

JULGAMENTO DE JUSTIÇA DE COTAS NA UNIVERSIDADE E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO MORAL

Kênia Eliber Vieira ¹; Luciana Maria Caetano ¹; Betânia Alves Veiga Dell' Agli ¹

RESUMO

O objetivo do estudo é investigar a relação entre o julgamento da justiça de cotas e o nível de competência moral de estudantes e professores. Participaram da pesquisa 317 universitários e 15 docentes de um curso base para engenharias de uma Universidade Federal. Para coleta de dados foi utilizado um questionário estruturado composto por um dilema sobre cotas e oito argumentos relacionados à justiça e oito à injustiça das cotas. Aplicamos ainda o Teste de Competência Moral (MCT_xt), que considera aspectos afetivos e cognitivos do julgamento e remete ao escore de competência - C. Os resultados indicaram o baixo índice C dos participantes, conflito de interesse no julgamento da justiça das cotas e a questão racial como principal fator de discordância. Demonstraram ainda que entre os alunos não cotistas, quanto maior o índice C, mais consideravam as cotas injustas e entre os cotistas, quanto menor o escore C, maior a escolha pela justiça. Para julgamentos pautados na justiça por equidade, como no caso das ações afirmativas, seriam necessários níveis superiores de desenvolvimento moral. A educação tem um papel essencial no desenvolvimento da competência moral dos estudantes e em consequência, na promoção da sua participação na vida social, cívica e profissional.

Palavras-chave: ação afirmativa; desenvolvimento moral; justiça

Judgment of justice of quotas in the university and its relation with the moral development

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between the fairness of quota judgment and the level of moral competency of students and professors. This work was conducted with 317 college students and 15 professors from a base course for engineering at a Public University. We use a structured questionnaire to collect data, composed of a dilemma of quotas and eight arguments related to justice and eight to injustice of quotas. We still apply the Moral Competence Test (MCT_xt), which considers affective and cognitive aspects of the judgment and gives rise to score - C. The results indicated the low C index of the participants, conflict of interest in the judgment of the fairness of quota and the racial issue as the main disagreement factor. Among non-quota students, the higher the C index, the more they considered quotas like unfairness and among quota students, the lower the C score, the greater the choice for fairness. For judgments based on equity, as in the case of affirmative actions, higher levels of moral development would be necessary. Education has an essential role in developing students' moral competence and, consequently, in promoting their participation in social, civic and professional life.

Keywords: affirmative action, moral development, distributive justice

Juzgamiento de justicia de cotas en la universidad y su relación con el desarrollo moral

RESUMEN

El objetivo del estudio es investigar la relación entre el juzgamiento de la justicia de cotas y el nivel de competencia moral de estudiantes y profesores. Participaron de la investigación 317 universitarios y 15 docentes de un curso base para ingenieros de una Universidad Federal. Para recolecta de datos se ha utilizado un cuestionario estructurado compuesto por un dilema sobre cotas y ocho argumentos relacionados a la justicia y ocho a la injusticia de las cotas. Aplicamos aún la prueba de Competencia Moral (MCT_xt), que considera aspectos afectivos y cognitivos del juzgamiento y remete al escore de competencia - C. Los resultados indicaron el bajo índice C de los participantes, conflicto de interés en el juzgamiento de la justicia de las cotas y la cuestión racial como principal factor de discordancia. Demostraron aún que, entre los alumnos no cotizantes, cuanto mayor el índice C, más consideraban las cotas injustas y entre los cotizantes, cuanto menor el escore C, mayor la escogida por la justicia. Para juzgamientos pautados en la justicia por equidad, como en el caso de las acciones afirmativas, serían necesarios niveles superiores de desarrollo moral. La educación tiene un papel esencial en el desarrollo de la competencia moral de los estudiantes y, en consecuencia, en la promoción de su participación en la vida social, cívica y profesional.

Palabras clave: acción afirmativa; desarrollo moral; justicia

¹ Universidade de São Paulo – São Paulo – SP – Brasil; keniaeliber@usp.br; lmcaetano@usp.br; betaniadellagli@gmail.com

INTRODUÇÃO

A lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu normas para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Nela há a exigência de reserva das matrículas, por curso e turno, de no mínimo 50% (cinquenta por cento) para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas e 50% delas devem ser destinadas a estudantes com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos *per capita*; é levado em conta o critério étnico/racial e essas reservas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012).

As ações afirmativas, de modo geral, visam oferecer um tratamento diferenciado aos grupos historicamente discriminados e excluídos, a fim de compensar as desvantagens devidas a sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Elas são denominadas de ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias e pretendem oferecer aos excluídos, chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente (Munanga, 2003). Como toda política de cunho social, a Lei de Cotas vem promovendo discussões, o que não é surpresa, visto que a universidade tem sido, por muito tempo, espaço de reprodução de elites brasileiras, ou seja, de prestígio e manutenção do poder, como apontado por Moehlecke (2004).

As principais críticas da utilização das cotas versam sobre a falta de investimento no ensino básico público (Durham, 2005; Leite, 2011; Menezes, 2015), possível diminuição da qualidade de ensino e de pesquisa em virtude do desempenho do cotista (Garcia & de Jesus, 2015), dificuldade de permanência do estudante cotista (Leite, 2012a; Maggie & Fry, 2004), falta de igualdade nos critérios, que deveriam considerar apenas o mérito (Bayma, 2012; Cunha, 2017), inexistência do conceito biológico de raça, havendo dificuldade de identificação dos beneficiários das cotas (Lewgoy, 2005; Medeiros, Neto, & Gomes, 2016; Schwartzman, 2009) e que a inclusão social seria suficiente para a inclusão racial (Haas & Linhares, 2012; Leite, 2011, 2012b). Há, ainda, posições que indicam a dificuldade de aceitação e discriminação no ambiente acadêmico, que os cotistas poderiam enfrentar (Jesus, 2013; Nery & Costa, 2009; Silva & Silva, 2012).

Ao contrário, nas instituições pioneiras, que adotaram as cotas antes da Lei Federal, alguns estudos já demonstravam que o objetivo de inclusão social e racial das cotas estava sendo atingido, pois os cotistas apresentavam baixas taxas de evasão e bom aproveitamento

acadêmico (Bezerra & Gurgel, 2012; Bittar & Almeida, 2006; Darity, Deshpande, & Weisskopf, 2011; Moehlecke, 2004; Tessler, 2006; Velloso, 2009; Vieira, Del'Agli, & Caetano, 2019).

Em pesquisas após a implementação da Lei de Cotas, que destacavam aspectos positivos da utilização ampla das cotas, foram confirmados o bom desempenho acadêmico do aluno cotista e sua baixa evasão (Campos, Machado, Miranda, & Costa, 2017; Queiroz, Miranda, Tavares, & Freitas, 2015). Evidenciavam ainda o cumprimento do seu objetivo de inclusão social (Ristoff, 2014; Rodrigues, Matos, & Ferreira, 2017; Trevisol & Nierotka, 2016) e sobretudo a racial (Feres & Daflon, 2015; Feres Júnior, Daflon, Ramos, & Miguel Júnior, 2013; Guarnieri & Melo-Silva, 2017; Guerrini, Piconi, Sturion, & Mata, 2018; Silveira, 2018). Alguns estudos apontaram que o mérito se apresentava como fator de constituição de desigualdades sociais e raciais (Souza & Barbosa, 2016; Santos & Scopinho, 2016). Por fim, estudos indicando a percepção positiva, tanto de cotistas, quanto não cotistas, na convivência no ambiente acadêmico (Lemos, 2017; Wickbold & Siqueira, 2018).

Após vários embates legais quanto ao uso de ações afirmativas, sobretudo de cotas, o Supremo Tribunal Federal decidiu sobre a sua constitucionalidade em 26 de abril de 2012, por unanimidade. Para a decisão, se amparou no princípio da igualdade material (de fato), que tem por objetivo igualar os indivíduos que essencialmente são desiguais (Sabadell, 2017). No Brasil, a miscigenação produziu o mito de que a discriminação é o resultado da estratificação social e não das diferenças de cor e que o negro é discriminado não por ser negro, mas por ser pobre (Freyre, 1933/2003; Marques & Sanches, 2010).

As reservas de vagas nas Instituições de Ensino Superior podem possibilitar a emancipação dos brasileiros e a ascensão na pirâmide social (Cesar, 2003). Portanto, as ações afirmativas se apresentam como instrumentos transformadores das relações sociais e da identificação pessoal, permitindo o ingresso na universidade de parcela da população até então excluída (Guimarães, 1999). Isso altera tanto as relações no meio acadêmico, quanto na sociedade, proporcionando perspectivas de mudança social por meio da educação.

Para além da inclusão e ascensão social de alguns grupos, o benefício do desenvolvimento humano, moral e social se reveste de importância. Sobre isso, concordamos com Piaget (1932/1994) a respeito de que a convivência, mesmo que forçada, poderá resultar em sujeitos mais autônomos por meio de relações de cooperação e interação.

Para que essa interação realmente se configure, a percepção sobre a justiça das cotas se torna essencial, pois o reconhecimento dessa política como medida de equidade e compensatória de desigualdades históricas

cas favorece as relações de cooperação. Para Piaget (1932/1994), o sentimento de justiça é uma noção moral, a mais racional de todas, que é construída paulatinamente pelo respeito mútuo e solidariedade entre indivíduos, como condição imanente ou lei de equilíbrio das relações sociais. A regra de justiça se destaca “quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade” entre os indivíduos (Piaget, 1932/1994, p. 156). No mesmo sentido, Kohlberg (1992) afirma que o centro da moralidade é a justiça ou os princípios dela. Partindo da concordância de que o sentimento de justiça é o tema central para a moralidade, optamos por investigar essa dimensão no contexto das políticas afirmativas.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento da justiça acompanha o da moralidade e consequentemente o das relações. A moralidade se desenvolve a partir da anomia, em que há ausência de moral, para a heteronomia, que considera o respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade e finalmente para a autonomia, representada pela superação dessa obediência a algo exterior ao sujeito, para ser dirigida por valores e princípios de valorização do outro. A diferença entre heteronomia e autonomia está no “por que” obedecemos, ou não. As relações também se desenvolvem partindo da coação para as de respeito mútuo, sendo uma superior a outra.

O mesmo acontece com a noção de justiça, que se apresenta com três tendências. A justiça imanente, na qual os indivíduos acreditam que serão punidos de forma automática pela natureza ou uma força superior. A justiça retributiva, caracterizada pela ideia de que deve haver proporcionalidade entre a transgressão e o castigo, tendo início com sanções expiatórias, que são estranhas ao delito e partindo para sanções por reciprocidade, com o castigo diretamente ligado à transgressão e às regras de igualdade. Quando os julgamentos são guiados por princípios de equidade, podemos chamar de justiça distributiva, com a disposição de reconhecer o direito de cada um e aplicar a mais justa sanção em determinada situação (Piaget, 1932/1994).

Com esta mesma abordagem interacionista, Kohlberg (1984), partindo das noções de anomia, heteronomia e autonomia propostos por Piaget, propôs a existência de estágios sucessivos de desenvolvimento moral, sendo que o ápice de moralidade é atingido quando o sujeito se baseia em princípios de justiça e se dissocia de considerações não morais, apresentando um modelo de estrutura de pensamento. O autor descreve seis tipos de raciocínio moral que são combinados em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Assim, para o autor, o raciocínio moral é concebido como organizado hierarquicamente em estruturas, com uma ordem sequencial invariante.

Como importantes teóricos da moral cognitiva-desenvolvimental, Piaget (Piaget, 1932/1994) e pos-

teriormente Kohlberg (1984), estavam convencidos de que afeto e cognição, moralidade e inteligência estavam intimamente relacionados no comportamento e um ato ou atitude moral não poderia ser definido por critérios puramente cognitivos ou puramente motivacionais. Apoiado nesses pressupostos teóricos, Lind (1984, 1993, 2000) defende a suposição de desenvolvimento paralelo de aspectos afetivos e cognitivos de comportamento moral e propõe sua teoria do duplo aspecto. Nela, o aspecto afetivo tem o papel de informar sobre a direção ou orientação do comportamento e ao aspecto cognitivo é atribuído a sua estrutura e organização.

Lind (2000) parte do método de avaliação do desenvolvimento moral proposto por Piaget e Kohlberg, que era baseado em entrevistas com instruções e codificações, frequentemente muito elaboradas e demoradas e desenvolve um teste objetivo para a medição da competência moral, denominado Teste de Competência Moral – MCT (Lind, 2012). Nessa proposta, a competência moral é definida como a habilidade de que precisamos para aplicar nossos ideais morais na vida cotidiana para resolver conflitos morais, ou seja, princípios morais que uma pessoa possui e o quanto competentemente os aplica nas suas tomadas de decisão. A sua utilização e avaliação requerem pouco tempo e já foi traduzido para quase 40 idiomas. No Brasil, foi adaptado e validado por Bataglia (2010), sendo denominado Teste de Competência Moral estendido – MCT_xt.

Vários estudos utilizando o MCT têm evidenciado associação entre os índices de competência moral e comportamentos democráticos e pró-sociais e este teste também tem sido empregado para avaliar a eficácia de métodos de ensino (Lind, 1993, 2012, 2019; Lind et al., 2019). Pesquisas no Brasil têm demonstrado que estudantes universitários apresentam baixos e médios escores de competência moral (Feitosa et al., 2013; Landim, Silva, Feitosa, & Nuto, 2015; Lepre et al., 2013). Esses níveis são um indicativo de que em seus julgamentos de situações morais concretas, podem não utilizar princípios de justiça social e equidade.

Entendemos que as cotas se apresentam como um dilema moral social de grande importância. Nesse sentido, o nível de competência moral dos estudantes e professores, envolvidos diretos com a política, é uma medida importante para a compreensão dos seus julgamentos a respeito da utilização dessa ação afirmativa. Nossa hipótese principal é de que o julgamento das cotas como justas esteja positivamente relacionado ao desenvolvimento moral.

Embora tenham sido investigados diferentes aspectos relacionados às cotas na universidade, pouca atenção tem sido dada à dimensão do desenvolvimento moral dos estudantes cotistas e não cotistas e professores universitários, diretamente envolvidos na política. Esse aspecto do desenvolvimento moral, tido

como importante constructo nas tomadas de decisão, pode ser um componente significativo na manifestação de julgamentos em relação à política. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo investigar a relação entre o julgamento da justiça de cotas e o nível de competência moral dos estudantes cotistas e não cotistas e professores universitários.

MÉTODO

Participantes

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais, com uma amostra de 317 estudantes cotistas e não cotistas (erro amostral 4% e 95% de confiança), sendo 144 do sexo feminino e 176 do sexo masculino. Todos ingressantes após 2013, ano da implementação de cotas na Instituição, no curso superior de primeiro ciclo, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT), para o qual o segundo ciclo são as Engenharias. Participaram ainda 15 professores do mesmo curso (amostra de conveniência).

Esses participantes foram divididos em três grupos, para análise comparativa:

1) Grupo 1: 186 estudantes não cotistas (erro amostral 5% e 95% de confiança) sendo 96 do sexo feminino e 90 do sexo masculino, com idades entre 18 e 36 anos ($M = 20,13$; $DP = 2,75$);

2) Grupo 2: 131 estudantes cotistas (erro amostral 5,40% e 90% de confiança), sendo 48 do sexo feminino e 86 do sexo masculino, com idades entre 18 e 36 anos ($M = 20,63$; $DP = 3,54$);

3) Grupo 3: 15 professores, sendo 07 do sexo feminino e 08 do sexo masculino, com idades entre 33 e 49 anos ($M = 39,73$; $DP = 5,81$).

Instrumentos

Para identificar o julgamento de justiça dos participantes sobre a utilização das cotas, elaboramos o "Questionário de Cotas" que continha:

a) Questões para caracterização da amostra como nome (para posterior identificação como cotista ou não cotista), sexo e idade;

b) O seguinte dilema¹: "João que estudou toda sua vida em escola pública, conseguiu nota suficiente no ENEM para o ingresso no curso de sua preferência, utilizando o recurso das cotas. Pedro, outro concorrente, estudou toda sua vida em escola particular visando seu ingresso na universidade pública e teria nota suficiente para o ingresso no curso de seu interesse, se não fossem as cotas."

Após a leitura do dilema, os participantes eram

questionados sobre quão justo ou injusto o consideravam, por meio de uma escala *likert* de seis pontos (1- Totalmente Injusto a 6 - Totalmente Justo), para escolha forçada. Essa avaliação resultava no escore "*Situação Justa*", para análises de correlação com as outras variáveis do estudo.

c) 16 (dezesseis) questões, divididas em 08 (oito) argumentos que discorriam a respeito da justiça das cotas e 08 (oito) sobre sua injustiça. No bloco dos argumentos pela justiça, as afirmativas se referiam: À inclusão social e à oportunidade dada aos excluídos no Ensino Superior - ES público (questões 1, e 2); número reduzido dessa população no Ensino Superior - ES público (questão 3); sistema de avaliação utilizado atualmente não mediria a competência do estudante na universidade (questão 4 e 5); importância da convivência com a diversidade com o intuito de sermos mais tolerantes socialmente (questão 6); dificuldade de ingresso em cursos concorridos (questão 7) e; a ineficiência do Ensino Público Básico (questão 8). No bloco dos argumentos pela injustiça das cotas, as afirmativas versaram sobre: A proteção aos próprios cotistas que poderiam sofrer discriminação no meio, pela insuficiência de capacidade (questão 1); as cotas deveriam ser apenas de caráter social e não racial (questão 2); o fato de ferir o princípio da igualdade (questão 3); o único requisito para ingresso deveria ser o mérito (questão 4); dificuldade do cotista em acompanhar o conteúdo (questão 5); as universidades teriam que reduzir o nível de ensino (questão 6); o incentivo deveria ser na qualidade no Ensino Básico (questão 7) e; que havia dificuldade em distinguir quem é negro, pardo, indígena ou branco (questão 8).

Após cada questão, os sujeitos eram questionados sobre a concordância ou discordância das afirmativas através de uma escala *likert* de seis pontos (1- Discordo Totalmente e 6- Concordo Totalmente). Para as análises, definimos pontuações para as respostas, estabelecendo os seguintes escores: "*Pro Justiça*", que é a média dos pontos obtidos nas questões sobre a justiça de cotas; "*Contra Justiça*" para a média dos argumentos que tratavam da injustiça; e "*Senso de Justiça*" que representa a diferença entre *Pro Justiça* e *Contra Justiça*.

Para obtenção do escore "*C*" de competência moral, utilizamos o Teste de Competência Moral estendido - MCT_xt, desenvolvido por Georg Lind (2000) e validado e adaptado à realidade brasileira por Bataglia (2010). O MCT original proposto por Lind, apresenta dois dilemas morais e exige que os participantes do teste julguem uma série de argumentos a favor e contra as decisões tomadas nas histórias. Os argumentos são escolhidos de forma que cada um deles represente uma certa orientação moral. O padrão das respostas ao MCT nos permite reconhecer se e até que ponto os entrevistados são capazes de julgar argumentos de acordo com sua qualidade moral ao invés de sua concordância com

¹ Dilema analisado por juízes especialistas, apresentando concordância de 78,2%, coeficiente Kappa de Fleiss aceitável ($\kappa = 0,658$) e coeficiente Alfa de Krippendorff também aceitável ($\alpha = 0,662$).

opiniões pessoais (Lind, 2000). Na versão brasileira esse teste conta com mais um dilema com o mesmo formato de avaliação, sendo denominado MCT_xt e contando com: a) dilema dos operários, sobre conflito entre operários e chefia e é solicitado o julgamento a respeito da conduta dos operários (roubo); b) dilema do médico, que trata da eutanásia e os respondentes julgam a conduta do médico; c) dilema do juiz, inserido na versão brasileira, cujo tema é um possível ataque de um grupo terrorista e que o juiz permite a tortura de uma mulher para obter informações a fim de salvar outras vidas e, nesse caso, é solicitado aos participantes que julguem a conduta do juiz.

Após cada dilema a competência do juízo moral do participante é avaliada, apresentando 06 (seis) argumentos favoráveis e 06 (seis) contrários às condutas apresentadas em cada situação. O resultado das médias de respostas expressa a coerência dos sujeitos a valorizarem de forma igual, tanto os argumentos contrários, quanto os favoráveis à posição que defenderam no dilema. A classificação dos escores do MCT_xt se dá em: Baixo, para pontuação de 1 a 9; médio, de 10 a 29; alto, de 30 a 49; e muito alto, acima de 50. Tal objetividade na medida, elimina a intuição ou a análise clínica de protocolos de instrumentos de avaliação do juízo moral que eram utilizados anteriormente (Bataglia, 2010).

Procedimento

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAE - Faculdades Associadas de Ensino com o parecer nº 1.089.724. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Questionário de Cotas e o MCT_xt foram construídos no *Google Forms do Google Drive* e enviados por *e-mail*. Este procedimento se repetiu semanalmente por 03 meses, para atingir a amostra representativa. Não foi questionado se o participante era cotista ou não e esse dado foi levantado, a partir do nome colocado no questionário, no setor de Controle e Registro Acadêmico da Instituição Superior.

Foram realizadas análises descritivas para todas as variáveis, respeitando as características de cada variável (métrica ou categórica), calculando-se medidas de frequência, porcentagem, tendência central (média) e de dispersão/variação (desvio-padrão). Foram realizados testes de Qui-Quadrado para investigar a associação entre variáveis categóricas. Testes t de amostras independentes e Análises de Variância (ANOVA) foram utilizados para a comparação de média dos Índices de Competência Moral - C, de *Senso de Justiça* e demais variáveis métricas em relação aos grupos ao qual pertencia o participante (G1, G2 e G3). Ao compararmos grupos com grande discrepância no tamanho amostral, optou-se pelo uso do Teste de Welch à ANOVA tradicional, devido à sua maior robustez para esses casos, seguindo indicações da literatura (Field, 2009). Nessa etapa também foram realizadas análises de Correlação

de Pearson, com finalidade de investigar as relações entre os componentes das diversas escalas. Nas análises realizamos o cálculo do respectivo tamanho do efeito, baseados nas medidas V de Cramer, η^2 , d e r. Considerou-se significativo um valor de p (significância) < 0,05.

RESULTADO

No Dilema de Cotas, os participantes apresentaram, no geral, um escore de *Situação Justa* de média 3,78, representando uma avaliação mais justa do que injusta. Importante lembrar que a escala *likert* utilizada é de 06 pontos, com valor médio de 3.5. Entretanto, quando observamos as respostas dos grupos em separado, o grupo dos não cotistas considerou o dilema mais injusto ($M=3,37$), e os grupos de cotistas e professores mais justo ($M=4,37$; $M=3,8$, respectivamente).

Quanto aos argumentos que tratavam da justiça das cotas a avaliação dos participantes, no geral, foi de concordância, com escore de *Pro Justiça* de média 3,93. Entretanto, o grupo dos cotistas apresentou julgamentos mais favoráveis ($M=4,38$), se comparados com o dos não cotistas ($M=3,60$) e professores ($M=4,13$). No grupo dos não cotistas, as questões com maior discordância quanto à sua justiça foram as que tratavam da questão racial das cotas (questões 01 e 03) e a que evidenciava que o cotista dificilmente ingressaria em cursos concorridos se não fossem as cotas (questão 07) conforme verificamos na Tabela 1. Em todos os argumentos, verificamos que os alunos não cotistas apresentavam escore de *Pro Justiça* menor, seguidos pelos professores e pelos cotistas.

Quanto aos argumentos que discorriam sobre a injustiça das cotas, verificamos que, no geral, os participantes apresentaram maior discordância, com escore *Contra Justiça* de média 3,24. Entretanto, como podemos observar na Tabela 2, tanto os participantes cotistas, não cotistas e professores concordaram com a injustiça de 02 argumentos do questionário. Na questão que se referia à injustiça das cotas por seu caráter racial, devendo ser apenas social (questão 10) e na questão 15, que versa sobre a injustiça das cotas, visto que a qualidade do Ensino Básico é que deveria ser priorizada, para que não fosse preciso o uso de cotas.

Analisando todas as questões, encontramos diferenças entre os grupos de participantes e os não cotistas apresentaram, na maioria das questões, escore *Contra Justiça* mais alto, seguido dos professores e dos alunos cotistas, significando maior concordância com a injustiça das afirmativas. Entre as divergências no julgamento, o grupo dos não cotistas apresentou média de 3,79, apresentando concordância com a questão 11, que trata da injustiça das cotas por não garantir o direito igual para todos e na questão 12, que propõe sua injustiça prevendo que o mérito deveria ser o único critério para ingresso. No grupo dos professores, a alternativa 16, que trata da falta de critérios objetivos para distinguir cotistas raciais apresentou escore de concordância com

Tabela 1 Média das Respostas aos Argumentos a Favor da Justiça das Cotas na Universidade.

Argumentos utilizados para a JUSTIÇA das cotas	Média das respostas (1 a 6)			
	Não cotista	Cotista	Prof	Geral
1 - É justa, pois corresponde à tentativa de inclusão de estudantes que tenham cursado o Ensino Médio na escola pública e principalmente os negros, pardos e indígenas, que de outra forma poderiam não conseguir entrar na universidade.	3,32	4,19	4,13	3,7
2 - A lei de cotas é justa, pois proporciona oportunidades a uma parte da população historicamente deixada de fora do Ensino Superior	3,71	4,56	4,13	4,07
3 - As cotas são justas, visto que a maioria da população brasileira é negra e pobre e no Ensino Superior sua representação é muito pequena	3,29	4,15	3,93	3,66
4 - É justa, pois as possíveis notas inferiores obtidas pelo cotista no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não se traduzem em notas baixas no decorrer do curso.	3,69	4,51	4,6	4,05
5 - É justa, pois os cotistas apresentam um desempenho acadêmico semelhante ao não cotista após o ingresso na universidade.	3,67	4,46	4,13	4
6 - É justa visto que a convivência com a diversidade através das cotas é necessária para formação de indivíduos mais tolerantes socialmente	3,92	4,66	4,07	4,22
7 - É justa, pois os cotistas dificilmente conseguiriam ingressar nos cursos mais concorridos, se não fossem as cotas.	3,11	3,96	4	3,48
8 - É justa porque é urgente tanto o investimento na qualidade do Ensino Básico Público, quanto a inclusão dos cotistas no Ensino Superior	4,04	4,56	4	4,24

Nota. Dados da pesquisa

Tabela 2 Média das Respostas aos Argumentos Contra a Justiça das Cotas na Universidade.

Argumentos utilizados para a INJUSTIÇA das cotas	Média das respostas (1 a 6)			
	Não cotista	Cotista	Prof	Geral
1 - É injusta com os cotistas que podem não ser aceitos e sofrer discriminação no ambiente universitário	2,21	2,28	2,2	2,24
2 - São injustas, pois as cotas deveriam ser apenas de caráter social (para os mais pobres) e não racial (negros, pardos e indígenas)	4,28	3,79	3,93	4,07
3 - As cotas são injustas porque garantem direitos especiais a alguns alunos, ferindo os direitos iguais de todos	3,79	2,67	3,2	3,32
4 - É injusta, pois o mérito (nota no ENEM) deveria ser o único requisito observado para o ingresso na Universidade	3,46	2,41	2,67	3,01
5 - É injusta, pois os cotistas terão dificuldades para acompanhar os conteúdos na Universidade	2,74	2,1	2,47	2,47
6 - É injusta com os alunos preparados, pois o nível das universidades poderá baixar para atender aos cotistas	3,03	2,23	3	2,71
7 - É injusta, pois deveria haver políticas de ampliação da qualidade do ensino fundamental e médio para que todos tivessem condições de ingressar no Ensino Superior sem que fosse preciso fazer uso das cotas	5,32	4,63	4,87	5,03
8 - São injustas, pois no Brasil, não é possível distinguir quem é negro, pardo, indígena ou branco	3,22	2,66	3,87	3,03

Nota. Dados da pesquisa

sua injustiça.

Na análise da média dos escores do Questionário de Cotas, apresentado na Tabela 3, podemos observar que mesmo com um *Senso de Justiça* positivo em todos os grupos, no grupo G1 – não cotistas, a diferença foi muito pequena. Isso indica que embora concordem com a justiça de alguns argumentos, também concordam com argumentos que tratam da injustiça do uso das cotas. Notamos, ainda, que os não cotistas consideraram o Dilema de Cotas injusto na média.

Na observação dos escores de avaliação do Dilema de Cotas e das questões que tratavam da justiça e injustiça das cotas, notamos que a posição que os participantes de todos os grupos assumiam inicialmente era mantida no julgamento das afirmativas. Ou seja, quanto maior o escore *Situação Justa*, maior o escore *Pro Justiça* e quanto menor o escore *Situação Justa*, maior era o escore do *Contra Justiça*.

Nas análises de comparação de médias, cotistas apresentaram médias superiores aos não cotistas quanto ao escore *Situação Justa* (Games-Howell, $p < 0,001$), *Pro Justiça* (Games-Howell, $p < 0,001$) e *Senso de Justiça* (Games-Howell, $p < 0,001$). Os alunos não cotistas apresentaram médias superiores aos cotistas quanto ao escore *Contra Justiça* (Games-Howell, $p < 0,001$).

No Teste de Competência Moral (MCT_xt) os participantes, no geral, apresentaram índice C, considerado baixo, com média de 8,25 ($DP = 6,13$), sendo que estudantes não cotistas apresentaram média de 8,51, cotistas 8,12 e professores 6,14. Não foi observada diferença de média estatisticamente relevante entre os participantes dos diferentes grupos em relação ao escore do índice C ($F_{(2,39,640)} = 1,287$; $p = 0,287$; $\eta^2 = 0,006$).

Na análise dos dilemas do MCT_xt, verificamos uma segmentação nos escores dos dilemas quando analisados de forma separada. Assim como observado em outros estudos que utilizaram este instrumento no Brasil (Bataglia, 2010; Landim et al., 2015), encontramos melhor desempenho para o Dilema do Juiz

($M = 30,15$; $DP = 21,499$), seguido do Dilema do Operário ($M = 28,48$; $DP = 19,046$) e do Dilema do Médico ($M = 23,43$; $DP = 19,228$). Essa baixa pontuação no escore do dilema do médico, possivelmente por razões culturais e religiosas, por se tratar de eutanásia, foi responsável pela inclusão do Dilema do Juiz na versão brasileira do instrumento (Bataglia, 2010).

Na comparação de média com dados sociodemográficos, foi encontrada diferença estatisticamente relevante na variável idade ($t_{(326)} = 2,070$; $p = 0,039$; $d = 0,239$) e os participantes com escore C mais baixo eram mais velhos. Foi observada ainda, na variável sexo, associação não aleatória ($\chi^2(1) = 6,905$; $p = 0,008$; V de Cramer = 0,148) entre o grupo G2 – cotistas e ser do sexo feminino.

Para verificação das relações entre os julgamentos de justiça de cotas e a Competência Moral dos participantes da pesquisa, foram preparadas matrizes de correlação e suas análises foram realizadas de forma separada pelos grupos G1 - não cotistas, G2 - cotistas e G3 – professores:

No grupo G1 - não cotistas, verificamos que quanto maior o *Contra Justiça*, maior o índice C ($N = 186$; $r = ,160$; $p < ,029$). Isto é, quanto mais este grupo concordava com os argumentos que propunham injustiça, maior era o seu escore de competência moral.

No grupo G2 - cotistas, houve correlação negativa entre a idade e o índice C, significando que quanto maior a idade, menor o índice C ($N = 131$; $r = -,180$; $p < ,040$). Ainda neste grupo, verificamos que quanto maior o *Pro Justiça*, menor o índice C ($N = 131$; $r = -,257$; $p < ,003$), significando que quanto mais concordavam com os argumentos que tratavam da justiça de cotas, menor era seu índice C.

No grupo G3, observamos que, quanto maior a idade, maior o índice C ($N = 15$; $r = ,481$; $p < ,069$).

Tabela 3 Média (M) e Desvio Padrão (DP) dos Escores do “Questionário de Cotas”.

Grupo	Medidas	Situação Justa	Pro Justiça	Contra Justiça	Senso Justiça
G1- Não cotistas	M	3,37	3,60	3,51	0,09
	D P	1,34	1,07	0,90	1,84
G2 - Cotistas	M	4,37	4,38	2,85	1,54
	D P	1,35	0,91	0,86	1,62
G3 - Professores	M	3,80	4,13	3,28	0,85
	D P	1,32	1,53	1,18	2,63
Geral	M	3,78	3,93	3,24	0,69
	D P	1,42	1,10	0,95	1,93

Nota. Dados da pesquisa

DISCUSSÃO

Assim como presumimos, os julgamentos dos estudantes cotistas aos argumentos de cotas foram mais favoráveis à justiça da sua utilização do que os dos não cotistas e professores. No mesmo sentido, os alunos não cotistas julgavam os argumentos relacionados à injustiça das cotas de maneira mais favorável. Tal posicionamento nos remete ao interesse pessoal e social, se apresentando como uma dimensão afetiva e motivadora, regulando o julgamento (Lind, 2000; Piaget, 1977/2005).

Quando observamos as principais divergências nos julgamentos das questões apresentadas no questionário, encontramos a manifestação de discordância quanto à justiça das cotas raciais, mesmo entre os cotistas. Cabe ressaltar aqui, que nem todo cotista está inserido na categoria de reserva de vagas para negros (pretos e pardos) e indígenas e que todas as vagas reservadas são acompanhadas pela exigência de ter estudado em escolas públicas e, portanto, também contemplam critérios sociais. Verificamos então, a expressão do mito da “democracia racial” apontada por Freyre (1933/2003) em decorrência da miscigenação da população brasileira. Entretanto, a cor da pele se apresenta como central na exclusão e constituição das desigualdades sociais (Munanga, 2003). Negros e negras recebem menores salários, apresentam maiores dificuldades em conseguir emprego formal e na universidade sua representação ainda é baixa, principalmente em cursos mais concorridos (Cesar, 2003; Marques & Sanches, 2010). Além disso, instituições que adotaram apenas cotas sociais, verificaram uma ineficácia em incluir grupos étnicos discriminados (Darity et al., 2011; Feres Júnior et al., 2013).

A respeito da percepção de injustiça das cotas em virtude da falta de investimento no Ensino Básico, que deveria ser priorizado, assim como aponta Guimarães (1999), concordamos que não deveria haver uma oposição entre essas políticas e sim, uma combinação entre elas. Nesse aspecto, as cotas não dispensam, mas sobretudo exigem, uma política mais ampla de igualdade de oportunidades implementada conjuntamente. No caso do Ensino Superior, devido à evidente desigualdade, verifica-se a necessidade de medidas que garantam o ingresso de certos grupos dele sistematicamente excluídos, não exclusivamente pelo mérito, mas comprovadamente por critérios raciais e sociais (Moehlecke, 2004).

A tendência dos participantes em manter o posicionamento expresso inicialmente no Dilema de Cotas no julgamento das questões, nos leva a questionar até que ponto são capazes de abrir mão de seus pressupostos. É importante ressaltar que essa tarefa é complexa, pois exige que as questões sejam analisadas sem levar em consideração a opinião própria, devendo ser observada a força de cada argumento. Como aponta Piaget (1932/1994), a tarefa de sair do seu próprio ponto de vista na tomada de decisões, exige a coordenação de

dimensões afetivas e cognitivas.

Nos surpreenderam os baixos escores de Competência Moral identificados nos participantes, inclusive nos professores, visto que o desenvolvimento moral está ligado positivamente ao tempo e qualidade de educação. Como estudantes e professores universitários, esperávamos índices médios de competência, assim como identificados em outros estudos, também com universitários (Feitosa et al., 2013; Lepre et al., 2013). Como aponta Lind (2012), a competência moral precisa ser desenvolvida pelo uso, como os músculos. Nesse contexto, a quantidade e a natureza das oportunidades que encontramos no nosso meio desempenham um papel decisivo no desenvolvimento crescente da competência moral. Para atingir esse nível de desenvolvimento, entretanto, a maioria das pessoas, depende de uma educação escolar boa e suficientemente longa (Lind, 2012).

Encontramos nos resultados a evidência de erosão da competência moral, apontada pela identificação da relação entre ser mais velho e apresentar o escore de Competência mais baixo. Assim como também foi verificado em outros estudos (Bužgová & Sikorová, 2013; Feitosa et al., 2013), essa situação pode ser explicada pela exposição mais prolongada a fatores sociais e ambientais desfavoráveis ao desenvolvimento moral, como as relações de coação e déficit educacional.

Nossa hipótese no estudo era de que quanto mais uma pessoa julga positivamente a justiça de cotas, levando em consideração o valor social que elas representam, mais ela iria avaliá-las de acordo com uma hierarquia de orientações morais (Kohlberg, 1984; Lind, 2019b; Lind et al., 2019) e em consequência apresentaria um maior nível de competência moral. Esta suposição era devido à força hierárquica de valores e objetivos, que se reflete em alta consistência de julgamento, uma vez que competência moral significa a capacidade de lidar com conflitos morais. Entretanto, verificamos no grupo de não cotistas - G1, que quanto mais contrário à justiça das cotas, maior o índice de competência. Ainda contrariando nossa hipótese, no grupo dos cotistas - G2, quanto mais favorável, menor o índice C.

Quanto a essa contradição, é necessário ressaltar que os participantes apresentaram um índice C baixo, significando predominância de características heterônomas em suas tomadas de decisão. Para o julgamento de uma política de discriminação positiva, que demanda princípios de justiça por equidade, os participantes precisariam apresentar níveis mais elevados de competência moral.

Concordamos com Lind (2019b), quando aponta que o cerne da competência moral é a capacidade de participar da vida social, cívica e profissional. Ser capaz de lidar com pessoas provenientes de diferentes contextos sociais e culturais, construindo conhecimentos,

habilidades e atitudes necessários para ser ativo como cidadão. Ser capaz de lidar de forma construtiva com os conflitos. Nesse sentido, o papel da educação é essencial, na construção de cidadãos que realmente fazem uso de sua voz no processo e estão em posição de ouvir as opiniões dos outros (Lind, 2012, 2019; Lind et al., 2019).

Este estudo traz importantes contribuições para o entendimento do julgamento das cotas do ponto de vista moral. Entretanto, suas limitações precisam ser consideradas. Como o estudo é quantitativo, precisaremos de novas investigações a respeito das justificativas para os julgamentos. Para estudos futuros, faz-se necessária também a investigação da convivência no ambiente acadêmico, para verificação da real integração dos grupos cotistas e não cotistas e verificação de discriminações ou preconceitos vivenciados no ambiente acadêmico. Para além do individual, precisamos pensar também no quanto as universidades se apresentam em condições estruturais e de cultura e o quanto se mobilizaram para o atendimento a necessidades acadêmicas, desenvolvimentais e sociais.

Em síntese, nossos resultados indicaram o baixo índice de competência moral dos participantes, o conflito de interesse no julgamento da justiça das cotas e a questão racial como principal fator de discordância. Entendemos a complexidade das ações afirmativas e o quanto mobilizam o indivíduo e a sociedade em seus julgamentos. As cotas representam, sem dúvida, um dilema moral social da maior importância, porque precisamos ter condições desenvolvimentais cognitivas e afetivas para nos colocarmos no ponto de vista do outro. Precisamos ainda acessar nossa escala hierárquica de valores, coordenando-a com todas as variáveis sociais, pessoais e morais que se apresentam. Concordamos, por fim, que o fato de que conviver com a diversidade nos permite pensar em uma sociedade mais justa e, quem sabe, equânime.

REFERÊNCIAS

- Bataglia, P. U. R. (2010). A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: O caso brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 83–91.
- Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio*, 20(75), 325–346. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>
- Bezerra, T. O. C.; Gurgel, C. R. M. (2012). A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. *Encontro de Administração Pública e Governo - ANPAD*, 1–16.
- Bittar, M.; de Almeida, C. E. M. (2006). Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar em Revista*, 28, 141–159. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200010>
- Brasil. (2012). *Lei 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*. In Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm
- Bužgová, R.; Sikorová, L. (2013). Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic. *Nurse Education Today*, 33(10), 1201–1206. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.06.016>
- Campos, L. C.; Machado, T. R. B.; Miranda, G. J.; Costa, P. de S. (2017). Social quotas, affirmative actions, and dropout in the Business field: Empirical analysis in a Brazilian federal university. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28, 27–42. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201702590>
- Cesar, R. C. L. (2003). Ações afirmativas no Brasil: E agora, doutor? *Ciência Hoje*, 33(195), 26–32.
- Cunha, M. I. da. (2017). Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(3), 817–832. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300013>
- Darity, W.; Deshpande, A.; Weisskopf, T. (2011). Who Is Eligible? Should Affirmative Action be Group- or Class-Based? *American Journal of Economics and Sociology*, 70, 238–268. <https://doi.org/10.1111/j.1536-7150.2010.00770.x>
- Decreto de Lei nº 12.711/2012. (2012). *Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. *Diário Oficial da União* (30-08-2012).
- Durham, E. (2005). Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. *Novos Estudos - CEBRAP*, 1(SE), 0–0.
- Feitosa, H. N.; Rego, S.; Bataglia, P. U. R.; Sancho, K. F. C. B.; Rego, G.; Nunes, R. (2013). Moral judgment competence of medical students: A transcultural study. *Advances in Health Sciences Education*, 18(5), 1067–1085. <https://doi.org/10.1007/s10459-013-9449-5>
- Feres, J.; Daflon, V. T. (2015). A nata e as cotas raciais: Genealogia de um argumento público. *Opinião Pública*, 21(2), 238–267. <https://doi.org/10.1590/1807-01912015212238>
- Feres Júnior, J.; Daflon, V.; Ramos, P.; Miguel, L. (2013). O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)* (pp. 1–34). IESP-UERJ. Recuperado de <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-GEMAA-1b.pdf>
- Field, A. (2009). *Descobrimos a Estatística Usando o SPSS* (2ª ed). Penso.
- Freyre, G. (2003). *Casa-Grande & Senzala*. (48ª ed). Global. Trabalho Original Publicado em 1933.
- Garcia, F. A. D. C.; de Jesus, G. R. (2015). Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(61), 146–165. <https://doi.org/10.1590/1808-057x2015000600010>

org/10.18222/ae266102773

- Guarnieri, F. V.; Melo-Silva, L. L. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 183–193. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>
- Guerrini, D.; Piconi, L. B.; Sturion, L.; Mata, E. A. D. da. (2018). Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: O câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 17–36. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3243>
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil* (3ª ed). Editora 34.
- Haas, C. M.; Linhares, M. (2012). Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 836–863. <https://doi.org/10.1590/s2176-66812012000400015>
- Jesus, J. G. (2013). O Desafio da Convivência: Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (2004-2008). *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 222–233. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000100017>
- Kohlberg, L. (1984). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In L. Kohlberg (ed.), *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages* (pp. 170–205). Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral* (1ª ed). Desclee De Brouwer.
- Landim, T. P.; da Silva, M. S. F.; Feitosa, H. N.; Nuto, S. de A. S. (2015). Competência de Juízo Moral entre Estudantes de Odontologia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 41. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e01612014>
- Leite, J. L. (2011). Política de cotas no Brasil: Política social? *Revista Katálysis*, 14(1), 23–31. <https://doi.org/10.1590/s1414-49802011000100003>
- Leite, J. L. (2012a). Política de Assistência Estudantil: Direito da carência ou carência de direitos? *SER Social*, 14(31), 453–472.
- Leite, J. L. (2012b). Política de cotas: Emancipação ou amortecimento? *Revista de Ciências Humanas*, 12(2), 342–356.
- Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>
- Lepre, R. M.; de Moraes-Shimizu, A.; Bataglia, P. U. R.; Grácio, M. C. C.; de Carvalho, S. M. R.; Oliveira, J. B. (2013). A formação ética do educador: Competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 11(23), 113–137.
- Lewgoy, B. (2005). Cotas raciais na UnB: as lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 218–221. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832005000100013>
- Lind, G. (1993). Education for Democracy: A moral task of schools in democracy. *Educational Theory*, 43(4), 361–376. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1993.00361.x>
- Lind, G. (2000). The Meaning and Measurement of Moral Competence Revisited—A Dual-Aspect Model. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 399–416. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300009>
- Lind, G. (2012). Moral Competence and Democratic Ways of Life. In W.G. Weber; M. Thoma; A. Ostendorf; L. Chisholm (eds.), *Democratic Competences and Social Practices in Organizations* (p. 62–85). https://doi.org/10.1007/978-3-531-19631-2_5
- Lind, G. (2019a). Discussion Theater. A Method of Democratic Education. *Ethics in Progress*, 10(1), 23–40. <https://doi.org/10.14746/eip.2019.1.3>
- Lind, G. (2019b). Democracy as a Form of Living Requires Moral Competence – Findings from Correlation and Experimental Studies. *German speaking moral researchers, January*, 23–25. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26573.69602>
- Lind, G.; Hartmann, H. A.; Wakenhut, R.; Lind, G.; Sandberger, J.-U.; Bargel, T. (2019). Moral Competence and Democratic Personality. *Moral Judgments and Social Education*, July, 25–48. <https://doi.org/10.4324/9781315124728-3>
- Maggie, Y.; Fry, P. (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudos Avançados*, 18(50), 67–80. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100008>
- Marques, L. A.; Sanches, S. (2010). Desigualdades de Gênero e Raça no Mercado de Trabalho: Tendências recentes—Programa nacional de direitos humanos. In Organização Internacional do Trabalho (OIT); Secretária de Políticas para as Mulheres (SPM) (eds.), *Igualdade de Gênero e Raça no Trabalho: Avanços e desafios / Organização Internacional do Trabalho* (pp. 49-80). OIT. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--ilo-brasilia/documents/publication/wcms_229333.pdf
- Medeiros, H. A. V.; Neto, R. de D. e M.; Gomes, A. M. (2016). Limites da lei de cotas nas universidades públicas federais. *Education Policy Analysis Archives*, 24(6). <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2200>
- Menezes, P. D. L. (2015). Reflexões sobre o Sistema de Cotas no Brasil. *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 147–160. <https://doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p147-160>
- Moehlecke, S. (2004). Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, 25(88), 757–776. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300006>
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia [Palestra]. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB, Rio de Janeiro. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>
- Nery, M. da P.; Costa, L. F. (2009). Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 19(43), 257–266. <https://doi.org/10.1590/s0103->

863x2009000200014

- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Leonardon, trad., 4ª ed). Summus. Trabalho Original Publicado em 1932
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia Y Afectividad* (M. S. Dorin, trad.). Aique Grupo Editor. Trabalho Original Publicado em 1977.
- Queiroz, Z. C. L. S.; Miranda, G. J.; Tavares, M.; Freitas, S. C. de. (2015). A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 299–320. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/339112863>
- Ristoff, D. (2014). O Novo Perfil do Campus Brasileiro. *Avaliação*, 19(3), 723–747. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>.
- Rodrigues, E. C.; Matos, D. A. S.; Ferreira, A. dos S. (2017). Nível socioeconômico e ensino superior: Cálculo e aplicações. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(2), 494–511. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200013>
- Sabadell, A. L. (2017). *Manual de sociologia jurídica. Introdução a uma leitura externa do direito* (7ª ed). Revista dos Tribunais.
- Santos, E. F. dos; Scopinho, R. A. (2016). Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 267–279. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000532014>
- Schwartzman, L. F. (2009). Seeing like citizens: Unofficial understandings of official racial categories in a Brazilian University. *Journal of Latin American Studies*, 41(2), 221–250. <https://doi.org/10.1017/S0022216X09005550>
- Silva, P. B.; da Silva, P. (2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(3), 525–542. <https://doi.org/10.1590/s1984-02922012000300007>
- Silveira, L. C. T. da. (2018). Widening access to higher education for low-income students: A Brazilian case study (1990s–2016). *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230023>
- Souza, F. D. S.; Barbosa, J. (2016). O alcance das ações afirmativas e o discurso do mérito na universidade estadual do sudoeste da Bahia-UESB. *Revista Eletrônica Georaguia*, 6(2), 61–94.
- Tessler, L. R. (2006). Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp [Mesa Redonda]. *Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação*, Universidade Federal de Minas Gerais, 1–23. Recuperado de <https://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo1.pdf>
- Trevisol, J. V.; Nierotka, R. L. (2016). Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. *Revista Katálisis*, 19(1), 22–32. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>
- Velloso, J. (2009). Cotistas e não-cotistas: Rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 621–644. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200014>
- Vieira, K. E.; Dell’Agli, B. A. V.; Caetano, L. M. (2019). Desempenho Acadêmico de Alunos Cotistas antes da Lei de Cotas: Revisão. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, 17(1), 1–10. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5158>
- Wickbold, C. C.; Siqueira, V. (2018). Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. *Pro-Posições*, 29(1), 83–105. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0153>

Recebido em: 29 de julho de 2020

Aprovado em: 05 de abril de 2021