



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Marielle de Matos Rodrigues

10 anos da implementação da Lei 12.711/2012: uma revisão da literatura acadêmica sobre a
avaliação da Lei de Cotas.

Florianópolis

2024

Marielle de Matos Rodrigues

10 anos da implementação da Lei 12.711/2012: uma revisão da literatura acadêmica sobre a avaliação da Lei de Cotas.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais

Orientador(a): Prof.(o) Dr. (o) Rodrigo da Rosa Bordignon

Florianópolis

2024

Rodrigues, Marielle de Matos

10 anos da implementação da Lei 12.711/2012 : uma
revisão da literatura acadêmica sobre a avaliação da Lei
de Cotas / Marielle de Matos Rodrigues ; orientador,
Rodrigo da Rosa Bordignon, 2024.

62 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

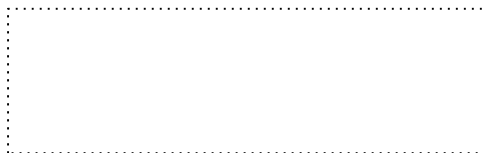
1. Ciências Sociais. 2. Ensino superior. 3. Lei de
cotas. 4. Ações afirmativas. 5. Sociologia da Educação. I.
Bordignon, Rodrigo da Rosa . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III.
Título.

Marielle de Matos Rodrigues

10 anos da implementação da 12.711: uma revisão da literatura acadêmica sobre a avaliação da Lei de Cotas.

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais

Florianópolis, 16 de agosto de 2024

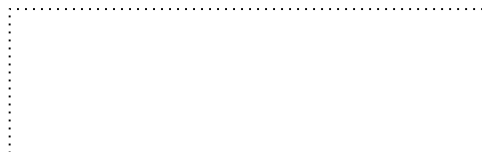


Prof. Dr.º. Eduardo Vilar Bonaldi
Coordenador do Curso

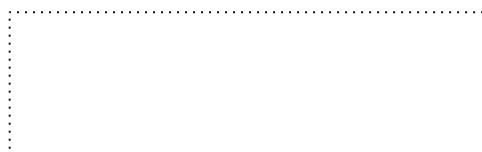
Banca examinadora



Prof.º Dr.º Rodrigo da Rosa Bordignon
Orientador(a)



Prof.ª Drª Marcia da Silva Mazon
Universidade Federal de Santa Catarina



Dr.ª Treicy Giovanella da Silveira
Universidade de São Paulo

Florianópolis, 2024

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por me incentivarem a estudar, mesmo que não tenham tido a mesma sorte. Agradeço profundamente ao meu pai por me inspirar a cultivar o gosto pela leitura e à minha mãe por todos os livros que adquiriu, mesmo com tantas limitações. Este trabalho é, sem dúvida, fruto do esforço, apoio e dedicação que vocês depositaram em minha formação.

Gostaria de expressar minha gratidão ao meu orientador, Rodrigo da Rosa Bordignon, por sua orientação, paciência e apoio ao longo deste processo. Sua organização e aportes foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Também quero expressar minha imensa gratidão à minha amiga e companheira de curso, Gabriela Kasper. Sua parceria foi imprescindível em todos os aspectos desta jornada acadêmica. Desde os momentos desafiadores até as celebrações das conquistas, você esteve ao meu lado, oferecendo apoio e compreensão. Sua amizade e dedicação foram essenciais não apenas para a realização deste trabalho, mas também por tornar a experiência acadêmica muito mais significativa. Sou verdadeiramente grata por ter você como amiga e por compartilhar cada passo desta caminhada contigo.

Ao meu querido amigo Lucas André Pereira Domingos, sua amizade e incentivo foram de grande importância para a minha trajetória. Agradeço por estar sempre disponível para ouvir, oferecer conselhos e compartilhar momentos de descontração e reflexão. Um agradecimento caloroso aos meus colegas de curso mais próximos, Rita, Alice e Leandro, que compartilharam comigo tantos momentos de aprendizado e crescimento. Sou muito grata pela amizade e pelo apoio de vocês.

Quero também agradecer aos professores que foram verdadeiras inspirações ao longo da minha formação, especialmente ao professor Antonio Alberto Brunetta e ao professor Peterson Roberto da Silva. Seus ensinamentos e exemplos deixaram uma marca profunda no meu percurso acadêmico e profissional.

Além disso, não posso deixar de agradecer ao meu companheiro, Victor Felipe Rosa, sua presença foi um pilar de força para mim ao longo desses 5 anos. Obrigada por indiretamente ter me dado forças para continuar.

Aproveito para agradecer a toda equipe da secretaria do CFH, profissionais incríveis que tive a honra de trabalhar, e a equipe do SAPSI, em especial minha querida amiga Patrícia Cristiana Belli que dividiu comigo cafés e conversas reconfortantes. Por fim, sou grata a cada professor, a cada servidor, técnico e profissionais terceirizados que, através dos seus trabalhos dedicados, contribuí para a formação de nossa comunidade universitária.

[Eu acredito que todos os homens, preto e marrom, e branco, são irmãos, variando, através do tempo e oportunidade, em forma e presente e característica, mas diferindo em nenhum determinado essencial, e na possibilidade de alma e na possibilidade de desenvolvimento infinito. (W. E. B. Du Bois, 1920, p. 91)]

RESUMO

Em meio à crescente discussão sobre os efeitos da Lei nº 12.711, que completa 10 anos em 2022, a Lei de Cotas, instituída em 2012 em instituições de ensino superior, passa por uma nova revisão após uma década, conforme previsto em um de seus próprios artigos. Com base na percepção da literatura acadêmica brasileira e a partir das análises fundamentadas na teoria bourdieusiana, busca-se compreender quais são os efeitos da lei em relação ao ingresso e permanência de estudantes cotistas durante essa década. Para isso, foi realizada uma busca na plataforma CAPES, das pesquisas feitas entre 2012-2023, em português, encontrando primeiramente 158 resultados. Dentre estes, 60 foram retidos com base no critério de seleção que contemplava as duas categorias centrais de análise. Consequentemente, o consenso evidenciado por essas pesquisas é que, apesar da Lei de Cotas ter sido uma ferramenta relevante para o acesso ao ensino superior por grupos sub representados, a mesma ainda possui diversas limitações, principalmente com relação à permanência dentro dessas instituições.

Palavras-chave: Ensino superior. Lei de cotas. Ações afirmativas. Sociologia da Educação.

ABSTRACT

Amid the growing discussion about the effects of Law No. 12,711, which marks its 10th anniversary in 2022, the Quota Law (Law No. 12,711), instituted in 2012 in higher education institutions, undergoes a new review after a decade, as provided in one of its own articles. Based on the perception of Brazilian academic literature and analyses grounded in Bourdieu's theory, this study seeks to understand the effects of the law on the admission and retention of quota students over this decade. To this end, a search was conducted on the CAPES platform for research done between 2012-2023, in Portuguese, initially finding 158 results. Among these, 60 were retained based on the selection criteria that encompassed the two central categories of the analysis. Consequently, the consensus evidenced by these studies is that, although the Quota Law has been a relevant tool for access to higher education for underrepresented groups, it still has several limitations, particularly concerning the retention of these students within institutions.

Keywords: Higher education. Quota law. Affirmative actions. Sociology of education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSul	Instituto Federal Sul - Rio – Grandense
INED	<i>Institut national d'études démographiques</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PRV	Programa de Reserva de Vagas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas de Estudantes Cotistas.....	33
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	TEORIA BOURDIEUSIANA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	10
2.1	BREVE SÍNTESE HISTÓRICA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O APARECIMENTO DO PARADIGMA DA REPRODUÇÃO SOCIAL	10
2.1	OS LIVROS <i>OS HERDEIROS</i> E <i>A REPRODUÇÃO</i> E O SEU LEGADO PARA AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO	18
3	LEI DE COTAS - CONTEXTO BRASILEIRO.....	23
3.1	ESCRAVIDÃO NO BRASIL - ACABOU E AGORA?.....	25
3.2	A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711.....	30
3.3	10 ANOS DA LEI - IMPACTOS E DESAFIOS	32
4	PERCEPÇÕES DA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE OS EFEITOS DA LEI DE COTAS NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO.....	35
4.1	INGRESSO/MUDANÇA NO PERFIL DOS INGRESSANTES	36
4.2	IMPACTO NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E DESAFIOS NA PERMANÊNCIA	39
4.3	ANÁLISE DA LEI DE COTAS E DA PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA PELA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU	43
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
	REFERÊNCIAS	50
	APÊNDICE A – ARTIGOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA	55

1 INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas no Brasil apareceram como uma resposta imprescindível para lidar com as desigualdades históricas entranhadas na sociedade brasileira. Ao decorrer dessas últimas décadas, essas políticas tem sido implantadas desde áreas como a educação até o mercado de trabalho, objetivando combater a discriminação e propiciar a inclusão de grupos de indivíduos historicamente marginalizados.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) emerge como uma tentativa legal de combate à defasagem histórica de desigualdade entre a população. Implementada em agosto de 2012, essa lei estabeleceu a reserva de vagas em universidades federais para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas levando em consideração critérios raciais. Em 2022 a Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012) completou 10 anos e diversas discussões têm surgido com relação aos seus efeitos, impactos e desafios ao longo da última década nas instituições de educação superior de todo o Brasil.

A escola, ou o sistema de ensino como um todo, reproduz desigualdades, ao ocupar uma posição fulcral na perpetuação das estruturas sociais já existentes que legitimam os conhecimentos e habilidades comuns à classe dominante, mascarando desigualdades através da lógica meritocrática, assim como apontado pelos sociólogos Bourdieu e Passeron (2011), que através de suas pesquisas sobre o sistema escolar francês observaram como se constituem as escolaridades entre diferentes classes. De forma geral, pode-se dizer que a Lei de Cotas foi uma política de ação afirmativa criada para reduzir as distâncias existentes entre a educação ofertada para classe dominante e a classe dominada. Essa pesquisa focou em estudar a Lei de Cotas como uma ferramenta de redução das desigualdades, a luz das contribuições teóricas dos sociólogos já citados, buscou-se compreender quais têm sido os efeitos dessa ação afirmativa com relação a duas categorias: ingresso e permanência no ensino superior brasileiro.

Desta forma, em vista a importância da discussão, o presente estudo se propôs a responder a seguinte pergunta: como os efeitos dos 10 anos da Lei de Cotas são avaliados na literatura acadêmica, principalmente no que se refere ao ingresso e a permanência de grupos beneficiários das políticas de cotas em instituições de ensino superior de todo o Brasil?

O objetivo geral da pesquisa foi produzir uma revisão da literatura que dimensiona e avalia as percepções da literatura acadêmica sobre o ingresso e a permanência de grupos beneficiários das políticas de cotas. Para alcançar o objetivo geral foram selecionados artigos que abordam o ingresso e permanência e a relação com a lei de cotas, exploradas as

perspectivas da literatura acadêmica sobre as possíveis consequências das políticas de cotas para a qualidade do ensino e o desenvolvimento acadêmico das instituições educacionais ao longo dos últimos anos.

Diante dos 10 anos de implementação da Lei de Cotas, a discussão sobre os avanços, limitações e entraves da lei tornaram-se comuns, principalmente entre pesquisadores da área de políticas públicas e de educação. A importância da revisão da literatura avaliando os dez anos de implementação da Lei de Cotas se faz necessária para compreendermos não apenas os avanços alcançados, mas também os desafios persistentes e os impactos sociais mais amplos dessa política. Assim como é importante enxergar os progressos realizados na promoção da diversidade e inclusão nas instituições educacionais, é essencial reconhecermos as barreiras enfrentadas pelos grupos beneficiários e os obstáculos institucionais e estruturais que ainda limitam seu pleno acesso e participação.

Portanto, será realizada uma revisão da literatura utilizando a base de periódicos da CAPES. Os termos de pesquisa incluíram variações de "políticas de cotas", "ingresso", "permanência", "educação superior", entre outros. Serão incluídos estudos que abordem especificamente avaliações sobre ingresso e a permanência de grupos beneficiários das políticas de cotas nas instituições educacionais. Foram excluídos estudos que não estejam disponíveis em formato completo ou que não estejam escritos em português. A análise posterior dos dados foi realizada de forma qualitativa com a utilização da análise de conteúdo, identificando tendências e padrões na literatura.

O seguinte trabalho de conclusão de curso estrutura-se em quatro capítulos, apresentando-se no primeiro (Introdução) o objeto de estudo e a delimitação da pesquisa, assim como a justificativa e metodologia. No segundo capítulo está contido o referencial teórico que deu embasamento a essa pesquisa, o terceiro aborda a origem e a transformação das ações afirmativas em alguns países, a expansão/democratização do sistema educacional brasileiro e a implementação da Lei de Cotas. Já o quarto capítulo caracteriza os resultados da revisão bibliográfica com análise e organização do objeto do estudo, envolvendo sua identificação, caracterização e demais aspectos relevantes para a análise textual e posteriormente é realizada uma análise à luz da teoria bourdieusiana evidenciando os principais resultados da pesquisa.

2 TEORIA BOURDIEUSIANA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As contribuições da teoria bourdieusiana no contexto educacional permite uma compreensão mais complexa de como as desigualdades sociais são reproduzidas pelo sistema de ensino. Pierre Bourdieu, juntamente com Jean-Claude Passeron, introduziram conceitos importantes para analisar a dinâmica educacional através de uma lente crítica que ajudam a notar as complexas interações entre educação e sociedade, mostrando como o sistema escolar, ao invés de ser um simples instrumento de mobilidade social, muitas vezes reforça e perpetua as desigualdades existentes. Permite-nos ainda questionar a suposta neutralidade do sistema educacional e entender seu papel na manutenção das hierarquias sociais.

2.1 BREVE SÍNTESE HISTÓRICA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O APARECIMENTO DO PARADIGMA DA REPRODUÇÃO SOCIAL

A educação tem sido objeto de estudo da sociologia desde o final do século XIX, quando os primeiros sociólogos começaram a investigar a relação entre sociedade e sistema de ensino. As principais circunstâncias históricas que consolidaram a Sociologia da Educação têm sua origem na conjuntura do pós-guerra, que trouxe aumento do crescimento econômico, desenvolvimento do sistema escolar com grandes investimentos em educação, e a necessidade de mão de obra qualificada.

No que concerne à educação nacional, a França vivia um momento de profundas transformações nos sistemas de ensino, tanto na esfera pública quanto privada, resultantes da política adotada nos Trinta Anos Gloriosos (1945-1975). Uma das principais evidências dessas transformações pode ser observada no crescimento vertical de matrículas. Entre as décadas de 1960 e 1970 ocorreu uma verdadeira explosão no número de alunos em todos os níveis, fenômeno que exigiu a criação de novos estabelecimentos de ensino, a admissão e formação de um número considerável de professores e o aumento do orçamento destinado à educação (Valle, 2022, p. 9).

Conforme Nogueira (1990) houve nesta época uma expansão do sistema escolar, principalmente com a intensificação do acesso ao ensino secundário. Em paralelo, surgiu a necessidade de formar profissionais e atender à crescente demanda do sistema escolar em ascensão. O Estado precisava de um conhecimento maior sobre o sistema de ensino para planejar e elaborar políticas públicas, o que levou ao aumento do financiamento em pesquisas educacionais e, conseqüentemente, impulsionou as pesquisas na Sociologia da Educação.

É nesse sentido que a primeira geração de sociólogos da educação concentrou suas pesquisas nas diferenças educacionais entre os divergentes grupos sociais no contexto do

sistema de ensino. O objetivo desses pesquisadores era não apenas explicar, mas de revelar as origens institucionais da desigualdade educacional, haja vista que procuravam medir as oportunidades que crianças de diferentes origens sociais tinham de alcançar níveis mais elevados de instrução, como sintetizado por Nogueira (1990):

As preferências, quanto ao objeto da pesquisa, recaiam - como bem convinha à época - sobre as desigualdades educacionais e sobre a problemática da democratização do ensino. Calculava-se assim as taxas de escolarização segundo as categorias sócio-econômicas; estabelecia-se correlações entre o desempenho escolar e uma série de fatores sociais tais como: idade, sexo, profissão e nível escolar dos pais, tamanho da família etc; buscava-se identificar os elementos responsáveis pela carência cultural das crianças e jovens provenientes dos grupos sociais desfavorecidos para se chegar a soluções compensatórias. (Nogueira, 1990).

De acordo com Nogueira & Nogueira (2002), até meados do século XX, era predominante tanto nas Ciências Sociais como no senso comum uma perspectiva extremamente otimista, influenciada pelo funcionalismo, que enfatizava o papel crucial da educação na superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios associados às sociedades tradicionais. Essa visão também defendia que a educação era essencial na construção de uma nova sociedade justa, moderna e democrática, baseada na meritocracia e no conhecimento científico. Acreditava-se que, através da implementação de um sistema educacional público e gratuito, seria possível resolver o problema do acesso à educação e, assim, garantir, teoricamente, a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Nos anos 60, segundo Nogueira & Nogueira (2002), houve uma crise significativa na concepção tradicional de escola e uma revisão radical do papel dos sistemas educacionais na sociedade. O otimismo das décadas anteriores foi substituído por uma postura consideravelmente mais pessimista. Segundo os autores, dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação do olhar sobre a educação:

Em primeiro lugar, tem-se, a partir do final dos anos 50, a divulgação de uma série de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês (Aritmética Política inglesa, Relatório Coleman – EUA, Estudos do INED – França) que, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares. [...] Em segundo lugar, a mudança no olhar sobre a educação nos anos 60 está relacionada a certos efeitos inesperados da massificação do ensino. Assim, deve-se considerar o progressivo sentimento de frustração dos estudantes, particularmente os franceses, com o caráter

autoritário e elitista do sistema educacional e com o baixo retorno social e econômico auferido pelos certificados escolares no mercado de trabalho. (Nogueira & Nogueira, 2002).

Os estudos sobre a desigualdade escolar (majoritariamente quantitativos) fundamentaram as produções acadêmicas em diversos países no final dos anos 60 e 70 e o debate sobre a relação entre trajetórias educacionais e sistemas de ensino tornou-se então mais frequente, e com o tempo se fortaleceu a noção de "reprodução".

Foi nesse "contexto desencantado" do final dos anos 60 - para usar a expressão de Forquim (1980) - que emergiram e ganharam corpo, a um só tempo, os movimentos de protesto político e cultural, e o conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de paradigma da reprodução. É que a desilusão com a democratização do ensino tinha aferido por completo o otimismo das décadas anteriores para com os supostos poderes da educação, tanto no âmbito da formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, quanto ao terreno da equalização das oportunidades sociais. (Nogueira, 1990, p.56).

Nogueira e Nogueira (2002) salientam que nos anos 60, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, um dos principais expoentes da teoria da reprodução social, propõe uma verdadeira revolução científica diante do acúmulo de "anomalias" do paradigma funcionalista. Bourdieu apresenta um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos inicialmente, parece ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia.

Em Bourdieu e Passeron pontua-se uma perspectiva de reprodução cultural na escola capitalista. As pesquisas iniciais dos autores, realizadas ainda na década de 1960, utilizando entrevistas aplicadas a universitários franceses e interpretação de dados estatísticos disponíveis sobre o sistema de ensino, sustentam que a origem social dos alunos define as possibilidades de escolarização e determina os modos de vida e de trabalho dos sujeitos. (Zago *et al*, 2003, p. 18).

De acordo com Nogueira & Nogueira (2002), onde antes se enxergava igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu passa a perceber a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Isso porque na perspectiva bourdieusiana, a escola, muitas vezes reforça as divisões sociais existentes ao legitimar o sucesso escolar/acadêmico como resultado de mérito individual, ignorando as desigualdades estruturais subjacentes. Essa mudança representa uma completa inversão de perspectiva. Bourdieu oferece um novo arcabouço teórico para analisar a educação, no qual os dados estatísticos coletados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema educacional dos anos 60 são reinterpretados.

Bourdieu analisa o papel da escola na perpetuação das desigualdades sociais. De acordo com ele, ao tratar os alunos como iguais, apesar das diferenças, o sistema escolar apenas reafirma essas desigualdades culturais (2011). Ao desconsiderar os contextos sociais e familiares dos alunos, as desigualdades são mantidas, favorecendo a herança cultural e

propiciando uma noção meritocrática no ambiente escolar. Assim, Bourdieu critica o "mito da escola libertadora", enxergando-a como uma instituição conservadora que beneficia os "herdeiros" do capital cultural.

Para o autor (2011), a transmissão do capital cultural é de grande importância na formação dos indivíduos, logo, ao considerar as pessoas como iguais em direitos e deveres, sem considerar esse capital, o sistema de ensino estaria reproduzindo desigualdades culturais e sociais. Bourdieu defende que o sistema de ensino deve considerar os diferentes contextos dos estudantes, ao invés de atribuir “talentos” resultantes da internalização do capital cultural e familiar como se fossem dons naturais.

Apesar de Bourdieu não considerar as estruturas sociais como determinantes, ele as vê como condicionantes das trajetórias individuais, onde as escolhas são resultado das pressões e das condições impostas pelas estruturas. Logo, a autonomia dos indivíduos é relativa, sendo influenciada pelo *habitus* e pelas pressões externas das estruturas sociais, tanto econômicas quanto culturais.

Bourdieu (2002) procura integrar três tradições sociológicas e filosóficas: as estruturas estruturantes de Durkheim, o estruturalismo linguístico de Saussure e o marxismo, que associa sistemas simbólicos à dominação ideológica. O autor se distancia do economicismo, que considera apenas aspectos econômicos para definir a estrutura social. Para Bourdieu (1996), a estrutura social é definida por diferentes formas de poder e tipos de capital, resultando em um espaço social de caráter multidimensional.

As ideias de *habitus* e campo são fundamentais na obra de Bourdieu (1996). Ele utiliza a ideia escolástica de *habitus* para explicar o *modus operandi*, ou seja, a disposição para determinadas ações. O *habitus* atua como um intermediário entre a estrutura social e o indivíduo, incorporando tanto os graus de liberdade quanto os determinismos presentes nas ações dos agentes sociais. O *habitus* é moldado pelos contextos sociais ao mesmo tempo em que influencia as ações e representações dos indivíduos.

Assim, há uma correlação entre a ação subjetiva dos indivíduos e a objetividade da sociedade. Bourdieu utiliza o conceito de campo para descrever o espaço onde as posições dos agentes estão localizadas, enfatizando as dinâmicas de poder que ocorrem nesse espaço. Compreender as relações entre os indivíduos e interpretar eventos ou fenômenos sociais não se limita à observação dos acontecimentos em um contexto histórico específico; é essencial explorar o espaço social onde essas interações se desenrolam.

Na educação Bourdieu e Passeron (2011, p. 27) sustentam que “as relações de força entre os grupos ou classes que constituem uma formação social estão na base do poder

arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica”. Sendo assim, há uma imposição arbitrária pelo grupo dominante, caracterizada num monopólio da violência simbólica legítima. A educação, então, reproduz conhecimentos, práticas e valores de um grupo ou classe dominante.

Dentro dessa perspectiva, que pode ser denominada sociologia crítica da educação, Bourdieu, junto com seu grupo de pesquisadores, amplia a abordagem da pesquisa social e desenvolve conceitos que se tornaram extremamente relevantes para a análise sociológica, como campo social, habitus, capital cultural, capital simbólico, capital social, violência simbólica, entre outros.

Segundo Bourdieu (2007), os campos são espaços sociais com relativa autonomia, caracterizados por disputas entre agentes por posições e capitais. Esses campos incentivam os participantes a agir conforme as práticas mais legitimadas, principalmente porque cada campo tende a gerar sua própria doxa, ou seja, um conjunto de crenças compartilhadas e consideradas inquestionáveis. Os agentes dentro de um campo assumem posições de acordo com a doxa: os dominantes buscam manter a ordem vigente, adotando uma postura ortodoxa, enquanto os desafiadores recorrem a adaptações e ataques à doxa, adotando posições heterodoxas. A oposição entre ortodoxos e heterodoxos está ligada à ideia de distinção social. As noções de espaço e campo são permeadas por ideias de separação, diferenciação, distinção e disputa por capitais e posições.

Esses conceitos, quando incorporados em novos estudos da sociologia da educação, permitiram reconhecer que as trajetórias dos indivíduos são moldadas por uma série de fatores externos ao ambiente escolar, como a classe social, o contexto familiar, as oportunidades disponíveis e as expectativas culturais e sociais dos sujeitos. Bourdieu, em sua teoria, identifica vários tipos de capitais inter-relacionados que contribuem para a estratificação social:

Esses poderes sociais fundamentais são, de acordo com minhas pesquisas empíricas, o capital econômico, em suas diferentes formas, e o capital cultural, além do capital simbólico, forma de que se revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. (Bourdieu, 2004, p. 154).

Bourdieu (1989), como dito anteriormente, percebe o espaço social como um campo de disputas, no qual os atores - indivíduos e grupos - estabelecem estratégias que possibilitam manter ou melhorar sua posição social. O espaço social é, portanto, um sistema de relações que se desenvolvem em torno de diferentes tipos de capital: econômico, cultural, social e simbólico. Esses capitais são na maioria das vezes distribuídos de maneira desigual entre os

indivíduos, e a posição de cada um no espaço social depende da quantidade e do tipo de capital que possuem.

Bourdieu (1996) elucida que, em sociedades consideradas mais ‘desenvolvidas’, "o espaço social é construído de tal forma que os agentes ou grupos são distribuídos conforme sua posição nas distribuições estatísticas, de acordo com os dois princípios de diferenciação, o capital econômico e o capital cultural" (p. 19). Para explicar esses conceitos, Bourdieu coloca no topo da hierarquia social os indivíduos com altos volumes de capital, como empresários, profissionais liberais, professores universitários e artistas. Na base, encontram-se técnicos, operários, professores primários, artesãos e trabalhadores rurais, entre outros. Essas posições definem as classes dominantes e dominadas, que são subdivididas de acordo com a proporção de capital cultural e econômico que possuem, além de serem influenciadas pelo capital simbólico e social.

Quanto aos tipos de capitais, o capital econômico englobaria recursos financeiros como dinheiro, propriedades e ativos, e determina a capacidade das pessoas de acessar bens e serviços, além de viabilizar investimentos em oportunidades educacionais e culturais, sendo também um facilitador para o acesso a outros tipos de capitais.

O capital cultural, por sua vez, tem relação com o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições culturais que uma pessoa obtém ao longo de vida, podendo ser dividido em três formas distintas: incorporado, institucionalizado e objetivado. O capital cultural incorporado são conhecimentos, habilidades e competências internalizadas pelos indivíduos por meio da socialização e da educação. O institucionalizado são certificações, diplomas e qualificações formais reconhecidas por instituições de ensino. Por sua vez, o capital cultural objetivado são objetos culturais, como livros, obras de arte e instrumentos musicais.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (Bourdieu, 2001, p.73).

O capital social, por sua vez, é formado pelas ‘redes sociais’ do indivíduo, ou seja, relações interpessoais e conexões importantes que uma pessoa dispõe. O capital social pode proporcionar, por exemplo, oportunidades de emprego, acesso a informações privilegiadas e suporte em diversas áreas importantes da vida.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (...), mas também, são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 2007, p. 67).

O capital simbólico refere-se ao prestígio ou reputação que o indivíduo detém na sociedade ou em um campo específico. Bourdieu utiliza como exemplo um indivíduo que, mesmo sem possuir capital econômico, cultural e social, mantém um capital simbólico associado a determinada camada social. Segundo o autor, “O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento [...]” (Bourdieu, 2004, p. 166).

Bourdieu também explica que esses diferentes tipos de capital estão relacionados e podem mutuamente se reforçar entre si. Por exemplo, o capital cultural pode influenciar o acesso ao capital social, e o capital social pode impactar o capital econômico. A acumulação desses capitais molda as oportunidades disponíveis para os indivíduos e contribui para a reprodução das desigualdades sociais.

Na sociologia da educação, a teoria dos capitais de Bourdieu é frequentemente utilizada para compreender as desigualdades educacionais e as discrepâncias no sucesso acadêmico entre diferentes grupos sociais. As formas como a teoria dos capitais de Bourdieu são aplicadas no contexto educacional aparecem na relação dos capitais com a educação:

Essa definição das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social ao sancionar a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde a origem, numa definição do “capital humano” que, não obstante suas conotações “humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, entre outras coisas, que o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social, também herdado, que pode ser posto a seu serviço. (Bourdieu, 2007, p.120).

Bourdieu também observa que as instituições educacionais tendem a reproduzir as desigualdades sociais existentes. Estudantes que possuem acesso a mais capitais, seja cultural, social ou econômico, têm maior probabilidade de alcançar sucesso acadêmico e avançar para níveis mais elevados de educação em comparação com alunos que possuem acesso a esses capitais em menor nível.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2011, p. 41).

O autor também discute como as instituições educacionais, de maneira consciente ou inconsciente, estabelecem distinções e hierarquias entre diferentes formas de conhecimento. Além disso, certos tipos de conhecimento cultural podem ser mais valorizados do que outros, dependendo da posição que ocupam no espaço social, assim como demonstrado em sua grande obra “A distinção”.

O capital social na educação pode vir a desempenhar um papel primordial ao que tange às oportunidades educacionais e profissionais, já que estudantes que tem uma rede de relações sociais mais desenvolvidas podem se beneficiar de informações acadêmicas importantes, como oportunidade de estágios e empregos na área, informações que mesmo sendo divulgadas podem não chegar a diversas pessoas.

A desigualdade na acumulação de capitais não apenas influencia a mobilidade social, mas também molda profundamente as oportunidades de vida dos indivíduos. Aqueles que enfrentam barreiras no acesso ao capital cultural, por exemplo, podem ver suas perspectivas educacionais limitadas, afetando diretamente suas chances de ascender socialmente.

Evidencia-se a questão da mobilidade social, demonstrando-se ser ela reduzida à mobilidade individual, uma vez que é produto da transformação das relações entre o aparelho de produção dos agentes (sistema escolar) e da mudança do aparelho econômico, entre a defasagem do *habitus* e as estruturas. (Hey, A. P., Catani, A. M., & Medeiros, C. C. C. 2018).

Embora geralmente se acredite que a educação seja o principal instrumento para a mudança social, em “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” Bourdieu (2011) destaca como as instituições reproduzem as desigualdades, uma vez que refletem os valores dominantes da sociedade. Além disso, as práticas pedagógicas muitas vezes privilegiam certos tipos de conhecimento e habilidades que são mais acessíveis às classes sociais mais privilegiadas, marginalizando assim os estudantes de origens socioeconômicas mais humildes, o que por sua vez, contribui para a perpetuação das disparidades sociais ao invés de mitigá-las.

Ora, se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (Bourdieu, 2011, p. 53).

Portanto, a discussão sobre a relação entre percursos educacionais e o sistema de ensino através da lente teórica bourdieusiana se faz necessária para compreender como as experiências educacionais são moldadas e influenciadas por contextos sociais, econômicos e culturais. Em um primeiro momento reconhecendo que as trajetórias individuais dos

estudantes são moldadas por uma série de fatores externos ao ambiente escolar, como a classe social, o contexto familiar, as oportunidades disponíveis e as expectativas culturais e sociais, e, em um segundo momento percebendo como esses fatores tem impacto no acesso dos indivíduos a educação e nas oportunidades que lhes são disponibilizadas.

Portanto, a análise da interação entre trajetórias educacionais e o sistema de ensino sob a perspectiva bourdieusiana é fundamental para compreender como as experiências de aprendizado são configuradas e influenciadas por variáveis sociais, econômicas e culturais. Reconhecendo, como dito anteriormente, que os caminhos individuais dos estudantes são ajustados por uma complexa rede de influências externas ao ambiente escolar, incluindo origem familiar, classe social, disposições e expectativas sociais e culturais etc; percebendo como esses aspectos afetam não só o acesso à educação, mas ao conjunto de oportunidades que estão atreladas ao capital cultural, capital esse que continua majoritariamente em posse da classe dominante.

2.1 OS LIVROS *OS HERDEIROS* E *A REPRODUÇÃO* E O SEU LEGADO PARA AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO

Pierre Félix Bourdieu (1930-2002) foi um importante sociólogo francês que ficou amplamente reconhecido através de suas contribuições teóricas que atualizaram o campo sociológico e antropológico. Bourdieu começou sua trajetória acadêmica ingressando assim como Passeron na *École Normale Supérieure* formando-se em filosofia em 1954. Após isso, voltou-se para os estudos sociológicos, profundamente influenciado pelas obras de Marx, Weber, Durkheim e outros pensadores. Sua abordagem integrava uma crítica social teórica com métodos empíricos rigorosos, visando compreender como as estruturas sociais influenciam tanto as práticas individuais quanto as coletivas.

Jean-Claude Passeron nascido em 1930 em Bouches-du-Rhône, filho de um professor primário, assumiu o cargo de assistente de Raymond Aron na Sorbonne em 1961, sucedendo a Bourdieu após sua ida para a Faculdade de Lille (Masson, 2014). Passeron escreveu em parceria com Bourdieu tanto a obra “Os Herdeiros” publicado em 1964, como “A Reprodução” com publicação em 1970, ambas consideradas de imensa relevância para a Sociologia da Educação.

Os Herdeiros, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, pode ser considerada um clássico na Sociologia da Educação. A obra, ainda hoje bastante debatida e estudada

juntamente com outras obras dos mesmos autores, favoreceu a elaboração de diversas pesquisas no campo educacional.

Para Nogueira & Nogueira (2015) *Os Herdeiros* constitui uma espécie de síntese antecipada de toda a Sociologia da Educação dos dois autores. Isso porquê o livro busca destacar como a origem social influencia o acesso ao Ensino Superior, as escolhas e os trajetos dos estudantes dentro desse nível de ensino, além de afetar a relação que os universitários desenvolvem com seus estudos e com a vida intelectual, questões que continuaram sendo revisitadas pelos dois autores posteriormente.

Masson (2014) observa que o livro foi publicado em um período de crescimento significativo dos efetivos do ensino superior, após a expansão do ensino secundário. De acordo com o autor, o número de estudantes aumentou de 42,8% entre 1952-1953 e 1960-1961, dobrando novamente entre 1960 e 1965. A partir da metade da década de 1960, o surgimento de muitos grupos de faixa etária nascidos após 1945 favorece o aumento dos efetivos no ensino superior. O número de estudantes triplicou em uma década, passando de aproximadamente 203.000 em 1960 para 600.000 em 1969, este crescimento na escolarização acompanhou inúmeros debates sobre a democratização do ensino secundário e superior.

O autor também destaca que por causa do contexto econômico do pós-guerra caracterizado pela reconstrução do país, pelas mudanças industriais e pelo rápido avanço das tecnologias, a formação de uma força de trabalho qualificada em quantidade suficiente para atender às necessidades tornou-se uma prioridade. Nesse cenário, não era mais aceitável que o acesso a posições profissionais qualificadas fosse restrito a uma origem social privilegiada, logo a escolarização em massa passou a ser uma necessidade.

De acordo com o autor (2014), nesse período existia uma concepção predominante concernente a democratização do ensino: “[...] Segundo essa concepção, o ensino deve ser meritocrático e a formação dos alunos deve ser fundada nas ‘aptidões’ e nos méritos individuais.” (p. 111). É essa perspectiva que Bourdieu e Passeron iriam se opor e criticar em *Os Herdeiros*.

Eles se opõem, também, às teses da Escola libertadora que vê no ensino de massa (pelo estabelecimento de um núcleo comum) um meio de lutar contra as desigualdades sociais na escola e impedir que o ensino secundário esteja somente voltado aos filhos das classes superiores. Sobre esse aspecto, essa obra sustenta o oposto das teses em voga na época. No entanto, o livro se opõe, também, às concepções das organizações sindicais estudantis que veem o universo estudantil como um “meio homogêneo”. (Masson, 2024, p.112).

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron destacam inicialmente a representação desigual das diferentes categorias sociais no ensino superior. Quando o livro foi escrito, as chances de

alcançar esse nível de ensino na França variavam de menos de 5% para as categorias mais desfavorecidas (sendo 1% no caso dos trabalhadores agrícolas) até cerca de 70% para os filhos de industriais e mais de 80% para os filhos de profissionais liberais. Como resultado dessas diferenças nas oportunidades de acesso, os autores observam que as categorias mais representadas no ensino superior eram precisamente as menos representadas na população em geral (Nogueira & Nogueira, 2015).

Em *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron, conforme apontado por Masson (2014), começam enfatizando o peso da origem social nas desigualdades de escolarização no ensino superior. Eles discutem este ponto logo após abordarem as desigualdades sociais no acesso aos bens culturais, como a frequência a museus e o conhecimento da história do jazz ou do cinema, que muitas vezes são considerados "artes de massa". Essa observação sugere que o capital cultural, além do econômico, desempenha um papel expressivo na perpetuação das desigualdades.

Bourdieu e Passeron avançam ainda mais ao demonstrar que as desigualdades sociais se manifestam não apenas no acesso ao ensino superior em geral, mas também nas escolhas entre diferentes percursos dentro desse nível de ensino. Segundo os autores (p. 16), essa é uma "forma mais oculta de desigualdade". Os estudantes não se distribuem homoganeamente entre os diversos cursos ou áreas de formação; pelo contrário, essa distribuição é influenciada por sua origem social. Aqueles com origens mais modestas enfrentam uma "restrição de escolha", concentrando-se em cursos de menor prestígio, como Letras e Ciências, em detrimento de opções como Medicina e Direito. Além disso, a instituição de ensino superior frequentada também é socialmente condicionada, com uma clara concentração de estudantes de origem social privilegiada nas instituições de maior prestígio (Nogueira & Nogueira, 2014).

Ainda conforme Nogueira e Nogueira (2014) através dos dados sobre a representação das diversas categorias sociais no ensino superior fica evidente que esse acesso está fortemente relacionado à origem social dos indivíduos. Bourdieu e Passeron chama atenção para o fato de que os jovens das camadas desfavorecidas são "eliminados" ao longo de suas trajetórias escolares em uma proporção extraordinariamente maior do que aqueles dos grupos socialmente mais favorecidos, resultando em uma predominância de estudantes desses últimos grupos no nível superior de ensino.

Uma segunda tese central da Sociologia da Educação bourdieusiana também presente em *Os Herdeiros* diz respeito ao peso da bagagem cultural na definição dos destinos escolares. Bourdieu e Passeron argumentam que "[...] os obstáculos econômicos não são suficientes para explicar o fato de que as taxas de 'mortalidade

escolar' diferem tanto segundo as classes sociais [...] (p.23). Para entender essas diferenças seria necessário considerar que “[...] todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas [...]” (p.53).

Essa constatação dos autores levanta uma reflexão importante sobre a relativa eficácia e a “justiça” dos sistemas educacionais. Se o acesso ao ensino superior é majoritariamente determinado pela origem social, então o sistema educacional, em vez de ser um instrumento de mobilidade social, funciona como um mecanismo de reprodução das desigualdades existentes, condição desenvolvida com mais profundidade no livro posterior desenvolvido pelos mesmos autores intitulado “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”.

Por fim, Nogueira & Nogueira (2014) sustentam que a grande relevância de *Os Herdeiros* na história da Sociologia da Educação não reside na simples revelação das desigualdades sociais no acesso e na distribuição dos estudantes dentro do ensino superior. O verdadeiro valor da obra está em suas primeiras tentativas, ainda que preliminares, de explicar as desigualdades educacionais que serão mais profundamente exploradas em trabalhos posteriores dos autores.

A obra seguinte dos dois autores *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* publicado na França em 1970 se constitui o livro em que a discussão sobre o sistema de ensino é ampliada abordando não somente os estudantes universitários, mas também as práticas e estruturas educacionais que perpetuam as desigualdades sociais. Enquanto que na obra *Os Herdeiros* os autores introduzem a reflexão sobre capital cultural para explicar as diferenças de desempenho escolar entre estudantes de diferentes origens sociais, em *A Reprodução*, o conceito de capital cultural é aprofundado e complexificado, uma vez que os autores passam a discutir como o sistema educacional legitima o capital cultural da classe dominante, reforçando a reprodução das desigualdades sociais.

Percebendo que o postulado de uma igualdade formal entre os alunos torna a instituição desatenta aos impactos das desigualdades reproduzidas pela escola, graças a processos de legitimação e naturalização da ordem social, Bourdieu e Passeron se dedicaram à elaboração de dois estudos de grande impacto sobre as políticas de democratização da educação: o primeiro foi publicado na França em 1964 e no Brasil em 2014, com o título *Os herdeiros: os estudantes e a cultura (Les héritiers: les étudiants et la culture)*; e o segundo foi publicado na França em 1970 e no Brasil em 1975, intitulado *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino (La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement)*. (Valle, 2022, p. 3).

Ainda segundo Valle (2022), A reprodução se apresenta como uma obra mais teórica e conceitual cujo impacto maior vem do próprio título, que evoca o “paradigma” de que o

sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura social. Bourdieu e Passeron, interessados com a negação ou ocultação da questão sociológica das condições sociais de transmissão dos saberes, constroem um modelo que permite compreender o funcionamento e a verdadeira função social do sistema de ensino. Revelar os mecanismos pedagógicos pelos quais a escola contribui para a reprodução das relações de classe permite, segundo eles, afirmar que a estrutura do espaço social nas sociedades diferenciadas é produto de dois princípios fundamentais de diferenciação: o capital econômico e o capital cultural.

De acordo com Knoblauch e Medeiros (2022), além da noção de capital cultural, em *A Reprodução* Bourdieu e Passeron discutem a ideia de violência simbólica, argumentando que toda ação pedagógica é, objetivamente, uma forma de violência simbólica, uma vez que envolve a imposição de um arbitrário cultural por um poder arbitrário. Isso também legitima a hierarquia social, contribuindo para a reprodução cultural e social, uma vez que esse arbitrário cultural escolar se transformou em um instrumento de dominação simbólica, utilizado como capital simbólico. Sua aquisição exemplifica a violência simbólica, não só pela imposição da legitimidade conferida pelo grupo dominante, mas também pela conversão cultural necessária para sua assimilação.

Valle (2022), pontua que diversos conceitos são introduzidos em *A Reprodução*, como o conceito de habitus que passa a fazer parte juntamente com os conceitos de campo e capital do léxico bourdieusiano. De acordo com Knoblauch e Medeiros (2022), os autores também descrevem o conceito de habitus como o resultado da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural que continua a influenciar as práticas mesmo após o término da ação pedagógica, preservando os princípios do arbitrário interiorizado. Além disso, destacam o habitus como um sistema de esquemas para percepção, pensamento, apreciação e ação, funcionando como um princípio unificador e gerador de práticas, e sendo fundamental para compreender a durabilidade e a transferência dessas práticas.

Enquanto trabalho prolongado de inculcação que produz um habitus durável e transponível, isto é, inculcando ao conjunto dos destinatários legítimos um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação e de ação (parcial ou totalmente idênticos), o trabalho pedagógico contribui para produzir e para reproduzir a integração intelectual e a integração moral do grupo ou da classe em nome dos quais ele se exerce (Bourdieu, Passeron, 1992, p. 47).

Conforme os autores, a educação, através de práticas institucionalizadas, pode ser vista como um instrumento crucial para a continuidade histórica. Ela é responsável pela reprodução do arbitrário cultural por meio da mediação na formação do habitus e na geração de práticas que estão em conformidade com o arbitrário cultural. Assim, o sistema

educacional funcionaria em termos culturais, de forma análoga à transmissão do capital genético no nível biológico. Em diversas partes de *A Reprodução*, é possível identificar muitos dos elementos necessários para a compreensão do conceito de habitus (Knoblauch, Medeiros, 2022).

Os autores também observaram que a comunicação pedagógica é perpetuada em um formato específico, e a informação transmitida por meio dessa comunicação tende a ser inacessível para alguns alunos, que são excluídos da capacidade de lidar com a linguagem universitária. A comunicação pedagógica, com seu ritmo, rituais, palavras pouco conhecidas ou desconhecidas que aparecem de forma estereotipada e seu sistema de engajamento visível e invisível no espaço social, configura a ação pedagógica como uma ação de imposição e inculcação (Knoblauch, Medeiros, 2022).

Como destaca Valle (2022), por razões teórico-metodológicas e também políticas, "A Reprodução" se estabelece como uma referência indispensável para diversas sociologias, especialmente para a sociologia da educação. Trata-se de uma obra poderosa e complexa, construída de forma crítica e coerente, devido ao caráter relacional dos conceitos utilizados, que nunca se afastam do horizonte empírico. O viés político permeia toda a obra como uma chave de interpretação teórica, demonstrando que uma verdadeira democratização questiona os conteúdos escolares, os métodos, os exames, a função da escola em uma sociedade democrática, e também a atitude dos professores em relação aos alunos, à cultura, e ao sucesso e fracasso escolar.

3 LEI DE COTAS - CONTEXTO BRASILEIRO

As políticas de ação afirmativa foram desenvolvidas como resposta a desigualdades históricas que marginalizaram grupos específicos na sociedade. De acordo com Feres Jr. *et al* (2018) As primeiras políticas de ações afirmativas no mundo surgem na Índia a partir do fim do século XIX e início do século XX, através de movimentos organizados no sul da Índia que objetivava a redução do poder dos *brâmanes* – cerca de 3% da população que dominavam as posições elitizadas - e a inclusão dos *dálites* (a casta mais baixa dentro da estratificação indiana) na sociedade. No ano de 1950, as cotas foram estabelecidas na Constituição do país, principalmente com relação a educação e cargos públicos.

Nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas surgem na década de 1960 influenciada pela mobilização política e social conhecida como "*Civil Rights Movement*" e depois com a aprovação em 1964 do "*Civil Rights Act*" em que as medidas

antidiscriminatórias ganharam *status* de lei federal. Por conseguinte, a partir de 1965 as empresas prestadoras de serviço foram obrigadas a adotar políticas de igualdade de oportunidades (Feres Jr. et al, 2018).

A ação afirmativa também atravessou de maneira parecida a educação superior no país, isso porquê apesar do sistema universitário dos EUA possuir uma grande participação de instituições privadas, as mesmas dependem em grande parte do dinheiro público (que chega a essas instituições através de bolsas e financiamento de pesquisa). Por conseguinte, as universidades privadas foram também pressionadas a adotar programas de ação afirmativa, do contrário não poderiam receber verbas públicas. No entanto, diferentemente da Índia, a Constituição dos EUA não pressupõe um sistema de cotas ou lei nacional que exige a implantação pelas universidades, as cotas funcionam como uma política social adotada pelas instituições que tem autonomia para definir o próprio critério de ingresso.

Já na África do Sul, a depender de como se percebe a ação afirmativa, pode-se dizer que tais políticas nesse país acontecem desde 1948 quando o regime *apartheid* foi oficializado legalmente. Todavia, esse regime tratava-se de uma discriminação negativa contra não brancos enquanto garantia uma reserva dos espaços e posições de maior *status* para brancos. Esse regime começa a desfazer-se apenas em meados de 1990 influenciado por Nelson Mandela que em 1991 levanta a questão da ação afirmativa com o intuito de corrigir os desequilíbrios criados pelo *apartheid*.

Em 1992, 68% do eleitorado branco votou para o fim do *apartheid* e da Constituição de uma democracia multirracial, e em 1994, as primeiras eleições livres pós-*apartheid* acontecem e Mandela torna-se presidente. Em seguida, o *African National Congress* inicia o Programa de Reconstrução e Desenvolvimento que adota a ação afirmativa como um processo ligado à cultura empresarial, acadêmica e do serviço público e a ementa *Public Service Act* institui a obrigatoriedade da consideração da raça, gênero ou deficiência do candidato para sua contratação, e em 1996, finalmente entra em vigor a Constituição da África do Sul.

No Brasil, conforme relatam Gabriel e Moehlecke (2006), o primeiro registro de políticas afirmativas data de 1968, quando se discutiu uma lei destinada a reduzir a discriminação racial no trabalho, propondo percentuais mínimos de negros em determinadas atividades. No entanto, essa lei não foi implementada. O tema voltou a ser abordado a partir da década de 1980, com o fim da ditadura militar e o fortalecimento das reivindicações democráticas.

As ações afirmativas no Brasil são notoriamente marcadas pela herança da escravidão que delineou as estruturas sociais e econômicas do país, isso por que a abolição da

escravidão que aconteceu em 1888 não teve auxílio de políticas de inclusão e reparação, fator que permitiu que a população escravizada se mantivesse em situação de desvantagem socioeconômica ao decorrer de todos esses anos.

3.1 ESCRAVIDÃO NO BRASIL - ACABOU E AGORA?

Legalmente o período escravista no Brasil acaba em 1888 com assinatura da Lei nº 3.353, de 13 de maio (Lei Aurea), assinada por Princesa Isabel, Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II. Embora a alcunha de libertadora dos escravos no Brasil ser da Princesa, o movimento antiescravista e as condições econômicas tiveram um papel fundamental neste processo. “Esta condição – da escravidão ser uma relação de trabalho obsoleta – acentuou a necessidade de sua superação, tanto no plano econômico quanto no social e político” (IPEA, 2011).

Cardoso (2019, p.35) percebe a escravidão como um período que deixou heranças enraizadas na formação de práticas sociais posteriores, como uma “ética do trabalho degradado, uma imagem depreciativa do povo, ou do elemento nacional, uma indiferença moral das elites em relação às carências da maioria, e uma hierarquia social de grande rigidez e vazada por enormes desigualdades”.

O autor cita também que Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Bahia como casos onde a produção foi assumida aos poucos por ex-escravos e suas famílias, além de outros brasileiros livres. No entanto, essa transição não foi tranquila, visto a expropriação violenta, “como do campesinato já ocorrera décadas antes, liberando a mão de obra que a lavoura da cana exigiria depois de 1850, quando se intensifica a perda de escravos para o café paulista” (Cardoso, 2019, p.43) e isso corrobora a existência de vários tipos de escravidão no país, como nos casos dos escravos de ganho no Rio de Janeiro em comparação com os em cativeiro do café no Vale do Paraíba, ou mesmo os dos pampas. O que demonstra que no Brasil colônia a estrutura social era complexa e não havia somente monoculturas, embora a escravidão em terras produtivas fosse central, havia outros grupos importantes nesta ordem escravista. “Uma consequência importante da identificação de diferentes regimes de escravidão foi à constatação de que o trabalho escravo conviveu, já a partir do século XVIII, com diferentes regimes não escravistas de trabalho” (Cardoso, 2019, p.46).

E o estigma da escravidão, destaca Holanda (1995, p.56), é mais presente em negros que em índios, pois “os pretos e descendentes de pretos, esses continuavam relegados”. Havia

uma dificuldade de organização de outros ofícios, ou seja, a “preponderância absorvente do trabalho escravo, indústria caseira capaz de garantir relativa independência aos ricos, entravando o comércio, e a escassez de artífices livres na maior parte das vilas e cidades” (1995 p. 57-58). O autor destaca também que “as senzalas exerceram grande influência, como escravos, mas também na arte, na literatura, o gosto do exótico, da sensualidade, dos caprichos sentimentais” (Holanda, 1995, p.61).

Até a década de 1940, a sociabilidade capitalista, se notabilizou por uma inércia estrutural, o que para Cardoso (2019) caracterizou-a como uma forma de escravidão moderna, de exploração capitalista do trabalho, uma construção de estilos de vidas de dominantes e dominados de classes e camadas sociais.

É verdade que as taxas de mortalidade dos escravos brasileiros eram muito altas em comparação, por exemplo, com os Estados Unidos, e nisso a interpretação recente corrobora análise corrente. Compilando dados de inúmeras fontes, Schwartz (1995: 303) mostrou que a expectativa de vida ao nascer dos escravos no Brasil no último quarto do século XIX variava em torno de 18 anos. O horror que essa cifra causa no leitor contemporâneo só não é maior porque a esperança de vida de um brasileiro não escravo era de apenas 27 anos em 1872 (Merrick e Graham, 1981, p. 83).

Como citado, no Brasil, a mortalidade era grande, o que fortalecia também a escravidão, visto que sem ela, o sistema não poderia sustentar-se. Todavia a manumissão também foi marcante em regimes escravocratas em lugares do país, como nos engenhos de açúcar no Nordeste ou nas minas de ouro em Minas Gerais, nos pampas gaúchos. Mulheres escravas nas casas grandes e filhos de brancos ganhavam alforria, velhos, doentes, incapazes também já eram libertados e da mesma forma escravos compraram sua alforria, como os escravos de ganho do Rio e os mineradores de Minas (Cardoso, 2019).

Desta forma percebe-se a transição do trabalho escravo para o livre no Brasil aconteceu de forma coexistente com a formação de um mercado capitalista. Cardoso (2019) traz informações sobre dados históricos para corroborar esta afirmação: em 1850, com o fim do tráfico negreiro, havia no país dois milhões de escravo, sendo a população total de 8 milhões, e 90% viviam no campo. Em 1872 havia dez milhões de brasileiros, sendo um milhão e quinhentos mil, de escravos. O autor denota que com o aumento da população, “houve a formação de um grupo heterogêneo, mestiço, majoritariamente”.

Sendo assim, em 1888, com a promulgação da Lei Áurea e a libertação dos trabalhadores escravizados, Stedile (2005) frisa que se consolida legalmente aquilo que já vinha acontecendo na prática, ou seja, com o impedimento dos ex-escravos de serem camponeses, milhões desses ex-escravos partem das fazendas e abandonam o trabalho

agrícola, dirigindo-se para as cidades a procura de alguma chance de sobrevivência, como exposto por Stedile:

[...] E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de apossarem de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a “mãe” das favelas nas cidades brasileiras. (2005, p.8)

Retomando o período pós libertação, os negros passaram a formar periferias e morar em bairros longes dos centros das cidades, não houve nenhum trabalho de inclusão e socialização destes no “novo mundo” do trabalho pós período escravista. Marigoni (2011) comenta que os negros não foram incluídos em uma sociedade, agora, baseada no trabalho assalariado, o que culminou no desemprego em massa, na mendicância e no aumento da violência nas cidades.

Segundo o IPEA (2011) haviam projetos mais humanistas de abolição da escravidão no Brasil, como o apresentado por Joaquin Nabuco, na Câmara dos Deputados, em 1880, no artigo 49 citava: “Serão estabelecidas nas cidades e vilas aulas primárias para os escravos. Os senhores de fazendas e engenhos são obrigados a mandar ensinar a ler, escrever, e os princípios de moralidade aos escravos”.

Ainda segundo o IPEA (2011), Robert Conrad cita que:

Os abolicionistas radicais, como Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio, Antonio Bento, Rui Barbosa, Senador Dantas e outros esperavam que a extensão da educação a todas as classes, a participação política em massa e uma ampliação de oportunidades econômicas para milhões de negros e mulatos e outros setores menos privilegiados da sociedade brasileira viessem a permitir que estes grupos assumissem um lugar de igualdade numa nação mais homogênea e próspera.

Neste sentido, com a assinatura da Lei sem garantias de inclusão social, a liberdade se mostrou distante de uma realidade positiva e inclusiva para essa população, Pereira (2015) cita que não houve um acesso a instituições políticas e nem mesmo a direitos civis e sociais e a partir disso, muitos libertos continuaram trabalhando nas mesmas propriedades, enquanto trabalhadores livres, o que acarretou ainda mais a racialização e a subalternidade dos negros.

Dentro da perspectiva citada mais acima por Holanda (1995), no que tange a cultura, Fonseca (2016) comenta sobre como a sociedade desconsidera as capacidades intelectuais nos negros, principalmente da sua capacidade de letramento, numa tentativa de negação da sua humanidade, impulsionando uma visão do negro como útil somente para trabalhos braçais.

Dentro deste cenário desanimador, há a necessidade de uma mudança na fotografia do papel do negro nas conquistas e nas lutas após e durante o período de escravidão. Neste sentido, após a abolição, surge um movimento entre os negros no sentido de organizar-se em associações e entidades, no sentido de buscar uma legitimação e uma ocupação de espaços sociais, voltados ao lazer, à cultura e a política (Gonzalez e Hasenbalg, 1982). E dentro das bandeiras adotadas pelas entidades, a educação sempre aparece com força.

As organizações desempenham vários papéis no interior da população negra. São pólos de agregação que podem funcionar como clubes recreativos e associações culturais (grupos que preservam valores afro-brasileiros), ou como entidades de cunho político, ou, mais recentemente, como formas de mobilização de jovens em torno de movimentos artísticos com forte conteúdo étnico (hip-hop, blocos afros, funk e outros). Em muitos casos elas se configuram como instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que participam delas as transformam em espaços de educação política (Gonzalez e Hasenbalg, 1982, p. 139).

Ao compreendermos a Lei Áurea e até mesmo a Lei de Cotas como conquistas do povo negro, para além de uma doação da branquitude:

Longe, contudo, dos gabinetes do Império brasileiro, o clima de insustentabilidade do sistema escravocrata, que perdurou por mais de 300 anos, já era sentido desde o século 16. Diversas rebeliões de escravos nos quilombos ou na área urbana, como a revolta dos Malês, deflagrada em 1835, em Salvador (BA), entre outros atos de resistência liderados por escravos ou negros libertos, exigiam o fim da escravidão. A semente para a abolição também foi plantada por meio da mobilização de famílias e irmandades negras, além do trabalho intenso de advogados, escritores e jornalistas negros que utilizaram a imprensa e outros meios de expressão para defender a liberdade e a garantia dos direitos dos escravizados e mais tarde dos recém-libertos pela Lei Áurea (Brito, 2018).

Sendo assim nos interessa compreender a luta do movimento negro pela Educação no Brasil no período pós-abolição. André Rebouças, membro do movimento abolicionista compreendia que a educação era o meio de elevação intelectual e moral de escravizados e libertos e mesmo um instrumento de ascensão social (Fonseca; Barros, 2014).

Domingues (2003) denota sobre a fundação de um colégio logo ao findar a escravidão, pela Sociedade Beneficente Luís Gama, que se manteve aberto até 1985. Em 1902 surge uma escola focada na alfabetização de negros, por Francisco José de Oliveira e se torna o Colégio São Benedito em 1903. Em 1910 ele passa a fazer parte da Federação Paulista dos Homens de Cor.

Ao longo da primeira metade do século XX surgem outras escolas e ações pela educação. Em 1931 funda-se a Frente Negra Brasileira, que tinha como objetivo uma defesa clara da inclusão na sociedade brasileiro, do negro, pela política e educação, sendo fundamental para uma luta que se mobiliza a sociedade para a reflexão dos problemas raciais

no país. A Frente tinha uma filosofia educacional que acreditava ser possível a ascensão do negro pelo conhecimento das artes, ciências e literatura (Munanga; Gomes, 2006). Com o fim do Estado Novo, em 1945, e um contexto político turbulento, o movimento negro começa a atuar em várias frentes de reivindicações, com manifestações no Rio de Janeiro e em São Paulo, com conotação política e cultural.

Outra entidade de destaque dentro do movimento negro organizado no Brasil está o Teatro Experimental do Negro (TEN), com uma manifestação crítica sobre temas relacionados ao racismo, ao trabalho, e falta de alfabetização dos negros no país (Gonzalez e Hasengals, 1982).

Com o avanço das possibilidades educacionais do povo negro no Brasil, passou a se discutir o a inclusão da história e cultura do negro no Brasil, e em 2003 foi aprovada a lei nº 10639, que define a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira” nos currículos da Educação Básica no Brasil (Pereira, 2016).

Compreendendo então o avanço e as conquistas relacionadas a educação durante o século XX, muito fomentadas pelas lutas do movimento negro, passou-se a perceber a necessidade de uma inclusão ainda maior, no sentido de findar com uma defasagem secular em relação a população negra e o ensino público nacional. Em 1978, o Movimento Negro cria o Estatuto, com a Carta de Princípios e o Programa de Ação, que criticava o mito da democracia racial, buscava uma organização da população negra, o combate ao preconceito e o enfrentamento a violência policial (Domingues, 2006).

Neste sentido, até 1980:

A luta do movimento concernente a educação era embasada em concepções universalistas, entretanto, ao notar que as políticas não atendiam as grandes massas da população negra, os posicionamentos começaram a ser modificados. Acarretando numa maior aproximação com a pauta das políticas afirmativas, passando a posteriori a ser demandada oficialmente, sobretudo, no que diz respeito ao sistema de cotas (Carmo, 2018, p.6).

As discussões sobre as cotas ocorreram genuinamente em 2001, durante a preparação de um relatório para a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Eles relatam que a pauta das cotas foi adicionada no último momento, ocupando menos de duas linhas. No entanto, tornou-se o item de maior destaque, centralizando os debates. Alberti e Pereira (2006) apontam que havia uma tendência do Estado em ignorar a questão racial. Segundo Hédio Silva Júnior (2001, p.4): “O governo vende uma imagem externa de que aqui existe perfeita integração com a sociedade civil, passando, no plano internacional, a imagem de que dialoga e reflete os anseios do movimento

negro. É um diálogo sem consequências, um monólogo; porque nós falamos, a diplomacia escuta, mas isso não se reflete em compromissos”.

Neste sentido, verifica-se que a educação é percebida como um direito conquistado pelo movimento negro, como uma possibilidade de ascensão social, com um diálogo entre atores de diversas culturas, assim como espaço de formação de cidadãos que possam atuar contra formas de preconceito (Gomes, 2012).

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 12.711

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio (per capita) e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também é levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas em cada estado de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em todo o mundo, a implementação da ação afirmativa tem sido motivo de debates acalorados, com argumentos tanto a favor quanto contra. Enquanto alguns defendem essas políticas como instrumentos necessários para corrigir injustiças históricas, outros questionam sua eficácia e preocupam-se com a possibilidade de gerar novas formas de discriminação.

A Lei de Cotas nº 12.711/2012 sancionada em 29 de agosto de 2012 pela Presidente da República na época, Dilma Rouseff, tinha como objetivo instituir a reserva de vagas em instituições federais de ensino superior (IFES) e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Essa legislação introduziu mudanças significativas no sistema de ingresso nas instituições públicas de ensino superior no Brasil, visando aumentar a inclusão social e a diversidade étnica no ambiente acadêmico.

No entanto, a aprovação dessa política de ação afirmativa é fruto de uma longa década de embate tanto em espaços midiáticos como em diferentes instâncias políticas e jurídicas. Foi principalmente a partir dos anos 2000 que universidades públicas brasileiras passaram a adotar mecanismos de ampliação de acesso aos seus cursos de graduação influenciadas pela grande mobilização de organizações do movimento negro, do movimento indígena e outras organizações estudantis.

A mobilização política do movimento negro ganhou impulso após a “*Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Conexas de*

Intolerância”, realizada em 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Esses esforços se materializaram inicialmente por meio de políticas de reserva de vagas em universidades estaduais, a partir de 2001, com a iniciativa pioneira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), seguida por universidades federais, começando pela Universidade de Brasília (UnB) em 2003.

Antes da implementação da Lei de Cotas, houve uma série de embates políticos que incluíram diversas manifestações de movimentos sociais, audiências públicas, manifestos assinados por críticos e apoiadores das cotas, dezenas de projetos de lei no Congresso Nacional e inúmeros debates e disputas que evidenciaram a crescente importância da agenda racial dentro da esquerda brasileira ao longo dos últimos anos.

De acordo com Heringer e Carreira (2022) A aprovação da Lei de Cotas reflete então uma série de esforços e de lutas coletivas, bem como negociações que resultaram na aprovação de um texto que, embora não fosse o “ideal” na perspectiva do movimento negro e indígena, representava uma conquista significativa diante do racismo estrutural e das muitas barreiras históricas à expansão dos direitos dessas comunidades no Brasil. Isso porquê apesar da unanimidade dos votos a favor da constitucionalidade das cotas raciais, a lei estabeleceu o critério racial como uma subcota da cota de escola pública, em vez de uma cota em si, conforme originalmente sugerido pelo movimento negro.

A principal disposição da Lei de Cotas foi a reserva de 50% das vagas oferecidas em instituições federais de educação superior para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, essa cota foi subdividida para contemplar critérios de autodeclaração racial, reservando uma porcentagem das vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Heringer, Carreira 2022).

Além disso, a incorporação de políticas de ação afirmativa visando mitigar as disparidades de acesso ao ensino superior está alinhada com os objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que estabelece metas para o aumento da taxa líquida de matrícula na graduação do país juntamente com a adoção de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Em 2022 com o aniversário de dez anos da Lei de Cotas surgem perguntas sobre o efeito da lei ao longo dos últimos anos nas instituições de educação superior de todo o Brasil. Logo, a comemoração dos dez anos da Lei de Cotas trouxe à tona uma variedade de opiniões e análises sobre seus impactos.

Ao longo dessa década, a Lei de Cotas tem demonstrado um impacto considerável na chamada democratização do acesso ao ensino superior. Segundo dados do Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um aumento expressivo no número de estudantes negros e pardos nas universidades federais.

Defensores da lei destacam os avanços expressivos na democratização do acesso ao ensino superior, evidenciando que a política de cotas contribuiu para a inclusão de grupos historicamente marginalizados. Pesquisas apontam que, desde a implementação da lei, houve um aumento substancial no número de estudantes negros e pardos matriculados em universidades públicas. Além disso, a presença de alunos provenientes de escolas públicas também aumentou, promovendo uma maior diversidade no ambiente acadêmico.

Por outro lado, alguns críticos da lei argumentam que a política deveria ser baseada exclusivamente em critérios socioeconômicos, independentemente da raça, para evitar o que chamam de "racialização" das políticas públicas. Outros críticos questionam a eficácia das cotas na promoção de igualdade a longo prazo, sugerindo que melhorias na educação básica seriam uma solução mais estrutural.

Outro argumento utilizado pelos críticos é de que a política pode, em alguns casos, não abordar a raiz das desigualdades educacionais no Brasil. Os mesmos apontam que a qualidade do ensino básico nas escolas públicas ainda é uma questão crucial que precisa ser resolvida para que os estudantes dessas instituições possam competir em pé de igualdade. Alguns também levantam preocupações sobre possíveis estigmas associados aos beneficiários das cotas, embora muitos estudos mostrem que os alunos cotistas frequentemente têm desempenhos acadêmicos iguais ou superiores aos de seus colegas não cotistas.

No entanto, há também uma série de outros desafios evidenciados que foram relacionados à implementação da lei, como a subnotificação de alunos cotistas e a dificuldade de alguns em se adaptar ao ambiente universitário. A permanência dos estudantes é outro ponto de atenção, sendo fundamental a oferta de bolsas, auxílios e programas de tutoria para garantir que os cotistas não apenas ingressem, mas também concluam seus cursos como apontado por Ganam e Pinezi (2021).

3.3 10 ANOS DA LEI - IMPACTOS E DESAFIOS

Em 2022 a Lei completou 10 anos, conforme consta no seu artigo 7º, é o prazo para uma revisão e uma análise da mesma. Neste sentido, Senkevics e Mello (2022) realizaram um balanço dos impactos da lei durante este período e concluíram que a política trouxe resultados importantes que promovem uma inclusão no ensino superior, todavia alguns pontos ainda precisam ser aprimorados. Os autores ressaltam que, além de monitorar o cumprimento da

legislação e o desempenho acadêmico dos cotistas, é crucial investigar os efeitos a médio e longo prazo, como a inserção no mercado de trabalho e as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais. Também aponta a falta de dados sobre a permanência e conclusão dos estudantes cotistas. Assim sendo, a política de cotas deve ser complementada por melhorias na educação básica e no aumento de vagas no ensino superior público para garantir o sucesso dos estudantes de novos perfis.

O período de implantação do sistema de cotas foi de 2012 à 2016 e Senkevics e Mello (2002) denotam para um aumento das matrículas de estudantes cotistas neste período, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: Número de matrículas de Estudantes Cotistas

Ano	Escola Pública	Escola pública e PPI	Escola Pública e renda \leq 1,5 SM	Escola Pública, PPI e renda \leq 1,5 SM
2012	55,4	27,7	48,2	24,9
2013	56,7	29,9	48,6	26,8
2014	58,5	33,2	50,4	29,4
2015	62,2	34,4	52	29,9
2016	63,6	38,4	54,8	34

Fonte: Senkevics e Mello (2019, p. 194).

Notas: *PPI = pretos, pardos e indígenas, valores em percentuais.

Esses dados indicam mudanças significativas no perfil dos estudantes das universidades federais em um curto período, influenciadas pela Lei de Cotas. Uma conclusão importante é que houve um aumento na presença de todas as subpopulações beneficiadas pela lei nas instituições federais. Entre 2012 e 2016, o grupo que mais se beneficiou foram os indivíduos PPI provenientes de escolas públicas. Além disso, observou-se um aumento na participação de estudantes de escolas públicas de forma geral, independentemente da cor ou raça, porém em uma proporção menor em comparação aos PPI.

O Censo da Educação Superior de 2022 traz os dados mais atualizados, segundo o INEP:

O número de ingressos na educação superior federal por meio de ações afirmativas aumentou 167% em dez anos. O salto se deve, em sua maior parte, à Lei de Cotas promulgada em 2012. Naquele ano, 40.661 alunos ingressaram em cursos de graduação em virtude de políticas dessa natureza. Já o Censo da Educação Superior 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela que 108.616 estudantes usufruíram das cotas somente no último ano – essa edição da pesquisa estatística é a mais recente publicada pelo Instituto.

Segundo a Câmara dos Deputados (2023), a Lei é uma das principais ferramentas das ações afirmativas no Brasil, e no total, cerca de 1,1 milhão de estudantes tiveram acesso ao ensino superior entre 2012 e 2022. Esses números incluem o ingresso em cursos das mais diferentes áreas. “Com ineditismo em nossa história, cursos tradicionalmente elitizados, a exemplo de Direito, Engenharia e Medicina, abriram suas portas (ao menos em parte) para um alunado que não frequentava os corredores dessas faculdades (Mello; Senkevics, 2022)”.

Com a avaliação realizada no final do primeiro decênio da Lei, em 2023 foi assinada a Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que:

Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

A partir da revisão da Lei, se ampliou o rol de cotistas e também os critérios para ingresso. As mudanças entraram em vigor no Sisu 2024, Senkevics, cita que a partir das mudanças, potenciais beneficiários também podem competir na ampla concorrência, “isso terá um impacto significativo na equidade de acesso. A vaga será ocupada apenas por quem realmente necessita. Candidatos que obtiveram desempenho suficiente para entrar pela ampla concorrência agora poderão fazê-lo por essa modalidade” (Câmara de Deputados, 2023). Ainda segundo a Câmara dos deputados, outros pontos de mudança foram:

- Redução da renda per capita para 1 salário mínimo;
- Inclusão da pós-graduação
- Ampliação: quilombolas passam a ser contemplados.
- Distribuição das vagas: será baseada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) atualizados periodicamente sobre a proporção de indígenas, negros, pardos, quilombolas e pessoas com deficiência em cada unidade da Federação.
- Avaliação: o programa será avaliado a cada dez anos. Relatórios sobre a permanência e a conclusão dos alunos beneficiados serão divulgados anualmente.
- Auxílio: estudantes em situação de vulnerabilidade social terão prioridade para receber auxílio estudantil.

Ainda segundo a Câmara de Deputados (2023), com a nova configuração da Lei, diversos ministérios se tornam responsáveis por acompanhar a implementação da política. São eles: Educação; Igualdade Racial; Direitos Humanos e da Cidadania; Povos Indígenas; além da Secretaria-Geral da Presidência da República.

No próximo capítulo será apresentada a revisão bibliográfica sobre a avaliação da lei no que tange a uma mudança do perfil discente nas IES, assim como seus efeitos no sistema de ensino brasileiro. Essa abordagem, combinada com a revisão teórica apresentada nos dois primeiros capítulos, nos possibilitará a consolidação de informações relevantes sobre o panorama atual da Lei de Cotas no Brasil.

4 PERCEPÇÕES DA LITERATURA ACADÊMICA SOBRE OS EFEITOS DA LEI DE COTAS NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Neste capítulo, examinamos a implementação e os impactos da Lei de Cotas nas universidades federais brasileiras a partir de uma perspectiva sociológica, fundamentada nas teorias de Pierre Bourdieu. A análise baseia-se em artigos selecionados de um universo inicial de 158, encontrados no banco de dados da CAPES que passou por outro filtro de relevância dos temas e foi reduzido para 60. A seleção dos artigos considerou a abrangência, a relevância e a profundidade com que tratam do tema da pesquisa, especificamente o ingresso desses estudantes no ensino superior. A lista completa dos 60 artigos selecionados consta em anexo, juntamente com uma tabela descritiva.

Com a leitura dos artigos, destacam-se diferentes temas, como a eficácia da Lei de Cotas na mudança do perfil do alunado do Ensino Superior Brasileiro, os desafios no que se refere ao financiamento desta política, as taxas de conclusão e permanência de estudantes cotistas, as desigualdades de acesso a cursos mais seletivos, a redução ou não das desigualdades internas nas universidades, a integração e acolhimento desses estudantes, a inclusão e o aumento de estudantes PPI.

Embora a maioria dos autores reforce a importância da legislação e do seu papel na integração e inclusão de estudantes cotistas no Ensino Superior, diversas demandas e dificuldades apareceram durante a pesquisa, como as relacionadas a permanência e a necessidade de mais ações institucionais de apoio a estes estudantes. Refletindo sobre estes destaques, construímos duas categorias de análise: Ingresso/Mudança no Perfil dos Ingressantes e Impacto nas Trajetórias Acadêmicas e Desafios na Permanência.

Na categoria Ingresso/Mudança no Perfil dos Ingressantes, buscamos artigos que apontam para o crescimento ou não de estudantes atendidos pela política e da mudança de perfil do alunado do Ensino Superior, na categoria Permanência, procuramos bibliografias que denotam para as dificuldades, demandas ou programas que se relacionam com a permanência deste aluno na Universidade e da consequente conclusão do curso superior. Essas duas

categorias permitem uma análise de alguns dos mais importantes aspectos relacionados à Lei de Cotas considerando tanto os avanços quanto as dificuldades ainda presentes para o desenvolvimento dela.

Em um contexto geral, no que tange ao **ingresso**, os artigos apresentam dados de uma mudança na fotografia do Ensino Superior nacional, com o ingresso de estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiências oriundos de escolas públicas e reforçam a importância da Lei e a necessidade de ações institucionais que ampliem esta política. No que se refere à **permanência**, os autores e artigos estudados reforçam dificuldades encontradas pelos estudantes, físicas, institucionais, culturais, intelectuais e financeiras, reforçando a necessidade de políticas institucionais que considerem a mudança no perfil desse alunado no campo do ensino superior nacional. Para um maior aprofundamento dos temas propostos nestas duas categorias, buscamos adentrar em artigos que abordam estas questões de forma mais específica.

4.1 INGRESSO/MUDANÇA NO PERFIL DOS INGRESSANTES

Ao falarmos sobre ingresso, Adriano Souza Senkevics e Ursula Mattioli Mello, no artigo: O perfil discente das Universidades Federais mudou pós Lei de Cotas? através de uma análise exploratória com estudantes dos cursos superiores das Ifes, tendo como base o Censo da Educação Superior 2012-2016 e Enem 2011-2015, denotam para uma inclusão de estudantes advindos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas na maioria das Ifes do Brasil. De Sousa e Nascimento complementam que:

A lei tem como finalidade ampliar as oportunidades de ingresso no ensino superior, bem como no ensino técnico de nível médio, com vistas a democratizar as condições de acesso, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e étnico-raciais, contribuindo, portanto, com a promoção da justiça social por meio da educação (2019, p.761).

Gatinho e Queiroz (2019) corroboram os autores citados acima, ao adentrar nas mudanças de perfil de alunado, visto que, na Universidade Federal do Acre, “a Instituição optou por adotar a reserva de 25% das vagas para ingresso nos cursos de graduação em 2013, e na seleção seguinte, em 2014, passou a reservar 50% de suas vagas, tal como prescreve a Lei” (p.196).

Esse instrumento legal, instituído em 2012, assegura aos alunos que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas, aos autodeclarados pretos e pardos, aos indígenas e às pessoas com deficiência reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A Lei de Cotas alterou o formato institucional meritocrático

de ingresso ao ensino e passou a “promover a democratização” no acesso às universidades Federais (Sousa e Nascimento, 2019, p.774).

A mudança do perfil dos ingressantes é amplamente reconhecida nos artigos analisados. Santos et al. (2023) observam um aumento substancial na proporção de estudantes provenientes de escolas públicas e de grupos étnico-raciais historicamente marginalizados. Este fenômeno é corroborado por De Sousa & Nascimento (2019), que também destacam a inclusão de estudantes pretos e pardos, embora apontem para algumas distorções na aplicação da política de cotas.

Como pode-se observar, a entrada de estudantes oriundos de grupos populares no ensino superior tem revelado temas, experiências e condições existenciais que, até recentemente, eram negligenciados pelas universidades. Histórias de vida e trajetórias de formação desses estudantes expõem diversas formas de subalternização, como expropriação, desigualdade e silenciamento, que precisam ser abordadas e discutidas no contexto do ensino superior (De Sousa e Nascimento, 2019).

Sobre as metas atingidas pelas IFES brasileiras, Santana, Meireles, Carvalho (2019, p.134) destacam:

Após quatro anos de vigência da Lei nº 12.711, o conjunto das IFES brasileiras atingiu o percentual de 38,2% de estudantes ingressantes por PRV. Os dados analisados revelaram que no ano de 2013 o percentual de ingresso nas IFES por cotas foi superior à meta prevista; no ano de 2014 este ingresso praticamente se igualou à meta. Nos anos seguintes os percentuais de ingresso observados estiveram abaixo da meta prevista em Lei. Estudo amostral, realizado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (2019), corrobora o resultado aqui apresentado a partir da análise dos dados censitários. No ano de 2018, o conjunto de IFES brasileiras ainda não havia conseguido atingir a meta prevista na Lei de Cotas, qual seja, 50% dos ingressantes via PRV.

Uma pesquisa realizada na Universidade de Alfenas corrobora essa dificuldade no atingimento das metas de vagas para cotistas. Os resultados da pesquisa mostram que as vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas não foram totalmente preenchidas, especialmente nas categorias para egressos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Sem a Lei de Cotas, esses grupos teriam sido menos incluídos na universidade em 2018, especialmente aqueles com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo. Em Minas Gerais, onde a população negra representa 53,5%, a Unifal-MG apresentou uma sub-representação desses estudantes. Apenas 36,31% dos ingressantes se autodeclararam negros (8,45% pretos e 27,86% pardos), enquanto 58,66% se autodeclararam brancos. Entre os ingressantes autodeclarados pretos e pardos, 15,3% não utilizaram as vagas da Lei de Cotas, com 12,7% utilizando a categoria Ampla Concorrência (Lopes, Silva e de Ferreira, 2021).

Ainda assim, dados de pesquisas feitas pela ANDIFES (Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) atestam esse crescimento de estudantes cotistas. Em 2019 a Associação realizou a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018”, que demonstrou uma redução de graduandos “brancos” de 59,4% para 43,3” entre os anos de 2003 e 2018 e um aumento de “pardos” de 28% para 39,2% e “pretos”, de 5,9% para 12% no mesmo período (Neves; Barreto, 2022).

A Lei de Cotas nas Universidades Federais, antes frequentadas majoritariamente por pessoas de classes privilegiadas, transformou o perfil dos estudantes de graduação, beneficiando especialmente os alunos PPI (pretos, pardos e indígenas) de escolas públicas. Esses estudantes agora têm maior presença em cursos competitivos como Direito, Engenharia Elétrica e Medicina, com aumentos significativos entre 2012 e 2016. Apesar disso, ainda há desafios para que a política cumpra plenamente seus objetivos de democratização do acesso e permanência nas IFES. A falta de um acompanhamento adequado da política e a resistência do governo a dados científicos dificultaram a revisão e aprimoramento da lei (Bernardino-Costa, 2023).

É importante observar que políticas de ações afirmativas existiam antes mesmo da política de Cotas, todavia cada Universidade mantinha programas próprios de ingresso e permanência para grupos específicos, como no caso da UFMG, que possuía a política de bônus que elevou o número de matrículas de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e de baixa renda, de Paula, Nonato e Nogueira (2023) em um estudo comparativo entre esta política de bônus e a implementação da política de cotas denota que na fase inicial da Lei de Cotas, houve uma redução no ingresso de estudantes dos grupos atendidos, devido à adoção do mínimo de reserva de vagas exigido pela lei e à supressão da política de bônus. Isso resultou em um retrocesso temporário no ingresso de grupos historicamente excluídos do ensino superior.

Os avanços alcançados pela Lei de Cotas são, portanto, notáveis. Além de aumentar, em geral, o acesso à UFMG, essa política contribuiu para o ingresso de estudantes negros e de egressos de escolas públicas nos cursos mais seletivos, diminuindo as desigualdades internas da universidade. Apesar desse avanço, não se pode ignorar, no entanto, a heterogeneidade existente no interior do público-alvo atendido pelas ações afirmativas, que pode se refletir em desigualdades na forma como esses estudantes se beneficiam dessas políticas. (Paula, Nonato & Nogueira, p.18).

Nesse artigo também aparece uma discussão sobre estratificação horizontal em que é revelado como a Lei de Cotas influenciou o acesso a cursos de prestígio, De Paula, Nonato & Nogueira (2020) ao comparar o sistema de bônus existente anterior à Lei de Cotas na UFMG

apontam que a Lei de Cotas conseguiu uma inclusão mais equilibrada em cursos altamente seletivos. Todavia, Feres Júnior et al. (2018) discutem as dificuldades enfrentadas pelos cotistas para se adaptar e prosperar em cursos de alta seletividade, muitas vezes dominados por estudantes de classes sociais mais altas.

A implementação da Lei de Cotas também enfrenta várias críticas e desafios, como apontado por diversos autores. Os mesmos sugerem a necessidade de uma abordagem mais complexa e adaptativa para evitar distorções e promover uma inclusão mais justa. Santos et al. (2023) também enfatizam a importância de uma identificação racial precisa e de uma coleta de dados abrangente para avaliar a eficácia da política de cotas.

Silva Filho e Angeli (2022) destacam a necessidade de ajustes contínuos para aprimorar a política de cotas. A coleta de dados precisa é necessária para entender melhor os beneficiários da política e sua eficácia. Isso é alinhado com a visão de Bourdieu sobre a importância de dados empíricos na análise sociológica.

A noção de capital social de Bourdieu é relevante para observarmos essas incongruências, uma vez que a falta de redes de apoio e de capital social pode dificultar a integração e o sucesso dos cotistas. A resistência e a pressão para provar seu mérito acadêmico são desafios adicionais que esses estudantes enfrentam.

Todavia os avanços da Lei de Cotas com relação ao ingresso são notáveis, aumentando com o tempo o acesso de estudantes PPI e de escolas públicas aos cursos mais seletivos, diminuindo as desigualdades internas. No entanto, ainda há heterogeneidade dentro do público-alvo das ações afirmativas, refletindo em desigualdades nos benefícios dessas políticas.

A perspectiva bourdieusiana sobre o capital cultural nos permite compreender a diversificação dentro desses espaços, é possível perceber que essa mudança também gera resistência, com cotistas enfrentando preconceitos e a necessidade de legitimar continuamente a presença no ambiente acadêmico. Essa espécie de confronto com o *habitus* acadêmico tradicional sobressai recorrentemente na maioria dos artigos.

4.2 IMPACTO NAS TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS E DESAFIOS NA PERMANÊNCIA

As adversidades encontradas pelos cotistas em suas trajetórias acadêmicas e na permanência nas instituições de ensino superior são temas recorrentes nos artigos, refletindo a complexidade das barreiras estruturais e sociais que esses estudantes encontram ao longo de

sua formação. A teoria bourdieusiana sobre o campo acadêmico nos permite analisar e compreender esses obstáculos, oferecendo uma lente crítica para entender como o capital cultural pré-existente, muitas vezes acumulado pelas classes mais privilegiadas, e como pode influenciar as chances do sucesso acadêmico e integração social dos cotistas.

Neste sentido, Sousa e Nascimento (2019) citam que para a promoção da justiça social, é necessário mais do que apenas o acesso ao ensino superior; é fundamental planejar e executar condições adequadas de permanência, que englobem aspectos materiais, físicos e psicológicos. A inclusão de segmentos sociais historicamente excluídos do ensino superior, seja por meio da expansão de novos campi e polos de educação a distância em instituições públicas, ou através de políticas de bolsas e financiamento estudantil em instituições privadas, sem o devido cuidado com essas condições, pode levar a problemas como a evasão escolar, a restrição da vida universitária às atividades em sala de aula e a desconsideração do universo cultural das classes populares no modelo de ensino tradicional, resultando em dificuldades pedagógicas e epistemológicas. Ainda segundo os autores:

Os participantes da pesquisa ressaltaram o papel do apoio financeiro (bolsa de estudo, bolsa moradia, bolsa alimentação, etc.) na garantia de sua permanência no curso. A ausência de alojamento no campus onde foi realizada a pesquisa é entendida pelos participantes como um elemento que dificulta a permanência do estudante, o que se evidenciou no trancamento das matrículas por metade dos estudantes cotistas. Os alojamentos estudantis, além de favorecerem o direito à moradia aos estudantes que necessitam desse auxílio, também se configuram como espaços educativos que podem potencializar a socialização e a organização. Sendo assim, é necessário garantir a continuidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil¹ e lutar pela ampliação de recursos (2019, p.772).

É importante lembrar que essa trajetória é marcada por dificuldades de permanência, influenciadas por vulnerabilidades financeiras e sociais, além das dificuldades e discriminações enfrentadas no ambiente acadêmico, especialmente na sala de aula e nas relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (Gatinho e Queiroz, 2019). E essa dificuldade percebida na permanência e conclusão do curso pelo estudante cotista pode ser resultado de uma falta de acompanhamento e avaliação da política. Segundo Bernardino-Costa (2023), embora as políticas de ação afirmativa tenham demonstrado efeitos transformadores positivos, ainda há muito a ser feito para que essas políticas cumpram

¹ O programa citado pelos autores, trata-se do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que é uma iniciativa do governo federal brasileiro, implementada pelo Ministério da Educação (MEC), que visa apoiar a permanência de estudantes de instituições federais de ensino superior. Criado em 2010 pelo Decreto nº 7.234, o PNAES busca promover a inclusão social e reduzir as taxas de evasão, oferecendo suporte financeiro e serviços para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O Programa Nacional de Assistência então desempenha papel fundamental para a permanência dos estudantes no ensino superior, especialmente aqueles provenientes de famílias de baixa renda.

plenamente seus objetivos de democratização do acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Ecker e Torres (2016, p.127) citam que:

Analisar o impacto de políticas afirmativas, ou mesmo o resultado de sua interdependência a outras formas de jurisdição da vida, exige um acompanhamento em longo prazo. Para isso, deve ser levado em conta o fato de que políticas sociais que objetivam amenizar as desigualdades de ordem étnicas não serão suficientes para solucionar a questão da discriminação racial ou da disparidade socioeconômica no cotidiano.

Santana, Meireles e Carvalho (2019, p.139) complementam que: “para radicalizar o processo de democratização e promoção efetiva da igualdade de oportunidades, este deve vir acompanhado de ações que garantam a permanência e a conclusão dos estudos com sucesso, uma vez que o acesso à universidade não garante, por si só, a permanência e a qualidade das aprendizagens que nela são realizadas”. Em uma pesquisa realizada com estudantes negros do Instituto Federal Sul - Rio - Grandense (IFSul), campus Pelotas, Almeida e Leon (2022, p.11) concluíram que:

Por fim, a análise configura que, para alguns estudantes, as cotas, além de oportunizarem o acesso à educação, possibilitaram um avanço social e a visibilidade na rede de relações acadêmicas e sociais. No entanto, constatamos, no desenrolar das entrevistas, que a demanda de alunos/as negros/as no Ensino Superior ainda está distante de uma posição igualitária, visto que, mesmo com as cotas, o número de estudantes negros na sala de aula ainda é pequeno. Assim sendo, somente essa política não dá conta de superar os processos da desigualdade social e racial que existem na sociedade brasileira. Faz - se necessário, por conseguinte, pensarmos em novas construções políticas para mudar esse quadro. Se o acesso não garante a permanência, precisamos criar estratégias de permanência e êxito do estudante da instituição educacional. (p.11).

Embora a Lei de Cotas tenha tido sucesso na mudança de fotografia de ingresso no ensino superior, a permanência destes estudantes é um capítulo à parte, sendo que ações e políticas sejam implementadas pelas instituições de acordo com esse novo perfil de alunado (Almeida e Leon, 2022). “Além disso, (...) a lei não veio acompanhada de uma política que contribuísse para garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior. Desta forma, dificultando a efetiva democratização do ensino superior público brasileiro” (da Rosa e Martins, 2021, p.23).

A desistência ou abandono do estudante denota uma reflexão sobre a necessidade de integração entre as políticas de acesso e de permanência. Uma pesquisa realizada na UFFS traz índices significativos de desistência entre os cotistas, o que reforça a importância de políticas de permanência e de uma docência atenta às especificidades desse grupo de estudantes (Trevisol e Nierotka, 2016).

Ou seja, apesar dos avanços atingidos pela Lei de Cotas no ensino superior, somente o acesso não é suficiente para garantir uma democratização. É fundamental estabelecer políticas públicas de assistência estudantil que assegurem a permanência dos estudantes e o sucesso em suas graduações. Além disso, é necessário ampliar o número de profissionais nas universidades para garantir a qualidade do ensino, investir em infraestrutura e garantir que os órgãos estatais estejam presentes nas universidades, conhecendo suas realidades e necessidades para legislar de forma apropriada (da Rosa e Martins, 2021).

Silva Filho e Angeli (2022) em um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo perceberam o aumento de alunos pretos ingressantes no campus, todavia no que se refere a conclusão do curso, estudantes brancos possuem um percentual maior de concluintes, o que para os autores denota para a importância de um acompanhamento do estudante cotista através de políticas de permanência material e acadêmica, para os autores, há um sucesso no processo de democratização do ingresso do estudante cotista, mas isso não foi suficiente para findar as desigualdades, sendo necessária ações e políticas que acompanhem toda a trajetória acadêmica, desde o ingresso até o acompanhamento dos egressos.

A Lei de Cotas para ingresso de pessoas pretas, pardas e indígenas nas universidades tem como objetivo democratizar o acesso ao ensino superior, combatendo desigualdades históricas no Brasil. No entanto, apesar do aumento inicial no número de alunos negros frequentando universidades, persistem desafios significativos quanto à sua permanência e conclusão de cursos, o que reflete diretamente nas taxas de conclusão, o que indica que sozinha a Lei não é suficiente. A ausência de um sistema robusto de apoio financeiro e psicossocial é apontada como uma das principais causas desse problema. A falta de políticas de permanência eficazes e o insuficiente apoio do governo são criticados, sendo sugerido que é necessário um mapeamento das trajetórias dos alunos cotistas para entender as razões das desistências e assim desenvolver estratégias para reduzir esse fenômeno.

Os artigos analisados reforçam a necessidade de políticas integradas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão. A carência de um apoio estruturado e contínuo resulta em uma alta taxa de evasão, especialmente entre alunos negros e de baixa renda. A precariedade material e a falta de recursos, como alojamento e apoio acadêmico, são fatores críticos que dificultam a permanência desses estudantes. Por fim, a efetiva democratização do ensino superior requer um esforço conjunto das instituições acadêmicas, movimentos sociais e políticas governamentais que assegurem não só o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes cotistas.

Não está excluído que experiências mais facilmente confessadas, como a da coação ou do isolamento, exprimam-se “deslocando” a ansiedade fundamental do estudante: condenado a pôr sem cessar a questão do que ele é e do que ele vale e não tendo outro sinal de sua eleição senão o sucesso escolar, é em seu próprio ser que se sente atingido pelo fracasso ou pelo anonimato. Como os esforços ou os artifícios para se fazer notar pelo professor (“se faz ver”) ou, ao invés, a chacota e o denegrecimento, os debates ideológicos estão entre os meios de escapar dessa quase experiência de abandono. (Bourdieu, Passeron, 2014, p.70).

Com relação a comparação de desempenho acadêmico (notas em geral), Lopes, Silva & Ferreira (2021) em sua pesquisa revelam que as notas de ingresso de estudantes público-alvo da Lei de Cotas não foram consideradas significativamente menores quando comparadas com um cenário sem cotas, o que contradiz alguns dos discursos que alegam uma possível diminuição no desempenho geral dos estudantes que acessam as vagas destinadas por essa ação afirmativa.

Esse dado também é corroborado com o estudo de Mugnaini Junior e Cunha (2023) que através do pareamento por escore de propensão (PSM) e o modelo de diferenças em diferenças, ambos aplicados aos dados do ENADE do ano de 2017 em que foi possível verificar que estudantes cotistas com pais sem ensino superior têm resultado similar aos demais estudantes, refletindo um impacto intergeracional de longo prazo não significativo.

4.3 ANÁLISE DA LEI DE COTAS E DA PERMANÊNCIA UNIVERSITÁRIA PELA PERSPECTIVA DE PIERRE BOURDIEU

Buscamos neste subitem analisar a Lei de Cotas no ensino superior brasileiro a partir da perspectiva bourdieusiana, mais especificamente de duas obras: *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, além de adentrarmos nos conceitos de capital cultural, habitus e campos de forma mais específica. Neste sentido, objetivamos, a partir da análise dos artigos apresentados acima, uma compreensão das desigualdades e estratégias necessárias para uma promoção da justiça social dentro da educação, proposta fundamental da Lei de Cotas.

Ao compreendermos o capital cultural um conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições culturais que uma pessoa adquire ao longo da vida, podendo ser dividido em três formas distintas: incorporado, institucionalizado e objetivado. O capital cultural surgiu inicialmente como uma hipótese para explicar a desigualdade no desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais. Ela relaciona o "sucesso escolar" – ou seja, os benefícios específicos que crianças de diversas classes sociais podem alcançar no sistema educacional – à distribuição do capital cultural entre essas classes e suas subdivisões. (Bourdieu, 2001).

Neste sentido os artigos analisados demonstram de fato um aumento no número de estudantes PPIs nas universidades, todavia denotam para o baixo percentual de concluintes dentre estes estudantes. Uma das explicações para tal é a desigualdade de capital cultural destes novos entrantes em comparação com o público majoritário das universidades anteriormente, resultando em dificuldades acadêmicas e sociais que prejudicam a permanência e o sucesso desses estudantes.

Nossos sistemas educacionais, da educação básica ao ensino superior, permanecem marcados pelas desigualdades de acesso, de permanência, de rendimento escolar, o que significa que o “destino escolar” das nossas crianças e jovens tem chances desigualmente distribuídas desde a mais tenra idade, estando sujeito à rede de ensino frequentada (pública ou particular), ao local de moradia (campo, cidade, centro, periferia), ao engajamento político e pedagógico de administradores e de profissionais da educação, às expectativas das famílias em relação ao saber e a formação. (Bourdieu, 2014, p.12).

A falta de programas de incentivo e de financiamento durante a graduação demonstra uma dificuldade de reconhecimento e de formas de compensação para estas desigualdades de capital cultural. Políticas de permanência, bolsas, mentoria e apoio psicopedagógico aparecem na bibliografia estudada como importantes para reduzir essa assimetria.

Outro fator importante de distinção entre os estudantes é o *habitus*, enquanto este sistema de disposições duráveis que estes estudantes adquirem pela socialização e que guiam comportamentos e percepções em diversos contextos, sendo moldado pela posição de classe e pelas condições de vida (Bourdieu, 1996). Sendo assim, a adaptação ao ambiente universitário pode ser desafiadora, conforme visto nos artigos, sendo que os índices de abandono no primeiro ano são maiores do que nos demais. Essa dificuldade pode estar relacionada a um *habitus* específico que é valorizado no meio acadêmico. Essas dificuldades são agravadas pela falta de suporte institucional adequado. A integração dos cotistas no ambiente universitário requer mais do que acesso; necessita de suporte contínuo para que esses estudantes se sintam acolhidos e preparados para os desafios acadêmicos. Isso inclui programas específicos que facilitem a adaptação do *habitus* dos cotistas ao campo acadêmico.

A perspectiva da reprodução, aqui representada por Bourdieu e Passeron (1974), postula que o sistema educacional promove desigualdades, dado que é um sistema constituído de seleções sucessivas e os mais aptos são aqueles que mais se aproximam dos Capital Cultural e Linguístico das classes dominantes, pois são esses que orientam a escola em relação à formação da linguagem escolar, conhecimento transmitido e comportamento esperado. (Picanço, Morais, 2016, p. 394).

Quando falamos sobre disputas dentro do campo acadêmico, compreendemos o campo, como este espaço social com regras próprias, estrutura de poder e formas de capitais específicas e dentro do campo acadêmico, estas disputas são desiguais, visto que estudantes cotistas têm mais dificuldades de acesso a bibliotecas, laboratórios ou mesmo orientações de professores, em função de vulnerabilidades financeiras e de falta de tempo e muitas vezes em função de trabalhos laborais.

Ou seja, mesmo a Lei tentando nivelar o campo, há necessidade de apoio contínuo, visto que somente a Lei não acaba com as desigualdades dentro do Ensino Superior, sendo importante estratégias de permanência que reduzem e nivelam estas disputas dentro do campo. Este debate relacionado às desigualdades remete a uma crítica à ideia de meritocracia, onde a educação passa a ser vista como reprodutora e legitimadora das desigualdades sociais (Nogueira e Nogueira, 2002). No contexto da universidade, a ideia de que todos os estudantes competem em igualdade de condições é falaciosa, pois não leva em conta as diferenças de capital cultural e *habitus*.

Crer que são dadas a todos oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que tem os “dons” indispensáveis é ficar no meio do caminho da análise dos obstáculos e ignorar que as aptidões medidas pelo critério escolar tem, mais do que “dons naturais” (que permanecem hipotéticos tanto que se pode imputar a outras causas as desigualdades escolares), uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso. (Bourdieu, Passeron, 2014, p.39).

A política de cotas desafia a ideia de meritocracia ao reconhecer que os estudantes de diferentes origens sociais não começam a corrida do mesmo ponto de partida. No entanto, a permanência dos cotistas exige uma desconstrução contínua desse mito, com medidas concretas para suportar os estudantes durante toda sua trajetória acadêmica. Como citado, para que a política funcione de forma efetiva na democratização do ensino superior, na promoção da justiça social, é importante a implementação de programas integrados que considerem as formas de capital que influenciam o sucesso acadêmico.

Bourdieu e Passeron, em *Os Herdeiros*, destacam que o sistema educacional tende a perpetuar as desigualdades sociais ao favorecer aqueles que já possuem capital cultural herdado de suas famílias. Com a Lei de Cotas, o Brasil busca quebrar essa lógica, promovendo a inclusão de estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas nas instituições federais de ensino superior (IFES). Neste sentido, os artigos revelam que, de fato, houve uma mudança considerável no perfil dos estudantes ingressantes nas IFES, com um

aumento da presença de alunos de grupos historicamente excluídos. Esta mudança está alinhada com os objetivos da Lei de Cotas de democratizar o acesso e viabiliza equidade social. Dentro da perspectiva bourdieusiana, poderíamos compreender que essa democratização representa um desafio ao capital cultural dominante que ainda favorece determinados estudantes, todavia, apesar de desafiar não rompe totalmente com essa lógica.

Se é preciso lembrar semelhantes evidências, é porque o sucesso de alguns faz com frequência esquecer que eles devem unicamente a aptidões particulares e a certas particularidades de seu meio familiar o fato de superar suas desvantagens culturais. Já que o acesso ao ensino superior é considerado por alguns como uma sequência interrompida de milagres e esforços, a igualdade relativa entre sujeitos selecionados com um rigor muito desigual pode dissimular as desigualdades que o fundam. (Bourdieu, Passeron, 2014, p.41).

Como citado, Bourdieu (2007), o sistema educativo legitima e reproduz as desigualdades sociais. Embora tenhamos percebido avanços significativos no ingresso e na mudança de perfil do alunado do ensino superior no Brasil, a falta de apoio financeiro, moradia e assistência psicológica são obstáculos que levam a altas taxas de evasão, especialmente entre os cotistas. Esses fatores refletem a tese de Bourdieu de que a simples inclusão não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades, pois as estruturas sociais e educacionais ainda reproduzem desigualdades.

A partir da teoria Bourdieusiana percebe-se que a Lei representa um passo importante na diversificação do acesso ao ensino superior, mas revela a necessidade de uma abordagem mais holística que considere as desigualdades estruturais em capital cultural e habitus. A permanência dos estudantes cotistas depende da implementação de políticas de apoio contínuo que abordem essas desigualdades e promovam uma integração efetiva no campo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a relação entre o período pós-abolição e a Lei de Cotas é marcada por um prolongado histórico de desigualdade socioeconômica e racial. Após a abolição da escravidão em 1888, a liberdade concedida aos ex-escravizados não foi acompanhada por políticas públicas que garantissem inclusão social e econômica. Essa ausência de apoio resultou na marginalização dos libertos, que frequentemente enfrentaram dificuldades severas para acessar oportunidades econômicas e educacionais. As consequências dessa falta de amparo foram profundas, refletindo-se em um legado de exclusão que persistiu por décadas.

A Lei de Cotas, sancionada em 2012, surge como uma conquista no sentido de tentar corrigir parte dessa desigualdade histórica ao reservar vagas em instituições federais de ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas e de grupos étnico-raciais sub-representados. Essa política de ação afirmativa tem como objetivo promover uma maior inclusão de negros, pardos e indígenas, oferecendo-lhes oportunidades que foram historicamente negadas. Assim, a Lei de Cotas busca compensar as desvantagens herdadas da época da escravidão, oferecendo um caminho para a ascensão social e a redução das desigualdades estruturais que ainda marcam a sociedade brasileira. Enquanto a abolição da escravidão não foi seguida por um real processo de inclusão, a Lei de Cotas representa um passo significativo na tentativa de mitigar as desigualdades acumuladas ao longo de mais de um século.

Como abordado em capítulo histórico deste trabalho, o movimento negro teve papel importante na concepção e implementação da Lei de Cotas, por meio de mobilização social e política. O movimento negro trouxe à tona, através de manifestações, debates públicos e articulações políticas, a necessidade de ações afirmativas para corrigir as desigualdades raciais que ainda persistem no Brasil. A partir das décadas de 1970 e 1980, o movimento ganhou força com a criação de organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU), que desempenhou uma função central na conscientização da sociedade sobre o racismo e na defesa de políticas de inclusão. A pressão exercida por esses grupos foi crucial para a formulação da Lei nº 12.711, sancionada em 2012, atuação constante do movimento negro assegurou que a demanda por igualdade de oportunidades se mantivesse presente no debate público, resultando na adoção de políticas públicas que buscaram reparar injustiças históricas.

A Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012) representa essa política pública de relevância para o acesso ao ensino superior no Brasil. E este trabalho buscou, através de uma revisão

bibliográfica, analisar os impactos dessa lei no ingresso e permanência dos estudantes cotistas nas universidades federais ao longo dos últimos dez anos, bem como suas implicações para a qualidade do ensino e o desenvolvimento acadêmico, à luz da teoria de Pierre Bourdieu.

Segundo Bourdieu, a educação desempenha um papel fundamental na reprodução das desigualdades sociais, operando como um mecanismo de legitimação da ordem social existente. A Lei de Cotas visa interromper esse ciclo, dispondo de oportunidades educacionais para grupos marginalizados, como negros, pardos, indígenas, estudantes portadores de deficiência e estudantes de escolas públicas, que antes eram mais numericamente excluídos das esferas de prestígio e poder acadêmico.

Os dados e estudos revisados indicam que a implementação da Lei de Cotas resultou em um aumento considerado relevante no número de alunos desses grupos nas universidades federais. Esse avanço pode ser visto como um passo importante na luta contra a reprodução das desigualdades educacionais descritas por Bourdieu. No entanto, o mero ingresso desses estudantes não é suficiente para garantir o verdadeiro acesso ao ensino superior. Isso porque ainda persistem desafios substanciais relacionados à permanência e conclusão dos cursos por parte dos cotistas.

Bourdieu cita que o capital cultural, acumulado ao longo da vida por meio do ambiente familiar e escolar, influencia fortemente o desempenho acadêmico dos estudantes. A alta taxa de evasão entre os cotistas sugere que muitos desses alunos não possuem o mesmo capital cultural que seus colegas não cotistas, o que torna necessário a implementação de políticas de apoio que vão além do acesso inicial à universidade. Entre as medidas recomendadas estão a ampliação das bolsas de auxílio, a implementação de programas de tutoria e mentoria, melhorias na infraestrutura universitária e um acompanhamento mais próximo das trajetórias acadêmicas desses alunos. Tais ações são essenciais para assegurar que os estudantes cotistas tenham as condições necessárias para completar seus cursos com sucesso.

Além disso, a continuidade e a ampliação das políticas de apoio são substanciais para garantir que a inclusão proporcionada pela Lei de Cotas não se limite apenas ao ingresso, mas também se estenda à formação completa e à obtenção do diploma. É importante também que as universidades e o governo monitorem continuamente os efeitos dessas políticas e façam os ajustes necessários para adaptarem melhor a lei às necessidades dos estudantes cotistas.

Em suma, a teoria bourdieusiana nos chama a atenção para o fato de que a educação não é apenas um meio de mobilidade social, mas também um campo de luta entre diferentes forças sociais. Embora a educação tenha o potencial de promover a ascensão social, a

realidade demonstra que o sistema educacional muitas vezes perpetua as desigualdades que deveria combater. Bourdieu destaca que a escola reproduz o capital cultural e social dominante, beneficiando aqueles que já possuem vantagens socioeconômicas e culturais. Assim, apesar dos esforços para democratizar o acesso à educação e implementar políticas de inclusão, como a Lei de Cotas, é categórico reconhecer que a estrutura educacional ainda reflete e reforça as hierarquias existentes na sociedade. Portanto, para que a educação realmente cumpra seu papel emancipador, é necessário continuar promovendo mudanças profundas e sistêmicas que vão além do simples acesso.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, encontramos limitações no número de artigos que examinam o período completo de 10 anos da implementação das cotas no Brasil, dificultando assim uma análise ampla e completa desse período, portanto uma análise qualitativa e quantitativa desse período, com dados coletados junto a instituições públicas e privadas se torna relevante como pista para novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. **A Defesa das Cotas como Estratégia Política do Movimento Negro Contemporâneo**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, n. 37, janeiro-junho de 2006. p. 143-166. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2249/1388>> Acesso em: 09 jun 2024.
- ALMEIDA, N. C. F.; LEON, A. D. As cotas raciais como um mecanismo de visibilidade e valorização social da população negra. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1–13, 2022. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.17.19365.036. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19365>. Acesso em: 5 ago. 2024.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação: Lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas**. *Cienc. Cult.* [online]. 2023, vol.75, n.1, pp.01-09. ISSN 0009-6725. <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20230003>.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura** / Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.
- _____. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1996
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Entra em vigor lei que atualiza sistema de cotas no ensino federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1016535-entra-em-vigor-lei-que-atualiza-sistema-de-cotas-no-ensino-federal/#:~:text=A%20Lei%20de%20Cotas%20%C3%A9,lei%20entre%202012%20e%202022>.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior: Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>
- CARDOSO. Adalberto M. **Desigualdades estruturais, rebatimentos contemporâneos: Trabalho e relações e classe**. A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades/Adalberto Cardoso. – 2 ed. – Rio de Janeiro, Amazon, 2019.
- CARMO, N. A. **O Movimento Negro e suas contribuições para a implementação do sistema de cotas racias**. VI Seminário Cetros: Crise e o mundo do trabalho no Brasil. 2018. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-41963-14072018-100556.pdf. Acesso em 12 jun 2024.

COSTA, Matheus Felisberto. MUELLER, Rafael Rodrigo. **As Leis de diretrizes e bases da educação nacional: antagonismos, projetos em disputa e desdobramentos**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. 2020.

DE PAULA, G. B, NONATO, B. F., & NOGUEIRA, C. M. M. (2023). Ações Afirmativas e Estratificação Horizontal: Comparação Entre Bônus e Lei De Cotas Na UFMG. *Educação Em Revista*, 39, e37918. <https://doi.org/10.1590/0102-469837918>.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma História Não Contada: Negro, Racismo e Branqueamento em São Paulo no Pós-Abolição**. São Paulo: SENAC Editora, 2003

ECKER, D. D.; TORRES, S. **Política de cotas étnicas no ensino superior: análise de narrativas de sujeitos do meio universitário**. Doi: 10.5212/Emancipacao.v.15i1.0007. **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 15, n. 1, p. 115–130, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/7146>. Acesso em: 5 ago. 2024.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477>.

FONSECA, Marcus Vinícius e BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **A História da educação dos negros no Brasil**. Eduff. Niterói – Rio de Janeiro, 2016.

GABRIEL, C. T.; MOEHLECKE, S. **Conexões de saberes: uma outra visão sobre o ensino superior**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1500>

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. **Desafios da Permanência Estudantil Universitária: Um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por Programas De Assistência Estudantil**. Educação em Revista, v. 37, p. e228757, 2021.

GATINHO, Andrio Alves. QUEIROZ, Delcele Mascarenhas Queiroz. **Ações Afirmativas na Universidade Federal do Acre: Acompanhamento pós Lei de Cotas**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade vol.28 no.56 Salvador set./dez 2019

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação Social. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>> Acesso em: 09 jun 2024.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Editora: Marco Zero Limitada. Rio de Janeiro, 1982.

GRIESINGER, Denise. **Especialistas destacam protagonismo negro pelo fim da escravidão**. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/especialistas-destacam-protagonismo-negro-pelo-fim-da-escravidao>. Acesso em 12 jun. 2024.

HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise. **10 anos da Lei de Cotas [livro eletrônico]: conquistas e perspectivas**. Rio de Janeiro, RJ: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LEI nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 14 de maio de 2024.

LOPES, R. A., SILVA, G. H. G. da ., & FERREIRA, E. B.. (2021). A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, 102 (260), 148–176. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.3961>

MARIGONI, Gilberto. **O destino dos negros após a abolição**. Editora 70. Ano: 2011. São Paulo. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23. Acesso em 21 de maio de 2024.

MASSON, Philippe. **A produção de Os Herdeiros**. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 13, n. 25, p. 105–136, 22 Jan 2016 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/4275>. Acesso em: 5 ago 2024.

MERRICK, T.; GRAHAM, D. **População e Desenvolvimento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1981

MOREIRA, Claudia Regina B. Silveira; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações Afirmativas Fazem Diferença? Uma Análise dos Perfis dos Aprovados no Vestibular da UFPR (2013-2017). **Rev. Inter. Educ. Sup. Campinas**, SP v.6 1-20 e020001 2020.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino - **O Negro No Brasil de Hoje**. Editora Global, ano 2006.

MORO, G. A. D., & GISI, M. L. (2023). **FIES, PROUNI e REUNI**: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas), 28, e023012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100017> Acesso em 05 mai. 2024

MUGNAINI JUNIOR, A. N., & CUNHA, M. S. S. (2023). Impacto das Cotas no desempenho de estudantes nos Curto e longo prazos. **Planejamento E Políticas Públicas**, (64). Disponível em: <https://doi.org/10.38116/ppp64art2>.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Em aberto, Brasília, DF, Brasil. e-ISSN: 2176-6673 v. 9 n. 46 (1990): Contribuições Das Ciências Humanas Para A Educação: A Sociologia.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

PEREIRA, Fábio Batista. **Pós abolição: Liberdade e Cidadania**. Cachoeira-BA, Laboratório de história. Centro de Cultura, Artes e Humanidades. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2015. Disponível em: www.ufrb.edu.br, acessado em 14 de maio de 2024.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº. 10.639/2003: Da criação aos desafios para a implementação**. Revista Contemporânea de Educação, vol.11, n.22, ago/dez de 2016.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>.

SANTANA, Luciana Alaíde Alves; MEIRELES, Everson e CARVALHO, José Jorge de. **Acesso às Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras após a Lei de Cotas**. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade* [online]. 2019, vol.28, n.55, pp.127-141.

SANTOS, E. S. dos, REIS, M. da C. dos, SILVA, Y. G. da, & Resende, M. (2023). O acesso dos estudantes negros ao ensino superior: O caso da UFCSPA. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 34, e09938. <https://doi.org/10.18222/ae.v34.9938>

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores / Rita de Cássia Grecco dos Santos (org.)**. – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

SILVA, Tomaz. **Especialistas destacam protagonismo negro pelo fim da escravidão**. Agência Brasil, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-05/especialistas-destacam-protagonismo-negro-pelo-fim-da-escravidao#>.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde-11012022-103758. Acesso em: 2024-05-23.

SENKEVICS, Adriano Souza. MELLO, Ursula Mattioli. **Balanco dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012)**. Cadernos de estudos e Pesquisas em Política Educacionais - v.6 (2022). Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5384/4094>. Acesso em 04 abr. 2024

NEVES, P. S. da C., & BARRETO, P. C. (2023). Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução. **Revista Brasileira De Sociologia - RBS**, 10(26), 5–16. <https://doi.org/10.20336/rbs.918>

PICANÇO, Felícia; MORAIS, Juliana. Estudos sobre Estratificação Educacional: Síntese dos principais argumentos e desdobramentos. 2016. In: **Educação & Sociedade**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jwGNkTsfRW3Z6T8gskW3JLN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 jun. 2024.

SILVA FILHO, P., & ANGELI, Rodrigues Gava, T. (2022). Desigualdade no acesso e permanência na educação: estudo de caso no instituto federal do Espírito Santo. **Cadernos De Estudos Sociais**, 37(2). [https://doi.org/10.33148/CES\(2132\)](https://doi.org/10.33148/CES(2132)).

SILVA JR, H. **A política de inclusão do negro é a penal**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0907200113.htm>

SOUSA, Fabiana Rodrigues. NASCIMENTO, Ilca Freitas Nascimento. **Lei de cotas e promoção da justiça social**: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal. v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 758-776, set./dez. 2019.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil**. O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005. pp. 15-31

TREVISOLI, J. V., & NIEROTKA, R. L. (2016). *Os jovens das camadas populares na universidade pública*: acesso e permanência. *Revista Katálysis*, 19(1), 22–32. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100003>. Acesso em 15 mar. 2024

APÊNDICE A – ARTIGOS SELECIONADOS PARA A PESQUISA

Título	Autores	Ano da Publicação
Um estudo crítico sobre a lei de cotas e a representatividade do negro na política brasileira	Stéfani do Rosário Diniz e Clarice da Costa Söhngen	2021
Lei de Cotas +10: o financiamento como desafio	Valter Roberto Silvério, Luana Ribeiro da Trindade, Iberê Araujo da Conceição e Nikolas Pallisser Silva	2022
Ações afirmativas e estratificação horizontal: comparação entre bônus e lei de cotas na UFMG	Gustavo Bruno de Paula, Bréscia França Nonato e Cláudio Marques Martins Nogueira	2023
A Lei de Cotas no Ensino Superior sob a luz do Institucionalismo: processo decisório de uma Universidade mineira	Fernanda Costa Silva	2021
Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados	Ronaldo André Lopes, Guilherme Henrique Gomes da Silva, Eric Batista Ferreira	2021
O perfil discente das Universidades Federais mudou pós-lei de cotas?	Adriano Souza Senkevics e Ursula Mattioli Mello	2019
Lei de cotas e promoção da justiça social: percepções de estudantes cotistas de um instituto federal	Fabiana Rodrigues de Sousa e Ica Freitas Nascimento	2019
Política afirmativa, democratização do acesso à universidade e propostas de avaliação: Lei de cotas teve papel central para a entrada de negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas	Joaze Bernardino-Costa	2023
Ações Afirmativas na Universidade Federal do Acre: acompanhamento pós lei de cotas	Andrio Alves Gatinho e Delcele Mascarenhas Queiroz	2019
Acesso às Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras após a Lei de Cotas	Luciana Alaíde Alves Santana, Everson Meireles, José Jorge de Carvalho	2019
A lei de cotas por um fio: o retrocesso social atual	Carina Lilian Fernandes Pinheiro e Maria de Lourdes Soares	2020
Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas	Adriano Souza Senkevics	2018
Lei de Cotas: uma avaliação das inscrições no Instituto Federal de Minas Gerais utilizando KDD	Márcio Teodoro Dias, Marcello Peixoto Bax	2016
A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia	Zandra Cristina Lima Silva Queiroz, Gilberto José Miranda, Marcelo Tavares, Sheizi Calheira de Freitas	2015
Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na	Eliane Fátima M. M. Gomes	2015

realidade da Universidade Federal Da Fronteira Sul	Leonel Piovezana Andriéli dos Santos Treichel	
A justiça social por meio das cotas na Universidade Federal de Rondônia	Aparecida Luzia Alzira Zuin e Eliane Bastos	2019
Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: O câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Daniel Guerrini, Larissa Piconi, Leonardo Sturion, Ednei da Mata.	2018
Aspirações pelo ensino superior público e a lei das cotas	Ana Paula Karruz, Catharina Mello.	2021
A função social do acesso ao ensino superior diante da subrepresentatividade dos povos originários: uma análise a cerca da política pública de cotas (lei nº 12.711/2012) e da resistência indígena no Brasil	Rosane Terra e Thomaz David.	2016
Políticas públicas de acesso e assistência na educação superior: uma pesquisa do estado do conhecimento.	Maria de Lourdes Pinto de Almeida; Elís Ketlin Perske.	2023
Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Costas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais	Ana Karruz	2018
Política de cotas e desempenho acadêmico: um estudo comparativo entre as categorias de vagas da UFF	José Erinaldo dos Santos Nascimento; Mariana Pereira Bonfim.	2022
Cotas raciais na Universidade: estudo de caso sobre o acesso à Educação Superior em uma Instituição Federal.	Savi, Bernartt, Mello.	2022
Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná.	Bondezan, Gallert, Lewandowski, Ferreira.	2022
Cotas Raciais na Universidade: Uma revisão integrativa da Psicologia Brasileira	Iara Oliveira, Maia Viana, Luciana Maria etc.	2020
Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica	Fernanda Guarnieri, Melo Silva, Lucy Leal.	2017
Ações afirmativas fazem diferença?	Claudia Regina Baukat Moreira, Paulo Vinícius Baptista da Silva.	2019
Políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e mudança do perfil de egressos de medicina no Brasil: um estudo transversal	Figueiredo, Lima, Massuda, Azevedo.	2022
O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras	Cazella Bressiani, Barbara Bruna.	2012
Uma análise exploratória sobre seleção e inclusão no Ensino Superior Brasileiro: do mérito herdado ao mérito relacional	Maria Lígia de Oliveira Barbosa, André Pires.	2022

Dessenhorizar a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências	Antonádia Borges, Joaze Bernardino Costa.	2022
Política de cotas para ingresso em instituições federais de ensino superior: um estudo interdisciplinar da Lei nº 12.711/2012	Faria, Dos Santos, Mendes.	2015
A trajetória da população universitária brasileira	Gretha Maia, Ruth Araújo, Isabella Oliveira	2021
Ações afirmativas no ensino superior brasileiro	Elisabete Corcetti, Susane Petinelli-Souza.	2021
Novas configurações e debates sobre as ações afirmativas em um contexto de mudanças: uma introdução	Paula Cristina Barreto, Paulo Sergio da Cosa Neves.	2022
Considerações sobre as desigualdades raciais na educação brasileira e as políticas de ações afirmativas	Natália Lidia Garcia de Carvalho	2020
racismo estrutural e as visões de mundo de estudantes cotistas raciais da FURG.	Elina Rodrigues de Oliveira, Ricardo Gonçalves Severo.	2022
Conclusão de curso no ensino superior: um olhar sobre ingressantes das camadas populares na Universidade Federal da Fronteira Sul.	Rosileia Lucia Nierotka, Alicia Maria Catalano de Bonamino.	2023
Eu não tenho cara de estudante de medicina	Natália Rigueira Fernandes, Breyner Ricardo de Oliveira	2022
Política pública de interiorização e de ação afirmativa: uma possibilidade de ampliação de liberdades instrumentais e substantivas	Daniela Bianchini, Mayra Taiza Sulzbach, Diomar Augusto Quadros	2021
As cotas raciais como um mecanismo de visibilidade e valorização social da população negra.	Nara Cristina Fernandes Almeida, Adriana Duarte Leon.	2022
Liberdade e Igualdade no Sistema de Cotas	Ana Luisa Celino Coutinho; Adriana Castelo Branco de Siqueira.	2017
A política de cotas étnico-raciais para concursos públicos de ensino superior	Grace Vieira Martinez Pena; Denise Bittencourt Friedrich; Mozart Linhares da Silva.	2016
Políticas públicas de cotas para ingresso no ensino superior	Claudia Cristina Borba de Barros da Rosa; Suely Aparecida Martins.	2020
Ações afirmativas na pós-graduação	Marciano Seabra de Godoi; Gabriella Véio Lopes da Silva	2021
Acesso ao ensino superior: efetividade normativa das cotas socioeconômicas	Lauro Gurgel de Brito	2021
Política de cotas étnicas no ensino superior: análise de narrativas de sujeitos do meio universitário	Daniel Dall'Igna Ecker; Samantha Torres	2016
Cotas Raciais na UFSC: Trajetórias e Projetos em um novo Campo de Possibilidades	Gabriela Solange Sagaz	2015
Política de cotas no Ensino Superior: uma inovação social e necessária	Marcela Arantes Ribeiro; Carlos Francisco Bitencourt Jorge;	2022

	Marta Lúgia Pomim Valentim.	
Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência	Joviles Vítorio Trevisol; Rosileia Lucia Nierotka	2016
O acesso dos estudantes negros ao ensino superior: o caso da UFCSPA	Edmilson Santos dos Santos; Maria da Conceição dos Reis; Yure Gonçalves da Silva; Mário Resende	2023
Desigualdade no acesso e permanência na educação	Penildon Silva Filho; Thaína Rodrigues Gava Angeli.	2022
Educação e ações afirmativas: perfil sociorracial dos estudantes do IFMG Campus Governador Valadares	Giulliano Gloria de Sousa; Victoria Rodrigues Viegas	2018
Eu escrevo o quê, professor (a)?: notas sobre os sentidos da classificação racial (auto e hetero) em políticas de ações afirmativas	Ana Paula Mendes de Miranda; Rolf Ribeiro de Souza; Rosiane de Almeida Rodrigues	2020
Democratização do acesso ao ensino superior público: Análise das políticas de ingresso da uffs	Rosileia Lucia Nierotka; Joviles Vítorio Trevisol	2015
O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação	Dilvo Ristoff	2014
A Lei Nº 12.711, de 29 de agosto, como política pública que favorece a busca da igualdade material	Cássio Melero; Cibele Barsalini Martins; Elaine Rossi e Danyella Junkes	2018
Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero	Emerson Urizzi Cervi	2013
O enfrentamento ao fenômeno discriminatório em uma população de adultos	Tatiana Stümer Badalotti; Ramona Fernanda Ceriotti Toassi; Roger Keller Celeste	2019
Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS	Éverton Garcia da Costa	2022