANEXOS 209

ANEXO A – Lei 12.711/2012 209

INTRODUÇÃO

A escolha do tema *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe* originou-se das minhas experiências profissional e acadêmica. Minha experiência profissional, há dez anos atuando na Faculdade São Luís de França, instituição particular de Ensino Superior situada no estado de Sergipe, como docente do curso de pedagogia, e há quatro anos como coordenadora deste curso foi sempre marcada pela constante preocupação com a qualidade da prática pedagógica, ou seja, os processos através dos quais os alunos/as efetivamente aprendem os conteúdos. Tal preocupação fez com que eu me debruçasse sistematicamente sobre a tarefa de pensar as relações que permeiam os processos de formação/atuação docente, foco principal de meus estudos teóricos, tanto em nível de graduação como na pós-graduação.

Por esta razão, na ocasião da seleção para o Doutorado em Educação, optei pela linha de pesquisa "Formação de Educadores, Saberes e Competências", motivada em pesquisar a prática de ensino na Universidade Federal de Sergipe (UFS), por ser a única Instituição Pública de Ensino Superior do estado de Sergipe e, portanto, aquela que assume papel central no processo de produção e democratização de conhecimentos na sociedade sergipana.

Quando ingressei no Doutorado, em 2011, a discussão mais efervescente e polêmica que se desenrolava no interior da universidade era sobre as cotas e um dos argumentos elencados por seus opositores era de que as cotas deterioravam a qualidade do ensino superior. Essa intricada relação entre cotas e qualidade de ensino me instigou a pesquisar em que medida a implantação das cotas interfere na prática pedagógica da instituição. Apesar de ser um assunto que sempre tive interesse de pesquisar, foi nas orientações de pesquisa que adquiri a necessária coragem para mergulhar no universo deste controvertido debate.

O elevado grau de polemicidade deste tema tornou-se ao mesmo tempo desafio e estímulo à condução do meu processo de pesquisa. Desafio, diante das flagrantes resistências encontradas no processo de abordagem aos pesquisados. Estímulo, pois a despeito das divergências de opinião e das inquietações despertadas pela implantação do sistema de cotas, a temática assume importância crucial em nosso país, que atualmente experimenta um processo progressivo de implementação de Políticas Públicas de democratização e universalização de acesso às Instituições Públicas de Ensino Superior.

A discussão da igualdade de oportunidades educacionais bem como da democratização do acesso à universidade, enquanto lócus privilegiado de produção e veiculação de saberes na sociedade, traz em seu bojo um debate sobre a necessidade, ou não, da implementação de políticas públicas e ações afirmativas, no sentido de reparar desigualdades sócio-econômicas e étnico-raciais entre os cidadãos.

Existe uma importante literatura acerca das desigualdades no âmbito educacional entre brancos e negros e entre membros das classes mais abastadas e as classes populares (AGUIAR, 2008). Assim, por exemplo, os estudos de Hasenbalg (1979) vão mostrar estatisticamente como as desigualdades entre brancos e negros no Brasil devem-se à persistência do racismo.

Em sua tese de doutorado, "Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil", Hasenbalg (1979) retira a ênfase do legado do escravismo sobre a situação atual do negro em nosso país. Para ele, a raça, como elemento fenotípico historicamente construído, é um dos critérios mais importantes que regulam os processos de seleção para ocupar posições no sistema de estratificação social. E nesses processos, quanto maior a pigmentação da cor da pele no negro, menores as chances de mobilidade social.

Desta forma, a análise da implementação do sistema de cotas na Universidade Federal de Sergipe não pode prescindir de uma discussão sobre a diversidade étnico-racial e social, hoje cada vez mais presente nas universidades públicas brasileiras, debruçando-se sobre as questões postas por essa diversidade e o modo como elas interferem na prática pedagógica desenrolada na instituição.

Portanto, a principal contribuição deste estudo está em identificar os possíveis desafios lançados por esse processo, o que interessa não somente à produção científica quanto à formulação de propostas pedagógicas significativas, articuladas a políticas públicas de qualidade. Compreender a discussão nessa perspectiva implica investigar a qualidade do ensino ofertado e as condições de permanência dos estudantes ingressos pelo sistema de cotas na universidade, razão maior de nossa proposta de pesquisa no Programa de Doutorado desta instituição.

A título de levantamento inicial sobre o estado da arte do objeto de estudo, na fase de elaboração do projeto de pesquisa, realizei consulta da produção científica em nível de

Doutorado, no Banco de Teses da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), acerca das cotas raciais na universidade.

Tal consulta abrangeu o período de 2005 a 2009, sendo 2009 o último ano disponível no *site*, na ocasião da consulta. Em 06/04/2011, pesquisei o termo "cotas raciais na universidade" e encontrei um total de seis teses de doutorado, sendo quatro da área de educação, uma de sociologia e uma de psicologia; duas publicadas em 2009, uma em 2008, uma em 2007, uma em 2006 e nenhuma em 2005; distribuídas por instituição, da seguinte forma: uma da Universidade Federal da Bahia, uma da Universidade Federal do Ceará, duas da Universidade de Brasília, uma da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e uma da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – **Pesquisa ao Banco de Teses da CAPES por termo: 'cotas raciais universidade' em 06/04/2011**

Área	**Ano**	**Instituição**
Educação	2009	UFBA
Educação	2009	UFC
Psicologia	2008	UnB
Sociologia	2007	UnB
Educação	2007	UERJ
Educação	2006	PUC/SP

Fonte: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

Os dados levantados evidenciaram a reduzida quantidade de trabalhos acerca das cotas raciais na universidade, até o ano de 2009. Outra pesquisa, pelo termo "racismo", feita na mesma data e abrangendo o mesmo período, retornou com dezoito teses de doutorado, que embora fosse quantidade um pouco maior, mostrou-se ainda bastante tímida em termos de produção científica nacional, na área. A metade dos trabalhos estava concentrada nas áreas de Ciências Sociais (5) e Educação (4), sendo cada um dos demais distribuídos em outras áreas. À exceção de duas universidades do Nordeste, UFBA e UFPB, e dois trabalhos da região norte, UFPa, as outras 14 instituições em que foram realizadas tais pesquisas estavam concentradas nas regiões sul, sudeste e centro-oeste. A partir desse levantamento,

identificamos a relevância de novas pesquisas que estimulem o debate, agucem olhares e revelem percepções acerca das ações afirmativas e sua implementação nas universidades brasileiras.

No ano de 2012, com o avanço do processo de pesquisa, o tema sofreu alguns ajustes atingindo a formulação atual, o que demandou novas consultas ao Banco de Teses da Capes, para observar a existência de estudos similares em nosso país, tendo em vista as categorias recém-incorporadas ao tema. Em termos de Brasil, não localizei nenhum trabalho que relacionasse pedagogia universitária e implantação de ações afirmativas nas universidades.

Na consecução destas pesquisas, em 12/09/2012, realizei consulta com o termo 'Cotas', sem delimitação cronológica, e encontrei 16 trabalhos produzidos entre 2010 e 2011, sendo apenas um da região nordeste, na UFMA. Nesta mesma data, consultei o termo 'Prática Pedagógica Ensino Superior' e constatei a existência de 18 teses de doutorado, sendo apenas 3 da região nordeste: UFC (2) e UFPB (1).

Na última pesquisa realizada junto ao Banco de Teses da Capes, em 12/02/2013, novamente sem delimitação do período cronológico, foram encontrados mais 8 trabalhos para o termo cotas, dos quais apenas um na região nordeste, na UFBA. E para o termo 'Prática Pedagógica Ensino Superior' encontrei mais 13 ocorrências, sendo apenas três na região nordeste: UFPB, UFC, UFPE.

Quadro 2 – **Consultas ao Banco de Teses de Doutorado da CAPES**

Data da consulta	**Termo 'Cotas'**	**Termo 'Prática Pedagógica Ensino Superior'**
06/04/2011	6	Não consultado
12/09/2012	22	18
12/02/2013	30	31

Fonte: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

De 2006 até 2011, foram localizadas 30 teses de Doutorado, divulgadas no Banco de Teses da Capes, que discorrem sobre Ações Afirmativas no Ensino Superior e 31 teses sobre Prática Pedagógica no Ensino Superior, sem ter havido até então, pelo menos segundo dados divulgados oficialmente até o ano de 2011, uma abordagem que relacionasse as duas

vertentes: qualidade da pedagogia universitária e introdução do sistema de cotas nas universidades brasileiras.

Levando-se em conta que a interpretação das temáticas encontradas nestas consultas relaciona-se a uma percepção subjetiva e intencional de quem pesquisa, isto é, pode sofrer alterações a depender do objeto de estudo, da visão de mundo e dos objetivos pretendidos com o processo de pesquisa, teço aqui algumas considerações de caráter geral a partir destes achados: a originalidade do tema, pois não há nenhum trabalho, em termos de Brasil, que verse sobre a relação entre cotas e prática pedagógica no ensino superior; e por outro lado, a relevância da pesquisa, diante da escassez de produção teórico-científica que fundamente os rumos a serem assumidos pela pedagogia universitária, no pós Lei de Cotas[1].

OBJETIVOS

Por meio desta pesquisa, procuro analisar a implementação de ações afirmativas, mais especificamente, o sistema de cotas, e sua relação com a prática pedagógica no curso de Medicina da UFS.

A escolha do curso de Medicina se deu pelo fato de ser o curso historicamente de maior concorrência nos vestibulares da UFS e, por isso mesmo, ser um dos cursos em que a introdução de cotas trouxe mais mudanças em termos da composição do alunado. Segundo dados dos relatórios do PAAF-UFS 2010/2011, antes da introdução das cotas no processo de seleção, com referência aos alunos de escolas públicas e negros, apenas cerca de 3% dos alunos que ingressavam em Medicina eram oriundos de escolas públicas e aproximadamente 6% eram negros. Com isso, o curso de Medicina é o laboratório perfeito para se perceber se as mudanças no perfil do alunado, provocadas pelo sistema de cotas, interferem ou não nas práticas pedagógicas dos professores, bem como se os cotistas têm sofrido algum tipo de dificuldade, discriminação ou estigmatização no interior da realidade pesquisada.

A partir de estudo do caso específico do curso de Medicina, esta pesquisa busca verificar qual o efeito das cotas sobre a prática pedagógica na universidade, identificando possíveis dificuldades e mudanças advindas a partir desse processo, além de evidenciar as percepções dos pesquisados, acerca do processo de introdução das cotas na UFS.

CATEGORIAS-CHAVE DA PESQUISA

Aqui procuro situar e justificar a escolha das categorias-chaves contidas em meu tema de pesquisa: *O debate sobre cotas universitárias itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe.*

Em primeiro lugar cumpre situar a palavra debate, justificando sua escolha. De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra debate significa a ação de discutir uma questão; discussão, polêmica[2]. O termo está sendo empregado aqui exatamente no sentido de admitir a polêmica e jamais com a pretensão de esgotá-la.

Em uma acepção corriqueira, a ideia de debate está associada a uma discussão entre várias pessoas que, possuindo opiniões divergentes sobre um tema, procuram convencer o público que as ouve. Cada participante procura argumentar em defesa das suas ideias, enquanto contra-argumenta as ideias de seus oponentes.

Na discussão das cotas, este trabalho de pesquisa não procura combatê-las ou defendê-las, apenas apresentar os diferentes pontos de vistas dos pesquisados e dos teóricos, a fim de elucidar questões importantes intrínsecas ao debate e aprofundar a compreensão da complexidade inerente a estas questões.

Neste sentido, o intuito de utilizar a palavra debate não encerra uma inquietação em resolvê-lo, muito pelo contrário, traduz a iniciativa de mantê-lo vivo, como forma de produzir novas sínteses e visões mais elaboradas sobre o tema em questão. No contexto da academia, o debate é uma das formas mais salutares de produzir conhecimentos e de ampliar as perspectivas de análise sobre determinado tema. É dentro dessa perspectiva salutar, que adotei este termo, para reconhecer que o fato das pessoas discordarem umas das outras em relação às cotas faz deste tema um assunto importante e instigante a pesquisar.

A segunda categoria presente no tema desta pesquisa remete às cotas universitárias. O sistema de cotas universitárias integra uma política de ação afirmativa adotada pelo governo brasileiro para diminuir as desigualdades de acesso ao nível superior. Nesse ponto, cumpre

---

[1] Lei nº 12.711, promulgada em 29/08/2012, que instituiu o sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras.
[2] Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/Debate.html>. Acesso em: 04/07/2013.

definir ações afirmativas. De acordo com Gomes (2003, p. 27), 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, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar 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.

Na análise deste autor, os principais objetivos das ações afirmativas consistem em: operar uma transformação no comportamento e na mentalidade coletiva; contribuir para a concretização da igualdade de oportunidades; subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia de uma raça em relação à outra, do homem em relação à mulher; coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado.

Para ele, as ações afirmativas possibilitam, ainda: promover a diversidade e uma maior representatividade de grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada; eliminar as barreiras que emperram o avanço de negros e mulheres; zelar pelo desenvolvimento econômico do país; criar personalidades emblemáticas, exemplos vivos de mobilidade social ascendente; além de incentivar a educação e o aprimoramento de jovens integrantes de grupos minoritários.

Ainda de acordo com Gomes (2003, p. 53), "[...] no concernente às técnicas de implementação de ações afirmativas, podem ser utilizados, além do sistema de cotas, método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (como instrumento de motivação do setor privado)".

Para Silva (2004), as ações afirmativas e as cotas devem vir acompanhadas de outras medidas universalistas de cunho social, como: melhoria do ensino público; políticas de redistribuição de renda; aumento salarial; reforma tributária; reforma agrária, dentre outras.

Desse modo, a reserva de vagas para grupos específicos de estudantes, a exemplo do sistema de cotas universitárias, é apenas uma modalidade de ação afirmativa, dentre tantas outras. Embora o uso do termo cotas no meio acadêmico não seja consensual, optei por mantê-lo no tema desta pesquisa para fazer alusão especificamente a esta modalidade de ação afirmativa e não a outras modalidades, que não traduzem o caso peculiar da UFS.

Uma terceira categoria presente no tema desta pesquisa é a palavra itinerário. Uma significação alternativa, presente no dicionário Aurélio, para esta palavra é a ideia de caminho. Este é o sentido da opção por esta palavra: conceber a prática pedagógica como um caminho ou um conjunto de caminhos que se constroem e se reconstroem permanentemente. Não se trata aqui de delinear um caminho para a pedagogia universitária, mas conhecer os caminhos que têm sido percorridos pelos seus diferentes atores, bem como perscrutar os caminhos que estes vislumbram para o trabalho pedagógico na universidade em um futuro próximo. Deste modo, a noção de itinerário é empregada como uma ideia aberta, fluida, intersubjetiva, dialética, para significar caminhada em permanente construção.

Prática pedagógica é aqui entendida como mediação/produção de sentidos pelos docentes, no exercício de seu ofício primordial: ensinar. Cunha (2001) situa o ensino como espaço de formação, viabilizado pelo trabalho docente.

> O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendida como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuímos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e os preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação. (CUNHA, 2001, p. 85).

Partindo-se do pressuposto de que a atividade crítica e criativa do aluno é essencial para favorecer uma aprendizagem significativa, a prática pedagógica precisa considerar a atividade deste agente, sem a qual não poderá ser compreendida como prática pedagógica. É antes de tudo uma prática social e, portanto, está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade.

A noção de prática pedagógica aqui empregada reconhece, ainda, a influência dos professores na definição e implementação das políticas de ensino.

> Sem sua participação, sem seu consentimento, seus saberes, seus valores, suas análises na definição de políticas de ensinar, de organizar e de gerir escolas, de propor mudanças na forma de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhores que sejam suas intenções, não se efetivam. Sem o consentimento dos professores, mudanças não se realizam. Por isso, não é qualquer um que pode ser professor. Por isso também não é qualquer professor que consegue fazer frente a esses desafios. É preciso um professor que exerça uma docência de melhor qualidade. (PIMENTA, 2006, p. 12).

O exercício da docência se constrói em meio a contradições e incertezas, a partir das vozes e fazeres coletivos em sala de aula. Neste contexto, não se pode trazer tudo pronto, nem tampouco chegar sabendo tudo. É preciso colher do aluno o que é necessário para educá-lo, deixando que pense, fale, escolha, atue, descubra por si próprio. Mas, para muni-lo com as ferramentas necessárias a esta busca, os profissionais de educação precisam atender aos pressupostos básicos da docência, precisam possuir: vocação, conhecimento, adequadas condições de formação/atuação profissional, articulação política, saúde profissional e equilíbrio emocional. Caso não atendam a estes pressupostas fundamentais, os efeitos de sua prática pedagógica podem assumir o caminho contrário do inicialmente planejado, acabando por minimizar, ao invés de potencializar, a(s) aprendizagem(ns) dos estudantes.

Enquanto espaço de mediação e produção de sentidos, a prática pedagógica se desenrola em ambientes de convivência plural, em que a aceitação das diferenças é fundamental para o favorecimento de aprendizagens significativas. Ambientes em que as experiências de vida dos diferentes sujeitos precisam ser valorizadas e os saberes prévios constituídos a partir dessas experiências, reconhecidos e aproveitados como elos necessários à aquisição de novos saberes.

Daí a iniciativa em pesquisar de que modo a adoção do sistema de cotas interfere na prática pedagógica que se desenrola na instituição, a partir de alguns questionamentos basilares que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa:

Professores e alunos repensam, revêem e reorganizam suas perspectivas de atuação/formação profissional, ao compartilhar o espaço da academia com grupos social e etnicamente menos favorecidos?

Os docentes se sentem preparados para ensinar esses “novos” alunos, recém-chegados à universidade, a superar as defasagens de sua escolaridade pregressa, instrumentalizando-os para uma atuação profissional ética, competente, crítica, segura e consciente?

A diversidade de repertórios dos alunos modifica os modos como os docentes planejam, operacionalizam e avaliam a sua prática pedagógica?

Buscar respostas cuja razoabilidade nos proporcionasse algumas elucidações para estes questionamentos constituiu o cerne desta investigação, partindo da hipótese de que a instituição das cotas modifica o modo como os docentes concebem sua prática pedagógica,

requerendo destes, a habilidade para trabalhar num ambiente cada vez mais heterogêneo, considerar as diferenças e potencializar aprendizagens igualmente diversas, a partir destas.

Considerando que a aprendizagem se desenrola em espaços plurais, em diferentes modalidades e níveis, cabe aqui situar o trabalho específico da universidade, última categoria que aparece no tema desta pesquisa.

De acordo com Ortega y Gasset (1930), a Universidade possui três funções: a primeira consiste na transmissão da cultura. A segunda reside no ensino das profissões, ao formar médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, farmacêuticos, professores, dentre outros profissionais. Terceiro, essencialmente, mas em terceiro lugar, a pesquisa científica. A Universidade, para Ortega, é a instituição na qual se ensina o estudante médio a ser um homem culto, no sentido de cultura vital, e bom profissional. Tem de ser, ainda, ciência e investigação, e nesse ponto, intelecto que se faz instituição. (SANCHÉZ, 2010).

Santos (2003) situa três crises pelas quais passa a universidade. A primeira delas, a crise de hegemonia, resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites, função da qual a universidade havia se ocupado desde a Idade Média européia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis à formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora dela meios alternativos para alcançar esses objetivos. Na análise deste autor, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrou numa crise de hegemonia.

A segunda crise apontada por Santos (2003) é a crise de legitimidade, provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, tendo em vista a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Por fim, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a

pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

O autor analisou pormenorizadamente cada uma das crises e o modo como estavam sendo geridas pela universidade pública, sobretudo nos países centrais. Evidenciando que a universidade, longe de poder resolver as suas crises, procurou geri-las de modo a evitar que elas se aprofundassem descontroladamente, recorrendo para isso à sua longa memória institucional e às ambiguidades do seu perfil administrativo. Na análise do autor, "[...] trata-se de uma atuação ao sabor das pressões (reativa), com incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores (dependente) e sem perspectivas de médio ou longo prazo (imediatista)". (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.14).

Entretanto, ao analisar as transformações ocorridas na universidade pública nos últimos quinze anos, os autores apontam dois processos marcantes do período: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade, aspectos que serão retomados no item 1.3 desta tese.

Uma vez situadas as categorias-chave desta pesquisa, cabem aqui alguns esclarecimentos acerca da amplitude do tema e da abordagem da pesquisa teórica e de campo. Em primeiro lugar, foi mantido um tema mais amplo, que parte do geral – a iniciativa de pensar o debate sobre as cotas no Brasil e a prática pedagógica no Ensino Superior – e se ancora em dados empíricos, colhidos a partir do estudo do caso particular do curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe. No sentido de tecer considerações de caráter geral sobre as cotas e o ensino superior, optei por não delimitar o tema colocando a expressão "estudo de caso no curso de medicina", e preferi nomear dessa forma apenas o capítulo 3.

Em meu modo de ver, fazer esse recorte no tema implicaria perder a perspectiva de pensar a realidade mais ampla em que o caso particular do curso de Medicina da UFS se situa. Assim, mantive essa amplitude para anunciar a pretensão de tecer considerações de caráter geral, que possam contribuir para compreender de modo mais amplo a relação entre as cotas e a prática pedagógica no ensino superior, tendo em vista o modo como esse processo vem ocorrendo não só no caso específico do curso de Medicina da UFS, a partir do meu estudo, mas também o modo como vem ocorrendo nas universidades brasileiras, a partir dos estudos de outros pesquisadores.

ESTRUTURA DA TESE

Antes de anunciar a estruturação deste trabalho, é preciso evidenciar o lugar a partir do qual se estrutura a minha escrita. Enquanto mulher, sergipana, oriunda de uma prole de catorze filhos, dos quais cinco são formados em Medicina pela Universidade Federal de Sergipe e três atuam ou atuaram em atividades administrativas além da docência na UFS.

Enquanto estudante, egressa da UFS, num percurso acadêmico que já dura mais de 22 anos, desde o ingresso na primeira turma do antigo Bacharelado em Informática, hoje Ciência da Computação, em 1991, à conclusão da Licenciatura em Pedagogia, em 2001, ao Mestrado em Educação, concluído em 2007 e, atualmente, à experiência como doutoranda do Núcleo de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Educadores, Saberes e Competências.

Enquanto profissional da educação, atuando há dez anos, numa instituição privada de ensino superior, como professora do Curso de Pedagogia, especialmente em disciplinas do eixo de formação em docência; e há cinco anos ministrando aulas em cursos de pós-graduação em Educação, em disciplinas como Didática e Metodologia do Ensino Superior e Prática de Ensino e atuando como coordenadora da Graduação em Pedagogia, numa instituição cujo público alvo é eminentemente de estudantes oriundos de escolas públicas.

Desse modo, o olhar sobre o campo de pesquisa foi permeado, ao mesmo tempo, pela singularidade da minha experiência particular e pela riqueza de significações oriundas das múltiplas experiências dos pesquisados, num diálogo intersubjetivo entre a minha trajetória, enquanto pessoa-estudante-professora e os relatos dos pesquisados, diálogo este mediado pelas impressões colhidas/construídas no desenrolar da pesquisa. Portanto, apesar da tentativa de produzir uma escrita que fosse o máximo possível imparcial, vale esclarecer que ela não é neutra, uma vez que se constrói a partir de um lugar peculiar, através do qual estruturo e legitimo meu próprio discurso.

Feitas estas considerações iniciais, organizo a escrita desta tese em seis capítulos. Na introdução, justifico a escolha do tema e a sua relevância, apresentando os objetivos, bem como situando as categorias-chave da pesquisa.

O primeiro capítulo aborda a relação entre ações afirmativas e seus efeitos na pedagogia universitária. Inicia com algumas considerações acerca das ações afirmativas nas universidades brasileiras, lançando elementos para reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior e, por fim, em terrenos de mudança, tece caminhos para a concretização da unidade na diversidade, razão de ser do trabalho pedagógico na universidade.

O tema do segundo capítulo é o debate sobre cotas universitárias, em que serão discutidos os critérios de justiça na sociedade contemporânea; justificando-se o recorte racial e pontuando os termos do debate sobre as cotas na universidade.

O terceiro capítulo versa sobre as cotas na UFS, apresentando dados sobre o estudo no curso de Medicina desta instituição, desde a implantação das cotas à especificidade do curso de medicina e a questão do acesso, bem como as mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes.

No quarto capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a consecução da pesquisa, bem como a caracterização do campo empírico, do curso e dos pesquisados.

No quinto capítulo, são apresentadas a visão das cotas na perspectiva de docentes e discentes, bem como a visão panorâmica de um gestor, ligado à política de graduação na universidade como um todo, evidenciando-se os principais argumentos presentes nas falas dos pesquisados.

O percurso de elaboração do sexto capítulo consistiu em revisitar ideias contidas nas teorias estudadas, a fim de sistematizá-las e confrontá-las com o discurso dos pesquisados, buscando-se relacionar os estudos teóricos com os achados empíricos desta pesquisa. O primeiro item apresenta um contraponto entre a fundamentação teórica acerca das cotas e o discurso dos pesquisados. O segundo item opera um contraponto semelhante, só que tendo como foco a discussão da prática pedagógica, na relação entre teoria e empiria. O terceiro item procura relacionar o sistema de cotas, discorrendo sobre sua possível interferência na prática pedagógica, tendo em vista o contexto pesquisado, especificamente no curso de

Medicina da UFS. Tal percurso teve como objetivo ordenar e confrontar os dados colhidos tanto em nível teórico quanto em nível prático, buscando sistematizar e relacionar as duas categorias-chave presentes na temática desta pesquisa: o debate sobre cotas universitárias e os itinerários da prática pedagógica na UFS, sem privilegiar nem tampouco negligenciar uma em detrimento da outra.

Por último, as considerações finais trazem as principais conclusões do trabalho, algumas reflexões de caráter geral sobre os achados da pesquisa, além de indicações de possíveis objetos para estudos futuros relacionados à temática em questão.

Através deste caminho, procuro pensar se a introdução das cotas na universidade leva professores e alunos a reorganizarem suas perspectivas de atuação/formação profissional, investigando se a diversidade de repertórios dos novos estudantes modifica os modos como os docentes planejam, operacionalizam e avaliam a sua prática pedagógica.

1 AÇÕES AFIRMATIVAS E PEGADOGIA UNIVERSITÁRIA

Este capítulo aborda a relação entre ações afirmativas e seus efeitos na pedagogia universitária, a partir de considerações sobre a política de ações afirmativas nas universidades brasileiras, lançando elementos para reflexão sobre a prática pedagógica no ensino superior e, por fim, em terrenos de mudança, busca tecer caminhos para a concretização da unidade na diversidade, razão de ser do trabalho pedagógico na universidade.

Um dos aspectos que tornam essa pesquisa relevante reside na originalidade do tema. Conforme anunciado na Introdução desta tese, até o momento, de acordo com consultas realizadas no Banco de Tese de Capes, não foi localizado nenhum trabalho, em termos de Brasil, que verse sobre a relação entre cotas e prática pedagógica no ensino superior, fundamentando os rumos a serem assumidos pela pedagogia universitária, após a promulgação da Lei 12.711/2011 (vide Anexo A), que instituiu o sistema de cotas nas universidades brasileiras.

De acordo com Feres et al (2013), até 2012 as ações afirmativas nas universidades federais resultaram unicamente da iniciativa dos conselhos universitários. Em face da inexistência de uma legislação que previsse a obrigatoriedade dessas medidas, o governo federal se limitou a incentivar que essas instituições incorporassem medidas inclusivas, transferindo recursos para o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa. Contudo, o processo decisório acerca dos procedimentos, amplitude e beneficiários, ficava a cargo das universidades.

> Aprovada no ano de 2012, a Lei 12.771 alterou esse quadro rapidamente. Se até então 31% das universidades federais ainda não possuíam qualquer programa de ação afirmativa, a partir do vestibular 2013 todas essas instituições passaram a praticar medidas de inclusão social e racial. Ao estabelecer a obrigatoriedade das cotas, a lei excluiu procedimentos de ação afirmativa de resultado mais incerto e variável, como bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais. Além disso, a lei estabeleceu um percentual mínimo fixo de vagas, pondo fim àqueles programas de baixo impacto que estabeleciam percentuais de cotas conforme a procura no vestibular. Com efeito, detecta-se um incremento muito significativo na quantidade de vagas efetivamente oferecidas aos beneficiários. (FERES et al, 2013, p. 31).

Na análise de Telles (2012), para que as ações afirmativas atinjam seus objetivos num país como o Brasil, é necessário que

> [...] sejam atacadas as três maiores barreiras para alcançar a verdadeira democracia racial: a hiperdesigualdade, as 'barreiras invisíveis' e a cultura racista. Se o governo brasileiro deseja fazer uma diferença significativa na vida da maioria dos pretos e pardos, necessita desenvolver um conjunto de políticas que combinem políticas universalistas de desenvolvimento social para reduzir a hiperdesigualdade existente no país com ação afirmativa de natureza racial que possa anular as barreiras invisíveis e minorar a cultura racista. (TELLES, 2012, p. 204).

De acordo com Neves (2013), para além dessa dimensão política, as ações afirmativas nas universidades trouxeram

> [...] uma série de questões de ordem pragmática, uma vez que, pelo seu ineditismo entre nós, essas ações necessitavam ser [sic] dimensionadas e avaliadas em seus efeitos imediatos. Afinal, se elas foram justificadas pela potencialidade em diminuir as desigualdades de acesso ao ensino universitário para determinados grupos sociais (pobres e negros, sobretudo, mas também indígenas e quilombolas), é lógico que elas sejam objeto de análises dos seus efeitos reais. (NEVES, 2013, p. 244).

O item a seguir traz considerações sobre as ações afirmativas nas universidades brasileiras, a partir de uma revisão da literatura pertinente, incorporando também elementos debatidos em Seminários acerca da temática em questão.

1.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

No II Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG, com o tema: Acesso e permanência da população negra na Educação Superior, realizado no ano de 2004, na cidade de Pampulha em Minas Gerais, foram debatidas as experiências da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, por Renato Emerson dos Santos; da Universidade Federal da Bahia, por Jocélio Teles dos Santos e da Universidade Federal de Alagoas, por Moisés de Melo Santana; chegando-se a um consenso quanto ao fato de que, mais do que o acesso ao ensino superior, é preciso assegurar políticas de permanência, melhoria da formação, capilaridade da discussão, transformação de lógicas excludentes, construção de um sistema democrático de apoio institucional, acompanhamento e implementação da política. (SANTOS, 2004, p. 39).

Em seu estudo, Santos (2009) debruçou-se sobre o problema da permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa na Universidade Federal da Bahia. Na análise desta autora, as políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença maciça de estudantes pretos e pobres a cursos nos quais historicamente não se observava esta "nova presença". Entretanto, os estudantes ingressos pelo sistema de reserva

de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto em nível material (recursos financeiros) quanto em nível simbólico, entendido, na concepção da autora, como possibilidade de identificar-se com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer a ele.

Magalhães e Gouvêa (2010) problematizaram as políticas de ação afirmativa, mais especificamente, a política de cotas, a partir da noção de moral, na sua correlação com a questão da culpa, do ressentimento e da vitimização; e da noção de reconhecimento, na sua imbricação com os processos de responsabilização e de produção de visibilidade na atualidade. Identificam as políticas compensatórias como um dos pilares das atuais sociedades de controle e substrato subjetivo do intenso processo de configuração do individualismo contemporâneo.

> É neste contexto que a investigação de determinadas políticas autodenominadas 'inclusivas' constitui-se em uma importante dimensão para entender como se produzem os percursos de vida de estudantes e/ ou de jovens, marcados por uma constelação de circunstâncias sinalizadoras de movimentos de captura e agenciamentos. Pode-se identificar, nesse cenário posto de forma exploratória, que a vitimização e a infantilização dos atores sociais envolvidos no processo é marcante. (MAGALHÃES; GOUVÊIA, 2010, p. 13).

Dentro desta perspectiva, os autores discutem a experiência de implantação da política na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mas admitem a necessidade de uma investigação mais aprofundada dos demais aspectos da pesquisa, reconhecendo que somente após a comparação dos dados referentes ao ingresso dos estudantes cotistas e não cotistas será possível atingir uma compreensão mais ampliada deste universo.

Em seu estudo sobre as cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Cordeiro (2013) reflete que um currículo com projeto pedagógico diferenciado do modelo tradicional, e um corpo docente que se reúne periodicamente para estudos e discussões pedagógicas, foram questões primordiais para a obtenção de resultados positivos no processo de introdução das cotas nesta universidade. Segundo a autora, ao adotar cotas a UEMS não abandonou a meritocracia, mas assumiu uma posição que exige de seus gestores, docentes e discentes uma nova postura e compromisso com a diversidade e a inclusão. As questões levantadas pela pesquisadora, da área de currículo e de questões étnico-raciais, consideram que o ambiente de aprendizagem em cada curso influencia efetivamente os resultados obtidos pelos alunos na trajetória acadêmica. Por isso, defende a reconfiguração

curricular, levando-se em consideração a realidade sociocultural da população que compõe o contexto universitário.

Em estudo sobre as cotas na Universidade Estadual de Londrina, Magrone e Beraldo (2013) asseveram que o desempenho dos acadêmicos cotistas, pelos dados dos últimos quatro anos revelou-se satisfatório. Para os pesquisadores, esses estudantes têm conseguido acompanhar o desenvolvimento dos demais estudantes, com médias equivalentes. A pesquisa demonstrou que, em algumas situações, os estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas, tanto pretos como brancos, apresentaram desempenho superior ao dos estudantes não cotistas. A evasão não foi significativa, considerando os dados do elevado índice apresentado pelos estudantes não cotistas.

Os estudos de Monsma, Souza e Silva (2013) apontam que, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a proporção de negros de escolas públicas, aprovados no vestibular, aumentou mais de três vezes, em consequência das cotas. A partir destes estudos, os autores concluíram que

> [...] a UFRGS abriu a porta de entrada para estes cotistas negros, mas depois tende a tratá-los de maneira igual a todos os outros alunos, o que perpetua ou até aumenta as diferenças no desempenho acadêmico pela falta de reconhecimento das dificuldades específicas enfrentadas por esse grupo. Alguns desses problemas poderiam ser resolvidos facilmente. Por exemplo, aulas de reforço oferecidas em vários horários ao longo da semana permitiriam a participação de mais cotistas negros, e a definição da prioridade na matrícula separadamente dentro de cada modalidade de ingresso provavelmente acabaria com a segregação das turmas. Outros problemas são mais difíceis de contornar. Por exemplo, para facilitar o acesso às bolsas de iniciação científica para os alunos que precisam ajudar suas famílias, seria necessário ou bolsas que pagassem mais ou uma nova modalidade de bolsa sem dedicação exclusiva, e provavelmente com o compromisso de menos horas de trabalho. (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013, p. 167).

Em recente pesquisa sobre as cotas na Universidade Federal de Santa Maria, Silveira; Silveira; Messias (2012) advertem sobre a necessidade de uma política pedagógica que ensine os sujeitos a lidar com as diferenças.

> Em relação à questão da diversidade, ponto colocado sempre como importante pelos autores que defendem as ações afirmativas de caráter étnico-racial, a falta de iniciativa da Universidade em definir uma estratégia abrangente de implantação das leis 10.639/03 e 11.645/08, não tem contribuído para inserir na vida universitária o respeito e a compreensão das diferenças, não educando para a superação da discriminação racial e do racismo. Essa inércia ainda apresenta outro efeito deletério, a não formação

> adequada dos futuros educadores, caso dos cursos de licenciatura, responsáveis, no futuro próximo, por aplicar as determinações das leis supracitadas no ensino fundamental e médio. (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2012, p. 173).

Para os autores, a recente regulamentação da Lei Federal 12.711, põe o acesso à universidade como foco central, o que mais uma vez significa enfatizar apenas um aspecto das ações afirmativas, correndo-se o risco de não se garantir mecanismos efetivos de permanência e de adequação das instituições de ensino superior às demandas dos diferentes segmentos cotistas.

> São essas mudanças que não se percebe acontecer, sendo que a presença de segmentos antes marginalizados no ambiente universitário não tem desacomodado o modo de vida acadêmico tradicionalmente praticado. As ações afirmativas, assim, não alcançam o efeito esperado de transformar o contexto universitário, democratizando-o realmente, para que os segmentos marginalizados social e racialmente sejam sujeitos do processo acadêmico, de forma que as suas lutas e especificidades sociais e culturais sejam temas da produção acadêmica da universidade (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2012, p. 178).

Os autores advertem, ainda, sobre a necessidade de um acompanhamento massivo da situação dos estudantes cotistas, a fim de delinear medidas institucionais que lhes garantam condições de permanência material e simbólica na universidade.

> O preocupante é que os índices de evasão no curso de Medicina e da área da saúde em geral, são superiores ao encontrado em outras IFES, o que pode estar associado à inexistência de uma política de permanência específica aos cotistas que enfrente as questões de fornecimento de material didático, por exemplo, reconhecidamente oneroso nesta área, ao que se soma a necessidade de moradia, transporte e alimentação. A condição socioeconômica familiar destes estudantes pode estar pesando de forma negativa, o que também pode estar afetando os alunos do curso de Direito, em que a evasão tanto no diurno como noturno é muito elevada em comparação aos da cota A e aos dos ingressantes pelo sistema universal. A carência de um monitoramento efetivo dos cotistas nos impede de conhecer a extensão da influência das condições de permanência simbólica sobre estes estudantes, o que deve ser objeto de futura pesquisa. (SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS, 2012, p. 198).

Santos, Mascarenhas e Schmitz (2011) comentam as experiências da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Situam as políticas de ações afirmativas como medidas reparativas, de caráter temporário, ou seja, assim que forem atingidos os objetivos estipulados para diminuir os efeitos da discriminação, tais medidas tornam-se obsoletas.

> Observou-se que a implantação dos Programas de Ações Afirmativas nas duas universidades suscitou acaloradas discussões quanto à necessidade ou não da adoção da política de cotas e seu [sic] *outcome* na qualidade de ensino das instituições. No entanto, [...], o desempenho dos alunos que ingressaram por meio desta medida nas duas instituições investigadas foi acompanhado e analisado constatando que os cotistas obtiveram média igual ou superior aos não cotistas. Contraria-se, desta forma, a expectativa de muitos que não são a favor das políticas de ações afirmativas. (SANTOS; MASCARENHAS; SCHMITZ, 2011, p. 12)

À luz dos debates das ciências sociais acerca das ações afirmativas e da mobilidade social, Assis (2011) efetua uma análise sobre o processo de implantação do sistema de cotas nos cursos de graduação da UFS, a partir de dados tabulados no questionário socioeconômico da Coordenação do Concurso Vestibular (CCV), referentes aos aprovados no processo seletivo de 2010. Procura investigar se nesse primeiro ano de implantação, o sistema de cotas acarretou uma ampliação da mobilidade social para esses estudantes, além disso questiona se houve alguma mudança em termos intergeracionais no grupo de alunos cotistas, em especial nos cursos considerados de maior prestígio.

A autora reflete sobre a significação do termo democracia, sinalizando para uma relação muito próxima entre a adoção de políticas públicas e os estados democráticos. Situa as políticas públicas não apenas como ações impetradas por um governo, mas sobretudo como ações deste em articulação com os vários setores da sociedade (tais como organizações não governamentais, movimentos sociais e organismos multilaterais), para identificar alternativas e elaborar planos que acarretem mudanças sociais e econômicas para toda a população ou para um grupo específico.

Assis (2011) concluiu que o processo de implantação das cotas universitárias se deu de forma semelhante nas universidades brasileiras: por iniciativas internas de núcleos institucionais ligados à questão sociorracial como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) ou os Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE). De modo geral, a autora denuncia a desordem institucional que permeia a política de permanência, mas reconhece a relevância da primeira grande mudança que as ações afirmativas acarretam: a mobilidade de acesso ao ensino superior.

É certo que não se pode inferir, a partir da mobilidade de acesso, necessariamente uma maior mobilidade social, o que seria impossível de mensurar cientificamente no caso da UFS, uma vez que nenhuma turma concluiu o curso ainda e que seriam necessários pelos menos mais uns dez anos de exercício profissional, além de uma rigorosa política de

acompanhamento de egressos para verificar essa relação entre ensino superior e mobilidade social, cuja complexidade é considerável. Por outro lado, é fato que a política de cotas promove o acesso aos cursos mais concorridos e de maior prestígio por parte de alunos oriundos de grupos sociais menos favorecidos.[3]

Nos desdobramentos desta discussão, emerge a questão da permanência material e simbólica dos cotistas na universidade, associada a políticas específicas de assistência estudantil. Na análise de Rezende (2012), a política de Assistência Estudantil (AE) enfrenta diferentes resistências: resistências ao direito a avançar no conhecimento como campo de atuação; resistências à construção de metas que vão além da permanência, e à incorporação de metas acadêmicas, culturais e políticas; dificuldades na implementação de políticas mais universais que foquem nos programas e no diálogo acadêmico com outras áreas das IFES: pesquisa/extensão/formação continuada; infantilização dos estudantes; ausência de políticas especificamente voltadas à permanência; resistências em ter os estudantes como protagonistas da política pública de AE; cultura da dependência em contraposição à autonomia. Em face desses desafios, é preciso considerar a assistência como direito e não como problema, aparelhando devidamente a universidade para que ela possa prover uma assistência estudantil adequada, especialmente, após a introdução das cotas.

Na visão de Rezende (2012), as noções de acolhimento e filiação universitária são acompanhamentos imprescindíveis numa política de permanência. Para ele, empoderamento, identidade e sentimento de pertencimento, em termos de políticas de afiliação, ainda são muito pouco. Critica o racismo institucional, advertindo que a universidade não está preparada para receber essas relações de diferenças e saber trabalhar com elas, referindo-se a professores, alunos, servidores. Para ele, a identidade não tem sido tratada como elemento central na universidade.

Como ações dentro da política de assistência estudantil da UFS, Rezende (2012) destaca: o Programa de Iniciação Científica (PIIC), em que é concedida bonificação de 20% como incentivo ao estudante da escola pública; o Programa UFS em Movimento, que está na primeira fase, voltado para esportes e atividades culturais e de lazer; Programa de Auxílio Financeiro (PROAUFA); Bolsa de iniciação acadêmica e profissional (PIAPROF); Programa de Auxílio Moradia Individual (PAMI); o Núcleo de Inclusão e Apoio Acadêmico-Pedagógico (NIAAP); Reforma do Restaurante Universitário (RESUN).

[3] Vide dados apresentados no item 3.3 desta tese, sobre mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes.

Rezende (2012) enfatiza que muitos alunos desconhecem a existência do PROAUFA, mas ele está instituído e os estudantes devem lutar para que seja colocado em prática. Consiste na destinação de auxílio financeiro para aquisição de material didático, reprodução xerográfica, impressão de monografia, viagem a estudos, dentre outras necessidades ligadas à vida acadêmica. Reconhece a necessidade de a UFS instituir um núcleo que acolha o aluno, discuta as possibilidades para que ele se desenvolva, disponibilize recursos para desenvolver a inclusão.

De acordo com Machado (2012), o fundamento que justifica as políticas de acesso ao ensino superior é o racismo. Na análise da autora, as cotas são paradigmáticas porque o que está em jogo é a formação de elite, espaço de disputa extremamente importante, formação dos dirigentes. Sua introdução nas universidades e demais espaços públicos tende a mudar determinadas relações sócio-históricas, constituídas, mas é muito pouco. Torna-se necessária a redistribuição social e distribuição socioeconômica. No dizer da autora: "[...] é a próxima etapa de um sujeito sujeitado; é o início de um reconhecimento ou a porta da chave para criar uma instituição de direito".

Machado (2012) participou de um projeto de monitoramento e acompanhamento de políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras, distribuído em três momentos: localização dos editais das universidades; pesquisa de campo, junto aos estudantes, professores, gestores que participaram da implementação; produção bibliográfica sobre a temática. Ressalta que as cotas foram adotadas em 96 universidades públicas estaduais e federais: 28 no nordeste, 14 no norte, 8 no centro-oeste, 26 no sudeste e 19 no sul. Antes da lei federal que instituiu as cotas, 70 universidades já adotavam políticas de Ações Afirmativas.

Destaca os principais tipos de Ações Afirmativas presentes nas universidades: acréscimo de notas, acréscimo de vagas, acréscimo de vagas e cotas, acréscimo de notas e vagas, cotas, acréscimo de nota e cotas, acréscimo de notas, vagas e cotas. Do total de 71 universidades pesquisadas, 27 universidades possuíam 1 tipo, 13 universidades possuíam 2 tipos, 12 universidades possuíam 3 tipos, 18 universidades possuíam 3 tipos, 5 universidades possuíam 1 tipo de ação afirmativa[4]. A autora explica que a rejeição ao tema cotas diz respeito a certa estigmatização em torno do termo, que deve ser entendido enquanto reserva

[4] Informações atualizadas por Machado (2012) no ano de 2011, a partir do edital para o vestibular de 2012.

temporária de vagas. O termo cotas diz mais respeito a um gênero de Ações Afirmativas e não a um tipo.

Machado (2012) adverte que os condicionantes na maioria das vezes precisam de documentação, uma política de estado, com critérios que podem parecer arbitrários, mas não são aleatórios e que pressupõem verificação e acompanhamento. Dentre as formas de aferição prevalece a autodeclaração para os negros, descriminação para as demais, e instituição de comissões de verificação para negros, deficientes e indígenas, em algumas universidades. Na perspectiva defendida pela autora, cabem estudos futuros para acompanhar, em face das vagas oferecidas, quantas são preenchidas e os que se formam, bem como o que acontece com estes estudantes.

Em seu estudo sobre a UERJ, Machado (2012) concluiu que o curso de Medicina não sofreu alterações. Não houve impacto no conteúdo. Também não foi verificado qualquer impacto sobre os projetos pedagógicos dos cursos. Na análise da autora, mudar efetivamente a prática na universidade é pouco provável, a curto prazo.

No Seminário Nacional sobre Ações Afirmativas, Direitos Humanos e Democracia, realizado na Universidade Federal de Sergipe, no ano de 2012, Barros (2012) discutiu a fundamentação teórica das políticas de ações afirmativas com base em seus marcos teóricos e regulatórios, considerando a Lei 12.711 diferente em relação às outras ações por parte do governo e do congresso, pois institui claramente o processo de democratização do acesso ao Ensino Superior, elemento paradigmático para a mudança dessa relação. Acrescentou que esta lei vem regular o sistema federal para espelhar a nossa sociedade. Entretanto, adverte que, para alguns pensadores, 50% ainda representa um percentual muito pequeno, teria que ser no mínimo 77%, para corresponder proporcionalmente ao número de estudantes de escolas públicas no Brasil. O autor adverte que há 100 milhões de negros na sociedade brasileira que deveriam ter uma participação mais substantiva na universidade (cerca de 50% da sociedade brasileira).

No prolongamento da discussão sobre as ações afirmativas, Barros (2012) destaca um problema muito sério na pedagogia universitária: os docentes são formados na especialização para pesquisar e a dimensão da pesquisa não está na escola básica, o que causa certo estranhamento na entrada do aluno. Ao invés de espaço de acolhimento das diferenças de todo tipo, a universidade é o inverso: falha na tentativa de promover a igualdade, por isso acaba

por reproduzir o conceito de racismo institucional. Ele analisa que a discussão das ações afirmativas no âmbito acadêmico ainda gira em torno da meritocracia. Defende a necessidade de se discutir a complementaridade entre os conceitos de excelência e equidade para um projeto de sociedade democrática. Para ele, a lei das cotas pecou pela ausência da obrigatoriedade de formação dos docentes e profissionais nas universidades para sua implementação prática e pela ausência de condições materiais para sua aplicabilidade.

Na análise de Barros (2012), o sistema sempre foi extremamente seletivo e excludente. A transformação desse perfil requer uma mudança estrutural nos cursos, nas estruturas curriculares, no perfil profissiográfico do egresso, na questão da acessibilidade, dentre outros aspectos. Segundo pesquisa do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão ligado à Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), bem como a entidades estudantis, 44% dos estudantes são das faixas econômicas C, D, e E, portanto, as instituições enfrentam um conjunto de dificuldades para oferecer condições mínimas de permanência, nesse novo cenário. Há a necessidade de uma política de permanência para estes estudantes que estão entrando no Ensino Superior. O autor critica a existência de um duplo financiamento para o rico, enquanto que o pobre é obrigado a fazer uma transferência de renda enorme para a educação, que poderia ser destinada a lazer, cultura e outras esferas. Para ele, o governo sobrefinancia as classes que não precisam e deixa de financiar as que precisam.

Adverte, ainda, que a questão da permanência material precisa ser discutida. De acordo com sua análise, não se trata de ossificação, dar uma ajuda para o estudante se manter materialmente, ou reducionismo, mas as bolsas de permanência atualmente previstas em lei não se equiparam a uma política de promoção igualdade. Tem-se uma pedagogia universitária extremamente elitizada. As bolsas de iniciação científica, extensão, programa de educação tutorial, são altamente elitistas, voltadas para a elite da elite. Quem fica de fora não tem acesso à experiência investigativa e extensiva.

Para Barros (2012), o debate encerra um conjunto de polêmicas. É importante que a democratização do acesso não ganhe a ordem do dia, pois ela é apenas um passo. Acrescenta ser preciso discutir a produção de conhecimento, a pós-graduação, e os valores egocêntricos na produção da sociedade. Nesse sentido, rediscutir a produção do conhecimento na universidade implica um outro nível de debate.

1.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR

O sentido político da prática pedagógica relaciona-se à promoção de condições efetivas de exercício de cidadania não só em sala de aula, mas nos diferentes espaços em que os alunos exercem, afirmam, constroem suas identidades e subjetividades. Portanto, o processo de formação de professores deve abranger propostas e práticas que possibilitem a veiculação do sentido político, inerente à sua atuação profissional.

Nesse sentido, é impossível pensar a prática pedagógica, sem associá-la aos processos formativos que constituem seu cerne. Portanto, o binômio formação/atuação profissional do educador, torna-se uma espécie de eixo norteador das reflexões que alimentam e retroalimentam essa pesquisa. Por isso, optamos por apontar, inicialmente, alguns elementos teóricos sobre a atuação/formação de educadores[5], para em seguida situar nossa iniciativa em pesquisar o processo de implantação das cotas na UFS, em sua relação com a prática pedagógica na instituição.

Para compreender melhor a relação entre processos formativos e prática pedagógica, nos valemos das contribuições teóricas de autores como: Nóvoa (1992), Giroux; MacLaren (2008), Candau (2003), que propõem uma redefinição da formação de professores. Ahlert (2003), Palitot; Britto (2005), Veiga; Araujo e Kapuziniak (2005) discutem a profissionalização docente enquanto construção histórica e ética.

Almeida (2002), Gadotti (2004) efetuam uma revisão crítica do papel do educador, destacando o envolvimento político necessário à construção de um projeto formativo de qualidade. Rios (2006), Pimenta; Anastasiou (2008), Masetto (2003) discutem a construção da identidade docente no ensino superior, problematizando o exercício da docência neste nível de ensino. Berger e Luckman (1985) discutem a influência do pluralismo da realidade e do pluralismo da identidade na conduta institucionalizada dos indivíduos, na sociedade capitalista.

No sentido de estimular um pensamento diferente sobre os modos e as estratégias de formação de professores, Nóvoa (1992) desloca o debate sobre a formação de professores, de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional. Evoca o percurso

[5] A expressão educadores está sendo empregada aqui, em sentido genérico, de modo equivalente a docentes.

histórico de formação da profissão docente, argumentando sobre a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente. Relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola).

Para Nóvoa (1992, p. 20), "é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores". Para este autor, os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está em causa não é apenas a qualificação docente, mas a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.

> Toda a formação encerra um projeto de ação. E de trans-formação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NÓVOA, 1992, p. 33).

Giroux e McLaren (2008) propõem uma redefinição da formação de professores, por uma política cultural do currículo que considere o discurso da vida cotidiana, as histórias, experiências e linguagens dos diferentes grupos culturais que integram a realidade escolar.

> O desenvolvimento de uma pedagogia crítica para a emancipação de futuras gerações de alunos e professores requer que as escolas de educação repensem seus programas e suas práticas em torno da ideia [sic] do ensino como forma de política cultural. (GIROUX; McLAREN, 2008, p. 150).

Almeida (2002) propõe o conhecimento das condições concretas em que a instituição de ensino funciona e a intervenção crítica nas suas estruturas organizacional, científica e pedagógica, para introduzir mudanças, a partir da análise e participação da comunidade acadêmica em processos de avaliação institucional, como forma de intensificar o envolvimento político necessário à construção de um projeto formativo de qualidade.

> Pensar a educação superior na perspectiva da formação profissional articulada e orientada para a uma cidadania que se constrói no processo de transformação das relações sociais vigentes, caracterizadas pela exclusão,

> pressupõe definir os valores e os conhecimentos a serem desenvolvidos, entrevendo suas implicações para os processos educativos. (ALMEIDA, 2002, p. 45).

Masetto (2003) critica o fato da estrutura organizativa do ensino superior brasileiro sempre ter privilegiado o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Alerta para a necessidade de redimensionamento do significado das atividades realizadas pelos alunos nos cursos de graduação. Para este autor,

> [...] o ensino superior não pode deixar de rever seus currículos de formação de profissionais, não pode também querer revê-los apenas com a visão de especialistas da Instituição (os professores). Há necessidade de a universidade sair de si mesma, arejar-se com o ar da sociedade, e então voltar para discutir com seus especialistas as mudanças curriculares exigidas e compatíveis com seus princípios educacionais. (MASETTO, 2003, p. 15).

Para Ahlert (2003), uma educação ética busca a capacitação discursiva dos educandos para que possam participar de uma discussão pública de todas as questões que atingem direta e indiretamente a sua vida e a dos outros. Essa eticidade desenvolve-se dentro de um processo aberto de contínua construção e reconstrução de valores que projetam a vida de todos os envolvidos nesse processo.

> O resgate histórico da trajetória da ética permite-nos ver uma construção em que a ética e a educação seguem caminhos de ruptura constantes, entre a busca por justiça para os pobres e oprimidos e a manutenção de um *status quo*, de uma moral particular de grupos dominadores. (AHLERT, 2003, p. 173).

Daí a necessidade de problematizar essas rupturas, compreendendo-as criticamente, no sentido de desenhar projetos formativos que conduzam à possibilidade de emancipação dos sujeitos.

> As instituições formadoras devem formar indivíduos pensantes, capacitados para um pensar mais abrangente do que apenas saber coisas, um pensar que os torne capazes de se apropriar e transformar o que está sendo vivido, adotando uma perspectiva sociointeracionista [sic] do processo de ensino-aprendizagem. (PALITOT, BRITO, 2005, p. 54).

Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005) discutem a profissionalização docente enquanto construção histórica e ética, destacando a dimensão interativa entre os sujeitos implicados no exercício da docência; relacionam ética, profissão e sociabilidade; além de analisar planos de cursos para uma apreciação crítica da formação ético-profissional na educação superior. A diferenciação entre profissão, profissionalismo, profissionalização proposta pelas autoras,

oferece pistas importantes acerca do processo de construção da identidade profissional do professor e as condições materiais de sua atuação.

De acordo com Candau (2011), a ampliação da presença de diferentes grupos socioculturais nos cenários públicos, traz para a ordem do dia questões múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. Para a autora, no âmbito da educação, as diferenças também se evidenciam cada vez mais e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar, que priorizam o comum, o uniforme, o homogêneo.

Candau (2011) defende a ideia de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das instituições educativas, que possuem

> [...] um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar. (CANDAU, 2011, p. 253).

Em suas pesquisas, a autora detectou indícios de práticas educativas mais sensíveis às diferenças, que insurgem com cada vez maior força e visibilidade no cotidiano escolar. No entanto, adverte que ainda é recorrente uma visão da diferença relacionada com a questão do déficit de aprendizagem, alicerçada em aspectos psicológicos, assim como articulada ao nível socioeconômico de alunos e alunas. Por consequência disso, a diferença é vista como um problema a ser superado.

> A lógica homogeneizadora, por sua vez, é identificada como predominante na cultura escolar e reforça esta perspectiva. Cabe à escola viabilizar a superação das diferenças e garantir o padrão comum estabelecido para todos e todas. No entanto, este padrão não é, em geral, posto em questão, problematizado, desconstruído e reconstruído no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças. (CANDAU, 2011, p. 253).

Alicerçada nestas reflexões, a autora afirma que ainda estamos longe de instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-las em vantagem pedagógica. Entretanto, afirma que algumas mobilizações estão presentes no cotidiano das instituições educativas, que cada vez mais se vêem desafiadas a

trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva em suas próprias práticas pedagógicas.

> A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, [...] e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza [sic] cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Berger e Luckman (1985) discutem a interiorização da realidade na vida social, a partir de categorias como: linguagem, conhecimento, identidade, papéis e interação social. Para os autores, na contemporaneidade, a compreensão deste processo de interiorização implica a análise tanto do pluralismo da realidade quanto do pluralismo da identidade, referidos à dinâmica estrutural do industrialismo e seus padrões de estratificação social.

> Uma sociedade na qual os mundos discrepantes são geralmente acessíveis em uma base de mercado acarreta particulares constelações da verdade e da identidade subjetivas. Haverá uma consciência geral cada vez maior da relatividade de todos os mundos, inclusive o do próprio indivíduo, que é então subjetivamente apreendido **como um mundo e não como o mundo**. Segue-se que a conduta institucionalizada do indivíduo será apreendida como um papel, do qual pode desligar-se em sua própria consciência e que desempenha com finalidade de manobra. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 227, grifo nosso).

Ao efetuar uma revisão crítica do papel do educador, Gadotti (2004) discute promessas, significados e desafios da educação multicultural, anunciando que hoje, a "explosão das diferenças" coloca a necessidade de resgate da identidade. Mas, na análise do autor, a identidade sociocultural seria um conceito inócuo se tendesse meramente a estabelecer padrões culturais para preservá-los, uma vez que a cultura é dinâmica e no contato com outras culturas ela se transforma, o que acarreta uma relação de interdependência entre as diferentes culturas. Nesse sentido, a identidade supõe uma relação de igualdade e diferença.

> Afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior, diferente. (GADOTTI, 2004, p. 274).

Rios (2006) discute a tarefa de ensinar a compreensão no mundo contemporâneo, buscando elucidar a significação dos conceitos e dimensões de qualidade e competência na

docência, sua relação com exercício de cidadania, alteridade e autonomia. Num diálogo entre a Filosofia e a Didática, a autora procura

> colaborar no sentido de trazer aos professores subsídios para que eles possam teorizar, lidando de maneira crítica com os conceitos que circulam em sua prática educativa cotidiana [...], que merecem ser explorados e até mesmo ressignificados. (RIOS, 2006, p. 141).

Pimenta e Anastasiou (2008) discutem a construção da identidade docente no ensino superior, problematizando o exercício da docência neste nível de ensino. Analisam as condições de trabalho no ensino superior, a história da universidade no Brasil, modelos ideológicos e a ação dos professores, bem como algumas experiências de desenvolvimento profissional docente.

Os elementos teóricos colhidos nestes diferentes autores possibilitam a compreensão da prática pedagógica numa dimensão em que os professores sejam protagonistas ativos das diferentes fases dos processos de formação, que devem considerar o cotidiano, as histórias, experiências e linguagens dos diferentes grupos culturais que integram a realidade institucional. O conhecimento das condições concretas em que a instituição de ensino funciona e a intervenção crítica nas suas estruturas organizacional, científica e pedagógica, intensificam o envolvimento político necessário à construção de um projeto formativo de qualidade.

Para tanto, faz-se necessário o redimensionamento do significado das atividades realizadas pelos alunos nos cursos de graduação, buscando-se a capacitação discursiva dos educandos para que possam participar de uma discussão pública de todas as questões que atingem direta e indiretamente a sua vida e a dos outros. Problematizando-se as rupturas e continuidades do processo pedagógico, compreendendo-as criticamente, é possível desenhar projetos formativos que conduzam à possibilidade de emancipação dos sujeitos.

Mais do que construir profissionalismo, que remete ao desenvolvimento de uma postura profissional adequada, e propagar condições de profissionalização, que implicam na instituição de processos de qualificação e formação continuada, é preciso que este projeto formativo veicule a ideia de profissionalidade, que no dizer de Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005), integram ao profissionalismo e à profissionalização, um sentido de identidade profissional, o que remete às condições de trabalho no ensino superior e a função da universidade em nosso país, aspectos que serão considerados no item a seguir.

1.3 UNIDADE NA DIVERSIDADE: TECENDO UM CAMINHO

A partir da década de 1970, a reestruturação produtiva configura o novo padrão de acumulação, e ganha destaque, neste processo, a subsunção real do trabalho intelectual no capital. Fato que altera a constituição do perfil da classe trabalhadora e determina a formação de novas subjetividades, demandando transformações nos espaços de produção de conhecimentos, como a Universidade.

Temas como globalização, revolução tecnológica, desemprego, crise mundial demarcam o cenário sociocultural, quando o capitalismo passa por um intenso processo, que extrapola o âmbito político-econômico, atingindo todas as esferas da vida social. A configuração atual do modo de produção capitalista é denominada por alguns autores de reestruturação produtiva, por outros de acumulação flexível, ou ainda mundialização da economia, de acordo com o foco de análise abraçado (OLIVEIRA, 2007).

A função do ensino superior na reestruturação produtiva impele-nos a refletir sobre a veiculação de uma mercadoria especial: a força de trabalho docente. Uma vez que se inserem na nova dinâmica, na condição de vendedores da mercadoria força de trabalho, assiste-se a um crescente processo de proletarização do trabalho dos docentes, com a perda de suas qualificações e, consequentemente, do domínio sobre o próprio processo de trabalho.

A busca de novas formas de subordinação ao capital determinam a cooptação da subjetividade do trabalhador, processo que se materializa no direcionamento de sua formação/qualificação. Entretanto, a natureza específica do trabalho docente requer a devida compreensão das particularidades dessa categoria, em sua articulação com a nova dinâmica da sociedade capitalista.

A natureza do trabalho docente não pode ser definida pela produtividade ou improdutividade, tampouco pela materialidade ou imaterialidade, vez que este trabalho assume diferentes formas em circunstâncias diferentes. Em um dado momento pode ser considerado produtivo, noutro improdutivo. Por outro lado, apesar da predominância do componente intelectual do trabalho, a atuação docente não está imune a diferentes graus de objetivação.

Miranda (2006) define o professor como um trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição educacional (estatal ou privada), sobrevivendo desse trabalho e

não de outro. Trata-se de um profissional que realiza, portanto, um trabalho de grande valor de uso, sendo remunerado para tanto. “Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizados [sic] nas suas formas de contratação” (p. 43).

A autora alerta para o fato de que a posse do conhecimento não faz do professor um proprietário dos meios de produção. Em outras palavras, possuir conhecimento específico de área não é condição suficiente para a concretização de seu trabalho e, consequentemente, para a garantia de sua subsistência. Tal conhecimento é a ferramenta imaterial de seu trabalho, enquanto as instituições educativas representam os meios e instrumentos de produção da educação.

O controle exercido sobre o trabalho docente, apontado por Miranda (2006), traduz-se na transposição de técnicas de administração empresarial, na fragmentação pedagógica, no distanciamento entre concepção/execução, no fetichismo da autonomia. Este último, por sua vez, determinando diferentes formas de divisão de tarefas, controle e hierarquização. Num contexto como esse, a autora questiona até que ponto o professor é livre para executar e planejar seu trabalho, uma vez que

> ...caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade *sem tempo* para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada, e por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua *baixa qualificação,* de fato (MIRANDA, 2006, p. 43).

Em discussão específica sobre a autonomia do professor, Contreras (2002) defende que esta depende do equilíbrio entre necessidades e condições de trabalho docente, bem como da consolidação de uma autonomia social, o que não se verifica sob a égide do capitalismo.

Na verdade, conforme ressalta Miranda (2006, p. 45),

> ... o grau de autonomia do professor é cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de sua qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável, oculta as origens históricas de seu processo de proletarização.

Outro indicativo da precarização do trabalho docente pode ser percebido nas várias modalidades de contratação, as quais instituem diferentes regimes de trabalho: efetivo, temporário, terceirizado, horista. Tal flexibilização provoca a dispersão da categoria,

acarretando, ademais, o sucateamento das condicões objetivas de trabalho destes profissionais, que na maioria das vezes recebem baixos salários e sujeitam-se a várias combinações dessas formas de contratação, em diferentes locais de trabalho.

Em sua análise, Viana (2004, s/p) aponta como as reformas educacionais, sustentadas por uma visão mercantilista da educação, contribuem para este movimento de precarização, ocasionando:

> uma notável queda da qualidade do ensino, pois o professor irá ter menos tempo para pesquisa, atualização, além do fato de que quanto maior o número de alunos numa sala de aula menor é o rendimento destes e esta era uma das vantagens do ensino superior estatal sobre o privado. (...) A força de trabalho docente perde sua qualificação e a produção intelectual nacional se vê radicalmente prejudicada, o que beneficia os países imperialistas. (...) Os professores perdem, pois irão ter suas condições de trabalho precarizadas [sic], sua produção intelectual limitada, seus salários corroídos.

Diante de tais elementos, Miranda (2006) alerta que o caráter do trabalho docente não pode ser interpretado como imbuído de uma força mística, imune à subordinação do capital. Pelo contrário, este trabalho encontra-se incorporado ao processo de acumulação capitalista, cuja lógica organizativa aponta dois delineamentos. O primeiro deles reside na tendência a um processo crescente de alienação do trabalho docente, com a perda de autonomia do professor, cujo trabalho encontra-se fragmentado por áreas e submetido a rígidos processos de controle. O segundo delineamento, colocado pela autora, consiste na tendência à subsunção real ao capital.

Corroborando tais perspectivas teóricas, os professores encontram-se contemporaneamente subsumidos no capital. As exigências do sistema econômico determinam os processos e produtos do seu trabalho, distanciando-os de uma atuação profissional mais crítica, criativa e consciente da realidade em que se inserem. Em contrapartida, na outra margem do processo, encontram-se os estudantes, receptores passivos de uma formação fragmentada, alijados da possibilidade de uma compreensão e uma atuação social mais ampla (OLIVEIRA, 2007).

Santos e Almeida Filho (2008) situam o desinvestimento do Estado na universidade pública e a mercantilização da universidade como processos marcantes da globalização neoliberal da universidade, ocorrida desde a década de 1990. Os autores analisam esses processos como duas faces da mesma moeda, dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da

universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional. De acordo com os autores, este projeto, que se pretende de médio e longo prazo, comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade, dentre os quais se distinguem dois:

> O primeiro nível de mercadorização consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial. Neste nível, a universidade pública mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. O segundo nível consiste em eliminar tendencialmente a distinção entre universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 21).

Antes de analisar cada um dos pilares do vasto projeto político-educacional em curso, os autores apresentam duas notas de precaução, que optei por transcrever nesta tese, pela relevância que elas assumem na discussão do papel da universidade em nosso tempo, do desenho assumido pela pedagogia universitária neste contexto e da postura assumida pelos docentes em face destas transformações:

> A primeira é que este projeto [sic] não deve ser entendido como resultado de uma qualquer teoria da conspiração contra a universidade pública. Trata-se, outrossim, de um componente de um processo bem mais amplo, a incessante necessidade de submeter à valorização capitalista – transformando utilidades em mercadorias – novas áreas da vida social. A educação, tal como saúde, tal como o ar que respiramos estão sujeitos a essa lógica que só não é inelutável na medida em que os atores [sic] sociais lhe fizerem frente, explorando as suas contradições, aumentando os custos políticos da sua aplicação.
>
> A segunda nota diz respeito ao processo histórico que vulnerabilizou a universidade pública e a tornou presa fácil da valorização capitalista. Nesse processo participaram certamente forças sociais externas, hostis à universidade pública, mas não podemos ocultar ou minimizar o papel do "inimigo interno", o fato [sic] de as universidades se terem isolado socialmente pelo modo como contemporizaram com a mediocridade e a falta de produtividade de muitos docentes; pela insensibilidade e arrogância que revelaram na defesa de privilégios e de interesses corporativos socialmente injustos; pela ineficiência por vezes aberrante no uso dos meios disponíveis, tornando-se presa fácil de burocracias rígidas, insensatas e incompreensíveis; pela falta de democracia interna e a sujeição a interesses e projetos [sic] partidários que, apesar de minoritários no seio da comunidade universitária, se impuseram pela força organizativa que souberam mobilizar; e, finalmente, pela apatia, o cinismo e o individualismo com que muitos docentes passaram

> ao lado destas realidades como se elas e a instituição que as vivia não lhe dissessem respeito. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 22)

Para os autores, a defesa da universidade pública só faz sentido se for concomitante a uma profunda reforma da universidade pública que atualmente conhecemos. Durante a pesquisa de campo, essa foi uma questão crítica unânime, que encontrou eco nas falas dos pesquisados.

Em terrenos de mudança, tecer caminhos para a concretização da unidade na diversidade, razão de ser do trabalho pedagógico na universidade, implica considerar uma formação que permita a comunicação entre as diversas áreas do conhecimento, incluindo o conhecido e o que está por vir, o diferente e o semelhante, o novo fundamentado no que já existe, a teoria alicerçando a prática, a prática demandando explicações teóricas, num caminho que faça progredir a universidade.

A noção de unidade na diversidade preconiza o pluralismo de idéias, as relações democráticas e o fortalecimento acadêmico, administrativo e jurídico da instituição, em busca da qualidade dos processos formativos na universidade. O princípio fundamental da pluralidade está em assegurar a liberdade de expressão, manifestação de opinião, garantindo-se a participação de todos na formação e manutenção das relações democráticas.

Para acolher esse pluralismo, sem perder de vista a unidade, fio condutor do trabalho pedagógico na universidade, é preciso instituir um projeto político pedagógico global, que norteie as práticas de ensino no cotidiano institucional, no sentido de que estas reflitam e considerem a diversidade cultural dos estudantes. Ao vir para a universidade, estes trazem todo um repertório cultural, suas crenças, seus hábitos e costumes, cuja riqueza não pode ser desconsiderada, mas ao contrário, deve ser utilizada como forma de potencializar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, para tecer um caminho, os espaços de construção e sistematização do conhecimento na universidade, independente da especificidade de cada área de formação, devem levar em consideração não apenas a dimensão técnica, que reside no domínio do arcabouço teórico-metodológico para atuar profissionalmente em cada área, mas sobretudo pautar-se em um projeto formativo institucional que articule diferentes dimensões: epistemológica, filosófica, antropológica, ética, social, política e cultural.

As políticas de ação afirmativa conclamam e intensificam a discussão acerca da diversidade social na universidade, portanto, sua implementação não pode prescindir da articulação a um projeto formativo capaz de contemplar essa perspectiva multidimensional, algo que influencia decisivamente o modo como docentes e discentes concebem e vivenciam suas próprias perspectivas de atuação/formação profissional.

Considerando a interlocução entre tais perspectivas e a adoção de políticas afirmativas nas universidades brasileiras, o capítulo que se segue vem introduzir os termos do debate sobre cotas na universidade, sua justificação e contra-argumentação, de modo geral, para subsidiar, nos capítulos seguintes, a compreensão da situação peculiar do curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe.

2 O DEBATE SOBRE COTAS UNIVERSITÁRIAS

Belisário (2011) justifica a relevância do debate sobre a reserva de vagas nas universidades, pontuando alguns dos seus aspectos mais polêmicos: a exigência de caracterização de um "estado de carência", como condição básica para que os candidatos possam concorrer como cotistas; a identificação de etnias no processo de inscrição nos vestibulares, diante da inexistência de critérios objetivos e inequívocos para sua caracterização; a necessidade de garantir permanência e formação de qualidade para estes estudantes.

> Podemos afirmar que a questão da Reserva de Vagas nas Universidades Públicas está longe de ter uma conclusão, merecendo estudos mais aprofundados, com base não apenas em digressões intelectuais ou apaixonadas sobre o tema, mas principalmente em análise das consequências da implantação do 'Sistema de Cotas' nas Universidades públicas brasileiras que já o adotaram. (BELISÁRIO, 2011, p.18).

Ao discutir a significação de justiça, Neves e Lima (2010) situam as políticas de ações afirmativas para grupos minoritários na arena dos debates sobre justiça e igualdade social.

> Um dos eixos mais inovadores das políticas públicas brasileiras dos últimos anos tem sido a adoção de políticas afirmativas para a diminuição de diferenças socioeconômicas entre algumas categorias sociais. Essas políticas estão pautadas na ideia [sic] de que, para garantir a igualdade de direitos, é necessária a ação do Estado no sentido de oferecer condições especiais àqueles que, por razões de ordem social, econômica, cultural ou política, estão originalmente em situação desfavorável de competição com outros membros da sociedade. (NEVES; LIMA, 2010, p. 57).

Com efeito, a noção de justiça social tem sido utilizada como um forte argumento para sustentar a adoção de ações afirmativas, tendo em vista o quadro de desigualdades sociais e étnico-raciais no Brasil e a constante pressão dos movimentos sociais na luta por equidade, especialmente do movimento negro. Nesse sentido, o debate sobre cotas universitárias e a justificação das ações afirmativas são perpassados por uma discussão sobre os critérios de justiça na sociedade contemporânea, apresentada no item a seguir.

2.1 CRITÉRIOS DE JUSTIÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

De acordo com Nancy Fraser (2003), as discussões atuais sobre a justiça e a igualdade têm girado em torno de dois conceitos básicos da filosofia social moderna: o reconhecimento e a redistribuição. Partindo do pressuposto de que apenas as sociedades igualitárias podem ser

consideradas sociedades justas, a questão de fundo deste debate é saber em que medida uma sociedade pode ser considerada igualitária e segundo quais critérios ela é justa.

Tal questão será abordada através de uma revisão das principais correntes no campo das teorias da justiça, confrontando-as a alguns dos debates políticos em voga no mundo contemporâneo, sobre políticas de reconhecimento, políticas afirmativas, multiculturalismo, dentre outras temáticas emergentes.

O debate contemporâneo sobre a justiça social traz em seu bojo a discussão sobre minorias e sobre a teoria do reconhecimento. Com efeito, a emergência da temática das ações afirmativas, no interior de uma teoria de justiça, deve considerar não só o problema do reconhecimento de grupos minoritários na sociedade, mas sobretudo repensar mecanismos de redistribuição de renda e de inserção igualitária nas oportunidades de formação e trabalho, no acesso à cultura, ao lazer a ao mundo da vida. Ou seja, condições que favoreçam a formação de uma auto-estima positiva, a auto-realização dos sujeitos, além de um tratamento igualitário no convívio social. Afinal, igualdade de direitos implica também igualdade de oportunidades.

O debate sobre o justo/injusto e sobre a igualdade/desigualdade se tornou muito mais complexo nos últimos tempos. À modernidade homogeneizadora na formação das subjetividades humanas vai se contrapondo o reconhecimento das referenciações particularistas e diferencialistas. Nesse sentido, as lutas sociais ultrapassam o estado do bem estar social e vão ao encontro da questão do reconhecimento, uma vez que o reconhecimento social interfere na auto-estima, no modo como o sujeito se constrói, a partir das interações sociais que estabelece. Estas interações, por sua vez, são fortemente influenciadas pelos modos de pensar a justiça, que tem um peso muito grande na vida social.

Com a luta pela transformação dos direitos de minorias em leis, a tendência de judiciarizar essas demandas em direitos humanos positivados ganha cada vez mais corpo. O direito emerge como elemento principal da aplicação da justiça como valor moral. Nesse contexto, os movimentos sociais recolocam a questão da justiça na sociedade contemporânea.

A emergência dos novos movimentos sociais, a partir da década de 1950, determina a constituição desse espaço de luta por direitos específicos não só materiais, mas também de reconhecimento por parte da sociedade. O interacionismo simbólico[6] concebe o

[6] O foco do interacionismo simbólico reside nos processos de interação social entre indivíduos ou grupos, mediados por relações simbólicas. Essa vertente surgiu na década de 1930, no âmbito da sociologia norte-

reconhecimento como algo que extrapola a noção de justiça: a socialização depende do olhar do outro. Esse olhar do outro como constitutivo do próprio sujeito está presente nas análises de Honneth (2003).

Os anos 1960-70 assistem a um giro linguístico no âmbito das ciências humanas. "O giro linguístico [sic] foi um giro no sentido de ter sido uma mudança radical graças ao seu questionamento se a linguagem cotidiana é suficiente para explicar o mundo e a vida real" (IÑIGUEZ, 2004, p. 55). Autores como Luckman (1985), Giddens (1991), Habermas (1997) situam a linguagem como elemento fundante, com a socialização de temáticas sociais pela fala. A partir dos anos 70, com a crise do estado de Previdência, o debate sobre a justiça ganha novo alento. A preocupação com o justo e o injusto delimita o giro normativo no âmbito das ciências sociais, no intento de pensar a política, a partir da moral e da ética. A Teoria da Justiça[7], no âmbito da filosofia, interfere no modo como a teoria política/sociológica incorpora essa discussão.

A influência de uma filosofia moral[8] no mundo contemporâneo traz consigo a necessidade de pensar a teoria da justiça como uma teoria da justificação. As noções de justo e o injusto cumprem um papel fundante nas construções simbólicas que permeiam as relações sociais. Portanto, faz-se necessário superar a noção redutora de interesses para compreendê-los em termos de ideias e valores que expressam o que é justo e injusto. Buscando-se, deste modo, compreender as negociações sociais, na discussão de princípios universalistas que podem determinar o que é justo injusto.

Para categorizar os regimes de ação mediante a análise dos modos de justificação, Boltanski e Thévenot (1991) utilizam o aporte teórico da filosofia política, e desenvolvem uma teoria que explica a sociedade com base na reflexividade. Pensando a ação social de outro modo, numa perspectiva mais pluralista, propuseram uma teoria dos regimes de ação e das operações críticas, privilegiando a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos. A

americana, por iniciativa do sociólogo Herbert Blumer (1900-1987), membro da Escola Sociológica de Chicago, que desenvolveu suas primeiras formulações a partir de princípios básicos da psicologia social, originalmente elaborados pelo filósofo e cientista social Georg Herbert Mead (1863-1931), e os aplicou ao estudo do comportamento coletivo. (CANCIAM, 2009).

[7] A Teoria da Justiça constitui o campo de saber de maior interface entre a Filosofia do Direito e a Filosofia Política, tornando-se um dos principais temas da agenda teórica contemporânea. As teorizações de seus principais representantes, John Rawls (2003), Michael Walzer (2003), Ronald Dworkin (2002), Amartya Sen (2001), procuram discutir direitos individuais e sociais básicos, imprescindíveis ao relacionamento entre a pessoa e a sociedade.

justificação, como forma de argumentação, seja ela legítima ou não, é uma necessidade. Para estes autores, o que influencia não são os capitais, mas os modos de ação e de justificação. Ou seja, os modos como as pessoas justificam as suas práticas e as operações críticas são essenciais para a investigação da ação social.

Rawls (2003) monta todo um sistema teórico, como forma de explicar a justiça. A política rawlsiana assenta as políticas afirmativas nos EUA. Reativa um estilo antigo de fazer filosofia que retoma as teorias contratualistas de Hobbes, Locke, Rousseau, Montesquieu. Um contrato social com implicações sociais implícitas. Seu neocontratualismo inaugura toda uma reflexão sobre o justo e o injusto, a partir de uma situação hipotética, realisticamente utópica.

O autor constrói sua Teoria de Justiça como equidade, através de um modelo meramente hipotético, no qual é possível pensar em sociedades em que a desigualdade pode gerar justiça. Os homens como seres racionais são capazes de chegar a acordos razoáveis que não firam os interesses nem de si nem dos outros, essa é a ideia original do contrato presente em todos os contratualistas. Tal ideia não implica que vença o mais forte, mas que o consenso político se sobreponha.

Para Rawls (2003), a noção de justo está acima da noção de bem. A crítica filosófica e epistemológica de sua teoria está no fato de que esta não se preocupou com a questão do reconhecimento. Assentada no individualismo, propagou a visão de um "eu" desencarnado da noção de bem. É um modelo analítico, meramente abstrato, por não levar em conta a inserção da moralidade. Por outro lado, autores oriundos do marxismo analítico[9] criticam Rawls (2003) por não colocar em questão a ordem capitalista. Entretanto,

> [...] se a filosofia política não pode nos dar uma resposta pronta e acabada sobre o justo e o injusto, como queria Rawls (1992), por exemplo, ela pode nos ajudar a pensar soluções possíveis para nossos problemas que levem em conta nossas especificidades socioculturais [sic], econômicas e históricas, mas que não estejam restritas a elas, sob pena de reproduzirmos situações de desigualdades já conhecidas (NEVES, 2011, p. 26).

[8] A noção de Filosofia Moral é associada ao estudo/reflexão das normas, valores e prescrições que regulam o comportamento dos indivíduos em uma dada sociedade, quanto ao que é certo e o que é errado fazer, ao que é moralmente aceitável ou inaceitável.

[9] O marxismo analítico teve como principais representantes filósofos de língua inglesa e cientistas sociais durante a década de 1980, tais como: Gerald Cohen, John Roemer, Jon Elster, Adam Przeworski, Erik Olin Wright, Philippe Van Parijs e Robert-Jan Van der Venn. Caracterizou-se por uma rigorosa análise dos temas tradicionais da filosofia marxista, procurando distanciar a filosofia da vertente mais metafísica e *Hegeliana* presente em Marx.

Considerando a possibilidade do campo jurídico ser fruto de negociações no âmbito da justiça, Habermas (1997) funda sua argumentação em torno da teoria da ação comunicativa. Para ele, o modo de obtenção de princípios de justiça resulta de uma relação comunicativa sobre o que é justo. De acordo com este autor, que não trabalha com a ideia de "véu da ignorância" de Rawls (2003), há a possibilidade de se chegar a acordos racionais desinteressados. Sua crítica a Rawls (2003) reside no fato de que os princípios por ele considerados nem sempre correspondem ao que uma coletividade elege.

A discussão em Habermas (1997) está associada a uma teoria social que ele desenvolveu ao longo de sua vida. Não elege o reconhecimento como a preocupação principal em termos de justiça. Situa-se como um sociólogo a pensar arranjos de sociedade que se possa considerar mais justa. O direito articula o Estado nas sociedades contemporâneas, por isso este autor procura discutir a justiça sob a discussão do direito.

Não se pode compreender uma causa pública sob a perspectiva individual do direito privado, daí advém a possibilidade de que todos estejamos moralmente compelidos a pensar no direito de grupos de pessoas que não traduzem necessariamente a nossa vontade. Sendo assim, a razão não é apenas instrumental, ela também tem um caráter comunicacional, que permite que as pessoas ouçam as demandas de outras pessoas, nos moldes do ideal kantiano.

Embora teça algumas críticas a Rawls, Habermas (1997) também é um liberal como ele. Sua argumentação guarda aspectos da lógica ocidental iluminista, pois para ele o maior grau de emancipação vem de um maior grau de liberdade individual.

Höffe (2001) empreende um debate moral, que tem como pano de fundo a filosofia política da liberal democracia. Associa direito à justiça política que se realiza no âmbito coletivo e, nesse contexto, pensa o modo de organização da sociedade justa. Sua argumentação consiste num estreito diálogo entre o direito e a ética.

O autor questiona a autonomia da lei sobre outras formas de interpretação da realidade. Ao analisar a questão do Direito Consuetudinário[10], problematiza a neutralidade do legislador e do aplicador, os quais na acepção tradicional não podem fazer um juízo de valor da norma, apenas aplicá-la. Para ele, o direito não é só uma questão jurídica, envolve questões de ordem ética, não é apenas a aplicação de uma regra, mas de princípios jurídicos que

[10] Direito Consuetudinário é o direito que se origina dos costumes de uma determinada sociedade. Não se submete a um processo de elaboração de leis, os costumes é que se tornam leis.

embasam aquela decisão. Portanto, cumpre questionar os princípios éticos que devem ser levados em conta na discussão da elaboração da lei.

Segundo Höffe (2001), o Direito Natural[11] pressupõe de alguma forma a justiça política. No fundo, ele retoma a teoria jusnaturalista[12] para reconhecer que a possibilidade de todos usarem a razão nos torna iguais, embora isso não se reverta em mesma situação social. "As questões últimas de uma pessoa não são necessariamente aquelas de uma entidade de direito e de Estado" (HÖFFE, 2001, p. 17).

Sandel (1982) analisa o liberalismo e os limites da justiça. Concebe o direito enquanto valor, como emanação da justiça e não enquanto direito positivo. Polemiza com Rawls (2003) ao rejeitar a primazia do justo sobre o bem, numa discussão ao mesmo tempo deontológica[13] e tautológica[14]. Sandel (1982) critica o fato de que Rawls (2003) não admite que a identidade da pessoa seja determinada pelo viés comunitário. Entretanto, embora ele critique o utilitarismo, parte de um princípio que o induz a incorrer em erros semelhantes, pois não interpreta a posição original como um método de representação, em que as partes são representantes artificiais e não pessoas reais de uma sociedade.

Tal artifício de representação tem como objetivo fazer com que o homem observe o seu papel e a maneira como ele pode se representar numa possível posição original. Portanto, é um esquema de conceitos e princípios para expressar certa concepção política da pessoa, considerada parte integrante de uma concepção de justiça política e social. Uma comunidade pressupõe mais do que a mera solidariedade, mas um conjunto de valores que influenciam as subjetividades, ao considerar o indivíduo.

> A concepção política de pessoa constitui um ideal razoável para que a convivência humana seja possível, independentemente de um valor moral ou metafísico, e esse ideal reflete ideias implícitas ou latentes na cultura pública das sociedades democráticas. Assim sendo, o papel político da pessoa é distinto de algo que tem como paradigma os valores moral, religioso, metafísico, etc. (GONDIM; MARRA RODRIGUES, 2010, p. 463)

[11] Direito Natural é um conjunto de princípios basilares, que não são criados pela sociedade, nem pelo Estado. É um Direito que surge por exigências da natureza e suas regras serão sempre imutáveis e universais, como o direito à vida e liberdade. Esses princípios de Direito Natural é que devem nortear a criação das leis.

[12] "As concepções jusnaturalistas partem do pressuposto de que uma análise cuidadosa da natureza permite aos homens identificar alguns princípios naturais de comportamento, cuja validade deve ser reconhecida por toda e qualquer organização social". (COSTA, 2008, p. 55).

[13] Deontológico refere-se ao que é ético, legal no sentido de lei.

[14] Tautológico significa algo redundante, evidente e que, portanto, resultará em confirmação.

As ideias de justiça social de Michael Walzer (2003) são relevantes dentro do debate político e filosófico contemporâneo. Seu principal argumento reside na construção de uma teoria de justiça distributiva que seja sempre relativa aos valores históricos e culturais de cada comunidade em particular.

Para Walzer (2003), combater o monopólio de um determinado bem predominante implica efetivar a redistribuição deste bem de maneira igual entre todos os cidadãos. Isso significaria criar um sistema igualitário absoluto, denominado por ele de igualdade simples. Mas esse regime de igualdade absoluta não consegue sobreviver por muito tempo, pois as oscilações do mercado criam novas diferenças e destroem o sistema de igualdade simples. A garantia desta igualdade absoluta seria a atuação de um estado centralizador, que a restituísse sempre que ela fosse ameaçada pelo mercado. Mas isso não passaria de uma pseudossolução, uma vez que o monopólio apenas teria passado de um grupo social para outro.

A solução, para Walzer (2003), residiria em se combater o predomínio do bem, e não o seu monopólio. Isso impediria que os critérios distributivos deste bem predominante se convertessem em critérios de distribuição de outros bens sociais. Para ele, não há como se impedir a existência de ricos e pobres, mas pode-se impedir que os ricos oprimam os pobres. Assim, os bens sociais até podem ser monopolizados por determinado grupo, mas os critérios de distribuição destes bens monopolizados não devem influenciar os critérios de distribuição de outros bens. Cada processo de distribuição constituirá uma esfera, com seus próprios critérios de distribuição. Nisto reside a noção de igualdade complexa de Walzer (2003). Desse modo, ele opera com a noção de igualdade de oportunidades diante da desigualdade social.

Dworkin (2002) aproxima uma filosofia do direito da tendência hegemônica do direito, demarcada pelo cientificismo pós-positivista. Reflete se as leis e sua aplicabilidade estão de acordo com os princípios constitucionais. Construídas pela comunidade jurídica de acordo com sua lógica própria, para ele, estas representam um corpo de regras negociadas, aplicado de acordo com o corpo de normas objetivas.

O utilitarismo jurídico vê a regra jurídica sob o prisma de sua utilidade coletiva, objetivando a maximização do bem estar coletivo. Dialoga com o que deve justificar ações dos tribunais e do judiciário nas tomadas de decisões, no sentido de alterar decisões que servem de modelo para outras decisões. Dworkin (2002) tem pontos comuns e divergentes de Rawls. Em Dworkin (2002), não há hierarquia entre liberdade e igualdade, estes dois

princípios estão intrinsecamente atrelados. Contudo, ele inverte a lógica liberal colocando a igualdade como o cerne da questão, ou seja, num conflito entre liberdade e igualdade é esta última que deve prevalecer.

A argumentação de Dworkin (2002) produz uma interface entre o Direito e a Filosofia Moral. Discute a legitimidade enquanto aplicabilidade da lei, de acordo com a formulação que lhe foi dada pelo corpo social. Para ele, problemas do direito são relativos mais a princípios morais do que a estratégias ou fatos jurídicos. Por trás de uma decisão jurídica há sempre princípios que devem ser explicitados. Pensa valores universais que são partilhados por toda a sociedade, mas que no fundo são valores liberais democratas.

Para Honneth (2003), a questão do reconhecimento é fundamental, enquanto categoria moral mais abrangente. Já a redistribuição seria apenas potencialmente abrangente. Nancy Fraser (2003) entra no debate de uma forma diferenciada, defendendo a ideia de que ambas as categorias são fundamentais e mutuamente irredutíveis: não existe separação nítida entre elas, ou seja, há uma demanda que transita nos dois sentidos. Isso permite que as lutas materiais aconteçam, pois a noção de reconhecimento pressupõe algum alicerce identitário.

Nancy Fraser (2003) pensa como os grupos sociais se articulam uns com os outros e como são tratados no interior da sociedade. Enquanto Honneth (2003) e Taylor (1997) remetem à noção de subjetividade, ela põe o foco nas instituições. Contudo, a injustiça não está apenas associada a relações institucionais ou à relação com o Estado, mas também a padrões comportamentais/culturais assentados nas relações que os indivíduos estabelecem entre si. Ao enfatizar as políticas públicas transformativas universais, Fraser (2003) coloca em segundo plano as questões morais do desrespeito e do próprio reconhecimento.

Para Neves (2011), a legitimidade da ação reparativa de injustiças situa-se no âmbito social, devendo ser compreendida em seu caráter essencialmente material.

> No âmago desse debate, encontra-se a temática, trazida a lume por autores ligados à filosofia política, acerca da complementaridade entre os critérios de distribuição dos recursos materiais e o reconhecimento de demandas por direitos simbólicos. Como Fraser (2002) tem defendido nesta última década, para se pensar em uma sociedade justa em nossa época, há que se adotar uma postura sobre a justiça que leve em conta tanto o reconhecimento quanto a redistribuição (sobretudo quando se trata de grupos considerados minorias sociais). (NEVES, 2011, p. 25).

Desse modo, as lutas por reconhecimento social representam o embate entre singularidade e intersubjetividades, entre consciência e condições materiais de sobrevivência. Neste sentido, o reexame das desigualdades, desnaturalizando-as, revela que o reconhecimento social abrange intitulamentos, funcionamentos e capacidades sociais, trata-se de uma questão cultural, que amplia a capacidade de indivíduos ou grupos agirem com autonomia e emancipação sociais (SEN, 2008).

A ênfase de cada um destes autores leva a considerar de forma diferente a questão da estima social, das políticas públicas e do ordenamento jurídico da sociedade. O fato é que essas diferentes teorias dialogam com a realidade e interferem na realidade, refletindo sobre os possíveis critérios de justiça nas sociedades atuais, utilizados para justificar a adoção de ações afirmativas como medida compensatória frente às desigualdades sociais. Conforme Halbritter (2005),

> [...] as ações afirmativas foram implantadas no ordenamento jurídico brasileiro como uma solução para a dificuldade de acesso de certos grupos sociais ao sistema de educação superior. Seu fundamento constitucional é o princípio da igualdade, vista tanto em seu aspecto filosófico quanto em seu aspecto jurídico-constitucional. (HALBRITTER, 2005, p. 104)

Para Oliveira (2002), a abordagem das ações afirmativas enquanto política social traz para o cerne do debate o princípio de equidade e o do respeito aos direitos individuais, dois princípios caros aos Estados democráticos contemporâneos.

> Tais direitos estariam sendo relativizados, pois, para garantir a igualdade de acesso aos direitos de cidadania ou um tratamento equânime para todos os cidadãos, o Estado se vê a valorizar, em situações específicas, a pertença de cidadãos a grupos ou segmentos sociais determinados, normalmente às chamadas minorias sociais. Ao dar prioridade a este pertencer, ainda que apenas em certas circunstâncias, o Estado institucionaliza o reconhecimento de direitos coletivos, os quais são frequentemente vistos pelo liberalismo – enquanto filosofia fundadora das democracias modernas dignas deste nome – como uma ameaça aos direitos do indivíduo/cidadão e à equidade. (OLIVEIRA, 2002, p. 21).

Sendo assim, a discussão da moralidade no sentido de como a sociedade pensa o que é certo/errado, o que é justo/injusto, assim como a discussão da justiça servem como aportes metodológicos extremamente úteis para pensar a temática das ações afirmativas.

Se, como vimos, a percepção da justiça ocupa um lugar importante nas ações humanas, pensar o modo como os atores concernidos concebem as cotas, se justas ou injustas,

é fundamental para perceber o impacto das mesmas nas práticas pedagógicas nas universidades.

Embora o título desta pesquisa refira-se a cotas universitárias como um todo, pois o objetivo central é pensar relação entre cotas e prática pedagógica de modo mais amplo, cabe justificar, de modo mais específico, o recorte racial, alvo maior da polêmica em relação às cotas no interior da universidade.

2.2 O RECORTE RACIAL

Na UFS, dos 50% de vagas destinadas aos estudantes das escolas públicas, 70% são reservadas a estudantes negros, portanto representando 35% do total de vagas para negros. Para efeito de produção deste texto, e sem negligenciar a importância do debate acerca das cotas como um todo, e suas questões de fundo, efetuamos um recorte no universo das cotas com o intuito de priorizar a discussão das cotas raciais, alvo das discussões mais efervescentes no interior da academia.

Sobre a temática das relações raciais no Brasil, os estudos de Telles (2012) oferecem elementos particularmente esclarecedores:

> Uma categorização comum na história do pensamento relativo às relações raciais no Brasil defende a existência de três estágios principais de pensamento acerca das relações raciais brasileiras. Grosso modo, essas três correntes postulam que: (1) há pouca ou nenhuma discriminação racial e grande fluidez entre as raças; (2) a discriminação racial apesar de ampla e generalizada é transitória, e (3) a discriminação racial é estrutural e persistente. Enquanto a maioria dos autores pode ser facilmente incluída em uma dessas três escolas de pensamento, outros apresentam uma mistura de idéias ou mudaram de posição ao longo de suas carreiras. Além disso, a ordem cronológica de contribuições importantes nem sempre é linear, mas frequentemente [sic] resulta de vários debates acadêmicos, determinados em parte pela nacionalidade dos estudiosos. (TELLES, 2012, p. 6).

Em sua obra, o autor aceita essa divisão, mas agrupa as duas últimas correntes numa só. Desse modo, a história da pesquisa sobre relações raciais no Brasil é distribuída por ele em duas gerações:

> A primeira geração sustentava a tese da democracia racial, segundo a qual o Brasil era, de modo único, uma sociedade que incluía os negros. A segunda geração desafiava a teoria de democracia racial, argumentando que o Brasil se caracterizava pela exclusão racial. Segundo a primeira escola de

> pensamento, há pouco ou nenhum racismo no Brasil; já para a segunda, o racismo é generalizado. (TELLES, 2012, p. 6).

A análise deste autor revela que as correntes de idéias raciais no Brasil não foram descontínuas: elementos das correntes anteriores permaneceram superpostos, subsidiando as ideias das correntes seguintes. Para o autor, muitas dessas descontinuidades podem ser explicadas por diferenças nos contextos acadêmicos, ideologias e interesses políticos em manter ou desafiar o discurso da democracia racial.

> Uma última razão para o reexame das relações de raça no Brasil é discuti-las no contexto de mudanças súbitas e dramáticas no pensamento racial brasileiro. Essa nova fase se reflete no reconhecimento da existência de racismo no Brasil e nas tentativas do governo de reparar essa situação. A questão racial no Brasil foi colocada no centro da agenda das políticas sociais. Como resultado, tem crescido vertiginosamente o interesse do público pelo assunto. Pela primeira vez na história brasileira, políticas sociais começam a promover explicitamente a integração de negros e mulatos. **Tais políticas não buscam simplesmente eliminar ou aliviar a pobreza material, mas também se propõem a eliminar ou reduzir as discriminações por classe, raça, gênero ou de outros tipos que impeçam o acesso dos cidadãos à justiça social**. Isso inclui tanto políticas universalistas aplicáveis a toda a população ou aos pobres, como também políticas mais específicas de combate à discriminação e promoção de categorias de pessoas que tradicionalmente são excluídas com base em características particulares, como a raça. O desenvolvimento de tais políticas varia amplamente mas, juntas, elas procuram tratar de uma vasta gama de exclusões sociais que se manifestam econômica, psicológica, política e culturalmente. Essa mudança é um marco no pensamento racial brasileiro, tão importante quanto a anterior transição ideológica da supremacia branca para a democracia racial. (TELLES, 2012, p. 13, grifo nosso).

Os estudos de Telles (2012) apontam como medidas mais universalistas, de cunho social, são bem mais aceitas do que as políticas de ações afirmativas baseadas em critérios raciais. Na análise deste autor,

> [...] a recente implementação de ações afirmativas pelo governo brasileiro representa a primeira vez que se fez uso da política pública para promover explicitamente – e não para subordinar – a população negra. Independentemente de sua configuração ou seus benefícios potenciais, a implementação destas políticas projetaram a questão da raça e do racismo a um nível nunca antes visto na história moderna brasileira. Os brasileiros agora concordam plenamente que o racismo existe e que a desigualdade racial é alta. Por esta razão, eles frequentemente argumentam que algo deve ser feito para atenuar estes problemas. Há menos consenso quanto às soluções políticas apropriadas. (TELLES, 2012, p. 203).

O autor adverte que as políticas universalistas incorrem no risco de aumentar a desigualdade racial, deixando os negros ainda mais isolados no fundo da estrutura social, a

não ser que ocorra uma verdadeira universalização da própria universidade, algo que ele considera improvável na atual conjuntura da sociedade.

Para Neves (2011, p. 25), a primazia dada às cotas raciais se deve ao fato delas mexerem "com o imaginário social criado em torno das relações raciais no país desde os anos 1930. Daí porque o argumento da impossibilidade de se determinar quem é preto ou branco no Brasil é tão invocado por opositores ao sistema de cotas".

Com a finalidade de investigar as percepções sobre as cotas para negros nas universidades públicas, Neves e Lima (2010) realizaram dois estudos com estudantes de ensino médio e universitários, cujos resultados revelam o grau de resistência destes estudantes às cotas raciais. No primeiro, foram pesquisados 122 estudantes de dois cursos preparatórios para o vestibular em Aracaju: sendo 61 do pré-vestibular público ofertado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) e 61 de um pré-vestibular privado. Nesse estudo, 66% dos pesquisados mostraram-se a favor das cotas para deficientes enquanto 34% mostraram-se contrários. Já com relação às cotas para negros e pardos, esse percentual se inverte diametralmente: 65,6% mostraram-se contrários e 18,9% manifestaram-se favoráveis.

O segundo estudo contemplou 1.154 estudantes de todas as áreas de concentração da UFS, trazendo dados percentuais similares ao primeiro: 52% revelaram-se a favor das cotas para deficientes enquanto 33% manifestaram-se contrários. No caso das cotas para negros e pardos, esse percentual também se inverteu nitidamente: 79,5% são contra e apenas 11,7% a favor. De um modo geral, os autores concluem que

> [...] as resistências às cotas podem ser vistas tanto como resistências a uma visão que pretenda modificar o modelo de justiça liberal clássico, pautado apenas nas capacidades individuais, como também uma resistência ao tipo de ação midiática em que as cotas estão se transformando na sociedade brasileira: medidas paliativas que favorecem um número limitado de afrodescendentes [sic] sem que as condições de penúria da maioria dos afrodescendentes sejam combatidas. Isso parece indicar que essa discussão só terá fim quando ambas as frentes forem atacadas: seja pela ampliação do debate para fora dos espaços acadêmicos e dos meios políticos, seja pela vinculação clara e efetiva das cotas a políticas que visem resolver o problema das desigualdades da sociedade brasileira (melhoria do ensino público, ampliação de vagas nas universidades e centros tecnológicos públicos, políticas de bolsas de estudos para alunos carentes etc.). (NEVES; LIMA, 2010, p. 95).

Em pesquisa realizada com pós-graduandos da Universidade de Brasília, Sales (2003), constatou que apesar destes reconhecerem a discriminação racial em nosso país, mostram-se

céticos e contrários à implementação de cotas e ações afirmativas. Os quatro principais argumentos dos pós-graduandos contra a adoção do sistema de cotas foram: o mérito deve ser critério exclusivo para ingresso nas universidades; os cotistas seriam estigmatizados e vistos como incompetentes; a medida é inconstitucional, pois fere o artigo 5º, da Constituição Federal, segundo o qual todos são iguais perante a lei; não há critério preciso de classificação racial no Brasil.

Guimarães (2003) atribui a pequena absorção de jovens negros nas universidades brasileiras a causas como: grande seletividade, problemas estruturais como pobreza e baixa qualidade da escola pública, ausência de apoio familiar e comunitário, elementos de racismo introjetado com consequente baixa autoconfiança, ineficiência do exame vestibular em avaliar outras qualidades e potencialidades dos candidatos.

No sentido de superar este quadro, o autor destaca algumas medidas que estão sendo, ou que podem vir a ser desenvolvidas, tais como: políticas de combate à pobreza, melhoria do ensino público de primeiro e segundo graus, pré-vestibulares para negros e carentes, bolsas de estudos para vestibulandos negros, cotas de admissão para negros, metas de absorção, ampliação de vagas nas universidades públicas e gratuitas.

Na análise de Guimarães (2003), para garantir a justiça de medidas que beneficiem membros de grupos de cor privilegiados negativamente, é preciso assegurar o compromisso com a expansão da pesquisa científica nas universidades, não apenas com a flexibilização do acesso; aliar o critério da cor ao critério da carência sócio-econômica; unir políticas de flexibilização do acesso com políticas de concessão de bolsas de estudos para alunos de universidades particulares.

Para Sales (2003), mal começamos a admitir, em nível acadêmico, a discussão desse tema. Na visão deste autor, é preciso considerar fatores complexos que marcam a trajetória pregressa desses estudantes, os quais se tornam imperceptíveis a um olhar apressado e superficial.

Uma vez justificado o recorte racial, o item a seguir introduz os termos do debate sobre cotas na universidade, percorrendo suas principais ambiguidades e controvérsias, com base em autores cujos argumentos contribuíram e ainda contribuem para arrefecer essa discussão.

2.3 AS COTAS NA UNIVERSIDADE: OS TERMOS DE UM DEBATE

De acordo com Telles (2012), o desenvolvimento da ação afirmativa no Brasil, até então, tem focalizado, essencialmente, o acesso à universidade, o que na análise do autor é um forte impedimento à igualdade racial no país.

> Para superar a imensa desigualdade racial no acesso à classe média, é necessário algum tipo de política baseada em raça. As cotas para vagas na universidade e no mercado de trabalho, que têm sido criadas em vários estados brasileiros, são, talvez, um necessário início, visto que representam uma amostra de ação de verdade, mais do que pura retórica e debate acadêmico. (TELLES, 2012, p. 207).

Contudo, este ponto de vista não é consensual, no âmbito acadêmico. Para buscar um contraponto e evidenciar os termos do debate sobre cotas em nosso país, foram consultadas três coletâneas versando sobre ações afirmativas, políticas contra desigualdades raciais, com especial destaque para processos de discussão e implantação do sistema de cotas raciais nas universidades brasileiras.

Na primeira delas, há uma seleção de oito matérias publicadas no período de 2003 a 2004, em jornais impressos, veículos de comunicação de grande circulação e, portanto, com considerável poder de formação de opinião, como O Globo, Jornal de Brasil, O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, Correio Brasiliense.

Os autores dessas matérias atacam diametralmente a iniciativa das ações afirmativas contra as desigualdades raciais, alegando que estas são desnecessárias em um país como o Brasil, em que o racismo não existe (FRY *et al*, 2007). Alguns dos argumentos utilizados por estes autores recorrem à ideia de uma convivência social democrática, em que a ideologia do mérito é justificada, há escola para todos e o problema da exclusão não está na cor da pele, mas na pobreza e na baixa qualidade do ensino ofertado na rede pública. Outra alegação é de que a segregação do sistema educacional é um problema típico dos Estados Unidos, não do Brasil, ou ainda de que outros imigrantes foram tratados com a mesma violência dedicada aos africanos e seus descendentes.

Brandão (2005) delineia os princípios da ação afirmativa, percorrendo seu histórico nos EUA e no Brasil. Discute a questão do mérito amplamente revisitada pelos opositores do sistema de cotas, mas não se exime de expor os argumentos de seus defensores. Analisa o processo de introdução das cotas nas universidades, questionando se esse é um caminho

plausível para promover a igualdade social como pretendem seus defensores. Por fim, embora favorável à instituição de outras modalidades de ação afirmativa, este autor declara-se contrário à adoção das cotas por considerar que elas põem em risco a qualidade da pesquisa, do ensino e da extensão nas universidades públicas brasileiras.

Para além dos argumentos elencados pelos opositores da reserva de vagas como política de ação afirmativa nas universidades, com efeito, a preocupação com a questão da efetiva justiça em nossa sociedade tem a ver com o foco de análise abraçado, pois diferentes formas de ver o mundo levam à adoção de posicionamentos divergentes, os quais se traduzem na defesa de políticas públicas e critérios de justiça também diferenciados.

Fato é que "pela primeira vez em sua história, o país assume oficialmente que a democracia racial[15], o discurso oficial da identidade nacional depois dos anos de 1930, não funciona a contento quando se trata de integrar econômica e socialmente os afrodescendentes". (NEVES, 2005, p. 89). Na análise deste autor, a crescente preocupação com a igualdade é o contraponto de uma maior responsabilidade na condução de políticas públicas nessa área.

De acordo com Neves (2005), este fato não poderia deixar de despertar vivos debates na imprensa e nos meios políticos do país, alguns criticando as políticas afirmativas por ferirem o princípio da igualdade de todos perante o Estado e a lei, outros as defendendo, com o argumento de que, por vezes, faz-se necessária a implantação de políticas públicas desiguais para promover a igualdade. Nesse debate, o autor alerta quanto ao risco de

> [...] vermos o Estado adotar políticas mais diferencialistas do que distributivas. Diferencialistas no sentido de incitarem à reivindicação da diferença, mas sem muita efetividade no combate às desigualdades sociais. Por exemplo, as políticas de cotas nas universidades e nos órgãos públicos se pensadas apenas em termos raciais e não em termos de desigualdade social, garantindo vagas para negros, independentemente de eles serem pobres ou não, correm o risco de, malgrado o incentivo à autoclassificação como negro, favorecer apenas aos membros das classes médias negras, com pouca efetividade em relação aos negros pobres, a grande maioria dos negros e dos pobres do país. (NEVES, 2005, p. 89).

[15] A ideia de que somos um país miscigenado e que portanto não há discriminação racial, a partir da descrição contida na obra Casa Grande e Senzala, de Gylberto Freyre (2006), de situações de conforto no convívio entre senhores de engenho e seus escravos.

No quadro do procedimentalismo positivista[16] ou do utilitarismo[17], pensar em ações afirmativas de grupos minoritários pode implicar um posicionamento contrário aos interesses imediatos da maioria.

Por outro lado, um juiz só pode legislar em favor de uma maioria se sua ação estiver em consonância com os direitos humanos fundamentais. A total discricionariedade[18] poderia ferir os direitos individuais, vistos por Dworkin (2002) como inalienáveis. Para este autor, princípios básicos de justiça devem regrar as sociedades democráticas e a liberdade só faz sentido se levar em conta os princípios que a igualdade requer. Assim, ele justifica as ações afirmativas com propriedade, demonstrando a necessidade de ações políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade, ou seja, que a igualdade seja instrumento para o usufruto da liberdade.

Se considerarmos literalmente o princípio constitucional de que "todos são iguais perante a lei", entenderemos que as ações afirmativas são discriminatórias. Por outro lado, se os operadores do direito não levarem em consideração a existência da desigualdade, eles estarão promovendo uma injustiça. Assim, o direito ao tratamento igualitário deve distinguir igualdade como política de igualdade, e igualdade como direito. Tal meta só pode ser alcançada se houver políticas que levem em conta não apenas a igualdade abstrata, formal. Do ponto de vista da teoria da justiça como teoria de igualdade de Dworkin (2002), para implementar a igualdade é necessário implementar uma política de igualdade.

> Em última instância, ao lado do resgate dos direitos legítimos dos negros, a ação afirmativa deveria contribuir para a constituição de uma consciência cívica, voltada para uma prática mais universalista de respeito a direitos, em oposição às práticas clientelistas ou corporativistas – tão sintonizadas com a nossa cultura do favor e do pessoalismo – que sempre favorecem os

[16] "A justiça procedimental pura é aquela que se refere a um modelo em que [...] se um procedimento for justo, só isto é necessário, para se ter um resultado, também, justo. Nela não há critério independente para o resultado correto: em vez disso, existe um procedimento correto ou justo, de modo que o resultado será também correto e justo se o procedimento tiver sido corretamente aplicado. Portanto, o importante aqui são os procedimentos e não seus resultados." (GONDIM; RODRIGUES, 2010, p. 464).

[17] "O Utilitarismo é um tipo de ética normativa – com origem nas obras dos filósofos e economistas ingleses do século XVIII e XIX. Jeremy Bentham e John Stuart Mill, – segundo a qual uma ação é moralmente correta se tende a promover a felicidade e condenável se tende a produzir a infelicidade, considerada não apenas a felicidade do agente da ação mas também a de todos afetados por ela". (COBRA, 2001, p. 1).

[18] A noção de discricionariedade é aqui entendida como "[...] um poder judicial de, em determinados casos, o juiz ter liberdade de opção, sempre no interesse objetivo da eficácia da prestação jurídica. A discricionariedade não é o resultado da mera possibilidade de fato da escolha entre duas condutas possíveis. Resulta, isto sim, da possibilidade jurídica da realização dessa escolha, que se revelará ser a mais apropriada aos anseios da Justiça". (ALMEIDA Jr, 2005, p. 7).

> interesses de grupos particulares em detrimento de uma coletividade mais ampla. (OLIVEIRA, 2002, p. 29).

Gomes (2003) alega que a recente aprovação de projetos de lei, com vistas à introdução de modalidades de ação afirmativa no Direito brasileiro, busca mitigar a desigualdade brasileira e combater a segregação do sistema educacional. Este autor discute a relação entre ação afirmativa e princípio da igualdade, remontando ao surgimento do conceito de igualdade perante a lei enquanto construção jurídico-formal, a partir das experiências revolucionárias dos EUA e da França, e acaba por concluir que na atualidade esse conceito não passa de mera ficção. Para ele, a ideia da igualdade de oportunidades surge da transição da noção de igualdade "estática" ou "formal", em que todos são iguais perante a lei, para o novo conceito de igualdade "substancial", em que todos têm o mesmo direito de acesso aos bens e a mesma possibilidade de realização de suas potencialidades. A ideia de igualdade substancial prevê o tratamento uniforme dos indivíduos e, para tanto, pressupõe uma redistribuição de oportunidades, com a proteção dos grupos menos favorecidos. A partir dessa ideia, busca-se combater a discriminação cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

> A discriminação é produzida em grande parte por instituições, como a mídia e os sistemas escolares que, exceto por princípios gerais que garantem iguais oportunidades, são amplamente insensíveis às leis antidiscriminatórias. [...] Assim, políticas sociais em larga escala, que incluam ações afirmativas, e também políticas universais como aquelas contra a pobreza, podem oferecer maiores esperanças no discurso contra as desigualdades raciais no Brasil. (TELLES, 2012, p. 203).

Na análise de Piovesan (2007), a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. A autora esclarece que:

> [...] ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial. Destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a) a igualdade formal, reduzida à fórmula 'todos são iguais perante a lei' (que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2007, p. 39).

Na análise de Neves (2005), os dilemas da luta anti-racista são de difícil resolução, no processo de construção de uma nação igualitária e democrática. O autor lembra que as cotas,

> [...] elevadas nesses últimos anos no Brasil ao *status* de solução para combater os efeitos sociais do racismo, não demonstraram ainda de maneira efetiva, nos países onde já foram implantadas, ser capazes de combater as desigualdades sociais de forma global e, por conseguinte, de reduzir a pobreza entre os negros e demais grupos subalternos. (NEVES, 2005, p. 90).

O que não reduz o interesse nas políticas de cotas, pois elas estimulam um importante debate sobre as desigualdades sociais de origem racial no país. Todavia, "[...] isso não deveria levar as forças sociais antirracistas a esquecer as reivindicações por políticas públicas que favoreçam o conjunto da população discriminada". (NEVES, 2005, p. 90). O autor ressalta que o maior dilema do movimento do negro atual é justamente conciliar a busca de identidade com a luta pela igualdade de oportunidades para todos.

De acordo com Telles (2012), as cotas e políticas raciais são rejeitadas por algumas pessoas sob a alegação de que anulam o princípio da meritocracia. Na análise deste autor,

> [...] os críticos partem do princípio de que a admissão à universidade, que é totalmente baseada apenas no resultado de provas de admissão (o vestibular), é inequivocamente baseada em mérito. Entretanto, passar no vestibular parece ter muito mais relação com a habilidade do candidato em pagar cursinhos, geralmente caros, de preparação para vestibular e em dedicar um ano ou mais inteiramente aos estudos para as provas, do que da habilidade em ter êxito na faculdade. No mais, a qualidade muito superior das escolas da classe média branca dá a seus alunos maior chance de passar no vestibular. **Uma meritocracia real, conforme descrita na origem do termo, é utópica, porque busca recompensar indivíduos com base na inteligência ou nas habilidades cognitivas**. A admissão à universidade parece, então, ser muito mais uma 'testocracia' do que uma 'meritocracia'. A aprovação no vestibular é, na melhor das hipóteses, um teste de mérito muito questionável. (TELLES, 2012, p. 211, grifo nosso).

O autor adverte quanto à necessidade das instituições definirem o que é sucesso em longo prazo, pois, para ele, esta é, fundamentalmente, uma questão de valores sobre o que é importante: o desempenho no curso, a eficiência no exercício da profissão, a prestação de serviço e a liderança nas comunidades pobres, a instituição de exemplos para os jovens. Explica ainda sobre a necessidade de se definir melhor o que é bem social, para que este seja um valor utilizado para decidir quem deve ingressar na universidade.

> As pesquisas de opinião pública revelam um apoio contínuo aos valores da democracia racial, do antirracismo e da mistura de raças. Para a classe média branca, tais valores também são importantes, mas os privilégios raciais desta classe permanecem ainda mais fortes. Isso parece explicar por que a classe média branca é mais inclinada a se opor às ações afirmativas raciais. Em princípio, a mobilidade social dos negros parece importante para as elites

> brancas, mas não se ameaçar seu *status* ou de suas famílias. Neste contexto, o privilégio triunfa sobre os valores. (TELLES, 2012, p. 212).

Telles (2012) critica o fato de que, na configuração do sistema político brasileiro, talvez só a elite tenha voz, enquanto a opinião do resto da população recebe pouca atenção. Propõe assim que sejam repensadas as relações raciais em nosso país, no sentido de se eliminar a cultura racista e desenvolver políticas raciais mais efetivas.

O autor analisa, ainda, outro argumento comum utilizado pelos oponentes das cotas: o de que as políticas raciais fariam os brasileiros conscientes das diferenças de grupo e criaria ressentimentos entre as raças. No entanto, ele acredita que se as distinções raciais não causaram divisão no passado, é improvável que políticas raciais possam fazê-lo no presente. Portanto, não prevê polarização de raça no Brasil. O autor prossegue sua análise, refutando um segundo argumento: a hipótese de que as cotas raciais estigmatizariam os negros.

> Outro argumento seria que as políticas raciais, em particular as cotas raciais, estigmatizam os negros. Segundo tal argumento, por exemplo, o diploma universitário de um negro seria considerado quase que como um diploma de segunda categoria, não importando se a pessoa fora admitida com base na cota ou não. É possível que isto ocorra, mas penso que é um pequeno preço a pagar por um programa criado para compensar a discriminação social e que, quase certamente, reduzirá a desigualdade racial. Já há também um número significativo de negros em muitas universidades e as cotas apenas iriam aumentar sua proporção. Parece-me que o estigma imposto aos negros em termos gerais iria diminuir a partir dos níveis atuais, pois, no momento, eles são frequentemente estigmatizados por estarem concentrados nas camadas mais baixas da sociedade brasileira. (TELLES, 2012, p. 210).

Na visão do autor, uma alternativa para evitar o estigma racial, seria implementar, junto aos programas de cotas, campanhas para educar o público sobre a sua necessidade. Adverte que, se forem oportunizados os recursos apropriados, o desempenho dos cotistas negros poderá superar o dos alunos brancos.

> A presunção, muitas vezes, é que os alunos negros ingressarão nos mesmos cursos e terão as mesmas expectativas sobre sua educação que os brancos. Por causa de diferenças na escolaridade anterior, não é possível esperar que o aluno negro repentinamente tenha o mesmo sucesso que um aluno branco. Mas, com os recursos adequados, muitos se sairão até melhor que a média dos alunos brancos. (TELLES, 2012, p. 210).

Apesar de considerar as cotas como um passo inicial importante para tratar da desigualdade racial em nível universitário, Telles (2012) admite que, muitas vezes, elas não

representem um avanço suficiente. Por exemplo, para levar pretos e pardos à classe média, são necessários programas que mantenham estes estudantes nas faculdades.

> Para tal, é preciso realizar programas de orientação, de assistência à escrita e apoio financeiro e, após a formatura, mecanismos para auxiliar na busca de empregos adequados à educação obtida, o que ajudaria a superar o nível relativamente fraco de capital social que possuem. As cotas também serviram de estopim para o lançamento de debate a respeito de uma política nacional que vise acabar com a apatia histórica do governo brasileiro em promover a reparação do racismo e da desigualdade racial. Surpreendentemente, tem havido pouca ou nenhuma oposição às cotas por parte daqueles que negam a existência da discriminação, o que revela que a crença na democracia racial praticamente desapareceu. (TELLES, 2012, p. 207).

O aprofundamento do debate sobre cotas universitárias faz insurgir dúvidas que vão desde a falta de consenso sobre o papel das cotas em promover justiça social até questões étnicas mais amplas, que tem sido revisitadas e polemizadas após a introdução da reserva de vagas nas universidades brasileiras.

Por outro lado, a crise institucional que assola a universidade incorpora uma reflexão fundamental ao debate sobre o papel das universidades na contemporaneidade. A rigidez, tanto institucional quanto organizacional (SANTOS, 2003), provoca o acirramento das contradições internas da universidade, colocando-a em xeque, por não superar os desafios das demandas do mundo globalizado.

O debate sobre as cotas é controverso e permeado de ambiguidades, dividindo a opinião pública e os cientistas sociais. Quanto maior a elaboração teórica dos discursos, sua sofisticação e coesão, mais difícil localizar as construções ideológicas que os sustentam. Em linhas gerais, as frentes argumentativas polarizam o problema social e a questão étnico-racial, definição étnica e mestiçagem, democratização e exclusão de acesso ao ensino superior, formas de ingresso à universidade e processo de escolha profissional (GUARNIERI, 2008).

Seja qual for o foco de análise abraçado, é fato que os argumentos contidos nos diferentes autores estudados oferecem elementos particularmente esclarecedores na discussão das ações afirmativas como forma de combate às desigualdades raciais no Brasil, sem desconsiderar a complexidade desse debate, mas sobretudo sem negligenciar a emergência de medidas que reparem a exclusão a que foram submetidos os grupos minoritários ao longo da história, devolvendo-lhes o sentido de sua própria identidade em um mundo eminentemente plural.

Um mundo em que a conciliação de direitos é tarefa complexa e em que, portanto, políticas de reconhecimento e redistribuição traduzem a mobilização social para reparar uma história de sofrimento, injustiça, violência e exclusão. Entretanto, para que as ações afirmativas tenham efetividade, é preciso considerar critérios de justiça que garantam a sua legitimidade pelo corpo social. Mais importante ainda, no âmbito acadêmico, é alimentar e retroalimentar um debate, que está apenas começando.

3 AS COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: UM ESTUDO NO CURSO DE MEDICINA

Dentre as múltiplas atribuições que se espera da universidade, enquanto lócus privilegiado de produção e transmissão de saber, está o seu papel social como instância de formação profissional. Na análise de Neves (2010), é precisamente no sentido de ampliar essa possibilidade de formação profissional a grupos historicamente relegados, que as ações afirmativas afetam a vida universitária, pois elas são pensadas como modos de democratização das oportunidades de ascensão social.

No bojo dessa discussão, ocorreu o processo de implantação das cotas como política afirmativa na Universidade Federal de Sergipe, fato que vem modificando substancialmente o perfil socioeconômico dos estudantes dos cursos de graduação, ao passo em que os debates sobre a pertinência dessa medida continuam cada vez mais arrefecidos.

O percurso de elaboração deste capítulo apresenta dados sobre o estudo no curso de Medicina da UFS, discorrendo inicialmente sobre o processo de implantação das cotas na instituição, para em seguida discutir a especificidade do curso de Medicina e, por último, evidenciar as mudanças no perfil socioeconômico dos estudantes após a introdução do sistema de cotas na universidade.

3.1 A IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE[19]

Adotada no Brasil em 2000, com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a política de cotas nas universidades públicas brasileiras tem sido um tema amplamente discutido desde então[20]. Na UFS, estas discussões iniciaram-se em 2003, intensificando-se a

[19] As referências para este item compõem-se de notícias, grande parte delas foram divulgadas pela Assessoria de Comunicação da UFS, estando disponíveis para consulta no portal institucional, em <www.ufs.br>. Referências digitais completas ao final deste texto.

[20] O Estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a adotar o sistema de cotas nas universidades. No ano de 2000, por meio da Lei nº 3.524, passou a assegurar 50% das vagas nas universidades do Estado para estudantes oriundos da rede pública estadual ou municipal. Desde então, outras universidades passaram a adotar o sistema de cotas, sendo a UnB a primeira universidade federal a aderir ao sistema, no ano de 2004.

partir de 2006, e resultando na criação de uma comissão específica para tratar do assunto em 2007[21].

Em reunião realizada no dia 13/10/2008, o Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE) da UFS aprovou o Programa de Ações Afirmativas (PAAF) para, entre outras atribuições, instituir a política de cotas na instituição. O primeiro vestibular cotizado foi no primeiro semestre de 2010. A partir de então, 50% das vagas tem sido destinadas a estudantes de escolas públicas. Desse percentual, 70% são reservados aos que se autodeclaram negros, pardos ou índios. Tem sido garantida, também, uma vaga por curso aos portadores de necessidades especiais.

> O Programa de Ações Afirmativas, PAAF, foi criado pela Portaria 1.110/07. Em conformidade com a portaria, a Comissão do PAAF, responsável pela elaboração de estudos e propostas para a UFS, passou a ser composta por representantes de cada um dos centros, do sindicato dos professores, do sindicato dos funcionários e do DCE, sendo coordenada pelo NEAB. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2008, p. 4).

Marcon (s/d) justifica a adoção do programa, ao analisar as distorções sociais no acesso aos cursos ofertados pela instituição, concluindo que uma ínfima minoria de estudantes negros e pobres tinham acesso aos cursos de maior prestígio antes da introdução do vestibular cotizado. Segundo ele, é um programa que se define não só como política de acesso, mas também como política de permanência destes estudantes na universidade.

Para o Reitor da UFS à época, Professor Doutor Josué Modesto dos Passos Subrinho, a aprovação do sistema foi reflexo da política de expansão e inclusão vivida pelas universidades públicas nos últimos anos. O programa tem duração prevista de dez anos. No entanto, nos primeiros cinco anos, após a formatura das primeiras turmas, será feita uma avaliação. Daí a necessidade de instituição de comissão específica com o objetivo de monitorar o funcionamento, avaliar os resultados e sugerir ajustes e modificações[22].

Nesse primeiro ano de vestibular cotizado, em 2010, participavam da política de cotas todos os estudantes que cursaram os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em instituições da rede pública de ensino, requisito fundamental das cotas. Os alunos escolhiam a opção em que deviam se enquadrar, dentre os três grupos que constavam

---

[21] UFS aprova política de cotas para vestibular de 2010. Disponível em: <http://www.andifes.org.br>. Divulgação em: 16 out. 2008. Acesso em: 24 mar. 2012.

no formulário de inscrição (sem cota, com cota da escola pública e com cota racial)[22]. Sendo a etnia do candidato autodeclaratória, a cada candidato é atribuída a responsabilidade pela ciência de suas afirmações.

Estudantes de escola pública viram nas cotas maior oportunidade para ingressar na universidade, o que instalou um clima de maior confiança entre eles, ampliando também a procura pelo Pré-Universitário da Secretaria de Estado da Educação.[23]

Por outro lado, em face da introdução do sistema de cotas, a conquista de uma vaga nos cursos mais requisitados ficou mais difícil, causando apreensão aos estudantes de escolas particulares. Cursos mais concorridos, como Medicina e Direito, apresentaram diferença na relação candidato/vaga para quem optou pelas cotas e quem não aderiu ao sistema[24].

Além de Medicina e Direito, cursos como Psicologia e Engenharia de Petróleo – uma das novas carreiras implantadas em 2010 – também apresentaram um número bastante expressivo da relação entre candidato/vaga neste ano de implantação do primeiro vestibular cotizado.

A implantação de cotas na UFS sofreu forte repercussão não só no meio acadêmico, mas também na sociedade, despertando intensos debates. Como resposta às investidas judiciais e às matérias noticiadas na imprensa, o Reitor Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho concedeu uma entrevista coletiva em 03/03/2010 para explicar os critérios adotados para implantação do sistema de cotas e comentar a cassação da liminar judicial que autorizava uma candidata não-cotista excedente que teve pontuação maior que cotistas aprovados em Medicina a se matricular no curso. A entrevista contou com a participação de alunos do

[22] Com a promulgação da Lei Federal nº 12.711, em 29/08/12, essa distribuição foi alterada no vestibular de 2013 para seis grupos: Grupo D - todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar, renda familiar ou grupo étnico racial; Grupo E - candidatos da escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo per capita e não autodeclarados pretos, pardos e indígenas; Grupo F - candidatos da escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; Grupo G - candidatos da escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e não autodeclarados pretos, pardos e indígenas; Grupo H - candidatos da escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita e autodeclarados pretos, pardos e indígenas; N. esp. - candidatos portadores de necessidades educacionais especiais.

[23] Vestibular da UFS terá nas cotas o diferencial deste ano. Disponível em: <http://www.infonet.com.br>. Divulgação em: 15 ago. 2009. Acesso em: 24 mar. 2012.

[24] Concorrência da UFS assusta alunos que não são cotistas. Disponível em: <http://www.infonet.com.br>. Divulgação em: 23 out. 2009. Acesso em: 24 mar. 2012.

ensino médio das redes privada e pública, os quais tiveram discussões acaloradas durante o evento.[25]

"Desde o dia 1º de fevereiro [de 2010] a UFS foi alvo de 40 ações que questionavam o sistema de cotas. Estas ações foram distribuídas entre os juízes federais e apenas um deles entendeu que estes alunos tinham direito à reclamação e oito destes pedidos foram deferidos", explicou o procurador Paulo Celso Rego, advertindo que a tendência do Tribunal Regional Federal, que cassou esta liminar, foi se manter favorável à política de cotas nas universidades.[24]

Para o diretor do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFS), em 2010, Prof. Dr. Frank Marcon, a implantação do sistema de cotas na UFS foi algo debatido, discutido e estudado durante anos, com o intuito de corrigir algumas distorções, a exemplo da ínfima aprovação de candidatos da rede pública para os cursos de maior prestígio social, como Medicina, Direito e as Engenharias.

Em fevereiro de 2011, a UFS divulgou análise sobre o impacto da adoção das cotas, através de relatório elaborado pelo Professor Paulo Neves, coordenador do PAAF, com o título "As cotas da UFS não provocam degradação do ensino". Com base em dados referentes ao primeiro semestre de 2010, quando foi introduzida a política de cotas, o estudo se debruçou sobre taxa de abandono, reprovação por falta e desempenho (média geral ponderada), concluindo que a implantação do sistema de reserva de vagas para alunos de escolas públicas e não-brancos "[...] não teve impactos significantemente negativos (exceto em certos cursos específicos, como em geral nos cursos das áreas de exatas) no desempenho acadêmico do conjunto da universidade".[26]

Ao se debruçar sobre a temática das cotas universitárias e critérios de justiça na percepção do estudantes da UFS, Neves (2011, p. 3) assevera que:

> As cotas para afrodescendentes [sic] nas universidades públicas tornaram-se um tema explosivo por colocar em evidência duas questões primordiais na sociedade brasileira: a desigualdade social e a identidade nacional. Ou seja, as cotas não só põem em questão a percepção da justiça em vigor na

[25] Reitor reafirma que sistema de cotas da UFS é justo. Disponível em: <http://www.infonet.com.br>. Divulgação em 03 mar. 2010. Acesso em: 24 mar. 2012.

[26] UFS divulga análise sobre impacto da adoção das cotas. Disponível em: <http://www.ufs.br>. Divulgação em 24 fev. 2011. Acesso em: 24 mar. 2012.

> sociedade como também levam a uma reavaliação da autorrepresentação [sic] de si próprios pelos brasileiros.

Através desta pesquisa, o autor formula a hipótese de que as cotas universitárias para afrodescendentes tenham se tornado tão polêmicas por interferir no processo seletivo de uma "[...] instituição que ocupa um lugar simbolicamente importante na reprodução das elites no país. No imaginário nacional, o acesso às universidades é considerado como o principal meio de ascensão social e de obtenção de status de amplos setores da população". (NEVES, 2011, p. 4).

Quanto aos impactos das cotas na vida dos universitários, Neves (2011) constatou que a tendência para o abandono dos cursos é ligeiramente superior entre os alunos não cotistas. Embora reconheça que ainda há muito que se investigar sobre essa tendência, levanta como primeira hipótese explicativa o fato de que os alunos não cotistas participaram em maior número de vestibulares concomitantes, alguns dos quais foram aprovados em outras universidades após a matrícula na UFS. Além disso, por possuírem maior poder aquisitivo, esses alunos dispõem de maior liberdade para abandonar cursos que não correspondem às suas expectativas e se prepararem para novos concursos vestibulares.

Outra constatação importante é a de que na maioria dos cursos da UFS não houve grandes disparidades entre as notas obtidas entre cotistas e não cotistas, mesmo em cursos altamente competitivos. De um modo geral, este autor concluiu que o impacto das políticas de ações afirmativas sobre a qualidade do ensino na UFS foi mínimo. Em relação à efetiva democratização de acesso, reconhece a necessidade de outras investigações para verificar se as cotas tem atingido os objetivos que motivaram a sua introdução.

A análise do autor evidencia a ambiguidade inerente a esse debate, reforçada pelos que defendem as cotas raciais sem prever critérios sociais preliminares que as viabilizem. Para Neves (2011), isso cristaliza a oposição entre racial e social, tanto quanto o discurso que desqualifica o critério racial como eixo de políticas públicas.

Um dos efeitos possíveis das cotas tem sido o de potencializar mudanças simbólicas na vida dos estudantes de baixa renda. Algo que, na visão deste autor, traz para o debate sobre as cotas "[...] não apenas o universo interno das universidades, com suas idiossincrasias e tradições, mas também para o universo das relações sociais o cotidiano das populações de baixa renda, público alvo das ações afirmativas na UFS". (NEVES, 2011, p. 22).

Feitas estas considerações sobre o processo de introdução das cotas na UFS, o item a seguir versa sobre a peculiaridade do curso de Medicina nessa discussão.

3.2 A ESPECIFICIDADE DO CURSO DE MEDICINA

Tradicionalmente, o curso de Medicina é o mais procurado em todos os concursos vestibulares na UFS, configurando-se como um curso de alto prestígio social, não só no interior da comunidade acadêmica como na sociedade sergipana e no Brasil, em geral. Em 2012, a UFS foi avaliada como a 32ª melhor instituição do país e, o curso de Medicina, foi avaliado como o 6º melhor, tendo obtido conceito 5, nota máxima na última avaliação do ENADE, em 2010. Sem dúvida, um curso respeitado e tido como referência nacional. O curso oferecido no Campus Saúde, situado em Aracaju, alvo desta pesquisa, configura-se em uma estrutura tradicional[27], ou seja, o processo didático está centrado na transmissão do saber teórico-prático dos professores para os alunos.

No Vestibular da UFS, o contingente de aprovados antes das cotas concentrava-se em duas ou três escolas particulares, enquanto o percentual de alunos da rede pública que ingressavam no curso era ínfimo. Mas, na história do curso, não foi sempre assim. Nos primeiros anos do curso de Medicina, por volta da década de 1960, ingressavam alunos do Colégio Atheneu Sergipense, tido como uma das melhores escolas do Estado à época. Portanto, considerar a qualidade da escola pública como um contraponto no debate das cotas foi algo muito presente nos depoimentos de egressos dessas primeiras turmas, que hoje são professores catedátricos do curso.

Comparativamente aos demais cursos, o curso de Medicina pode ser considerado um dos mais elitizados. A impressão durante o processo de coleta de dados era a de uma universidade "à parte", dentro da própria universidade. O modo de pensar o processo pedagógico é diferente, a competitividade é flagrante.

Dentre os pesquisados, foi possível perceber que quem é contra, odeia as cotas e quem é a favor, apenas expressa uma opinião sem defendê-las com a mesma veemência daqueles que a combatem. O processo de coleta evidenciou indícios de ódio inter-racial, preconceito entre as classes e uma competitividade sem precedentes. Mas essa constatação pode ser

[27] Diferentemente do Campus Lagarto que adota o método PBL/ABP (Ensino Baseado em Problemas), que enfatiza o estudo autodirigido, centrado no aluno.

explicada: os estudantes acabam sendo "treinados" para isso. Essa mentalidade é formada na família, na escolaridade e na própria sociedade. Há alunos que se odeiam, convivendo em uma mesma sala de aula e há os que confessaram ter passado por maus tratos por serem cotistas, por isso justificaram sua recusa em participar desta pesquisa.

A comunidade não pareceu devidamente amadurecida para discutir a temática das ações afirmativas sem tomar as dores, os prazeres, o jogo de vaidades e interesses, as paixões e inclinações políticas como balizadores na disputa por "um lugar ao sol" na academia. O debate torna-se acalorado, porém ao final pode resultar infrutífero, pois parece que no fundo é o *status quo* vigente em nossa sociedade que deve prevalecer: cada um permanecendo em seu respectivo lugar, ou seja, aos negros é permitido o ofício de pescador, mas somente aos brancos o ofício de médico.

> Dan Segal[28] discutiu as maneiras pelas quais o racismo é empregado explicitamente na cultura dos cursos de medicina como forma de enraizar ainda mais a posição superior dos médicos sobre o resto da população. E esse comportamento pode afetar o exercício da profissão do médico. (MARTIN, 2006, p. 240).

Nas entrelinhas dos depoimentos colhidos durante a pesquisa de campo, emergiu a questão da cor da pele e contato físico com os corpos. Subjacente a estas questões, está o nojo. Ele é historicamente construído nas pessoas, como poderemos desconstruí-lo? Não adianta ter médicos negros com consultórios vazios, porque as pessoas simplesmente não confiam na sua capacidade intelectual, ou porque acreditam que sua formação é mesmo deficitária, ou simplesmente porque foram "educados/as" para ter nojo deles.

Durante o período da coleta de dados, com a reforma da UFS, tudo estava fora de lugar, alguns setores funcionando em salas improvisadas e provisórias (até o término da reforma). O andar inferior, onde funcionam os laboratórios, estava com um cheiro fétido de estrume. Tudo muito empoeirado e absolutamente fora do lugar. Passar todas as vezes pelo laboratório de morfologia foi uma experiência inesquecível. O cheiro de formol e a exposição dos cadáveres inteiros e em partes, a portas abertas, ficaram marcadas por vários dias em minha mente.

O contato com essa realidade me fez pensar sobre a dimensão do "humano". Até que ponto o componente ético estaria embutido nessa formação técnica para a atuação médica?

---

[28] SEGAL, Daniel A. *'The European': Allegories of Racial Purity*. Anthropology Today, Vol. 7, No. 5 (Out., 1991), pp. 7-9 doi:10.2307/3032780.

Aqueles estudantes tão novos estariam preparados para lidar com essa etapa de sua formação em todas as suas dimensões e implicações? Diante daquelas cenas, e apesar de já ter acumulado uma relativa experiência de vida, fiquei nauseada e impressionada por vários dias. Fiquei imaginando o que passava na cabeça de estudantes tão jovens e ainda com tão pouca maturidade. Quais poderiam ser seus sentimentos diante de algo tão forte como a transitoriedade da vida. Para estes estudantes, de onde nasceria o respeito pelo humano? Se afinal o corpo que eles exploram e dissecam é o dos "indigentes". Enfim, são questões que demandariam outra pesquisa, sobre o caráter ético-humanístico da profissão, que não constitui o escopo desta pesquisa, muito embora possa ser útil para contextualizar a formação discente via processos pedagógicos desenrolados na instituição.

É fato que políticas públicas de democratização do acesso interferem nos espaços anteriormente ocupados por estudantes rigorosamente selecionados dentre as "melhores escolas", e anteriormente às cotas, predominantemente oriundos das classes mais abastadas. Portanto, não são propostas consensualmente bem recebidas por integrantes de um curso que, em sua essência, encerra aspectos tradicionais, elitizantes e altamente competitivos.

Esses aspectos, problemáticos, e ao mesmo tempo instigantes motivaram-me a tomar o curso de Medicina como um caso típico, um exemplar para se pensar o impacto das políticas de ações afirmativas sobre a prática pedagógica na universidade.

3.3 A QUESTÃO DO ACESSO: MUDANÇAS NO PERFIL DOS ESTUDANTES

Este item evidencia mudanças ocorridas no perfil dos estudantes do curso de Medicina, a partir da adoção do sistema de cotas na Universidade Federal de Sergipe. Os dados aqui empregados baseiam-se nas informações do questionário socioeconômico preenchido pelos candidatos ao exame vestibular, disponibilizadas pela coordenação do concurso (CCV), no *site* da instituição.

Por essa razão, os intervalos das séries históricas se atêm aos períodos disponibilizados pela CCV: concorrência do vestibular para o curso de Medicina, entre 2002 a 2013; desempenho da escola pública e da escola particular, nos exames vestibulares do período de 2002 a 2008; posse de casa própria pelos pais, escolaridade e situação de trabalho dos pais, rede em que concluiu a maior parte do ensino fundamental e do ensino médio e autodeclaração de cor/raça, no período compreendido entre 2007-2010.

A Tabela 1, a seguir, mostra a quantidade de inscritos e de vagas, bem como a relação candidato/vaga, entre os anos 2002 e 2009, com valores percentuais que variam numa faixa de 18,53 (2007) a 24,14 (2004).

TABELA 1 – CONCORRÊNCIA DO CURSO DE MEDICINA VESTIBULAR UFS 2002-2009

ANO	INSCRITOS	VAGAS	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA
2002	1623	80	20,29
2003	1877	80	23,46
2004	1921	80	24,14
2005	1529	80	19,11
2006	1523	80	19,04
2007	1853	100	18,53
2008	1953	100	19,53
2009	1943	100	19,43

Fonte: CCV/UFS

Enquanto no período de 2002 a 2009, a concorrência manteve-se entre 18,53 e 24,14, com a adoção do sistema de cotas, ela dá um salto de 19,43 na relação candidato/vaga de 2009 para 45,56 em 2010, no Grupo A, que abrange todos os candidatos, independentemente da procedência escolar e do grupo étnico-racial, conforme dados contidos na Tabela 2, a seguir.

No grupo B que abrange estudantes da escola pública, de qualquer grupo étnico-racial, em 2010, a concorrência foi 31,33 e no grupo C, que engloba estudantes da escola pública que se autodeclararam pardos, negros e indígenas, a concorrência foi 11,91. Isso significa que a grande maioria dos inscritos, mesmo após as cotas, ainda se distribui no grupo A.

TABELA 2 – CONCORRÊNCIA DO CURSO DE MEDICINA VESTIBULAR UFS 2010-2012

ANO	TOT. VAGAS	GRUPO A			GRUPO B			GRUPO C			N.ESP.
		VG	INSCR	CND/VG	VG	INSCR	CND/VG	VG	INSCR	CND/VG	
2010	100	50	2278	45,56	15	470	31,33	34	405	11,91	9
2011	100	50	2185	42,72	15	601	37,80	34	474	13,94	19
2012	100	50	1997	38,96	15	558	34,93	34	459	13,50	12

Fonte: CCV/UFS

LEGENDA:

GRUPO A => TODOS OS CANDIDATOS, QUALQUER QUE SEJA A PROCEDÊNCIA ESCOLAR OU GRUPO ÉTNICO RACIAL.
GRUPO B => CANDIDATOS DA ESCOLA PÚBLICA DE QUALQUER GRUPO ÉTNICO RACIAL.
GRUPO C => CANDIDATOS DA ESCOLA PÚBLICA QUE SE AUTODECLARARAM PARDOS, NEGROS OU INDÍGENAS.
N Esp. => CANDIDATOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Em 2013, com a adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), novamente a concorrência dá um salto de 38,96 na relação candidato/vaga para 186,65, no Grupo D (conforme dados contidos na Tabela 3, a seguir), pela nova classificação após a Lei de Cotas, nº 12.711, promulgada em 29/08/12. A polêmica tornou-se ainda mais complexa, ocasionando inúmeras discussões acerca da adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). O reduzido número de sergipanos aprovados no vestibular 2013 da UFS foi também alvo de críticas por parte dos alunos.

A diminuição no número de sergipanos aprovados no vestibular 2013-1 dividiu opiniões entre alunos e educadores. Para alguns, a causa desta redução deve-se ao ENEM, que aumentou substancialmente a concorrência. Para outros, o pequeno número de sergipanos aprovados é resultado da deficiência do ensino no Estado. Entre os dez primeiros colocados gerais, apenas dois foram sergipanos.

No curso de Medicina, dentre as 100 vagas disponíveis, apenas 20 foram ocupadas por sergipanos, enquanto as outras 80 foram ocupadas por estudantes de outros Estados. Os

números do vestibular demonstram que 3.849 sergipanos foram aprovados, em um total de 5.457 vagas. Em 2012, o número foi de 4.633 aprovados para um total de 5.182 vagas.[29]

Em meio à elaboração desta tese, as discussões sobre o curso de Medicina se complexificaram, com as propostas lançadas pelo Governo de Dilma Roussef, que pretendem aumentar o tempo de curso em 2 anos, além de conceder incentivos para médicos do exterior atuarem no país. Tais propostas foram motivadas pelas pressões do Movimento Acorda Brasil, que consistiu numa sequência vultosa de protestos realizados por milhares de manifestantes em mais de cem cidades, em todo o país, em junho de 2013, como expressão de um sentimento generalizado de insatisfação com os sistemas públicos de transporte, saúde e educação.

As propostas do governo, mais uma vez, não foram bem recebidas pela classe médica, que assim como o restante da população, também se organizou em protestos por todo o país. Enfim, neste turbilhão de incertezas, a complexidade das mudanças e perspectivas para o curso de Medicina demandaria outra pesquisa, especificamente sobre esse tema, a ser empreendida por pesquisadores da área.

Para visualização das mudanças nas concorrências entre os diferentes subgrupos, a partir do Vestibular de 2013, após a reconfiguração ocasionada pela Lei 12.711, a Tabela 3 mostra os dados das vagas distribuídas por subgrupo, cuja especificação encontra-se na legenda correspondente.

TABELA 3 – CONCORRÊNCIA DO CURSO DE MEDICINA VESTIBULAR UFS 2013

ANO	TOT. VAGAS	GRUPO D			GRUPO E			GRUPO F		
		VG	INSCR	CND/VG	VG	INSCR	CND/VG	VG	INSCR	CND/VG
2013	100	49	9146	186,65	7	537	76,71	18	1094	60,78

GRUPO G			GRUPO H			N.ESP.
VG	INSCR	CND/VG	VG	INSCR	CND/VG	
7	174	24,86	18	584	32,44	6

Fonte: CCV/UFS

[29] Conforme notícias divulgadas em: <http://www.infonet.com.br/educacao/>, ver referências completas ao final desta tese.

LEGENDA:

GRUPO D => TODOS OS CANDIDATOS, QUALQUER QUE SEJA A PROCEDÊNCIA ESCOLAR, RENDA FAMILIAR OU GRUPO ÉTNICO RACIAL.

GRUPO E => CANDIDATOS DA ESCOLA PÚBLICA COM RENDA FAMILIAR BRUTA SUPERIOR A 1,5 SALÁRIO MÍNIMO PER CAPITA E NÃO AUTODECLARADOS PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS.

GRUPO F => CANDIDATOS DA ESCOLA PÚBLICA COM RENDA FAMILIAR BRUTA SUPERIOR A 1,5 SALÁRIO MÍNIMO PER CAPITA E AUTODECLARADOS PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS.

GRUPO G => CANDIDATOS DA ESCOLA PÚBLICA COM RENDA FAMILIAR BRUTA IGUAL OU INFERIOR A 1,5 SALÁRIO MÍNIMO PER CAPITA E NÃO AUTODECLARADOS PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS.

GRUPO H => CANDIDATOS DA ESCOLA PÚBLICA COM RENDA FAMILIAR BRUTA IGUAL OU INFERIOR A 1,5 SALÁRIO MÍNIMO PER CAPITA E AUTODECLARADOS PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS.

N Esp. => CANDIDATOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Anteriormente à adoção do sistema de cotas, a participação dos alunos oriundos de escolas da rede pública era consideravelmente inferior aos das escolas particulares, conforme demonstra Tabela 4, a seguir. Apenas a título de exemplificação, tomando-se dados de 2008, num total de 1953 inscritos, somente 293 dos inscritos provinham de escolas públicas, correspondendo a 15% do total. Essa representatividade cai substancialmente quando se trata do número de estudantes efetivamente aprovados no exame, ocupando apenas 3% do total de 100 vagas ofertadas para o curso.

TABELA 4 – DESEMPENHO DA ESCOLA PÚBLICA NO CURSO DE MEDICINA/VESTIBULAR GERAL UFS 2002-2008

ANO	INSCRITOS	APROVADOS	DESEMPENHO
2002	219	4	1,83
2003	296	5	1,69
2004	289	3	1,06
2005	260	7	2,69
2006	261	3	1,15
2007	257	7	2,72
2008	293	5	1,71

Fonte: CCV/UFS

A tabela 5 demonstra dados da participação das escolas particulares. Tomando-se como base os dados de 2008, num total de 1953 inscritos, 1635 inscritos provinham de escolas particulares, correspondendo a 83,7% do total. Essa representatividade aumenta quando se trata do número de estudantes efetivamente aprovados no exame, ocupando 87% do total de 100 vagas ofertadas para o curso, contra apenas 3% de alunos provenientes das escolas públicas.

TABELA 5 – DESEMPENHO DA ESCOLA PARTICULAR NO CURSO DE MEDICINA/VESTIBULAR GERALUFS 2002-2008

ANO	INSCRITOS	APROVADOS	%DESEMPENHO
2002	1274	59	4,63
2003	1516	63	4,16
2004	1595	65	4,08
2005	1226	61	4,98
2006	1235	71	5,75
2007	1574	86	5,46
2008	1635	87	5,32

Fonte: CCV/UFS

Outro dado obtido a partir de estatísticas sobre o questionário sociocultural dos candidatos, disponibilizado no site da Coordenação do Concurso Vestibular, foi sobre a posse de casa própria. Ao serem perguntados se os pais possuem casa própria, o percentual de 88,94% dos candidatos que responderam positivamente em 2009, altera-se para 87,25%, após a implantação das cotas.

As tabelas 6 e 7 mostram alterações percentuais muito pequenas, quase sem nenhuma importância estatística. Entretanto, numa apreciação qualitativa, isso pode indicar que, no curso de Medicina, o ingresso de um maior contingente de alunos oriundos das escolas públicas não significa necessariamente que estes alunos provenham de extratos mais carentes da população.

TABELA 6 – POSSE DE CASA PRÓPRIA PELOS PAIS/INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	SIM	%	NÃO	%	TOTAL
2007	1667	89,96	186	10,04	1853
2008	1749	89,56	204	10,44	1953
2009	1728	88,94	215	11,06	1943
2010	2032	87,25	297	12,75	2329

Fonte: CCV/UFS

Quando se analisa dados dos candidatos efetivamente aprovados, o percentual de alunos cujos pais têm casa própria diminui sutilmente, de 96% em 2009, para 91% em 2010, conforme se pode visualizar na Tabela 7.

TABELA 7 – POSSE DE CASA PRÓPRIA PELOS PAIS/APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	SIM	NÃO
2007	94	6
2008	96	4
2009	96	4
2010	91	9

Fonte: CCV/UFS

Com relação à procedência escolar, no nível fundamental, em 2009, dos 1943 inscritos, 96 provinham de escola pública municipal, 223 de escola pública estadual, 26 de escola pública federal e 1598 de escolas particulares. Em 2010, os percentuais da rede pública aumentaram de 4,94% para 7,47% de estudantes provenientes de escolas municipais; 11,48% para 18,33% de escolas estaduais; 1,34% para 1,67% de escolas federais, enquanto o das particulares cai de 82,24% para 72,52%, conforme dados da Tabela 8.

TABELA 8 - REDE EM QUE CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	%	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	%	ESCOLA PÚBLICA FEDERAL	%	ESCOLA PARTICULAR	%	TOTAL
2007	74	3,99	174	9,39	20	1,08	1585	85,54	1853
2008	90	4,61	204	10,45	16	0,82	1643	84,13	1953
2009	96	4,94	223	11,48	26	1,34	1598	82,24	1943
2010	174	7,47	427	18,33	39	1,67	1689	72,52	2329

Fonte: CCV/UFS

Analisando-se os efetivamente aprovados, essa modificação fica mais nítida: conforme dados da Tabela 9, para o total de 100 vagas ofertadas no curso, de nenhuma vaga ocupada por estudantes que cursaram ensino fundamental na rede municipal esse número eleva-se para 10 vagas em 2010; as 6 vagas ocupadas por estudantes da rede estadual elevam-se para 24 vagas; uma vaga da rede federal[30] eleva-se para 17 vagas; enquanto as 93 vagas ocupadas por estudantes que cursaram ensino fundamental na rede particular reduzem para 49.

TABELA 9 – REDE EM QUE CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	ESCOLA PÚBLICA FEDERAL	ESCOLA PARTICULAR
2007	4	1	2	93
2008	3	3	1	93
2009	0	6	1	93
2010	10	24	17	49

Fonte: CCV/UFS

[30] Dentre as escolas públicas federais, estão o Colégio de Aplicação (CODAP), com sede na UFS e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), com qualidade de ensino comprovadamente reconhecida em nosso Estado.

Com relação à procedência escolar, no nível médio, em 2009, dos 1943 inscritos, 15 provinham de escola pública municipal, 252 de escola pública estadual, 52 de escola pública federal e 1624 de escolas particulares. Em 2010, os percentuais da rede pública aumentaram de 0,77% para 1,03% de estudantes provenientes de escolas municipais; 12,97% para 22,24% de escolas estaduais; 2,68% para 4,51% de escolas federais, enquanto o das particulares cai de 83,58% para 72,22%, conforme dados da Tabela 10, a seguir.

TABELA 10 – REDE EM QUE CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	%	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	%	ESCOLA PÚBLICA FEDERAL	%	ESCOLA PARTICULAR	%	TOTAL
2007	15	0,81	188	10,15	56	3,02	1594	86,02	1853
2008	12	0,61	216	11,06	67	3,43	1658	84,90	1953
2009	15	0,77	252	12,97	52	2,68	1624	83,58	1943
2010	24	1,03	518	22,24	105	4,51	1682	72,22	2329

Fonte: CCV/UFS

Visualizando dados dos estudantes efetivamente aprovados, mais uma vez, a transformação fica mais evidente: conforme dados da Tabela 11, para o total de 100 vagas ofertadas no curso, de nenhuma vaga ocupada por estudantes que cursaram ensino médio na rede municipal esse número sobe para 2 vagas em 2010; as 3 vagas ocupadas por estudantes que cursaram ensino médio na rede estadual elevam-se para 24 vagas; nenhuma vaga da rede federal eleva-se para 25 vagas; enquanto as 97 vagas ocupadas por estudantes oriundos da rede particular reduzem para 49, como era de se esperar, pelos percentuais previstos na introdução do sistema de cotas.

De todas as variáveis analisadas neste item, a mudança mais expressiva deve-se à participação mais notória de alunos da rede pública no número de aprovados no Vestibular. As demais variáveis sofreram modificações bem menos perceptíveis e bem mais sutis, levando a crer que mesmo dentre os cotistas, existe uma seleção rigorosa, entre os que possuem melhores condições socioeconômicas e um perfil de cor próximo ao da composição do alunado do curso de Medicina, anterior à introdução das cotas.

TABELA 11 – REDE EM QUE CURSOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	ESCOLA PÚBLICA FEDERAL	ESCOLA PARTICULAR
2007	0	2	5	93
2008	0	2	3	95
2009	0	3	0	97
2010	2	24	25	49

Fonte: CCV/UFS

Com referência ao grau de instrução do pai, por inscritos em 2009, os pais de 49,67% destes estudantes tinham nível superior (completo ou incompleto) e 32,27% tinham nível médio (completo ou incompleto). Em 2010, estes números sofrem uma pequena alteração para 42,94% e 33,45% respectivamente, aumentando o percentual de pais com grau de instrução até o nível médio e reduzindo o percentual de pais com nível superior, conforme Tabela 12, a seguir.

TABELA 12 – GRAU DE INSTRUÇÃO PAI/INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	NÃO FREQUENTOU ESCOLA	%	ENSINO FUNDAMENTAL	%	ENSINO MÉDIO	%	ENSINO SUPERIOR	%	TOTAL
2007	22	1,19	235	12,68	564	30,44	1032	55,69	1853
2008	23	1,18	276	14,13	620	31,75	1034	52,94	1953
2009	42	2,16	309	15,90	627	32,27	965	49,67	1943
2010	78	3,35	472	20,27	779	33,45	1000	42,94	2329

Fonte: CCV/UFS

Entre os aprovados, as mudanças são mais visíveis: de 63% dos pais com nível superior em 2009, este percentual reduz para 45% e de 11% com nível fundamental, eleva-se para 25%, demonstrando uma modificação na mobilidade de acesso a estudantes cujos pais têm um nível de escolaridade inferior (vide Tabela 13), após a implantação das cotas em 2010.

TABELA 13 – GRAU DE INSTRUÇÃO PAI/APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	NÃO FREQUENTOU ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
2007	0	11	22	67
2008	0	9	29	62
2009	0	11	26	63
2010	2	25	28	45

Fonte: CCV/UFS

Com referência ao grau de instrução da mãe, por inscritos em 2009, as mães de 57,13% destes estudantes tinham nível superior (completo ou incompleto) e 31,14% tinham nível médio (completo ou incompleto). Em 2010, estes números sofrem uma pequena alteração para 52,17% e 32,46% respectivamente, aumentando o percentual de mães com grau de instrução até o nível médio e reduzindo o percentual de mães com nível superior, conforme dados da Tabela 14, a seguir.

TABELA 14 – GRAU DE INSTRUÇÃO MÃE/INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	NÃO FREQUENTOU ESCOLA	%	ENSINO FUNDAMENTAL	%	ENSINO MÉDIO	%	ENSINO SUPERIOR	%	TOTAL
2007	14	0,76	184	9,93	579	31,25	1076	58,07	1853
2008	19	0,97	172	8,81	628	32,16	1134	58,06	1953
2009	28	1,44	200	10,29	605	31,14	1110	57,13	1943
2010	54	2,32	304	13,05	756	32,46	1215	52,17	2329

Fonte: CCV/UFS

Entre os aprovados, o percentual de 67% das mães com nível superior em 2009 cai para 60%, em 2010, e de 8% com nível fundamental sobe para 17%, demonstrando uma modificação na mobilidade de acesso a estudantes cujas mães pais possuem um nível de escolaridade inferior, conforme se pode visualizar na Tabela 15, abaixo.

TABELA 15 – GRAU DE INSTRUÇÃO MÃE/APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	NÃO FREQUENTOU ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
2007	0	5	33	62
2008	0	8	22	70
2009	0	8	25	67
2010	1	17	22	60

Fonte: CCV/UFS

Nas entrevistas com cotistas, foi identificada uma maior ascensão profissional das mães, que aparecem com níveis de escolaridades maiores que seus companheiros. Dentre os oito cotistas que aceitaram conceder entrevista ou preencheram o questionário de pesquisa em sua versão completa, possuem nível superior: quatro mães (50%) e nenhum pai. É um dado interessante, mas cuja representatividade (12%) no total da amostra de 68 alunos pesquisados impede o estabelecimento de inferências mais precisas acerca do grupo pesquisado, o que demandaria um estudo longitudinal, mais aprofundado, incluindo questões de gênero e outras informações relativas à temática, que não constituem o escopo desta pesquisa.

Dados referentes à situação de trabalho dos pais dos inscritos também sofreram pequenas alterações, comparando-se 2009 a 2010, houve um aumento de 22,85% para 23,92% na categoria dos autônomos (L4) e de 2,01% para 3,86% na dos desempregados (L5), conforme dados constantes na Tabela 16, a seguir.

TABELA 16 - SITUAÇÃO TRABALHO PAI/INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	L1	%	L2	%	L3	%	L4	%	L5	%	L6	%	TOTAL
2007	261	14,09	570	30,76	399	21,53	404	21,80	35	1,89	184	9,93	1853
2008	236	12,08	534	27,34	490	25,09	468	23,96	47	2,41	178	9,11	1953
2009	285	14,67	578	29,75	365	18,79	444	22,85	39	2,01	232	11,94	1943
2010	298	12,80	628	26,96	526	22,58	557	23,92	90	3,86	230	9,88	2329

Fonte: CCV/UFS

LEGENDA:
L1 -> SOCIO OU PROPRIETARIO DE UMA EMPRESA
L2 -> FUCIONARIO DO GOVERNO
L3 -> FUNCIONARIO DE UMA EMPRESA OU INSTITUICAO PRIVADA
L4 -> TRABALHA POR CONTA PROPRIA
L5 -> DESEMPREGADO
L6 -> OUTROS

Com relação à situação de trabalho dos pais dos aprovados, houve uma queda de 46%, em 2009 para 33%, em 2010, de pais que atuavam no funcionalismo público (L2) e aumento de 14% para 23% de ocorrências de funcionários de instituição privada (L3), conforme se pode visualizar na Tabela 17.

TABELA 17 - SITUAÇÃO TRABALHO PAI/APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	L1	L2	L3	L4	L5	L6
2007	11	50	20	12	0	7
2008	17	37	21	14	2	9
2009	11	46	14	18	1	10
2010	12	33	23	19	2	11

Fonte: CCV/UFS

LEGENDA:
L1 -> SOCIO OU PROPRIETARIO DE UMA EMPRESA
L2 -> FUCIONARIO DO GOVERNO
L3 -> FUNCIONARIO DE UMA EMPRESA OU INSTITUICAO PRIVADA
L4 -> TRABALHA POR CONTA PROPRIA
L5 -> DESEMPREGADO
L6 -> OUTROS

Dados referentes à situação de trabalho das mães dos inscritos também sofreram leves alterações, comparando-se 2009 a 2010, houve uma redução no percentual de sócias ou proprietárias de empresas (M1) de 8,34% para 7,94%, e um aumento de 8,54% para 11,38% no percentual de desempregadas (M5), conforme dados constantes na Tabela 18, a seguir.

TABELA 18 - SITUAÇÃO TRABALHO MÃE/INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	M1	%	M2	%	M3	%	M4	%	M5	%	M6	%	TOTAL
2007	171	9,23	678	36,59	246	13,28	323	17,43	151	8,15	284	15,33	1853
2008	166	8,50	673	34,46	353	18,07	308	15,77	164	8,40	289	14,80	1953
2009	162	8,34	686	35,31	263	13,54	301	15,49	166	8,54	365	18,79	1943
2010	185	7,94	819	35,17	322	13,83	358	15,37	265	11,38	380	16,32	2329

Fonte: CCV/UFS

LEGENDA:

M1 -> SOCIA OU PROPRIETARIA DE UMA EMPRESA

M2 -> FUCIONARIA DO GOVERNO

M3 -> FUNCIONARIA DE UMA EMPRESA OU INSTITUICAO PRIVADA

M4 -> TRABALHA POR CONTA PROPRIA

M5 -> DESEMPREGADA

M6 -> OUTROS

Com relação à situação de trabalho das mães dos aprovados, houve uma queda de 46% em 2009, para 43%, em 2010, de mães que atuavam no funcionalismo público (M2) e aumento de 9% para 12% de ocorrências de trabalhadoras autônomas (M4), de acordo com dados representados na Tabela 19.

TABELA 19 - SITUAÇÃO TRABALHO MÃE/APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	M1	M2	M3	M4	M5	M6
2007	8	47	17	8	3	17
2008	9	46	9	15	15	16
2009	6	46	17	9	6	16
2010	6	43	14	12	12	13

Fonte: CCV/UFS

LEGENDA:

M1 -> SOCIA OU PROPRIETARIA DE UMA EMPRESA

M2 -> FUCIONARIA DO GOVERNO

M3 -> FUNCIONARIA DE UMA EMPRESA OU INSTITUICAO PRIVADA

M4 -> TRABALHA POR CONTA PROPRIA

M5 -> DESEMPREGADA

M6 -> OUTROS

Em relação à autodeclaração de cor/raça, feita pelos estudantes inscritos no exame vestibular, as mudanças não foram tão substanciais em termos de valores percentuais: queda de 42% em 2009 para 38,26% em 2010, no percentual de estudantes autodeclarados brancos, aumento de 49% para 50,15% na cor parda, de 8,34% para 10,43% na cor negra, queda de 0,15% para 0,09% de orientais e aumento de 0,51% para 1,07% de indígenas, conforme se pode visualizar na tabela 20.

TABELA 20 – AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA – INSCRITOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	BRANCA	%	PARDA	%	NEGRA	%	ORIENTAL	%	INDÍGENA	%	TOTAL
2007	851	45,93	861	46,47	124	6,69	4	0,22	13	0,70	1853
2008	822	42,09	974	49,87	135	6,91	9	0,46	13	0,67	1953
2009	816	42,00	952	49,00	162	8,34	3	0,15	10	0,51	1943
2010	891	38,26	1168	50,15	243	10,43	2	0,09	25	1,07	2329

Fonte: CCV/UFS

Quanto aos aprovados, de 2009 para 2010, os dados apresentados na Tabela 21 mostram que a ocorrência de estudantes autodeclarados brancos caiu de 45% para 36% e a de estudantes autodeclarados negros aumentou de 4% para 12%, conforme demonstram os dados contidos na Tabela 21, a seguir.

TABELA 21 – AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA – APROVADOS VESTIBULAR MEDICINA UFS 2007-2010

ANO	BRANCA	PARDA	NEGRA	ORIENTAL	INDÍGENA
2007	45	47	7	0	1
2008	39	57	3	0	1
2009	45	51	4	0	0
2010	36	52	12	0	0

Fonte: CCV/UFS

Para compreender esta mudança, é necessário considerar as transformações na autopercepção dos estudantes e na autodeclaração de cor/raça, após as cotas. Estudos indicam que mais pessoas passaram a se autodeclarar pardas e negras nas últimas décadas[31]. O discurso sobre a autoclassificação mudou muito com a questão das cotas, alguns estudantes admitem ter sido orientados a adotar uma autoclassificação que os favorecessem. Telles (2012) problematiza aspectos da classificação racial em nosso país, esclarecendo que

> [...] no Brasil, não existe na classificação racial um limite por "linha de cor", mas sim uma grande área cinza ou marrom. Leis de classificação racial nunca existiram no Brasil e tampouco existem regras rígidas para a classificação racial, como nos Estados Unidos e na África do Sul. No Brasil, a raça é um conceito ambíguo porque existem vários sistemas de classificação. São várias as categorias situadas ao longo de um *continuum* que vai do branco ao preto e que são também influenciadas pela classe social e pelo gênero. A rotulação de outros também depende da situação social, da relação de quem é classificado com os outros e de especificidades históricas e regionais. Além disso, os brasileiros têm pouco sentido de pertencimento a um grupo racial, em comparação com suas identidades de gênero e classe e com as identidades raciais dos norte-americanos. Embora as categorias raciais brasileiras e a rotulagem por terceiros sejam frequentemente ambíguas, assim como as identidades raciais são mais fracas, as próprias categorias possuem valores diferentes na sociedade brasileira. Para alguns brasileiros, isto implica a fuga para categorias mais positivamente valorizadas, embora para a maioria dos brasileiros sua classificação racial seja inequívoca. (TELLES, 2012, p. 85).

Sobre o tema do oportunismo racial, em face dos benefícios da ação afirmativa, os estudos de Telles (2012) são particularmente elucidativos. Segundo este autor,

> [...] o conceito de raça é importante na medida em que influi no modo como os outros são tratados nas interações sociais. Por esta razão, é perfeitamente razoável que o Estado brasileiro desenvolva uma política de ações afirmativas, como está começando a fazer, para neutralizar os problemas criados por esta noção puramente social. No entanto, a iniciativa enfrenta problemas especialmente grandes no Brasil, já que o tratamento hostil com base na raça depende da situação, dos classificadores e outras variáveis. Ao contrário das categorias sexuais, a falta de limites precisos entre as raças e a existência de categorias múltiplas torna difícil definir fronteiras raciais que determinem quem a ação afirmativa deve beneficiar, principalmente no caso das cotas. No Brasil, a classificação racial, embora normalmente clara, é às vezes ambígua. Por isso as políticas de base racial precisam de algum corte ou limiar, através do qual alguém é julgado pertencente a um grupo racial ou outro. (TELLES, 2012, p. 213).

[31] Estudos de Nascimento e Fonseca (2013) sobre classificações e identidades, analisam mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça no Brasil.

O autor reconhece a magnitude deste problema em um país como o Brasil, especialmente no Nordeste e no nível da classe trabalhadora. Por outro lado, esclarece que ele tende a diminuir entre pessoas com nível universitário, o que não implica que esta questão deva ser negligenciada, ao contrário, deve ser alvo de discussão na busca de resolução para os dilemas que encerra.

De todas as variáveis apresentadas nas tabelas contidas neste item, as mudanças mais substanciais referem-se à procedência escolar e, apenas em menor escala, em relação ao nível socioeconômico e à etnia dos estudantes.

Isto leva a inferir que num curso de alto prestígio como Medicina, mesmo após as cotas, a maioria dos estudantes permanece com um nível socioeconômico acima da média dos outros cursos. Também a presença de estudantes de cor negra é praticamente imperceptível, o que pôde ser visivelmente constatado na pesquisa de campo.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os itinerários da pesquisa, explicitando os procedimentos metodológicos empregados para a sua consecução, bem como a caracterização do campo empírico, do curso e dos pesquisados.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi do tipo estudo de caso, aliando elementos das abordagens quantitativa e qualitativa, priorizando esta última por tratar-se de estudo no campo das ciências humanas, com a finalidade de analisar relações entre aspectos eminentemente subjetivos, que permearam o universo da pesquisa.

No início do presente estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, com o objetivo de explicitar categorias pertinentes à análise do objeto de estudo, enriquecendo sua caracterização. Nessa fase foi feita a revisão de literatura (ampliação de fontes primárias e secundárias). Em seguida, o marco teórico foi re-elaborado, e enriquecido por levantamento descritivo do campo de estudo.

Nosso campo empírico de estudo limitou-se a duas unidades de funcionamento da Universidade Federal de Sergipe: o Campus Universitário "José Aloísio Campos", situado no município de São Cristóvão, e o Campus Saúde, no Hospital Universitário, situado no município de Aracaju.

O estudo foi desenvolvido com a utilização de uma amostragem não-probabilística, intencional, tomando-se como população alvo os professores e alunos do curso de Medicina desta instituição. A escolha deste curso se deu pelo fato de ter sido o mais concorrido em toda a universidade, no processo seletivo de 2010, ano da introdução do vestibular cotizado, com uma concorrência de 23,29 na relação candidatos/vagas nesse ano. Por isso, foi alvo de questionamentos constantes e demandas judiciais por parte dos alunos excedentes que obtiveram pontuação maior de que os cotistas e, portanto, reivindicavam o direito às vagas por eles ocupadas.

É também um curso de reconhecido prestígio social, isto é, disputado pelos estudantes das melhores escolas particulares do Estado de Sergipe, integrantes das classes mais ricas e,

em sua maioria, brancos; enquanto os estudantes das escolas públicas e os negros, antes da implantação das cotas, praticamente não conseguiam ingressar.

Objetivei pesquisar alunos da primeira turma que ingressou pelo sistema de cotas no 1º vestibular cotizado, para o curso de Medicina, em 2010-1, o que correspondeu ao 5º período curricular em 2012-1, semestre em que foi realizada a coleta dos dados. Nesse sentido, procurei priorizar professores que, em 2012-1[32], estavam ministrando aulas em disciplinas ofertadas do 1º ao 5º período, isto é, em turmas que já haviam recebido cotistas, mas entrevistei outros profissionais, que ministram aulas no final do curso também, fazendo um contraponto entre as ideias de ambos os grupos: os que haviam ministrado e os que ainda não ministrado aulas para cotistas.

Para a pesquisa com os alunos, inicialmente havia planejado utilizar grupos focais nas turmas supracitadas, uma vez que

> [...] o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Entretanto, no contato com o campo, essa metodologia revelou-se inviável: os alunos estavam temerosos, fugidios, e mesmo aqueles que aceitaram conceder entrevistas, o fizeram sob determinadas condições, exigindo sigilo absoluto e o mínimo de exposição. Houve casos de alunos que relataram ter sofrido maus tratos, foram alvos de preconceitos e estigmas por serem cotistas. O alto nível de divergência de opiniões sobre o tema dificultou sobremaneira o acesso aos pesquisados, que demonstraram resistência em expor suas ideias e seus posicionamentos, exigindo da pesquisadora certa dose de insistência no processo de obtenção de dados.

Fiz contato, tanto por telefone, como por meio de abordagem direta, com cerca de 40 professores, 26 dos quais consegui entrevistar. Após pedido de alguns docentes, que alegaram não ter tempo para a realização da entrevista, enviei 4 emails, e obtive resposta para apenas

[32] Embora a coleta tenha acontecido no período de 19/10/2012 a 06/12/2012, o período letivo em vigor era 2012-1, cujas aulas foram retomadas em 25/09/2012, após o retorno da greve de professores, que durou cerca de 120 dias.

um. Fiz dez contatos telefônicos, com agendamento marcado, mas a entrevista acabou não acontecendo. O acesso aos pesquisados foi viabilizado pelo auxílio de profissional da área, que intermediou nossa abordagem junto aos docentes.

Almejei pesquisar 100 alunos, distribuídos em quatro turmas com uma média de 25 alunos cada. As duas primeiras abordagens foram bem sucedidas e conseguimos sondar os 52 alunos presentes nestas duas primeiras turmas, pois o professor não avisou previamente aos alunos sobre minha chegada. Por outro lado, fez um preâmbulo explicando a minha inserção naquele momento da aula, o que viabilizou a sondagem de campo. Consegui abordar os alunos, sem reservas ou resistências em relação ao meu tema, pela postura do docente que me conhecia e facilitou o meu acesso à sala de aula. Aproveitei o ensejo e deixei os alunos/as à vontade para escolher participar ou não da pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas exclusivamente com alunos destas turmas, fato que não se repetiu nas outras duas turmas pesquisadas, em que só foi possível a coleta por meio de questionário.

Já a terceira abordagem, abrangendo duas turmas unidas em um só horário, não foi tão bem sucedida. Os alunos haviam sido avisados que eu iria coletar dados sobre o sistema de cotas e, enquanto eu me dirigia à sala, vi-os saindo um a um, o que me deu a nítida impressão de que fugiam de mim. Quando cheguei, havia apenas 16 alunos de um total esperado de aproximadamente 50. Aguardei na porta da sala durante quase duas horas, de pé, pois não havia cadeiras do lado de fora. Quando entrei, eles saíram e me pediram para enviar o instrumento por email, mas como a abordagem por email não estava dando resultado, insisti que faria apenas uma sondagem, pois era o último dia de aula antes do recesso e ficaria mais difícil contatá-los antes que o período da coleta findasse.

Desse modo, consegui aplicar o instrumento de coleta em versão resumida (vide Apêndice E, Instrumentos de Coleta), coletando os contatos daqueles que se predispuseram a contribuir com mais dados para a pesquisa, em momento futuro.

De fato, há que se considerar que o período não era propício, a universidade acabava de voltar de um longo período de greve, os alunos haviam acabado de fazer uma prova e no dia em que me foi permitida a visita, era o último dia de aula deles. Contudo, a sensação de flagrante resistência perdurou durante toda a fase de coleta de dados.

Na pesquisa em profundidade, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas apenas com os docentes e discentes que se dispuseram a participar da pesquisa. Conforme Triviños (1987), pode-se entender por entrevista semi-estruturada, em geral,

> [...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O curso de Medicina da UFS possui 520 alunos matriculados e 88 docentes no quadro ativo permanente[33]. A pesquisa contou com um total de 95 pesquisados: 68 alunos, 26 professores e um gestor. Sendo que os professores que ministram disciplinas no curso de Medicina encontram-se lotados em outros departamentos. A distribuição da amostra dos docentes por Departamento encontra-se no item 4.3 desta tese.

No total foram realizadas 34 entrevistas: 26 professores, 1 gestor e 7 alunos. À exceção dos docentes e discentes, a função do gestor entrevistado, à época, não se restringia ao curso de Medicina, mas abrangia a política de graduação na Universidade como um todo.

Realizei sondagem com 68 alunos, da primeira, terceira e quarta turmas de cotistas (2010-1, 2011-1 e 2011-2), e destes apenas 7 aceitaram conceder entrevista. 5 discentes não se dispuseram a conceder entrevista, porém aceitaram responder o questionário de pesquisa via e-mail, totalizando 12 alunos que responderam o instrumento completo, enquanto os outros 56 responderam o instrumento de sondagem de campo, em versão resumida (vide Apêndice E, Instrumentos de Coleta). Os dados preliminares colhidos na sondagem junto a estes 56 alunos serviram de importantes subsídios para compreender as percepções do grupo pesquisado em relação ao sistema de cotas e seu processo de implantação na UFS, contribuindo para desvelar a realidade em estudo.

Considerando todos os dados colhidos, alcançamos um total de 95 pesquisados, distribuídos por instrumento de coleta, da seguinte forma: 33 entrevistas (25 docentes, 7 discentes e 1 gestor); 6 questionários preenchidos e enviados por email (1 docente e 5 discentes); além de 56 questionários preenchidos por alunos, presencialmente.

---

[33] Dados disponíveis para consulta no site institucional, no endereço eletrônico: <www.ufs.br>.

Os dados quantitativos com relação ao processo de implantação do sistema de cotas na UFS, colhidos nos arquivos institucionais e nos questionários aplicados junto aos docentes e discentes, foram representados em tabelas e gráficos, com a finalidade de caracterizar esse perfil. Já os qualitativos, foram interpretados com o auxílio da Análise de Conteúdos que, segundo Bardin (1977, p. 31), consiste em

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

Sem prejuízo de outras modalidades de análise, a Análise de Conteúdos acrescenta-lhes "[...] aspectos particulares só percebidos nas reflexões das entrelinhas, nas razões das analogias, nas observações e comparações sobre frequências [sic], características, aspectos culturais, morais, religiosos e pessoais (hábitos, costumes, atitudes, gestos)". (CARMO-NETO, 1993, p. 352).

Bardin (1977) organiza a Análise de Conteúdos em três as fases: a pré-análise (leitura flutuante, escolha dos documentos, preparação do material, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores); a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Os instrumentos de coleta foram previamente testados para determinar seu grau de adequação ao estudo proposto, com quatro professores de nível superior, sendo dois da própria UFS e os outros dois, professores de uma instituição particular, ligados também à área da gestão educacional. Cada um destes profissionais fez a crítica dos instrumentos, sugerindo melhorias e adaptações aos questionamentos propostos, para uma melhor compreensão destes, colaborando significativamente para a construção da versão final.

O processo de coleta iniciou com a intermediação de uma médica, professora efetiva da UFS, aposentada, apresentando-me pacientemente a cada um dos entrevistados e pedindo-lhes encarecidamente que me recebessem para que eu pudesse reunir os dados necessários à minha pesquisa, telefonando para agendar horários com alguns contatos de pessoas mais conhecidas, marcando presença constante nas salas e setores do HU, do Campus Saúde, do Ambulatório, dos laboratórios e departamentos de Medicina, Fisiologia, Morfologia e Biologia. Introduzindo-me nesse universo completamente novo e desconhecido para mim.

Não raro, tive de realizar as entrevistas em locais inusitados: em sala do HU com aluno em prova, no ambulatório entre um paciente e outro, entre uma reunião e outra, e necessitei realizar preâmbulos para vencer as resistências manifestadas em expressões do tipo: “não peguei cotistas”, “não tenho nada a contribuir com esta pesquisa”, “não sei quem é quem” (referindo-se à diferenciação entre cotistas e não cotistas).

É certo que passamos por constrangimentos, mas também por gratas surpresas, através de pessoas que acabaram por colaborar imensamente com a pesquisa, tratando-nos com delicadeza e distinção indescritíveis. Todavia, muitos dos entrevistados não teriam aceitado conceder entrevista, não fosse a inserção sistemática dessa professora aposentada em meu processo de coleta de dados.

Comumente me ajustei às possibilidades dos pesquisados, o que testou a minha perseverança em longas esperas, de horas a fio, naqueles corredores apinhados de pacientes, esperando e ansiando por atendimento. A grande maioria dos pesquisados acabou colaborando imensamente com o processo de pesquisa, não só buscando contemplar o que era indagado em cada questão, mas também lançando outros elementos para ampliar a reflexão. Nesses contatos, ficou muito claro o nível de engajamento desses profissionais com suas atividades na universidade.

Com efeito, encontrei também flagrantes resistências, mas as compreendi como expressão da relação dos pesquisados com a temática da minha pesquisa, que vem despertando inquietações e divergências de opinião no interior da universidade. Alguns entrevistados, a princípio, falaram de uma série de outros assuntos pessoais, irrompendo numa espécie de desabafo. Queixaram-se de várias outras questões que, se não estavam diretamente ligadas ao tema das cotas, ao menos de uma maneira indireta fizeram-me pensar sobre a qualidade da prática pedagógica que se desenrola na universidade.

Com relação aos discentes, unindo as quatro turmas que visitei, além dos contatos telefônicos e das entrevistas que consegui realizar com 7 alunos, enviei 39 emails ao todo e só obtive 5 respostas com o questionário preenchido. Até mesmo os alunos que me deram o telefone, passaram a não mais me atender, pois eles também estavam com meu número, sabiam quem estava telefonando e o propósito do telefonema. Tentei todos eles por três vezes em dias e horários distintos, sem sucesso. Acabei desistindo de trabalhar com grupos focais

diante do considerável grau de resistência dos alunos em geral. Eles não queriam se expor de modo algum, demonstravam estar temerosos e altamente reticentes.

Diante do quadro que encontrei, percebi que o trabalho com grupo focal não traria um resultado efetivo. Por outro lado, temi que a realização dos grupos focais acirrasse ainda mais as polaridades e dissidências entre cotistas e não cotistas, uma vez que houve revelações de cotistas que sofreram maus-tratos e por isso justificaram a decisão de não se identificar nem participar da pesquisa. Entretanto, informações valiosas foram extraídas da sondagem junto aos alunos, subsidiando uma compreensão mais aprofundada acerca da temática desta pesquisa.

Vale ressaltar que só foi possível a realização das entrevistas após a interferência de outros professores que eu conhecia. Mesmo com essa interferência, foram marcantes as dificuldades de acesso ao campo, evidenciando como a questão das cotas é tabu entre professores e alunos do curso de medicina.

Feitas estas considerações sobre os procedimentos metodológicos que viabilizaram a consecução do processo de pesquisa, o item a seguir traz a caracterização do campo empírico.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO[34]

Criada oficialmente em 15 de maio de 1968, pelo Decreto-Lei nº 269, a Universidade Federal de Sergipe (UFS), está presente nos municípios de São Cristóvão (Campus “Prof. José Aloísio Campos”), Aracaju (Campus da Saúde “Prof. João Cardoso do Nascimento Júnior”), Laranjeiras (Campus instalado em 28 de março de 2007), Itabaiana (Campus Prof. Alberto Carvalho, instalado em 14 de agosto de 2006) e Lagarto (Campus instalado em 14 de março de 2011). No ano de 2012, ofertou 5.490 vagas, distribuídas em 102 opções de curso através de processo seletivo anual.

Através da educação à distância, são ofertadas outras 2.600 vagas em cursos situados em 15 pólos do estado: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japaratuba, Laranjeiras,

[34] Os dados apresentados neste item referem-se aos semestres letivos de 2011-2 e 2012-1, e encontram-se disponíveis para consulta no portal institucional em: http://ufs.brdivulgacoes.ufs.br>. Referência completa ao final desta tese.

Lagarto, Poço Verde, Porto da Folha, São Domingos, Carira, Nossa Senhora das Dores, Nossa Senhora da Glória, Propriá e São Cristóvão.

Em 2012, a instituição contabilizou 25.412 alunos matriculados em cursos de graduação presenciais, 5.562 no Sistema de Educação a Distância (EAD) e 1.690 em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na pós-graduação, a UFS disponibiliza 46 cursos *stricto sensu*, sendo 8 de doutorado, 36 de mestrado acadêmico e 2 de mestrado profissional. Atende 451 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série) ao 3º ano do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação (CODAP).

Ainda em 2012, o quadro de pessoal da UFS contava com 1.150 professores, sendo 1.095 do quadro efetivo (711 doutores, 341 mestres, 43 especialistas e 4 graduados). Já o quadro de técnico-administrativos era composto por 1.137 servidores efetivos. Possuindo 417 projetos de pesquisa em andamento, 171 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, 278 professores envolvidos na iniciação científica e 676 alunos bolsistas de iniciação científica.

Tomando como base este mesmo ano, a UFS possuía 198 projetos de extensão cadastrados, o que contemplava um público de 304.333 beneficiados. Trezentos e trinta e um professores, 1.030 estudantes e 60 técnicos estavam envolvidos em projetos junto à comunidade, contabilizando-se 1.431 bolsistas de extensão.

Esses números atestam o intensivo processo de expansão pelo qual a Universidade Federal de Sergipe tem passado nos últimos anos, consolidando cada vez mais sua posição de referência educacional na sociedade sergipana. Enquanto Instituição Pública de Ensino Superior, a UFS assume papel central tanto na produção quanto na democratização de conhecimentos na sociedade.

Feitas essas considerações sobre o campo empírico da pesquisa, o item a seguir apresenta a caracterização do curso e dos pesquisados.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO E DOS PESQUISADOS

No catálogo de cursos de graduação da UFS, estão listados dentre os objetivos para o curso de Medicina: formar médicos aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e viabilização da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. A edição 2012

deste catálogo faz menção ao curso de Medicina como uma das graduações que ajudaram na criação da Universidade Federal de Sergipe. A tradição do curso, implantado no início da década de 1960, projeta-se nos diversos espaços de atuação profissional do mercado sergipano, tendo comemorado em 2011, o cinquentenário da sua fundação[35].

O Bacharelado em Medicina tem duração de seis anos, em regime integral. As disciplinas de sua matriz curricular proporcionam uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Para os estudantes que optam pela carreira acadêmica, a UFS oferece Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde (mestrado e doutorado), em que é possível desenvolver pesquisas tanto na área básica como na área clínica.

Além do contato direto com pacientes, o curso de Medicina habilita os futuros profissionais a trabalhar realizando pesquisas na área, analisando exames, administrando centros de saúde, ensinando, dentre outras atividades. Em Sergipe, o Departamento de Medicina da UFS aponta como possíveis locais de trabalho, na esfera pública, os laboratórios do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) do Campus de São Cristóvão, o Hospital Universitário (HU), o Hospital de Urgência Governador João Alves Filho, a Maternidade Nossa Senhora de Lourdes e as unidades de saúde da família da capital e do interior.

O Hospital Universitário (HU) está vinculado à Universidade Federal de Sergipe desde 1984, e presta assistência médico-hospitalar de média e alta complexidade, sendo referência no sistema único de saúde. Na seleção de 2010, o HU ofertou vagas para treze áreas: clínica médica, clínica cirúrgica, pediatria, obstetrícia e ginecologia, infectologia, medicina de família e comunidade, nefrologia, pneumologia, dermatologia, endocrinologia, radiologia, cardiologia e coloproctologia.

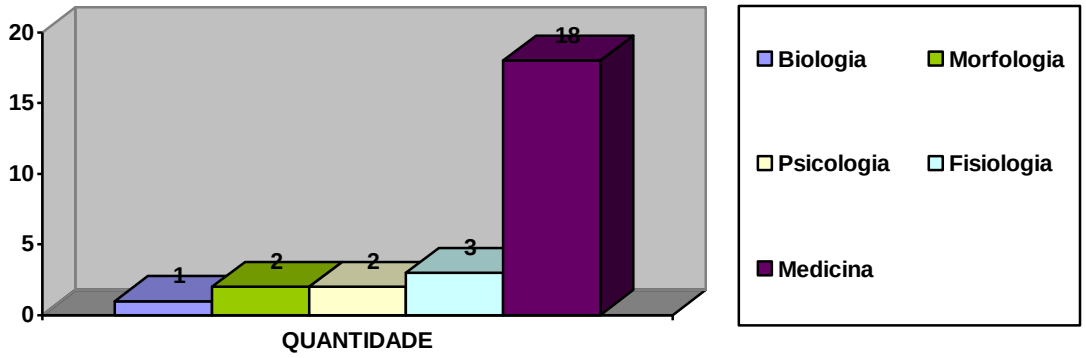
Voltado aos programas de assistência e inclusão social por meio de parcerias com órgãos públicos, o HU desenvolve atividades de natureza preventiva e extensiva, através de programas nacionais de saúde e educação oferecidos à população sergipana. Atende cerca de 150 mil pessoas carentes de bairros de Aracaju, de municípios do interior de Sergipe e dos

[35] Dados sobre o curso de Medicina, disponíveis para consulta em: <http://divulgacoes.ufs.br/sites/default/files/catalogo.pdf>.

Estados circunvizinhos. Atualmente, dispõe de 123 leitos, realiza mais de 10 mil consultas ambulatoriais e 200 cirurgias por mês em diversas especialidades. [36]

De acordo com dados divulgados no site institucional, referentes a 2011-2, o curso de Medicina da UFS possui 520 alunos matriculados e 88 docentes no quadro ativo permanente[37]. A pesquisa contou com um total de 95 pesquisados: 68 alunos, 26 professores e um gestor. Sendo este último ligado à política de graduação na universidade como um todo. Os professores[38] pesquisados, que ministram disciplinas no curso de Medicina, encontram-se lotados em diferentes departamentos, sendo que 69,23% atuam no Departamento de Medicina, e os demais atuam em outros departamentos, conforme dados discriminados no Gráfico 1, a seguir.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS POR DEPARTAMENTO



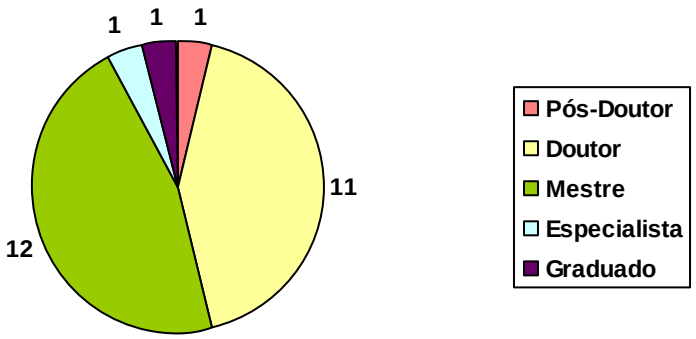
Dos 26 entrevistados, 21 (80,76%) concluíram a graduação em Medicina na própria UFS. Dentre estes 21 pesquisados que concluíram a graduação na UFS, 9 (42,85%) concluíram também a pós-graduação na UFS. 12 (46,15%) possuem idade entre 30 e 40 anos e 14 (53,85%) possuem idade entre 41 e 70 anos. 16 (61,53%) destes professores possuem experiência na parte administrativa na UFS, exercendo ou tendo exercido cargos de reitoria, vice-reitoria, pró-reitoria, chefia e vice-chefia de departamento, coordenação de núcleos de graduação e pós-graduação, diretoria e vice-diretoria do Hospital Universitário, coordenação de programas de residência, dentre outras atividades. Isto significa que além de ampla

[36] Dados sobre o Hospital Universitário, disponíveis para consulta em: <http://hospital.ufs.br/>.
[37] Dados disponíveis para consulta no site institucional, no endereço eletrônico: <www.ufs.br>.

experiência na docência, o grupo pesquisado também possui considerável tempo de atuação em atividades administrativas na universidade.

Os gráficos a seguir trazem dados sobre o perfil destes profissionais. Quanto à titulação, dos 26 entrevistados, 12 (46,31%) possuem mestrado, 11 (42,23%) possuem doutorado, 1 (3,84%) é pós-doutor, 1 (3,84%) especialista e 1 (3,84%) graduado apenas, conforme se pode visualizar Gráfico 2, a seguir.

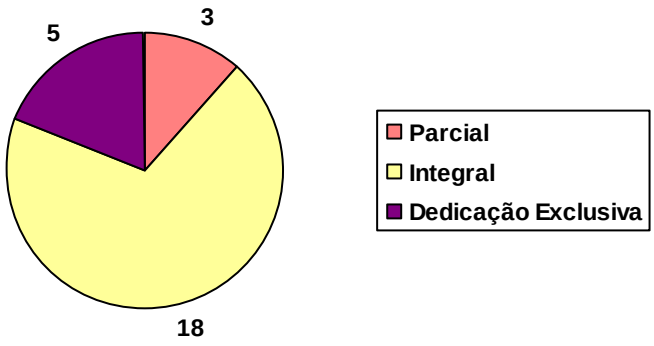
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS POR TITULAÇÃO



Com relação ao regime de trabalho, 18 (69,12%) docentes pesquisados trabalham em regime integral, 5 (19,2%) trabalham em regime de dedicação exclusiva e 3 (11,52%), em regime parcial, conforme ilustrado no Gráfico 3, a seguir.

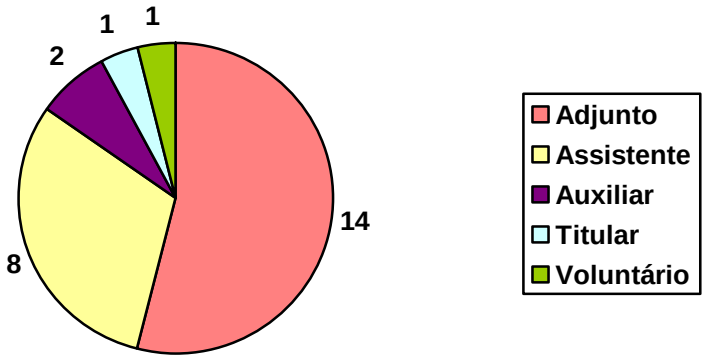
[38] A expressão professores refere-se a professoras e professores, evitei a flexão de gênero para inviabilizar a identificação dos pesquisados e preservar seu sigilo.

GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS POR REGIME DE TRABALHO



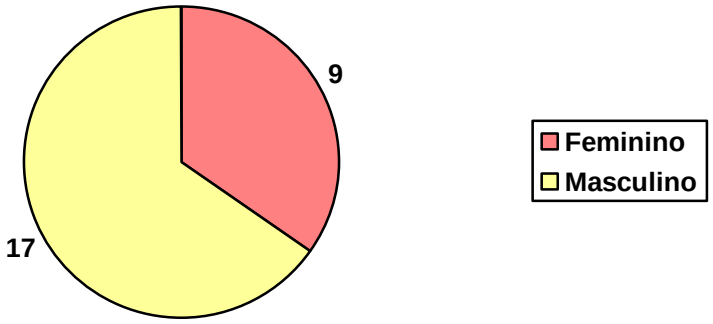
No que se refere ao enquadramento funcional, dos 26 professores entrevistados, 14 (53,76%) são adjuntos, 8 (30,72%) são assistentes, 2 (7,68%) auxiliares, 1 (3,84%) titular e 1 (3,84%) voluntário, conforme se pode visualizar Gráfico 4, a seguir.

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS POR ENQUADRAMENTO FUNCIONAL



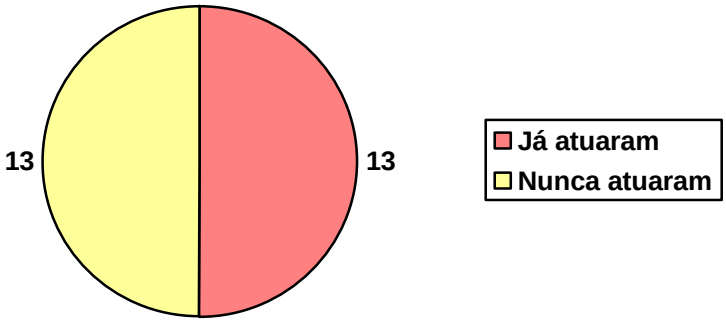
Quanto ao sexo, 17 (65,28%) são do sexo masculino e 9 (34,72%) são do sexo feminino, conforme ilustrado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS POR SEXO



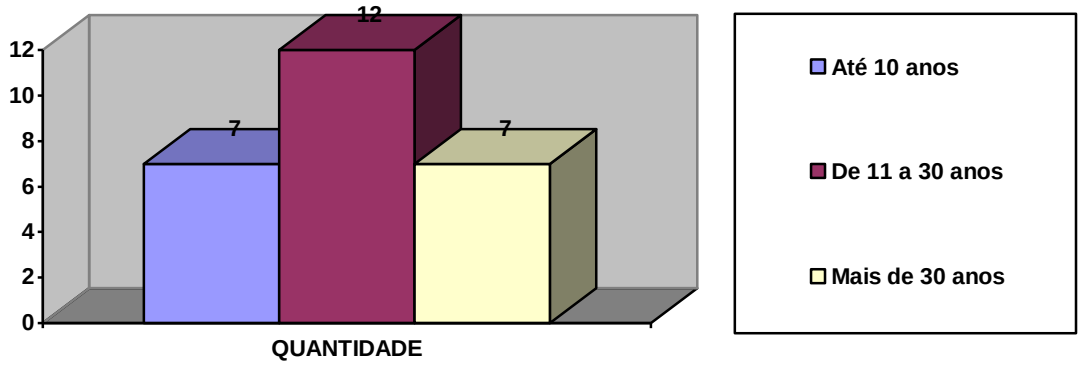
Com relação à distribuição dos pesquisados por experiência com turmas contendo cotistas, 13 (50%) já atuaram e 13 (50%) nunca atuaram, considerando o marco temporal até 2012-2, período em que foi realizada a coleta de dados (vide dados descriminados no Gráfico 6, a seguir).

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES PESQUISADOS POR EXPERIÊNCIA COM COTISTAS



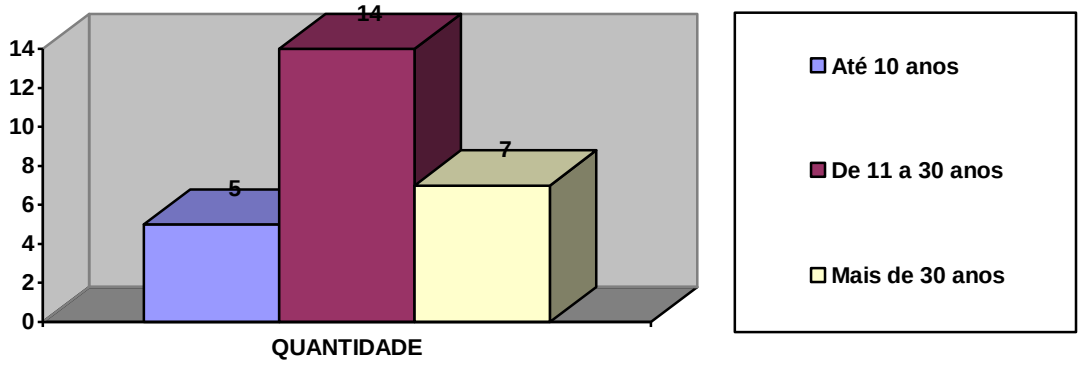
No tocante ao tempo de docência na UFS, 12 (46,08%) possuem entre 11 e 30 anos de atuação, 7 (26,88%) possuem mais de 30 anos e 7 (26,88%) possuem até 10 anos, conforme se pode visualizar no Gráfico 7.

GRÁFICO 7 – TEMPO DE DOCÊNCIA DOS PROFESSORES PESQUISADOS NA UFS



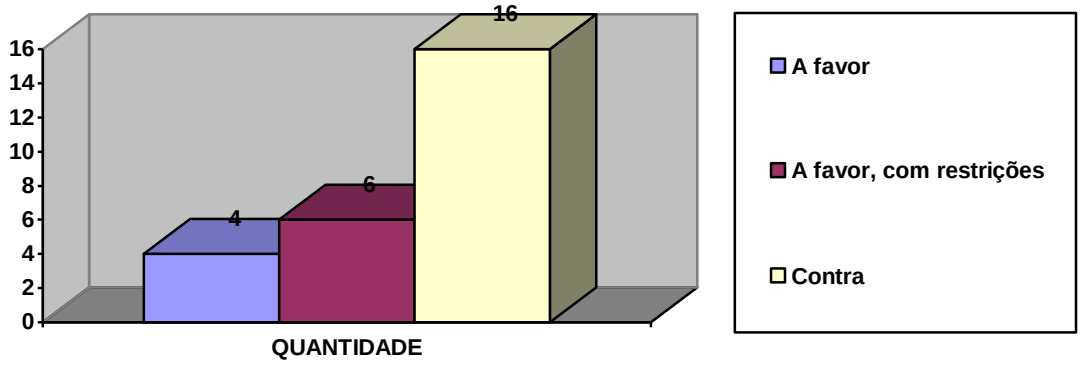
Quanto ao tempo total de experiência no magistério, dos 26 pesquisados 14 (53,76%) possuem entre 11 e 30 anos de atuação, 7 (26,88%) possuem mais de 30 anos e 5 (19,20%) possuem até 10 anos, conforme dados ilustrados no Gráfico 8.

GRÁFICO 8 – TEMPO TOTAL DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO



No que se refere ao posicionamento dos docentes entrevistados em relação às cotas, 16 (61,44%) posicionaram-se contrários, 6 (23,04%) posicionaram-se a favor, com restrições e 4 (15,36%) posicionaram-se a favor, sem restrições (vide Gráfico 9).

GRÁFICO 9 – POSICIONAMENTO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO ÀS COTAS



A partir destes dados, pode-se traçar um perfil geral, em termos percentuais, dos docentes pesquisados: 80,76% concluiu a graduação em Medicina na própria UFS, 61,53% possui experiência na parte administrativa na UFS, 46,31% são mestres, 69,12% trabalha em regime integral, 53,76% são adjuntos, 65,28% são do sexo masculino. Com relação à distribuição dos pesquisados por experiência com turmas contendo cotistas, 50% já atuaram e 50% nunca atuaram nestas turmas, considerando o marco temporal até 2012-2, período em que foi realizada a coleta de dados. Além disso, 46,08% possuem entre 11 e 30 anos de atuação na UFS e 53,76% possuem entre 11 e 30 anos de tempo total de atuação no magistério. No que se refere ao posicionamento dos docentes entrevistados em relação às cotas, 61,44% posicionaram-se contrários.

Realizei sondagem com 68 alunos, da 1ª, 3ª e 4ª turmas de cotistas (2010-1, 2011-1 e 2011-2) e destes apenas 7 aceitaram conceder entrevista, 5 discentes não se dispuseram a conceder entrevista, porém aceitaram responder o questionário de pesquisa via e-mail. Os dados preliminares colhidos na sondagem junto aos alunos serviram de importantes subsídios para compreender as percepções do grupo pesquisado em relação ao sistema de cotas e seu processo de implantação na UFS, contribuindo para desvelar a realidade em estudo.

Foram pesquisados 68 alunos[39], dentre os quais 42 não cotistas e 26 cotistas, conforme ilustrado na Tabela 22, a seguir.

[39] A expressão alunos refere-se a alunas e alunos, evitei a flexão de gênero para inviabilizar a identificação dos pesquisados e preservar seu sigilo.

TABELA 22 – DISTRIBUIÇÃO DOS DISCENTES PESQUISADOS POR GRUPO

Grupo	Quantidade	%
Não Cotista	42	61,76
Cotista	26	38,24
Total	68	100

Dentre os 68 pesquisados, 35 manifestaram-se favoráveis às cotas, 30 posicionaram-se contrários às cotas, e 3 revelaram-se indefinidos, conforme dados absolutos e percentuais dispostos na Tabela 23, a seguir.

TABELA 23 – DISTRIBUIÇÃO DOS DISCENTES PESQUISADOS POR POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO ÀS COTAS

Posicionamento	Quantidade	%
A favor das cotas	35	51,47
Contra as cotas	30	44,12
Indefinido	03	4,41
Total	68	100

Todos os 26 cotistas manifestaram-se favoráveis às cotas. Dos 42 não-cotistas, 30 manifestaram-se contrários às cotas, apenas 9 manifestaram-se favoráveis e 3 indefinidos, conforme dados apresentados na Tabela 24, abaixo.

TABELA 24 – DISTRIBUIÇÃO DOS NÃO-COTISTAS EM RELAÇÃO ÀS COTAS

Grupo/Posicionamento	Quantidade	%
Contrário às cotas	30	71,43
Favorável às cotas	09	21,43
Indefinido	03	7,14
Total	42	100

Dentre os 68 alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa, apenas 12 (17,64%) responderam o questionário completo (presencialmente ou por e-mail). Dentre estes 5 (41,65%) são do sexo feminino, 7 (58,31%) do sexo masculino; 10 (83,33%) têm idade até 23 anos, 2 (16,66%) têm mais de 23 anos; 6 (49,98%) ingressaram por cotas raciais, 2 (16,66%) por cotas sociais e 4 (33,32%) não ingressaram por cotas. 11 (91,63) concluíram o ensino médio nos últimos 4 anos, só 1 (8,33%) concluiu há dez anos; 8 (66,64%) são oriundos da rede pública e 4 (33,32%) da rede privada. 8 (66,64%) possuem pais com nível de escolaridade acima do nível médio e 4 (33,32%) com nível inferior ao médio. 10 (83,33%) possuem mães com nível de escolaridade acima do nível médio e 2 com nível inferior ao médio. 7 (58,31%) afirmaram que a família possui renda superior a 6 salários mínimos, 5 (41,65%) afirmaram que a família possui renda inferior a 6 salários mínimos.

Diante da inexpressividade da amostra de discentes que aceitou participar da pesquisa completa, apenas 17,64%, não foi possível tomar esta caracterização com o objetivo de produzir inferências e análises mais aprofundadas sobre o total do grupo pesquisado, prestando-se o parágrafo anterior apenas à finalidade de descrever seu perfil, em linhas gerais.

5 O OLHAR DOS PESQUISADOS

Neste capítulo, são apresentadas as falas dos 39 pesquisados[40] que aceitaram conceder entrevista ou preencheram o questionário de pesquisa em sua versão completa: 26 professores, 12 alunos e 1 gestor.

5.1 AS COTAS SOB O OLHAR DOS DOCENTES

Quanto ao nível de receptividade dos docentes pesquisados em relação ao processo de pesquisa e sua postura face à temática da pesquisa, dos 26 professores pesquisados, 15 (57,60%) mostraram-se indignados ou reticentes, enquanto 11 (42,40%) mostraram-se interessados ou participativos, conforme dados detalhados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – **Nível de receptividade dos docentes pesquisados em relação ao processo de pesquisa**

Postura do pesquisado em relação à temática da pesquisa	**Quantidade de pesquisados**
Indignado/a	10
Interessado/a	6
Reticente	5
Participativo/a	5
Total	26

Fonte: contato no campo de pesquisa com professores do curso de Medicina da UFS no ano de 2012

Os dados aqui apresentados foram submetidos a uma análise eminentemente qualitativa. Evitei tecer considerações analíticas a partir de valores meramente percentuais, pois tal prática redundaria em distorções, uma vez que as ocorrências de um mesmo argumento não correspondem ao número de respondentes, pois um mesmo respondente apresentou vários argumentos, enquanto outros não apresentaram argumento nenhum. Desse modo, optei por evidenciar os argumentos mais recorrentes elencados pelos entrevistados e a quantidade de vezes que eles recorrem nas falas dos pesquisados.

Quando indagados sobre sua posição em relação às cotas, os argumentos contrários mais recorrentes foram: necessidade de melhoria da escola pública, ausência de critérios claros de classificação racial, defesa da meritocracia e da qualidade do ensino público. No Quadro 4, a seguir, o número de recorrências para estes argumentos pode ser melhor visualizado.

Quadro 4 – **Argumentos contrários ao sistema de cotas**

Argumentos	**Número de recorrências**
Governo deveria melhorar a escola pública	6
Critérios de discriminação racial não são claros, somos uma mistura de raças, portanto as cotas aumentam a discriminação racial, o preconceito racial e a desigualdade entre as classes	5
Sou a favor da meritocracia	4
O sistema de cotas acaba com o ensino superior e desmoraliza o ensino público	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Os opositores das cotas contra-argumentaram ainda que: os melhores do ensino público ruim ficam aquém do ensino particular; o ensino público é fraco, não é atrativo, com alunos despreparados e professores descompromissados; as cotas legitimam e facilitam o acesso de alunos menos preparados; prejudicando quem tem mais capacidade. Para estes entrevistados, os critérios do sistema de cotas não medem o conhecimento de ninguém, e, ao invés de construírem eficiência hipervalorizam a deficiência, pois não se pode corrigir deficiências estruturais com medidas paliativas. Criticam, ainda, a forma como tem sido implantada a política de cotas no Brasil, considerando-a impositiva. Eis alguns relatos dos entrevistados:

Sou contrário ao sistema de cotas por três razões fundamentais:

[40] O termo pesquisados refere-se a homens e mulheres, optei por não flexionar o gênero para respeitar o sigilo da fonte e preservar o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

> *Primeiro porque sou a favor da meritocracia, a instituição acadêmica tem que prestigiar a qualidade do seu trabalho e, por conseguinte, a qualidade de quem entra é decisiva para a produção do saber que vai se traduzir em serviços efetivos para a sociedade. Ao se receber alunos por cotas sem considerar o critério técnico da qualidade, teria que fazer a recuperação da deficiência do aluno cotista. O estudo é desenvolvido de uma forma um tanto liberal, o aluno pode preencher os requisitos curriculares e sair um aluno de baixa qualidade desservindo a sociedade. Numa área da saúde esse efeito é catastrófico.*
>
> *Segundo, eu tenho várias restrições, questionamentos sobre o critério de discriminação racial a ser adotado. O conceito de raça é discutível, apenas por um critério fenotípico já que a humanidade é uma família universal, de origem única, a mudança fenotípica observada ao longo do tempo está relacionada aos vários deslocamentos que o indivíduo tem no ambiente. É uma ideia, uma teoria. Mesmo que se chegasse à conclusão de um sistema para o Brasil, o Brasil tem muita miscigenação. Fica difícil diferenciar o branco do preto rigorosamente, criteriosamente na caracterização da população do Brasil. Por outro lado, mesmo que fosse possível distinguir e mesmo que fosse aceito o critério da legalidade do indivíduo se autoclassificar, a característica de cor não traduz a condição social do indivíduo. É uma mera expressão estatística. Na região sul, há muitas pessoas de cor branca que estão mal de vida e tem outras aí que são pardas e estão muito bem de vida. As causas que fazem as pessoas de cor não lograrem êxito na universidade são mais complexas, tem raízes mais profundas e requerem reformas mais sérias, como por exemplo, melhorar a qualidade do ensino básico/secundário nas instituições públicas, como já ocorreu em determinados locais e épocas neste Brasil. Onde pessoas de baixa condição social, competentes, lograram êxito no vestibular, no exercício acadêmico e profissional, ocupando posições de destaque na sociedade, a exemplo do Ministro Joaquim Barbosa, filho de lavadeira. Não só ele, como líderes em várias áreas que cresceram à custa de esforço e do mérito conquistado em várias profissões.*
>
> *Terceiro, porque aumentam a discriminação racial, aumentam o preconceito racial, aumentam a desigualdade entre as classes, oficializam a desigualdade entre as classes. Estimulam uma revolta por parte dos mais qualificados, de cor clara, que não conseguiram lograr êxito nos vestibulares e concursos, gerando uma rivalidade entre as classes e não resolve o mal pela raiz, que seria a qualidade do ensino básico, secundário, garantindo oportunidades para todos, formando profissionais competentes e servindo melhor à sociedade. (Entrevista 1, 18/10/12, grifos nossos)*

Este entrevistado fundamentou sua posição contrária às cotas em três argumentos diferentes: a defesa da meritocracia, a dificuldade em se ter critérios claros de classificação racial no Brasil e a ideia de que as cotas podem produzir o efeito contrário do que motivou sua introdução: acabando por aumentar ao invés de diminuir a discriminação (conforme se pode visualizar nos trechos sublinhados acima). Comumente, os professores que se manifestaram contrários as cotas utilizaram de dois ou três argumentos para sustentar esse posicionamento, como evidenciado nos relatos a seguir:

> *Contra. Por três razões: em primeiro lugar, o governo está tapando um buraco em vez de melhorar a qualidade do ensino da escola pública para eles poderem concorrer em pé de igualdade. Ao invés disso, o que fazem: selecionam vagas para estudantes oriundos de escolas públicas e mantém o ensino público ruim. Segundo, acaba que se perde alunos muito bons que sempre ficam de fora do vestibular e têm que concorrer com 50% das vagas, prejudicando alunos de escolas particulares. Em terceiro lugar, porque apesar de ter bons alunos cotistas, os melhores de um ensino público ruim, ficam bem aquém dos melhores do ensino particular. (Entrevista 3, 19/10/12, grifos nossos)*

Neste caso, os argumentos elencados foram: a necessidade de melhoria da escola pública, as perdas para os alunos que apresentam desempenho muito bom, e a impossibilidade de comparar esse desempenho com o dos alunos oriundos da rede pública de ensino. No relato seguinte, outro entrevistado destaca a necessidade de se ter pensado previamente sobre os efeitos das cotas, antes de implantá-las, para torná-las efetivas, por outro lado enfatiza que o sistema deveria visar à construção de eficiência e não a valorização apenas da deficiência em si, de modo a propiciar uma inserção dignificante, conforme se pode visualizar nos trechos destacados a seguir:

> *Sou contra. Pela forma como o sistema foi instituído. Porque deveria haver mais discussão, deveria ter se pensado numa forma de tornar realmente efetivo o uso das cotas. Porque me parece que sendo o aprendizado, para a obtenção do conhecimento, cumulativo e quantitativo, se eu não doei ao meu aluno as condições dele chegar ao vestibular preparado para não precisar das cotas, como eu posso esperar que sem essa acumulação e quantificação ele possa se sair bem, sem que eu corrija essa distorção. Então seria necessário que melhorássemos o ensino todo antes, porque se não fosse assim era só dizer 'embranqueça sua pele' ou 'corrija seu defeito físico' e 'diga que estuda em escola particular' e você será automaticamente aprovado no vestibular. Realmente você tem que passar por um processo de estudo com outras condições, melhores, mas tem de estudar demasiadamente, com muito esforço também e com muita dedicação. Você não está medindo isso quando implanta cotas. Se o nosso objetivo como educador é ajudar a melhorar o desempenho, melhorar a atuação, formar profissionais que fossem realmente atuar, mas não estamos preparados para isso e não podemos fazer de conta que os alunos não apresentam diferenças, que não tem a ver com a cor, nem com o defeito físico, mas com essa parte externa. É algo muito profundo. Todos devem ter cotas, os que estudam e se preparam para isso [...]. Se o Estado exclui os que estudam e se preparam só porque são de camadas sociais mais altas, ele não está sendo justo também com essa camada da população, com os filhos deles. Se fosse tudo do Governo precisaria ter instituições particulares? Se não pode absorver o rico que estuda, melhorar o ensino público para que o pobre possa concorrer com ele em pé de igualdade, pelo conhecimento e pela qualidade, e não pela cor e pela deficiência física.*
>
> *Poderia ser a favor, mas em uma outra perspectiva filosófica que envolva não só a deficiência em si, mas o ser humano que porta a deficiência, na espécie (construção da eficiência). Poder-se-ia fazer um curso de Medicina*

> *em 12 anos porque se tem uma deficiência, mas sair em 6 anos pode ser impossível, que não sofra e sair em mais tempo que os outros porque ele precisa recuperar essa defasagem. Falta uma estrutura efetivamente inclusiva para o deficiente, que fica na sala de aula regular, sem estrutura, sem uma equipe específica. Fica sempre atrás. Por exemplo, na educação infantil, tem sempre os "grandões", que estão na sala junto com criancinhas que ainda usam fralda, porque não conseguem progredir de uma série para outra e eles sofrem demais com isso. Ele tem um conhecimento cumulativo, mas não tem o pedagógico, é mais um aprendizado para a vida... Está aprendendo. Mas nunca se equiparará aos demais. Não gostaria que um filho meu passasse por isso.*
>
> *Que ele entrasse por cotas, gostaria que tivesse uma inserção dignificante e não se sentindo mais ou menos. O ideal é que seja de uma forma edificante, se assim for, então serei a favor. Veremos! Quando um médico for levar seu filho no Pronto-Socorro vai pensar: será que esse profissional foi cotista ou não cotista? O cotista é formado para o PSF[41]. Se a universidade tiver de baixar o nível para que os cotistas acompanhem, como será o nível do egresso? Quando sair passará na Residência? A concorrência é de 1 para 80! Ele pode até se formar no tempo esperado, mas o ingresso no mercado de trabalho exige um vestibular mega-ultra-difícil, que não tem sistema de cotas: a especialização. Se a UFS quiser formar somente médicos generalistas para o PSF, é uma opção a ser estudada; mas não a única, visto que os especialistas terão de fazer mais seis ou oito anos de estudos, os que tenham entrado por cotas ou não. Esta é uma realidade cujas dificuldades para o cotista serão estudadas e apontadas. (Entrevista 8, 22/10/2012, grifos nossos)*

Os relatos a seguir retomam as temáticas do mérito, da melhoria da escola pública e da suposta ineficiência de políticas compensatórias que se resumem à concessão de bolsas e diferentes benefícios, sem a exigência de uma contrapartida por parte dos contemplados, conforme se pode visualizar nos trechos sublinhados:

> *Sou contra. Para quem se dedica, é uma afronta. Tiro por mim: sou filho de pais pobres e consegui tudo por mérito. O ingresso na universidade tem que ser por mérito, não é por ser preto, pobre, amarelo ou indígena. Pode ser que eu esteja atrasado, mas não entendo dessa forma. Meu irmão fez um concurso no Banco [...] e no meio de tantos, ele passou. O que adianta se um índio, sem competência ou habilidade, ingressa na faculdade e não consegue concluir, a vaga foi perdida para outro que teria essa habilidade e chegaria ao final com o devido preparo para atuar. O Ministro relator do Supremo Tribunal Federal está dando uma lição de igualdade. Fala cinco idiomas e se inseriu num posto de destaque. Isso é porque é preto? Daqui a uns dias vai ter que abrir vagas para os brancos também. Há diferenças de classe, diferenças de cultura. Há dois anos atrás era a mesma coisa, em relação a isso, antes das cotas. Às vezes um bom estudante fica nervoso na hora da prova, costumo compreender isso e dar uma chance dele esfriar a cabeça, para não desperdiçar o potencial dele. Se fosse cotista ele ficaria menos nervoso? A gente pode dizer que é mais limitado por ser preto ou*

[41] O Programa de Saúde da Família (PSF) é um programa do Governo Federal, gerido pelas prefeituras para solucionar o problema do atendimento médico básico, destinado à população de localidades mais remotas do interior do estado.

> *branco? Alguma vez algum estudante deixa de progredir nos ideais e objetivos dele porque deixou de entrar na universidade? Isso é um problema político. Existem programas que acabam alimentando a marginalidade. Porque ao invés de instituir cotas não investir na educação? As escolas teriam o mesmo padrão de qualidade. Se tiver uma preparação, qualquer um pode evoluir. Quantos saem do país e não voltam porque desenvolvem um trabalho muito bom. E isso acontece porque são cotistas? Quem quer que seja que discuta as cotas está indo de encontro às políticas do passado, que tolhiam o crescimento dos outros. Antes das cotas, tive inúmeros alunos que vieram de escolas públicas e evoluíram muito bem. Meu irmão é um aluno muito bom. Meus pais fizeram tudo para que eu tivesse uma bolsa numa escola particular, mas meu irmão sempre estudou em escola pública e sempre foi muito bom. Então eu não me convenci disso não. (Entrevista 13, 25/10/2012, grifos nossos)*
>
> *Eu acho que não se pode corrigir o erro pelo resultado mas pela base. O ensino público foi responsável pelas primeiras turmas aqui. Porque o ensino público não mantém uma média alta na universidade? Porque ele não está sendo atrativo. Alguma coisa está errada! O governo resolveu valorizar o particular. Tem dois problemas no ensino público: o aluno não está preparado, os professores não vestem a camisa. O aluno bom que ia pro Ateneu. Dessa turma saíam os melhores alunos que aqui ingressavam. O sistema de cotas acaba com o ensino superior abrindo para todo canto. Daqui a pouco, o ensino público estará desmoralizado e as faculdades particulares é que vão fortalecer. Muitos políticos têm faculdades particulares. Vão acabar com o ensino público e depois dizer que estão dando vez aos pobres. E eu votei em Lula, mas não voto mais! É tudo igual! (Entrevista 2, 19/10/12, grifos nossos)*

Quando indagados sobre sua posição em relação às cotas, os argumentos favoráveis mais recorrentes foram: defesa das cotas sociais, implantação gradual, aplicabilidade temporária, ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior, conforme Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – **Argumentos favoráveis ao sistema de cotas**

Argumentos	**Número de recorrências**
Sou a favor das cotas sociais, mas das raciais não	4
Deveria ter sido feito de forma gradual e não imediata	4
Sou a favor desde que temporário	3
Serve para ampliar oportunidades para quem não teve	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Os professores que se manifestaram como favoráveis às cotas, argumentaram ainda que se trata de um modelo novo tentando resgatar uma dívida social, um forma de fazer justiça hoje e não daqui a 20 anos, uma vez que melhorar a escola básica demoraria muito tempo. Seguem alguns relatos neste sentido.

> *Sou a favor do sistema de cotas. Porque, primeiro eu acho que a solução correta seria muito mais profunda, mas só que não há tempo, a justiça a gente não pode demorar. A gente não pode retardar a justiça muito tempo. Então, eu acho que o correto seria mexer com a educação básica, melhorar a educação básica como um todo para fazer com que essas pessoas se tornassem competitivamente em pé de igualdade com os da escola privada só que isso vai levar muito tempo, não dá para fazer justiça, daqui a vinte anos. Eu acho que a justiça tem que ser feita hoje, por conta disso eu acho que é correto sim. A gente tem que aprender a lidar com isso. (Entrevista 10, 24/10/12, grifo nosso).*
>
> *A favor, porque a universidade precisa ampliar a oportunidade para quem não teve, senão ela fica nas mãos da mesmas pessoas, que vão sempre continuar tendo o mesmo tipo de oportunidade. Para mim é importante que seja por um período, que seja temporário. É um debate que vem se fazendo em outros espaços e as pessoas não participam. O sindicato discute desde 2003, tendo sido marcante para essa discussão o congresso realizado em Salvador. (Entrevista 18, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *A favor. É um modelo novo, tentando resgatar uma dívida social. É esquisito tentar corrigir pelo fim e não pelo começo, ao invés de enfrentar o problema da escola secundária, força a universidade a influenciar nessas escolas. É uma dívida que tem que ser paga mesmo. (Entrevista 9, 22/10/12)*
>
> *Não acho que a questão deva ser polarizada de modo maniqueísta, pois muito se perde da discussão. Sou a favor da equidade (que, não por acaso, constitui um dos princípios do SUS) e da reparação da injustiça sócio-histórica brasileira, da qual os negros e os índios foram as maiores vítimas, porém, a forma como a política educacional de cotas tem sido implantada no Brasil é impositiva e, talvez, reproduza a mesma injustiça de outrora, pior, com a conivência do Estado democrático de direito. (Entrevista 26, 06/11/12, grifo nosso).*

Com relação às repercussões das cotas na qualidade de ensino, os entrevistados apontaram uma redução na qualidade, a heterogeneidade, com diferenças menos significativas em Medicina, comparativamente aos demais cursos, pois em geral os estudantes chegam mais preparados. As recorrências para estes argumentos constam do Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – **Repercussões das cotas na qualidade do ensino**

Argumentos	**Número de recorrências**
Piora o ensino, nivela por baixo	7
No curso de medicina os estudantes, em geral, vêm mais preparados	5
Acarreta dois níveis numa mesma disciplina – heterogeneidade	4
Não percebi diferença significativa	3

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Com relação à repercussão das cotas sobre a qualidade de ensino, outros argumentos apontados pelos opositores das cotas, foram: as cotas estigmatizam o cotista, gerando sentimento de inferioridade; provocam desestímulo por parte do professor, não há renovação do ensino; requerem uma espécie de nivelamento, treinamento para os menos capacitados; aumentam a desistência, os índices de evasão e reprovação. Alegam ainda que, em geral, o grau de responsabilidade e educação social caiu muito. Seguem relatos de pesquisados que se manifestaram contrários à adoção das cotas:

> *Alguns alunos pobres vão desistir. Precisarão trabalhar para ajudar a família e para se manter na faculdade. Ocupam a vaga de outro, que poderia entrar naquele momento em seu lugar e depois vão desistir. E o deficiente? Não preparam a gente para recebê-lo e como essa situação vai se resolver? Piora o ensino, nivela por baixo, aumenta índices de reprovação e evasão. (Entrevista 6, 22/10/12, grifo nosso)*

> *Primeiro porque é um retrocesso. Necessitamos de igualdade. É a maior forma de discriminação racial que existe, a partir do momento que discrimina dessa forma em você ser preso a tal raça. Como negra, sinto mais na pele. Acho que a gente está voltando atrás. Eu que entrei sem cotas, não precisei de nenhum tipo de cota. Acho que é um resgate histórico discriminatório, um prêmio de consolação. Segundo, antes da qualidade, acarreta um impacto social na discriminação. Os próprios alunos são contra e com certeza vão discriminar, isso repercute na segregação. Alguns alunos iriam ter condições de ingressar se não fosse dessa forma. Teríamos de adquirir critérios de avaliação do ensino, pois isso vai comprometer o resultado final. O professor não está preparado para esse tipo de inclusão. A casa não foi preparada para recebê-los, as portas foram abertas sem um devido preparo. Participei de uma palestra pontual, recebi uma cartilha*

> *sobre inclusão, não houve muita discussão. (Entrevista 7, 22/10/2012, grifo nosso)*
>
> *A universidade deve sempre privilegiar o conhecimento e as aptidões. Qualquer outra forma que contrapõe esse sistema contraria a essência da universidade e consequentemente isso vai repercutir na qualidade do ensino. (Entrevista 11, 24/10/12)*
>
> *No curso de Medicina, os estudantes vêm em geral preparados. Mesmo os de cotas são os que estudam mais, são os melhores da escola pública. Na minha disciplina tem alunos do curso de medicina e de enfermagem. Tive de dividir a turma e os menos preparados acabam se sentindo mais tímidos, ficam envergonhados. O que a gente nota dos estudantes oriundos de escolas públicas é uma dificuldade de adquirir materiais, os livros são caros. Meu monitor, bolsista há dois anos, é cotista. Entrou na primeira turma, mas não foi direto, fez cursinho preparatório [...], entrou com a pontuação lá na frente. A universidade deveria estar preparada para receber esse tipo de aluno e prover esse material. (Entrevista 12,24/10/12, grifo nosso)*
>
> *Sim. No meu ponto de vista cria um grupo de subalunos, alunos menos qualificados. Tive esse problema na minha família, minha filha fez 15.000 pontos e não entrou em Medicina. Alguém ocupou a vaga dela com 11.000 pontos. Corre o risco na universidade de ter alunos sem capacitação para concluir o curso. Infelizmente essa é maneira errada de incluir socialmente. Li que nos países onde foi adotado esse critério, dez anos depois eles se arrependeram. (Entrevista 22, 31/10/12)*

Já os professores favoráveis às cotas, consideram que essas repercussões serão menores para quem está efetivamente comprometido com o ensino, tendendo a ver com bons olhos o convívio com as diferenças em sala de aula, conforme relatos a seguir:

> *Eu creio que para quem está comprometido com o ensino, as repercussões vão ser menores do que para quem não está comprometido, porque o professor ele existe para ensinar e lidar com as dificuldades dos alunos, então eu acho que se ele tiver realmente comprometido com o ensinar, é a realidade dele, a profissão dele é essa, então, não vai ser um grande problema não. (Entrevista 10, 24/10/12)*
>
> *As estatísticas mostram que o sistema não modifica o rendimento, a qualidade dos alunos. Mas no dia a dia da sala de aula, mudou muito. O grau de responsabilidade e de educação social caiu muito. Hoje, os alunos faltam prova para estudar, eu nunca vi os alunos fazerem isso no curso de Medicina. Só em caso de vida ou morte. Não é que façam intencionalmente, para eles isso é normal, falta preparo, isso é uma etapa na formação. A noção de responsabilidade não está amadurecida. Num curso de medicina isso é grave. Vão ter que criar dois mecanismos, não só o aprendizado da técnica da medicina, mas o aprendizado do caráter e da responsabilidade. Isso leva tempo para acontecer. Dentro de seis anos pode não ser suficiente. (Entrevista 9, 22/10/12, grifo nosso)*
>
> *Não, porque acho que os melhores estudantes não estão na classe A3. Estão na classe média e se a gente der oportunidade aos das classes menos*

> *favorecidas, eles vão surpreender, colegas vão falar que os cotistas são mais comprometidos. A inteligência não tem nada a ver com classe social. Na classe A3, tem pessoas moldadas pela infantilidade, farra, festas, besteiras, 'filhinhos de papai', 'patricinhas'... Isso rouba tempo do conhecimento. Não sei se essas pessoas têm tempo para ler. Tem pessoas que acham que com as cotas, a universidade vai estragar. Eu acho que pode enriquecer. Quando fazem cursos preparatórios, com bolsas, eles saem bem. (Entrevista 24, 31/10/12, grifo nosso)*

Quando perguntados se as cotas acarretam ou aumentam a discriminação em sala de aula, os argumentos mais recorrentes foram: a instituição de uma atitude hostil, a visão das cotas como algo que potencializa a competitividade entre os estudantes e gera certa estigmatização dos alunos cotistas, conforme se pode visualizar nos dados apresentados no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 – **As cotas e a discriminação em sala de aula**

Argumentos	**Número de recorrências**
Atitude hostil, rejeição, comparação	2
A separação já existe, cotas não vão definir isso	2
Contexto competitivo-nocivo tende a se acirrar	2
Alunos das classes menos privilegiadas afastam-se por vergonha ou timidez	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Os professores favoráveis às cotas alegaram não ter percebido diferenças significativas na relação entre os alunos antes e após a implantação das cotas. Já os que se posicionaram contrariamente, contra-argumentaram que as cotas geram e exacerbam o preconceito. Um dos entrevistados alegou que faz testes sociométricos para que os alunos se agrupem conforme a afinidade. Mas que as diferenças de níveis são notórias, principalmente nos cursos menos concorridos, as quais têm sido trabalhadas através de monitoria e tutoria, realizada por alunos de períodos mais avançados que já cursaram aquela disciplina. Eis o trecho de uma entrevista cujo pesquisado mostrou-se favorável ao sistema de cotas:

> *Eu creio, na verdade eu tenho percebido durante as colações de grau, que a medicina embora ela tenha uma fama, seja considerada um curso elitizado, e no fundo ele parece ser elitizado, mas quando a gente vai para a colação de grau, a gente percebe que não é tanto assim não. As famílias [...] são famílias que a gente percebe que são batalhadoras, trabalhadoras, que trabalham bastante para manter os filhos dentro da faculdade, sem trabalhar, em dedicação quase exclusiva. Então os meninos, os alunos eles não pertencem às classes A e B. A maioria deles chegaram à universidade com muito esforço, entendeu? Então eu acho que talvez, e no dia a dia a gente percebe isso... Que talvez não exista uma grande diferença de classes, apenas talvez o acesso que seja diferente. Eu não consigo enxergar motivo para discriminação, mas eu sei que de alguma forma vai ter, porque nas turmas existe o grupo que realmente é classe A, classe B e tem alunos da classe C e agente percebe uma nítida cisão hoje. Eles costumam se agrupar, os grupos que são mais ricos, têm mais dinheiro, eles se agrupam e não necessariamente eles segregam ou discriminam, mas eles se afastam das pessoas que são menos abonadas, então isso se já acontece naturalmente. Eu não creio que as cotas vão definir isso, talvez elas vão ser mais um temperinho. Ser mais um componente dessa cisão, mas eu não acho que ela será um fator tão importante assim. (Entrevista 10, 24/10/2012, grifos nossos)*

Para os professores contrários às cotas, a estigmatização e a discriminação são flagrantes, o que fragiliza o universo relacional estabelecido em sala de aula e nos demais espaços de convivência na universidade. Seguem alguns relatos neste sentido:

> *Não sei quem são cotistas, não sei como a reserva de vagas se distribui e nunca perguntei para não estigmatizar os cotistas. (Entrevista 4, 19/10/12)*

> *Sim. Há uma atitude hostil, uma rejeição. Estudo, me esforço e depois perco a vaga para alguém com o desempenho pior do que o meu. (Entrevista 5, 19/10/12)*

> *Sim, penso que há! A própria universidade vai continuar discriminando mais pra frente. Tinha de haver um estudo bem mais aprofundado, não só para a graduação, mas para os demais níveis e a inserção no mercado de trabalho. (Entrevista 8, 22/10/12, grifo nosso)*

> *É possível. Seguramente o sistema de cotas vai instituir discriminação e prejuízo na imagem dos indivíduos cotistas e de maneira geral na avaliação pela sociedade, dos negros e da competência dos negros e pardos. (Entrevista 11, 24/10/12)*

> *Eu não percebia, mas um dos alunos mais velhos falou que tinha essa segregação. A meu ver, não é gritante, sempre há grupinhos. No primeiro semestre, eles já começam formando grupinhos. Faço um teste sociométrico para que eles se agrupem conforme a afinidade, faço a separação dos grupos para o seminário de acordo com esse teste. Depois eu peço para eles trocarem e eles fazem isso de comum acordo, conforme a vontade deles. Prevalece a parte psicológica, é um teste pedagógico, teste sociométrico aplicado à Pedagogia [...]. (Entrevista 12, 24/10/12, grifo nosso)*

> *Isso vai acontecer naturalmente, a estigmatização. O que se tem falado é que se reconhece quem é cotista e se diferencia de quem não é cotista. Não é pela roupa, nem pela cor da pele, mas pela diferença acadêmica. Eles têm limitação mesmo. Em relação à bagagem. Isso está sendo um preconceito ao inverso. Até entendo a filosofia do PT, em fazer inclusão. Acho que o PT foi uma coisa ruim para o Brasil, eles burocratizam demais. Tivemos muitas dificuldades depois que o PT assumiu. E tenho dificuldades no ambulatório, pessoas perdem a vida quando não se toma as devidas providências em tempo hábil. (22, 31/10/12, grifo nosso)*

Quando questionados se a adoção das cotas acarretou mudanças nos processos de organização e condução da sua prática pedagógica, a depender do ponto de vista abraçado, os entrevistados apresentaram diferentes argumentos, ora defendendo a ideia de que nada deve modificar a prática pedagógica, ora defendendo sua constante necessidade de remodelação. Os argumentos mais recorrentes encontram-se no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – **Mudanças nas práticas pedagógicas pós-cotas**

Argumentos	**Número de recorrências**
Cedo para afirmar, não deu para sentir ainda	3
Diminui a qualidade, baixa o nível	2
Faço tudo mais explicadinho, tenho mais cuidado	2
Começo com um nível mais baixo, procurando recuperar a defasagem	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Os professores favoráveis às cotas destacaram a necessidade de adaptações pedagógicas, especialmente em relação aos portadores de deficiência. Eis alguns relatos:

> *Agora estou sentindo a necessidade de começar com um nível mais baixo, tentando recuperar aquilo que eu fazia antes. O sistema antigo tinha um problema sério: os professores se acostumavam com mini-gênios, só queriam esses na faculdade! A universidade não estava ali para ensinar a todos. Quem precisa mais deve ter mais. (Entrevista 9, 22/10/12, grifo nosso)*

> *Tem outro componente que vai ser pior, a gente tem cotas para as escolas públicas, mas também a gente tem cotas para deficientes. Eu acho que isso é pesado. Eu acho, por exemplo, que a questão do deficiente físico na escola vai ser um desafio realmente muito grande. A gente quase que se esquece*

> *deles, a gente pensa só no cotista da escola pública, mas não, tem o deficiente físico. Entraram um cego, um surdo e um deficiente físico. Nós temos três alunos que entraram na vaga de deficientes. Então, a gente, daqui a pouquinho, vai ter um desafio que vai ser ensinar medicina a um aluno com limitação. Isso aí realmente eu não sei qual o resultado disso ainda, eu estou um pouquinho assustado com isso. Assim, não assustado, mas eu diria que um pouquinho angustiado. (Entrevista 10, 24/10/12, grifo nosso)*
>
> *Houve mudanças sim, faço tudo mais explicadinho, tenho mais cuidado. (Entrevista 12, 24/10/12)*

Já os professores contrários às cotas alegaram que não mudaram nada em suas práticas e continuam "cobrando" os conteúdos da mesma forma, conforme atestam os relatos a seguir:

> *É possível. Senão vai ter um desequilíbrio. Os professores vão tentar nivelar estudantes que deveriam ser nivelados pelo processo de seleção da instituição. (Entrevista 11, 24/10/12)*
>
> *Não. É meu ponto de vista. (Eu não tive vivência nenhuma...). Em parte, os professores têm dito que não há diferença e o mérito disso é dos professores, a gente cobra da mesma forma. Procuro desenvolver a formação com critério, seja para cotista ou não! (Entrevista 13,25/10/12)*
>
> *Sim. Porque o professor está lidando com alunos mais preparados e alunos menos preparados ao mesmo tempo. Um padrão heterogêneo na turma. Antigamente, os alunos eram mais homogêneos em sua capacitação. O cotista não tem o preparo necessário. O problema está na base, cuja falta o governo escamoteou de uma forma facilitadora e isso está gerando problemas.*
>
> *O governo teria que investir na base. O que o governo pretende é baratear a mão de obra, para eles não faz diferença se o profissional é mais ou menos qualificado, importa que seja mais barato. Não se preocupa em criar a carreira para o médico, fazer concurso, começar no interior e depois vir para os centros maiores. O que precisa no Brasil é uma carreira médica. A política de inclusão social é uma fachada, dão bolsas e ninguém mais quer trabalhar, o setor público não funciona porque eles burocratizam demais. (Entrevista 22, 31/10/12)*

Quando indagados sobre as condições de permanência dos cotistas na universidade, entre os pesquisados, a resposta mais recorrente foi a de que ainda é muito cedo para avaliar esta questão. Os argumentos e suas recorrências podem ser mais bem visualizados no quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – **Condições de permanência para os cotistas**

Argumentos	**Número de recorrências**
Cedo para afirmar, não deu para sentir ainda	10
Há dificuldades desde a caligrafia, a concordância gramatical, o texto, o conteúdo	3
Depende muito do aluno	2
A questão é se os professores terão tempo, remuneração ou motivação para acompanhar/recuperar os alunos	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Os entrevistados que se manifestaram contrários às cotas criticaram um possível congestionamento na universidade, diante das reprovações e desistências; defenderam a tese de que há diferenças significativas de desempenho entre cotistas e não cotistas. Para estes pesquisados, alunos imaturos para a profissão médica terão uma prática profissional inadequada. Acreditam que a quantidade de cotistas não bons é maior que os bons, mas reafirmam que não procuram saber quem é quem. Seguem alguns relatos nesse sentido:

> *O aluno, que perde disciplina, vai ficando à beira do sistema, pelos critérios atuais. O número de oportunidades (índice de regularidade/média fraca) diminui e esse aluno vai dependendo de vagas extras para cursar a disciplina. A universidade vai ficando congestionada porque vai ficando cada vez mais difícil, o currículo vai ficando cada vez mais irregular, com grande número de alunos na universidade sem se formar, merecedores de um tratamento especial, para se formar, disciplinas de verão, abertura de vagas extras e outras medidas. (Entrevista 1,18/10/12, grifo nosso)*
>
> *Ainda não dá. Temo que essa avaliação acabe não sendo feita! Já vi absurdos aqui! Esquizofrênicos declarados que cursaram medicina e acabaram chegando ao fim do curso. Pessoas que não conseguiram alcançar o entendimento médico, formaram-se médicos. Ainda mais agora, que não tem mais jubilamento. Não sei como os cotistas serão diferenciados nesse processo. (Entrevista 9, 22/10/12, grifo nosso)*
>
> *No momento não temos conhecimento não. Há outras universidades de meu conhecimento que tem um sistema de auxílio, os alunos são acompanhados. Tem professores que os acompanham para eventuais dificuldades, sejam acadêmicas ou emocionais. A faculdade de medicina de Ribeirão Preto tem um sistema semelhante. Provavelmente isso vai requerer isto, a questão é*

> *ver se os professores terão tempo, remuneração ou motivação para esse tipo de trabalho. (Entrevista 11, 24/10/12)*
>
> *Não sei. Não tenho experiência. Uma coisa vai ser a medicina e a outra coisa vai ser o resto dos cursos. Outros cursos poderão ter diferenças, as pessoas que vão entrar em Medicina, mesmo vindo de escola pública são os melhores e provavelmente vão ter condições socioeconômicas melhores. Esses com melhores condições podem pagar cursinho e compensar a deficiência da escola pública, isso é uma injustiça com os demais. A dificuldade maior estaria nos outros cursos. (Entrevista 14, 26/10/12)*
>
> *Todos vão ficar, a maioria fica. A evasão escolar vai ser igual à que já é hoje. Não vai mudar. A cota racial é totalmente absurda. A cota financeira é um pouco menos absurda. Num futuro mais tardio, quem tem mais dinheiro vai para as faculdades particulares, que vão se tornar mais decentes e as públicas vão ficar para quem tem um nível social mais baixo. Em todos os níveis, vai ser escola pública para um nível inferior. A boa escola pública de ensino superior que se tinha antigamente vai nivelar por baixo e ficar também igual à básica. O ideal seria ter uma escola básica decente e poder sair um aluno para entrar na rede pública federal. Só que isso levaria 15 a 20 anos. O movimento populista do PT não é mais a favor disso. E olhe que não sou contra o PT, votei neles até a eleição passada. Vesti camisa com estrelinha e tudo. Hoje não mais. Não significa dizer que o certo é a oposição. (Entrevista 23, 31/10/12, grifo nosso)*

Já os entrevistados favoráveis às cotas apontaram reconhecer uma preocupação dos gestores da universidade nesse ponto, citaram o a existência de concessão de 20% de bônus de vantagem para o estudantes cotistas no PIIC, mas defendem que em geral estes alunos estão indo bem e são mais esforçados do que os não-cotistas. Alegam que os alunos chegam com limitações importantes, em geral, não só pelas cotas.

> *Já existem algumas ações da reitoria tentando privilegiar cotistas, tá certo? Assim, ações afirmativas. Então, por exemplo, existiu um Programa de Incentivo à Iniciação Científica que chama PIIC, que quem era cotista ganhava uma pontuação 20% maior, então ele disparava em vantagem sobre o não cotista. Então, existem já algumas ações da universidade, tentando proteger esse aluno. Há uma preocupação dos gestores nesse ponto. (Entrevista 10, 24/10/12, grifo nosso)*
>
> *Às vezes têm dificuldades de tirar uma xerox, comprar um livro, mas do que eu noto eles tem conseguido dar conta. Tem uma aluna de Odonto que trancou, porque não tinha condições de bancar o curso. Estão entrando na justiça porque a universidade tem que dar subsídios. [...] (Entrevista 18, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *A gente vai ter que olhar isso mais de perto. Há uma série de dificuldades. Por exemplo, estrangeiros ocupam espaços de mais dificuldades que os brasileiros. Se os cotistas se dedicarem, vão conseguir. Em cursos de Humanidades e técnicos como Medicina dá, mas na área de Matemática e de Exatas, tem que ter um reforço. As pessoas têm que estar abertas, tem que enfrentar os desafios, senão não tem valor nenhum ensinar. Hoje no*

> *ambulatório já acabou a aula prática, nenhum aluno fica aqui... Eu acho que um cotista vai ficar, para aprender mais. (Entrevista 24, 31/10/12).*
>
> *O maior entrave à permanência na universidade dos cotistas é a falta de incentivo social para os estudos (sobretudo da família) e a necessidade de conciliar um curso integral, como o de medicina, com o trabalho assalariado; ou seja, passa por questões multifatoriais, não ligadas diretamente às idiossincrasias do contexto escolar. (Entrevista 26, 06/11/12, grifo nosso)*

Quando questionados se no processo de aprendizagem, há **diferenças de desempenho entre cotistas e não-cotistas**, as opiniões variaram novamente, dividindo opiniões dos defensores das cotas, de um lado, defendendo que o desempenho permanece o mesmo, e seus opositores, de outro, alegando que o desempenho discente piora substancialmente após as cotas, ainda que as pesquisas estatísticas realizadas até então corroborem a primeira hipótese. Vejamos alguns desses relatos:

> *Tem os que são fracos, mas se são cotistas eu não sei dizer. Alunos de outros cursos (Física Médica, Educação Física...) tomam minha disciplina como optativa e não são cotistas. O foco é outro, a visão é diferente. O interesse é outro! (Entrevista 9, 22/10/12)*
>
> *Alguns professores têm revelado que não. Outros têm colocado uma pequena diferença na base mesmo. Eles têm um pouco mais de dificuldade com a língua, um pouco mais de dificuldade na escrita, mas todos os alunos têm. Eu acho que hoje em dia, todos têm uma dificuldade de escrever. A dificuldade é geral. Eu não acredito que isso seja algo localizado não. Por exemplo, eu tenho alunos que vieram de boas escolas e que têm uma dificuldade muito grande de escrever um texto. Talvez, o momento onde eles mais sofrem é na hora do Trabalho de Conclusão de Curso, o sofrimento é nítido, é muito grande e isso mostra que é difícil. Eu sei que é difícil, escrever não é fácil. Mas o sofrimento deles seria muito menor se eles tivessem um pouco mais de base na escola, que eu não tenho certeza se as escolas privadas estão tão adequadas assim, se elas são nosso padrão ouro em relação a quem está entrando. Eu acho que a gente tem um grupo de alunos que são bons, são os melhores, agora eles tem limitações importantes. (Entrevista 10, 24/10/12, grifos nossos)*
>
> *Há diferenças. Eu não tive ainda alunos. Acho que eles ainda não chegaram. Mas a informação que a gente tem é de que há. A gente observa que, mesmo antes do sistema de cotas, já há certa imaturidade do estudante que entra na faculdade de medicina, e por razões de ordens gerais, da própria sociedade, e um sistema que facilite o ingresso vai facilitar que problemas, situações de alunos muito imaturos para a profissão médica possam adentrar a universidade e sejam profissionais, mesmo com o suporte, sejam profissionais com uma prática profissional inadequada. (Entrevista 11, 24/10/12, grifo nosso)*
>
> *Quem não teve incentivo, estímulo nenhum, vai sempre ser um aluno medíocre. Mas há pessoas que quando se vêem na iminência de ser médico*

> *se transformam, passando a ser um excelente profissional, o que seria a norma passa a ser exceção. Isso depende muito do aluno. A sociedade passou a ser muito vulnerável. Talvez os melhores alunos não sejam aqueles que estão na balada, saindo, tomando cerveja e se divertindo por aí, mas os pobres mesmo, que precisam se concentrar e se esforçar para conquistar algo na vida. Ainda não entendi, acho que essa história de cotas é um golpe político. Lula era um analfabeto e se elegeu porque tinha habilidade política, isso é uma questão de governo, jogada política. (Entrevista 13, 25/10/12, grifo nosso)*
>
> *Está muito misturado. Acontece demais de um cotista que às vezes é até melhor. Tem meninos brilhantes. Mas para ver isso é preciso uma investigação profunda. Eu tive um caso [problemático] e depois descobri que a mãe [do aluno] era médica. Descobri que a família passava a mão na cabeça dele por tudo. Ele chegou ao cúmulo de levantar e rasurar a minha caderneta. Colocando presença no lugar da falta. Expliquei que ele havia acabado de cometer um crime, que o diário é um documento de uma instituição pública federal e que, portanto, eu poderia chamar a polícia federal e responsabilizá-lo por essa atitude fraudulenta. Passei um exercício em sala e assinei permitindo que os alunos trouxessem em outro dia, ele chegou ao ponto de trazer o exercício pronto de casa sem a minha assinatura. Não parou aí. No outro dia, ele não veio. Era uma orientação em grupo, ele ligou para os outros dois parceiros da equipe não virem e nesse dia não pude fazer o atendimento. Pedi um trabalho de campo ele foi ao Hospital [...] e entrevistou a própria mãe, de bermuda. Disse que estava errado, precisei repreendê-lo em sala de aula e aconteceu que os próprios colegas bateram palmas! (Entrevista 18, 26/10/12, grifo nosso)*

Quando perguntados sobre os principais desafios lançados pela implantação das cotas, em face da sua atuação pedagógica, os argumentos mais recorrentes apresentados pelos pesquisados foram: a heterogeneidade de perfis numa mesma turma, a inexistência de recursos para desenvolver um trabalho específico com os cotistas, especialmente os portadores de deficiência, aumento de reprovações e desistências bem como a adequação estrutural e pedagógica da universidade, conforme demonstram dados do Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 – **Desafios lançados pelo sistema de cotas**

Argumentos	**Número de recorrências**
Heterogeneidade	6
Recursos de ensino	2
Aumento na taxa de reprovação e atraso na conclusão do curso	2
Adequação estrutural da universidade	2

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Para os opositores das cotas, o maior desafio é o tipo de aluno que chega à universidade. E, diante desse perfil, fazer com que todos consigam ficar no mesmo nível.

> *O desafio é fazer com que uma pessoa que teve uma má formação até o ensino médio possa, dentro da academia, ter uma boa performance e se converter em bons profissionais, sem um programa de recuperação específico. A questão da diversidade social e étnico-racial não faz parte das ementas das disciplinas e não há uma atividade programada nesse sentido. Isso não ocorre. (Entrevista 1, 18/10/12)*
>
> *No início havia expectativas e preocupação. Uma vez tendo passado pela experiência, isso não gera mais preocupação. (Entrevista 4, 19/10/12)*
>
> *O desafio não é nem pelo sistema de cotas. A nossa faculdade de medicina é tradicional, tem que se reinventar. O modelo é muito velho. O maior desafio é dar a mesma aula para alunos de níveis diferentes e todos conseguirem alcançar o conteúdo. Não só o conteúdo científico-tecnológico, mas os valores morais, a ética, o sentido humanístico da medicina. Tem um dado aí importante (sem querer tornar prolixa a entrevista): fazer com que os 'filhinhos de papai' baixem a bola, depois eles vão para uma [universidade particular] da vida. Quem se deu bem nessa história foram os mega-empresários das faculdades particulares, até porque muitos dos professores estão com os filhos estudando nelas. (Entrevista 23, 31/10/12, grifo nosso)*

Já os entrevistados que se manifestaram favoráveis às cotas, alegaram que um dos maiores desafios é não deixar que estes "alunos sejam tragados pelo sistema", além disso, trabalhar sem discriminar, remodelar os métodos de ensino para que eles possam superar um possível *déficit* de conhecimentos básicos e linguísticos.

> *Como criar um nível homogêneo na sala, para recuperá-los rapidamente e fazer com que cheguem lá. Não vejo que a universidade tenha dado instrumentos pedagógicos ao professor para fazer essa recuperação rápida. (Entrevista 9, 22/10/12)*
>
> *O desafio é o seguinte: o professor tem que ter o cuidado para não deixar se contaminar pela ideia de que o cotista é inferior ao não cotista. Não se pode ter um olhar discriminatório sobre estes estudantes. Depende muito do professor. Considerar a procedência do estudante de escola pública não é um parâmetro para medir o desempenho dele. Já tive muitos alunos bons que cumpriam com todos os requisitos. (Entrevista 17, 29/10/12)*
>
> *Eu acho que é não deixar que esses alunos sejam tragados pelo sistema. É, eu acho que existe uma responsabilidade nossa. A universidade pública tem uma responsabilidade social muito grande. E maior que a privada! Então, a gente precisa fazer com que esses alunos percebam que o que eles estão recebendo aqui é um esforço da sociedade para eles e eles não podem simplesmente sair dando as costas para essa sociedade. Então, eles precisam estar conscientes de que em algum momento eles vão precisar interagir com ela de uma forma responsável, e eu acho que esses cotistas têm uma responsabilidade maior ainda, entendeu? Se todos têm, eles precisam ter uma responsabilidade maior ainda, porque o esforço foi muito*

> *maior com eles. Na condução da chefia, em termos de desafios, eu ressalto principalmente os deficientes. O desafio de lidar com eles vai ser muito grande, porque estruturalmente nós não estamos preparados para receber esse tipo de paciente (perdão, esse tipo de aluno) e nós não estamos pedagogicamente também preparados, ninguém está, mas a gente não tem a luz no fim do túnel. Eu acho que vai ser importante, de alguma forma, a gente estabelecer uma luz no fim do túnel, para que os professores, embora, com desafios, angustiados e despreparados saibam que direção seguir, porque isso a gente não tem ainda. Talvez nosso principal desafio seja esse. Mas quanto aos cotistas sem deficiência, eu acho que não vai ter nenhum problema, acho que vai ser deixar rolar e ver o problema que surgir e a gente resolve no caminho. (Entrevista 10, 24/10/12, grifo nosso)*

O relato acima enfatiza a importância de uma contrapartida dos cotistas em relação ao investimento que está sendo feito neles. Advertindo quanto às responsabilidades recíprocas destes para com a universidade e a sociedade. Por outro lado, o entrevistado destaca o desafio de trabalhar com os deficientes, uma vez que a universidade não está preparada, tanto do ponto de vista estrutural, quanto pedagógico, e isso vai requerer todo um processo de adequação, que até então, ainda não ocorreu. Segue outro relato neste sentido:

> *É difícil ter uma noção, a gente não sabe ainda o quanto isso está causando de impacto entre o ensino e a aprendizagem. O que a gente sabe até agora é se passam ou não passam, mais uma questão de nota. Não há uma política de acompanhamento da parte pedagógica para ver se esses alunos estão tendo dificuldades. Esse é o problema da cota, não levanta as dificuldades que eles estão tendo em relação a vocabulário, aprendizado, questões financeiras, acesso a materiais didáticos. Teria que ter uma política de conhecimento desses alunos. Os alunos não sabem nem porque estão no curso. Falta uma reflexão maior de professores, gestores e alunos em relação ao que está acontecendo em geral. Não só as cotas. Falando em números e esquecendo de pensar sobre o aluno. É legítimo o resgate histórico, é importante, mas não é desse jeito que se vai fazer isso. Não é baixando uma portaria que determina que 50% tem que entrar. Não sou pedagogo, nem educador, mas é uma opinião própria, uma percepção pessoal, minha! (Entrevista 25, 31/10/12, grifos nossos)*

De um modo geral, tanto os entrevistados que se mostraram contrários às cotas, quanto aqueles que se identificaram como favoráveis, concordam quanto ao fato de que os outros cursos tem mais problemas do ponto de vista pedagógico, já que como Medicina é o curso mais concorrido, tendem a entrar os melhores alunos, tanto das escolas públicas quanto das privadas.

Tendo em vista os desafios elencados pelos pesquisados, foram citadas diferentes estratégias de enfrentamento, conforme ilustrado no Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – **Estratégias de Enfrentamento**

Argumentos	**Número de recorrências**
A gente termina dando as soluções quando encara os problemas	3
Avaliação do ensino apontando dificuldades a serem superadas	3
Abertura e democratização da discussão	2
Reflexão e diálogo entre professores, gestores e alunos	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

Foram apontadas outras estratégias de enfrentamento em face dos desafios lançados pelo sistema de cotas: adaptação dos professores, programas de recuperação, melhoria dos investimentos em recursos audiovisuais, adequação estrutural do campus, programas de monitoria/tutoria. Para os defensores das cotas, é necessário mostrar a responsabilidade social que os cotistas devem ter para com a universidade e a sociedade; listar a antecipar os problemas, tentar discutir a saúde do ponto de vista social, conferir um tratamento igualitário aos estudantes. Eis alguns relatos nesse sentido:

> *A primeira estratégia, ao reconhecer que existe um grupo de alunos que tem dificuldade: tenho tentado suplantar isso com recursos audiovisuais. Para que os alunos possam ver mais, do que apenas falar e ouvir. O nível inicial é mais baixo. (Entrevista 9, 22/10/12)*

> *Eu tenho dez monitores, procuro utilizá-los para tutoria. São sessenta alunos, seis alunos por monitor. Isso ajuda com que eles fiquem mais próximos um do outro e melhorem no curso, tiram dúvidas, estudam para a prova. São estudantes de turmas mais adiantadas, que fazem seleção para esse tipo de monitoria. [...] (Entrevista 12, 24/10/12).*

Novamente, a ideia da adequação estrutural e pedagógica da UFS é retomada pelos pesquisados, que criticam o fato dela ainda não ter acontecido, ao mesmo tempo em que advertem sobre a urgência da adoção de um conjunto de medidas com esta finalidade: listar os problemas, promover a adequação estrutural da universidade, discutir a saúde do ponto de vista social (o que deveria ser estendido a todas as demais áreas), repensar a organização do curso por uma visão inter-multi-transdisciplinar, repensar os mecanismos de inserção dos professores no curso, problematizar o convívio democrático e a aceitação das diferenças, como se pode visualizar nos trechos em destaque.

> *Eu acho que a gente precisa listar e antecipar os problemas para que a gente monte as estratégias. O primeiro deles é a adequação estrutural do nosso Campus. Existe uma discussão na reitoria quanto a isso, mas ela não chegou até nós e eu acho que não se fez uma discussão democrática sobre isso ainda. Então ninguém chegou, sentou e perguntou: bom, mas o que é que precisa ser feito? Onde é o gargalo? Onde é que é a dificuldade? Mostre-me como é que se faz ou como isso pode ser feito. Então, embora exista uma discussão muito da reitoria, e a gente ouve falar sobre isso, inclusive verba destinada à adequação do Campus para a deficiência física, isso estabelecido por lei inclusive, mas a gente nunca fez uma discussão sobre isso, séria.*
>
> *Quanto aos cotistas, eu acho que a estratégia não foi colocada ainda, não está em prática, mas eu acho que é tentar discutir a saúde do ponto de vista social e é algo que a gente já tem tentado fazer com os alunos não cotistas, só que isso precisa ser de fato intensificado e assumido como algo necessário. Na matriz do curso, isso está previsto, mas eu acho que a gente acaba sendo sequestrado pela necessidade de lidar com o biológico. Existe um buraco negro tão grande, que é o trabalho com o biológico, com o físico, o fisiopatológico que o social, o humano, acaba perdendo importância. E o desafio é tentar equiparar as duas coisas que são necessárias, isso está na matriz, isso está nas Diretrizes Curriculares Nacionais, isso já está posto há mais de dez anos, desde 2005, 2007, isso já está colocado, é necessário, a gente precisa contemplar, o nosso currículo contempla, agora, [...] a gente não conseguiu fazer isso funcionar de forma adequada. (Entrevista 10, 24/10/12, grifos nossos).*
>
> *Vai depender muito da organização do curso, da maneira como o professor é inserido no curso. Não tem como trabalhar estratégias predeterminadas antes de surgir o problema. Eu sei que é difícil. Só para ilustrar: eu tenho uma paciente no HU, que tem paralisia cerebral, que passou em jornalismo no sistema normal, mas ela tem a coordenação motora bem comprometida. A professora disse que não era para ela estar ali e até hoje ela não passou nessa matéria. Mandei o caso para a ouvidoria, que chamou a professora, mas até hoje não se resolveu nada. (Entrevista 17, 29/10/12)*

Os trechos destacados a seguir nos fazem entrever a dimensão pedagógica do trabalho em sala de aula, que constantemente conclama os profissionais a revisarem seus métodos de ensino, no sentido de alcançar maior efetividade em suas práticas. Em várias falas, surge essa necessidade premente de uma reflexão radical e de conjunto sobre as mudanças por que passa o ensino superior, de modo geral, e de modo mais restrito, a discussão sobre as cotas. Pensar sobre os modos de ensinar e pensar isso coletivamente, junto com os demais integrantes da comunidade acadêmica, trabalhar com a "singularização das demandas", como sinalizam os relatos dos pesquisados abaixo, são formas de lidar com as mudanças interpostas pela nova configuração da universidade, após a introdução do sistema de cotas.

> *Pular etapas é como construir a casa pelo teto. A resolução de todo o problema seria oportunizar para cada um, um melhor ensino básico, para que eles pudessem chegar com um nível melhor. São preparados para*

> *decorar situações que não tem tanto a ver só para passar no vestibular. Sem saber refletir. Nós professores devemos pensar maneiras diferentes de ensinar. Não sei se esse jeito de ensinar é o melhor. Professores, gestores e alunos precisariam refletir mais. Será que o aluno está preparado para ler, isso envolve uma discussão muito grande, não dá para saber hoje o que é melhor, é preciso uma reflexão para ver onde cada um está errando. Que está passando por um processo de mudança, está. Cabe ao professor sair do estado de inércia. Será que a cota é o problema? Ou o jeito que a gente ensina? Ou o jeito que o aluno chega? (Entrevista 25, 31/10/12, grifos nossos)*
>
> *'Estratégia de enfrentamento' seria uma metáfora muito bélica. Eu diria que, pedagogicamente, dou voz aos alunos, cabendo a eles fazerem uso dela ou não. É preciso, também, desmistificar a ideia de que todo cotista é 'bonzinho', 'agradecido' e 'esforçado'. De minha pouca experiência, percebo que há cotistas que não querem nada com nada e se utilizam de sua condição para compor um personagem e obter vantagens dos professores. Nunca penso no conjunto universal dos 'cotistas', mas sim na singularidade do cotista Beltrano, Fulano ou Cicrano. Acho que a singularização das demandas facilita muito o manejo delas. (Entrevista 26, 06/11/12, grifos nossos).*

Já os opositores das cotas criticam o fato de que, para os cotistas faltam outras atribuições necessárias ao desempenho da função médica, que a universidade tem privilegiado a quantidade e descuidado da qualidade. Para estes entrevistados, há um descompromisso da UFS com a formação individual do seu graduado. Alertam para o fato de que a imprecisão em medicina é inadmissível, pois é uma área em que se lida com vidas, por isso cabe manter o máximo rigor, num nível igual, para todos os alunos, independentemente de serem cotistas ou não cotistas. Seguem alguns relatos referentes:

> *Que a universidade faça uma autoavaliação do ensino e dos professores, uma análise, no sentido de estudar possibilidades de ensino para eles, para o grupo e para a UFS em geral, semestralmente, anualmente. Uma avaliação em que eles pudessem apontar as dificuldades e que a universidade pudesse se preparar para solucioná-las ou amenizá-las, pelo menos as que vão surgir e a universidade poderia se preparar melhor nesse sentido. (Entrevista 8, 22/10/12, grifo nosso)*
>
> *Possibilidade do professor se dedicar com o apoio da instituição para fazer um reforço e nivelar essas diferenças, que deveriam ser niveladas antes! Na área médica, quantos professores estariam disponíveis, poucos têm dedicação exclusiva, a maioria trabalha em tempo parcial, quantos teriam disponibilidade para essa tarefa? (Entrevista 11, 24/10/12, grifo nosso).*
>
> *Não sei. Penso que o enfrentamento vai ser individual. Na verdade, a universidade nunca nos deu nenhum tipo de enfrentamento, não vai ser agora que ela vai dar. O modelo foi mudado sem sequer ser apresentado ao corpo técnico. Sem sequer se dar a oportunidade de entender. A própria universidade não se preocupou em me esclarecer, me preparar para*

> *entender essa mudança. Isso depende de um background*[42] *que você tem, uns ficam polarizados para um lado, outros para o outro.Pode até parecer absurdo o que eu estou falando. (Entrevista 23, 31/10/12, grifo nosso)*

Quanto às **condições do egresso**, os professores foram questionados se tem sido possível favorecer nos alunos cotistas, processos que possibilitem a aquisição de saberes/habilidades compatíveis com as demandas e responsabilidades inerentes à atuação profissional do curso em que se encontram.

Os entrevistados favoráveis às cotas alegaram que acreditam que os cotistas não vão ter problemas neste sentido, conforme relatos a seguir:

> *Acredito que sim. Uns vão ser sempre bons e outros serão medíocres, mas isso sempre houve. Realmente há os que se destacam e os que não se destacam. Sempre existiu isso, vai acabar sendo a mesma coisa! Tem pessoas que têm dificuldade de Português, mas têm o interesse de aprender e acabam se superando. (Entrevista 9, 22/10/12, grifo nosso)*

> *Eu não acredito que eles vão sair profissionais piores do que os não cotistas. Primeiro que eles estão sendo selecionados. Eles são os melhores das pessoas que estão saindo das escolas públicas. Então, eles têm capacidade e responsabilidade de lidar com o aprendizado. Então, eu não acredito que eles vão ter problemas. Agora por outro lado, eu acho que nós precisamos, como escola, como grupo, a gente precisa se organizar para construir um ambiente em que a gente consiga mostrar pra eles a responsabilidade social que eles tem, a responsabilidade social que qualquer médico deve ter, que qualquer profissional de saúde deve ter e eles mais ainda por estarem vindo de uma escola [...] pública. (Entrevista 10, 24/10/12, grifo nosso)*

> *Com certeza. Esses alunos têm me surpreendido muito, em termos de dedicação, de inteligência, de criatividade. Muitas vezes eu não sei se é cotista ou não. Em 2011-1, apresentaram um trabalho sobre percepção, tiveram a ideia de fazer uma dramatização, foi um trabalho excelente e no grupo tinha muitos cotistas. Eu tinha a vontade de me aposentar depois das cotas, tinha que viver essa experiência das cotas, eu que fui tanto contra, agora tenho que viver! (Entrevista 18, 29/10/12, grifo nosso)*

> *Se houver uma transformação. O que me dá um pouco de medo é que os cotistas estão entrando e a parte toda de organização pedagógica não está sendo feita. Eu não recebi nenhum tipo de tratamento para receber o cotista. Para a universidade, eu sou a mesma professora, com o mesmo desempenho pedagógico. Nada foi esclarecido e adaptado. Já vamos recebê-los e o que mudou em termos pedagógicos? Nada! Parece que essa parte não está ocorrendo. A universidade não sinalizou, pelo menos para nós, até agora nada. (Entrevista 21, 30/10/12)*

[42] Palavra da língua inglesa, empregada aqui no sentido de ‘repertório’.

Esta última fala critica o fato de que, até então, a instituição não tem se preocupado em se adaptar para as cotas. Apenas adotou uma medida de seleção diferenciada, sem contudo se preocupar com uma preparação do terreno, bem como implementar as medidas necessárias, tanto do ponto de vista estrutural quanto do pedagógico.

Já os que se posicionaram contrários às cotas alegam que o desempenho tende a ser inferior pela defasagem de base, e não necessariamente pela ausência de condições específicas, como se pode observar neste relato:

> *Nosso objetivo é tentar que eles saiam tão bem quanto os outros. Vontade para isso, todos tem! A motivação e o desejo de ser médico e de ser bom médico, isso é igual em todas as turmas, mas a base para isso é que não é igual. (Entrevista 3, 19/10/12)*

Este relato parece apontar um indício de mudança na prática pedagógica, ou seja, se a vontade de ser médico é igual mas a base para isso é diferente, torna-se necessário adotar medidas pedagógicas no sentido de equalizar as oportunidades de aprendizagem para alunos que apresentam condições diferenciadas nesse processo. Entretanto, nem todos os pesquisados concordam quanto ao fato de que isso é possível, como se pode constatar nos trechos abaixo:

> *Os normais não estão bem. Imagine os cotistas! Estão chegando mais fracos e infantilizados. Educação familiar, ensino defasado, problemas de linguagem. Acho que vão sofrer. Antigamente, era um critério de seleção das públicas: absorver os melhores alunos. Vai piorar o ensino superior, não ter um rigor pedagógico. Sem uma análise crítica da pedagogia, para ver o que está certo ou errado. (Entrevista 6, 22/10/12, grifo nosso)*

> *A profissão médica, ela tem a grade, mas tem outras atribuições que são desenvolvidas, necessárias para o desempenho da função, a cultura geral, aspectos humanísticos, espirituais, são atributos necessários à prática médica. No passado, se recrutava o que tinha de melhor, nas gerações de jovens. No passado, você selecionava o que tinha de melhor. Então, um rapaz pobre ou negro e tal, ele representava o que tinha de melhor no seu grupo social, na sua família, e esse é o material que se preparava no curso, das universidades. Seguramente ao entrarem com mais facilidade, sentirão as próprias dificuldades do curso, na medida em que a universidade na prática de ser inclusiva, de privilegiar quantidade de campus, quantidade de cursos, ela descuida do compromisso com a formação individual do seu graduado. (Entrevista 11, 24/10/12, grifo nosso)*

> *Se o cotista for limitado, ele vai ser limitado a vida toda. Antes das cotas, já tive alunos que entraram e eram oriundos de escolas públicas, só uma turma tinha 21. Vieram de comunidades carentes, com dificuldades, mas foram crescendo no curso e se transformaram. O mau aluno não vai conseguir passar por todos os períodos sem ser percebido. O bom senso tem que prevalecer. Em medicina, o poder de decisão fala mais alto, pois o que está em jogo são vidas. Se a pessoa falhar, mata um. A imprecisão na hora de tomar uma decisão é inadmissível. (Entrevista 13, 25/10/12, grifos nossos)*

> *Acredito que sim. A impressão que me dá é que não vou precisar mudar muita coisa. Do meio pro fim eles vão estar totalmente nivelados! Talvez a gente tenha um grupo com mais sensibilidade, por serem cotistas, em relação aos problemas dos seres humanos, mais do que os outros, que tiveram acesso mais facilitado a tudo, sem ter que fazer tanto esforço. O cúmulo da discriminação é pensar que esses estudantes seriam melhores para o PSF. É o que se ouve, é o cúmulo da discriminação. Cotas já é uma discriminação, mas o cúmulo da discriminação seria pensar isso. (Entrevista 16, 19/10/12, grifo nosso)*

De um modo geral, os entrevistados consideraram cedo para avaliar as condições do egresso, uma vez que ainda faltam três anos[43] para a primeira turma se formar e mesmo após a formatura, leva um tempo para que um efetivo programa de acompanhamento possa avaliar as suas condições de atuação profissional.

O Quadro 12, a seguir, traz dados sobre possíveis sugestões de melhorias para o sistema de cotas, na visão dos docentes pesquisados:

Quadro 12 – **Sugestões de Melhoria**

Argumentos	**Número de recorrências**
Melhorar o ensino público de base	7
Não tenho	4
Núcleo psicossocial para ouvir as necessidades/dificuldades deles	2
Preparo, capacitação prática, maior interação com os docentes	1

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas em 2012

A maioria dos professores contrários às cotas recusou-se a manifestar qualquer sugestão de melhoria em relação ao sistema, chegando um entrevistado a afirmar que sua única sugestão seria a de se revogar a lei que instituiu as cotas. De um modo geral, estes entrevistados ressentem-se pela falta de uma discussão ampla e por mais tempo, antes da implantação do sistema. Foram apontadas como possíveis alternativas às cotas: estabelecimento de bônus no lugar de cotas, mudança na forma de ingresso na universidade. Eis alguns relatos dos pesquisados:

[43] Estimativa referente a 2012-2, semestre letivo que abrangeu o período de coleta dos dados.

Não tem sugestão. O governo deve trabalhar mais o ensino público. Pode até ter cotas, mas que o aluno que aqui chegue, chegue preparado. Daqui a pouco, vamos querer cotas pros louros, pros cabeludos etc. (Entrevista 2, 19/10/12)

Discussão mais ampla e por mais tempo. O sistema está sendo imposto de cima para baixo. Se o sistema de cotas, como tal, ao menos fosse discutido, pois foi empurrado goela abaixo. (Entrevista 5,19/10/12)

Primeiro, é necessário capacitação prática, oficinas com uma interação maior com os professores que vão receber esses alunos e talvez com os próprios alunos, com os que já estão na casa que não são cotistas e que não estão preparados para recebê-los. É preciso preparar para receber alguém. As deficiências do curso sem cotas já são grandes, a situação do curso é deficitária. (Entrevista 7, 22/10/12)

Eu acho que não refleti muito sobre o assunto, mas como minha posição é contrária às mesmas, eventualmente o que poderia se admitir é algum peso nas provas, para alunos que comprovassem uma situação financeira mais difícil, algo nesse sentido. Mas não uma reserva. Eles teriam que se submeter às mesmas provas e teriam um bônus em função da comprovação da situação econômica ruim. Essa seria a única. Em resumo, todo sistema de cotas, todo sistema de doações a grupos desfavorecidos, a grupos vulneráveis, todo sistema de doação tem se revelado na prática, nocivo ao desenvolvimento das nações que as adotam. Então os Estados têm que procurar motivar as pessoas para o trabalho, para a competência. Qualquer forma que faça um atalho desse processo é ruim para a sociedade, é ruim para a nação, enfraquece os cidadãos. Isso é ruim. Se é caro fazer isso, ou no ensino público ou em outras áreas, você deixa a universidade para a elite, a elite entre aspas que possa adentrar a ela. Há muitos cursos técnicos em várias áreas, você vai ter agricultores, pescadores e técnicos bem capacitados, com a consciência ambiental que hoje é necessária, com as tecnologias mínimas que necessitam, não deve ser o acesso fácil à universidade que vai garantir para a nação resultados positivos, em termos de desenvolvimento. (Entrevista 11, 24/10/12)

Não tenho sugestão nenhuma porque sou totalmente contra. Por mim, esse sistema não existiria. Mas acho que nessa discussão eu seria voto vencido. Eu lhe pergunto: o Congresso é imparcial? Não, o Congresso é tendencioso. A oposição reage até que apareça quem dá mais. E depois alegam que as coisas que criam são para o bem do Brasil. Eu não acredito nisso. Político é caso sério. De 100% que eles fazem, 1% é de coisa boa, e 99% é ruim! Tenho um colega preto, que é muito bom, não tenho discriminação nenhuma, de nenhum tipo, só penso que tem que entrar pelo mérito, pela competência. Essa questão política é complicada, até agora não fui convencido que as cotas possam trazer qualquer benefício para a educação ou para o desenvolvimento desse país. (Entrevista 13, 25/10/12)

Revogar a lei e investir na educação básica. Até agora não investiram em nada. Só criaram um estardalhaço com as cotas. Fizeram como essas bolsas aí... não muda nada. (Entrevista 15, 29/10/12)

Não sei se a forma de lidar com isso não deveria anteceder a faculdade. Penso que talvez mudar a forma de avaliação, que considerasse a trajetória anterior dos estudantes, como se tem feito (vestibular seriado), ano a ano. A

> *saída não seria um sistema de cotas, especificamente. (Entrevista 16, 19/10/12)*
>
> *Não deve ter. Não consigo concordar com esse sistema. Mexer no ensino básico talvez. Dar uma base antes. O aluno vai entrar preparado. Se não trouxer um aluno bem preparado, como iremos lapidá-lo? Se entrar pedra bruta, não dá. Como iremos moldar esse caráter? Esse aluno tem que vir preparado do ensino básico. Cotas não estão fazendo isso. Estão sendo pra 'gringo' ver. Educa-se em casa, aprende-se na escola. Se 80% da população brasileira entrar na universidade, e se só sair 20%, eu faço o que com os outros 60%? Isso é só pra 'gringo' ver... Não concordo. (Entrevista 19, 29/10/12)*

Os professores, favoráveis às cotas, listaram como possibilidades de melhoria: acoplar uma facilidade audiovisual ao projeto pedagógico, ampliar o aparato de recursos técnicos, institucionalização de programas de apoio, adaptação curricular e pedagógica, preparo do professor para receber esse tipo de aluno, cursos de reforço de português, de matemática e conhecimentos básicos.

> *Sim. Para melhorar, as universidades devem acoplar a seu projeto pedagógico uma facilidade audiovisual, com um maior aparato de recursos técnicos que incentivem o aluno a não desistir. Quanto aos que não querem, não tem recurso técnico que resolva. (Entrevista 9, 22/10/12)*
>
> *Tentar discutir a saúde do ponto de vista social. Na matriz do curso existe um espaço para isso, mas a gente acaba sendo sequestrado pela necessidade de trabalhar o fisiológico, biológico, patológico e se esquece do social, humano, que acaba perdendo importância. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais desde 2007, o currículo contempla essa discussão, mas a gente não consegue fazer isso funcionar. (Entrevista 10, 24/10/12)*
>
> *Estou aposentando [...] mas penso que a existência de um Núcleo Psicossocial para ver as necessidades em termos de materiais, livros, ajuda aos cotistas, relacionados aos cursos ajudaria. A monitoria também ajuda muito. (Entrevista 12, 24/10/12)*
>
> *Num primeiro momento, oportunizar nivelamento, ofertar disciplinas básicas de gramática. Não sei se é a expressão seria nivelar, pois isso pressuporia um nível mais baixo e de qualquer modo, os outros alunos também apresentam esses mesmos problemas. De um modo geral, o problema não é a diferença entre o cotista e o não cotista. É a educação. O modo como ela tem sido encarada. Se a necessidade de aumentar vagas é apenas a política de pão e circo, apenas números ou qualidade efetiva. Você é a favor da bolsa-família? Sem contrapartida nenhuma, o aluno vai lá para comer e não para estudar. O que você está formando? Por que se está na miséria, é importante, é um resgate histórico. Num primeiro momento até aceito, mas não assim. Tem que se pensar em um sistema que reconheça o mérito. Tenho muitos cotistas esforçados, há aqueles que não têm nem o que comer. Um rapaz que tirava Xerox virou aluno de medicina. Que bonito. O preconceito não é contra o cotista, mas contra o sistema. Tem que se pensar em como fazê-lo melhor! Até parece que estou em cima do muro. Minha irmã pesquisou a EAD na USP. Não adianta dizer que é para ampliar o*

> *acesso, por exemplo, o cara da população ribeirinha ter graduação em Biologia... Não adianta simplesmente dar o título pro cara. E aí? É formado bem? Está preparado para o mercado de trabalho? Porque depois tem o preconceito do mercado de trabalho com esses profissionais. (Entrevista 25, 31/10/12)*
>
> *Maior discussão e participação popular na sua elaboração. Há que se fazer funcionar a contento o controle social da educação. (Entrevista 26, 06/11/2012)*

Em complemento ao que fora perguntado em uma das entrevistas, emergiu um relato intenso, que optei por transcrever, diante da sua riqueza, profundidade e relevância para esta discussão:

> *A riqueza da diversidade de histórias de vida que se encontram no espaço pedagógico da sala de aula tem propiciado uma troca de vivências, de experiências como nunca, pois no mesmo espaço temos, por exemplo, o filho do médico (dono de grande clínica particular/reconhecida na cidade), mas que é de uma simpatia e simplicidade inigualáveis; temos também o filho do lavrador que conseguiu ser policial e que se orgulha de sua origem e de sua história, que dá plantões seguidos para folgar no período das provas, que é inteligente, sensível e dedicado como outros; temos o filho do médico que é prepotente e 'se acha'; temos o filho da professora do estado que é prepotente e 'se acha', mas trabalha a morrer dando aulas particulares para se manter também no curso porque precisa ajudar financeiramente à família... [...] Além do contato natural de colega em sala de aula, tenho trabalhado com eles fazendo dinâmicas e vivências, o que possibilita maior conhecimento das histórias e a interação entre eles. Essa troca traz crescimento emocional imenso para muitos que fazem parte dela [...]. Há uns 10 anos que intensifiquei esse trabalho, não fiz isso a partir das cotas, mas é inegável que esse procedimento didático é uma estratégia que facilita a aproximação entre eles [...], as histórias de vida ficam bastante evidentes. Temos vivido momentos de muitas emoções nesse contexto.*

A apreciação dos dados apresentados neste item permite algumas inferências de caráter geral. Dentre os que manifestaram posição contrária às cotas, o argumento mais presente foi o de que ao invés de instituir cotas, o governo deveria melhorar a qualidade da escola pública, investir na educação básica para que estes estudantes pudessem competir em pé de igualdade com os das particulares. Para estes professores, o sistema de cotas repercute negativamente sobre a qualidade do ensino superior e desmoraliza o ensino público. Outro argumento recorrente é a defesa da meritocracia. Aqueles que se pronunciaram favoráveis às cotas defendem a necessidade de resgatar uma dívida social e histórica e, portanto, ampliar oportunidades para quem não teve.[44]

[44] Os dados que respaldam estas inferências encontram-se pormenorizados e categorizados nos quadros apresentados neste item, acompanhados dos respectivos trechos das entrevistas com os pesquisados.

Os que se posicionaram contrários às cotas, sustentaram o argumento de que as mesmas diminuem a qualidade do ensino, diante do elevado grau de heterogeneidade de desempenho e perfil dos discentes em sala de aula, alegando que isso cria estigmas para o cotista, e gera um sentimento de inferioridade em relação ao não cotista. Há uma concordância consensual entre estes quanto à opinião de que as cotas pioram o ensino, ao nivelá-lo por baixo. Defendem, ainda, a hipótese de que essa discrepância seja menor em Medicina, uma vez que os estudantes tendem a chegar melhor preparados, devido à elevada concorrência.

Para os professores que se manifestaram favoráveis às cotas, não há diferenças significativas em relação à qualidade do ensino e o convívio com as diferenças é visto como uma frutífera possibilidade de amadurecimento interpessoal. Quanto à discriminação, condições de permanência, diferenças de desempenho e perfil do egresso, a maioria dos entrevistados, tanto favoráveis quanto contrários às cotas, considerou ser muito cedo para avaliar estas questões.

Na visão dos pesquisados, o principal desafio lançado pela implantação das cotas consiste em lidar com a heterogeneidade em sala de aula e, especialmente, promover os processos de adaptação que a universidade tem de fazer, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista estrutural.

Houve, ainda, por parte dos docentes favoráveis às cotas, sugestões relevantes para repensar o sistema de cotas, enquanto que a maioria dos entrevistados contrários às cotas recusou-se a responder a pergunta sobre possibilidades de melhoria para o sistema, conforme se pôde visualizar nos quadros apresentados neste item, bem como nos respectivos trechos das entrevistas com os pesquisados.

No percurso do processo de coleta dos dados, três características foram dignas de nota. Primeiro, o desconhecimento, por parte dos pesquisados, de que o sistema de cotas na UFS tem prazo de duração pré-estabelecido. Apenas um dos entrevistados sabia disso. Em segundo lugar, a falta de certeza se já haviam lecionado para cotistas ou não: dois professores ministraram aulas para turmas de cotistas e não sabiam; outro entrevistado citou que havia lecionado para apenas dois cotistas, desconhecendo que a turma que lecionava em 2012-1 era exatamente a primeira turma de cotistas, ou seja, 50% da turma era de cotistas. Por último, a presença de chistes de linguagem nas falas de alguns entrevistados, como por exemplo:

“discriminalização” no lugar de discriminação ou, “paciente” no lugar de discente, como se as cotas estivessem implicitamente associadas a uma ideia de ilegitimidade da medida ou incapacidade do beneficiário.

Foram comuns expressões do tipo “não conheço nenhum cotista”, “não tenho muito a colaborar com sua pesquisa”, “ninguém aqui está sabendo se tem cotistas ou não” como sinais de flagrante resistência à temática da pesquisa, o que demandou explicações e diálogos no preâmbulo das entrevistas para vencer as resistências.

A situação mostrou-se ainda mais delicada, em relação à participação dos discentes no processo de pesquisa, o que será evidenciado com mais detalhes no próximo item.

5.2 AS COTAS SOB O OLHAR DOS DISCENTES

Mais do que os professores, os alunos revelaram um considerável grau de resistência em relação à temática desta pesquisa. Eles não queriam se expor, demonstravam estar temerosos e altamente reticentes. Todo o processo de coleta teve de ser reconfigurado tendo em vista essa dificuldade no contato com os discentes no campo de pesquisa. Foi utilizada uma sondagem prévia através de questionários, para permitir que os alunos se manifestassem em relação à recusa ou à aceitação de participar do processo de pesquisa. Somente a partir desta estratégia, a coleta pôde ser efetivada.

Dentre os 68 alunos que participaram da primeira etapa da pesquisa, apenas 12 (17,64%) responderam o questionário completo (7 presencialmente e 5 por e-mail). Dentre estes doze pesquisados, 8 assumiram uma postura reticente em relação à temática pesquisada, enquanto 4 mostraram-se interessados ou participativos, conforme se pode visualizar nos dados apresentados no Quadro 13, a seguir.

Quadro 13 – **Nível de receptividade dos discentes pesquisados em relação ao processo de pesquisa**

Postura do pesquisado em relação à temática da pesquisa	**Quantidade de pesquisados**
Reticente	8
Interessado/a	3
Participativo/a	1
Indignado/a	0
Total	12

Fonte: contato no campo de pesquisa com alunos do curso de Medicina da UFS no ano de 2012

Um pesquisado justificou a decisão de não participar da pesquisa por ter sido vítima de maus-tratos, por ser cotista. Estes foram alguns dos argumentos empregados pelos não-cotistas para justificar a opção de não participar da pesquisa: muita ocupação na universidade, questões pessoais, falta de interesse e de tempo. Eis alguns relatos de não-cotistas que justificaram a decisão de não se identificar nem participar da pesquisa:

> *Tema recente e sem os devidos esclarecimentos do poder público. A decisão foi tomada sem opinião pública e sem estudo de longo prazo dos benefícios.*
>
> *Não sou a favor do sistema de cotas.*
>
> *Para mim, não há abertura para um real debate sobre cotas, não há resultados.*
>
> *Não é possível mais discutir esse assunto, as cotas são um objetivo sem fundamento, em que não há espaço para discussões, pois envolve interesses políticos.*
>
> *É um tema bastante controverso e, por ter alguns amigos cotistas, acho que não posso afirmar que tenho minha opinião formada.*

Entre os discentes pesquisados, quando perguntados sobre o **posicionamento em relação às cotas**, alguns dos argumentos contrários foram que as cotas acentuam as diferenças entre os estudantes, e representam uma injustiça com quem fez pontuação superior. Dentre os argumentos a favor, está o fato de que as cotas auxiliam estudantes de escola

pública que não tiveram chance de concorrer com os das particulares a ampliar suas chances de acesso ao ensino superior. Seguem alguns depoimentos dos entrevistados:

> *A favor, porque dá oportunidade a quem estuda em escola pública. Quem estuda em escola pública teria pouca chance... A maioria das pessoas estavam ficando de fora da universidade. Os que entravam eram de escola particular. (Entrevista 5, 29/10/12).*
>
> *Sim, por que é o meio mais rápido que temos para que pessoas pobres, que não tem condições de pagar muitos anos de cursinhos preparatórios, tenham acesso a curso superior. (Questionário 9, 06/11/12).*
>
> *Eu sou a favor das cotas porque existe uma desigualdade de oportunidades e essa desigualdade de oportunidades faz com que o Estado, o Governo, ele crie um meio para que haja igualdade. Porque existe um princípio de Direito, que é o princípio da isonomia, que é um princípio de igualdade, e não tem como dar igualdade a uma pessoa quando já existe uma desigualdade social e uma desigualdade econômica. Eu sou a favor disso, mas eu sou a favor de uma cota, não definitiva, mas uma cota a um certo prazo, até haver essas condições de igualdade e depois ela se extingue. (Entrevista 12, 07/12/12, grifo nosso)*

Eis alguns dos argumentos apresentados pelos discentes pesquisados, que se manifestaram contrários às cotas:

> *Sou contra, porque acho que é uma estratégia errada, equivocada, e uma tentativa de mascarar a melhoria da educação. Vai apresentar melhoras a curto prazo, mas vai apresentar um abismo a longo prazo entre o aluno da escola privada em si e o aluno da escola pública. E também a maneira como as cotas estão funcionando. Está entrando gente que tinha condições de estudar na escola particular e não estão lá. Dizem que é temporário, enquanto se investe na educação básica, mas a gente não vê melhorar a educação básica. Todo ano, greve. Tanto aqui no ensino superior, quanto no básico. (Entrevista 4, 29/10/12)*
>
> *Posiciono-me contra o sistema de cotas da forma como ele é adotado na UFS. O primeiro motivo seria a porcentagem (50%), considerada por mim alta e desnecessária. Se a UFS já possuía mais de 50% dos alunos oriundos da escola pública antes das cotas, essa porcentagem tem o intuito de atingir apenas determinados cursos, como o de Medicina e o de Direito. Com uma porcentagem tão exagerada de reserva de vagas, entram na universidade algumas pessoas com muito menos mérito para estudarem na UFS do que vários não cotistas excedentes. Sendo assim, considero a ausência de meritocracia um segundo motivo. Um terceiro motivo seria o não interesse da UFS em comprovar se o aluno matriculado como cotista realmente é do grupo étnico pelo qual se inscreveu (apesar de difícil, alguns critérios nesse aspecto deveriam ser adotados, não apenas a autodeclaração do indivíduo), o que, a meu ver, inviabiliza a utilização de critérios raciais para a política de ações afirmativas. O quarto motivo seria a falta da adoção de um critério social-financeiro, mas que será resolvido com a nova lei. Há alguns outros motivos, mas, para não me alongar, gostaria de frisar, por fim, que acredito que não deveria haver uma RESERVA de vagas, e sim, um auxílio na pontuação (seja 10, 15 ou até 20 % de bônus) como fazem ou faziam*

> *grandes universidades (como a USP), porque mesmo com um auxílio de 20%, em cursos como o de Medicina, não haveria preenchimento de 50% das vagas por cotistas. (Questionário 10, 10/11/12, grifos nossos)*
>
> *Contra. Por que eu acho que a problemática da educação no país não será resolvida criando-se cotas para escola pública, mas sim melhorando a educação de base e oferecendo aos estudantes de escola pública um ensino de qualidade que possa concorrer em igualdade com o das escolas particulares. As cotas são uma forma a mais de discriminação! (Questionário 11, 19/11/12)*

Com relação à **repercussão na qualidade de ensino**, os pesquisados afirmaram que a falta de base pode acarretar negativamente nos futuros profissionais, mas que as cotas têm a vantagem de despertar o interesse de alunos pelo vestibular, especialmente em cursos elitistas, como o de Medicina, incentivando os estudantes da rede pública a estudar mais.

> *Não vejo isso não. Alguns se destacam, outros não. Isso sempre acontecerá. Vejo alguns que estudaram comigo em escola particular e que aqui não tem um desempenho tão bom. Agora está no início, não sei com o passar do tempo. As primeiras turmas já tentavam antes, tinham uma base melhor. Ao mesmo tempo em que se tenta incluir as classes mais baixas, se exclui a média. Por que a média não tem condições de estudar na faculdade particular, e se fica fora da pública vai para onde? (Entrevista 4, 29/10/11)*
>
> *<u>Os alunos que vieram de escola pública são tão esforçados quanto os que vieram de escola particular e tiram notas semelhantes.</u> Como os de colégio público tiveram uma base mais fraca, eles podem ter mais dificuldade no ensino superior, especialmente na área de [ciências] exatas. (Entrevista 5, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *Acredito que não. No geral não. Tenho muitos exemplos do pessoal cotista que tem boas notas. (Entrevista 6, 29/10/12)*
>
> *<u>Em parte. Em cursos que exigem mais leitura, de saúde, na área de humanas, o nível é semelhante. Ainda se aproxima aos das particulares. Mas penso que nos cursos de Exatas, a disparidade é muito grande</u>. Meu irmão fez Engenharia de Petróleo e ele disse que o pessoal tem dificuldade, todos têm, mas os cotistas têm mais. Na sala dele, 30 pessoas tiraram zero numa prova e destes 28 eram cotistas. Na minha turma, não vejo essa diferença. Ele fez vestibular para Física e depois pediu transferência interna para Engenharia de Petróleo, mas estudou a vida toda em escola pública também. (Entrevista 7, 31/10/12, grifo nosso)*
>
> *Não interfere. O aluno cotista ele tem que se adequar. <u>O professor de ensino superior não vai diminuir o nível dele porque se subentende que eles teriam menos base. Tanto é que os cotistas tiveram melhores notas que muitos que vieram de escola particular.</u> (Entrevista 8, 31/10/12, grifo nosso)*
>
> *Incentivará os alunos das escolas públicas a estudarem mais. Como foi meu caso. Antes das cotas me mandaram desistir de Medicina. (Questionário 9, 06/11/12)*

Grande parte da população apresenta uma visão geral de que a adoção do sistema de cotas influenciaria negativamente na qualidade de ensino por entrarem alunos mais despreparados no universo acadêmico. No entanto, nesse quesito, vivencio a experiência de que não houve e não está havendo facilitação por parte dos professores com o intuito de passar os alunos (sejam cotistas ou não) ou então diminuição do nível das aulas para as turmas com alunos cotistas. Gostaria de citar que a minha turma é a primeira turma de Medicina com alunos cotistas (2010/1), mas que os alunos que a compõem são os 25 primeiros colocados, aqueles considerados pelo vestibular com um bom nível e que, de certa forma, estão em pé de igualdade com os alunos não cotistas.

Mesmo assim, com o passar dos períodos, percebo que há uma maior dificuldade por parte de alguns alunos cotistas na obtenção de boas notas na universidade, sendo mais constante a reprovação nesse grupo, algo mascarado no primeiro período (único período de divulgação dos resultados pela UFS), já que a grande parte deles já havia cursado outros cursos da área da saúde e já possuía uma boa noção de anatomia e do modo de funcionamento da universidade, por exemplo. Desse modo, concluo que não houve uma queda perceptível na qualidade do ensino nem na sua cobrança, mas também não houve algumas adaptações que seriam necessárias para uma melhor integração do aluno cotista no universo acadêmico, proporcionando a melhora do ensino como um todo. (Questionário 10, 10/11/12, grifos nossos)

De modo geral, os cotistas estão despreparados, isso vai depender de seu esforço, porque assim, quando ele entra na universidade, ele não entra vencedor, ele já entra vencido. Porque vai ter muitas pessoas que vão ser contra ele, que vão dizer: não, você entrou porque existia uma cota e o mérito dele às vezes não é reconhecido. Eu acho o seguinte: o cotista, ele é um vitorioso, porque o cara que estudou em colégio particular, tem cara que fala inglês fluentemente porque teve toda uma facilidade, toda uma oportunidade, e o cara que estudou em colégio público, muitos deles, não aquele cara que estudou em colégio militar, nem aqueles caras que estudaram em colégios agrícolas, federais, nem aqueles caras que estudaram em CEFET, mas aquele cara que não teve condições disso, ele não tinha nem livro para estudar, os professores dele eram desqualificados, aqueles professores que às vezes nem iam dar aula, que não iam ensinar, iam brincar, muitos não eram nem formados, entendeu? [...]

Eu acho que para esses institutos federais deveria ter uma cota diferenciada, pessoas só que terminaram em colégio público, estadual e municipal [...] E também deveriam existir cotas pra universidades inseridas no interior [...]é outra forma de você segurar o médico no interior. Porque assim, na minha turma, só quem é do interiorzão mesmo sou eu! Somente eu. Eu acho que sou o único que estudou 100% em colégio público. [...] mas eu não fiz cursinho, eu estudei com uma turma de medicina, mas estudava como podia, comprei materiais, fui lutando, fui batalhando e estou aqui hoje, aonde cheguei, por mérito. [...] já desisti de ser um coronel da vida, por causa de um professor que me explicou erroneamente. Eu acho que tem que qualificar o professor, tem que valorizar o professor (Entrevista 12, 07/12/12)

Ao serem questionados se percebem ou perceberam algum tipo de **discriminação/estigmatização entre cotistas e não cotistas**, no contexto do universo relacional estabelecido em sala de aula, surgiram alguns relatos, como:

> *Na minha turma, a gente reconhece quem se dá bem e quem não se dá, a gente meio que se esqueceu. Mas na hora de escolher os horários tem essa divisão. Não tem como negar. Querem estudar juntos os que têm maior afinidade, isso é natural. Debater esse tema seria muito interessante para quem ainda está fora, quem já entrou, já passou por isso. (Entrevista 4, 29/10/11)*
>
> *Não é frequente, mas acontece. Eu não, mas um amigo meu já sofreu bastante, foi tratado de maneira diferente dos que eram não cotistas. Há algum tipo de segregação sim. Mas está bem misturado. Quem estudou no [Colégio X] fica amigo de quem estudou no [Colégio X]. Quem estudou no [Colégio Y], amigo de quem estudou no [Colégio Y] e assim sucessivamente. E quem estudou em escola pública acaba se enturmando, mas se enturma com os outros também. (Entrevista 5, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *Tem formação de divisões, de quem vem da particular e da pública, existe sim. Não ouvi nenhum caso específico. Não tenho ouvido, mas deve ter! Tem muita gente arrogante. (Entrevista 6, 29/10/12)*
>
> *Sim. Há uma divisão nítida no grupo. Geralmente, os cotistas andam juntos e os não cotistas também se agrupam entre si. A gente percebe, acabam naturalmente excluindo de certa forma. Não é só por afinidade. Tem a ver com o fato de ser cotista ou não. (Entrevista 7, 31/10/12)*
>
> *Tem sim. Entre os colegas. Não formam grupos com cotistas. Não é de todo mundo não. Não querem se agrupar com cotistas porque acham que eles têm as menores médias. A maioria que está comigo hoje foram meus alunos. Profissionais da área de medicina, já ouvi dizer que por serem cotistas vão sair piores. Sair como um bom profissional em medicina é independente do que você fez no ensino médio. Daqui pra frente é outra história! Sou professora de biologia. Trabalho preparando esse povo para entrar aqui. Por isso a questão de ser cotista e não cotista é lá do ensino médio. Por isso, as manifestações contrárias. Mas no final, não adianta nada. Só faz aumentar mais ainda a divergência entre esses dois grupos. O aluno que não se mantém, ele desiste, ou ele se torna forte e corre atrás! (Entrevista 8, 31/10/12, grifos nossos)*
>
> *Claro que sim, mas que pergunta! Onde já se viu duas classes sociais tão distintas, como podemos perceber em Medicina, se darem bem? Até na divisão dos horários há uma segregação. O que já era de esperar... (Questionário 9, 06/11/12)*
>
> *Se houve ou ainda há algum tipo de discriminação, é algo muito velado. Nunca houve nenhum manifesto de estigmatização por parte da turma. Tentamos adotar a postura escrita numa faixa no nosso primeiro dia de aula: "Aqui dentro somos todos iguais!" (apesar da própria UFS não adotar essa postura ao facilitar a iniciação científica de alunos cotistas). Todos foram bem acolhidos, na medida do possível. Em relação ao universo relacional estabelecido em sala de aula, diria que nossa turma nunca foi*

> *unida, mas não é devido à presença de alunos cotistas/não-cotistas. É uma turma formada por pequenos grupos, mas os grupos não são exclusivamente compostos por alunos cotistas ou não cotistas. O próprio método de ensino da Medicina é quem contribui para essa divisão em grupos, ao formar turmas práticas com cerca de 8 pessoas, por exemplo. (Questionário 10, 10/11/12, grifos nossos)*
>
> *É, assim, de início, na minha turma, [...] nós fizemos uma recepção para os calouros e ninguém sabia quem era ninguém, todo mundo era igual. Na primeira semana de aula, todo mundo soube quem era cotista e quem não era cotista aí se separaram. Souberam pela internet, tem a lista, o resultado. Fulano de tal não é cotista, fulano de tal é cotista, aí se uniram: quem era cotista e [...] quem não era cotista, como dois grupos divergentes e [...]esses grupos eles existem e são chamados 'panelinhas' e elas não deveriam existir pois só desfavorecem o grupo. (Entrevista 12, 07/12/12)*

No tocante aos **possíveis desafios lançados pela implantação do sistema de cotas**, os alunos apontaram o fato de que nem todos vêm preparados para o ensino superior. Um entrevistado afirmou ter ouvido relatos isolados de professores nesse sentido, outros dois entrevistados afirmaram não haver grande desnível entre cotistas/não cotistas. Para outro entrevistado, as cotas lançam desafios éticos e morais e não de cunho pedagógico.

> *Não vejo. Para mim, é a mesma coisa. Professores nem debatem isso. (Entrevista 4, 29/10/11)*
>
> *Nunca tinha pensado nisso. Meus professores simplesmente não se importam com isso, continuam dando aula da mesma forma que davam antes. (Entrevista 5, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *Sim. Na questão da abordagem do assunto. Abordagem, não dizendo que uns sejam mais inteligentes que outros, pois isso depende do esforço do próprio aluno. Que seja mais didática, mais acessível a todos, na linguagem acessível a todos, não desprezando, nem diminuindo a qualidade e a capacidade dele em passar o assunto e o próprio conteúdo. (Entrevista 6, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *Sim. Às vezes se pega um aluno que tenha dificuldade em entender certa coisa e aí o professor vai ter que encontrar um método para fazer com que ele entenda melhor determinado assunto. No caso da matemática, o pessoal tem muita dificuldade em álgebra, em outros assuntos básicos. Para o professor, é uma dificuldade os fazer entender, sem terem tido essa base. (Entrevista 7, 31/10/12, grifo nosso)*
>
> *Eu acho que o sistema de cotas é intrigante por isso. Antes, ele tinha um alunado mais homogêneo. Estudantes de medicina vinham de escola particular. Hoje tem um grupo mais heterogêneo. Nesse sentido, o professor vai ter que buscar uma prática pedagógica para diminuir as disparidades, mas não no sentido de diminuir o nível de sua aula. A busca do conhecimento tem que partir mais do aluno, mas não deixa de ser um desafio para o professor. (Entrevista 8, 31/10/12, grifo nosso)*

> *Não, pois pouco do que aprendemos no Ensino Médio usamos. Na verdade, acredito que lança desafios éticos e morais, mas isso não é de cunho pedagógico. (Questionário 9, 06/11/12)*
>
> *Quanto à minha turma, [...]não houve diferenças perceptíveis na atuação dos professores em sala de aula quando comparado com turmas anteriores. Logo, não houve novos desafios para a atuação pedagógica desses professores por se tratar de uma turma de bom nível e mais homogênea. Alguns chegaram a contar que descobriram apenas no final do semestre que nossa turma era a primeira com alunos cotistas de Medicina. (Questionário 10, 10/11/12)*
>
> *Primeiro, eu vou falar em relação à universidade. [...] Deveria ser pra todo mundo, porque é universidade. Mas antigamente ela era para classe A, classe alta e classe média alta, e ela tinha renda e tinha custo, e está mudando isso. Mas hoje não é só pra os cotistas não, ela tem que ser pra todos e essas cotas tem que ser até certo tempo e depois existir um meio de não ter mais essas cotas porque sempre vai existir essa discriminação que tem que acabar e tem que acabar essas cotas, mas tem que dar um tempo para todo mundo se favorecer. Porque, assim, tanto o negro, quanto o índio, quanto o deficiente, eles foram grupos que foram discriminados, eles são marginalizados, ou seja, estão à margem da sociedade e eu acho que tem que favorecer, mas tem que dar um tempo para depois eles não terem mais esse favorecimento e todos serem iguais, perante a lei e perante a Deus, como a mulher hoje ela chegou a ser igual ao homem. (Entrevista 12, 07/12/12)*

Como **estratégias de enfrentamento dos desafios** citados pelos pesquisados, estes listaram: cursos básicos de inglês, matemática básica, dentre outras possibilidades contidas nos relatos a seguir:

> *Aqui ainda tem algumas diferenças de seleção e programas oferecidos pelo governo, os cotistas têm uma vantagem, uma pontuação a mais, por exemplo, o PIIC, o cotista pontua por 1,2 e o não cotista pontua por 1. Talvez não fosse esse o caminho. Além de já ingressar numa condição diferenciada, ainda ter esse privilégio. Acreditando que o sistema de cotas é o ideal, tudo bem, mas como sou contrário, acho que é um agravante. (Entrevista 4, 29/10/11)*
>
> *Não tenho. Acho que está indo bem. Não corrige as injustiças da sociedade, mas ajuda a diminuir um pouco as diferenças. (Entrevista 5, 29/10/12)*
>
> *O percentual de 50% está bom. <u>Só que não foi de uma forma repartida, contínua, progressiva. Entendo o meu lado, e entendo também os da escola particular. Deveria ser de forma progressiva</u>. (Entrevista 6, 29/10/12, grifo nosso)*
>
> *É difícil. Porque não vai depender só do professor, vai depender do próprio aluno. Ele pode tentar encontrar uma forma mais simples, tentar tirar as dúvidas, o máximo possível. <u>Não vai partir só do professor, mas vai partir principalmente do aluno, se não houver dedicação, ele não vai conseguir.</u> Não tenho achado tão difícil, não sou a melhor aluna, mas sempre estudo, me dedico, tiro boas notas. Talvez se a própria universidade oferecesse*

> *alguns cursos, de matérias básicas, porque eles vêm com dificuldades de base. (Entrevista 7, 31/10/12)*
>
> *Boa pergunta. Porque a gente vê os professores colocando trabalho em grupo, que seria até uma forma de fazer com que as pessoas se envolvam. E acaba que os grupos se formam por simpatia e acaba tendo a discriminação. No começo é pior, do meio do curso pra frente ninguém vai nem lembrar mais quem é cotista e quem não é cotista. É mais para quem está iniciando porque a briga está do lado de fora. Pessoas que vinham tentando há 3, 4 anos e não conseguiram passar, com as cotas, o pessoal vem com esse ranço para cá. (Entrevista 8, 31/10/12)*
>
> *Apesar da minha reposta anterior de uma não percepção de novos desafios para a atuação pedagógica dos professores DEVIDO ao sistema de cotas, há outros desafios a serem vencidos que precisam seguir como foco principal a estratégia de se manter uma boa relação professor-aluno-paciente, com o intuito de barrar a crescente despersonalização da prática médica ao se propor um movimento de vanguarda neste início de século: o elo entre ciência e arte! (Questionário 10, 10/11/12, grifo nosso)*
>
> *Acho assim, primeiro, tem que mudar o modo de pensar do professor, porque se o professor ele já acha que as cotas propiciam um favorecimento, ele já tem que quebrar essa ideia dele. O professor, ele tem que primeiro renovar suas ideias [...] agora se o professor já age como racista, considera uma raça superior à outra, essa ideia de raça superior à outra nunca vai mudar, entendeu? Assim, só porque veio de colégio humilde e chegou a ser médico, não quer dizer que ele seja pior [...] os dedos são diferentes, ninguém é igual, as pessoas precisam de oportunidades iguais para ver quem é mais capaz. [...]eu não sou a favor ao socialismo, sou a favor do capitalismo solidário, aquele capitalismo humano [...] a competitividade e a competição faz com que as pessoas se tornem fortes e o Enem vem pra isso, o Enem vem pra você disputar, para você ser igual, para você disputar e não facilitar. Isso é uma estratégia que o Governo Federal adotou, lançar verbas para todos serem iguais e eu acho que isso não é uma privatização das universidades, mas é um melhoramento. Privatização que já ocorre na UFS, a UFS já está sendo privatizada hoje [...] porque, como é que se vai cobrar, se você atrasa um livro? Isso é errado, como é que se vai cobrar para pegar uma declaração? Isso é errado. Tem que mudar. As leis têm que ser mudadas. A Constituição Federal, então, ela tem que ser mudada. Tem que ser reformulada. [...] a nação é do povo, a nação não é de um grupo só, não é de uma elite, não é do povão, mas a nação é de todos, é meu, é seu, é de fulano de tal, é de cicrano. [...] Deve haver liberdade de pensamento, liberdade de expressão, liberdade de tudo. Um país livre, igual aos Estados Unidos. Livre. Porque quando um país é dominado por uma religião como os mulçumanos são, ele se torna um país tirano e nós temos que ser um país livre, que não esteja vinculado a nenhuma seita e nem ninguém, pronto, com livre arbítrio... e também não deve ser quebrado o direito de ir e vir. (Entrevista 12, 07/12/12)*

Em uma das entrevistas surgiu uma pergunta que não estava prevista no roteiro: "Como você soube que o curso de Medicina era o 6º do Brasil, foi isso que lhe atraiu para vir para cá?", para a qual o entrevistado ofereceu a seguinte resposta:

> *Eu não sabia que era a 6ª do Brasil, eu vim por causa das cotas, que era 50%. Do nordeste todo, só tinha uma universidade que era 50%, era em Aracaju [...] Quando eu cheguei aqui, esse ano eu soube que ela ficou em 6º lugar. Mas eu não sabia, depois eu vi que era melhor do que onde eu vim, e eu fiquei muito feliz, só que fiquei mais feliz ainda que eu só tentei uma vez, e não tentei duas, eu vim disposto a passar e passei, e é um direito meu, a ficar aqui, e só saio daqui quando eu terminar, porque é um direito adquirido, [...] não pode ser revogado, não pode ser eliminado, [...] é uma lei, é um direito meu... eu não entrei por falcatruas. Eu não entrei na ilegalidade. Você pode pesquisar... eu sempre estudei em colégio público e é autodeclarativo, eu posso me considerar o que eu quiser, se eu quiser me considerar índio eu me considero, porque é um país mestiço, é ou não é? Se eu quiser me considerar negão, eu me considero. É autodeclarativo. Agora se disser: vamos para a análise familiar, também eu conseguia, porque meu bisavô é negro, minha mãe é parda, minha avó é parda, e também [...] sou miscigenado, e há essa mistura. O país é todo misturado, é um país de raças misturadas, você tem um pouco de índio, você tem um pouco de africano, você tem um pouco de português, italiano, holandês e é por isso que é um país bonito não é? Um país livre. (Entrevista 12, 07/12/12)*

Na sequência desta entrevista, indaguei ao pesquisado se ele já havia enfrentado algum tipo de dificuldade por ser cotista, ao que ele respondeu:

> *Eu acho que não tem dificuldade nenhuma. Eu acho que a única dificuldade é faltar força de vontade. E força de vontade eu tenho. E se tiver... Pode ter a turma toda, até os professores contra mim, mas eu tenho um mérito, eu não estou aqui à toa, eu não caí aqui de paraquedas, eu lutei e luto pra conseguir meu objetivo que é ser médico, o meu objetivo que é ser doutor, que é um título que já vem desde o [...] o início do Brasil. E é o que eu quero: ser um doutor, como um doutor também de faculdade. Doutor é um título que eu queria ter, não pra ser melhor de que ninguém, mas para ser reconhecido pela minha competência. [...] Além de tudo, um estudante ele tem que ter fé e eu creio com toda convicção que Deus existe e é essa a força em que me alimento: a fé, a fé num Deus, a fé num Deus vivo. [...] e não eu estou aqui pra discriminar ninguém, nenhuma ideologia, nenhuma raça, nenhuma mulher, ninguém, eu estou aqui pra buscar o que eu sempre sonhei que é ser médico e não estou aqui pra passar por cima de ninguém, estou aqui pra respeitar e espero ser respeitado. (Entrevista 12, 07/12/12)*

Pode-se ver nessa entrevista que o aluno vê sua chegada ao curso de Medicina como uma prova de seu valor, uma forma de reconhecimento de seu próprio valor, e, mesmo, como uma evidência da existência de Deus. Para além da demonstração de fé do aluno em questão, percebe-se aqui o quanto as cotas agem na ressignificação subjetiva dos alunos aprovados por esse mecanismo nos vestibulares de medicina, os quais se vêem como iguais aos outros estudantes, em busca do sonho de se tornar doutor.

Apesar de contrário às cotas, um estudante foi altamente educado e cortês comigo, solícito em colaborar, polido ao expor seus argumentos, apresentando um comportamento

bem diferente da maioria das pessoas contrárias às cotas, que se mostraram resistentes, reticentes e algumas vezes ríspidas ou irônicas no contato comigo.

Outro aluno foi solícito em colaborar com a pesquisa, contudo apresentava nítidos sinais de nervosismo, apreensão. Durante a entrevista, ele começou a suar frio e a ficar trêmulo, dava pausas e olhava para os lados, parecia muito temeroso. Em um momento, pediu que eu parasse de anotar para que ele pudesse arrumar o pensamento. Foi uma entrevista com muitas pausas, ele falava baixinho e hesitante. Percebi que não estava totalmente à vontade para falar sobre o assunto. Aparentava receio de sofrer uma possível estigmatização dos demais. Por conta disso, optei por fazer as entrevistas em local reservado, longe do contato visual com os colegas de turma que, a essa altura, já me conheciam e já sabiam o motivo de eu estar ali. Aguardava-os perto do local da aula, e depois me dirigia com eles para um local mais distante onde pudessem falar mais à vontade, sem outras pessoas olhando/ouvindo. A discrição foi um caminho para estreitar a aproximação com os pesquisados e estabelecer um clima de confiança mútua, propício ao diálogo.

Outro entrevistado foi altamente educado e cortês comigo, solícito em colaborar, se predispôs a avisar ao colega de que eu o estaria esperando, mas esse não veio (desistiu de conceder a entrevista). Aguardei por uma hora e meia, e após esse tempo, ele retornou para me informar que o amigo havia ido embora, apesar de ter sido avisado que eu o aguardava. Fiquei realmente tocada com a consideração desse cotista em voltar onde eu estava para avisar. Foi a quarta desistência em dois dias, percebi que o trabalho de investigação com os alunos não renderia tantos frutos quanto planejei.

Apesar disso, vale registrar o comportamento notável daqueles que se predispuseram a falar um pouco sobre o assunto. Um dos que aceitaram conceder a entrevista acabou não cumprindo com o agendado. Outro estudante disse que o carro tinha quebrado, outro disse que estava em um evento e não daria mais tempo de falar comigo. E aquele que teria sido avisado pelo amigo, simplesmente não apareceu mais, nem se justificou, apenas foi embora me deixando à sua espera por uma hora e meia, apesar de ter tentando contato telefônico no número cedido por ele, ele também não retornou. Foram situações que deflagraram o elevado nível de resistência dos alunos[45], em geral, com relação às cotas. Muitos não-cotistas cederam o telefone para contato, mas quando liguei, eles não me atenderam mais.

[45] Em todo este capítulo, o termo alunos está sendo empregado para significar alunos e alunas, a fim de respeitar o anonimato dos pesquisados e preservar o seu sigilo.

Outro caso interessante foi de uma aluna bastante solícita em colaborar com a pesquisa, que me chamou atenção pelo nível das respostas. Professora de Biologia do ensino médio, experiente em preparar os alunos para o vestibular em Medicina, ou seja, com uma vivência e uma experiência consideráveis em relação a essa discussão. Concluiu o ensino médio tardiamente, aos 29 anos de idade (praticamente onze anos depois de um aluno regular) e só ingressou na universidade nove anos mais tarde, aos 38 anos, o que implica um atraso total de 20 anos em relação aos demais estudantes, regulares. Esse tempo de atraso representa aproximadamente a média de idade dos colegas dela.

Outra história surpreendente foi a de um senhor de quase 70 anos, que está no curso de medicina há mais de 30 anos e nunca conseguiu se formar. Mas até hoje, também nunca desistiu, sendo mais velho do que a maioria dos professores e tendo acompanhado inúmeras turmas. Ele foi citado como exemplo por mais de um entrevistado como alguém que possivelmente não teria aptidão para o curso, mesmo assim ingressou e permanece no curso.

Outro caso emblemático, foi o de um estudante, nitidamente branco, disse a mim que como o sistema é "autodeclarativo" ele poderia se autodeclarar índio e até negro.

No item a seguir, consta a visão panorâmica de um gestor, ligado à política de graduação na universidade como um todo e, portanto, com uma visão abrangente do processo de introdução das cotas e sua relação com a prática pedagógica na UFS.

5.3 A VISÃO DE UM GESTOR

Além das entrevistas com docentes e discentes do curso de Medicina, foi realizada entrevista com um gestor, ligado à política de graduação na universidade como um todo. A ideia foi reunir elementos que permitissem confrontar essa visão panorâmica da política de graduação de modo mais geral na universidade, com a visão mais específica e peculiar aos integrantes do curso de medicina.

Ao ser indagado em relação à sua percepção sobre o sistema de cotas, o entrevistado respondeu tratar-se de uma proposta do Estado Brasileiro

> *[...] legalmente imposta pelo Estado que visa no seu disciplinamento dar maior acesso aos alunos excluídos do ensino superior, com baixo poder aquisitivo. Justificam com questões raciais que não tiveram acesso ao longo da história da universidade brasileira. As cotas visam possibilitar o acesso a*

> *esses alunos, [...] é uma dívida histórica a resgatar. Porém da forma como ela é colocada, espero que ela não promova no país uma ação inversa: ao tempo em que possibilitam aos alunos ingressarem no ensino superior, alunos de baixa renda, pretos, índios, mamelucos, não consigo ver a sinalização da melhoria da escola pública no país.*
>
> *Não tem nenhuma ação efetiva para melhorar o ensino público, a educação de base (nesses 10 anos). O Estado legisla sobre a própria ação do Estado, ou seja, ele legitima a fragilidade, a falta de compromisso, a falta de políticas públicas voltadas para a Educação Brasileira. Eu não vejo política pública, vejo um momento de projetos, programas, não vejo na perspectiva macro, do governo do estado, políticas públicas voltadas efetivamente para a melhoria da educação em nosso país. Sou favorável à política de cotas, desde que se mostre na outra mão ações públicas voltadas para a funcionalidade da escola pública brasileira. (Entrevista Única, 14/11/12, grifo nosso).*

Nos trechos em destaque, o entrevistado analisa a necessidade de uma contrapartida para a política de cotas, que necessariamente resulte numa melhoria simultânea de todo o sistema público de ensino e não se resuma a uma medida paliativa, sem efeitos mais duradouros para a qualidade da educação como um todo.

Quanto à existência de um projeto pedagógico global na UFS, o entrevistado respondeu que desconhece se a UFS dispõe de um projeto pedagógico institucional, mas adverte sobre a necessidade de que nesse projeto,

> *[...] ela efetive e coloque com clareza os pressupostos, as metodologias, o propósito da instituição frente à formação superior, seja na licenciatura, seja no bacharelado, no sentido de integrar o cidadão, para que ele tenha uma boa formação e integrá-lo nas dinâmicas da sociedade. Tem PDI mas PPI não tem. (Entrevista Única, 14/11/12, grifo nosso).*

Aqui novamente, o entrevistado destaca a necessidade de se investir efetivamente na qualidade do projeto formativo que se desenrola na universidade, a fim de que se logre êxito na tarefa de integrar os cidadãos não só na universidade, mas sobretudo na dinâmica da sociedade mais ampla. Ou seja, introduzir cotas sem se preocupar com a qualidade do ensino ofertado pode trazer consequências indesejadas para o conjunto da universidade, em longo prazo. Por outro lado, se houver medidas que assegurem a qualidade da formação oferecida aos discentes, maiores as chances de que se tornem igualmente efetivas as políticas inclusivas implementadas no interior deste projeto educativo.

Sobre as repercussões da adoção desse sistema na qualidade do ensino, o entrevistado afirmou ser uma pergunta difícil de responder e justificou essa dificuldade com os seguintes argumentos:

> *Primeiro eu não vejo que a universidade tenha um projeto pedagógico, por esta razão não consigo visualizar qual é a proposição efetiva em relação à formação e em relação às cotas. Outra coisa que vejo: a universidade é um ícone no ensino superior sergipano, regional, nacional. Vem trazendo bons resultados no cenário brasileiro. Temos cerca de 107 cursos, 31.000 alunos, quase 12.000 professores. Então não vejo dessa forma, a qualidade do ensino não baixa, o que vamos encontrar e já estamos constatando isso, são entraves muito mais sólidos, sobretudo nos índices de retenção e evasão, sobretudo nas disciplinas de 1º período, como Cálculo I e II, Física A e B, Vetores e Geometria Analítica, Anatomia Humana, Sociologia Geral .[...]O índice de retenção é grande. Os alunos chegam desprovidos de conhecimentos básicos que possibilitem uma aprendizagem significativa na UFS.*
>
> *Outro aspecto a repensar, que é emergencial: as cotas são importantes, urge que a Universidade Federal de Sergipe, que os centros e os núcleos repensem emergencialmente que tipo de formação está sendo oferecida. Os professores precisam rever sua ação enquanto docentes, rever os objetivos propostos, quais as metodologias utilizadas, os instrumentos avaliativos usados em sala de aula, a fim de que possam, sem dúvida, acompanhar essa dinâmica da sociedade brasileira, que é importante.*
>
> *A universidade precisa repensar seus princípios e valores. Não tem projeto pedagógico. É preciso que esses princípios sejam readequados, fruto dessa nova clientela que chega na instituição. Não falo isso só pelas cotas, a dinâmica da sociedade é outra, não é só pelas cotas, redes sociais (não no caso dos menos privilegiados cujo acesso é inexistente ou no mínimo bem diferenciado), mas de qualquer forma a universidade precisa repensar seus significados para repensar essa nova dinâmica. A universidade como um todo. (Entrevista Única, 14/11/12, grifos nossos).*

Os trechos destacados na fala do pesquisado permitem entrever que não basta apenas a universidade modificar seu sistema de seleção/admissão, mais que isso, é preciso repensar sua proposta pedagógica, articulando-a ao tipo de formação que a instituição pretende oferecer ao novo perfil de aluno que nela ingressa e isso demanda reflexões e mudanças em torno das metodologias de ensino, instrumentos e procedimentos didáticos, objetivos, princípios e valores, como analisa o entrevistado no relato acima.

Com relação à existência de discriminação/estigmatização dos alunos cotistas pelos não cotistas, o entrevistado afirmou desconhecer qualquer indício ou relato nesse sentido. Reafirma ser arriscado discriminar uma vez que quem discrimina está cometendo um crime, e pode incorrer em risco de ser processado.

Ao ser questionado sobre as condições de permanência dos alunos cotistas na universidade e sobre a existência de políticas institucionais de apoio a estes alunos, o pesquisado afirmou que

> *Há uma política de graduação, voltada para Ações Afirmativas ou Cotas, existem ações nesse sentido. Tem residência própria, tem o PIIC com percentual maior para cotistas na seleção. Conheço que existem alguns programas: um em conjunto com a PROGRAD e PROEST, voltado para a iniciação científica, prevendo uma margem maior para o ingresso. Caberia ver os resultados. É importante ver isso. O montante de recursos para as PROEST's elevou muito por causa das cotas [...] O que se sabe é que em alguns cursos alguns alunos têm dificuldades na aquisição de equipamentos e livros. (Entrevista Única, 14/11/12).*

Neste relato, é visível a preocupação com a efetividade da política estudantil. Reconhece-se que há programas e custeamentos disponíveis, mas não se sabe ainda como estes recursos têm sido aplicados, pois há estudantes enfrentando dificuldades materiais para dar continuidade aos estudos.

Quando perguntado sobre desafios lançados pela implantação das cotas para a gestão do seu trabalho na universidade e possíveis estratégias de enfrentamento desses desafios, o pesquisado respondeu:

> *Eu tenho uma sugestão para as cotas: uma vez que o Estado coloque 50% da mesma forma que impõe uma reserva de vaga para alunos oriundos de escola pública, deve ter ações concretas para a efetividade da escola pública. Minha sugestão seria começar com 50% em 2013, caindo para 45% em 2014, 40% em 2015, e assim sucessivamente. Na minha cabeça, funcionaria melhor assim, seria uma forma de cobrar do poder público estadual, municipal, maior qualidade da escola pública. Começariam maiores e iriam reduzindo e que a sociedade cobrasse a qualidade da escola pública.*
>
> *A qualidade não vem só da estrutura física, mas cabe pensar no respeito e no professor do ensino superior, nos projetos pedagógicos, nas estruturas curriculares, que a escola fosse mais participativa na sociedade civil. A escola é chata. Converso com alunos da Educação Básica. É raro encontrar, seja no segmento das instituições privadas ou no das públicas, não vejo um aluno que não ache a escola como algo chato, não envolvente.*
>
> *Uma coisa importante a acrescentar é a questão da operacionalidade versus legalidade. Veja: a legitimidade não se discute mais, as cotas são consideradas legítimas, foram aprovadas pelo Supremo Tribunal Federal. Mas é preciso discutir a sua operacionalidade e para isso tem que se pensar numa amplitude maior. Pensar as cotas como uma questão social.*
>
> *O que tem que se repensar são os modelos frente à nossa sociedade, na perspectiva de se criar um outro regime social, repensar a qualidade do ensino público e os valores que são construídos historicamente, para aprofundar a compreensão da questão do poder aquisitivo, senão estaremos legitimando a compreensão de que o pobre é um coitadinho, de que a escola pública não é boa, e legitimando as desigualdades sociais como se elas fossem infinitas. Sou contrário a isso. Sou favorável a políticas públicas de inclusão, desde que elas não surtam o efeito reverso, e não contribuam para legitimar a exclusão social. É preciso rever o que é que originou a*

> *necessidade das cotas e trabalhar paralelamente a elas, a raiz do problema, do contrário não vejo eficácia nisso. (Entrevista Única, 14/11/12, grifos nossos).*

Conforme se pode visualizar nos trechos sublinhados, o entrevistado sugere que as cotas, ao invés de aumentarem deveriam diminuir com o tempo, tendo como contrapartida fundamental medidas de melhoria da escola pública. Algo que mexesse com a estrutura fundamental da escola, que ela deixasse de ser "chata" e passasse a ser "envolvente". Nesse sentido, rever o que está na origem do estabelecimento de cotas implicaria atuar na raiz do problema, para assegurar a efetividade e a eficácia desse tipo de medida.

Optei por apresentar estes dados em um item separado, por três razões: por se tratar de um profissional com experiência na área de educação, e não especificamente na área de medicina; por sua experiência na área de gestão na universidade; pela visão panorâmica da política de graduação, especialmente no período da introdução das cotas, o que possibilita uma relação interessante entre a realidade mais ampla da universidade e o contexto específico do curso de medicina.

Após a apresentação dos dados empíricos sobre as cotas, na visão dos pesquisados, cumpre revisitar algumas das principais ideias contidas nos teóricos estudados, fazendo um contraponto entre estas e a realidade encontrada no campo de estudo. Este intento, de fazer teoria e prática dialogarem, será realizado no capítulo que se segue.

6 UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

O percurso de elaboração deste capítulo consistiu em revisitar ideias contidas nas teorias estudadas, a fim de sistematizá-las e confrontá-las com o discurso dos pesquisados. Os dois primeiros capítulos desta tese abordam especificamente a temática das cotas, enquanto que os três capítulos seguintes discorrem sobre a realidade encontrada no campo empírico. Sendo assim, neste último capítulo, busca-se relacionar os estudos teóricos com os achados empíricos desta pesquisa, num esforço de sistematização que permita a elucidação do percurso teórico-metodológico utilizado para aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

O primeiro item apresenta um contraponto entre a fundamentação teórica acerca das cotas e o discurso dos pesquisados. O segundo item opera um contraponto semelhante, só que tendo como foco a discussão da prática pedagógica, na relação entre teoria e empiria. O terceiro item procura relacionar o sistema de cotas, discorrendo sobre sua possível interferência na prática pedagógica, tendo em vista o contexto pesquisado, especificamente no curso de Medicina da UFS.

Tal percurso tem como objetivo ordenar e confrontar os dados colhidos, tanto em nível teórico quanto em nível prático, buscando sistematizar e relacionar as duas categorias-chave presentes na temática desta pesquisa: o debate sobre cotas universitárias e os itinerários da prática pedagógica na UFS, sem privilegiar nem tampouco negligenciar uma em detrimento da outra.

6.1 COTAS: NA TEORIA E NA PRÁTICA

O paralelo entre o debate público e as opiniões dos entrevistados permitiu uma flagrante constatação: tanto na prática quanto na teoria, a densidade da discussão sobre as cotas é considerável. É uma discussão controversa e permeada de ambiguidades, dividindo opiniões e promovendo mais dissidências do que consensos.

Os argumentos que emergiram das falas dos pesquisados, contrários ou favoráveis ao sistema de reserva de vagas nas universidades, foram utilizados com a mesma veemência observada nos autores estudados. Em linhas gerais, estes estruturam seu discurso em frentes argumentativas divergentes, a fim de justificar seus posicionamentos.

O relato dos pesquisados permite inferir que aqueles que combatem as cotas o fazem com a mesma propriedade comparativamente aos que a defendem. A recorrência a argumentos múltiplos faz com que os interlocutores desta pesquisa defendam seus posicionamentos de forma a convencer o ouvinte de que o seu posicionamento é que é válido, em contraposição ao posicionamento do seu oponente.

Um argumento nitidamente recorrente, tanto nas falas dos pesquisados quanto na literatura estudada, foi a defesa do mérito como critério exclusivo para ingresso nas universidades. Entretanto, vale questionar até que ponto este mérito não é algo socialmente construído. Ou seja, parece no mínimo contraditório o argumento de que é possível as pessoas competirem em pé de igualdade, numa sociedade eminentemente desigual.

Embora o artigo 5º, da Constituição Federal, preveja a igualdade de todos perante a lei, o que se observa na prática, são contingências absurdamente discrepantes, com o privilégio de poucos, em contraposição ao sacrifício da grande maioria, que não tem condições mínimas de sobrevivência e de acesso aos artefatos tecnológicos, culturais, educacionais e profissionais, para inserção no mundo do trabalho e na vida da sociedade dita “competitiva”.

Em raciocínio análogo, os opositores das cotas alegam que não há critério preciso de classificação racial no Brasil, mas os críticos da democracia racial apontam de modo contundente indícios de racismo não só no Brasil, como no mundo. Isso desbanca também o argumento de que os cotistas seriam estigmatizados e vistos como incompetentes, pois a probabilidade de serem vistos desta forma era maior antes das cotas, com chances mínimas de ingresso no nível superior.

Quanto ao argumento de que ao invés de instituir cotas, o governo deveria melhorar a qualidade da escola pública, investir na educação básica para que os estudantes da rede pública pudessem competir em pé de igualdade com os das particulares, cumpre questionar quanto tempo seria necessário para realizar estes dois intentos: primeiro, instrumentalizar devidamente a escola pública, segundo fazer com que esta escola instrumentalize devidamente os seus alunos. Até lá, o sacrifício e a exclusão de algumas gerações seriam penosamente mantidos.

Para os professores pesquisados, o sistema de cotas repercute negativamente sobre a qualidade do ensino superior e desmoraliza o ensino público. Entretanto, discutir a qualidade do ensino público é algo bem mais complexo e talvez sua relação com as políticas de ações

afirmativas não seja tão linear quanto se pretenda. Sem dúvida, a discussão sobre a qualidade do ensino está intimamente relacionada às políticas públicas no âmbito da educação, mas perpassa e é perpassada pela economia do conhecimento, pela precarização do trabalho docente, suas condições de atuação e profissionalização, a relação que estes estabelecem com o seu trabalho e, sobretudo, a cultura organizacional vigente na universidade.

Se por um lado, o elevado grau de heterogeneidade de desempenho e perfil dos discentes em sala de aula, pareça gerar desafios do ponto de vista pedagógico, por outro lado, do ponto de vista ético, pode tornar-se profícua oportunidade de ensinar civilidade aos futuros profissionais em formação, algo que será exigido permanentemente no exercício de sua profissão, independente da área de atuação escolhida. Compreender as ações afirmativas como resgate de uma dívida social e histórica e, portanto, como possibilidade de ampliar oportunidades para quem não teve, é um conhecimento fundamental a ser veiculado, propagado e problematizado na comunidade acadêmica. Uma forma de contextualizar e integrar ao ensino sua dimensão humana, humanizada e humanizante.

E quanto aos possíveis estigmas para o cotista, ou ao possível sentimento de inferioridade deste em relação ao não cotista, também parece ser uma oportunidade importante para trabalhar pedagogicamente no sentido de aprimorar o convívio interpessoal enquanto habilidade básica para atuar profissionalmente em qualquer área. Ensinando-lhes que uns não são melhores de que outros e que não precisam sê-lo, mas que no paradigma da interdependência, é necessário caminhar e cooperar coletivamente para atingir objetivos comuns, seja na educação, no trabalho, ou na vida. Assim, o convívio com as diferenças, pode ser visto como uma frutífera possibilidade de amadurecimento interpessoal.

De todo modo, lidar com a heterogeneidade em sala de aula requer processos de adaptação e capacitação que a universidade deve prover, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista estrutural. O que não impede, ao contrário, conclama que continuem sendo discutidos e constantemente problematizados os temas que as cotas suscitam, como: a melhoria da escola pública, a questão racial, a meritocracia, a qualidade do ensino público e a pertinência das ações afirmativas.

No diálogo entre a teoria e a prática, percorreremos cada uma destas frentes argumentativas, realizando um contraponto entre os argumentos mais recorrentes nas teorias estudadas e nas falas dos pesquisados, valendo-nos da categorização proposta por Guarnieri

(2008). **Uma primeira frente argumentativa dicotomiza o problema social do étnico-racial**. Na visão de alguns pesquisados, as cotas sociais seriam mais aceitáveis do que as cotas étnico-raciais. Os estudos de Neves (2011) evidenciam a ambiguidade inerente a esse debate, reforçada pelos que defendem as cotas raciais sem prever critérios sociais preliminares que as viabilizem, enquanto Teles (2012) reforça o fato de que medidas mais universalistas, de cunho social, tendem a ser mais bem mais aceitas do que as políticas de ações afirmativas baseadas em critérios raciais.

De um modo ou de outro, os brasileiros hoje concordam que o racismo existe e que a desigualdade racial é considerável. Por este motivo, frequentemente argumentam que algo deve ser feito para atenuar estes problemas. Todavia, há menos consenso quanto às soluções políticas a serem aplicadas. Políticas universalistas incorrem no risco de aumentar a desigualdade racial, deixando os negros ainda mais isolados no fundo da estrutura social, a não ser que ocorra uma verdadeira universalização da própria universidade, algo que parece improvável na atual conjuntura da sociedade.

Por vezes, faz-se necessária a implantação de políticas públicas desiguais para promover a igualdade, mas para Neves (2005) é preciso enfatizar políticas distributivas ao invés de políticas diferencialistas, que incitam à reivindicação da diferença, sem muita efetividade no combate às desigualdades sociais. Para o autor, a resistência às cotas pode traduzir uma rejeição ao tipo de ação em que as cotas têm se transformando na sociedade brasileira, enquanto medidas paliativas que favorecem um número limitado de afrodescendentes, sem que a situação de penúria de grande parte dos afrodescendentes seja suplantada.

Em termos de educação, seria necessário atingir a raiz do problema, contextualizar o aprendizado, integrá-lo a uma dimensão humana, através de uma pedagogia que seja plural, sem ser homogeneizadora, que prepare para o convívio com as diferenças e o respeito recíproco entre os seres humanos. Um aprendizado que transversaliza o conhecimento específico de todas as áreas, ao abraçar a multidimensionalidade da formação humana, requerida não só no nível universitário, mas em qualquer nível de ensino.

No desdobramento do debate sobre as cotas, **uma segunda frente argumentativa polariza as noções de definição étnica e mestiçagem**. Um dos argumentos mais recorrentes nas falas dos pesquisados foi de que os critérios de discriminação racial não são claros em

nosso país, somos uma mistura de raças, portanto as cotas aumentam a discriminação racial, o preconceito racial e a desigualdade entre as classes.

Para Neves (2011), as cotas raciais mexem com o imaginário social em torno das relações raciais no Brasil, daí porque o argumento de que somos uma mistura de raças é tão invocado por opositores ao sistema de cotas. A título de exemplificação, segue o relato de um professor pesquisado, neste sentido:

> *[...] O conceito de raça é discutível, apenas por um critério fenotípico já que a humanidade é uma família universal, de origem única, a mudança fenotípica observada ao longo do tempo está relacionada aos vários deslocamentos que o indivíduo tem no ambiente. É uma ideia, uma teoria. Mesmo que se chegasse à conclusão de um sistema para o Brasil, o Brasil tem muita miscigenação. Fica difícil diferenciar o branco do preto rigorosamente, criteriosamente na caracterização da população do Brasil. Por outro lado, mesmo que fosse possível distinguir e mesmo que fosse aceito o critério da legalidade do indivíduo se autoclassificar, a característica de cor não traduz a condição social do indivíduo. É uma mera expressão estatística. Na região sul, há muitas pessoas de cor branca que estão mal de vida e tem outras aí que são pardas e estão muito bem de vida. (Entrevista 1, 18/10/12)*

É fato que as cotas acarretaram transformações na autopercepção dos estudantes e na autodeclaração de cor/raça. Mais pessoas passaram a se autodeclarar pardas e negras nas últimas décadas. O discurso sobre a autoclassificação mudou muito com a questão das cotas, alguns estudantes admitem ter sido orientados a adotar uma autoclassificação que os favorecessem. Isto fica nítido no seguinte relato, de um discente pesquisado:

> *Eu não entrei na ilegalidade. [...] sempre estudei em colégio público e é autodeclarativo, eu posso me considerar o que eu quiser, se eu quiser me considerar índio eu me considero, porque é um país mestiço, é ou não é? Se eu quiser me considerar negão, eu me considero. É autodeclarativo. Agora se disser: vamos para a análise familiar, também eu conseguia, porque meu bisavô é negro, minha mãe é parda, minha avó é parda, e também eu sou miscigenado, e há essa mistura. O país é todo misturado, é um país de raças misturadas, você tem um pouco de índio, você tem um pouco de africano, você tem um pouco de português, italiano, holandês e é por isso que é um país bonito não é? Um país livre. (Entrevista 12, 07/12/12)*

Na pesquisa de campo, esse foi o caso emblemático do estudante, nitidamente branco, que afirmou que como o sistema é "autodeclarativo" ele poderia se autodeclarar índio e até negro, conforme relato transcrito anteriormente, o que evidencia a questão do oportunismo racial, em face da introdução das cotas na universidade, especialmente em cursos altamente concorridos, como é o caso do curso de Medicina.

Também há relatos informais sobre estudantes de classes mais abastadas, que tem se matriculado em escolas públicas para se beneficiarem das cotas. Mas não foi encontrado um estudo mais sistemático que comprovasse este dado.

Telles (2012, p. 85) problematiza aspectos da classificação racial em nosso país, esclarecendo que no Brasil, a raça é um conceito ambíguo porque existem vários sistemas de classificação. Segundo o autor, a iniciativa das ações afirmativas enfrenta problemas em nosso país, uma vez que o tratamento hostil com base na raça depende da situação, dos classificadores e outras variáveis. A falta de limites precisos entre as raças e a existência de categorias múltiplas torna difícil definir fronteiras raciais que determinem quem a ação afirmativa deve beneficiar, principalmente no caso das cotas. Tal questão não pode ser neglicenciada, ao contrário, deve ser alvo de discussão na busca de resolução para os dilemas que encerra.

Quanto ao argumento de que as cotas ferem o princípio constitucional da igualdade, se considerarmos literalmente o princípio de que "todos são iguais perante a lei", entenderemos que as ações afirmativas são discriminatórias. Mas a ideia de igualdade substancial, conforme analisado por Gomes (2003) prevê o tratamento uniforme dos indivíduos e, para tanto, pressupõe uma redistribuição de oportunidades, com a proteção dos grupos menos favorecidos. A partir dessa ideia, busca-se combater a discriminação cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Telles (2012) analisa outro argumento comum utilizado pelos oponentes das cotas: o de que as políticas raciais fariam os brasileiros conscientes das diferenças de grupo e criaria ressentimentos entre as raças. No entanto, ele acredita que se as distinções raciais não causaram divisão no passado, é improvável que políticas raciais possam fazê-lo no presente. Também não acredita na hipótese de que as cotas raciais estigmatizariam os negros, que já sofrem um estigma, atualmente, por estarem concentrados nas camadas mais baixas da sociedade brasileira. Estigma este, que parece ter ainda mais peso.

Telles (2012) adverte quanto à necessidade das instituições definirem o que é sucesso em longo prazo pois, para ele, esta é, fundamentalmente, uma questão de valores sobre o que é importante: o desempenho no curso, a eficiência no exercício da profissão, a prestação de serviço e a liderança nas comunidades pobres, a instituição de exemplos para os jovens.

Explica ainda sobre a necessidade de se definir melhor o que é bem social, para que este seja um valor utilizado para decidir quem deve ingressar na universidade.

O relato abaixo, de um professor pesquisado, traduz aspectos da resistência problematizada pelo autor:

> *Sou contra [às cotas]. Para quem se dedica, é uma afronta. Tiro por mim: sou filho de pais pobres e consegui tudo por mérito. O ingresso na universidade tem que ser por mérito, não é por ser preto, pobre, amarelo ou indígena. [...] O que adianta se um índio, sem competência ou habilidade, ingressa na faculdade e não consegue concluir, a vaga foi perdida para outro que teria essa habilidade e chegaria ao final com o devido preparo para atuar. [...] Isso é um problema político. Existem programas que acabam alimentando a marginalidade. Porque ao invés de instituir cotas não investir na educação? As escolas teriam o mesmo padrão de qualidade. Se tiver uma preparação, qualquer um pode evoluir. [...] Quem quer que seja que discuta as cotas está indo de encontro às políticas do passado, que tolhiam o crescimento dos outros. Antes das cotas, tive inúmeros alunos que vieram de escolas públicas e evoluíram muito bem. (Entrevista 13, 25/10/2012)*

Telles (2012) critica o fato de que, na configuração do sistema político brasileiro, talvez só a elite tenha voz, enquanto a opinião do resto da população recebe pouca atenção. Propõe assim que sejam repensadas as relações raciais em nosso país, no sentido de se eliminar a cultura racista e desenvolver políticas raciais mais efetivas.

Na continuidade deste debate, **uma terceira frente argumentativa gira em torno da polaridade: democratização *versus* exclusão de acesso ao ensino superior**. O sistema de cotas universitárias integra uma política de ação afirmativa adotada pelo governo brasileiro para diminuir as desigualdades de acesso ao nível superior. Entretanto, na visão de seus opositores, o que acaba acontecendo é exatamente seu efeito contrário.

Na contraposição entre a ideia de ações afirmativas como forma de democratização de acesso ao ensino superior e o argumento de que estas, ao contrário, funcionariam como uma forma de exclusão, os estudos de Telles (2012) trazem elementos particularmente importantes para reflexão sobre a crença popular de que a sociedade brasileira seria inclusiva e caracterizada pela mistura racial, explicando que tal crença não se comprova na realidade.

Na análise de Santos (2009), as políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença maciça de estudantes pretos e pobres a cursos nos quais historicamente não se observava esta “nova presença”. Todavia, os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso

superior, tanto em nível material (recursos financeiros) quanto em nível simbólico, entendido, na concepção da autora, como possibilidade de identificar-se com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer a ele.

Para Barros (2012), é importante que a democratização do acesso não ganhe a ordem do dia, pois ela é apenas um passo. É preciso discutir a produção de conhecimentos, e os valores egocêntricos na produção da sociedade. Rediscutir a produção do conhecimento na universidade implica um outro nível de debate. E neste aspecto, os professores pesquisados concordam quanto à necessidade de abertura e democratização da discussão.

Barros (2012) enfatiza um problema muito sério na pedagogia universitária: os docentes são formados na especialização para pesquisar e a dimensão da pesquisa não está na escola básica, o que causa certo estranhamento na entrada do aluno. Ao invés de espaço de acolhimento das diferenças de todo tipo, a universidade é o inverso: falha na tentativa de promover a igualdade, por isso acaba por reproduzir o conceito de racismo institucional. Ele analisa que a discussão das ações afirmativas no âmbito acadêmico ainda gira em torno da meritocracia. Defende a necessidade de se discutir a complementaridade entre os conceitos de excelência e equidade para um projeto de sociedade democrática.

É fato que políticas públicas de democratização do acesso interferem nos espaços anteriormente ocupados por estudantes rigorosamente selecionados dentre as “melhores escolas”, e anteriormente às cotas, predominantemente oriundos das classes mais abastadas. Portanto, não são propostas consensualmente bem recebidas por integrantes de um curso que, em sua essência, encerra aspectos tradicionais, elitizantes e altamente competitivos.

Brandão (2005) analisa o processo de introdução das cotas nas universidades, questionando se esse é um caminho plausível para promover a igualdade social como pretendem seus defensores. Este autor declara-se contrário à adoção das cotas por considerar que elas põem em risco a qualidade da pesquisa, do ensino e da extensão nas universidades públicas brasileiras. Tais ideias são corroboradas pelo relato de um pesquisado:

> *O que tem que se repensar são os modelos frente à nossa sociedade, na perspectiva de se criar um outro regime social, repensar a qualidade do ensino público e os valores que são construídos historicamente, para aprofundar a compreensão da questão do poder aquisitivo, senão estaremos legitimando a compreensão de que o pobre é um coitadinho, de que a escola pública não é boa, e legitimando as desigualdades sociais como se elas fossem infinitas. Sou contrário a isso. Sou favorável a políticas públicas de inclusão, desde que elas não surtam o efeito reverso, e não contribuam para*

> *legitimar a exclusão social. É preciso rever o que é que originou a necessidade das cotas e trabalhar paralelamente a elas, a raiz do problema, do contrário não vejo eficácia nisso. (Entrevista Única, 14/11/12).*

Magalhães; Gouvêa (2010) problematizaram as políticas de ação afirmativa, mais especificamente, a política de cotas, a partir da noção de moral, na sua correlação com a questão da culpa, do ressentimento e da vitimização; e da noção de reconhecimento, na sua imbricação com os processos de responsabilização e de produção de visibilidade na atualidade. A advertência presente no relato de um professor pesquisado oferece um delineamento neste sentido:

> *É preciso, também, desmistificar a ideia de que todo cotista é 'bonzinho', 'agradecido' e 'esforçado'; de minha pouca experiência, percebo que há cotistas que não querem nada com nada e se utilizam de sua condição para compor um personagem e obter vantagens dos professores. Nunca penso no conjunto universal dos 'cotistas', mas sim na singularidade do cotista Beltrano, Fulano ou Cicrano. Acho que a singularização das demandas facilita muito o manejo delas. (Entrevista 26, 06/11/12).*

Assis (2011) denuncia a desordem institucional que permeia a política de permanência, mas reconhece a relevância da primeira grande mudança que as ações afirmativas acarretam: a mobilidade de acesso ao ensino superior. Contudo, não se pode presumir, a partir da mobilidade de acesso, necessariamente uma maior mobilidade social, o que seria impossível de mensurar cientificamente no caso da UFS, uma vez que nenhuma turma concluiu o curso ainda. Por outro lado, é fato que a política de cotas promove o acesso aos cursos mais concorridos e de maior prestígio por parte de alunos oriundos de grupos sociais menos favorecidos.

Uma quarta frente argumentativa presente no discurso sobre as cotas dicotomiza formas de ingresso na universidade e processo de escolha profissional, despertando a reflexão sobre a interferência do mérito nesse processo.

Uma das crises por que passa a universidade, de acordo com Santos (2003), é a crise de legitimidade, provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual, tendo em vista a contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Por fim, a crise institucional resulta da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos

valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

Na análise de Barros (2012), o sistema sempre foi extremamente seletivo e excludente. A transformação desse perfil requer uma mudança estrutural nos cursos, nas estruturas curriculares, no perfil profissiográfico do egresso, na questão da acessibilidade, dentre outros aspectos. Tem-se uma pedagogia universitária extremamente elitizada. As bolsas de iniciação científica, extensão, PET, são altamente elitistas, voltadas para a elite da elite. Quem fica de fora não tem acesso à experiência investigativa e extensiva.

Com relação à discussão sobre as formas de ingresso na universidade, de acordo com Telles (2012), as cotas e políticas raciais são rejeitadas por algumas pessoas sob a alegação de que anulam o princípio da meritocracia. Tal argumentação esteve presente e foi corroborada nos relatos de docentes e discentes pesquisados. Eis um exemplo:

> *[...] sou a favor da meritocracia, a instituição acadêmica tem que prestigiar a qualidade do seu trabalho e, por conseguinte, a qualidade de quem entra é decisiva para a produção do saber que vai se traduzir em serviços efetivos para a sociedade. Ao se receber alunos por cotas sem considerar o critério técnico da qualidade, teria que fazer a recuperação da deficiência do aluno cotista. O estudo é desenvolvido de uma forma um tanto liberal, o aluno pode preencher os requisitos curriculares e sair um aluno de baixa qualidade desservindo a sociedade. Numa área da saúde esse efeito é catastrófico. (Entrevista 1, 18/10/12)*

De um modo geral, os entrevistados ressentem-se pela falta de uma discussão ampla e por mais tempo, antes da implantação do sistema. Uma possível alternativa, apontada por alguns pesquisados, para o ingresso na universidade, foi o estabelecimento de bônus no lugar de cotas.

Oliveira e Sampaio (2010) estudaram a adesão ao sistema de cotas em 42 instituições públicas federais brasileiras com curso de Medicina e constataram que dentre estas, 25 (59,5%) já adotavam algum sistema diferenciado, além do vestibular como forma de admissão. Dentre as formas adotadas, predominou a reserva de vaga para escola pública em 17 instituições (40,5%); em segundo lugar, a reserva para negros e pardos oriundos de escola pública em 12 instituições (28,6%); em terceiro lugar, a reserva para índios oriundos de escola pública em 7 instituições e, por último, o estabelecimento de bônus em 6 instituições (14,3%).

Contudo, a partir da promulgação da Lei 12.711/2012 (vide Anexo A), estas medidas alternativas foram excluídas e instituiu-se a reserva de vagas como procedimento padrão para

as instituições públicas federais de ensino superior, conforme regulamentado pelo Decreto Nº 7.824 e pela Portaria Normativa Nº 18, ambos de 11/10/2012.

No curso de Medicina, o ingresso de um maior contingente de alunos oriundos das escolas públicas não significa necessariamente que estes alunos provenham de extratos mais carentes da população ou de grupos étnico-raciais menos favorecidos. Por ser um curso altamente competitivo, tal configuração ainda não sofreu grandes alterações, conforme atestam os dados apresentados no item 3.3 desta tese.

A comunidade não demonstrou estar devidamente amadurecida para discutir a temática das ações afirmativas. Pareceu que, no fundo, o que deve prevalecer é o *status quo* vigente em nossa sociedade: cada um em seu respectivo lugar, aos negros é permitido o ofício de pescador, mas somente aos brancos o ofício de médico. As ideias de Machado (2012) corroboram essa influência da cor na escolha da profissão. Segue o relato de um pesquisado neste sentido:

> *Eu acho que não refleti muito sobre o assunto, mas como minha posição é contrária [...], eventualmente o que poderia se admitir é algum peso nas provas, para alunos que comprovassem uma situação financeira mais difícil, algo nesse sentido. Mas não uma reserva. Eles teriam que se submeter às mesmas provas e teriam um bônus em função da comprovação da situação econômica ruim. Essa seria a única. Em resumo, todo sistema de cotas, todo sistema de doações a grupos desfavorecidos, a grupos vulneráveis, todo sistema de doação tem se revelado na prática, nocivo ao desenvolvimento das nações que as adotam. Então os Estados tem que procurar motivar as pessoas para o trabalho, para a competência. Qualquer forma que faça um atalho desse processo é ruim para a sociedade, é ruim para a nação, enfraquece os cidadãos. Isso é ruim. Se é caro fazer isso, ou no ensino público ou em outras áreas, você deixa a universidade para a elite, a elite entre aspas que possa adentrar a ela. Há muitos cursos técnicos em várias áreas, você vai ter agricultores, pescadores e técnicos bem capacitados, com a consciência ambiental que hoje é necessária, com as tecnologias mínimas que necessitam. Não deve ser o acesso fácil à universidade que vai garantir para a nação resultados positivos, em termos de desenvolvimento. (Entrevista 11, 24/10/12, grifo nosso)*

De acordo com Machado (2012), o fundamento que justifica as políticas de acesso ao ensino superior é o racismo. Na análise da autora, as cotas são paradigmáticas porque o que está em jogo é a formação de elite, espaço de disputa extremamente importante, formação dos dirigentes. Sua introdução nas universidades e demais espaços públicos tende a mudar determinadas relações sócio-históricas, constituídas, mas é muito pouco. Torna-se necessária a redistribuição social e distribuição sócio-econômica. No dizer da autora: “é a próxima etapa

de um sujeito sujeitado; é o início de um reconhecimento ou a porta da chave para criar uma instituição de direito".

Em seu estudo sobre a UERJ, Machado (2012) concluiu que o curso de Medicina não sofreu alterações. Não houve impacto no conteúdo. Também não foi verificado qualquer impacto sobre os projetos pedagógicos dos cursos. Na análise da autora, mudar a prática na universidade é pouco provável, a curto prazo, talvez possível daqui há uns dez anos.

Apesar de considerar as cotas como um passo inicial importante para tratar da desigualdade racial em nível universitário, Telles (2012) admite que, muitas vezes, elas não representem um avanço suficiente. Por exemplo, para levar pretos e pardos à classe média, são necessários programas que mantenham estes estudantes nas faculdades. Para tal, é preciso "[...] realizar programas de orientação, de assistência à escrita e apoio financeiro e, após a formatura, mecanismos para auxiliar na busca de empregos adequados à educação obtida, o que ajudaria a superar o nível relativamente fraco de capital social que possuem". (TELLES, 2012, p. 207).

Na visão deste autor, uma alternativa para evitar o estigma racial, seria implementar, junto aos programas de cotas, campanhas para educar o público sobre a sua necessidade. Adverte que, se forem oportunizados os recursos apropriados, o desempenho dos cotistas negros poderá superar o dos alunos brancos.

Na análise de Guimarães (2003), para garantir a justiça de medidas que beneficiem membros de grupos de cor privilegiados negativamente, além de aliar o critério da cor ao critério da carência sócio-econômica, é preciso assegurar o compromisso com a expansão da pesquisa científica nas universidades, não apenas com a flexibilização do acesso; e unir políticas de flexibilização do acesso com políticas de concessão de bolsas de estudos para alunos de universidades particulares.

De acordo com SANTOS *et al* (2004, p. 39) mais do que o acesso ao ensino superior, é preciso assegurar políticas de permanência, melhoria da formação, capilaridade da discussão, transformação de lógicas excludentes, construção de um sistema democrático de apoio institucional, acompanhamento e implementação da política.

6.2 TEORIAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E O CASO DA UFS

As opiniões dos entrevistados podem ser vistas como indícios de suas visões de universidade, sobre o lugar dos alunos oriundos das escolas públicas, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre seu papel nesse processo. Este item aprofunda o debate sobre práticas pedagógicas, buscando conexões entre o que pensam os entrevistados e as teorias sobre práticas pedagógicas.

A principal teoria que orienta a ação pedagógica situa-se no campo da Didática. Comenius (2006, p. 10) definiu Didática como a "arte universal de ensinar tudo a todos". Da reunião de conceitos de diferentes teóricos do campo da Didática, é possível entendê-la como campo de conhecimento que se volta para o arranjo racional das situações/condições de aprendizagem. Desse modo, reúne conhecimentos que orientam e instrumentalizam a prática de ensino.

Dentro desta perspectiva, os conhecimentos oriundos do campo da Didática, conduzem à compreensão, organização e gestão do trabalho pedagógico em sala de aula, considerando suas múltiplas dimensões: epistemológica, ética, filosófica, social, afetiva, técnica, política e estética. De acordo com Rios (2008),

> [...] a ética é uma dimensão fundante do trabalho competente, do que chamamos de bom trabalho, trabalho de boa qualidade. O bom trabalho é um trabalho que faz bem, isto é, que fazemos bem, de uma perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais trabalhamos, do ponto de vista estético e, principalmente, ético. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, quando temos consciência do significado de nosso ensinamento no contexto social, quando procuramos conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, quando procuramos promover a construção da cidadania. (RIOS, 2008, p. 88-89).

Para a realização dessa multidimensionalidade do trabalho pedagógico, tem-se como pressupostos básicos para o exercício da docência: vocação, conhecimento, condições de trabalho, condições de salário, articulação política, saúde profissional, equilíbrio emocional. A fim de que estes pressupostos sejam contemplados, o processo de formação continuada de professores deve reunir minimamente: competência pedagógica, domínio teórico, vivência metodológica, problematização da própria práxis, uma vez que a sua atuação profissional exige capacidade de lidar com a heterogeneidade e a complexidade presentes em sala de aula, conduzindo à produção de consensos e à superação de desafios, com base no diálogo e em um sentido bem definido acerca da própria atuação.

Essa percepção está presente no dizer de um pesquisado: "*A qualidade não vem só da estrutura física, mas cabe pensar no respeito e no professor do ensino superior, nos projetos pedagógicos, nas estruturas curriculares" (Entrevista Única, 14/11/12).*

Mais do que apenas profissionalismo, que reside em uma postura profissional adequada, a prática pedagógica exige condições de profissionalização e a constituição de uma identidade profissional que permita o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade para a educação: complexidade, diversidade sociocultural e étnico-racial na sala de aula, multiculturalismo, e a compreensão de temas que transversalizam a prática de ensino como: o problema da(s) violência(s), imperativos da revolução tecnológica, a instituição de uma nova linguagem, a constituição de uma nova mentalidade, inclusão social, direitos humanos e a questão das identidades.

O modo como os professores concebem e vivenciam estas problemáticas depende de suas concepções de aluno, professor, de instituição educativa e de sociedade. Se consideram o aluno um receptor passivo; o professor, como detentor de conhecimentos; a aprendizagem, como transmissão e a instituição educativa, como agência formadora; sua visão da prática educativa assumirá uma dimensão mais estática e menos transformadora da realidade em que se encontram. Alguns entrevistados afirmaram que as cotas não modificam em nada suas práticas e defenderam a ideia de que a mudança não seria bem-vinda. Que as práticas deveriam continuar como sempre foram, o que traduz um posicionamento tradicionalista frente ao processo de ensino.

Por outro lado, numa concepção menos tradicionalista e mais dialética, que concebe o aluno como sujeito sócio-histórico-cultural; o professor, como mediador do processo de aprendizagem; a aprendizagem, como construção, reconstrução e desconstrução de conhecimentos e a instituição educativa como espaço de (trans)formação, a prática pedagógica será vista em sua dimensão ativa e interativa, como uma prática em constante transformação. Essa perspectiva revelou-se no discurso de um pesquisado:

> *Nós professores devemos pensar maneiras diferentes de ensinar. Não sei se esse jeito de ensinar é o melhor. Professores, gestores e alunos precisariam refletir mais. Será que o aluno está preparado para ler, isso envolve uma discussão muito grande, não dá para saber hoje o que é melhor, é preciso uma reflexão para ver aonde cada um está errando. Que está passando por um processo de mudança, está. Cabe ao professor sair do estado de inércia. (Entrevista 25, 31/10/12)*

Segundo Vasconcelos (1995), na metodologia dialética, a construção do conhecimento vai da Síncrese à Síntese pela mediação da Análise, num percurso permeado por três eixos fundamentais: mobilização para o conhecimento, onde o professor vai despertar a necessidade dos educandos, propiciando um vínculo significativo entre estes e o objeto de conhecimento; construção do conhecimento, onde os alunos vão esmiuçar o objeto de conhecimento, captando sua essência; elaboração/expressão da síntese do conhecimento, momento de sistematização dos novos aprendizados.

Através desse enfoque, busca-se um ensino que: exija a inteligência e não a memorização/submissão dos alunos; seja rico em significação, na medida em que se vincula às necessidades do sujeito e propicia a construção de suas próprias representações mentais; propicie uma ampla possibilidade de interação, despertando o desejo dos alunos (inclusive pela vida). Para estabelecer uma metodologia dialética de construção do conhecimento é preciso que o professor: conheça a realidade concreta do grupo (história da espécie e histórias pessoais), tenha clareza dos objetivos que quer alcançar, busque as mediações apropriadas ao universo cultural, social, político e econômico dos sujeitos. (VASCONCELOS, 1995).

Em nível universitário, esta metodologia deve vir acompanhada da diversificação não só das estratégias de ensino, mas também dos instrumentos e procedimentos de mediação, utilizados pelo professor para potencializar a aprendizagem de seus alunos. (ABREU, 1982).

Sobre essa diversificação de estratégias, instrumentos e procedimentos de ensino-aprendizagem, foi possível perceber que na prática isso não se verifica na realidade pesquisada. O ensino é eminentemente tradicional, centrado na ação do professor em transmitir conhecimentos teórico-práticos aos seus alunos.

Outra questão relevante a ser apontada é sobre o processo de formação desses profissionais. Eles próprios receberam uma formação concebida e gestada no modelo tradicional. A maioria dos pesquisados é composta de egressos da UFS, que cursaram tanto a graduação quanto a pós-graduação nesta instituição. É o relato de um desses profissionais que corrobora essa constatação:

> *A nossa faculdade de medicina é tradicional, tem que se reinventar. O modelo é muito velho. O maior desafio é dar a mesma aula para alunos de níveis diferentes e todos conseguirem alcançar o conteúdo. Não só o conteúdo científico-tecnológico, mas os valores morais, a ética, o sentido humanístico da medicina. (Entrevista 23, 31/10/12)*

Nóvoa (1992) relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). O autor adverte sobre a importância da partilha de experiências de formação pelas instituições de ensino superior, no sentido de criar progressivamente uma nova cultura da formação de professores". (NÓVOA, 1992, p. 20). Para ele, os professores têm que ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação. Nessa perspectiva, a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Ora, o que está em causa, na análise deste autor, não é apenas a qualificação docente, mas a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora.

Almeida (2002) propõe o conhecimento das condições concretas em que a instituição de ensino funciona e a intervenção crítica nas suas estruturas organizacional, científica e pedagógica, para introduzir mudanças, a partir da análise e participação da comunidade acadêmica em processos de avaliação institucional, como forma de intensificar o envolvimento político necessário à construção de um projeto formativo de qualidade.

Na fala dos pesquisados, ficou claro que esta definição coletiva de princípios e valores norteadores da sua formação/atuação profissional não vem acontecendo no caso da UFS. Ressentem-se tanto da ausência de articulação política quanto da inexistência de um projeto institucional que norteie sua prática pedagógica, em torno destes valores centrais.

Masetto (2003) critica o fato da estrutura organizativa do ensino superior brasileiro sempre ter privilegiado o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Alerta para a necessidade de redimensionamento do significado das atividades realizadas pelos alunos nos cursos de graduação.

Essa herança tecnicista é fortemente percebida no curso de Medicina, em que até então, para se ensinar na universidade bastava ser um bom médico, ou seja, bastava ter o domínio técnico, quando hoje se considera fundamentalmente necessária a capacidade de favorecer a aprendizagem do aluno, isto é, sua competência pedagógica, o que demanda níveis cada vez mais altos de qualificação, num processo de formação continuada para o exercício profissional, especialmente no âmbito da docência em nível superior.

Candau (2011) defende a ideia de que as diferenças são constitutivas, intrínsecas às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das instituições educativas. A autora afirma que ainda estamos longe de instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com as diferenças, assim como de transformá-las em vantagem pedagógica. Entretanto, reconhece que algumas buscas neste sentido estão presentes no cotidiano das instituições educativas, que cada vez mais se vêem desafiadas a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva em suas próprias práticas pedagógicas.

6.3 A RELAÇÃO ENTRE SISTEMA DE COTAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

Como discutido no item anterior, a prática pedagógica está sujeita a alterações, tendo em vista os interesses, as necessidades e a realidade dos educandos. Desse modo, em tese, as cotas deveriam modificar a prática pedagógica na universidade, demandando a adequação de procedimentos e instrumentos de ensino-aprendizagem a este novo perfil de aluno que adentra a universidade, após a introdução do sistema. Entretanto, na prática, essa mudança não aconteceu. Apesar da defasagem de base, a equiparação do desempenho entre cotistas e não cotistas, no curso de Medicina parece dever-se a esforços e experiências isoladas, seja de alunos ou de professores, não resultando propriamente de uma conduta ou de uma política institucionalizada neste sentido.

O discurso dos pesquisados varia, com alguns admitindo que as cotas repercutiram na qualidade do ensino enquanto outros defendem que isso efetivamente não aconteceu. Do mesmo modo, uma parcela dos entrevistados considera que as cotas não acarretam mudanças na prática pedagógica dos docentes, enquanto outros defendem exatamente o contrário, conforme atestam os relatos a seguir:

> *Nosso objetivo é tentar que eles saiam tão bem quanto os outros. Vontade para isso, todos tem! A motivação e o desejo de ser médico e de ser bom médico, isso é igual em todas as turmas, mas a base para isso é que não é igual. (Entrevista 3, 19/10/12)*

> *Agora estou sentindo a necessidade de começar com um nível mais baixo, tentando recuperar aquilo que eu fazia antes. O sistema antigo tinha um problema sério: os professores se acostumavam com mini-gênios, só*

> *queriam esses na faculdade! A universidade não estava ali para ensinar a todos. Quem precisa mais deve ter mais (Entrevista 9, 22/10/12)*
>
> *É possível. Senão vai ter um desequilíbrio. Os professores vão tentar nivelar estudantes que deveriam ser nivelados pelo processo de seleção da instituição. (Entrevista 11, 24/10/12)*
>
> *Não. É meu ponto de vista. (Eu não tive vivência nenhuma...). Em parte, os professores tem dito que não há diferença e o mérito disso é dos professores, a gente cobra da mesma forma. Procuro desenvolver a formação com critério, seja para cotista ou não! (Entrevista 13,25/10/12)*

Essa visão de que o mérito seria dos professores, presente no discurso dos docentes entrevistados, por vezes se alterna com a ideia de que o mérito seria dos alunos, na fala dos discentes pesquisados. Do mesmo modo, enquanto alguns defendem a ideia de que a qualidade do ensino depende do professor, outros contra-argumentam com a ideia de que ela depende do tipo de aluno que chega à universidade.

> *Eu creio que para quem está comprometido com o ensino, as repercussões vão ser menores do que para quem não está comprometido, porque o professor ele existe para ensinar e lidar com as dificuldades dos alunos, então eu acho que se ele tiver realmente comprometido com o ensinar, é a realidade dele, a profissão dele é essa, então, não vai ser um grande problema não. (Entrevista 10, 24/10/12)*
>
> *As estatísticas mostram que o sistema não modifica o rendimento, a qualidade dos alunos. Mas no dia a dia da sala de aula, mudou muito. O grau de responsabilidade e de educação social caiu muito. [..] A noção de responsabilidade não está amadurecida. Num curso de medicina isso é grave. Vão ter que criar dois mecanismos, não só o aprendizado da técnica da medicina, mas o aprendizado do caráter e da responsabilidade. Isso leva tempo para acontecer. Dentro de seis anos pode não ser suficiente. (Entrevista 9, 22/10/12)*
>
> *A universidade deve sempre privilegiar o conhecimento e as aptidões. Qualquer outra forma que contrapõe esse sistema contraria a essência da universidade e consequentemente isso vai repercutir na qualidade do ensino. (Entrevista 11, 24/10/12)*

Grande parte dos relatos convergem quanto ao reconhecimento de que a introdução do sistema de cotas lança desafios para a atuação pedagógica dos docentes, ampliando a heterogeneidade em sala de aula, e complexificando o manejo das diferentes demandas neste novo cenário:

> *Eu acho, por exemplo, que a questão do deficiente físico na escola vai ser um desafio realmente muito grande.[...] Entraram um cego, um surdo e um deficiente físico. Nós temos três alunos que entraram na vaga de deficientes. Então, a gente, daqui a pouquinho, a gente vai ter um desafio que vai ser*

> *ensinar medicina a um aluno com limitação. Isso aí realmente eu não sei qual o resultado disso ainda, eu estou um pouquinho assustado com isso. (Entrevista 10, 24/10/12)*
>
> *Sim. Porque o professor está lidando com alunos mais preparados e alunos menos preparados ao mesmo tempo. Um padrão heterogêneo na turma. Antigamente, os alunos eram mais homogêneos em sua capacitação. O cotista não tem o preparo necessário. (Entrevista 22, 31/10/12)*
>
> *Vai depender muito da organização do curso, da maneira como o professor é inserido no curso. Não tem como trabalhar estratégias predeterminadas antes de surgir o problema. Eu sei que é difícil. Só para ilustrar: eu tenho uma paciente no HU, que tem paralisia cerebral, que passou em jornalismo no sistema normal, mas ela tem a coordenação motora bem comprometida. A professora disse que não era para ela estar ali e até hoje ela não passou nessa matéria. Mandei o caso para a ouvidoria, que chamou a professora, mas até hoje não se resolveu nada. (Entrevista 17, 29/10/12)*

De um modo ou de outro, a necessidade de adequação estrutural e pedagógica é reconhecida pelos docentes pesquisados:

> *O que me dá um pouco de medo é que os cotistas estão entrando e a parte toda de organização pedagógica não está sendo feita. Eu não recebi nenhum tipo de tratamento para receber o cotista. Para a universidade, eu sou a mesma professora, com o mesmo desempenho pedagógico. Nada foi esclarecido e adaptado. Já vamos recebê-los e o que mudou em termos pedagógicos? Nada! Parece que essa parte não está ocorrendo. A universidade não sinalizou, pelo menos para nós, até agora nada. (Entrevista 21, 30/10/12, grifos nossos)*
>
> *É difícil ter uma noção, a gente não sabe ainda o quanto isso está causando de impacto entre o ensino e a aprendizagem. O que a gente sabe até agora é se passam ou não passam, mais uma questão de nota. Não há uma política de acompanhamento da parte pedagógica para ver se esses alunos estão tendo dificuldades. Esse é o problema da cota, não levanta as dificuldades que eles estão tendo em relação a vocabulário, aprendizado, questões financeiras, acesso a materiais didáticos. Teria que ter uma política de conhecimento desses alunos. Os alunos não sabem nem porque estão no curso. Falta uma reflexão maior de professores, gestores e alunos em relação ao que está acontecendo em geral. Não só as cotas. Falando em números e esquecendo-se de pensar sobre o aluno. (Entrevista 25, 31/10/12, grifo nosso)*

Eis o relato de um discente, que compreende a problemática da adequação estrutural e pedagógica na mesma direção:

> *Desse modo, concluo que não houve uma queda perceptível na qualidade do ensino nem na sua cobrança, mas também não houve algumas adaptações que seriam necessárias para uma melhor integração do aluno cotista no*

> *universo acadêmico, proporcionando a melhora do ensino como um todo. (Questionário 10, 10/11/12)*

A visão do gestor pesquisado corrobora a necessidade de repensar a proposta pedagógica bem como os princípios norteadores do trabalho na universidade:

> *Os professores precisam rever sua ação enquanto docentes, rever os objetivos propostos, quais as metodologias utilizadas, os instrumentos avaliativos usados em sala de aula, a fim de que possam, sem dúvida, acompanhar essa dinâmica da sociedade brasileira, que é importante. A universidade precisa repensar seus princípios e valores. (Entrevista Única, 14/11/12, grifos nossos).*

Um docente destaca a necessidade de avaliar coletivamente o ensino, bem como do devido preparo para efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva:

> *Teríamos de adquirir critérios de avaliação do ensino, pois isso vai comprometer o resultado final. O professor não está preparado para esse tipo de inclusão. A casa não foi preparada para recebê-los, as portas foram abertas sem um devido preparo. Participei de uma palestra pontual, recebi uma cartilha sobre inclusão, não houve muita discussão. (Entrevista 7, 22/10/2012, grifos nossos)*

> *Temo que essa avaliação acabe não sendo feita! Já vi absurdos aqui! Esquizofrênicos declarados que cursaram medicina e acabaram chegando ao fim do curso. Pessoas que não conseguiram alcançar o entendimento médico, formaram-se médicos. Ainda mais agora, que não tem mais jubilamento. Não sei como os cotistas serão diferenciados nesse processo. (Entrevista 9, 22/10/12, grifo nosso)*

Instrumentalizar didaticamente a universidade para trabalhar com as diferenças implica redimensionar o significado das atividades realizadas pelos alunos nos cursos de graduação. Problematizando-se as rupturas e continuidades do processo pedagógico, compreendendo-as criticamente, é possível desenhar projetos formativos que conduzam à possibilidade de emancipação dos sujeitos.

Desse modo, ainda há um caminho considerável a ser percorrido pela UFS, desde a construção de um projeto pedagógico global, norteador dos projetos de cada curso à necessária articulação política que esta construção requer, no sentido de redimensionar a prática pedagógica dos docentes, em face da nova realidade que se configura para o ensino superior em nosso país, especialmente após a introdução do sistema de cotas nas universidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado na introdução desta tese, o intuito desta pesquisa não se resumiu a procurar combater ou defender as cotas. Constituiu-se em apresentar os diferentes pontos de vista dos pesquisados e dos teóricos, a fim de elucidar questões importantes intrínsecas ao debate e conduzir à compreensão da sua complexidade. O emprego da palavra debate não significou uma inquietação da pesquisadora em resolvê-lo, muito pelo contrário, traduziu a iniciativa de mantê-lo vivo, como forma de produzir novas sínteses e aguçar o olhar sobre o tema em questão.

Outra questão a ser ressaltada é a relação com os pesquisados. Este trabalho não se propôs a emitir juízos de valor sobre as falas dos pesquisados. Considerando a complexidade das nuances que permeiam o debate, o nível de elaboração teórica dos discursos, sua sofisticação e coesão, bem como a consequente dificuldade de localizar as construções ideológicas que os sustentam (GUARNIERI, 2008), me ative, em linhas gerais, a comentar as diferentes frentes argumentativas, procurando estabelecer um diálogo entre estas e os fragmentos que emergiram da realidade em estudo.

Independente do foco de análise abraçado, os argumentos contidos nos relatos dos pesquisados e nos autores estudados lançam luzes sobre a discussão das ações afirmativas como forma de combate às desigualdades raciais no Brasil, sem desconsiderar a complexidade desse debate, mas sobretudo sem negligenciar a emergência de medidas que reparem a exclusão a que foram submetidos os grupos minoritários ao longo da história, devolvendo-lhes o sentido de sua própria identidade em um mundo eminentemente plural.

Um mundo em que a conciliação de direitos é tarefa complexa e em que, portanto, políticas de reconhecimento e redistribuição traduzem a mobilização social para reparar uma história de sofrimento, injustiça, violência e exclusão. Entretanto, para que as ações afirmativas tenham efetividade, é preciso considerar critérios de justiça que garantam a sua legitimidade pelo corpo social. Mais importante ainda, no âmbito acadêmico, é alimentar e retroalimentar um debate, que está apenas começando.

O avançar pelos caminhos da pesquisa produziu mais incertezas do que certezas, acerca de um tema bastante recente e com um considerável nível de complexidade. Há

questões que demandarão tempo e espaço para ser avaliadas, devendo ser alvo de estudos futuros.

Não raro, no percurso da pesquisa, outras complexidades tangenciaram o objeto de estudo, e espero que estas acabem por suscitar o interesse de outros pesquisadores a respeito de temáticas como: racismo e a cultura do corpo nos cursos de medicina, o caráter ético-humanístico da formação para a profissão médica, problematizações acerca do oportunismo racial na autodeclaração de cor/raça dos candidatos, estudos de caso com base na realidade de cotistas portadores de deficiência na UFS, a complexidade das mudanças e perspectivas para o curso de medicina nos novos cenários da saúde pública no Brasil, a reconfiguração curricular dos cursos para contemplarem diretrizes inerentes às políticas públicas recentemente implantadas pelo governo brasileiro, a construção de um projeto pedagógico institucional que articule a multidimensionalidade da formação humana na Universidade Federal de Sergipe.

Diante de tamanha riqueza de possibilidades, evitar digressões indesejadas e manter o foco no escopo desta pesquisa configurou-se como árduo desafio para esta pesquisadora. Outra decisão tornou-se particularmente difícil: manter a opção pelo meu tema de pesquisa e pelos recortes necessários aos rigores metodológicos que qualquer processo de pesquisa científica exige. Muitas foram as sugestões na pré-banca e banca de qualificação para que a discussão fosse expandida para abordar as complexidades e nuances do ensino superior como um todo. Mas, ciente das minhas possibilidades, bem como das minhas limitações, considerei esse intento metodologicamente inviável. E tenho consciência da possibilidade de retomá-lo num momento futuro. Mas, optei por manter fidelidade ao tema, por considerá-lo controvertido, e por isso mesmo, extremamente relevante e instigante.

Outra reflexão interessante que surgiu no percurso da pesquisa é sobre o modo como o cotista irá se sentir quando formar-se em um curso superior, como o de Medicina, em relação à sua família e a seu próprio meio social. Irá sentir-se um desertor[46], um dissidente, um renegado? Ainda é cedo para avaliar estas questões, mas são pistas para uma reflexão futura. É cabível pensar também a respeito das noções de continuidade, ruptura e permanência, nas trajetórias dos cotistas. Muitas vezes, a universidade também produz desigualdade social. Muitas vezes, pessoas de meios populares que se tornaram bem sucedidas na vida e

[46] Em ciências econômicas e sociais, a noção de desertor qualifica uma pessoa que deixa sua referência de classe (classe original) para outra.

protagonizaram histórias de orgulho e sucesso, quando retornam para seus meios, podem sofrer um choque com a sua cultura de origem. Estudos especificamente voltados para esta questão só poderão ser empreendidos no futuro, após as formaturas das primeiras turmas de cotistas.

Apesar das inquietudes que povoam o imaginário acadêmico e social, uma coisa é fato: as ações afirmativas são socialmente necessárias, são juridicamente legítimas e racionalmente justificáveis. Resta-nos pensar sobre como equilibrar os pólos dessa batalha por justiça social, na luta por equidade e cidadania, através de uma educação superior que suavize e não potencialize as inquietudes do nosso tempo.

Mais do que questões eminentemente políticas, no contato com os pesquisados, foram rudimentos desse projeto educativo que emergiram através das falas dos pesquisados, em reflexões sobre a reestruturação curricular dos cursos, a capacitação de professores, a construção de um projeto pedagógico global para a UFS, a adequação estrutural dos campi, o suporte a professores e alunos, enfim, a concepção de uma educação capaz de acolher as diferenças, sejam elas linguísticas, cognitivas, sociais, econômicas, culturais, familiares.

Enquanto pedagoga, profissional que atua há dez anos em uma instituição particular de ensino, que recebe uma média de 76%[47] de estudantes oriundos de escolas públicas, entendo que a heterogeneidade em sala de aula é um dos maiores desafios para o exercício da docência não só em nível superior, mas em qualquer nível de ensino. Muitas das vezes não sabemos como lidar com esse desafio, mas não podemos deixar com que os alunos progridam de nível, ano a ano, sem que tenham aprendido o mínimo necessário para sua formação acadêmica e para sua atuação profissional. Nessa perspectiva, essa pesquisa pretendeu dar visibilidade a alguns dos desafios que os/as professores/as universitários tem enfrentado, em face das mudanças recentemente ocorridas nos sistemas de ensino, especificamente a introdução do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras, tomando como exemplar o caso do curso de Medicina da UFS.

Quando perguntados sobre os principais desafios lançados pela implantação das cotas, em face da sua atuação pedagógica, os argumentos mais recorrentes apresentados pelos professores pesquisados foram: a heterogeneidade de perfis numa mesma turma, a inexistência de recursos para desenvolver um trabalho específico com os cotistas,

[47] Dados de pesquisa institucional realizada no segundo semestre do ano de 2012.

especialmente os portadores de deficiência, aumento de reprovações e desistências bem como a adequação estrutural e pedagógica da universidade. Para os opositores das cotas, o maior desafio é o tipo de aluno de aluno que chega à universidade. E, diante desse perfil, fazer com que todos consigam ficar no mesmo nível. Já os entrevistados que se manifestaram favoráveis às cotas, alegaram que um dos maiores desafios é trabalhar sem discriminar, remodelar os métodos de ensino para que eles possam superar um possível *déficit* de conhecimentos básicos e linguísticos.

Algumas das estratégias de enfrentamento, apontadas pelos professores pesquisados, em face dos desafios lançados pelo sistema de cotas, foram: adaptação dos professores, programas de recuperação, melhoria dos investimentos em recursos audiovisuais, adequação estrutural do campus, programas de monitoria/tutoria. Para os defensores das cotas, é necessário mostrar a responsabilidade social que os cotistas devem ter para com a universidade e a sociedade; listar a antecipar os problemas, tentar discutir a saúde do ponto de vista social, conferir um tratamento igualitário aos estudantes.

Ao indagar os professores sobre sua posição em relação ao sistema de cotas, o interesse aqui não foi produzir polaridades ou dicotomias, apenas relacionar a posição dos pesquisados com os demais argumentos que sustentaram seus discursos, em relação às categorias-chave desta pesquisa. De um modo geral, para os pesquisados, as cotas repercutem sobre a qualidade do ensino e ocasionam mudanças relacionais entre cotistas e não cotistas. Houve consenso em relação à precocidade da avaliação das condições de permanência desses alunos na universidade, o que demandará estudos futuros.

Quanto às diferenças de desempenho entre cotistas e não-cotistas, há uma contradição interessante a ser problematizada. Se os dados estatísticos demonstram não haver diferenças no desempenho entre cotistas e não cotistas, porque na prática os professores acreditam haver queda na qualidade do ensino e menor desempenho dos cotistas?

Este questionamento ensejaria uma pesquisa específica na área de avaliação educacional, pois a avaliação ocorre em diferentes níveis, com objetivos específicos: avaliação do ensino, na perspectiva do trabalho docente; avaliação da aprendizagem, na perspectiva do desempenho dos discentes; avaliação dos sistemas de ensino, na perspectiva das políticas públicas de educação superior e sua operacionalização; avaliação da instituição, na perspectiva do trabalho nela desenvolvido; avaliação dos cursos, na perspectiva dos

processos pedagógicos neles desenrolados e avaliação do sistema de cotas, na perspectiva dos programas de acompanhamento disponíveis na instituição. Enfim, seria arriscado, mediante o escopo desta pesquisa, tentar relacionar variáveis que se situam em contextos e níveis diferenciados de avaliação. Por isso, preferi admitir as contradições que lhe são peculiares, sem o intuito de resolvê-las aqui.

Sobre a possibilidade de favorecer nos alunos cotistas, processos que possibilitem a aquisição de saberes/habilidades compatíveis com as demandas e responsabilidades inerentes à atuação profissional do curso, houve um consenso em relação à precocidade de analisar essa questão, o que demandaria uma política de acompanhamento de egressos, após a saída da primeira turma, o que para o Curso de Medicina ocorrerá apenas a partir de 2016.

Os professores que demonstraram posicionamento contrário às cotas recusaram-se a manifestar qualquer sugestão de melhoria em relação ao sistema. De um modo geral, estes entrevistados ressentem-se pela falta de uma discussão ampla e por mais tempo, antes da implantação do sistema. Apontaram como possíveis alternativas às cotas: estabelecimento de bônus no lugar de cotas e mudanças na forma de ingresso na universidade.

Os docentes pesquisados, que manifestaram posicionamento favorável às cotas, listaram como possibilidades de melhoria: acoplar uma facilidade audiovisual ao projeto pedagógico, ampliar o aparato de recursos técnicos, institucionalização de programas de apoio, adaptação curricular e pedagógica, preparo do professor para receber esse tipo de aluno, cursos de reforço de português, de matemática e conhecimentos básicos.

Tomando os discursos dos atores como elementos centrais, é possível inferir que as cotas não mudaram significativamente as práticas educativas na UFS até o presente momento. Há relatos esparsos de professores e alunos, que não traduzem necessariamente uma política institucional nesta direção.

Apesar das estatísticas demonstrarem que não houve uma queda perceptível na qualidade do ensino, também não houve adaptações necessárias à integração do cotista no universo acadêmico, proporcionando a sua melhora. A instituição não tem se preocupado em se adaptar para as cotas. Apenas adotou uma medida de seleção diferenciada sem, contudo, se preocupar com uma preparação do terreno, bem como implementar as medidas necessárias, tanto do ponto de vista estrutural quanto do pedagógico. Essa acepção ganha eco na fala tanto dos docentes quanto dos discentes entrevistados.

A confrontação entre o discurso dos professores e dos alunos pesquisados apresentou como regularidades: a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a justificação das políticas de ações afirmativas, a defesa da meritocracia, a associação das cotas com a questão político-partidária, a necessidade de se repensar e reformular mecanismos para cumprir as diretrizes curriculares dos cursos, a instituição de meios para inserir a discussão da diversidade étnico-racial nas matrizes dos cursos, a necessidade de preparo docente, o suporte a professores e alunos, a adequação estrutural, a reconfiguração da proposta pedagógica da universidade.

Na discussão sobre prática pedagógica no ensino superior, a ampliação da presença de diferentes grupos socioculturais, traz para a ordem do dia questões múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que reivindicam igualdade de acesso a bens e serviços, bem como reconhecimento político e cultural. O trabalho pedagógico com as diferenças desafia visões e práticas uniformizantes, profundamente arraigadas no cotidiano escolar. Entretanto, as diferenças são inerentes às práticas educativas e atualmente é cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica das universidades.

Enquanto espaço de mediação e produção de sentidos, a prática pedagógica se desenrola em ambientes de convivência plural, em que a aceitação das diferenças é fundamental para o favorecimento de aprendizagens significativas. Ambientes em que as experiências de vida dos diferentes sujeitos devem ser valorizadas e os saberes prévios constituídos a partir dessas experiências devem ser reconhecidos e aproveitados como elos necessários à aquisição de novos saberes.

De fato, numa sociedade eminentemente seletiva e excludente, permeada pelo ideário da meritocracia, a implantação de cotas desperta fortes resistências e lança também desafios para a comunidade acadêmica no sentido de repensar suas próprias práticas educativas. Entretanto, no dizer de um pesquisado: *"Será que a cota é o problema? Ou o jeito que a gente ensina? Ou o jeito que o aluno chega?"*

Os itinerários desta pesquisa me fizeram constatar que a adoção do sistema de cotas interfere na prática pedagógica que se desenrola na instituição, conclamando os profissionais a repensarem, reverem e reorganizarem suas perspectivas de atuação/formação profissional, ao compartilhar o espaço da academia com grupos socialmente menos favorecidos. A diversidade de repertórios dos alunos influencia os modos como os docentes planejam,

operacionalizam e avaliam a sua prática pedagógica, a fim de dar conta dessa complexidade-heterogeneidade.

Por isso mesmo, os docentes necessitam de preparo para ensinar esses “novos” alunos, recém-chegados à universidade, a superar as defasagens de sua escolaridade pregressa, instrumentalizando-os para uma atuação profissional ética, competente, crítica, segura e consciente.

O intuito desta discussão, crucial ao saber-fazer docente, é servir de estímulo para a superação de possíveis dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, relativas aos processos identitários, intelectuais e relacionais, dos estudantes recém “inseridos” na universidade, em face da implantação do sistema de cotas, para que a sua inserção na universidade ocorra de forma efetiva e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de e MASSETO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

AHLERT, Alvori. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 192 p. (Coleção Fronteiras da Educação).

ALMEIDA, Alzira Jerônimo de Melo. O professor e a valorização de sua atividade docente. In: FELTRAN, Regina Célia de Santis (org.). **Avaliação na educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2002. 190 p.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 45-66.

ASSIS, Yérsia Souza de. **Ações afirmativas e mobilidade social**: um estudo de caso sobre a política de cotas na Universidade Federal de Sergipe. Monografia. CECH. DCS. Or. P.D. Frank Nilton Marcon. São Cristóvão. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. 247 p.

BOLTANSKI, Luc e THEVENOT, Laurent. **De la Justification.** Les Economies de la Grandeur. Paris: Gallimard, 1991.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública**: será esse o caminho? Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Col. polêmicas do nosso tempo, 92).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2011.

CARMO-NETO, Dionísio. **Metodologia científica para principiantes.** Salvador: Editora Universitária Americana, 1993.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Paidéia).

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Um balanço das cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: da criação das leis aos dias atuais. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. p. 15-36.

CUNHA, Isabel Maria da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília da Costa (org.) **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.

DWORKIN, Ronald. **Levando os Direitos a Sério.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FELISBERTO, Fernanda. A África na sala de aula: recuperando a identidade afro-brasileira na história e na literatura. In: Anais. **II Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG**: acesso e permanência da população negra na Educação Superior, 2004, Pampulha/MG. p. 69-129.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, p. 1-34.

FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Retribution or Recognition?** A Political-Philosophical Exchange. Londres e Nova York: Verso, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos Chor; MONTEIRO, Simone; SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.). **Divisões perigosas no Brasil**: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Civilização brasileira: Rio de janeiro, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 4. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, Liber Livro Editora, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991. (Biblioteca básica). p. 177.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-151. 154 p.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Col. Políticas da cor). p. 16-57.

GOMES, Roseane de Lima; SAMPAIO, Ana Alice Mano; PORTELA, Rafael da Veiga Pessoa; SILVA, Maria Emília de Souza. **Cotas para acesso ao ensino superior**: a percepção dos estudantes de escolas públicas. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. ISSN 1982-3657. 22 a 24 set. 2010. Laranjeiras/SE. Brasil.

GUARNIERI, Fernanda Vieira. **Cotas universitárias**: perspectivas de estudantes em situação de vestibular. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto/SP, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Col. Políticas da cor). p. 75-82.

HABERMAS, Jurgen. **Direito e Democracia**. Volume II. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1997.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

HÖFFE, Otfried. **Justiça Política.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

IÑIGUEZ, Lupicinio. **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. 358 p. (Coleção Educação para Todos; v. 30).

MACHADO, Elielma Ayres. **Panorama, desafios e perspectivas das ações afirmativas nas universidades brasileiras.** II Seminário Nacional sobre Ações Afirmativas, Direitos Humanos e Democracia. 07 a 09 novembro 2012. Universidade Federal de Sergipe: NEAB/PAAF/PROEST, 2012. (mesa redonda).

MAGALHÃES, Aline Soares; GOUVÊA, Viviane Silva de. **Cotas e territórios.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. ISSN 1982-3657. 22 a 24 set. 2010. Laranjeiras/SE. Brasil.

MAGRONE, Eduardo; BERALDO, Antonio Fernando. In: Política de cotas na universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 105-136.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo:** uma análise cultural da reprodução. Tradução de Júlio Bandeira. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. (Coleção Sexualidade e Cultura).

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I - O processo de produção do capital.Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Cap. I a XII. (Os Economistas, v.1, t.1).

_____. **O capital:** crítica da economia política. Livro I - O processo de produção do capital Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1984. Cap. XIII a XXV (Os Economistas, v.1, t.2).

_____. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. Tradução de Klaus Von Puchen. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 194 p.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva. SILVA, Fernanda Oliveira da. As consequências das ações afirmativas na universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. p. 137-170.

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia (orgs.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Estudos e Análises, Informação sócio-demográfica e econômica, n. 2. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. O contexto de emergência e de consolidação das políticas afirmativas na Universidade Federal de Sergipe. In: MARCON, Frank; SUBRINHO, Josué Modesto de Passos. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino superior**: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p. 18-36.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. In: MARCON, Frank; SUBRINHO, Josué Modesto de

Passos. **Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino superior**: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2010. p. 57-100.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não brancos: uma avaliação preliminar. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 228-278.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Andréa Hermínia de Aguiar. **As tecnologias da informação e da comunicação e o trabalho intelectual docente na Universidade Federal de Sergipe.** Mestrado em Educação (Dissertação). Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2007. Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Monte Lima.

OLIVEIRA, Henrique Fernandes de; SAMPAIO, André Luiz Lopes. Adesão ao sistema de cotas dentre as instituições públicas federais brasileiras com curso de medicina. In: **Brasília Médica.** Revista da Associação Médica de Brasília, vol. 47, nº 2, junho de 2010. p. 157-161.

OLIVEIRA, Luís R. Cardoso de . **Direito Legal e Insulto Moral**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-13.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: SECAD/MEC e UNESCO, 2007. Edição eletrônica. (Coleção Educação para Todos.) p. 35-46.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REZENDE, José Mario dos Santos. A assistência estudantil no Brasil: uma observação participante. In: **II Seminário Nacional sobre Ações Afirmativas, Direitos Humanos e Democracia.** 07 a 09 novembro 2012. Universidade Federal de Sergipe: NEAB/PAAF/PROEST, 2012. (palestra).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas/SP: Papirus , 2008. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

SANDEL, Michael. **Le Libéralisme et les limites de la Justice**. Paris: Seuil, 1999.

SÁNCHEZ, Juan Escámez. **Ortega y Gasset**. Tradução de José Gabriel Perissé Madureira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

SANTIAGO, Mylene; AKKARI, Abdeljalil. **A promoção da diversidade cultural no contexto escolar**: das intenções legislativas às práticas escolares. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. ISSN 1982-3657. 22 a 24 set. 2010. Laranjeiras/SE. Brasil.

SANTANA, Moisés de Melo. A proposta de cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero. In: Anais. **II Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG**: acesso e permanência da população negra na Educação Superior, 2004, Pampulha/MG. p. 57-65.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Diana Viturino; MASCARENHAS, Aílla Leal de Jesus; SCHMITZ, Heike. **Implantação das cotas étnico-raciais nas universidades públicas do nordeste:** experiências de Bahia e Sergipe. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. ISSN 1982-3657. 21 a 23 set. 2011. São Cristóvão/SE. Brasil.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Doutorado em Educação (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Cotas na UFBA: de dilemas e tergiversações. In: Anais. **II Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG**: acesso e permanência da população negra na Educação Superior, 2004, Pampulha/MG. p. 47-55.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Col. Políticas da cor).

SANTOS, Renato Emerson. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: Anais. **II Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG**: acesso e permanência da população negra na Educação Superior, 2004, Pampulha/MG. p. 21-46.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Col. Políticas da cor). p. 83-125.

SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação afirmativa e cotas para afrodescendentes: algumas considerações jurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Col. Políticas da cor). p. 59-73.

SILVEIRA, Paulo Roberto; SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da; MESSIAS, Andressa Rodrigues. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria-RS. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 171-202.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

TELLES, Edward E. **O Significado da raça na sociedade brasileira.** Tradução: Ana Arruda Callado. Revisão Técnica e Formatação: Danilo França. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Versão divulgada na internet em Agosto de 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia (orgs.). **Docência**: uma construção ético-profissional. São Paulo: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 142 p.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REFERÊNCIAS DIGITAIS

AGUIAR, Márcio Mucedula. Raça e Desigualdade: as diversas interpretações sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. In: **Tempo da Ciência** (15) 29: p. 115-133, 2008. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/raca-e-desigualdade-as-diversas-interpretacoes-sobre-o-papel-da-raca-na-construcao-da-desigualdade-social-no-brasil>. Acesso em 11 out. 2013.

ALMEIDA Jr., Jesualdo Eduardo. **Discricionariedade Jurídica.** In: Âmbito Jurídico. Nº 23, Ano VIII, NOVEMBRO/2005, ISSN 1518-0360. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=282>. Acesso em 25 jan. 2013.

BARROS, Ronaldo Crispim Sena. As políticas de ações afirmativas e a lei 12.711. In: **II Seminário Nacional sobre Ações Afirmativas, Direitos Humanos e Democracia**. 07 a 09 novembro 2012. Universidade Federal de Sergipe: NEAB/PAAF/PROEST, 2012. (conferência).

BELISÁRIO, Aluizio. **Cotas nas universidades públicas:** um debate necessário. Atualidades em Educação. Instituto de Pesquisas e Administração da Educação. Rio de Janeiro. Ano 23–143. Julho–Agosto/2011. p. 17-18. Disponível em: < http://www.ipae.com.br /pub/pt/re/ae/143/143.pdf>. Acesso em 20 jan. 2013.

CANCIAN, Renato. **Interacionismo simbólico** - fundamentos: Blumer e o estudo das interações sociais. Página 3, Pedagogia & Comunicação. 19 mar. 2009. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/interacionismo-simbolico---fundamentos-blumer-e-o-estudo-das-interacoes-sociais.htm>. Acesso em 22 ago. 2012.

COBRA, Rubem Queiroz. **Temas de Filosofia**. Brasília, 2001. Disponível em: <www.cobra.pages.nom.br>. Acesso em 20 jan. 2013.

COSTA, Alexandre Araújo, 2008, p. 55 In: **Introdução crítica ao Direito**. Disponível em: <http:www. arcos.org.br>. Acesso em 25 jan 2013.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Dicionário de Língua Portuguesa On Line.** Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em 04 jul. 2013.

GONDIM, Elnora; MARRA RODRIGUES, Osvaldino. **Posição original**: um recurso procedimental justo. Prisma Jur., São Paulo, v. 9, n. 2, p. 4 464 49-465, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/934/93418042011.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

HALBRITTER, Luciana de Oliveira Leal. **O Sistema de cotas raciais como ação afirmativa no Direito Brasileiro**. Revista da EMERJ, Rio de Janeiro, v. 8, n.31, p. 104-123, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.escolalivrededireito.com.br/artigos/o-sistema-de-cotas-raciais-como-acao-afirmativa-no-direito-brasileiro/#sthash.lBdodnIc.dpuf>. Acesso em 20 dez. 2012.

MARCON, Frank. **Raça, sociedade e as distorções no acesso ao ensino público Superior em Sergipe.** Disponível em: <http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos /pss2010/paaf/files/artigo_raca_sociedade.pdf.pdf>. Acesso em 04 abr. 2012.

MIRANDA, Kênia. **O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola**. B.Téc.Senac, v.32, n.2, Rio de Janeiro, maio-ago 2006. p. 38-49. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/bts/322/bts32 2-artigo4.pdf> Acesso em 02 dez 2006.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. Cotas universitárias e critérios de justiça: a percepção de estudantes universitários. In: 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2011, Caxambu, MG. GT30 - **Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas**. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/ portal/index.php?option= com_wrapper& Itemid=94>. Acesso em 24 out. 2011.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 20, n. 59, p. 81-168, outubro/2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/ a06v2059.pdf>. Acesso em 16 ago. 2011.

PALITOT, Mônica Dias; BRITO, Francisco de Assis Toscano. **Formação docente**: em busca de um educador de qualidade. Conceitos: Paraíba, 2004-2005. Disponível em <www.adufpb.or.br/publica/conceitos/11/art06.pdf>. Acesso em 25 out. 2006. p. 53-55. 3 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, Outubro 2008. Disponível em: <https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>. Acesso em 04 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **História - Conheça a UFS.** Disponível em: <http://divulgacoes.ufs.br/pagina/hist-ria-conhe-ufs-2518.html>. Divulgação em 25 jul. 2011. Acesso em: 05 mai. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe** – PAAF, março de 2008. Disponível em: <http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/p ss2010/pa af/index.html>. Acesso em 04 abr. 2012.

VIANA, Nildo. **Reforma universitária:** quem ganha e quem perde? Revista Espaço Acadêmico, n.43, dezembro 2004, Ano IV. Disponível em http://www.espaco academico.com.br/043/43cviana.htm>. Acesso em 02 abr 2006.

NOTÍCIAS PUBLICADAS EM MEIO DIGITAL

Concorrência da UFS assusta alunos que não são cotistas. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=91004&titulo=educacao>. Divulgação em: 23 out. 2009. Acesso em: 24 mar. 2012.

Pró-reitor rebate críticas sobre Vestibular UFS. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=139027&pagina=1//>. Divulgação em 22 jan. 2013. Acesso em: 22 jan. 2013.

Reitor reafirma que sistema de cotas da UFS é justo. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=95827&titulo=educacao>. Divulgação em 03 mar. 2010. Acesso em: 24 mar. 2012.

UFS aprova política de cotas para vestibular de 2010. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=566>. Divulgação em: 16 out. 2008. Acesso em: 24 mar. 2012.

UFS divulga análise sobre impacto da adoção das cotas. Disponível em: <http://www.ufs.br/conteudo/ufs-divulga-lise-sobre-impacto-ado-das-cotas-291.html>. Divulgação em 24 fev. 2011. Acesso em: 24 mar. 2012.

Vestibular da UFS terá nas cotas o diferencial deste ano. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=88782&titulo=especial>. Divulgação em: 15 ago. 2009. Acesso em: 24 mar. 2012.

Vestibular UFS: Números causam divergências de opiniões. Disponível em: <http://www.infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=139027&pagina=1//>. Divulgação em 05 jan. 2013. Acesso em: 22 jan. 2013.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento (Docentes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos convidando-lhe a participar da pesquisa *"O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe"*, desenvolvida no Doutorado em Educação da UFS; com o objetivo de investigar a relação entre o sistema de cotas e a prática pedagógica, por meio de entrevista semi-estruturada, realizada no seu local de trabalho ou onde considerar mais conveniente. Sua participação é livre, e não está sujeita a riscos, porque teremos o cuidado de manter o sigilo sobre o seu nome. O benefício em participar se constitui na contribuição ao entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos, além de subsidiar intervenções futuras, bem como possíveis alternativas de superação dos desafios postos por este sistema.

Caso concorde em participar assine abaixo.

Aracaju/SE, ____ de _____ de _____

_____

Voluntário da pesquisa

_____

Pesquisadora: Andrea Hermínia de Aguiar Oliveira

Email: andreaherminia@infonet.com.br

Telefones: (0xx79) 3214-9747/9131-6050

APÊNDICE B – Termo de Consentimento (Discentes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Estamos convidando-lhe a participar da pesquisa *"O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe"*, desenvolvida no Doutorado em Educação da UFS; com o objetivo de investigar a relação entre o sistema de cotas e a prática pedagógica, por meio de entrevista semi-estruturada, realizada no seu local de estudo ou onde considerar mais conveniente. Sua participação é livre, e não está sujeita a riscos, porque teremos o cuidado de manter o sigilo sobre o seu nome. O benefício em participar se constitui na contribuição ao entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos, além de subsidiar intervenções futuras, bem como possíveis alternativas de superação dos desafios postos por este sistema.

Caso concorde em participar assine abaixo.

Aracaju/SE, ____ de _____ de _____

_____

Voluntário da pesquisa

_____

Pesquisadora: Andrea Hermínia de Aguiar Oliveira

Email: andreaherminia@infonet.com.br

Telefones: (0xx79) 3214-9747/9131-6050

APÊNDICE C – Termo de Colaboração

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos",
17 de outubro de 2012

Termo de Colaboração

O Departamento de Medicina assegura à doutoranda do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS, Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira, o consentimento formal para realizar pesquisa com professores e alunos do curso de Medicina com o tema *"O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe"*. Fazendo uso de dados colhidos por meio de entrevistas semi-estruturadas junto aos docentes e grupos focais junto aos discentes; autorizados pelas assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Resguardamos que serão garantidas as condições de acesso aos espaços para a realização da pesquisa, assim como o direito de sigilo dos participantes e de que nenhum nome será divulgado. Em concordância interinstitucional e conforme princípios éticos, os resultados da pesquisa serão apresentados e disponibilizados na ocasião da defesa, que deverá ocorrer até o segundo semestre de 2014.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Marco Antonio Prado Nunes
Chefe do Departamento de Medicina DME/CCBS/UFS

Autorizado

Prof. Dr. Antônio Carvalho da Paixão
Diretor do CCBS/UFS

APÊNDICE D – Instrumentos de Coleta (Docentes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, SABERES E COMPETÊNCIAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

O presente instrumento tem como objetivo coletar dados para a investigação do tema de pesquisa *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe* para elaboração da Tese de Doutorado em Educação da UFS. Para tanto, solicitamos a sua colaboração, respondendo a este Questionário, tomando por base o seu trabalho de professor/pesquisador na UFS. Agradecemos antecipadamente a sua valiosa contribuição para a referida pesquisa.

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos

Sexo: ( ) M ( ) F

Tempo de atuação como docente da UFS: _____

Tempo total de magistério:_____

Tempo de atuação em atividades administrativas na UFS:_____

Centro:_____Departamento:_____
Curso:_____

Enquadramento Funcional: _____Regime de Trabalho: _____

Disciplina(s) que está lecionando no semestre atual (indicar entre parênteses ao lado de cada disciplina o período do curso em que ela é ofertada): _____

_____

_____

Atua ou já atuou com cotistas?_____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, SABERES E COMPETÊNCIAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES (Continuação)

DADOS DA FORMAÇÃO

NÍVEL	ÁREA DE CONHECIMENTO	INSTITUIÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO
GRADUAÇÃO			
ESPECIALIZAÇÃO			
MESTRADO			
DOUTORADO			
PÓS-DOUTORADO			

QUESTÕES

1. Você é a favor ou contra o sistema de cotas? Por que?

2. Quais as repercussões da adoção desse sistema na qualidade do ensino?

3. Você percebe algum tipo de discriminação/estigmatização dos alunos cotistas pelos não cotistas? Descreva o universo relacional estabelecido entre esses alunos em sala de aula:

4. A adoção das cotas acarretou mudanças nos processos de organização e condução da sua prática pedagógica? Quais?

5. Como você analisa as condições de permanência desses alunos na universidade?

6. No processo de aprendizagem, há diferenças de desempenho entre cotistas e não-cotistas?

7. Quais os principais desafios lançados pela implantação das cotas, em face da sua atuação pedagógica?

8. Você lança mão de alguma estratégia de enfrentamento para cada um desses desafios? Qual (is?)

9. Tem sido possível favorecer nos alunos cotistas, da(s) disciplina(s) que leciona, processos que possibilitem a aquisição de saberes/habilidades compatíveis com as demandas e responsabilidades inerentes à atuação profissional do curso em que se encontram? Analise possíveis medidas adotadas neste sentido:

10. Você tem alguma sugestão de melhoria em relação ao sistema de cotas. Qual?

APÊNDICE E – Instrumentos de Coleta (Discentes)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, SABERES E COMPETÊNCIAS

Tema de pesquisa *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe*

DADOS PRELIMINARES PARA SONDAGEM DE CAMPO COM OS DISCENTES
Assinale:

1. Cotista ( ) Não-cotista ( )
2. A favor das cotas ( ) Contrário às cotas ( )
3. Quanto à participação livre e voluntária nesta pesquisa:

   3.1. Aceito fornecer mais dados através do email: _____

   3.2. Aceito conceder entrevista, com agendamento através do telefone: _____

   3.3. Não aceito participar da pesquisa ( )

   Especifique o motivo:_____
   _____
   _____

Estamos convidando-lhe a participar da pesquisa "*O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe"*, desenvolvida no Doutorado em Educação da UFS; com o objetivo de investigar a relação entre o sistema de cotas e a prática pedagógica, por meio de entrevista semi-estruturada, realizada no seu local de estudo ou onde considerar mais conveniente. Sua participação é livre, e não está sujeita a riscos, porque teremos o cuidado de manter o sigilo sobre o seu nome. O benefício em participar se constitui na contribuição ao entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem no qual estamos inseridos, além de subsidiar intervenções futuras, bem como possíveis alternativas de superação dos desafios postos por este sistema.

Caso concorde em participar, seguem os dados da pesquisadora para contato:

Pesquisadora: Andrea Hermínia de Aguiar Oliveira

Email: andreaherminia@infonet.com.br

Telefones: (0xx79) 3214-9747/9131-6050

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, SABERES E COMPETÊNCIAS

Tema: *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe*

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DISCENTES

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos

Sexo: M ( ) F ( )

Curso: _____

Semestre letivo em que ingressou na UFS: _____

Ingressou pelo sistema de cotas?

Sim ( ) Tipo de cota:_____Recebe algum auxílio?_____

Não ( )

Ano de conclusão do ensino médio: _____

Rede em que concluiu o ensino médio: pública ( ) privada ( )

Grau de escolaridade de seu pai:

( ) analfabeto ( ) semi-analfabeto ( ) nível fundamental ( ) nível médio

( ) nível superior ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

Grau de escolaridade de sua mãe:

( ) analfabeto ( ) semi-analfabeto ( ) nível fundamental ( ) nível médio

( ) nível superior ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

Renda familiar:

( ) até 1 salário mínimo ( ) entre 2 e 5 salários mínimos ( ) superior a 6 salários mínimos

Trabalha: ( ) sim ( ) não

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS DISCENTES (Continuação)

QUESTÕES

1. Você é a favor ou contra as cotas? Por quê?

2. Em sua opinião, quais as repercussões da adoção do sistema de cotas para a qualidade do ensino?

3. Você percebe algum tipo de discriminação/estigmatização entre cotistas e não cotistas? Descreva o universo relacional estabelecido em sala de aula:

4. Você acredita que o sistema de cotas lance desafios para a atuação pedagógica dos seus professores? Em caso afirmativo, descreva-os:

5. Através de que estratégias esses desafios podem ser enfrentados?

APÊNDICE F – Instrumentos de Coleta (Gestor)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE EDUCADORES, SABERES E COMPETÊNCIAS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES

O presente instrumento tem como objetivo coletar dados para a investigação do tema de pesquisa *O debate sobre cotas universitárias: itinerários da prática pedagógica na Universidade Federal de Sergipe* para elaboração da Tese de Doutorado em Educação da UFS. Para tanto, solicitamos a sua colaboração, respondendo a este Questionário, tomando por base o seu trabalho de gestão nos últimos três anos. Agradecemos antecipadamente a sua valiosa contribuição para a referida pesquisa.

Identificador:
Data da entrevista:
Horário:
Local:
Tempo como docente efetivo:
Tempo e descrição da(s) atividade(s) administrativa(s):

1. Qual a sua percepção sobre o sistema de cotas?

2. Quais as repercussões da adoção desse sistema na qualidade do ensino?

3. Você percebe algum tipo de discriminação/estigmatização dos alunos cotistas pelos não cotistas? Descreva o universo relacional estabelecido entre esses alunos na universidade:

4. Como você analisa as condições de permanência dos alunos cotistas na universidade? Há políticas institucionais de apoio a estes alunos? Quais?

5. Quais os principais desafios lançados pela implantação das cotas para a gestão do seu trabalho na universidade? Através de que tipo de estratégia esses desafios são enfrentados?

OUTRAS ANOTAÇÕES DE CAMPO:

ANEXO A – Lei 12.711/2012

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.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2o (VETADO).

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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4o As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5o Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6o O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7o O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e

indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8o As instituições de que trata o art. 1o desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

Luís Inácio Lucena Adams

Luiza Helena de Barros

Gilberto Carvalho

Texto publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 30.8.2012, Nº 169, Seção 1, p. 1-2.

Regulamentada pelo Decreto Nº 7.824 de 11/10/2012, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 15.10.2012, Nº 199, Seção 1, p. 6, e pela Portaria Normativa Nº 18, de 11/10/2012, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 15.10.2012, Nº 199, Seção 1, p. 16.