

Bianca Camargo

TRADIÇÕES E PRECONCEITOS NO ENSINO SUPERIOR:
UMA LEITURA HERMENÊUTICA DA LEI DE COTAS

Passo Fundo

2025

Bianca Camargo

TRADIÇÕES E PRECONCEITOS NO ENSINO SUPERIOR:
UMA LEITURA HERMENÊUTICA DA LEI DE COTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Marcelo José Doro e coorientação do prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

C173t Camargo, Bianca
 Tradições e preconceitos no ensino superior [recurso eletrônico] : uma leitura hermenêutica da lei de cotas / Bianca Camargo. – 2025.
 900 KB ; PDF.

 Orientador: Dr. Marcelo José Doro.
 Coorientador: Dr. Eldon Henrique Mühl.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

 1. Ensino superior. 2. Tradição (Filosofia). 3. Direito à educação - Brasil. 4. Hermenêutica. 5. Preconceitos.
 I. Doro, Marcelo José, orientador. II. Mühl, Eldon Henrique, coorientador. III. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Bianca Camargo

Tradições e Preconceitos no Ensino Superior: Uma Leitura
Hermenêutica da Lei de Cotas

A banca examinadora abaixo, APROVA em 02 de julho de 2025, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Marcelo José Doro - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr(a). Cátia Piccolo Viero Devechi
Universidade de Brasília - UnB

Dr. Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo - UPF

RESUMO

Esta dissertação se propõe a compreender os efeitos da implementação da Lei de Cotas nas instituições de ensino superior brasileiras, adotando uma perspectiva histórica e hermenêutica. Mais do que um simples instrumento de acesso, a Lei é analisada como uma política de caráter transformador, capaz de confrontar o racismo estrutural e provocar mudanças profundas nas práticas e nos valores que estruturam o cotidiano das universidades. A pesquisa parte da seguinte questão: como, em uma leitura hermenêutica, a Lei de Cotas pode reconfigurar tradições e preconceitos no ensino superior, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural? A partir dessa problematização, o objetivo geral é examinar, à luz da hermenêutica, de que modo a Lei de Cotas, associada a políticas de permanência, contribui para transformar práticas construídas sob tradições excludentes, institucionais e simbólicas, e no enfrentamento de preconceitos estruturais no espaço universitário. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em uma revisão bibliográfica crítica que contempla obras teóricas, documentos institucionais e legislações pertinentes. O referencial teórico se sustenta em vozes fundamentais no enfrentamento das desigualdades raciais no Brasil, com destaque para: Kabengele Munanga, que problematiza o mito da democracia racial e destaca a importância do reconhecimento das identidades negras e indígenas como parte do processo de reconstrução histórica; Sueli Carneiro, que aprofunda o debate sobre o racismo estrutural, evidenciando a centralidade das políticas reparatórias como instrumentos de justiça social; e Joaquim Barbosa, que por sua atuação no campo jurídico, oferece uma base constitucional às ações afirmativas, reforçando o papel do Estado na correção de desigualdades historicamente consolidadas. A metodologia adota a hermenêutica como postura e método interpretativo, compreendendo os sentidos históricos e sociais atribuídos às políticas afirmativas. A análise é conduzida a partir da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, especialmente sua obra *Verdade e Método*, que concebe a compreensão como processo histórico e dialógico, atravessado por tradições, preconceitos. O corpo da dissertação é composto por três capítulos de desenvolvimento. O primeiro discute o percurso histórico das ações afirmativas e a consolidação da Lei de Cotas no Brasil, realçando a tradição racista excludente que marca o ensino superior brasileiro. O segundo aborda mecanismos voltados à inclusão e permanência no ensino superior, destacando os preconceitos ligados à exclusão racial no ensino superior, com especial atenção à meritocracia. O terceiro capítulo constitui o núcleo analítico da pesquisa, explorando criticamente os conceitos de tradição e preconceito, ao mesmo tempo em que introduz noção hermenêutica de diálogo, demonstrando como a Lei de Cotas desafia narrativas hegemônicas, produz deslocamentos de sentido e possibilita novas formas de pertencimento e reconhecimento no ensino superior. Como desdobramentos práticos, destaca-se a importância de fortalecer as políticas de permanência estudantil e revisar criticamente as culturas institucionais, compreendendo que o combate ao racismo estrutural no ensino superior, mantido por meios de tradições e preconceitos sociais e institucionais, requer não apenas ações políticas, mas também transformações profundas nas formas de produzir e legitimar saberes, que demandam um diálogo crítico entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Ações afirmativas, Lei de Cotas, Ensino Superior, Hermenêutica, Tradição, Preconceito, Diálogo.

ABSTRACT

This dissertation sets out to understand the effects of the implementation of the Quotas Law (*Lei de Cotas*) in Brazilian higher education institutions, adopting a historical and hermeneutic perspective. More than just an instrument of access, the law is analyzed as a transformative policy, capable of confronting structural racism and provoking profound changes in the practices and values that shape the daily life of universities. The research is guided by the following question: from a hermeneutic perspective, how can the Quotas Law reconfigure traditions and prejudices in higher education, contributing to the confrontation of structural racism? Based on this problematization, the general objective is to examine, in light of hermeneutics, how the Quotas Law, in association with student retention policies, contributes to transforming practices shaped by exclusionary institutional and symbolic traditions, and to confronting structural prejudices within the university environment. This qualitative research is based on a critical bibliographic review that includes theoretical works, institutional documents, and relevant legislation. The theoretical framework is grounded in fundamental voices in the fight against racial inequalities in Brazil, with emphasis on: Kabengele Munanga, who challenges the myth of racial democracy and highlights the importance of recognizing Black and Indigenous identities as part of a historical reconstruction process; Sueli Carneiro, who deepens the debate on structural racism, emphasizing the centrality of reparatory policies as instruments of social justice; and Joaquim Barbosa, whose contributions in the legal field offer a constitutional basis for affirmative action, reinforcing the role of the State in correcting historically entrenched inequalities. The methodology adopts hermeneutics both as a stance and as an interpretive method, seeking to understand the historical and social meanings attributed to affirmative policies. The analysis is conducted through the lens of Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, particularly his work *Truth and Method*, which conceives understanding as a historical and dialogical process, shaped by traditions and prejudices. The body of the dissertation is structured into three main chapters. The first discusses the historical trajectory of affirmative action and the consolidation of the Quotas Law in Brazil, emphasizing the exclusionary racist tradition that marks Brazilian higher education. The second addresses mechanisms aimed at inclusion and student retention in higher education, highlighting the prejudices linked to racial exclusion, with particular attention to the ideology of meritocracy. The third chapter constitutes the analytical core of the research, critically exploring the concepts of tradition and prejudice, while introducing the hermeneutic notion of dialogue, demonstrating how the Quotas Law challenges hegemonic narratives, generates shifts in meaning, and enables new forms of belonging and recognition in higher education. As practical implications, the study highlights the importance of strengthening student retention policies and critically reviewing institutional cultures, recognizing that confronting structural racism in higher education—sustained by social and institutional traditions and prejudices—requires not only political actions, but also profound transformations in the ways knowledge is produced and legitimized, which demand critical dialogue among all stakeholders involved.

Keywords: Affirmative action, Quotas Law, Higher Education, Hermeneutics, Tradition, Prejudice, Dialogue.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A CONSOLIDAÇÃO DA LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR	16
2.1 Origens e desdobramentos históricos das ações afirmativas	19
2.2 As ações afirmativas no Brasil.....	22
2.3 O cenário da educação superior no Brasil e a Lei de Cotas	28
2.4 O Legado da exclusão: a tradição racista do Ensino Superior brasileiro	35
3 PRECONCEITO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA: PERSPECTIVAS SOBRE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR.....	41
3.1 Inclusão e permanência no Ensino Superior: argumentos, tensões e desafios	42
3.2 Além do acesso: a evolução da assistência estudantil no Brasil	50
3.3 Permanecer é resistir: desigualdades persistentes no cotidiano acadêmico.....	62
3.4 Deslegitimação e Resistência: quando o (suposto) mérito justifica o preconceito e a exclusão.....	70
4 RECONFIGURAÇÃO DE TRADIÇÕES E PRECONCEITOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DA LEI DE COTAS	79
4.1 A Hermenêutica como possibilidade de compreensão histórica e social	80
4.1.1 <i>A Tradição como horizonte de sentido</i>	<i>84</i>
4.1.2 <i>O Preconceito como condição da compreensão</i>	<i>87</i>
4.2 A Hermenêutica como instrumento de compreensão crítica da Lei de Cotas	91
4.3 A Lei de Cotas como caminho de reconstrução dialógica.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por transformações significativas ao longo do tempo. Observa-se, atualmente, uma transição de um modelo educacional “republicano”, voltado à formação cidadã e à promoção da democracia, para um modelo neoliberal, descortinado pela reforma do ensino médio instituída pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Essa reforma prioriza eficiência e flexibilidade, muitas vezes em detrimento de uma formação integral e cidadã, reafirmando o domínio das elites sobre as universidades e a produção científica, perpetuando desigualdades sociais e reforçando abismos históricos.

Embora a sociedade brasileira sustente o ideal de igualdade de oportunidades, a realidade revela disparidades profundas e persistentes em diversas esferas, como as dimensões físicas, intelectuais e financeiras. Essas desigualdades de caráter estrutural e histórico, indicam que, na prática, as oportunidades não são distribuídas de forma equitativa.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado de maneira elitista e excludente, negando o acesso à educação formal a mulheres, negros e pessoas de baixa renda. Essa exclusão limitou o desenvolvimento de milhões de indivíduos, perpetuando ciclos de pobreza e marginalização social. Ao mesmo tempo, como destacam Lima e Custódio (2020), o currículo eurocêntrico imposto pelas classes dominantes ignorou as contribuições afro-brasileiras e relegou a população pobre à invisibilidade social, reforçando estereótipos e exclusões.

As mulheres negras enfrentaram uma dupla discriminação, racial e de gênero, que agravou ainda mais as barreiras para seu acesso à educação, dificultando sua ascensão social e econômica. Essa interseccionalidade de opressões é um reflexo explícito das desigualdades estruturais que marcam a história e o presente do sistema educacional brasileiro.

O reconhecimento do direito à educação como fundamental para todos começou a ganhar força no Brasil apenas no final do século XX, representando um avanço significativo, embora ainda insuficiente para enfrentar os desafios históricos de desigualdade. A inclusão social e a democratização do acesso ao ensino superior passaram a ser priorizadas, impulsionadas pela atuação de movimentos sociais. A Conferência de Durban, realizada em 2001, foi um marco ao fomentar o debate sobre discriminação racial e ações concretas de reparação. Conforme Vieira Junior (2007), a participação do Brasil nesse evento consolidou o compromisso com o combate ao racismo e a promover da igualdade racial, reconhecendo o racismo estrutural e a exclusão histórica de negros e indígenas. Esse cenário foi decisivo para a adoção de políticas de ação afirmativa no ensino superior.

Joaquim Barbosa Gomes (2001), o primeiro juiz negro da Suprema Corte Brasileira, avançou significativamente na discussão de ação afirmativa no país, ao destacar que tais políticas visam à efetivação do princípio da igualdade substantiva, indo além da igualdade formal ao considerar disparidades históricas e sociais. Com base nessa concepção, essas políticas têm como objetivo promover justiça social por meio da inclusão de grupos sistematicamente excluídos.

Nesse contexto, a promulgação de ações afirmativas, como a Lei de Cotas, representou um esforço concreto para corrigir injustiças estruturais, permitindo que estudantes de grupos historicamente marginalizados tivessem acesso ao ensino superior. Desde 2004, quando pioneiramente a UERJ e a UnB implementaram cotas raciais e sociais, o debate sobre constitucionalidade e eficácia desse tipo de ação tem sido intenso e culminou na implementação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas em instituições federais para estudantes de escolas públicas, com subcotas para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e, mais recentemente, quilombolas, incluídos pela Lei nº 14.723/2023¹ (Brasil, 2023).

A Lei de Cotas constitui um marco histórico na promoção da equidade no acesso ao ensino superior, especialmente em um país profundamente caracterizado por desigualdades sociais e raciais. Sob a perspectiva da educação antirracista, a dimensão racial dessa política destaca-se como um instrumento essencial para enfrentar o racismo estrutural que permeia as instituições acadêmicas. Ao dar visibilidade à presença negra nas universidades, a Lei de Cotas desafia as normas discriminatórias e atua como uma estratégia fundamental na desconstrução das hierarquias raciais presentes nessas instituições.

Apesar de sua relevância, a Lei de Cotas ainda enfrenta resistências e desinformação. Como destacado por Munanga (2004, 2014), Gomes (2001) e Moehlecke (2002, 2016), muitas críticas reduzem as ações afirmativas ao conceito de "cotas", simplificando seu propósito e ignorando seus resultados concretos. Esse cenário reflete uma necessidade urgente de debates mais qualificados, que expliquem as bases teóricas das políticas afirmativas e os avanços

¹ A Lei nº 14.723, sancionada em novembro de 2023, atualizou a política de cotas no ensino federal (superior e técnico), reafirmando seu caráter como instrumento de democratização do acesso. Dentre as principais alterações, destacam-se: (i) a inclusão de estudantes quilombolas entre os grupos beneficiários da reserva de vagas; (ii) a redefinição do critério de renda familiar per capita, que passa a ser de até um salário-mínimo para fins de enquadramento nas cotas; e (iii) a modificação no processo de ingresso, que agora considera, prioritariamente, a nota dos candidatos cotistas na ampla concorrência antes da aplicação da reserva de vagas. Essas mudanças ampliam as possibilidades de ingresso e reafirmam o compromisso com a equidade, ao reposicionar simbolicamente os cotistas dentro do processo seletivo e do próprio espaço universitário.

alcançados na superação de desigualdades raciais e sociais. A resistência a essa política muitas vezes está ligada à persistência de uma visão de mundo racista e elitista, que desqualifica as conquistas dos grupos historicamente marginalizados.

As críticas à Lei de Cotas frequentemente minimizam a profundidade do preconceito estrutural que essa política visa combater, tratando-a como uma mera questão de “inclusão” e ignorando as transformações mais amplas que ela promove nas relações de poder e na redistribuição de oportunidades. Ao implementarem políticas de cotas, as universidades são convocadas a revisitar seus próprios preconceitos institucionais, em um movimento que exige mais que apenas mudanças nas políticas de ingresso, mas uma reinterpretação das práticas pedagógicas, curriculares e de convivência, com o objetivo de reduzir as barreiras invisíveis que ainda limitam a participação plena de estudantes negros e de outros grupos estigmatizados. A Lei de Cotas, portanto, insere-se em uma luta antirracista que visa reverter injustiças raciais e reconfigurar o espaço universitário.

A literatura sobre o tema (Mocelin, 2020; Racoski; Silva, 2020) destaca o papel crucial da Lei de Cotas na revelação e no enfrentamento das desigualdades estruturais, contribuindo para uma maior representatividade de estudantes negros e de baixa renda. Contudo, é necessário aprofundar a análise sobre os impactos dessa política no ensino superior, especialmente diante das controvérsias e resistências que ela ainda desperta, revelando preconceitos arraigados que dificultam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Embora a Lei de Cotas tenha ampliado o acesso de estudantes ao ensino superior, persistem barreiras significativas que comprometem sua permanência. Os desafios enfrentados vão além da matrícula e incluem a escassez de apoio financeiro, as condições precárias de ensino e a ausência de um ambiente educacional que respeite as identidades culturais. O racismo estrutural, ao se manifestar nas instituições de ensino, impõe obstáculos contínuos a permanência desses estudantes, evidenciando a urgência de estratégias que não se limitem a garantia do acesso, mas também a igualdade de condições de permanência ao longo de toda a trajetória acadêmica.

A partir dessas reflexões, a hermenêutica emerge como uma abordagem crítica para analisar as mudanças sociais e culturais impulsionadas pela Lei de Cotas, especialmente no que se refere aos conceitos e, sobretudo, aos pré-conceitos que permeiam a sociedade brasileira e suas instituições de ensino. Ao ser utilizada para interpretar as transformações nas dinâmicas acadêmicas e sociais, essa perspectiva permite compreender como tradições e preconceitos históricos são desafiados e como as universidades podem se tornar espaços mais representativos. A hermenêutica, ao perguntar pelo “não dito” que estrutura as dimensões do

racismo e suas manifestações cotidianas nas universidades, oferece uma chave interpretativa para a reconfiguração das relações sociais nesse ambiente.

Os conceitos centrais da hermenêutica, como tradição, preconceito e diálogo, são essenciais para entender as transformações no ensino superior brasileiro, especialmente no que diz respeito à questão racial. Para Gadamer (1999), a tradição não é um elemento fixo, mas um processo contínuo, que se constrói a partir da interação das gerações e das suas compreensões do mundo. No contexto acadêmico brasileiro, as tradições refletem, com frequência, um sistema de exclusão racial que atravessa as práticas institucionais, limitando o acesso e a equidade de oportunidades para pessoas negras e outras minorias raciais. A hermenêutica contribui para reconhecer essa tradição como um elemento atuante na compreensão social, mas que pode — e, em certos casos, deve — ser reelaborado criticamente. Não se trata de negar a tradição, mas de desconstruí-la e reconstruí-la de forma dialógica.

O preconceito, segundo Gadamer (1999), é inevitável e exige constante reflexão crítica, sobretudo quando aplicado a instituições sociais, como as universidades, onde a reprodução de ideias preconcebidas é frequentemente camuflada por normas acadêmicas. No cenário educacional brasileiro, o preconceito, principalmente racial, se manifesta em múltiplos níveis, desde as barreiras institucionais no acesso até práticas pedagógicas que ignoram as especificidades e as vivências de estudantes negros. Sob a perspectiva hermenêutica, os preconceitos, que não são, necessariamente negativos, precisam ser, antes de tudo, explicitados e trazidos à discussão, de modo que, por meio do diálogo, possam ser aprimorados, reformados ou mesmo refutados quando se revelem nocivos.

Por fim, a implementação da Lei de Cotas pode ser compreendida como um convite ao diálogo, tal como concebido na hermenêutica filosófica de Gadamer (1999), em que a compreensão se dá a partir do encontro genuíno entre diferentes perspectivas. Nesse contexto, o ingresso de estudantes com trajetórias sociais e raciais diversas impulsiona a universidade a se abrir à escuta e ao reconhecimento de outras vozes, questionando normas e saberes historicamente instituídos. O diálogo instaurado pela presença desses sujeitos não se reduz à troca de experiências, mas exige a disposição para revisitar e transformar práticas acadêmicas consolidadas, promovendo uma construção mais plural e democrática do conhecimento. De uma perspectiva mais ampla, a Lei de Cotas funciona como um catalizador para o início de um diálogo, na universidade e fora dela, em que os pontos de vista de uma tradição racista e excludente podem ser confrontados e transformados.

O contexto histórico e teórico apresentado oferece uma base inicial para compreender as tensões entre os valores historicamente consolidados e as demandas sociais contemporâneas,

evidenciando a necessidade de revisar práticas institucionais para alcançar uma educação inclusiva. Nesse sentido, a vivência prática da pesquisadora, enquanto assistente social envolvida diretamente nas políticas de ingresso e permanência de estudantes de grupos vulneráveis em uma universidade federal, constitui o ponto de partida e a motivação inicial desta pesquisa.

A experiência cotidiana de lidar com os efeitos da Lei de Cotas e de observar suas implicações nas questões de inclusão e permanência foi determinante para o aprofundamento do interesse em investigar como as cotas raciais, além de promoverem o acesso ao ensino superior, confrontam preconceitos estruturais e desencadeiam transformações no contexto acadêmico. O contato direto com as dificuldades e os desafios enfrentados por estudantes negros no ambiente universitário evidenciou a importância de compreender as políticas afirmativas sob uma perspectiva mais ampla que considere as condições reais de permanência e sucesso desses alunos.

Esta pesquisa propõe interpretar a Lei de Cotas como uma política que transcende a função de simples mecanismo de acesso ao ensino superior, assumindo um papel transformador ao enfrentar o racismo estrutural e contribuir para a reconfiguração das dinâmicas institucionais. Ao incorporar múltiplas vozes e perspectivas historicamente marginalizadas, a política desafia narrativas dominantes que excluíram a população negra e outros grupos vulneráveis, promovendo a construção de práticas inclusivas no ambiente universitário. Sob a ótica da educação antirracista, a Lei de Cotas emerge como um elemento central na transformação das relações sociais e institucionais, evidenciando a necessidade de condições materiais e simbólicas que garantam o acesso, como também a permanência e a integração acadêmica desses estudantes, fortalecendo a equidade e a justiça social.

Projetada a partir dessas experiências e inquietações pessoais, a pesquisa voltou-se para as complexas dinâmicas de inclusão e exclusão no ensino superior. A questão norteadora foi assim formulada: como, em uma leitura hermenêutica, a Lei de Cotas, aliada à oferta de condições materiais e simbólicas de permanência, pode reconfigurar tradições e preconceitos, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural no ensino superior? A partir desse questionamento central, define-se o objetivo geral da pesquisa: analisar, a partir de uma perspectiva hermenêutica crítica, de que modo a Lei de Cotas, articulada a condições materiais e simbólicas, contribui para o enfrentamento ao racismo estrutural no ensino superior, tensionando tradições excludentes e promovendo a desconstrução de preconceitos historicamente naturalizados.

Os objetivos específicos desta pesquisa refletem a complexidade e a amplitude da análise proposta, abordando aspectos históricos, institucionais e sociais da Lei de Cotas e suas implicações no ensino superior brasileiro. O primeiro objetivo concentra-se na análise do desenvolvimento histórico dessa política, enfatizando sua relação com a perpetuação e desconstrução de tradições racistas que, por décadas, moldaram o acesso ao ensino superior. O segundo objetivo foca nas políticas de inclusão e permanência voltadas aos estudantes cotistas, visando mapear preconceitos históricos e institucionais enfrentados por esses alunos, com base na vertente teórica da educação antirracista e do racismo estrutural. Por fim, o terceiro objetivo visa investigar, a partir do aporte conceitual da hermenêutica de Gadamer, como a Lei de Cotas, em articulação com políticas de permanência, contribui para reconfigurar preconceitos estruturais e transformar tradições excludentes, promovendo novas dinâmicas institucionais. Essa abordagem integrada visa compreender não apenas os impactos da Lei de Cotas, mas também explorar seu potencial transformador frente ao racismo estrutural no ensino superior brasileiro.

A pesquisa, de natureza qualitativa é conduzida por meio de uma revisão bibliográfica abrangente, contemplando livros, artigos acadêmicos, relatórios e documentos institucionais, com foco em temas como ações afirmativas, permanência estudantil, racismo estrutural, educação antirracista, tendo a hermenêutica como postura e como método interpretativo. A seleção das fontes contempla desde os debates iniciais sobre ações afirmativas, impulsionados pela Conferência de Durban em 2001, até as discussões recentes sobre a Lei nº 12.711, de 2012, revisada em 2023. No contexto das políticas educacionais e da luta antirracista no Brasil, destacam-se as contribuições de Kabengele Munanga (2001; 2004; 2014), que denuncia o mito da democracia racial e propõe uma educação voltada para o reconhecimento das identidades negras e indígenas. Sueli Carneiro (2002; 2005), por sua vez, evidencia como o racismo estrutural atua na marginalização histórica da população negra, defendendo a urgência de políticas reparatórias para enfrentar as desigualdades persistentes. O jurista Joaquim Barbosa (2001), ao sustentar juridicamente a constitucionalidade das ações afirmativas no Supremo Tribunal Federal, argumenta que o Estado brasileiro tem o dever de intervir para garantir a igualdade de oportunidades em uma sociedade profundamente marcada por desigualdades raciais.

Vozes como essas são fundamentais para compreender que o enfrentamento as tradições excludentes e ao preconceito não se limita ao plano individual, mas requer a desconstrução de estruturas históricas de opressão. Ao articular essas contribuições com a abordagem hermenêutica, a pesquisa recorre ao pensamento de Hans-Georg Gadamer em sua obra *Verdade*

e Método (1999), que compreende a interpretação como um processo histórico, atravessado por tradições, linguagens e preconceitos que estruturam a experiência. A hermenêutica, permite interpretar os sentidos atribuídos às políticas de ação afirmativa e desvelar os horizontes de significado que elas reconfiguram. A partir dessa perspectiva, a hermenêutica — especialmente em sua dimensão crítica — torna-se um instrumento valioso para compreender como essas políticas desafiam tradições excludentes e promovem novas práticas de inclusão.

A análise crítica e hermenêutica dos textos mira as contradições e reconfigurações nas práticas acadêmicas, com foco na desconstrução de práticas excludentes, posicionando-se como um momento de continuidade do diálogo necessário sobre o racismo e as desigualdades reproduzidas nas instituições de ensino. O processo de análise é contínuo e dialógico, permitindo a revisão e a reinterpretação constante dos textos à medida que novas compreensões emergirem. O enfoque hermenêutico oportuniza uma análise que vai além da simples descrição dos textos, possibilitando uma leitura crítica das ações afirmativas e de suas repercussões no contexto educacional e social brasileiro.

A investigação do tema desdobra-se em três capítulos centrais, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro examina o desenvolvimento histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil, com ênfase na Lei de Cotas e sua relação com a perpetuação e a desconstrução das tradições racistas que moldaram as instituições acadêmicas. Busca-se destacar, nessa retomada, a tradição racista excludente que permeia o ensino superior brasileiro, que a Lei de Cotas vem colocar em questão. O segundo capítulo examina mecanismos voltados à inclusão e permanência estudantil, com ênfase nos desafios enfrentados por estudantes cotistas no ambiente acadêmico, especialmente aqueles relacionados a preconceitos persistentes, como a crença na meritocracia como critério absoluto de valorização. Por fim, o terceiro capítulo explora criticamente os conceitos de tradição e preconceito, trazendo à tona, também a noção hermenêutica de diálogo, para investigar os impactos da Lei de Cotas na reconfiguração de sentidos historicamente enraizados no ensino superior. Evidencia-se como essa política desestabiliza narrativas hegemônicas, transforma dinâmicas institucionais e culturais e contribui para o enfrentamento do racismo estrutural.

Por meio dessa organização, a dissertação visa oferecer uma análise abrangente e crítica sobre o papel da Lei de Cotas na promoção da inclusão e na transformação do ensino superior brasileiro. A relevância deste estudo reside em aprofundar a análise sobre o impacto das políticas de ação afirmativa nas práticas educacionais e sociais no Brasil, com foco na Lei de Cotas. Ao investigar como a tradição de exclusão permeada por preconceitos raciais se manifesta no contexto educacional contemporâneo, o trabalho contribui para o fortalecimento

do debate acadêmico sobre os desafios e as potencialidades dessas políticas na promoção da inclusão e equidade no ensino superior, bem como na reconfiguração da cultura nacional em torno do tema.

A vivência prática da pesquisadora reforça o compromisso de interpretar criticamente os avanços e desafios desta política. Além disso, a própria pesquisa se justifica enquanto um momento de continuidade do diálogo sobre cotas, racismo e desigualdade que, na perspectiva hermenêutica, se revela necessário para transformação dos preconceitos e tradições que atravessam esses temas.

A pesquisa também ganha relevância por integrar a hermenêutica à análise das ações afirmativas, oferecendo uma perspectiva interpretativa inovadora sobre a reconfiguração de preconceitos e tradições nas universidades. Essa abordagem contribui para um entendimento mais amplo dos impactos das políticas de inclusão, ressaltando seu papel na criação de novas dinâmicas sociais e culturais no ambiente acadêmico. Além de fortalecer o campo da teoria educacional, o estudo pretende subsidiar a formulação de políticas públicas mais justas e eficazes.

2 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A CONSOLIDAÇÃO DA LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR

A educação, assegurada enquanto direito social dos indivíduos, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Art. 26) (Unicef, 1948), pela Constituição Federal de 1988 (Art. 205) (Brasil, 1988), e por diversas outras normativas nacionais e internacionais, é essencial para o desenvolvimento humano e social. Ela promove a igualdade de oportunidades e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Sendo um componente ativo da vida social, com papel vital na dinâmica da reprodução social.

Para fundamentar as raízes da problemática desta dissertação, é preciso ter em mente que a educação, desde seus níveis iniciais até o ensino superior, deve ser percebida como um campo possível de materialização dos conflitos sociais e de reprodução das desigualdades engendradas pela ótica da dominação do capital, mas também como uma potente ferramenta de transformação social. Ocupando um papel fundamental no processo de expansão do capitalismo, a educação molda as formas como os indivíduos se reproduzem socialmente, bem como suas críticas a esses modos de reprodução. Em uma sociedade estruturada pela contradição fundamental entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram esses produtores e se apropriam de sua produção, a educação tem uma função social significativa.

Como uma concepção relevante para o debate em questão, situa-se que:

A educação assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante. Integra, junto com outras dimensões da vida social, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Sua função social, portanto, é marcada pelas contradições, pelos projetos e pelas lutas societárias e não se esgota nas instituições educacionais, embora tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação (CFESS, 2013, p. 16).

Mesmo no século XXI, a educação segue sendo colocada em segundo plano, e a desigualdade educacional permanece como um problema persistente, afetando especialmente indivíduos em situação de vulnerabilidade econômica. Trata-se de um fenômeno complexo e preocupante, que envolve disparidades no acesso à educação de qualidade, nas oportunidades e nos resultados educacionais entre diferentes grupos de sociais. Essas disparidades podem ser

maturadas por diversos fatores como nível socioeconômico, cor da pele, origem étnica, localização geográfica, gênero e outras formas de marginalização social.

Em um estudo que problematiza a função social da escola pública no enfrentamento da desigualdade, Almeida, Salces e Fernandes (2021) argumentam que a desigualdade se manifesta através de diversas produções sociais, influenciadas por fatores como a distribuição de riqueza, o acesso a direitos e o reconhecimento de identidades, entre outros. É um conceito multidimensional que deve ser analisado a luz das múltiplas expressões econômicas, sociais, culturais e políticas. Assim, a desigualdade exhibe diferentes facetas e formas de expressão nas sociedades contemporâneas.

A temática da desigualdade é central para a compreensão da sociedade brasileira, principalmente no campo da educação, como indicado por Bourdieu (2007), que compreende a escola como uma instituição de reprodução e conservação social, ou seja, apesar da promessa de mobilidade social, a manutenção das estruturas sociais acaba legitimando desigualdades que são produzidas de forma sistemática e institucional. De maneira sucinta, a desigualdade manifesta-se por meio de condições subjetivas e objetivas que, em última análise, perpetuam as posições sociais existentes. As vantagens sociais resultantes dessas desigualdades acumulam-se ao longo da vida e são frequentemente percebidas como frutos do esforço individual ou talento pessoal, o que confere legitimidade a um cenário de assimetria social historicamente construído (Almeida; Salces; Fernandes, 2021).

Consequente a perspectiva abordada, é possível afirmar que a problemática relacionada à desigualdade educacional é multifacetada, pois vai além da mera falta de acesso à educação. Envolve questões como a qualidade das escolas, recursos disponíveis, qualificação dos professores, currículo e oportunidades extracurriculares, além de marcadores sociais como raça e classe social, que são estruturais na sociedade brasileira. Esses fatores influenciam diretamente a experiência educacional dos alunos, afetando seu desenvolvimento acadêmico, habilidades, aspirações e perspectivas futuras.

A educação desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades. Quando a desigualdade educacional é prevalente, determinados indivíduos têm acesso privilegiado a recursos educacionais de qualidade, enquanto outros enfrentam “tratamentos” ligados a obstáculos e dificuldades. Isso resulta em disparidades na obtenção de habilidades, conhecimentos e competências necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional. A desigualdade educacional pode perpetuar a desigualdade socioeconômica e restringir as perspectivas de mobilidade social dos indivíduos.

Além disso, a falta de acesso equitativo à educação não se limita ao ambiente escolar, estendendo-se também a fatores extraclasse que influenciam diretamente o desempenho educacional. Estudos recentes indicam que condições socioeconômicas adversas, como pobreza e ausência de suporte familiar, constituem determinantes significativos nas trajetórias educacionais dos estudantes (Neves, 2020). Para abordar efetivamente a desigualdade educacional, é imperativo adotar uma abordagem holística que considere tanto os recursos disponíveis nas instituições de ensino quanto as condições externas que afetam os alunos. Políticas públicas que integrem esforços na melhoria das condições de vida e no fortalecimento do apoio comunitário podem ser fundamentais para romper com esse ciclo vicioso, promovendo um ambiente mais favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento social.

Para reduzir as desigualdades históricas e promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao emprego, as instituições educacionais e governamentais adotam as chamadas ações afirmativas. Essas políticas e práticas reconhecem que grupos historicamente marginalizados, como minorias raciais e étnicas, mulheres, pessoas com deficiência e outros, enfrentam desvantagens sistemáticas que limitam o seu acesso a recursos educacionais e econômicos. A partir da possibilidade de acesso, as ações afirmativas desafiam as estruturas excludentes e fomentam uma reconfiguração do ambiente institucional, promovendo maior diversidade e inclusão nos espaços acadêmicos e profissionais.

É neste contexto que se insere a proposta deste capítulo, que aborda a trajetória das ações afirmativas, com ênfase especial na Lei de Cotas no contexto brasileiro, compreendendo-a como marco histórico na luta por justiça racial e democratização do ensino superior. Para isso, este capítulo está estruturado em quatro seções principais. A primeira, “2.1 Origens e desdobramentos históricos das ações afirmativas”, apresenta o contexto internacional de emergência dessas políticas, situando-as como respostas aos processos históricos de exclusão e desigualdade, especialmente nos Estados Unidos, e sua influência sobre os debates travados no Brasil. A seção “2.2 As ações afirmativas no Brasil”, investiga o desenvolvimento dessas políticas no cenário nacional, destacando os marcos normativos, os embates sociais e jurídicos, e o protagonismo dos movimentos negros na reivindicação por equidade racial nas instituições de ensino. Em seguida, a seção “2.3 O cenário da educação superior no Brasil e a Lei de Cotas” analisa o contexto em que a Lei nº 12.711/2012 foi criada, evidenciando as desigualdades estruturais no acesso à universidade e os primeiros impactos da política de cotas na composição do corpo discente das instituições públicas. Por fim, a seção “2.4 O legado da exclusão: a tradição racista do Ensino Superior brasileiro” propõe uma reflexão crítica sobre os processos

históricos de racialização e elitização do ensino superior, discutindo como práticas e discursos excludentes persistem e desafiam os avanços obtidos pelas ações afirmativas.

Ao longo deste capítulo, busca-se construir uma análise crítica e cronológica das transformações promovidas pelas ações afirmativas, em especial pela Lei de Cotas, destacando tanto seus sucessos quanto os entraves enfrentados na desconstrução de estruturas racistas enraizadas. Trata-se de compreender como essa política pública se inscreve em um processo mais amplo de contestação e ressignificação das tradições acadêmicas, contribuindo para uma universidade mais plural e comprometida com a justiça social.

A recuperação desses elementos históricos possibilita a exposição de uma longa tradição acadêmica marcada pela exclusão racial, elemento central para a análise hermenêutica do tema. Essa reflexão, aliada ao entendimento das normativas que garantem o direito à educação, é fundamental para interpretar o papel transformador da Lei de Cotas. A partir dessa base histórica, é possível aprofundar a discussão sobre o impacto dessas políticas nas instituições de ensino superior, demonstrando como elas não se restringem à ampliação do acesso, mas atuam também na reconfiguração das estruturas institucionais, fortalecendo a educação como instrumento de enfrentamento às desigualdades e de promoção de práticas mais inclusivas.

2.1 Origens e desdobramentos históricos das ações afirmativas

O termo “ação afirmativa” foi utilizado pela primeira vez na legislação trabalhista dos Estados Unidos por volta de 1935, voltado a ideia de não discriminação e equidade. Na atualidade, esse conceito abarca diversas questões, de forma que:

O conceito de ações afirmativas tomou proporções mais amplas do que uma mera política antidiscriminatória. O conceito de ação afirmativa representa, atualmente, a ideia de compensar, no presente, determinados segmentos sociais pelos obstáculos que seus membros enfrentam, por motivo da discriminação e marginalização no passado. Esse conceito refere-se a programas (públicos e privados) que buscam aumentar a participação de sujeitos pertencentes a minorias (raciais, étnicas, gênero, origem nacional etc.) em todas as esferas da vida pública (Espírito Santo; Santos; Sampaio, 2013, p. 202-203).

Assim, as ações afirmativas são procedimentos voltados a diminuir ou reparar situações de desigualdades promovendo a representatividade e a diversidade, que podem ser relacionadas ao sistema educacional, ao mercado de trabalho, ao meio político, entre outros. A vista do que explica Moehlecke (2002), a expressão ação afirmativa, se originou nos Estados Unidos no decorrer da década de 1960, em meio a um intenso movimento de reivindicações democráticas

pelos direitos civis, direcionadas a igualdade de oportunidade a todos, principalmente entre brancos e negros.

Conforme já mencionado, a ideia de ações afirmativas surge como uma resposta às injustiças históricas enfrentadas por minorias raciais, étnicas e de gênero em diversos contextos. Nos Estados Unidos, as ações afirmativas, embora anteriormente discutidas, foram formalizadas apenas na década de 1960, durante o movimento pelos direitos civis, com o objetivo de corrigir as desigualdades históricas e sociais enfrentadas principalmente por afro-americanos (Munanga, 2001). Nesse período, a legislação e as ordens executivas, como a “Executive Order 10,925” assinada por John F. Kennedy em 1961, foram fundamentais para institucionalizar essas políticas, visando a igualdade de oportunidades em empregos (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Nesse contexto, o movimento negro aparece com grande notoriedade, despontando lideranças como Martin Luther King Jr. e os Panteras Negras, por exemplo, onde a ideia de ação afirmativa se desenvolve a partir da garantia de leis antissegregacionistas por parte do Estado e destinadas a melhoria das condições de vida e de trabalho da população negra (Mocelin; Martinazzo; Guimarães, 2018). Esse movimento foi fundamental para consolidar políticas de ações afirmativas, influenciando diretamente a percepção sobre a necessidade de reparar as desigualdades históricas e garantir maior justiça social. A atuação de lideranças como King e grupos como os Panteras Negras passou a simbolizar a luta por direitos civis e sociais, levando a uma transformação no entendimento sobre a responsabilidade do Estado na promoção de igualdade.

Seguindo a linha do tempo, Feres Júnior *et al.* (2018) ressaltam que a ação afirmativa ganhou um novo significado com a “Executive Order 11.246” de Lyndon B. Johnson em 1965, que definiu a ação afirmativa como um esforço ativo para promover a igualdade racial na contratação, mudando o foco de uma igualdade formal para uma igualdade substantiva. A partir de 1965, as políticas de ação afirmativa se expandiram nas relações de trabalho e na educação superior, levando a um debate contínuo sobre sua constitucionalidade, que culminou em decisões da Suprema Corte norte americana, como o caso *Regents of the University of California v. Bakke* em 1978, que estabeleceu a possibilidade de considerar a raça como um fator no ingresso na universidade, desde que não houvesse a adoção de cotas rígidas.

Experiências como essa também foram implementadas em diversos contextos internacionais, como na Índia, Europa, Canadá e Malásia. Moehlecke (2002) destaca que, em cada país, as políticas de ação afirmativa assumiram características específicas, podendo estar vinculadas a programas governamentais ou privados, e variando entre medidas voluntárias ou

obrigatórias. Essas políticas são, por vezes, estabelecidas por leis ou orientações jurídicas, e o público-alvo geralmente inclui minorias étnicas, raciais e mulheres. Esse cenário global revela a flexibilidade das ações afirmativas em responder a diferentes necessidades sociais e históricas.

Na Índia, as “reservas” foram implementadas para garantir representação de castas historicamente discriminadas. Suas origens remontam ao período colonial, particularmente no final do século XIX e início do século XX. Os movimentos no sul da Índia buscaram reduzir o domínio dos brâmanes, que constituíam uma pequena porcentagem da população, mas detinham um poder significativo na governança colonial. Esses movimentos defendiam o estabelecimento de reservas em serviços públicos e instituições educacionais para comunidades não brâmanes, estabelecendo as bases para futuras políticas de ação afirmativa (Feres Júnior *et al.*, 2018).

O caso das reservas na Índia é especialmente interessante quando comparado a outras iniciativas de ações afirmativas no mundo. As origens coloniais e a luta contra a hegemonia dos brâmanes destacam como a ação afirmativa pode ser utilizada como um meio de redistribuição de poder em sociedades profundamente hierarquizadas e de tradições visceralmente arraigadas. Esse exemplo mostra que, embora o contexto seja distinto, o princípio da reparação histórica e da promoção da inclusão social permanece central nas políticas de ação afirmativa.

Na África do Sul, após o fim do *Apartheid*, as políticas afirmativas foram fundamentais para reduzir as desigualdades raciais, visando reparar décadas de segregação e exclusão sistemática da população negra. Assim como na Índia, onde as reservas focavam em castas discriminadas, as ações afirmativas sul-africanas buscavam a inserção de negros em setores dominados pelos brancos. A Malásia também estabeleceu um sistema de cotas em 1968 para garantir que a população malaia tivesse direitos iguais à educação e ao serviço público, o que pode ser visto como um paralelo a iniciativas semelhantes em nações africanas. Em todos os casos, essas medidas compartilhavam o objetivo central na concepção dessas políticas de redistribuir o poder e corrigir as desigualdades estruturais (Mocelin; Martinazzo; Guimarães, 2018).

Essa bagagem mostra como a ação afirmativa é um fenômeno dinâmico e multifacetado, adaptado às peculiaridades socioeconômicas e culturais de cada contexto. Na Índia, por exemplo, o sistema de castas foi um dos fatores impulsionadores, enquanto na Europa, questões relacionadas à imigração e à inclusão de grupos étnicos marginalizados ganharam relevância. No Canadá e na Malásia, políticas afirmativas foram direcionadas à inclusão de populações indígenas e grupos racializados, refletindo o objetivo comum de superar as barreiras estruturais que dificultam o acesso igualitário a oportunidades educacionais e profissionais.

Em outros termos, o conceito de ações afirmativas, inicialmente gestado nos Estados Unidos, inspirou outros países a adotarem políticas semelhantes, mas com adaptações específicas às suas realidades sociais e históricas. Conforme destacaram autores como Munanga (2001) e Gomes (2001), a terminologia que envolve a ação afirmativa varia, com termos como “políticas de igualdade de oportunidades”, “discriminação positiva” ou “ação positiva” e “políticas compensatórias” sendo usados de forma equivalente. Por exemplo, no Brasil, as discussões sobre ações afirmativas ganharam força, particularmente no que diz respeito à representação de afro-brasileiros e mulheres no ensino superior e no serviço público.

2.2 As ações afirmativas no Brasil

A abordagem do Brasil à ação afirmativa também foi moldada por experiências internacionais. O discurso global sobre justiça reparativa e equidade social influenciou as políticas brasileiras, particularmente no sentido de lidar com as disparidades raciais e de gênero. O contexto histórico do *Apartheid* na África do Sul e as políticas subsequentes destinadas a corrigir as injustiças do passado servem como exemplos que ressoaram nas discussões brasileiras sobre ações afirmativas (Feres Júnior *et al.*, 2018). É preciso ressaltar que o Brasil possui uma longa história de discriminação racial, que persistiu apesar da abolição da escravidão em 1888. Segundo Munanga (2001), o legado dessa discriminação criou barreiras sistêmicas para a população negra, demandando políticas direcionadas para promover a equidade. O reconhecimento dessas injustiças históricas tem sido a força motriz por trás da pressão por ações afirmativas no Brasil.

O passado colonial brasileiro, marcado pela escravidão e pela concentração de terras nas mãos de grandes proprietários, com práticas produtivas voltadas à monocultura, provocou, em grande parte, as profundas desigualdades sociais e econômicas do país. Esse legado histórico afetou de forma desproporcional diversos grupos, em especial a população negra e as comunidades indígenas. Essas disparidades continuam a influenciar a estrutura social do país, principalmente no que se refere ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.

O contexto histórico das ações afirmativas, particularmente no Brasil, é marcado por desenvolvimentos legislativos e sociais significativos que visam abordar as desigualdades raciais. As origens da estrutura legislativa das ações afirmativas no Brasil podem ser traçadas desde a década de 1980, com contribuições fundamentais de líderes como Abdias do Nascimento. Ele foi responsável por apresentar diversas propostas legislativas voltadas à promoção da igualdade racial, incluindo medidas compensatórias e a criação de cotas

universitárias para estudantes negros, além da criminalização da discriminação racial. A Constituição de 1988 solidificou ainda mais esses esforços ao definir o racismo como crime, estabelecendo assim as bases para futuras políticas de ação afirmativa, dando início a uma fase de maior atenção governamental às desigualdades históricas e sociais enfrentadas pela população (Mocelin; Martinazzo; Guimarães, 2017).

A década de 1990 representou um período de ativismo social significativo, com destaque para o movimento negro, que intensificou suas demandas por ações afirmativas voltadas para a redução das desigualdades raciais. A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, tornou-se um marco histórico nesse processo, simbolizando uma mobilização coletiva que reivindicava o reconhecimento da população negra e políticas concretas para o enfrentamento do racismo. Esse evento foi fundamental para a implementação do debate sobre a concretização de ações afirmativas no Brasil, como as cotas raciais e outras políticas de inclusão (Moehlecke, 2002).

Esse panorama revela como o Brasil adaptou e ampliou a discussão global sobre justiça reparativa, alinhando-a às suas particularidades sociais e políticas. Dessa forma, a influência de experiências internacionais, especialmente no campo dos direitos civis e da reparação histórica, reforçou o debate sobre as desigualdades brasileiras, gerando um movimento em prol de políticas que buscam a equidade e a justiça social no longo prazo. As experiências internacionais, sobretudo a sul-africana, ofereceram exemplos valiosos, mostrando que políticas de reparação, mesmo em contextos diversos, podem contribuir para a justiça social e a inclusão de grupos historicamente oprimidos.

Gomes (2001) destaca a negligência da ação afirmativa na literatura jurídica brasileira, apesar de sua importância no direito constitucional comparado e no direito internacional. Ele faz uma crítica à noção liberal tradicional de igualdade, argumentando que a mera igualdade legal não aborda as desigualdades sistêmicas enfrentadas por grupos marginalizados. O direito à igualdade deve incluir a igualdade formal, isto é, o direito a não ser discriminado arbitrariamente na lei e perante a lei, e a igualdade material, que é o direito a ter as mesmas oportunidades em termos financeiros, políticos e simbólicos (Piovesan, 2006).

Joaquim Barbosa (2001) também traz a discussão de que, inicialmente, a ação afirmativa era vista como um incentivo estatal para que os tomadores de decisão considerassem raça, gênero e nacionalidade em suas decisões sobre educação e emprego. Com o tempo, o conceito evoluiu para incluir cotas obrigatórias para representação minoritária em vários setores, com o objetivo de corrigir injustiças históricas. Ainda, de acordo com o autor, os objetivos da ação afirmativa incluem não apenas alcançar a igualdade de oportunidades, mas também transformar as percepções culturais das hierarquias de raça e gênero. Essas políticas visam eliminar a

discriminação estrutural e garantir que os grupos segregados sejam adequadamente representados em vários setores da sociedade.

Aqui é importante contextualizar as ações afirmativas no Brasil de maneira diferenciada dos moldes de outros países, devido à "ausência de segregação institucionalizada" e à miscigenação brasileira (Bayma, 2012). Esse aspecto reforça a necessidade de uma abordagem única e ajustada à realidade social e histórica do país, considerando como tradições e preconceitos particulares podem ser reconfigurados sob a perspectiva da inclusão e do reconhecimento da diversidade cultural. Bayma (2012) argumenta que a discriminação no Brasil reside mais na aparência e na classe social do que na ancestralidade, sugerindo que as ações afirmativas devem considerar ambos os critérios para promover uma inclusão mais equitativa. Esse ponto ajuda a ilustrar como as ações afirmativas devem enfrentar o preconceito de forma mais abrangente, desafiando tradições de exclusão que são tanto raciais quanto socioeconômicas.

Aproximando-se do contexto da desigualdade educacional, as ações afirmativas visam corrigir desequilíbrios no acesso à educação superior e a outros programas educacionais. Isso pode ser alcançado por meio de políticas que estabelecem cotas ou metas específicas para ingresso de estudantes de grupos minoritários com base em critérios como raça, gênero ou origem socioeconômica. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) ressalta que a educação, quando concebida como prática da liberdade, deve proporcionar às populações marginalizadas os meios para questionar as condições opressivas e, assim, reconfigurar as relações sociais. Segundo Freire, a transformação da educação em um direito acessível a todos é fundamental para promover a emancipação dos oprimidos e construir uma sociedade mais justa.

As ações afirmativas reconhecem que desigualdades socioeconômicas frequentemente se traduzem em disparidades educacionais, priorizando o ingresso de estudantes de origens socioeconômicas desfavorecidas. Ao oferecer oportunidades educacionais a grupos deixados de lado do sistema socioeconômico dominante, as ações afirmativas têm o potencial de quebrar os ciclos de desvantagem. Estudantes que se beneficiam dessas ações têm chance de obter uma educação de qualidade e, posteriormente, contribuir positivamente para suas comunidades e sociedade.

Feres Júnior *et al.* (2018) distinguem diferentes modalidades de ação afirmativa, especificamente cotas e bônus. As cotas são definidas como porcentagens fixas de vagas reservadas para grupos específicos, enquanto os bônus fornecem pontos adicionais aos candidatos de grupos pouco representados em processos seletivos competitivos. E discutem como essas duas abordagens às vezes podem ser equivalentes, mas geralmente funcionam de

forma diferente na prática, com cotas garantindo uma inclusão mais significativa dos beneficiários. Isso ocorre porque as cotas estabelecem um número concreto de vagas, assegurando maior presença de grupos estigmatizados, enquanto os bônus dependem da performance dos candidatos no processo seletivo para efetivar a inclusão.

A literatura (Moehlecke, 2016; Munanga, 2014) evidencia que a interação entre raça, classe social e educação no Brasil é uma arena de conflito histórico e contemporâneo, refletindo as profundas divisões estruturais que ainda caracterizam a sociedade. Ao abordar os perfis raciais e socioeconômicos dos estudantes, diversas pesquisas (Souza *et al.*, 2020; Ecker; Torres, 2016; Santos; Macedo, 2022) não apenas lançam luz sobre as disparidades persistentes no acesso à educação superior, mas também sobre a eficácia das políticas de ação afirmativa como mecanismos de inclusão. Além disso, é crucial considerar que tais políticas não operam em um vácuo, pois se entrelaçam com questões culturais, políticas e institucionais que afetam profundamente sua implementação e resultados. Essas pesquisas convidam a uma reflexão mais profunda sobre a transformação da estrutura das universidades, que são tradicionalmente espaços de reprodução de desigualdades. Assim, é importante refletir até que ponto as ações afirmativas têm conseguido não apenas incluir, mas transformar efetivamente o ambiente acadêmico, promovendo uma verdadeira fusão de horizontes entre os diversos grupos sociais.

Tendo em vista os argumentos já explorados, o termo “ação afirmativa” chega ao Brasil repleto de uma diversidade de sentidos, pautados em trajetórias e debates travados nos distintos países em que se desenvolveu. Um marco importante nesse debate internacional foi a Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, em 2001, que reforçou a importância de políticas afirmativas para combater as desigualdades raciais. No Brasil, essa conferência serviu como catalisador para a implementação de ações afirmativas, ao reconhecer as injustiças históricas enfrentadas pela população negra e ao propor a adoção de medidas concretas para promover a igualdade racial.

Carneiro (2002) observa que, ao longo da década de 1990, várias conferências chamaram a atenção para tópicos vitais, como direitos humanos, questões ambientais, direitos reprodutivos, questões de gênero e pobreza. Segundo ela, a Conferência de Durban foi um evento significativo que teve como objetivo abordar e combater o racismo e a discriminação em escala global. A conferência ocorreu após a queda do Muro de Berlim, durante uma época em que as discussões globais sobre direitos humanos e justiça social estavam ganhando força. Foi parte de uma série de conferências das Nações Unidas que buscaram reformular as políticas internacionais sobre questões sociais críticas, incluindo racismo e discriminação. A autora ainda destaca que a Conferência de Durban foi recebida com grandes esperanças de vários grupos,

particularmente do Movimento Negro no Brasil. Essas expectativas estavam enraizadas na crença de que a conferência forneceria uma plataforma para abordar o racismo sistêmico e a discriminação, tanto no Brasil quanto no mundo. Um dos resultados mais significativos foi a denúncia formal da falha do estado brasileiro em cumprir a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Essa denúncia destacou questões sistêmicas no Brasil e exigiu responsabilidade e ação do governo para lidar com essas violações.

Foi no âmbito do ensino superior brasileiro, que está intrinsecamente conectado ao cenário cultural e econômico que originou as brutais desigualdades sociais, raciais e educacionais, que nasceu um exemplo pioneiro de ação afirmativa no Brasil. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, se tornou a primeira instituição pública a adotar um sistema de cotas raciais. A UERJ reservou parte de suas vagas para estudantes negros, indígenas e de baixa renda, dando início ao debate sobre inclusão e justiça social no ensino superior brasileiro. O caso da UERJ ilustra como o país começou a enfrentar suas próprias desigualdades sistêmicas, por meio da implementação de políticas voltadas à reparação histórica e à promoção de um acesso mais equitativo à educação superior.

O sistema de cotas da UERJ foi projetado para reservar uma porcentagem de vagas para estudantes de escolas públicas, bem como para estudantes de origens raciais específicas. As cotas foram estabelecidas em resposta ao reconhecimento de que o acesso ao ensino superior estava favorecendo desproporcionalmente estudantes de origens mais ricas, particularmente aqueles que frequentavam escolas particulares. Ao longo dos anos, o sistema de cotas na UERJ evoluiu, com discussões contínuas sobre sua eficácia e a necessidade de ajustes. À medida que a política amadureceu, houve um reconhecimento crescente da importância do status socioeconômico como critério de acesso. Isso reflete uma compreensão mais ampla das complexidades da desigualdade no Brasil, onde tanto a raça quanto a classe desempenham papéis fundamentais na determinação do acesso à educação (Batista, 2018).

Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi precursora entre as universidades federais brasileiras ao implementar um sistema de cotas raciais no processo seletivo de ingresso na graduação. Essa política reservou 20% das vagas no vestibular para estudantes que se autodeclararam negros. A medida representou um marco importante no enfrentamento das desigualdades raciais no acesso ao ensino superior. Estrategicamente o sistema de cotas da UnB foi projetado para refletir a composição demográfica da população da região, garantindo que a representação de estudantes pretos, pardos e indígenas fosse proporcional ao seu número na sociedade em geral. Essa abordagem teve como objetivo criar um ambiente educacional mais equitativo e abordar a sub-representação histórica desses grupos no ensino superior.

Porém, esse processo não ocorreu de forma simples, conforme retrataram Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018), a implementação do sistema de cotas na UnB foi enfrentada com desafios legais, notadamente do partido político Democratas (DEM), que apresentou uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) no Supremo Tribunal Federal (STF), argumentando que as cotas eram inconstitucionais. No entanto, o STF decidiu a favor da UnB, declarando constitucionais as cotas raciais em 25 e 26 de abril de 2012. Essa decisão afirmou a legitimidade do sistema de cotas como meio de retificar a discriminação racial histórica no Brasil.

O sucesso do sistema de cotas implementado pela UnB gerou um efeito multiplicador, influenciando outras instituições de ensino superior em todo o Brasil a adotarem políticas semelhantes. Após a decisão do STF, diversas universidades brasileiras sentiram-se incentivadas a implementar suas próprias políticas de ação afirmativa. O apoio jurídico do STF também fortaleceu a legitimidade dessas medidas, incentivando uma maior aceitação das ações afirmativas. A decisão não apenas confirmou a legalidade dessas iniciativas, como também destacou sua conformidade com os princípios constitucionais de promoção da igualdade material. Esse precedente resultou em um aumento significativo de instituições que adotaram sistemas de cotas, voltados principalmente para a ampliação do acesso de grupos sub-representados, como estudantes pretos, pardos e indígenas, ao ensino superior.

Neste ponto é importante retomar a análise de Bayma (2012) que destaca a especificidade do contexto brasileiro, no qual a questão racial não pode ser dissociada da desigualdade de classe, mas também é preciso considerar que não pode ser reduzida a ela. Embora a autora argumente pela inclusão de critérios econômicos nas políticas de ação afirmativa para evitar acusações de “discriminação reversa” e ampliar o alcance a grupos como brancos pobres e indígenas, é fundamental reconhecer que o racismo estrutural no Brasil impõe barreiras singulares à população negra que não se resumem à condição socioeconômica.

A ideia da autora (Bayma, 2012) de adaptar os modelos estrangeiros, como o francês, que privilegia critérios objetivos de renda sem considerar explicitamente a raça, pode esvaziar a potência simbólica e reparadora das cotas raciais. Embora a interseccionalidade entre raça e classe deva ser considerada, é necessário que as políticas afirmativas brasileiras mantenham também o foco central na reparação das desigualdades raciais historicamente construídas, reconhecendo o racismo como uma opressão autônoma que estrutura o acesso ao ensino superior e à cidadania plena.

Nessas circunstâncias, a temporariedade das cotas é um fator essencial para garantir sua legitimidade constitucional, ou seja, o STF reconheceu que essas ações são necessárias

enquanto o Brasil não oferece condições educacionais igualitárias para todas as classes sociais. Segundo Bayma (2012), as cotas devem atuar como um mecanismo transitório até que o Brasil alcance uma sociedade mais igualitária. A decisão do STF de constitucionalizar as cotas trouxe o desafio de monitorar os efeitos dessa política para evitar distorções ou arbitrariedades na aplicação. A autora também aponta que as universidades devem estabelecer critérios objetivos e transparentes para selecionar os beneficiários das cotas, mantendo o princípio da proporcionalidade.

Como marco fundamental no processo de busca da superação destas desigualdades e equalização de oportunidades no país, figura a Lei nº 12.711/12 ou “Lei de Cotas”, promulgada em 29 de agosto de 2012. Essa legislação trata do ingresso de estudantes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, com base em critérios sociais e étnico-raciais. Em termos objetivos, a Lei estabelece que estudantes oriundos da rede pública de ensino tenham reserva de vagas garantida, sendo essa vinculada à renda per capita familiar e à autodeclaração étnico-racial (Brasil, 2012), contemplando, assim, uma interseção entre classe social e raça. Essa interseccionalidade, no entanto, como já discutido, não deve ser interpretada como uma diluição da questão racial no critério econômico, mas como uma estratégia para enfrentar a complexidade das exclusões múltiplas que marcam a estrutura social brasileira.

A Lei de Cotas, ao instituir ações afirmativas que articulam dimensões sociais e étnico-raciais, consolida o sistema de cotas como a principal política pública voltada à democratização do acesso ao ensino superior no país. Trata-se de uma iniciativa que vai além do princípio da igualdade formal, pois reconhece desigualdades estruturais e busca corrigi-las por meio de medidas concretas de reparação. Seu impacto tem sido particularmente significativo nos cursos tradicionalmente marcados pela exclusão de grupos subalternizados, como Medicina, Direito, Engenharia e Odontologia, historicamente ocupados por uma elite branca e de maior poder aquisitivo. Ampliando o acesso a esses espaços, a Lei contribui para transformações mais amplas no tecido social, promovendo mobilidade social, visibilidade das identidades racializadas e questionamento das estruturas de privilégio e mérito que sustentam a desigualdade no ensino superior.

2.3 O cenário da educação superior no Brasil e a Lei de Cotas

A educação sempre foi um campo central na construção e disputa da hegemonia social, refletindo as lutas de classes que permeiam toda a sociedade. No ensino superior brasileiro, o

acesso às universidades nunca foi apenas uma questão de mérito individual, mas um mecanismo de consolidação de tradições que historicamente fortaleceu a manutenção de uma elite branca. Essa exclusão sistêmica serve não só para reproduzir desigualdades, mas também para perpetuar o domínio cultural e econômico.

Nesse cenário, em termos de acesso, a política de cotas emerge como uma estratégia de contestação e transformação, desafiando o *status quo* e reconfigurando o perfil do campo educacional. Ao possibilitar a maior presença de grupos segregados, essas medidas promovem a diversificação dos saberes e a construção de uma nova hegemonia que valoriza a pluralidade. Dessa forma, o ensino superior se torna um terreno de disputa não apenas por vagas, mas pela própria definição dos contornos do poder e da cultura na sociedade.

Mocelin (2020) atesta que o ensino superior público brasileiro sempre foi dominado por uma elite branca. No entanto, graças às políticas de cotas sociais, étnico-raciais e de acessibilidade, outros grupos estão conseguindo ingressar nesse nível de ensino. Tradicionalmente, as universidades públicas garantiam aos admitidos uma certa posição social que era mantida e raramente questionada, o que os impedia de acessar formações com menos prestígio social e/ou menor concorrência em seus processos seletivos.

A adoção das políticas de cotas tem desempenhado um papel decisivo na ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, especialmente da população preta e parda. Antes da implementação das ações afirmativas, os dados apontavam uma sub-representação significativa de negros e pardos nas universidades públicas, refletindo os efeitos do racismo estrutural e da desigualdade de oportunidades no país. Nesse contexto, os dados mais recentes do Censo da Educação Superior de 2023 (Inep, 2024) permitem analisar de forma concreta os avanços promovidos pelas cotas raciais e sociais, especialmente no que se refere à composição étnico-racial dos estudantes matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior.

Segundo os dados do Censo (Inep, 2024), que fornece informações significativas sobre o estado do ensino superior no Brasil, aproximadamente 4,9 milhões de estudantes se matricularam em programas de graduação em 2023, indicando um ligeiro aumento em relação aos anos anteriores. Esse crescimento é particularmente notável na educação a distância, que se tornou um modo significativo de estudo, contribuindo para o aumento geral das matrículas.

Além disso, é possível verificar, com base no Censo (Inep, 2024), que o aumento da educação a distância é um dos maiores impactos, ela permite maior flexibilidade para estudantes de diferentes contextos. No entanto, é o setor privado que concentra quase a totalidade da oferta de vagas, o que levanta preocupações sobre o custo da educação e o endividamento estudantil.

O aumento dos ingressantes, especialmente em cursos EaD, sugere que há um interesse crescente em formas mais flexíveis de educação. Porém, o desafio de regionalizar e democratizar o ensino superior permanece, com desigualdades regionais significativas no acesso.

O Censo da Educação Superior (Inep, 2024) apresenta dados extremamente relevantes relacionados ao perfil dos estudantes, mostrando que nas instituições públicas, uma parcela expressiva dos estudantes provém de famílias com baixa renda, majoritariamente beneficiados por políticas de inclusão como as cotas. Já nas instituições privadas, o perfil socioeconômico é predominantemente de classe média e alta. Essas disparidades revelam o papel das universidades públicas no oferecimento de oportunidades de ascensão para os grupos mais vulneráveis economicamente.

A diversidade racial também ocupa posição de destaque, com estudantes pretos, pardos e indígenas compondo 53,6% dos ingressantes nas universidades públicas, resultado direto da política de cotas raciais. Nas instituições privadas, esse percentual é significativamente menor, embora também tenha aumentado nos últimos anos devido à expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e Programa Universidade para Todos (ProUni), que permitem maior acesso de grupos marginalizados ao ensino privado. A implementação da Lei de Cotas foi fundamental para esse crescimento, uma vez que antes de sua aplicação, a presença de estudantes negros e pardos no ensino superior era significativamente baixa. Hoje, esses grupos constituem a maioria dos ingressantes nas universidades públicas (Inep, 2024).

Embora o aumento da diversidade racial no ensino superior seja um avanço importante, é crucial considerar a questão da permanência e conclusão dos cursos, especialmente para os estudantes cotistas. Fatores como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a ausência de redes de apoio, e a falta de políticas robustas de assistência estudantil são barreiras que dificultam a conclusão dos cursos. Assim, para que a diversidade nas universidades se traduza em inclusão efetiva e igualdade de oportunidades, é essencial o fortalecimento de programas de apoio, como bolsas de permanência, tutoria acadêmica e apoio psicossocial, que assegurem condições para que esses estudantes não apenas ingressem, mas também concluam sua formação com sucesso.

Historicamente, a participação feminina nas universidades tem aumentado, e, em 2023, as mulheres continuaram a ser a maioria nas matrículas de graduação. O levantamento (Inep, 2024) mostra que as estudantes do sexo feminino representaram cerca de 58% do total de matrículas no ensino superior. Esse número reforça a tendência de maior participação das

mulheres no ambiente acadêmico, tanto em cursos presenciais quanto a distância. No entanto, existem diferenças de gênero significativas quando se observa a distribuição por áreas de conhecimento. São apontadas grandes disparidades de gênero nas matrículas, particularmente em programas de formação de professores, onde 73,9% das matrículas são do sexo feminino. As mulheres ainda são maioria em cursos das áreas de saúde, educação e ciências humanas, enquanto os homens predominam em cursos relacionados às engenharias, ciências exatas e tecnologia. O Censo também revela desafios no que se refere à permanência de estudantes, sendo que questões de gênero podem influenciar diretamente a taxa de conclusão dos cursos, especialmente em casos de estudantes que enfrentam dificuldades socioeconômicas ou conciliam estudo com outras responsabilidades, como trabalho ou cuidados familiares.

A concentração de mulheres em cursos tradicionalmente associados ao cuidado e à educação, como saúde, pedagogia e ciências humanas, reflete a manutenção de estereótipos de gênero que influenciam as escolhas profissionais e acadêmicas. Por outro lado, a menor presença de mulheres nas áreas de engenharias e ciências exatas revela barreiras culturais e institucionais que limitam a participação feminina em setores considerados "masculinos". Esse cenário aponta para a necessidade de políticas de incentivo e suporte, como programas de mentoria e bolsas de estudo, voltados para aumentar a presença de mulheres em campos sub-representados. Além disso, o estímulo desde a educação básica para que meninas explorem áreas de ciência e tecnologia pode ser um passo fundamental para transformar essa realidade e promover uma distribuição mais equitativa entre os gêneros no ensino superior e no mercado de trabalho.

Esse desequilíbrio é ainda maior quando se consideram as interseções entre raça e gênero. Dados recentes do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (Ipea, 2024) revelam que, em 2022, apenas 15% das mulheres negras com 25 anos ou mais haviam concluído o ensino superior, enquanto entre as mulheres brancas essa proporção era quase o dobro, chegando a 29%. Essa disparidade expressiva expõe como os obstáculos enfrentados pelas mulheres negras se acumulam ao longo da trajetória educacional: além de lidarem com o racismo estrutural, são impactadas também por desigualdades de gênero e por contextos socioeconômicos mais vulneráveis. Embora as mulheres negras representem uma parcela significativa da população brasileira, elas ainda têm acesso limitado ao ensino superior, especialmente em cursos historicamente elitizados. Mesmo quando comparadas a homens negros (dos quais apenas 11% haviam concluído o ensino superior), percebe-se que o acesso feminino negro cresce, mas permanece distante de um patamar de equidade.

Voltando para os dados gerais da educação superior, constata-se que uma maior concentração de estudantes nas regiões Sudeste (42,3%) e Nordeste (24,7%) reflete a distribuição geográfica das instituições de ensino superior, que se concentram majoritariamente nessas áreas. Em contraste, as regiões Norte e Centro-Oeste possuem uma menor proporção de alunos matriculados, o que revela as dificuldades de oferta educacional e o acesso desigual ao ensino superior. Essa disparidade regional evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que promovam a expansão e o fortalecimento do ensino superior em regiões historicamente menos favorecidas (Inep, 2024).

A inclusão de estudantes provenientes de diversas origens socioeconômicas e culturais enriquece profundamente o ambiente acadêmico. A presença de um corpo discente diversificado contribui para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo, onde múltiplas perspectivas e experiências são valorizadas e compartilhadas. Isso não apenas promove o respeito e a compreensão entre os estudantes, mas também os prepara de maneira mais abrangente para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada e multicultural.

Essas mudanças no perfil dos estudantes universitários representam um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes de baixa renda e de grupos étnico-raciais subalternizados. A política de cotas tem desempenhado um papel decisivo ao permitir que estudantes de diversas origens sociais e raciais tenham a oportunidade de cursar graduações que antes lhes eram inacessíveis. No entanto, esses avanços também expõem desafios persistentes, como a necessidade de garantir a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico e a redução das desigualdades regionais e socioeconômicas, a exigência de adaptação a um espaço historicamente elitista e a superação de estigmas e preconceitos ainda presentes que ainda impactam significativamente o acesso e a conclusão dos cursos superiores. Esses fatores destacam a importância do desenvolvimento de estratégias robustas de permanência, como bolsas de estudo e programas de apoio acadêmico, essenciais para garantir o sucesso dessas políticas inclusivas.

A política de cotas no ensino superior não apenas amplia o acesso, mas também atua como um mecanismo de reparação histórica, enfrentando a desigualdade estrutural que por séculos restringiu o ingresso de determinados grupos nas universidades. Ao reconfigurar os critérios de seleção para ingresso no ensino superior público, a política de cotas desafia a lógica tradicional de meritocracia, revelando como o acesso à educação é condicionado por fatores sociais e raciais. Nesse sentido, as cotas não representam um privilégio, mas uma tentativa de equalizar oportunidades em um sistema que historicamente favoreceu determinados segmentos da população em detrimento de outros.

Jessé Souza (2012), por sua vez, reforça essa ideia ao sugerir que a subcidadania é uma construção social que perpetua a desigualdade e a exclusão. Ele argumenta que, apesar dos direitos formais garantidos, grande parte da população brasileira enfrenta barreiras estruturais que impedem o pleno exercício de seus direitos. A política de cotas, portanto, deve ser concebida como uma medida para combater essa subcidadania estrutural, criando condições mais equitativas para o acesso à educação e, por conseguinte, à cidadania plena.

À medida que as políticas de ações afirmativas evoluem nas instituições, é essencial realizar avaliações contínuas de seus efeitos. Isso garantirá que essas políticas alcancem seus objetivos de forma eficaz, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais e de inclusão. É fundamental destacar que, no contexto da política de cotas, não é apenas a garantia do acesso ao ensino superior que está em jogo, mas sim uma mudança estrutural e a promoção da equidade.

Paulo Freire (1996) já enfatizava a necessidade de reconhecer os indivíduos como sujeitos históricos, dotados da capacidade de intervir e transformar a realidade. À luz dessa concepção, a educação é compreendida como um instrumento de emancipação individual e coletiva, o que reforça a centralidade de políticas como a Lei de Cotas, voltadas à superação de barreiras históricas que mantiveram populações negras, indígenas e de baixa renda à margem do ensino superior. Ao reconhecer a desigualdade como um produto de processos estruturais, tais políticas afirmam o direito à transformação das condições de existência desses sujeitos. Dessa forma, ao promover o acesso equitativo à educação, as ações afirmativas além corrigir injustiças sociais, potencializam a constituição de sujeitos críticos, capazes de atuar como agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

Compreender, entretanto, os efeitos dessas políticas exige mais do que uma análise estrutural. É necessário considerar os impactos concretos que o acesso ao ensino superior, via sistema de cotas, produz nas trajetórias pessoais, acadêmicas e sociais dos estudantes. Como destacam Manzan, Oliveira e Melo-Silva (2023), a implementação das ações afirmativas no Brasil esteve desde o início atravessada por uma bagagem complexa, marcada por múltiplas dimensões de caráter histórico, social e, sobretudo, subjetivo. A presença das cotas no espaço universitário desafia noções tradicionais de mérito, intelectualidade e produção do conhecimento, ao valorizar experiências e perspectivas historicamente silenciadas, especialmente aquelas advindas de intelectuais negros e de outros grupos subalternizados no discurso acadêmico.

Não há dúvida de que o acesso ao ensino superior por meio de cotas oferece ferramentas significativas, relacionadas não só a melhora da condição econômica, como também a

possibilidade ascensão social e cultural dos indivíduos e pode transformar a autoestima e a autopercepção dos estudantes, proporcionando-lhes novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento individual. Academicamente, as cotas permitem que esses estudantes ingressem em cursos altamente competitivos, oferecendo-lhes acesso a uma educação de qualidade que pode abrir portas para carreiras promissoras.

Aqui é relevante mencionar que o acesso ao ensino superior, por si só, não garante a ascensão social, mas amplia os horizontes do indivíduo quanto a sua visão de sociedade e de mundo, e a sua compreensão das estruturas que moldam a sociedade. Esse acesso possibilita uma leitura mais crítica da realidade social e, sob essa perspectiva, torna-se uma ferramenta poderosa para a promoção de transformações individuais e coletivas. No entanto, é preciso reconhecer que o ingresso na universidade não representa um ponto de chegada, mas apenas uma etapa em um processo mais amplo. Os desafios da permanência e da conclusão do curso, assim como da inserção qualificada no mercado de trabalho, impõem a necessidade de políticas que vão além de um mecanismo de acesso, elas devem garantir condições concretas para a trajetória acadêmica e profissional dos estudantes cotistas. Sem essa continuidade, o potencial transformador do ensino superior permanece limitado.

Ou seja, um dos desafios mais críticos na implementação de políticas como a Lei de cotas é o de garantir que os estudantes cotistas recebam suporte adequado para permanecerem na universidade e concluírem seus cursos. Não basta apenas possibilitar o ingresso desses estudantes; é igualmente importante assegurar que eles tenham as condições necessárias para completar suas trajetórias acadêmicas. Para isso, é fundamental que as cotas sejam acompanhadas por políticas voltadas a permanência estudantil, como bolsas de estudo, auxílio moradia e programas de tutoria acadêmica, entre outras.

É necessário compreender as raízes da exclusão de determinados grupos do ambiente acadêmico e os obstáculos estruturais que ainda persistem. A exclusão da população negra do ensino superior não é um fenômeno recente, mas sim resultado de um longo histórico de marginalização e de uma tradição universitária que, por séculos, esteve voltada para a elite branca. Assim, é essencial entender como o ensino superior brasileiro foi estruturado dentro de um modelo racista e excludente, e de que maneira essa tradição ainda influencia o presente. Romper com essa herança histórica exige não apenas políticas de acesso, mas também a construção de novas práticas pedagógicas que acolham e valorizem a diversidade de experiências e saberes trazidos por esses sujeitos historicamente alijados da universidade.

É justamente nesse contexto que a dimensão pedagógica da inclusão adquire centralidade, sobretudo à luz do pensamento de Paulo Freire (1996), que destaca o diálogo como

fundamento essencial para a construção coletiva do conhecimento. A presença de estudantes oriundos de diferentes origens sociais e raciais, proporcionada pela Lei de Cotas, introduz múltiplas vivências e narrativas no ambiente acadêmico, criando condições para um espaço dialógico enriquecido. Essa diversidade, longe de ser um obstáculo, amplia o processo educativo e dá concretude ao princípio freiriano da educação como prática da liberdade. A inclusão de vozes historicamente silenciadas permite não apenas o compartilhamento de experiências, mas também a reconfiguração de práticas educacionais, tornando a universidade um espaço mais crítico, plural e socialmente comprometido.

Ao adentrar o ambiente universitário, esses estudantes não apenas ampliam seus horizontes acadêmicos, mas também fortalecem suas redes sociais e culturais. A interação com colegas de diversas origens e a superação de desafios inerentes à sua condição de cotistas contribuem para a formação de uma identidade mais resiliente e confiante. Nesse sentido, as cotas também funcionam como mecanismos cruciais na promoção de um desenvolvimento integral, influenciando de maneira positiva as trajetórias pessoais, acadêmicas e sociais desses indivíduos. Porém, para que esse potencial se concretize plenamente, é indispensável ir além dos avanços recentes e enfrentar as raízes profundas das desigualdades raciais no ensino superior.

Assim, compreender os impactos da Lei de Cotas requer também um olhar atento ao passado. Afinal, os efeitos dessa política afirmativa só podem ser adequadamente analisados quando inseridos na longa trajetória de exclusão que marcou a formação do ensino superior brasileiro. A seção a seguir, propõe-se discutir o legado dessa exclusão, evidenciando como o sistema universitário nacional foi historicamente estruturado para atender a uma elite branca, e como essa tradição racista ainda molda práticas institucionais e limita o pleno acesso e pertencimento de estudantes negros.

2.4 O Legado da exclusão: a tradição racista do Ensino Superior brasileiro

Para compreender a exclusão e os desafios enfrentados pela população negra no Brasil, é fundamental reconhecer que os indivíduos são sujeitos históricos, socialmente construídos e atravessados por múltiplos fatores. Elementos como a estrutura econômica, as dinâmicas políticas, a geografia, o contexto temporal, a herança do colonialismo e a própria linguagem influenciam profundamente a constituição dos sujeitos e suas relações com a sociedade.

Historicamente, a exclusão da população negra foi um projeto deliberado, sustentado pela negação de direitos e marginalização sistemática, impedindo o exercício pleno da

cidadania. Esse processo não pertence apenas ao passado, e persiste até os dias atuais, refletindo-se nas desigualdades estruturais que atravessam todas as esferas da vida social. O racismo, enraizado no tecido social brasileiro, é um elemento constitutivo da organização política, econômica e jurídica do país, operando tanto por meio de práticas institucionais quanto por ações cotidianas.

O corpo negro, dentro dessa estrutura, permanece como alvo de violências que se manifestam de múltiplas formas, desde a negligência estatal em políticas públicas até a repressão direta exercida por forças de segurança. Assim, compreender essa realidade exige um olhar crítico sobre os mecanismos históricos e contemporâneos que perpetuam a exclusão e a desvalorização da vida negra no Brasil.

Em sua tese de doutorado, Sueli Carneiro (2005) demonstra que a população negra, no Brasil, foi diligentemente impedida de integrar-se socialmente, de modo que, ainda hoje, os movimentos negros lutam não apenas por direitos, mas pela própria inserção da pessoa negra na sociedade. Essa inserção, no entanto, não se dá como um projeto de transformação radical imediata, mas sim, como uma estratégia de sobrevivência diante das estruturas racistas que continuam a negar cidadania plena à população negra. Essa análise evidencia que a luta antirracista no Brasil, antes de projetar revoluções profundas, ainda precisa enfrentar a urgência do reconhecimento básico da dignidade e da existência da população negra no país, revelando a persistência de mecanismos históricos de exclusão.

É fundamental refletir sobre o racismo estrutural ao considerar que, após a promulgação da Lei de Cotas, o número de universitários negros aumentou significativamente. Esse crescimento indica que, em períodos anteriores, a presença negra no ensino superior era extremamente reduzida. Embora os processos seletivos das universidades públicas não proibissem formalmente a participação de pessoas negras, um conjunto de fatores históricos, sociais e econômicos acabou por dificultar de maneira desproporcional o acesso dessa população ao ensino superior.

A escravização de milhões de africanos deixou como legado uma hierarquia social que privilegiou a população branca e desumanizou os corpos negros. Essa estrutura, aliada à exclusão sistemática de oportunidades, consolidou barreiras que tornaram a trajetória educacional da população negra significativamente mais desafiadora do que a da população branca. Esses impactos persistem até hoje, influenciando a dinâmica social e as percepções de raça no Brasil contemporâneo.

Conforme Alex Brasil *et al.* (2024), o legado da escravidão no Brasil resultou em uma exclusão prolongada da população negra das oportunidades educacionais. Durante séculos, leis

proibiram a educação de pessoas escravizadas e impuseram barreiras ao acesso de negros livres, perpetuando um ciclo de desvantagem educacional. Esse legado se manifesta na maneira como as instituições foram moldadas pelo colonialismo, pela anti-negritude e pelo racismo estrutural, que se revela em políticas institucionais que favoreceram historicamente os interesses de uma elite branca, em práticas pedagógicas que desconsideraram a diversidade cultural e nos currículos que privilegiam uma visão monocultural do conhecimento. As normas culturais vigentes dentro das universidades, por sua vez, reforçam estereótipos e pressupostos que desvalorizam as experiências e os saberes negros, mantendo padrões de excelência associados a um ideal hegemônico. Dessa forma, a combinação de políticas excludentes, práticas discriminatórias e normas culturais arraigadas mantém um sistema educacional que continua a reproduzir desigualdades históricas, refletindo-se nas disparidades contemporâneas.

Na mesma linha de raciocínio, Ribeiro (2023) destaca que as hierarquias raciais no Brasil têm raízes profundas no período colonial, quando os colonizadores portugueses instituíram um sistema social que centralizava a branquitude como referência de poder, inteligência e autoridade. Esse modelo não apenas legitimava a exploração e a subjugação das populações indígenas e africanas, mas também estruturava mecanismos de exclusão que atravessaram gerações e permanecem evidentes principalmente no campo educacional.

O ensino superior brasileiro, historicamente concebido para atender às elites, reflete essa tradição racista ao estabelecer critérios de seleção que, direta ou indiretamente, favorecem aqueles que já possuem privilégios acumulados. A exclusão da população negra do ensino formal e o controle do conhecimento por uma elite branca contribuíram para a manutenção de um ambiente acadêmico hostil à presença de saberes e sujeitos historicamente marginalizados, tornando necessária uma revisão crítica das políticas educacionais e das epistemologias dominantes. Assim como expõe Carneiro (2005), o legado da escravidão, aliado à persistência do racismo sistêmico, gerou desigualdades estruturais no acesso à educação, que se perpetuam ao longo das gerações.

Essa conjuntura contribuiu para disparidades significativas no desempenho acadêmico entre grupos raciais. As universidades, enquanto espaços tradicionalmente restritos, consolidaram essa exclusão ao longo do tempo, reproduzindo um modelo educacional que naturalizou privilégios e reforçou a marginalização de determinados grupos sociais. Assim, reconhecer essa tradição racista é um passo essencial para compreender os desafios contemporâneos da educação e a necessidade de práticas que promovam a equidade racial.

Os movimentos sociais negros e indígenas desempenharam um papel central na reivindicação do direito à educação superior, denunciando a exclusão histórica dessas

populações e pressionando o Estado por políticas de acesso e permanência. Ao longo das décadas, organizações como o Movimento Negro Unificado (MNU) e articulações indígenas nacionais e regionais lutaram para inserir a pauta educacional na agenda pública, argumentando que o acesso à universidade não poderia ser tratado como um privilégio, mas sim como um direito fundamental. Essas mobilizações foram essenciais para impulsionar debates sobre a desigualdade racial no ensino superior e para a criação de mecanismos de ação afirmativa que buscassem reparar as injustiças históricas e estruturais que limitavam a presença desses grupos nas universidades.

Aqui é fundamental reconhecer que exclusão não é apenas um efeito colateral da desigualdade, mas parte de um sistema que naturalizou a ausência dessas populações da escola até a universidade. A ausência das histórias e contribuições dos povos negros e indígenas nos currículos escolares resulta em um ensino que não representa nem dialoga com a realidade de uma parcela significativa da população estudantil (Brasil *et al.*, 2024).

No contexto do ensino superior, esse apagamento histórico se manifesta na baixa presença de referências acadêmicas e epistemológicas que reconheçam e valorizem o conhecimento de intelectuais negros e indígenas, perpetuando a ideia de que a universidade é um espaço construído exclusivamente a partir de perspectivas eurocêntricas. Essa falta de representatividade reforça sentimentos de alienação entre estudantes cotistas, dificultando sua permanência e pertencimento acadêmico, tornando essencial a implementação de uma educação antirracista que repense o currículo e promova a valorização das diversas trajetórias e saberes.

A institucionalização da branquitude nas estruturas acadêmicas impõe barreiras ao acesso de indivíduos não brancos ao ensino superior, e opera como um mecanismo de naturalização das desigualdades raciais (Ribeiro, 2023). Esse fenômeno reforça a ideia de que o espaço universitário é, por excelência, um território branco, onde a presença negra é frequentemente percebida como exceção e não como uma consequência legítima de políticas de equidade, como a Lei de Cotas. A presença reduzida de acadêmicos negros não é um mero reflexo de desigualdades históricas, mas resulta da reprodução contínua de um sistema que privilegia determinadas trajetórias sociais e educacionais.

Além disso, a branquitude institucionalizada não se limita à exclusão quantitativa, mas também incide sobre a construção subjetiva de estudantes negros no ambiente acadêmico. A ausência de referências negras no corpo docente, na bibliografia obrigatória e nos espaços de poder dentro das universidades reforça um sentimento de deslocamento e subalternização. Como apontam estudos sobre racismo estrutural na educação (Brasil *et al.*, 2024; Ribeiro, 2024), essa invisibilização impacta diretamente a permanência desses estudantes, uma vez que sua

presença é frequentemente questionada, seja por meio de olhares de desconfiança, pela cobrança de um desempenho acadêmico superior para legitimar sua presença, ou mesmo pela ausência de apoio institucional efetivo para enfrentar desafios específicos.

A Lei de Cotas reconfigura a lógica institucional da universidade ao reconhecer que a diversidade racial e social não é apenas um direito, mas um elemento essencial para a democratização do ensino. A presença crescente de estudantes cotistas nas universidades públicas desestabiliza a concepção elitista do espaço acadêmico, questionando não apenas a sub-representação de grupos historicamente excluídos, mas também os próprios critérios de excelência e produção do conhecimento, que por muito tempo se pautaram em perspectivas eurocêntricas e excludentes.

No entanto, esse rompimento com a tradição excludente do ensino superior não ocorre sem resistência. A contestação à Lei de Cotas, frequentemente embasada em discursos que reafirmam o mito da meritocracia, reflete a dificuldade de setores privilegiados da sociedade em reconhecer a existência do racismo estrutural e as desigualdades históricas que ele reproduz. Assim, as cotas cumprem um papel crucial na desnaturalização das hierarquias raciais no ensino superior, evidenciando que a desigualdade não é uma condição natural, mas sim um projeto social que pode – e deve – ser transformado.

A Lei de Cotas ao viabilizar o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior, reforça a necessidade de uma educação antirracista, que vá além da ampliação do número de estudantes negros nas universidades. A presença desses estudantes desafia a estrutura tradicional do ensino acadêmico e evidencia a urgência de reformular currículos, metodologias e práticas institucionais que ainda refletem uma visão eurocentrada e excludente. A educação antirracista, ao contrário de uma abordagem meramente inclusiva, busca questionar e transformar as bases que sustentam a desigualdade racial, promovendo uma formação crítica que valorize os saberes, histórias e contribuições das populações racializadas. Assim, a efetividade das ações afirmativas depende não apenas do acesso, mas da construção de um ambiente universitário que combata o racismo estrutural em todas as suas formas, assegurando que a diversidade seja um princípio ativo na produção do conhecimento e na formação acadêmica.

A educação antirracista, ao lado das ações afirmativas, visa romper com essa tradição (o sentido hermenêutico desse rompimento será explorado no capítulo 4), promovendo o reconhecimento de identidades historicamente silenciadas. Como aponta Brasil et al. (2024), a revisão curricular deve ir além da mera inserção de conteúdos sobre a história da população negra e indígena, exigindo uma transformação mais profunda na forma como o conhecimento

é produzido e transmitido. No ensino superior, essa mudança significa não apenas ampliar a representatividade desses grupos nos materiais didáticos, mas também reconhecer e valorizar epistemologias que desafiem a hegemonia eurocêntrica. Além disso, estratégias de ensino inclusivas devem considerar as diferentes trajetórias de estudantes cotistas, oferecendo suporte acadêmico e pedagógico que minimize os impactos das desigualdades educacionais anteriores. Políticas como monitorias acadêmicas específicas e adaptação de metodologias de ensino podem contribuir significativamente para a equidade no aprendizado.

Outro aspecto central é a promoção de um ambiente universitário que valorize a diversidade cultural e confronte práticas discriminatórias. Muitas vezes, estudantes negros enfrentam desafios que vão além do desempenho acadêmico, lidando com preconceitos explícitos e sutis que afetam sua experiência na universidade. Dessa forma, a adoção de uma abordagem antirracista não pode se limitar ao ingresso e ao currículo, mas deve incluir a formação de docentes, a reformulação das políticas institucionais e o fortalecimento de espaços de acolhimento e pertencimento.

Portanto, para que o ensino superior cumpra seu papel na democratização do conhecimento e contribua efetivamente para a promoção da equidade, é fundamental que as universidades assumam um compromisso ativo com a educação antirracista. Esse compromisso deve garantir condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico para todos os estudantes. Nesse sentido, o debate sobre a Lei de Cotas não apenas reafirma a necessidade de ações afirmativas, mas também impulsiona uma revisão crítica das estruturas acadêmicas, incentivando a adoção de políticas institucionais que enfrentem desigualdades históricas.

3 PRECONCEITO, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA: PERSPECTIVAS SOBRE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão e permanência de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior constituem um dos pilares fundamentais das políticas de ação afirmativa no Brasil. Essas políticas, que visam corrigir desigualdades históricas e promover maior equidade no acesso à educação, tiveram seu impacto ampliado com a implementação da Lei de Cotas, mas os desafios não se limitam ao ingresso. Garantir que os estudantes ingressem e concluam sua formação com sucesso torna-se essencial para a efetivação da justiça social. Nesse sentido, o debate sobre permanência estudantil é crucial, uma vez que, sem suporte adequado, muitos alunos enfrentam dificuldades que podem levar à evasão. A luta pela permanência passa, muitas vezes, pelo enfrentamento de preconceitos arraigados tanto na sociedade quanto nas instituições, conforme será demonstrado ao longo da análise.

A relevância dessa discussão está diretamente ligada ao papel transformador das políticas afirmativas, que, ao promoverem a diversidade e a inclusão no ambiente universitário, também precisam lidar com as questões socioeconômicas, acadêmicas e psicossociais que afetam a trajetória de estudantes cotistas. Assim, discutir como as universidades têm implementado essas políticas e como têm se esforçado para garantir a permanência desses estudantes é vital para avaliar o verdadeiro alcance das ações afirmativas e os caminhos necessários para seu aprimoramento.

Este capítulo tem como objetivo analisar criticamente a implementação das políticas de inclusão e permanência no ensino superior público brasileiro, com ênfase nas questões raciais que permeiam essa realidade. A partir de uma abordagem sensível às desigualdades estruturais, busca-se compreender como se articulam, no cotidiano universitário, estratégias institucionais de apoio e formas mais sutis de exclusão e resistência à presença desses estudantes. Ao dar visibilidade às tensões que atravessam a permanência no ensino superior, o capítulo evidencia que o ingresso, embora fundamental, não garante por si só a equidade de condições nem o pertencimento pleno, sendo necessário um trabalho de enfrentamento de preconceitos que na universidade e na sociedade, afetam a permanência dos cotistas no ensino superior, com destaque para o preconceito meritocrático.

Para isso, o capítulo está estruturado em quatro seções principais. A primeira, “3.1 Inclusão e permanência no Ensino Superior: argumentos, tensões e desafios”, apresenta os principais debates conceituais e políticos sobre a permanência estudantil, discutindo as contradições que emergem na tentativa de conciliar democratização do acesso e manutenção de

estruturas elitistas e excludentes. Em seguida, a seção “3.2 Além do acesso: a evolução da assistência estudantil no Brasil” traça um panorama histórico das políticas públicas voltadas ao apoio financeiro e social dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, evidenciando como a assistência estudantil se tornou o pilar estratégico para a efetivação do direito à educação superior. A seção “3.3 Permanecer é resistir: desafios à permanência estudantil nas Instituições de Ensino Superior” aprofunda a reflexão sobre as medidas institucionais concretas, como bolsas, auxílios, programas de tutoria acadêmica e acompanhamento psicopedagógico, evidenciando tanto os avanços quanto os limites e contradições que emergem na sua implementação. A análise busca revelar como essas ações, embora importantes, podem ser insuficientes para superar barreiras estruturais e culturais que ainda permeiam o cotidiano de estudantes cotistas. Por fim, em “3.4 Deslegitimação e Resistência: quando o mérito justifica o preconceito e a exclusão”, investiga-se as formas de preconceito e estigmatização que atingem estudantes cotistas, especialmente os negros, e se analisa como o discurso do mérito é frequentemente mobilizado para deslegitimar sua presença, ao mesmo tempo em que emergem práticas de resistência e afirmação identitária nesse contexto.

Ao longo dessas seções, o capítulo se propõe a refletir sobre a permanência como um processo complexo, atravessado por disputas simbólicas, materiais e políticas. Mais do que garantir a continuidade dos estudos, permanecer é também reivindicar o direito de existir com dignidade e protagonismo em um espaço historicamente negado. Nesse sentido, pensar a permanência é, inevitavelmente, pensar em transformação institucional e em justiça social.

3.1 Inclusão e permanência no Ensino Superior: argumentos, tensões e desafios

Para início dessa discussão, a inclusão e a permanência de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior devem ser compreendidas como dimensões complementares e indissociáveis para o êxito das políticas de ação afirmativa. Enquanto a inclusão assegura o acesso de grupos historicamente marginalizados ao espaço acadêmico, a permanência garante que esses alunos possam, de fato, usufruir desse direito de maneira efetiva, superando barreiras que vão além do simples ingresso. Sem estratégias eficazes de permanência, como suporte financeiro, pedagógico e psicossocial, as políticas de inclusão podem se tornar ineficazes, já que os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas, muitos deles decorrentes de desigualdades estruturais, podem resultar em elevadas taxas de evasão. Portanto, assegurar a permanência não é apenas garantir o ingresso, mas também proporcionar condições reais de

permanência e conclusão do curso, com acesso às oportunidades acadêmicas e profissionais que a educação superior pode proporcionar.

Para aprofundar a análise das políticas de inclusão e permanência, é fundamental considerar o contexto mais amplo em que essas iniciativas estão inseridas, especialmente a influência do neoliberalismo na educação superior. Essa abordagem econômica e política, que ganhou força nas últimas décadas, defende a diminuição da intervenção estatal na economia e a promoção da iniciativa privada como forma de alcançar eficiência.

Dardot e Laval (2016) exploram a genealogia do neoliberalismo, evidenciando suas origens no liberalismo clássico e sua transformação em um sistema abrangente de normas que regula as relações globais. Em sua análise histórica demonstram como o neoliberalismo se firmou como uma ideologia hegemônica, influenciando não apenas as políticas econômicas, mas também as dinâmicas sociais em escala mundial. Os autores argumentam que o neoliberalismo não se limita à esfera econômica, mas se estende à forma como as sociedades organizam suas estruturas sociais e políticas. Ao promover a desregulamentação e a privatização, essa lógica reconfigura o papel do Estado, enfatizando a eficiência do mercado como a principal solução para problemas sociais. Assim, a ideologia neoliberal transforma indivíduos em agentes de mercado, incentivando a competição e a autossuficiência, o que, por sua vez, tem implicações profundas nas esferas educacional e social.

Ainda nesse contexto, Dardot e Laval (2016), constataam que o neoliberalismo surge de uma intrincada dinâmica histórica entre diversos processos sociais que transformam a relação entre o Estado, a economia e os indivíduos. Essa dinâmica não só acentua as desigualdades, mas impõe desafios significativos, especialmente para aqueles grupos que já enfrentam desvantagens socioeconômicas.

Conforme argumenta Lima (2023), a governança neoliberal conceitua a sociedade como um mercado, onde os indivíduos são percebidos como empresas competindo por recursos e oportunidades. Essa racionalidade econômica transforma as relações sociais em um campo de concorrência, e contribui para a mercantilização de diversos aspectos da vida cotidiana, incluindo a educação e os serviços públicos. A lógica do mercado permeia instituições que historicamente foram concebidas como espaços de inclusão e cidadania, pressionando-as a adotar práticas e estratégias que priorizam a eficiência e a competitividade. Assim, a educação deixa de ser entendida como um direito social fundamental, passando a ser tratada como um produto a ser consumido.

Essa concepção de sociedade tem implicações profundas no ambiente educacional, pois pode intensificar desigualdades e dificultar o acesso, permanência e sucesso acadêmico de

grupos marginalizados, que enfrentam barreiras adicionais em um sistema que valoriza o desempenho e a competitividade em detrimento da equidade e do bem-estar social.

No âmbito educacional, a lógica mercantil levado as instituições a adotarem práticas que priorizam a produtividade e a concorrência. Essa ênfase na mercantilização da educação reforça as barreiras à permanência estudantil, particularmente para aqueles provenientes de grupos historicamente colocados à margem da sociedade. Assim, as políticas de assistência estudantil, que deveriam servir como suporte para garantir a permanência, muitas vezes são vistas como encargos financeiros às instituições, resultando em escassez de recursos que comprometem a qualidade do apoio oferecido aos alunos cotistas.

Além disso, a lógica neoliberal desvaloriza continuamente a educação como um bem público, promovendo uma visão que a trata como um produto a ser consumido, em vez de um direito fundamental. Garantir a permanência estudantil, nesse contexto, não pode se restringir a políticas assistenciais isoladas; é necessário adotar uma abordagem mais abrangente que reconheça a educação como um direito e promova efetivamente a inclusão social.

Pode-se observar que a implementação da Lei de Cotas, como um mecanismo de inclusão nas universidades brasileiras ocorre em um contexto marcado pela lógica neoliberal, que redefine o papel da educação, reduzindo-a à condição de bem de consumo. Nesse cenário, a educação pública e inclusiva enfrenta desafios adicionais, pois a perspectiva neoliberal tende a valorizar o mérito individual e a competitividade, desconsiderando as desigualdades estruturais que impactam o acesso ao ensino superior. Em meio a esse debate, surgem manifestações tanto favoráveis quanto contrárias à Lei de Cotas, as quais refletem diferentes visões sobre o papel da educação e a necessidade de políticas de inclusão para a promoção da justiça social, onde o conceito de permanência estudantil ganha novos significados e desafios quando confrontado com as demandas e pressões do modelo neoliberal.

As manifestações em torno da implementação da Lei de Cotas revelam um cenário complexo de apoio e oposição, refletindo debates sociais mais amplos sobre igualdade de oportunidades e representação. Os defensores argumentam que as cotas são essenciais para alcançar uma igualdade substancial e enfrentar as injustiças históricas, enquanto os opositores levantam preocupações sobre sua eficácia e possíveis consequências negativas.

Um ponto de partida a se considerar é que os defensores da Lei de Cotas destacam seu papel essencial na promoção da equidade e na redução das desigualdades históricas que marcaram o acesso ao ensino superior no Brasil. Esses defensores argumentam que a lei vai além da inclusão, buscando corrigir disparidades socioeconômicas e raciais, e assim abrir oportunidades para grupos que enfrentam barreiras estruturais, ou seja, as cotas são uma forma

de compensação histórica pelas injustiças sofridas pela população negra, especialmente em razão da escravidão (Piovesan, 2008; Gomes, 2001; Lewandowski, 2012). Nesse contexto, a implementação das cotas é vista como uma maneira de proporcionar uma distribuição mais equitativa de oportunidades, permitindo que minorias acessem a educação superior.

A justiça distributiva, como apresentada por Rawls (1997), amplia a justificativa das cotas ao propor que elas devem promover uma redistribuição das oportunidades, garantindo que todos, independentemente de sua origem social ou racial, possam ter acesso aos recursos que a sociedade oferece, incluindo o ensino superior. A partir dessa perspectiva, as cotas deixam de ser exclusivamente uma compensação por injustiças passadas e se tornam uma ferramenta para corrigir desigualdades contemporâneas que ainda resultam das condições históricas.

Rawls (1997) argumenta que a “igualdade de oportunidades” só pode ser alcançada quando todos têm as mesmas chances de acesso aos benefícios sociais e econômicos, uma condição que as cotas buscam assegurar ao garantir que estudantes negros e de baixa renda, em particular, tenham maior representatividade nas universidades. A justiça distributiva amplia o debate sobre as cotas, propondo que, ao promoverem uma distribuição mais equitativa das oportunidades, elas corrigem não apenas as desigualdades históricas, mas também as que persistem estruturalmente na sociedade.

A visão de que a educação é um direito fundamental sustenta a ideia de que o acesso igualitário e a permanência dos estudantes, especialmente daqueles oriundos de contextos vulneráveis, devem ser garantidos como um compromisso do Estado e da sociedade em prol da justiça social. Lewandowski (2012) defende a promoção do pluralismo, e afirma que a inclusão de estudantes de diferentes origens fortalece a diversidade, o que é visto como um valor importante em uma sociedade multiétnica e multirracial como a brasileira.

Em última análise, Piovesan (2008) salienta que as ações afirmativas devem ser compreendidas como instrumentos para fortalecer grupos socialmente vulneráveis, promovendo sua participação plena na sociedade. Esse processo de empoderamento contribui para a ampliação da coesão social e para o desenvolvimento econômico, gerando benefícios que se estendem a toda a coletividade.

Dessa forma, as ações afirmativas desempenham um papel crucial na promoção da equidade ao criarem condições para que grupos historicamente marginalizados tenham acesso a oportunidades educacionais, profissionais e sociais. Ao possibilitarem o ingresso desses indivíduos a espaços tradicionalmente restritos, essas políticas favorecem o desenvolvimento de potencialidades anteriormente reprimidas por barreiras estruturais e preconceitos enraizados.

Esse empoderamento promove, além da ascensão social dos beneficiários diretos, um impacto positivo no tecido social, ampliando a diversidade e a inclusão em diferentes setores.

Essas medidas também fortalecem a coesão social ao reduzirem as disparidades econômicas e promoverem uma redistribuição mais justa dos recursos e das oportunidades. Além disso, com uma maior representatividade de grupos vulneráveis, a sociedade como um todo se enriquece culturalmente e se torna mais plural. Do ponto de vista econômico, as ações afirmativas contribuem para o crescimento ao incorporarem novos talentos e perspectivas no mercado de trabalho, gerando inovação e produtividade. Assim, o impacto das ações afirmativas ultrapassa os indivíduos diretamente beneficiados, influenciando positivamente a sociedade em aspectos tanto sociais quanto econômicos.

As cotas raciais frequentemente enfrentam críticas mais intensas do que outras formas de ações afirmativas, em parte devido à sua abordagem direta e explícita na tentativa de corrigir desigualdades históricas. Um dos principais argumentos contrários é que essas políticas podem promover um sentimento de injustiça entre indivíduos de outras origens raciais que também enfrentam desafios socioeconômicos, levando a percepções de discriminação reversa. Críticos sustentam que a ênfase na raça pode obscurecer as complexidades das desigualdades sociais, sugerindo que as soluções deveriam ser mais amplas e inclusivas, considerando fatores como classe social e nível educacional, em vez de se concentrarem exclusivamente em características raciais (Carvalho; Figueiredo; Lelis, 2024). Esse ponto é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde a miscigenação e a ausência de segregação formalizada criaram uma sociedade com identidades complexas e fluidas, em que se torna difícil delimitar claramente quem deveria ser o alvo dessas políticas compensatórias.

Nesse escopo, embora as cotas possam fornecer acesso imediato a oportunidades, elas não abordam as questões subjacentes da desigualdade, como o acesso à educação de qualidade e aos recursos econômicos. Os críticos sugerem que, sem abordar essas causas profundas, as cotas podem servir apenas como uma solução temporária, em vez de uma abordagem abrangente para alcançar a igualdade racial (Carvalho; Figueiredo; Lelis, 2024). Esse discurso considera que a política de cotas, ao se concentrar no acesso ao ensino superior, pode deixar de lado a necessidade de melhorias no sistema educacional básico, onde as desigualdades começam a se acentuar, ou seja, sem uma reforma educacional mais ampla que inclua investimentos na educação pública de base, os estudantes cotistas continuarão a enfrentar obstáculos no ensino superior, pois ingressam com deficiências acumuladas ao longo da trajetória escolar. Dessa forma, a política de cotas poderia ser vista, segundo esses críticos, como um paliativo que não elimina os fatores estruturais da desigualdade. Para eles, uma

verdadeira política de igualdade exigiria não apenas o acesso ao ensino superior, mas também o fortalecimento das condições educacionais e socioeconômicas que antecedem esse ingresso, permitindo que estudantes de diferentes origens tenham oportunidades efetivas de sucesso acadêmico e profissional ao longo de suas vidas.

Essa tensão reflete a disputa entre a concepção de educação como um direito universal e a visão que a trata como um produto. No primeiro caso, a Lei de Cotas é vista como uma medida necessária para reequilibrar o acesso ao ensino superior e consolidar o papel inclusivo das universidades públicas. Já no segundo, sua existência é criticada como um afastamento da ideia de uma educação baseada em mérito, voltada à lógica de mercado e à competitividade.

No intuito de ampliar essa reflexão, é necessário considerar que essas diferentes manifestações impactam não apenas o debate público, mas também as práticas institucionais e as políticas de permanência adotadas. Afinal, a legitimidade da Lei de Cotas e seu papel na criação de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo dependem do reconhecimento social da educação como um bem público, cujo objetivo final não é apenas o acesso, mas a formação integral e igualitária de todos os estudantes. É nesse contexto que a permanência estudantil emerge como um conceito crucial nas universidades brasileiras, refletindo a necessidade de políticas que garantam a continuidade dos alunos em seus cursos.

A intersecção entre a inclusão proporcionada pela Lei de Cotas e as estratégias de permanência evidencia a importância de um suporte institucional robusto. Diversas pesquisas (Lemos, 2017; Oliveira; Silva, 2017; Rosario; Soares, 2021; Manzan; Oliveira; Melo-Silva, 2023) apontam para a relevância dos programas de assistência estudantil que abrangem não apenas o auxílio financeiro, mas também o suporte psicológico e acadêmico, para enfrentar as múltiplas dificuldades que os estudantes podem encontrar ao longo de sua trajetória universitária.

Em um estudo que investiga as características socioeconômicas de alunos matriculados no ensino superior entre 2010 e 2012, Oliveira e Silva (2017) demonstraram que uma parcela significativa dos estudantes vem de famílias de baixa renda. No entanto, essas matrículas concentram-se majoritariamente em universidades privadas, evidenciando que as universidades públicas continuavam dominadas por estudantes oriundos de famílias de alta renda. Os autores sugerem que a implementação de programas que forneçam apoio acadêmico e financeiro especificamente adaptado para estudantes de baixa renda pode ajudar a melhorar as taxas de permanência e graduação.

Percebe-se, no entanto, uma mudança gradual nesse cenário nos últimos anos. Conforme os dados mais recentes do Censo da Educação (Inep, 2024), apresentados no capítulo anterior,

a participação de estudantes de diversas origens raciais e de famílias de baixa renda tem crescido nas universidades públicas, o que reflete diretamente os efeitos do sistema de cotas. Esse aumento na presença de estudantes cotistas, além de transformar a composição social das universidades, ressalta a importância de políticas de suporte que garantam a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos.

A partir de uma análise das narrativas de estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Pará (UFPA) por meio de cotas raciais, Lemos (2017) ratifica que as cotas têm sido eficazes para fornecer o acesso à universidade; porém, a pesquisa destaca que os estudantes continuam enfrentando desafios significativos para permanecer na universidade. Isso inclui dificuldades financeiras, acesso limitado a recursos culturais e experiências de preconceito relacionadas à sua condição de cotistas e sua identidade racial.

Ainda, para reforçar os pontos destacados, no estudo de Rosário e Soares (2021), muitos estudantes cotistas relatam que a oportunidade de ingressar no ensino superior transforma profundamente suas perspectivas e aspirações. Na universidade, esses estudantes têm acesso a oportunidades que anteriormente lhes eram negadas devido à sua condição socioeconômica, racial ou étnica, o que amplia suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional e contribui para uma visão de futuro mais promissora.

É importante desmistificar uma questão recorrente no debate público e acadêmico sobre a evasão de estudantes cotistas. Embora em algumas instituições, como a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), não se observem diferenças significativas nas taxas de evasão entre estudantes cotistas e não cotistas, pesquisas realizadas em outras universidades, como a UFC, indicam um cenário distinto. Segundo estudo de Andriola e Araujo (2023), embora não haja diferença estatisticamente significativa entre as taxas médias de evasão dos períodos anterior e posterior à implementação da Lei de Cotas na UFC, observam-se, sim, diferenças relevantes entre as taxas médias de evasão de cotistas e não cotistas, com valores mais elevados entre os cotistas, independentemente da área do conhecimento dos cursos de graduação.

Esse dado, no entanto, deve ser analisado com atenção, pois não aponta para uma suposta incapacidade ou inferioridade intelectual de estudantes cotistas — como muitas vezes é erroneamente sugerido por discursos meritocráticos —, mas sim para a ausência ou insuficiência de políticas institucionais eficazes de permanência. Fica evidente que, em instituições onde essas políticas são mais robustas, os índices de evasão entre cotistas são consideravelmente menores, o que reforça a importância de compreender a permanência não apenas como questão financeira, mas também simbólica, pedagógica e institucional.

Nesse sentido, é fundamental confrontar o mito da inferioridade cotista, amplamente desconstruído por autores como Souza (2019). Em sua pesquisa, o autor aponta que estudantes cotistas apresentam, em muitos casos, taxas de permanência superiores às de seus colegas não cotistas, desafiando a narrativa de que ingressam sem preparo ou mérito suficiente. Tais evidências desestabilizam a lógica excludente da meritocracia, frequentemente mobilizada por grupos sociais privilegiados como forma de deslegitimar as ações afirmativas. Ao contrário do que propaga esse discurso, a trajetória dos estudantes cotistas revela um compromisso, uma resiliência e uma capacidade de adaptação que confrontam as estruturas de desigualdade e exclusão ainda presentes no ensino superior.

Essa discussão sobre o mérito e sua associação às narrativas de exclusão será aprofundada em seção posterior, onde será examinada a forma como o discurso meritocrático opera na naturalização de privilégios e na deslegitimação de sujeitos historicamente marginalizados. Por ora, importa ressaltar que a evasão, quando existente, deve ser lida à luz da oferta (ou ausência) de condições materiais e simbólicas de permanência, e não como reflexo de qualquer suposta inferioridade dos sujeitos beneficiados pela Lei de Cotas.

É significativamente importante ter em conta que grande parte dos estudantes cotistas raciais provém de contextos socioeconômicos desfavoráveis e enfrenta barreiras financeiras consideráveis. Entre essas dificuldades, destaca-se a necessidade de conciliar trabalho e estudos para sustentar-se e, muitas vezes, contribuir com o orçamento familiar, o que impacta diretamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar geral. Pesquisas anteriores (Lemos, 2017; Rosário; Soares, 2021) demonstram que apoios socioeconômicos, como auxílios financeiros e bolsas de estudo, são essenciais para reduzir essas pressões. Esses recursos possibilitam que os estudantes se dediquem mais integralmente aos estudos e se integrem de forma mais plena ao ambiente universitário, promovendo uma experiência acadêmica mais equilibrada e produtiva.

Adicionalmente, os cotistas enfrentam desafios acadêmicos específicos, frequentemente exacerbados pela ausência de apoio e de recursos adequados às suas necessidades. Entre esses obstáculos estão a orientação insuficiente, o acesso restrito à assistência pedagógica e um currículo que muitas vezes desconsidera suas origens e experiências culturais. Consequentemente, esses estudantes podem encontrar dificuldades em se adaptar ao contexto universitário, o que torna essencial a implementação de estratégias de apoio que atendam à sua realidade.

Com os dados em questão, é inegociável que a responsabilidade institucional deve ir além da mera implementação de cotas, assumindo um compromisso com a permanência dos

estudantes cotistas, garantindo que eles tenham as condições necessárias para integrar-se plenamente à vida acadêmica e concluir seus cursos com sucesso. Assim, a articulação entre inclusão e permanência torna-se fundamental para que as políticas de ações afirmativas alcancem seu potencial transformador na sociedade. Compreender, portanto, as bases da assistência estudantil e sua relação com as políticas de cotas é essencial para entender como esses mecanismos de inclusão atuam na reconfiguração das práticas institucionais e na superação das tradições discriminatórias presentes nas instituições de ensino superior.

3.2 Além do acesso: a evolução da assistência estudantil no Brasil

A história da assistência ao estudante no ensino superior brasileiro está intimamente ligada à evolução mais ampla do sistema educacional no país. Assim como as políticas de ação afirmativa, a assistência estudantil emerge de processos históricos de luta pela democratização do ensino superior, especialmente a partir dos anos 2000, quando o Estado passou a reconhecer a necessidade de enfrentar as desigualdades estruturais de acesso e permanência na universidade pública.

O conceito de assistência estudantil no Brasil, enquanto política estruturada de apoio ao estudante, passou por um longo processo de desenvolvimento histórico. A primeira ação que se aproximou de uma política de assistência foi a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, em 1928, durante o governo de Washington Luís. Essa iniciativa pioneira foi uma resposta do Estado brasileiro às dificuldades enfrentadas por estudantes brasileiros na França, oferecendo-lhes moradia e apoio financeiro para garantir que pudessem prosseguir com seus estudos. Esse marco inicial indica uma percepção, ainda que restrita, de que a permanência estudantil depende de condições materiais adequadas, como moradia e suporte financeiro (Araujo, 2007).

Embora a criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, tenha representado uma iniciativa pioneira de assistência estudantil, é importante reconhecer as limitações desse programa em termos de público-alvo. Destinada prioritariamente a jovens brasileiros que estudavam na França, essa iniciativa estava voltada, em grande parte, aos filhos da elite brasileira, que tinham acesso ao ensino superior no exterior – uma possibilidade restrita àqueles com recursos ou prestígio familiar suficiente para financiar seus estudos fora do país. Nesse sentido, o programa reflete as desigualdades estruturais da época, já que a assistência oferecida pelo Estado não contemplava estudantes das classes populares, que enfrentavam barreiras gigantescas para acessar a educação superior, mesmo dentro do Brasil. A criação da Casa do

Estudante Brasileiro em Paris, portanto, revela uma concepção elitista de assistência estudantil, que somente décadas depois seria ampliada para atender às necessidades dos estudantes de baixa renda nas instituições públicas nacionais.

Em 1930, com a criação da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o país deu um passo inicial no desenvolvimento de políticas de assistência estudantil dentro do território nacional. Localizada em um amplo casarão de três andares, essa instituição foi concebida como um espaço de apoio aos estudantes de baixa renda, fornecendo-lhes, entre outros serviços, acesso a um restaurante popular que oferecia refeições a preços acessíveis. Este restaurante tornou-se um recurso essencial para jovens que enfrentavam dificuldades financeiras durante sua formação acadêmica. Curiosamente, o espaço não atraía apenas estudantes; membros da comunidade também buscavam usufruir das refeições, muitas vezes se passando por alunos para obter acesso a esse benefício (Araújo, 2007).

Durante o governo de Getúlio Vargas, a Casa do Estudante do Brasil recebeu um aumento expressivo de recursos públicos, refletindo o interesse do presidente em apoiar a classe estudantil, vista como potencial força para o desenvolvimento do país. Esse financiamento representava uma estratégia de incentivo governamental ao progresso educacional, mas, apesar desse apoio federal, a instituição permaneceu como um espaço de acolhimento e assistência voltado exclusivamente às necessidades dos estudantes, sem envolvimento em causas políticas ou interesses corporativos. Ao longo dos anos, a Casa do Estudante consolidou-se como um símbolo de solidariedade e apoio à juventude estudantil, assumindo um papel pioneiro na luta por melhores condições de vida para aqueles que enfrentavam barreiras econômicas no acesso à educação. Essa iniciativa marcou o início de um longo processo de consolidação das políticas de assistência estudantil no Brasil, que, muito tempo depois, se ampliariam para atender às necessidades de permanência dos estudantes em âmbito nacional.

Ainda no governo Vargas, em 1931, foi instituído o Decreto 19.851/1931, também conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Superior (Brasil, 1931), redigido pelo então ministro Francisco Campos, esse decreto representou uma importante legislação para o país. Esse decreto foi um marco na organização do ensino superior brasileiro, visando organizar e estruturar o sistema de ensino superior no país, estabelecendo diretrizes para seu funcionamento e gestão. A lei tinha como objetivo principal promover a democratização do acesso ao ensino superior, além de garantir a autonomia universitária e a qualidade acadêmica nas instituições de ensino.

O Decreto 19.851/1931 introduziu normas que definiam, entre outras questões, a estrutura curricular, a organização administrativa e as exigências de qualificação docente nas

universidades e faculdades. Uma das inovações desse decreto foi a formalização da autonomia universitária, permitindo que as instituições pudessem gerir suas atividades acadêmicas e administrativas dentro de certos limites estabelecidos pelo governo. O decreto também abordava a questão da avaliação e supervisão das instituições, buscando assegurar uma formação de qualidade no ensino superior.

A legislação também visava assegurar a participação mais ampla de diversos segmentos da sociedade na governança universitária, incluindo representantes dos professores, alunos e técnicos administrativos, promovendo, assim, uma gestão mais democrática. Embora a Lei Orgânica do Ensino Superior não tenha sido plenamente implementada, ela exerceu influência importante sobre debates e reformas subsequentes na educação superior brasileira, contribuindo para a consolidação de princípios de equidade, qualidade e participação social no ensino superior.

A regulamentação da assistência estudantil no Brasil avançou mais um passo com promulgação da Constituição de 1934, mais especificamente relacionado ao Artigo 157. Este artigo estabelece, já em 1934, a previsão de que a União, os Estados e o Distrito Federal reservassem parte dos seus recursos para a formação de fundos específicos voltados à educação. Além disso, o § 2º trata diretamente da assistência estudantil, detalhando que parte desses fundos seria aplicada em auxílios a alunos necessitados. Esses auxílios englobavam o fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, além de vilegiaturas, que podem ser interpretadas como recursos para viagens ou outras necessidades de deslocamento (Brasil, 1934).

Essa regulamentação, ao garantir que a assistência estudantil fosse financiada por esses fundos, representava uma tentativa de apoiar os estudantes mais necessitados, promovendo condições para sua permanência e sucesso acadêmico. Assim, ela demonstrava uma preocupação precoce com a inclusão educacional, ao prever a assistência material e social aos alunos em situação de vulnerabilidade, com o objetivo de reduzir as barreiras que poderiam limitar o acesso e a permanência no ensino superior. Portanto, o Artigo 157, embora tenha sido uma das primeiras referências legais à assistência estudantil no Brasil, ainda operava dentro de uma lógica mais ampla de recursos públicos direcionados à educação, buscando garantir que alunos de baixa renda pudessem continuar seus estudos com o apoio de políticas públicas estruturadas para esse fim.

A partir desse ponto, é possível observar uma evolução significativa no entendimento e na ampliação das políticas de assistência estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi fundada em 1937, durante o I Congresso Nacional de Estudantes, realizado em Belo

Horizonte. A UNE surge num período de intensas transformações políticas e sociais no Brasil e no mundo. No contexto da Era Vargas (1930-1945), o Brasil experimentava uma política centralizadora e de modernização, caracterizada pelo Estado Novo (1937-1945), um regime autoritário que limitava liberdades civis, embora buscasse fortalecer a economia e ampliar as bases industriais do país (Araújo, 2007; Imperatori, 2017). A UNE, portanto, surgiu nesse cenário de repressão com o objetivo de representar os interesses estudantis e promover sua mobilização por direitos e pela democracia.

Durante as décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1950, houve um aumento do número de universidades públicas no Brasil, o que gerou novas demandas por suporte aos estudantes de baixa renda. A assistência estudantil começou a ser vista como um direito, vinculado ao princípio constitucional da igualdade e ao dever do Estado de promover acesso equitativo ao ensino superior. A União Nacional dos Estudantes (UNE) desempenhou um papel fundamental na consolidação da assistência estudantil no Brasil. Desde a sua fundação, a UNE assumiu a pauta de apoio aos estudantes como um dos pilares de sua atuação, buscando garantir que a educação fosse acessível e que os estudantes tivessem condições de permanecer nos cursos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Historicamente, a UNE destacou-se ao pressionar o governo e as instituições de ensino pela criação de programas de assistência estudantil, incluindo o fornecimento de alimentação, moradia, transporte e bolsas de estudo. Essas reivindicações surgiram com o entendimento de que o acesso ao ensino superior era limitado para grande parte da população brasileira devido a condições econômicas adversas. A luta pela assistência estudantil ganhou força, sobretudo, a partir das décadas de 1950 e 1960, período em que a UNE consolidou sua atuação como defensora dos direitos educacionais e sociais.

A trajetória gradual do Brasil na consolidação de políticas de assistência estudantil foi moldada, ao longo das décadas, por contextos tanto democráticos quanto autoritários, sempre com o intuito de tornar a educação um instrumento de inclusão social. A Constituição de 1946 reforçou o compromisso do Estado com a educação pública e introduziu princípios de assistência social, visando democratizar o acesso à educação e assegurar condições mínimas para que os estudantes pudessem se manter nas instituições de ensino. Esse movimento foi complementado pela legislação infraconstitucional, que buscou ampliar as políticas públicas de apoio aos estudantes, como o fornecimento de material escolar, alimentação e outros auxílios para alunos de baixa renda.

Já a Constituição de 1967, promulgada durante o regime militar, manteve a assistência educacional no texto constitucional, embora tenha priorizado uma abordagem mais centralizada

e controlada do Estado sobre as políticas educacionais e de assistência (Brasil, 1967). Nesse período, o conceito de assistência estudantil foi limitado por um contexto político de restrição à participação popular e de escassa abertura a debates amplos sobre a expansão de direitos sociais. Contudo, legislações complementares da época ainda buscavam garantir algum nível de apoio material aos estudantes, alinhando-se ao objetivo de promover um ensino acessível, apesar do ambiente autoritário.

Na década de 1970, foi criado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), como uma resposta à crescente demanda por políticas de apoio aos estudantes de ensino superior, especialmente no contexto de expansão das universidades públicas no Brasil. Em um período marcado por desigualdades sociais e pela concentração de renda, o DAE tinha como principal objetivo formular e implementar ações que facilitassem o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, oferecendo apoio financeiro e serviços essenciais, como bolsas de estudo, alimentação, moradia e saúde. Essa criação teve como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, que previa a inclusão de serviços de assistência educacional em cada sistema de ensino (Imperatori, 2017).

O DAE foi um marco importante para a institucionalização da assistência estudantil no país, e suas iniciativas ajudaram a estabelecer as bases para futuras políticas de apoio ao estudante, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007. No entanto, o DAE enfrentou desafios, incluindo a eventual dissolução no final dos anos 1980, o que levou a uma fragmentação dos serviços de assistência estudantil em várias instituições educacionais. Essa fragmentação resultou na falta de apoio coeso para os estudantes, com a assistência tornando-se dispersa e menos eficaz.

Seguindo a linha de tempo, a Constituição de 1988, chamada de Constituição Cidadã, garantiu a educação como um direito social, reforçando a importância de políticas de assistência para garantir o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional. Nos anos seguintes, a assistência estudantil foi sendo discutida em fóruns e entidades como o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), que buscavam garantir igualdade de oportunidades para os estudantes das universidades federais (Imperatori, 2017).

Durante a década de 1990, a sociedade brasileira enfrentava um crescente movimento de pressão por ampliação das oportunidades educacionais, em resposta ao aumento das taxas de conclusão do ensino médio e à expansão da população jovem em idade universitária.

Paralelamente, a educação superior pública mostrava-se limitada em termos de vagas, e as instituições privadas passaram a ocupar um papel significativo no atendimento à demanda reprimida. Diante desse cenário, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999, reformulado e ampliado nos anos 2000, em um contexto de reformas neoliberais e busca por equilíbrio orçamentário.

O FIES buscava assim atender à crescente demanda de jovens brasileiros pelo ensino superior, especialmente em um momento em que o número de vagas nas instituições públicas era limitado. O objetivo era facilitar o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda ao financiar cursos em instituições privadas. Inicialmente, o programa se desenvolveu como uma alternativa ao crédito educativo, atendendo principalmente acadêmicos de cursos com mensalidades elevadas, que não conseguiam arcar com os custos de uma educação superior particular (Miranda; Azevedo, 2020).

O FIES cumpriu um papel importante na inclusão educacional ao democratizar o financiamento estudantil e ao impulsionar o crescimento do setor privado de ensino superior, que absorveu a crescente demanda de estudantes. No entanto, autores como Barros (2015) e Miranda e Azevedo (2020) apontam desafios importantes relacionados à dependência das instituições privadas do financiamento público, ao endividamento dos estudantes e a mercantilização da educação.

À medida que um número progressivo de estudantes depende de financiamento público, como o FIES, para acessar instituições privadas de ensino superior, surge o risco de que a expansão do setor seja guiada prioritariamente pela busca de lucro, em detrimento da qualidade educacional. Esse risco é evidenciado pela possível adoção de práticas institucionais que priorizam o aumento de matrículas e a redução de custos operacionais, em detrimento de investimentos em infraestrutura, qualificação docente e desenvolvimento acadêmico. Em um ambiente onde a rentabilidade das instituições pode sobrepor-se aos objetivos pedagógicos, é fundamental que haja mecanismos regulatórios e de avaliação que assegurem padrões mínimos de qualidade, garantindo que o financiamento público destinado ao acesso ao ensino superior também contribua para uma formação efetiva e significativa dos alunos.

A Reforma Universitária, implementada durante o governo Lula (2003–2011), foi um processo de mudanças significativas no sistema de ensino superior brasileiro, orientado pela democratização do acesso, pela expansão das universidades públicas e pela melhoria da qualidade do ensino. Parte dessas mudanças buscava responder à demanda crescente por uma educação superior mais inclusiva e acessível para os setores historicamente marginalizados.

Entre os principais elementos da reforma estavam a criação e a implementação de políticas públicas como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o PROUNI (Programa Universidade para Todos). Enquanto o REUNI estava focado na expansão do ensino superior federal, ampliando vagas e reorganizando as estruturas institucionais para reduzir taxas de evasão e aumentar o aproveitamento acadêmico, o PROUNI destinava-se à oferta de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior. Ambas as iniciativas estavam alinhadas com a proposta do governo de fortalecer o papel da educação superior como instrumento de promoção da justiça social e da inclusão.

Criado pelo governo federal em 2005, o PROUNI visa democratizar o acesso ao ensino superior oferecendo bolsas de estudo integrais e parciais sobre o valor das mensalidades, além de subsídios financeiros para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior. O programa é direcionado para estudantes egressos de escolas públicas ou bolsistas de escolas particulares, com base em critérios socioeconômicos e no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O PROUNI incentiva a parceria entre o governo e o setor privado por meio de isenções fiscais que o leva a enfrentar críticas significativas em relação ao seu alinhamento com as políticas neoliberais, mas uma das maiores críticas ao programa está concentrada nos aspectos relacionados à permanência estudantil, ou seja, o programa não implementa medidas suficientes para garantir que esses alunos permaneçam no ensino superior e concluam seus cursos (Catani, Hey e Gilioli, 2006; Barros, 2015).

O REUNI, lançado em 2007, foi uma política voltada para a expansão do ensino superior público federal. O objetivo do REUNI era promover a ampliação de vagas e incentivar a interiorização dessas instituições, ou seja, a criação de novos campi em áreas fora dos grandes centros urbanos. A proposta visava elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação, melhorar a relação entre o número de estudantes e professores, reduzir as taxas de evasão e ampliar a diversidade de cursos, facilitando o ingresso de alunos de diferentes regiões e realidades sociais. O REUNI também trouxe a reorganização dos cursos, visando ampliar a formação em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, como as ciências exatas e a saúde (Barros, 2015).

Os programas REUNI e PROUNI foram políticas públicas de expansão do ensino superior no Brasil, com impactos significativos na inclusão de estudantes em universidades públicas e privadas. A relação entre a reforma universitária e a assistência estudantil é essencial para entender os avanços e os desafios da permanência estudantil no Brasil.

É nesse contexto que se insere a Lei nº 12.711/2012, a chamada Lei de Cotas, que se apresenta como um desdobramento da agenda iniciada na década anterior, institucionalizando políticas de ação afirmativa e aprofundando o compromisso do Estado com a inclusão racial e social no ensino superior. A articulação entre expansão, ações afirmativas e assistência estudantil revela um esforço integrado de enfrentamento das desigualdades educacionais.

Com o aumento das matrículas, as universidades passaram a receber um público mais diverso, o que destacou a necessidade de políticas de permanência mais eficazes para que esses estudantes pudessem concluir seus estudos. Assim, a assistência estudantil tornou-se um complemento indispensável às políticas de acesso, ampliando as chances de formação acadêmica e de desenvolvimento pessoal dos alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

Um ponto importante dessa reforma foi a ampliação das políticas de assistência estudantil, que visavam não apenas garantir o acesso ao ensino superior, mas também sustentar a permanência dos estudantes dentro das instituições. Assim, em 2007, o governo federal instituiu o PNAES por meio da Portaria Normativa 39, que se tornou um marco para a assistência estudantil, com o objetivo de apoiar a permanência dos estudantes de graduação de baixa renda nas universidades federais. Regulamentado em 2010 pelo Decreto nº 7.234, o PNAES define áreas de apoio, incluindo moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2007; Brasil, 2010). Cada instituição federal de ensino superior (IFES) possui autonomia para implementar esses programas de acordo com suas especificidades e necessidades locais.

O PNAES foi desenvolvido para oferecer suporte em áreas essenciais, como moradia, alimentação, transporte, saúde e apoio pedagógico, atendendo especialmente aos alunos de baixa renda, incluindo aqueles beneficiados pelo sistema de cotas. Desde sua implementação, o PNAES tem sido fundamental para reduzir as taxas de evasão e garantir que os estudantes cotistas, provenientes de contextos de desigualdade, tenham condições de concluir seus estudos com sucesso. A continuidade e o fortalecimento desses programas são essenciais para que as ações afirmativas cumpram seu papel de forma efetiva, promovendo um ambiente acadêmico mais inclusivo e equitativo.

Convém inteirar que recentemente, em julho de 2024, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi formalmente sancionada como política de Estado, por meio da Lei nº 14.914/2024, consolidando seu papel essencial na promoção da permanência de estudantes de baixa renda em instituições federais de ensino superior e técnico. Criada originalmente pelo Decreto nº 7.234/2010, a PNAES foi expandida para garantir um conjunto abrangente de

auxílios, incluindo moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde e apoio pedagógico. Esta legislação visa diretamente reduzir as taxas de evasão e proporcionar aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica os recursos necessários para que possam concluir seus cursos com sucesso.

Entre os principais componentes da nova PNAES, o Art. 4º (Brasil, 2024) abrange uma série de programas e ações estratégicos para assegurar a permanência dos estudantes de baixa renda nas instituições de ensino superior. O Programa de Assistência Estudantil (PAE), mencionado no inciso I, é fundamental para fornecer suporte financeiro básico e inicial aos estudantes, visando aliviar as pressões econômicas que podem dificultar sua continuidade acadêmica. Esse programa é a base sobre a qual outras formas de apoio mais específicas se constroem, criando uma rede integrada de assistência.

Além do PAE, outros programas específicos complementam essa assistência, como o Programa de Bolsa Permanência (PBP), que oferece auxílio financeiro direto; o Programa de Alimentação Saudável na Educação Superior (Pases), que promove o acesso a refeições adequadas e a baixo custo; e o Programa Estudantil de Moradia (PEM), voltado para estudantes que necessitam de residência próxima à instituição. Também são destacados programas voltados à saúde e bem-estar, como o Programa de Atenção à Saúde Mental dos Estudantes (PAS), que trata da saúde emocional, e o Programa de Acolhimento nas Bibliotecas (PAB), que facilita o acesso aos recursos acadêmicos.

Além disso, a PNAES adota uma abordagem inclusiva ao contemplar o Programa Incluir de acessibilidade na educação, que visa fornecer suporte específico para estudantes com deficiência, e o Programa de Permanência Parental na Educação (Propepe), que se dedica a estudantes com responsabilidades familiares. Essa abrangência demonstra uma visão holística de permanência estudantil, onde fatores além do financeiro, como a saúde mental e as necessidades de acessibilidade, são fundamentais para uma inclusão efetiva. A possibilidade de outras ações serem adicionadas por meio de ato normativo também proporciona flexibilidade à política, permitindo que ela responda a novas demandas dos estudantes e às restrições orçamentárias, sem comprometer os programas centrais.

A Lei nº 14.914/2024 (Brasil, 2024), é consistente ao enfatizar que as universidades e institutos federais devem estruturar suas ações de assistência estudantil de forma a atender às necessidades dos alunos, especialmente aqueles provenientes de classes sociais mais vulneráveis. Isso implica na criação de equipes multidisciplinares, compostas por profissionais da área do serviço social, saúde, psicologia, e outras áreas relevantes para o apoio integral ao

estudante, além de garantir que as instituições devem ter autonomia para ajustar suas ações conforme a realidade local, promovendo a equidade e a inclusão dentro do contexto acadêmico.

A transformação do PNAES em uma política de Estado representa um avanço significativo na assistência estudantil brasileira, fornecendo maior estabilidade e segurança jurídica aos programas já existentes e ampliando o compromisso governamental com a inclusão social. Embora alguns dispositivos, como a definição de valores mínimos para as bolsas, tenham sido vetados, a formalização desta política marca um importante progresso em direção à democratização do ensino superior, promovendo o direito à educação e fortalecendo o suporte aos estudantes de baixa renda ao longo de sua trajetória acadêmica.

Imperatori (2017) explora que existe uma profunda interseção entre assistência estudantil e assistência social no contexto brasileiro, destacando como essas duas áreas se conectam e se retroalimentam no processo de construção de políticas públicas voltadas à permanência e inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior. A autora explica que a assistência estudantil no Brasil surge como uma extensão da assistência social, inserindo-se no campo dos direitos sociais, especialmente a partir da Constituição de 1988, que reafirma a educação como um direito e responsabilidade do Estado. A assistência estudantil é, portanto, vista como uma política que não apenas auxilia os estudantes em suas demandas básicas, mas também combate desigualdades históricas e estruturais, promovendo maior equidade dentro das universidades públicas.

Essa perspectiva reconhece que uma educação de qualidade e o sucesso acadêmico dependem de condições simbólicas, materiais e sociais adequadas, ou seja, de vários fatores socioeconômicos específicos que influenciam o desempenho acadêmico dos estudantes e sua capacidade de persistir no ensino superior. Nesse sentido, sob o prisma de Imperatori (2017), destaca-se que as condições de moradia estáveis e adequadas são essenciais para reduzir distrações e estresse, enquanto o acesso a uma alimentação nutritiva e suficiente é fundamental para a saúde e concentração, ajudando a evitar o baixo desempenho e a evasão. A acessibilidade do transporte é igualmente importante, pois facilita a participação dos alunos nas atividades acadêmicas. Estudantes com deficiência também demandam assistência personalizada para garantir sua inclusão. Por fim, as redes de apoio social, como as de familiares e comunidades, também são cruciais para ajudar os alunos a enfrentarem os desafios do ensino superior, compensando em parte as dificuldades econômicas e sociais.

A assistência estudantil nas universidades brasileiras tem se consolidado como uma política essencial para promover a permanência de estudantes de baixa renda e reduzir as desigualdades no acesso ao ensino superior. Diversas universidades implementaram programas

voltados ao apoio financeiro, pedagógico e psicossocial, visando reduzir as barreiras enfrentadas por esses estudantes. Um exemplo marcante é o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que oferece auxílios em alimentação, moradia e transporte, bem como suporte à saúde e orientação psicopedagógica, beneficiando estudantes em vulnerabilidade socioeconômica (Sotero, 2022). Tais ações têm se mostrado fundamentais para a redução da evasão entre os estudantes cotistas, promovendo maior igualdade de oportunidades dentro do ambiente acadêmico.

Além da UFBA, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) também se destaca na implementação de políticas de permanência estudantil. De acordo com pesquisa de Flores (2022), a UFRGS possui uma política de assistência estudantil robusta, que visa garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por meio do Programa de Auxílio Permanência (PAP), a UFRGS oferece um conjunto de auxílios, como bolsas de alimentação, transporte e moradia, além de apoio para a aquisição de materiais didáticos. A universidade também implementa ações que incluem orientação acadêmica e suporte psicológico, auxiliando os alunos na adaptação ao ambiente universitário e nas demandas acadêmicas. A instituição ainda possui programas de acolhimento e mentoria para calouros, especialmente voltados aos estudantes oriundos de escolas públicas e de contextos de vulnerabilidade.

Na região Sudeste, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) também adota importantes iniciativas para a permanência estudantil, implementadas para mitigar os desafios enfrentados por estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. De acordo com Ganam e Pinezi (2021), o Programa de Assistência Estudantil da UNIFESP abrange uma série de auxílios, incluindo bolsas de alimentação, moradia e transporte, além de oferecer serviços de apoio psicológico e pedagógico. Esses recursos visam não apenas garantir a subsistência básica dos estudantes, mas também auxiliar na adaptação ao ambiente acadêmico, promovendo o desenvolvimento pessoal e fortalecendo as competências acadêmicas.

Em Minas Gerais, pode-se analisar que a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) adota uma abordagem similar por meio de uma ampla gama de auxílios que visam suprir as necessidades básicas dos estudantes, incluindo programas de auxílio-alimentação, moradia e transporte. Essas ações são complementadas por suporte psicossocial, que atua na acolhida e orientação dos estudantes, reconhecendo que a permanência acadêmica demanda não apenas subsídios financeiros, mas também condições emocionais e de adaptação ao ambiente universitário. Já a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por sua vez, implementa um modelo de assistência que enfatiza a integração e o sentimento de pertencimento ao meio

universitário. Com políticas voltadas ao fornecimento de auxílio financeiro e psicológico, a UFOP reconhece que o enfrentamento das barreiras financeiras deve ser acompanhado de uma abordagem inclusiva, que contemple a construção de um ambiente que acolha e valorize a diversidade dos estudantes. E ainda na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o enfoque é dado a um conjunto de auxílios financeiros diretos, tais como bolsas de manutenção e transporte, aliados a programas de apoio acadêmico e psicopedagógico. Essas políticas são desenhadas para atender tanto às necessidades materiais imediatas dos estudantes quanto às suas demandas acadêmicas, criando um suporte holístico que facilita a adaptação e sucesso dos alunos de baixa renda (Silva; Santos; Reis 2021).

Essas iniciativas ilustram o compromisso das universidades brasileiras com a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade e destacam a importância das ações de assistência estudantil para a redução das desigualdades dentro do ensino superior. A ampliação e o aperfeiçoamento desses programas são passos essenciais para assegurar um ambiente universitário mais inclusivo e para concretizar o potencial das ações afirmativas no Brasil.

Esse histórico demonstra como a política de assistência estudantil no Brasil evoluiu de um suporte inicial focado em poucos privilegiados para, posteriormente, abarcar a inclusão de estudantes de contextos socioeconômicos diversos, especialmente com a criação da PNAES. O desenvolvimento da assistência estudantil no Brasil reflete o reconhecimento gradual de que as políticas de acesso ao ensino superior devem ser complementadas por estratégias eficazes de permanência. O apoio financeiro e psicossocial aos estudantes, hoje consolidado através da PNAES, revela o avanço na compreensão de que o direito à educação implica não apenas em ingressar, mas também em permanecer e concluir o curso com dignidade e equidade.

Entretanto, a eficácia das políticas de permanência estudantil ainda enfrenta desafios consideráveis, que limitam o alcance transformador das ações afirmativas. Entre os obstáculos estão a insuficiência de recursos e a necessidade de uma estrutura institucional mais integrada e preparada para atender às demandas diversas dos estudantes cotistas. Além das restrições financeiras, há uma carência de articulação entre as áreas de suporte, como assistência social, acompanhamento pedagógico e apoio psicológico, o que compromete a experiência de permanência e a adaptação dos alunos ao ambiente acadêmico. Esses entraves apontam para a importância de um compromisso institucional que vá além do ingresso, com políticas amplas e sustentáveis que garantam condições reais de permanência e conclusão dos cursos. Sem esse suporte contínuo e estruturado, o potencial das cotas para promover uma inclusão

verdadeiramente equitativa e duradoura permanece limitado, dificultando o impacto positivo das ações afirmativas na democratização do ensino superior.

As discussões devem avançar para além da centralidade nos critérios estritamente econômicos, propondo uma abordagem mais ampla que reconheça os impactos do racismo estrutural e das desigualdades simbólicas na trajetória dos estudantes cotistas. Embora a renda continue sendo um fator relevante, há um reconhecimento crescente de que a exclusão no ensino superior não se dá apenas por barreiras materiais, mas também por violências simbólicas, preconceitos e processos de invisibilização que afetam, em especial, estudantes negros, pardos e indígenas.

É necessário ampliar a assistência estudantil, o que significa considerar as múltiplas dimensões da vulnerabilidade, incluindo os efeitos psíquicos e sociais do racismo, a ausência de redes de apoio, as dificuldades de pertencimento e o enfrentamento cotidiano de estigmas. Essa ampliação implica repensar os mecanismos institucionais de permanência, incorporando estratégias de cuidado, acolhimento e valorização da identidade dos cotistas, reconhecendo que a permanência no ensino superior não depende apenas da disponibilidade de recursos financeiros, mas também de condições simbólicas e subjetivas que garantam dignidade, segurança e pertencimento no espaço acadêmico.

A assistência estudantil no Brasil é uma política ainda em construção e dependente de processos de legitimação e aprimoramento contínuos para garantir que todos os estudantes tenham condições igualitárias para concluir seus estudos. Na sequência, propõe-se uma análise crítica das dinâmicas que atravessam a permanência de estudantes cotistas no ensino superior, com atenção aos mecanismos institucionais que, longe de neutralizarem as desigualdades, por vezes, as reproduzem ou as reconfiguram. A intenção é problematizar como determinadas práticas, discursos e estruturas influenciam as condições de permanência, evidenciando as tensões entre inclusão formal e pertencimento efetivo no espaço acadêmico.

3.3 Permanecer é resistir: desigualdades persistentes no cotidiano acadêmico

A permanência estudantil nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras é um desafio multifacetado, especialmente para os estudantes cotistas, que muitas vezes enfrentam barreiras de ordem econômica, acadêmica, racial e social. Para garantir que esses alunos não apenas ingressem nas universidades, mas também concluam seus cursos com sucesso, é fundamental analisar os obstáculos que enfrentam, bem como as estratégias adotadas pelas instituições para mitigar tais dificuldades. Tendo isso em vista, esta seção propõe uma análise

dos desafios e entraves que marcam a permanência de estudantes cotistas nas universidades públicas, a partir de estudos relevantes já realizados na área. Ao evidenciar essas dificuldades, pretende-se compreender de que modo elas se articulam às dinâmicas de reprodução das desigualdades estruturais no contexto acadêmico, revelando as fragilidades institucionais no acolhimento e na permanência desses estudantes, bem como os limites das políticas existentes diante da complexidade das assimetrias sociais, raciais e simbólicas que perpassam o ensino superior brasileiro.

Diante do contexto apresentado na seção anterior, observa-se que, embora tenha ocorrido uma ampliação significativa no acesso ao ensino superior, especialmente por meio de políticas de democratização como a Lei de Cotas, o FIES, o REUNI, o PROUNI e a PNAES, a qualidade do apoio e dos recursos oferecidos aos estudantes não acompanhou esse crescimento. Esse descompasso é visível tanto na insuficiência de serviços de assistência estudantil, que abarcam desde suporte financeiro até recursos psicossociais, quanto nas limitações das infraestruturas acadêmicas.

Conforme suas diretrizes, a PNAES prevê ações como a concessão de auxílios financeiros, que envolvem bolsas de permanência, auxílio alimentação, transporte, moradia, além de oferecer suporte psicossocial e apoio acadêmico. Essas ações são fundamentais para reduzir as desigualdades no acesso e na permanência dos estudantes nas universidades, pois, muitas vezes as dificuldades econômicas, como a impossibilidade de arcar com os custos do transporte, alimentação e moradia, são fatores determinantes para a evasão.

O crescente processo de diversificação do ambiente universitário brasileiro tem refletido as transformações sociais impulsionadas por políticas de democratização do acesso ao ensino superior. Estudantes com diferentes trajetórias étnico-raciais, sociais e econômicas passaram a compor de forma mais expressiva os espaços acadêmicos, o que evidencia um avanço importante. No entanto, esse movimento tem revelado desafios persistentes. As diferenças nas condições de ingresso e permanência não se limitam aos aspectos materiais, mas atingem também dimensões simbólicas e estruturais, como as desigualdades raciais, as lacunas na formação escolar e a escassez de apoio institucional efetivo.

De acordo com Canal e Figueiredo (2021), existem vários fatores que influenciam a permanência de estudantes no ensino superior, incluindo condições socioeconômicas, engajamento acadêmico, participação em atividades extracurriculares, redes sociais e satisfação com as carreiras escolhidas. Esses fatores estão interconectados e desempenham um papel significativo na determinação de se os alunos permanecem nos estudos ou abandonam os cursos. Tal constatação impõe a necessidade de analisar de que maneira as instituições

respondem – ou deixam de responder – às especificidades desses sujeitos, considerando os marcadores sociais e raciais que condicionam suas trajetórias de inclusão e permanência no ensino superior.

Uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Ceará (Maluf; Xavier; Victor, 2021), voltada a explorar as percepções dos estudantes em relação ao Programa de Assistência Estudantil (PAES), mostrou que uma maioria significativa dos estudantes (93,4%) relatou que o PAES contribuiu positivamente para suas atividades acadêmicas. Além disso, 96,7% afirmaram que não poderiam continuar seus estudos se os benefícios fossem retirados, destacando o papel fundamental do programa na permanência de estudantes. Ademais, 76% dos entrevistados acreditavam que a assistência recebida afetou positivamente seu desempenho acadêmico, com uma porcentagem notável alcançando um alto Índice de Desempenho do Aluno (IDE).

Outro dado relevante da pesquisa aponta que uma proporção considerável dos entrevistados (64,8%) relatou que a assistência financeira recebida foi insuficiente para garantir uma experiência educacional de qualidade na universidade. Esse dado demonstra que muitos estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam dificuldades até mesmo para cobrir despesas básicas de subsistência, o que, por sua vez, compromete tanto seu desempenho acadêmico quanto seu bem-estar (Maluf; Xavier; Victor, 2021).

Mais do que um entrave financeiro, a precariedade da assistência estudantil que os estudos atuais indicam (Maluf; Xavier; Victor, 2021; Canal e Figueiredo, 2021; Melo e Bax, 2024), evidencia as limitações de um sistema que, em muitos contextos, não demonstra preparo para acolher efetivamente estudantes cotistas. As dificuldades relacionadas à alimentação, transporte e moradia repercutem diretamente na trajetória acadêmica, provocando também impactos emocionais e psicológicos. Esse conjunto de fragilidades institucionais revela um ambiente marcado por inseguranças constantes, em que a permanência estudantil se torna uma experiência permeada por tensões e instabilidades, muitas vezes agravadas pelos efeitos do racismo estrutural e das desigualdades simbólicas.

A condição socioeconômica vulnerável exerce um impacto direto sobre a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes, contribuindo para o aumento dos níveis de estresse, ansiedade e insegurança. Alunos que enfrentam dificuldades para suprir necessidades básicas como moradia, alimentação e transporte vivenciam uma sobrecarga emocional constante, o que compromete sua capacidade de concentração, seu engajamento nas atividades acadêmicas e sua motivação para prosseguir nos estudos (Canal; Figueiredo, 2021). Nessa conjuntura, a universidade, em vez de se consolidar como espaço de desenvolvimento e autonomia, torna-se,

para muitos, um ambiente de sobrevivência. A preocupação recorrente com a subsistência e a instabilidade financeira reduz o aproveitamento das oportunidades formativas e limita o pleno exercício do direito à educação.

A desigualdade de oportunidades educacionais não se limita ao espaço universitário, mas é fruto de um percurso marcado por disparidades acumuladas ao longo da trajetória escolar. Aliado a isso, conforme, Canal e Figueiredo (2021), estudantes de níveis socioeconômicos mais elevados geralmente têm melhor acesso a recursos educacionais, como aulas particulares, atividades extracurriculares e tecnologia. Esse acesso pode melhorar seu desempenho acadêmico, fornecendo suporte adicional e oportunidades de aprendizado. Em contraste, aqueles provenientes de contextos de vulnerabilidade socioeconômica muitas vezes enfrentam limitações desde o ensino básico, carregando lacunas educacionais que tornam mais desafiadora a adaptação às exigências do ensino superior, o que leva a maiores dificuldades, até mesmo em realizar suas atividades acadêmicas cotidianas.

Além das limitações materiais herdadas de contextos de desigualdade, estudos têm evidenciado que alunos cotistas enfrentam barreiras acadêmicas associadas à qualidade da educação básica recebida, o que repercute diretamente em sua adaptação às exigências do ensino superior. Essas dificuldades não se restringem à ausência de conteúdos formais, mas envolvem também lacunas no domínio de metodologias de estudo, leitura crítica, escrita acadêmica e familiaridade com os códigos linguísticos e culturais que estruturam a vida universitária. Esse descompasso, frequentemente apontado na literatura (Silva, Santos e Reis, 2021; Oliveira e Silva, 2017; Maluf, Xavier e Victor, 2021; Lemos, 2017), pode provocar sentimentos de inadequação e insegurança, afetando a autoestima e o engajamento desses estudantes. Observa-se, portanto, que tais obstáculos não se limitam à dimensão cognitiva, mas mobilizam também aspectos subjetivos e simbólicos, que se entrelaçam às dinâmicas institucionais de reconhecimento e pertencimento.

Tais considerações são reforçadas por pesquisas que mostram como, mesmo diante do acesso a políticas de assistência estudantil, os estudantes em situação de vulnerabilidade continuam enfrentando barreiras significativas à permanência. Maluf, Xavier e Victor (2021), Canal e Figueiredo (2021) e Melo e Bax (2024) apontam que o apoio financeiro, embora necessário, não é suficiente para eliminar as desigualdades no desempenho acadêmico. A pressão para corresponder às expectativas institucionais, aliada à necessidade de lidar com carências em áreas fundamentais como moradia, alimentação e acesso à tecnologia, contribui para o surgimento de quadros de estresse, ansiedade e esgotamento. Além de comprometer o rendimento acadêmico, essas condições afetam a decisão de prosseguir e concluir o curso,

especialmente quando não há suporte pedagógico contínuo e sensível às especificidades das trajetórias desses estudantes.

Outro desafio relevante refere-se à adaptação ao ambiente universitário, que envolve dimensões que vão além do acompanhamento do ritmo acadêmico. Para alunos cotistas, especialmente aqueles oriundos de contextos de exclusão social e racial, o ingresso no ensino superior pode ser simultaneamente uma conquista e um processo atravessado por tensões simbólicas. A construção do vínculo com a universidade, nesse contexto, pode ser comprometida por situações de isolamento, microagressões e ausência de representatividade nos espaços institucionais. Tais experiências tendem a provocar estranhamento e a sensação de deslocamento, afetando o envolvimento com as atividades acadêmicas, e percepção de legitimidade de sua presença no ambiente universitário (Silva, Santos e Reis, 2021). Em determinados contextos, essa realidade acaba se configurando como um fator que incide diretamente sobre a continuidade da trajetória estudantil.

A participação em atividades complementares ao currículo também é frequentemente associada a maiores taxas de sucesso e permanência, pois proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico além das aulas (Canal; Figueiredo, 2021). No entanto, estudantes de estratos sociais fragilizados, enfrentam dificuldades em participar dessas atividades, seja devido às limitações financeiras ou à falta de tempo, visto que muitos precisam conciliar o estudo com atividades laborais. Nesse sentido, reconhece-se que os auxílios da PNAES, como bolsas para alimentação, moradia, transporte e apoio à saúde, têm um papel fundamental ao possibilitar que esses estudantes tenham condições de participar mais ativamente do ambiente universitário, inclusive nas atividades extracurriculares.

Cabe relacionar, ainda, que a participação dos estudantes em atividades institucionais para além do currículo formal constitui-se como caminho promissor para proporcionar um espaço de interação e integração, onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos significativos com colegas e com a instituição. Esses vínculos, por sua vez, tendem a aumentar o compromisso do aluno com sua formação acadêmica e com os valores institucionais, além de reduzir sentimentos de isolamento social, que são comumente associados a elevadas taxas de evasão (Melo; Bax, 2024). Ao se envolverem em atividades complementares, os estudantes desenvolvem habilidades interpessoais e de liderança, e aprimoram sua formação integral, o que contribui para seu sucesso acadêmico.

No contexto das dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas, o apoio psicossocial também se apresenta como uma ferramenta importante para garantir sua permanência na universidade. Serviços de saúde mental e suporte psicológico desempenham um papel crucial

ao proporcionar aos alunos um espaço para lidar com o estresse, a ansiedade e a insegurança acadêmica, condições frequentemente amplificadas pelas barreiras sociais e estruturais que esses estudantes enfrentam. O acompanhamento psicológico, ao fazer parte das ações previstas pela PNAES, busca favorecer a melhoria do bem-estar emocional, uma vez que contribui para a construção de maior resiliência e autoestima, dos estudantes. Além disso, esse apoio integrado à oferta de assistência financeira, moradia e alimentação, propicia a criação de um conjunto de condições que potencializa a permanência e o êxito acadêmico dos alunos cotistas.

A integração do apoio psicossocial dentro da estrutura mais ampla da assistência estudantil reflete uma abordagem holística da educação. Ao abordar fatores acadêmicos, bem como emocionais e sociais, cria-se um sistema de apoio mais abrangente que reconhece a natureza multifacetada dos desafios dos estudantes. Segundo Melo e Bax (2024), a prestação de apoio psicossocial nas instituições de ensino contribui significativamente para o fortalecimento de um senso de comunidade entre os estudantes. Quando os alunos têm acesso a suporte emocional e social, sentem-se mais conectados aos seus pares e professores, o que facilita a integração acadêmica e reduz a sensação de isolamento. Esse vínculo com o espaço institucional é um fator essencial para a permanência estudantil, pois reforça o compromisso dos alunos com suas metas acadêmicas e seu vínculo com a instituição.

Além disso, programas de acompanhamento pedagógico e ações de acolhimento têm se revelado estratégias fundamentais para mitigar os efeitos das desigualdades sociais e acadêmicas enfrentadas pelos estudantes cotistas. Ao promoverem a escuta ativa, o apoio entre pares e o acesso a práticas pedagógicas mais sensíveis às diferentes realidades dos alunos, esses programas favorecem a construção de vínculos e a integração acadêmica. Ademais, se articulados com uma abordagem antirracista, esses espaços tornam-se ainda mais potentes ao reconhecer e enfrentar as expressões cotidianas do racismo estrutural que atravessam a vivência universitária. A escuta das experiências de discriminação, o enfrentamento das microagressões, bem como a valorização das identidades étnico-raciais são dimensões fundamentais para que o acolhimento e o acompanhamento pedagógico cumpram, de fato, seu papel na promoção da permanência.

Até o momento, observa-se que as instituições de ensino superior têm desenvolvido iniciativas relevantes voltadas à permanência estudantil, das quais os estudantes cotistas são, em alguma medida, beneficiários. No entanto, muitas dessas ações não foram concebidas originalmente para responder às especificidades desse público e, embora representem avanços, revelam limites diante às múltiplas dimensões que atravessam a permanência no ensino superior. As políticas de assistência estudantil — como bolsas, auxílios voltados à alimentação,

transporte e moradia —, bem como os serviços de apoio psicopedagógico e os programas de tutoria e orientação acadêmica, compõem um conjunto de medidas importantes. Ainda assim, nem sempre são suficientes para assegurar condições que viabilizem, de forma plena, a continuidade das trajetórias acadêmicas, sobretudo quando se consideram os efeitos persistentes do racismo estrutural e das desigualdades históricas que conformam as experiências dos estudantes cotistas.

As instituições, a partir da PNAES, também têm adotado iniciativas para promover a inclusão e a diversidade, com atividades culturais, grupos de apoio entre alunos e oficinas de adaptação para os calouros. Essas iniciativas visam a integração social e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, que é essencial para a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico. No entanto, a implementação e os efeitos das políticas de permanência precisam ser continuamente avaliados. É fundamental que o acompanhamento dos estudantes cotistas seja holístico, realizado de forma integrada e sensível às suas múltiplas dimensões, acadêmica, social, econômica e emocional. Essa abordagem permite identificar fatores de vulnerabilidade e fornecer o suporte necessário para garantir sua permanência na universidade e a conclusão do curso.

A avaliação das necessidades dos estudantes e da eficácia dos programas de assistência estudantil configura um aspecto relevante para a compreensão das iniciativas vigentes. Observa-se a existência de lacunas e desafios na adequação dos recursos oferecidos, o que evidencia a complexidade envolvida em atender às múltiplas demandas que afetam a permanência acadêmica. Essas políticas abrangem diferentes dimensões, desde o apoio financeiro até o suporte psicossocial, cuja articulação impacta diretamente a experiência dos estudantes. O acompanhamento contínuo desses programas revela as condições enfrentadas pelos alunos, sem necessariamente assegurar a plena efetividade das medidas implementadas.

Em síntese, a permanência dos estudantes no ensino superior tem sido condicionada por múltiplos fatores, que vão desde o apoio socioeconômico até a oferta de serviços de suporte acadêmico e psicossocial. Percebe-se que ações como o engajamento comunitário, a articulação intersetorial e a avaliação constante das políticas institucionais contribuem, em diferentes contextos, para a construção de ambientes mais receptivos à diversidade estudantil. Ainda que nem sempre concebidas de forma integrada, essas iniciativas evidenciam esforços para lidar com os desafios da permanência, sinalizando a complexidade envolvida na promoção de trajetórias acadêmicas sustentáveis.

O sucesso das políticas de permanência revela-se profundamente condicionado pelo contexto político e econômico do país, já que alterações nas políticas públicas e nos

investimentos em educação superior influenciam diretamente os mecanismos de apoio aos alunos cotistas. A Lei de Cotas configura um marco ao garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao ensino superior. Contudo, o acesso isoladamente não assegura a permanência desses estudantes. A permanência envolve desafios materiais, pedagógicos e simbólicos, que se entrelaçam com as desigualdades raciais estruturais presentes na sociedade brasileira, e a oferta dessas condições está relacionada à disponibilidade e à continuidade dos investimentos públicos. Assim, a manutenção e o avanço dessas ações dependem da articulação entre o compromisso estatal e a implementação de políticas que considerem as múltiplas dimensões envolvidas na trajetória acadêmica dos cotistas.

Embora os estudos sobre ações afirmativas tenham avançado significativamente no Brasil, é notável que a maior parte das pesquisas concentre-se nos efeitos da política de cotas sobre o acesso ao ensino superior, sendo ainda escassos os trabalhos que se debruçam sobre a permanência de estudantes cotistas, principalmente com foco em cotistas raciais. Essa lacuna evidencia a necessidade de compreender não apenas as portas que se abrem com a política de inclusão, mas os caminhos que esses estudantes percorrem dentro da universidade e os obstáculos que enfrentam para concluir sua formação.

A permanência estudantil de estudantes negros nas universidades brasileiras deve ser analisada à luz das estruturas históricas de exclusão e dos limites das políticas de ação afirmativa. Theodoro (2020) demonstra que, embora o sistema de cotas raciais tenha possibilitado um crescimento expressivo do número de estudantes negros no ensino superior, esse avanço não se traduz automaticamente em condições equitativas de permanência. A autora observa que o racismo institucional, tanto em suas formas veladas quanto explícitas, segue operando no cotidiano acadêmico, revelando a contradição entre a inclusão formal e a manutenção de práticas excludentes.

Além disso, Theodoro (2020) aponta que, mesmo com a triplicação da presença negra nas universidades ao longo de uma década, a equidade racial permanece distante. Os estudantes cotistas raciais continuam a enfrentar resistências que vão desde a desconfiança quanto à sua legitimidade até manifestações de preconceito por parte de docentes e colegas, aspectos que influenciam negativamente suas trajetórias acadêmicas. Esses fatores indicam que, apesar da importância da política de cotas para o rompimento de padrões históricos de exclusão, as instituições de ensino superior ainda mantêm estruturas que dificultam a efetivação de ambientes inclusivos e a garantia de condições adequadas para a permanência desses estudantes.

Ao longo desta seção foi possível identificar que apesar dos avanços proporcionados pelas políticas de inclusão e permanência, os estudantes cotistas, principalmente raciais, continuam enfrentando desafios que vão além das dificuldades socioeconômicas e acadêmicas. O preconceito, muitas vezes disfarçado de questionamentos sobre mérito e capacidade, cria barreiras simbólicas e institucionais que impactam diretamente a trajetória desses estudantes. A deslegitimação de suas conquistas, expressa em atitudes discriminatórias, microagressões e na perpetuação do mito da inferioridade intelectual, reforça a exclusão e contribui para um ambiente universitário hostil. Tais dinâmicas dificultam a vivência acadêmica plena, e impõem um fardo emocional e simbólico que fragiliza a permanência. Esses aspectos serão aprofundados na seção seguinte, que discute como o mérito tem sido mobilizado para justificar o preconceito, a deslegitimação e a exclusão desses estudantes.

3.4 Deslegitimação e Resistência: quando o (suposto) mérito justifica o preconceito e a exclusão

Apesar dos incontestáveis benefícios proporcionados pelas políticas de permanência e pela Lei de Cotas, esta, especialmente, enfrenta um conjunto diversificado de resistências que ameaçam sua eficácia e sustentabilidade. Tais desafios se manifestam tanto em nível individual quanto institucional, enraizados no preconceito e seus mecanismos persistentes de estigmatizações que envolvem desigualdades de raça, gênero, idade, renda, influências culturais, bem como na defesa inflexível do discurso meritocrático. Essa dinâmica questiona a legitimidade do acesso diferenciado e permeia as estruturas acadêmicas, minando o potencial transformador das cotas e comprometendo a consolidação de um ambiente educacional inclusivo.

A resistência à política de cotas no ensino superior se manifesta de diversas formas, sendo o preconceito contra os estudantes cotistas uma das mais recorrentes. Ao ingressarem nas universidades por meio dessas políticas, muitos enfrentam discriminação e estigmatização, independentemente de seu desempenho acadêmico. Esse preconceito se traduz em questionamentos sobre sua capacidade e merecimento, criando um ambiente hostil que pode impactar negativamente sua experiência educacional e permanência na universidade.

Estudantes cotistas raciais no ensino superior brasileiro frequentemente enfrentam múltiplas formas de discriminação que afetam profundamente suas experiências acadêmicas e sua integração social. Recentes pesquisas indicam que esses estudantes são alvo de atitudes racistas explícitas, tanto por parte de colegas quanto, em alguns casos, por membros do corpo

docente (Rosario; Soares, 2021; Manzan; Oliveira; Melo-Silva, 2023). Essas atitudes incluem comentários depreciativos, exclusão de círculos sociais e estereótipos negativos que colocam em dúvida suas habilidades acadêmicas e a legitimidade de sua presença na universidade.

No estudo de Lemos (2017), que investigou as trajetórias acadêmicas de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas raciais na Universidade Federal do Pará (UFPA), foi analisado o significado atribuído por esses alunos às suas experiências na instituição. Um dos principais achados revela que, especialmente no início da graduação, muitos cotistas raciais enfrentaram situações de tensão em sala de aula com colegas não cotistas, sentindo-se frequentemente percebidos como não merecedores de suas vagas. Esse sentimento era alimentado pela crença de que haveria candidatos mais capacitados para ocupar tais posições, apesar de os dados apontarem a ausência de diferenças significativas de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas. Assim, a integração no ambiente universitário emerge como um aspecto central a ser superado.

Estudos conduzidos por Faro, Silva e Machado (2014), Lemos (2017) e Rosário e Soares (2021) indicam que universitários enfrentam discriminações baseadas em raça, religião e status socioeconômico. Além disso, revelam que os estudantes beneficiados por ações afirmativas ou cotas encaram ainda outro mecanismo específico de preconceito, ligado a expectativas profissionais reduzidas quando em comparação aos colegas que ingressaram pelo sistema universal. De acordo com esses estudos, o processo de deslegitimação pode comprometer a autoconfiança dos cotistas, afetando tanto a sua vivência acadêmica, quanto a forma como são percebidos e inseridos no mercado de trabalho.

Os estudantes admitidos por meio de cotas no ensino superior público frequentemente se veem subjugados a uma estigmatização que os reduz à categoria de “menos capacitados” ou “menos merecedores” de suas vagas (Rosário; Soares, 2021). Essa rotulagem, que os identifica unicamente como “estudantes cotistas”, ofusca seus méritos individuais e reforça a ideia de que sua presença na universidade é apenas um reflexo de uma política, e não da sua competência acadêmica. Tal estigmatização corrói sua confiança, comprometendo seu senso de pertencimento à comunidade acadêmica e dificultando a adaptação ao ambiente universitário. Paralelamente, Faro, Silva e Machado (2014) destacam que o preconceito e as expectativas profissionais impostas a esses estudantes representam uma forma ardilosa de discriminação, na qual a percepção de suas capacidades é moldada por estereótipos enraizados em uma visão hierárquica e excludente da sociedade. Esse fenômeno reduz exponencialmente a complexidade das trajetórias desses alunos e perpetua a desigualdade no espaço acadêmico.

Além disso, conforme apontam os autores, embora o racismo estrutural seja um elemento central nas percepções sociais que afetam os estudantes cotistas, o próprio sistema de cotas pode, paradoxalmente, contribuir para o reforço de estigmas. Isso ocorre porque, ao serem identificados como beneficiários de ações afirmativas, esses alunos passam a ser alvos de estereótipos que questionam suas habilidades, méritos e contribuições acadêmicas. Essa dinâmica produz um ciclo de discriminação simbólica e institucional, no qual o preconceito se perpetua e molda as expectativas sociais e acadêmicas dirigidas a esses sujeitos, afetando inclusive as futuras gerações de cotistas. É importante destacar que tais percepções não se limitam à dimensão racial dos estudantes, mas se estendem ao próprio instrumento da política de cotas, frequentemente desacreditado ou tratado com desconfiança. Assim, o estigma que recai sobre as cotas, representando-as como um marcador de suposta inferioridade, quando combinado ao racismo historicamente enraizado, constitui uma barreira significativa à plena inclusão, reconhecimento e êxito dos estudantes no ensino superior.

Além do preconceito individual, existe uma resistência mais ampla e estruturada no debate público sobre a validade e a eficácia das políticas de cotas. Theodoro (2020) descreve que os críticos dessas políticas, frequentemente sustentam a ideia de que as cotas configuram uma forma de discriminação reversa, argumentando que a seleção universitária deveria ser baseada exclusivamente no mérito acadêmico. Para certos segmentos da sociedade, especialmente entre as elites, o sistema de cotas é visto como uma ameaça à meritocracia, pois permite a admissão de estudantes que, segundo esses críticos, não atendem aos mesmos padrões acadêmicos de seus colegas, sendo aceitos com base em sua raça ou origem.

Nesse contexto, Jessé Souza (2016), ao analisar a realidade da “ralé brasileira”, destaca aqueles que ocupam a base da pirâmide social e que, com frequência, são invisibilizados e marginalizados. Esse ponto de vista revela que a resistência às cotas vai além de um simples debate sobre mérito; ela reflete a persistência da marginalização estrutural que caracteriza a sociedade brasileira. Essa resistência, ao desconsiderar as desigualdades históricas e as barreiras estruturais enfrentadas por certos grupos, sublinha a dificuldade em quebrar os ciclos de exclusão. Assim, o debate sobre as cotas reflete não apenas uma disputa sobre direitos, mas uma resistência à reconfiguração das dinâmicas de poder e pertencimento no contexto social brasileiro.

As críticas à Lei de Cotas costumam partir de uma perspectiva que enfatiza a meritocracia e considera que o ingresso no ensino superior deveria depender exclusivamente do desempenho acadêmico individual, sem intervenções que diferenciem o acesso por critérios raciais ou socioeconômicos. Existe uma preocupação significativa de que a política de cotas

pode prejudicar o princípio da igualdade de oportunidades, ao supostamente privilegiar certos grupos. Essa perspectiva afirma que as cotas podem levar à percepção de que vagas ou cargos são preenchidos com base na raça e não no mérito, potencialmente desvalorizando as conquistas daqueles que são selecionados sob tais sistemas, conforme argumentam Carvalho, Figueiredo e Lelis (2024) e Theodoro (2020). Sob uma ótica neoliberal, esse argumento se reforça ao propor que o ensino superior é um recurso escasso que deve ser "merecido", e não distribuído com base em ações afirmativas.

Essa visão meritocrática, amplamente difundida nas sociedades modernas, parte do pressuposto de que o sucesso individual resulta exclusivamente do esforço e talento pessoal. Embora essa concepção possa parecer “justa” à primeira vista, ela desconsidera os efeitos cumulativos da exclusão social e a influência determinante de fatores como raça, classe social, acesso à educação de qualidade e redes de apoio, que são desigualmente distribuídos (Silva; Valle, 2014). A meritocracia, enquanto ideal promovido pelo capitalismo, foi amplamente disseminada para justificar a concentração de riqueza e oportunidades em determinados grupos, sobretudo entre brancos que, historicamente, usufruíram de privilégios estruturais. O desenvolvimento do capitalismo se deu de forma indissociável da colonização, da escravização e da segregação racial, processos que garantiram a certos grupos acesso prioritário a educação, a propriedade e as redes de influência, enquanto outros foram sistematicamente excluídos desses espaços.

A análise de Michael Sandel (2020) sobre a ética do sucesso questiona a ideologia meritocrática dominante, argumentando que essa concepção reforça a arrogância entre os bem-sucedidos e alimenta o desprezo por aqueles que não alcançam o mesmo êxito, enfraquecendo a solidariedade social e comprometendo os fundamentos éticos da democracia. Em contraposição, ele defende a humildade como uma virtude pública essencial, destacando que o sucesso não é resultado apenas do mérito individual, mas também do suporte da comunidade e das estruturas sociais que possibilitam oportunidades.

No contexto das relações raciais, a ideologia meritocrática desconsidera o impacto do racismo estrutural e as limitações históricas impostas às populações negras, funcionando como um mecanismo que legitima as desigualdades. Ao restringir a avaliação do sucesso ao mérito individual, essa perspectiva reforça ainda mais a urgência das políticas afirmativas como instrumentos de reparação, uma vez que a ascensão social, dentro da sociedade capitalista, não ocorre em um vácuo, mas em uma estrutura que favorece determinados grupos em detrimento de outros.

Em se tratando especificamente das cotas raciais, as críticas são tecidas com base em argumentos de que sua justificativa é excessivamente ampla e carece de especificidade. Para os contestadores, a inclusão de critérios raciais em seleções públicas não abordaria adequadamente os desafios particulares enfrentados por indivíduos de diferentes origens, podendo resultar em um tratamento desigual para aqueles que não se enquadram nas categorias raciais definidas pelas cotas (Carvalho; Figueiredo; Lelis, 2024). Essa perspectiva, contudo, desconsidera que a raça, no Brasil, tem sido historicamente um fator estruturante das desigualdades sociais, e não apenas um entre outros elementos de vulnerabilidade.

Silva e Valle (2014) sustentam que a tentativa de reduzir a questão racial a um recorte socioeconômico ignora que a pobreza, no país, possui um recorte racial significativo, fruto de um processo histórico de exclusão da população negra de direitos básicos, como educação, moradia e trabalho digno. Dessa forma, ao sugerir que políticas de ação afirmativa deveriam priorizar exclusivamente a renda como “critério de justiça”, essa crítica obscurece o papel central do racismo na manutenção das desigualdades e deslegitima os esforços para reparar danos historicamente construídos. Além disso, a ideia de que as cotas poderiam gerar ressentimentos e divisões entre grupos distintos frequentemente parte de uma visão meritocrática, apresentando a inclusão de grupos segregados como uma ameaça, e não como um avanço em direção à equidade. Fica evidente que a rejeição às cotas não se limita a um debate técnico sobre critérios de seleção, mas reflete um posicionamento político que, ao negar as assimetrias raciais, reforça privilégios e contribui para a perpetuação do racismo estrutural.

A relação entre preconceito e meritocracia é complexa, Sena *et al.* (2023) argumentam que a meritocracia pode atuar como um mecanismo de naturalização das desigualdades, tornando o preconceito tolerável e até mesmo estruturalmente incorporado ao tecido social e institucionalmente legitimado, dificultando sua própria contestação. Nesse sentido, Sandel (2020) sustenta que a meritocracia consolida a crença de que o sucesso é exclusivamente fruto do esforço individual, ignorando o impacto de fatores sociais, como origem socioeconômica, acesso à educação de qualidade, redes de apoio e, sobretudo, as barreiras impostas pelo racismo estrutural. Essa visão ignora as desigualdades raciais que tradicionalmente limitaram o acesso de grupos segregados a oportunidades, perpetuando a ilusão de que aqueles que fracassam, devem ser unicamente responsáveis por sua condição. A meritocracia oculta os privilégios históricos da branquitude e legitima a tradição da exclusão social, bem como a manutenção de hierarquias raciais.

Assim, assumindo um caráter normativo na sociedade, a meritocracia funciona como um mecanismo de validação das desigualdades enfatizando diferentes preconceitos. Ainda que

certos ambientes se apresentem como promotores da igualdade, como o ensino superior, o preconceito subjacente permanece ativo, moldando percepções e influenciando comportamentos de maneira sutil, mas estrutural. Isso significa que indivíduos de diferentes origens são percebidos de forma desigual sendo sistematicamente posicionados em hierarquias sociais que dificultam seu acesso a oportunidades reais de ascensão. Tal como destacam Sena *et al.* (2023), esse preconceito não se limita ao campo acadêmico ou profissional, mas é incorporado ao processo de socialização desde a infância, tornando-se parte da forma como a sociedade compreende e reproduz o conceito de mérito. Dessa maneira, a meritocracia opera como uma estrutura ideológica que naturaliza desigualdades e torna invisíveis os mecanismos que perpetuam a exclusão.

No Brasil, onde o legado da escravidão e o racismo estrutural ainda exercem forte influência nas relações sociais, a meritocracia acaba por disfarçar a persistência de práticas discriminatórias, naturalizando a exclusão de negros de esferas de poder e prestígio. Ao promover a falsa ideia de que todos têm as mesmas oportunidades para alcançar o sucesso, a meritocracia ignora as barreiras impostas pelo racismo, que é uma das bases históricas fundamentais da sociedade brasileira, e atua como um reforço as desigualdades raciais, perpetuando a noção de que o fracasso de certos grupos é, de fato, culpa de sua falta de mérito. O preconceito racial, portanto, encontra respaldo na meritocracia, que invisibiliza as condições históricas e sociais e naturaliza a desigualdade entre brancos e negros na sociedade.

A compreensão do preconceito sob uma perspectiva hermenêutica permite reconhecer que sua reprodução não se limita a atitudes individuais, mas está inscrita em tradições e narrativas estruturais que moldam a compreensão social e sustentam hierarquias historicamente estabelecidas. Trata-se de um preconceito que se transmite culturalmente e se atualiza por meio de discursos aparentemente neutros, como o da meritocracia. Nesse sentido, a retórica meritocrática atua como um mecanismo simbólico sofisticado de manutenção das desigualdades, pois naturaliza posições desiguais como fruto exclusivo do esforço individual, desconsiderando os marcadores sociais de diferença, como raça, classe e gênero. Assim, cria-se a ilusão de uma arena competitiva equânime, quando, na realidade, os pontos de partida dos sujeitos são profundamente desiguais.

É nesse ponto que a ação afirmativa emerge como um contraponto necessário, desafiando a lógica meritocrática ao reconhecer as desigualdades estruturais que limitam o acesso e a permanência de determinados grupos em espaços de poder. Michael Sandel (2015), ao abordar a questão da justiça social e da equidade, ressalta que a ação afirmativa não deve ser vista apenas como uma correção pragmática das disparidades, mas como um imperativo moral

fundamentado na responsabilidade coletiva. Assim, ao deslocar o foco do mérito individual para a reparação de injustiças históricas, as políticas afirmativas tensionam a noção tradicional de justiça e promovem uma reavaliação crítica dos critérios que regem a distribuição de oportunidades.

O autor também ressalta a interconexão entre identidades individuais e contextos sociais, destacando que a justiça não pode ser dissociada das condições históricas e estruturais que moldam as oportunidades. Assim, Sandel (2015) reforça a importância das cotas como um instrumento fundamental para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, capaz de refletir a diversidade social e ampliar o acesso a espaços de poder. No entanto, a garantia de acesso por meio das cotas não elimina os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas. Mesmo inseridos no ensino superior, eles precisam lidar com a adaptação a um ambiente universitário historicamente estruturado para atender a uma elite homogênea, onde a diversidade racial e social foi sistematicamente marginalizada. As dificuldades não se restringem ao ingresso, mas se estendem à permanência e à superação de barreiras simbólicas e institucionais que ainda persistem.

A construção acima destaca a relevância das cotas para a ampliação do acesso ao ensino superior, evidenciando uma questão muitas vezes subestimada: a permanência dos estudantes cotistas em um espaço historicamente moldado para uma elite homogênea. Ao reconhecer que a justiça não pode ser dissociada das condições estruturais, Sandel (2015) aponta para a necessidade de transformar os critérios de ingresso, mas também as dinâmicas institucionais que continuam a reproduzir os preconceitos de maneira sutil. O autor sugere, ainda que implicitamente, que a inclusão formal não equivale a pertencimento, pois a presença dos cotistas desafia padrões estabelecidos e expõe as tensões entre um ideal de diversidade e as práticas excludentes enraizadas nas universidades. Assim, emergem desafios que vão além da questão quantitativa do acesso, envolvendo a necessidade de reconfiguração das estruturas acadêmicas para garantir um ambiente verdadeiramente equitativo, onde os estudantes cotistas ingressem, se reconheçam e sejam reconhecidos como parte legítima da comunidade universitária.

O preconceito contra estudantes cotistas raciais e a instrumentalização do mérito como critério de exclusão no ensino superior expõem as profundas contradições de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que se diz comprometida com a igualdade, mantém estruturas de desigualdade e exclusão. Ao elevar um estereótipo distorcido de “sucesso” baseado em desempenho acadêmico, desconsideram-se as condições históricas e estruturais que limitam o acesso de grupos marginalizados, reforçando-se a narrativa de que o fracasso é resultado

exclusivo de uma falha individual. Esse raciocínio meritocrático falacioso, ao ser aplicado ao contexto das cotas, é utilizado para justificar a exclusão de estudantes cotistas e a Lei de Cotas, ao tentar corrigir essas distorções, esbarra na resistência de uma instituição que, em sua maioria, ainda se recusa a confrontar as tradições excludentes e os preconceitos arraigados.

Porém, a resistência às cotas, vai muito além das discussões sobre mérito e justiça, e revela uma dificuldade em aceitar que a igualdade formal não é suficiente para corrigir desigualdades históricas e estruturais. As críticas às cotas ignoram completamente o fato de que muitos estudantes cotistas, além de enfrentarem barreiras raciais, também lidam com obstáculos socioeconômicos e culturais que restringem seu acesso a oportunidades educacionais em condições equitativas em relação aos estudantes de grupos com maior capital econômico e cultural. Portanto, ao invés de tratar as cotas como um privilégio, é necessário compreendê-las como uma política compensatória, voltada a nivelar o campo de oportunidades para aqueles que, historicamente, foram excluídos do ensino superior.

Em síntese, apesar do potencial transformador das políticas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas, sua implementação ainda enfrenta resistências enraizadas em mecanismos de preconceito estrutural, racial e ideológico, como é o caso do preconceito meritocrático. Além disso, a presença de estudantes cotistas nas universidades não significa, por si só, que suas condições de permanência estejam garantidas. Sem suporte adequado, como bolsas de estudo, auxílio para gastos com moradia e transporte e programas de tutoria acadêmica, os impactos positivos dessas políticas podem ser severamente comprometidos. Dessa forma, para que a inclusão seja efetiva, é necessário um compromisso contínuo das instituições de ensino superior em combater a discriminação e oferecer suporte material e simbólico que assegure a conclusão dos estudos.

Ao desafiar o *status quo*, profundamente arraigado em tradições excludentes e no preconceito institucionalizado, a Lei de Cotas, garantindo o ingresso de estudantes negros no ensino superior público, representa uma tentativa concreta de romper com um passado de discriminação histórica, visando promover uma educação mais justa, democrática e representativa. No entanto, essa conquista não se limita ao simples ato de inclusão, mas exige, como aponta Freire (1996), um compromisso ético essencial para qualquer prática educativa. Tal compromisso deve ser o alicerce das ações institucionais, garantindo que a inclusão promovida pelas cotas se traduza em oportunidades reais, proporcionando condições efetivas para o sucesso acadêmico e social dos estudantes cotistas. Esse compromisso implica não apenas mudanças no ingresso, mas também a transformação das estruturas internas das universidades, que precisam se adaptar para oferecer suporte contínuo, enfrentando o

preconceito que ainda perpassa o cotidiano acadêmico. Por conseguinte, o próximo capítulo apresentará como a postura teórica e prática da hermenêutica pode contribuir para a compreensão mais aprofundada desse desafio e para seu enfrentamento.

4 RECONFIGURAÇÃO DE TRADIÇÕES E PRECONCEITOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA LEITURA HERMENÊUTICA DA LEI DE COTAS

A inclusão de estudantes oriundos de grupos sistematicamente discriminados nas universidades públicas brasileiras representa uma conquista recente e profundamente significativa no cenário educacional. A implementação da Lei nº 12.711/2012 marca um divisor de águas ao institucionalizar uma política de ação afirmativa voltada à democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, embora essa política tenha ampliado consideravelmente o ingresso de estudantes negros e de baixa renda nas instituições públicas, sua efetivação enfrenta resistências que ultrapassam o plano jurídico ou administrativo. Tais resistências se manifestam em formas sutis e simbólicas de exclusão, sustentadas por tradições acadêmicas historicamente excludentes e por preconceitos naturalizados no espaço universitário, assim como na própria sociedade.

É com base nesse cenário que este capítulo propõe uma leitura hermenêutica da Lei de Cotas, com o objetivo de compreender como essa política pública tensiona e reconfigura sentidos previamente estabelecidos no campo educacional. Ao promover o deslocamento de normas tradicionalmente associadas à meritocracia e à neutralidade institucional, a Lei de Cotas desafia estruturas simbólicas consolidadas e convoca as universidades, bem como a sociedade em geral, a um exercício de autointerpretação. Considerando esse horizonte, a análise se volta para os efeitos do ingresso de estudantes cotistas nas dinâmicas institucionais, compreendendo como sua presença provoca deslocamentos nas tradições estabelecidas, desafia compreensões cristalizadas e possibilita a construção de novos sentidos de pertencimento, reconhecimento e convivência no ambiente acadêmico.

Para isso, o capítulo está estruturado em cinco seções principais. A primeira, “4.1 A Hermenêutica como possibilidade de compreensão histórica e social”, apresenta os fundamentos da hermenêutica filosófica como ferramenta interpretativa sensível à historicidade, à linguagem e às relações de poder. As subseções “4.1.1 A Tradição como horizonte de sentido” e “4.1.2 O Preconceito como condição da compreensão” aprofundam os conceitos centrais do pensamento hermenêutico, com destaque para a ideia de que toda compreensão está situada em um contexto de tradições e preconceitos historicamente constituídos. Na seção “4.2 A Hermenêutica como instrumento de compreensão crítica da Lei de Cotas”, são exploradas as implicações interpretativas da política afirmativa no cenário universitário, destacando como a hermenêutica possibilita uma leitura crítica das tensões que emergem com sua implementação. Por fim, a seção “4.3 A Lei de Cotas como caminho de

reconstrução dialógica” investiga como o diálogo entre diferentes horizontes – entre tradição e transformação, entre o saber instituído e as vozes historicamente silenciadas – contribui para a ressignificação do papel da universidade e para a construção de práticas mais inclusivas e equitativas.

Ao percorrer essas dimensões, o capítulo propõe uma reflexão sobre as contribuições da hermenêutica para uma leitura crítica da Lei de Cotas, ao mesmo tempo em que apresenta a hermenêutica como postura e caminho promissores para o enfrentamento das dificuldades que obstaculizam a efetivação da equidade almejada por meio dessa política. O objetivo é evidenciar que o acesso proporcionado pela lei vai além do ingresso nas universidades: ele carrega consigo a possibilidade de permanecer, de sentir-se parte do ambiente acadêmico e de provocar transformações nas instituições, a partir do reconhecimento das diversidades e da valorização das vozes que, por tanto tempo, foram silenciadas; isso demanda transformações estruturais e ambientais que não podem ser simplesmente impostas por força de lei, mas que precisam ser construídas e consolidadas por meio do diálogo.

4.1 A Hermenêutica como possibilidade de compreensão histórica e social

A hermenêutica, enquanto corrente filosófica voltada à interpretação do sentido, ultrapassa o campo da mera decodificação de textos e oferece uma chave de leitura particularmente potente para a análise das transformações sociais e jurídicas. Essa abordagem propõe uma reflexão sobre os processos pelos quais os sentidos são constituídos historicamente e atualizados nas experiências humanas. Não se trata apenas de compreender o que foi dito, mas de se colocar em diálogo com um horizonte histórico e cultural que molda tanto o intérprete quanto o objeto interpretado.

A premissa fundamental da hermenêutica é que compreender é um processo que se dá dentro de um contexto. Toda interpretação parte de uma situação concreta, mediada por uma linguagem que carrega marcas culturais, políticas e simbólicas. A hermenêutica não busca a neutralidade, mas o reconhecimento de que os sujeitos são condicionados pelas circunstâncias em que vivem e pelas histórias que os antecedem. Gadamer (1999), ao retomar elementos da fenomenologia heideggeriana, enfatiza que compreender não é apenas uma operação técnica ou metodológica, mas uma forma de ser, inseparável da história e da linguagem em que o sujeito está inserido. Assim, compreender é sempre interpretar a partir de um horizonte já constituído, mediado por experiências prévias, pela linguagem e por tradições que orientam o olhar.

Cabe afirmar ainda que a hermenêutica propõe uma visão dinâmica da compreensão, na qual o sentido não é fixo ou absoluto, mas se refaz constantemente ao ser confrontado com novas experiências e perspectivas. Esse processo não ocorre de maneira isolada, mas em um contínuo movimento dialético, em que o intérprete e o interpretado se influenciam mutuamente, moldando e sendo moldados pelos significados que emergem da interação.

Nesse caminho, Grondin (2003) chama a atenção para o fato de que os acontecimentos históricos não devem ser vistos como peças soltas de um passado distante, mas como experiências que continuam a ecoar e a influenciar o presente. Essa compreensão está ancorada no conceito de *Wirkungsgeschichte* — a história dos efeitos ou história efectual —, que propõe que todo entendimento histórico passa por atualizações e ressignificações ao longo do tempo. Para o autor, uma visão puramente objetiva, ainda muito valorizada nas ciências humanas, acaba por ignorar as marcas linguísticas e históricas que moldam os significados. Ao trazer essa lente para o campo das transformações sociais e jurídicas, a hermenêutica se apresenta como uma abordagem promissora para perceber como as leis, as políticas públicas e as práticas sociais vão ganhando novos sentidos conforme se confrontam com os desafios e as demandas de cada tempo e contexto.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Santiago e Miranda (2019) destacam que a compreensão está intimamente ligada às condições culturais, religiosas e educacionais de cada época. Cada sujeito é um ser histórico, e a hermenêutica deve reconhecer os múltiplos condicionamentos que envolvem o intérprete e o objeto interpretado. Esse reconhecimento permite que a hermenêutica ultrapasse os limites da interpretação individual, oferecendo uma visão mais ampla das dinâmicas sociais que moldam as práticas e as instituições.

Essa abordagem se torna particularmente relevante ao se tratar de questões sociais complexas, como o racismo estrutural e as desigualdades históricas no Brasil. As narrativas construídas ao longo do tempo, alimentadas por preconceitos e tradições discriminatórias, continuam a influenciar as políticas públicas e a convivência social. Ao reconhecer o caráter histórico e dinâmico da interpretação, a hermenêutica convida a uma análise crítica dessas narrativas, identificando suas raízes e seu impacto na construção de identidades e no exercício da cidadania.

Grondin (2003) e Santiago e Miranda (2019) destacam como o contexto histórico exerce um papel essencial no modo como o mundo ao redor é compreendido. As experiências sociais e culturais que atravessam a vida de cada sujeito não apenas influenciam sua maneira de interpretar a realidade, mas também moldam suas atitudes diante dos desafios cotidianos. Ao trazer a hermenêutica para o campo da inclusão e permanência no ensino superior, abre-se

espaço para enxergar como as práticas educacionais ainda carregam marcas de preconceitos e tradições excludentes construídas em um passado que naturalizou hierarquias sociais e raciais. Questionar essas marcas e buscar novos sentidos para elas é um passo fundamental na construção de processos formativos que sejam, de fato, emancipadores.

A compreensão hermenêutica, ao reconhecer que toda interpretação carrega marcas do tempo e do lugar em que se insere, dialoga profundamente com o campo da educação. Nessa perspectiva, Hans-Georg Flickinger (2014) aponta que a hermenêutica filosófica, tal como desenvolvida por Gadamer, oferece caminhos férteis para repensar os processos formativos. Em *Gadamer & a Educação*, o autor convida a compreender a noção de formação (*Bildung*) para além da mera transmissão de conteúdos ou do domínio de técnicas. A formação, segundo ele, é um processo vivo de abertura ao mundo, à linguagem e à tradição, no qual cada sujeito se constrói e se transforma à medida que interpreta e é interpretado por aquilo que o cerca. Essa forma de entender a educação, como experiência hermenêutica, reforça a ideia de que a linguagem e a tradição não apenas mediam o conhecimento, mas também participam da construção de quem somos. Trata-se, portanto, de um movimento dialógico que se desenrola dentro de um horizonte histórico e coletivo, onde experiências vividas, valores herdados e saberes compartilhados se entrelaçam e moldam o processo de compreender e aprender.

Flickinger (2014) também retoma o conceito de “preconceito” na concepção gadameriana, entendido como uma pré-condição inevitável da compreensão. No campo educacional, os preconceitos — enquanto pré-juízos enraizados nas tradições e experiências — devem ser tematizados e problematizados, pois somente por meio desse processo é possível alcançar uma educação crítica e emancipadora. Não se trata de eliminar os preconceitos, mas sim, de submetê-los ao diálogo e à reflexão, possibilitando sua ressignificação. Nesse exercício hermenêutico, a educação se revela como um processo não apenas cognitivo, mas existencial e transformador.

Assim, ao reconhecer a formação como um processo hermenêutico, Flickinger (2014) contribui para aprofundar a compreensão de que a tradição e o preconceito, longe de serem obstáculos, constituem o próprio solo sobre o qual se torna possível a emergência de novos sentidos. A educação, nesse horizonte, se torna um campo privilegiado para a reconfiguração de compreensões históricas, inclusive aquelas marcadas por exclusões, desigualdades e preconceitos, abrindo caminho para práticas mais inclusivas e conscientes de seu enraizamento histórico.

Sidi e Conte (2017) também defendem a incorporação da hermenêutica como abordagem metodológica na pesquisa educacional. As autoras enfatizam que a hermenêutica

pode aprimorar a compreensão dos fenômenos educacionais ao fornecer uma estrutura para o diálogo e a interpretação, elementos essenciais para compreender as complexidades das experiências humanas na educação. A hermenêutica, enquanto caminho filosófico e metodológico, oferece assim, uma possibilidade potente de olhar para contextos marcados pela complexidade histórica e social. Ao permitir uma interpretação crítica dos sentidos que atribuídos às experiências, práticas e discursos, ela se torna uma chave importante para compreender os desafios do presente. Quando aplicada ao estudo das políticas de ação afirmativa, por exemplo, a hermenêutica possibilita perceber como essas políticas, como a Lei de Cotas, são vividas e interpretadas por diferentes sujeitos — desde quem as formula até quem delas se beneficia e convive com seus efeitos no cotidiano universitário, considerando tanto seus aspectos normativos quanto as interpretações subjetivas e sociais que influenciam a eficácia e a aceitação das ações afirmativas.

Para aprofundar essa perspectiva, é essencial explorar dois conceitos centrais da hermenêutica filosófica, que serão mais detalhadamente discutidos nas subseções seguintes: a tradição e o preconceito. Ambos são fundamentais na construção da compreensão histórica e social, pois representam as lentes pelas quais os sujeitos se relacionam com o mundo ao seu redor. A tradição, conforme demonstra Gadamer (1999), não é algo fixo ou imutável, mas sim um processo dinâmico. Ela se configura como um conjunto de saberes e práticas transmitidos ao longo do tempo, moldando a forma como os indivíduos interpretam e dão sentido ao presente. No campo educacional, as tradições acadêmicas frequentemente refletem preconceitos e exclusões que, embora muitas vezes invisíveis ou inconscientes, acabam restringindo o acesso e a igualdade de oportunidades para muitos.

A noção de preconceito, por sua vez, conforme Gadamer (1999), vai além de um erro ou falha da razão, no sentido em que é frequentemente empregado. Hermeneuticamente, o preconceito é entendido como uma condição inerente à própria maneira de compreender o mundo, algo que, ao mesmo tempo em que pode limitar a visão, pode abrir caminhos para novos sentidos, desde que seja abordado com diálogo e reflexão crítica. No contexto acadêmico, ele muitas vezes se manifesta como fundamento implícito em práticas que excluem certos grupos sociais, como é o caso da meritocracia.

Por fim, o processo de compreensão, segundo a hermenêutica, não é algo que ocorre de maneira isolada ou linear. Ele se dá, por meio de um diálogo contínuo entre diferentes horizontes, onde diversas perspectivas se encontram, se confrontam e se enriquecem mutuamente. Nesse processo, não há uma simples troca de ideias, mas um verdadeiro encontro, onde cada interlocutor traz consigo sua história, suas vivências e seus valores. Esse diálogo é o

que permite a transformação das ideias e a ampliação do entendimento, uma vez que, ao serem desafiadas as próprias visões, abre-se espaço para uma compreensão mais profunda e complexa da realidade. Em outras palavras, é no movimento de interações e confrontos entre essas diversas perspectivas que se dá a verdadeira compreensão, nunca definitiva, mas sempre em construção, dinâmica e transformadora (Gadamer, 1999).

4.1.1 A Tradição como horizonte de sentido

Para a hermenêutica filosófica, especialmente a partir da obra de Hans-Georg Gadamer (1999), a tradição é concebida não como um conjunto estático de ideias herdadas, mas como um horizonte vivo que orienta e possibilita a compreensão. Longe de ser um obstáculo à razão ou um resquício do passado a ser superado, a tradição constitui o pano de fundo sobre o qual toda interpretação se desenrola. É nesse horizonte, tecido por valores, símbolos, linguagens e experiências acumuladas historicamente, que o sujeito se movimenta e interpreta o mundo que o cerca.

Gadamer (1999) afirma que toda compreensão está imersa em uma historicidade que não pode ser simplesmente desconsiderada. Para ele, “o horizonte do presente não se forma pois à margem do passado. Nem mesmo existe um horizonte do presente por si mesmo, assim como não existem horizontes históricos a serem ganhos” (Gadamer, 1999, p. 457). Isso significa que toda interpretação ocorre no interior de um entrelaçamento temporal, no qual o passado e o presente dialogam constantemente.

A tradição é fundamental para que o ato de compreender aconteça: ela oferece os marcos e referências a partir dos quais pode-se interpretar não apenas textos, mas também eventos e relações sociais. A superação da ideia iluminista de razão pura, desvinculada do tempo e da cultura, é central para a hermenêutica gadameriana, que valoriza o entrelaçamento entre passado e presente como constitutivo do processo interpretativo. A compreensão não é um ato isolado, mas um acontecimento que ocorre no interior de um horizonte histórico, o qual está em constante fusão com outros horizontes de sentido.

É nesse processo dinâmico de ampliação da visão que o conceito de horizonte se torna decisivo. Como destaca Gadamer:

O conceito de horizonte se torna aqui interessante, porque expressa essa visão superior mais ampla, que aquele que compreende deve ter. Ganhar um horizonte quer dizer sempre aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos (Gadamer, 1999, p. 456).

Portanto, a tradição, na perspectiva da hermenêutica filosófica, constitui um elemento estruturante da compreensão, na medida em que conecta passado e presente em um processo contínuo de interpretação. Santiago e Miranda (2019) reforçam essa ideia ao apontarem que a tradição é, acima de tudo, um processo dinâmico e profundamente dialógico. Compreender, nesse sentido, significa colocar o presente em diálogo com o passado, permitindo que o olhar de hoje se encontre com experiências e sentidos herdados ao longo do tempo. Essa relação não acontece de maneira automática; ela exige abertura, escuta e disposição para revisitar o que veio antes à luz das inquietações do agora. É nesse movimento que novos sentidos podem emergir, ampliando as possibilidades de entendimento sobre os fenômenos sociais. Desse modo, a tradição não se impõe como um limite, mas se apresenta como o ponto de partida a partir do qual cada sujeito interpreta o mundo e encontra novos caminhos de significado.

Assumir esse posicionamento é reconhecer que nenhuma interpretação é totalmente neutra ou livre de pressupostos. Toda leitura do mundo parte de referências, valores e experiências que são carregados, muitas vezes, sem perceber. Santiago e Miranda (2019) chamam a atenção para esse ponto ao também criticar a herança racionalista do Iluminismo, já problematizada por Gadamer, que tentou afastar a compreensão da tradição, criando o que eles chamam de um “preconceito contra o preconceito”. Em outras palavras, buscou-se negar justamente aquilo que torna possível compreender: os vínculos históricos, simbólicos e culturais que moldam o olhar do intérprete. Para os autores, resgatar a tradição não significa repetir o passado, mas reconhecê-la como parte essencial da formação humana. São as vivências herdadas — culturais, educativas, religiosas — que influenciam profundamente a maneira como os fenômenos sociais são percebidos e interpretados.

Jean Grondin (2003), em diálogo com Gadamer, reforça que o engajamento com a tradição permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos objetos investigados. Segundo o autor, situar a pesquisa em seu contexto histórico-cultural favorece a escuta atenta das múltiplas vozes que atravessam um fenômeno, promovendo uma postura dialógica que respeita a complexidade dos sentidos em jogo. Em vez de se opor à crítica, a tradição se apresenta como um campo dinâmico de significações, no qual o passado e o presente se entrelaçam para a construção de novos entendimentos.

Dessa forma, a tradição não é um repositório de ideias ultrapassadas, mas um campo vivo em constante transformação. Ela convida o intérprete a adotar uma postura aberta de escuta e reconhecimento de sua própria trajetória histórica. Deixar de considerar a tradição é, de certo modo, ignorar tanto os limites quanto as possibilidades que moldam o ato de compreender. É

necessário reconhecer que valorizar a tradição não significa resistir à mudança, mas, ao contrário, significa criar as condições para que novas interpretações possam surgir. É a partir de um horizonte compartilhado que se torna possível reinterpretar o passado e lançar novos olhares sobre o presente. Nesse movimento, a tradição não aparece como algo fixo ou intocável, mas como uma base histórica pulsante, que sustenta o diálogo entre o que foi e o que pode vir a ser.

Nesse ponto, o conceito de “fusão de horizontes”, conforme desenvolvido por Gadamer (1999), ajuda a aprofundar essa compreensão. Trata-se do processo pelo qual a interpretação se constrói no encontro entre o horizonte do intérprete e o horizonte histórico do que é interpretado. Essa fusão não ocorre de maneira mecânica ou artificial, mas sim como parte de uma experiência viva e contínua. Como afirma o autor: “a fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos” (Gadamer, 1999, p. 457). A tradição atua como uma ponte que torna esse diálogo possível, permitindo que experiências, ideias e valores de diferentes tempos se entrelacem de maneira produtiva, abrindo espaço para a construção de novos sentidos.

Essa compreensão hermenêutica convida à superação da ideia de que a tradição se impõe de forma estática e imutável. Ao contrário, ela é atravessada por interpretações em constante transformação. A fusão de horizontes não significa a diluição das diferenças ou a construção de uma síntese harmônica, mas sim a abertura a um processo interpretativo em que os sentidos se formam no confronto entre distintas perspectivas históricas e existenciais.

Nesse processo, o diálogo ocupa um lugar central. Trata-se de um encontro que exige disposição para ouvir, reconhecer e ser afetado pela alteridade, sem que isso implique abdicar dos próprios referenciais, mas permitindo que eles sejam tensionados e eventualmente transformados. O diálogo hermenêutico, portanto, não é apenas comunicativo, mas ontológico: constitui a própria experiência de compreender, pois revela que toda interpretação está situada e é historicamente condicionada.

Desse modo, compreender não é um ato de apropriação do outro, mas de abertura a algo que excede o familiar. A tradição, nesse contexto, funciona como um horizonte que orienta, mas que também se desloca na medida em que é confrontado com novas experiências. A fusão de horizontes não é um fim a ser alcançado, mas um processo permanente de interrogação, no qual o passado é revisitado à luz do presente e o presente é ampliado pelas heranças que carrega — ainda que, muitas vezes, de forma inconsciente.

Considerando o que foi discutido até aqui, define-se que a tradição atua como um horizonte de sentido, que orienta não apenas a maneira como os fenômenos são compreendidos, mas também os critérios utilizados para julgá-los. Reconhecer esse papel da tradição é fundamental para compreender como certos sentidos se consolidam e se perpetuam ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, sua natureza histórica e relacional permite que ela seja reinterpretada e ressignificada.

Essa dimensão crítica ganha contornos ainda mais potentes quando se volta o olhar para políticas públicas que desafiam tradições historicamente excludentes, como é o caso da Lei de Cotas no ensino superior. Ao intervir em estruturas que há muito tempo delimitam quem pode pertencer aos espaços de saber e poder, essas políticas desestabilizam representações cristalizadas sobre mérito, pertencimento e legitimidade. Tais políticas trazem à tona tensões profundas, especialmente ao confrontar imaginários sociais racializados que, por séculos, restringiram o acesso de populações negras, indígenas e de outros grupos marginalizados à educação e à cidadania plena.

Nesse cenário, a tradição, na concepção hermenêutica, constitui um ponto de partida central para compreender como as instituições lidam com o novo sem apagar os sentidos legados, permitindo que o conflito entre tradição e mudança seja interpretado com sensibilidade e criticidade. Repensar a inclusão e a permanência sob esse prisma implica reconhecer que o que está em jogo não é apenas o acesso a direitos, mas a possibilidade de reconfiguração dos modos como esses direitos foram historicamente concebidos e distribuídos, com base em práticas sociais atravessadas por hierarquias raciais.

Reconhecer a presença sempre influente da tradição e questioná-la é, portanto, um passo essencial na construção de novas possibilidades interpretativas fundadas em princípios de justiça e equidade. Nesse reconhecimento, evidencia-se a necessidade de compreender os preconceitos – no sentido filosófico-hermenêutico – como manifestações históricas da tradição, que moldam a consciência dos sujeitos e estruturam formas de exclusão racial. A crítica a esses preconceitos demanda uma escuta atenta às experiências concretas dos grupos racializados, marcadas também por preconceitos frequentemente ignorados nos discursos institucionais. Essa reflexão será aprofundada na seção seguinte, que investiga como o preconceito age como condição da compreensão e suas repercussões nas dinâmicas de inclusão e exclusão no ensino superior.

4.1.2 O Preconceito como condição da compreensão

No âmbito da hermenêutica filosófica, o termo "preconceito" adquire um sentido ressignificado e fundamental. Contrariamente ao uso corrente, que o associa a juízos infundados, irracionais ou discriminatórios, Gadamer resgata seu significado etimológico: trata-se de um juízo prévio, anterior à experiência interpretativa, que opera como condição de possibilidade para a própria compreensão. Como o autor esclarece, “‘preconceito’ (*Vorurteil*) quer dizer um juízo (*Urteil*) que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa” (Gadamer, 1999, p. 407).

Segundo Gadamer (1999), todo ato interpretativo parte de determinadas preconcepções que não devem ser compreendidas necessariamente como obstáculos, mas como estruturas de sentido que orientam a leitura do mundo. Na perspectiva do autor, “a interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão” (Gadamer, 1999, p. 459). Nesse sentido, interpretar não é uma etapa derivada, mas sim constitutiva do próprio processo de hermenêutico.

Contudo, Gadamer também adverte que “são os preconceitos não percebidos os que, com seu domínio, nos tornam surdos para a coisa de que nos fala a tradição” (Gadamer, 1999, p. 406), indicando que é fundamental tomar consciência dessas preconcepções, para que elas não atuem de forma acrítica e excludente.

Essa concepção está intimamente ligada ao caráter histórico da compreensão. Gadamer (1999) sustenta que o sujeito nunca se encontra diante de um objeto de forma neutra ou desinteressada. Ao contrário, ele está sempre situado em um horizonte de tradição, impregnado de valores, linguagens, narrativas e experiências historicamente acumuladas, que conformam sua perspectiva. O auto estabelece assim que, “a elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente a tradição” (Gadamer, 1999, p. 452). Compreender, portanto, não significa sair de si para alcançar uma verdade exterior e objetiva, mas entrar em diálogo com o outro a partir do que já se é – um processo que envolve tanto continuidade quanto ruptura com os próprios pressupostos.

Partindo dessa definição, os preconceitos fazem parte da “situação hermenêutica”, pois conforme aponta Gadamer (1999, p. 457), “[...] uma situação hermenêutica está determinada pelos preconceitos que trazemos conosco. Estes formam assim o horizonte de um presente, pois representam aquilo mais além do qual já não se consegue ver”, ou seja, refletem o ponto de vista singular e condicionado a partir do qual o sujeito interpreta o mundo. Não se trata de um relativismo, mas de reconhecer que toda interpretação é influenciada e mediada pelo contexto

histórico em que está inserida. O verdadeiro desafio hermenêutico não consiste em eliminar os preconceitos – o que seria impossível –, mas em conscientizar-se deles, questioná-los e permitir que dialoguem com o que se busca compreender. Esse processo envolve um movimento de abertura, de disposição para o encontro com o outro e de reconhecimento das próprias limitações ao interpretar.

Santiago e Miranda (2019) aprofundam essa ideia ao destacar que os preconceitos não são apenas falhas de julgamento, mas sim estruturas culturais e históricas que influenciam a maneira como o mundo é percebido e avaliado. Os autores apontam à necessidade de reconhecimento dos condicionamentos que operam nos processos interpretativos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Já Grondin (2003), por sua vez, ao abordar a crise dos modelos positivistas nas ciências humanas, sublinha que a compreensão não é simplesmente a reprodução de um dado objetivo, mas um processo dinâmico e dialógico, no qual o intérprete é envolvido em sua totalidade, incluindo sua linguagem, cultura, história e afetos. Nesse contexto, a questão dos preconceitos se torna central, pois qualquer tentativa de neutralizar o papel do intérprete não apenas ignora, mas também oculta a dimensão ética e transformadora da interpretação. Ao reconhecer e problematizar os preconceitos, o intérprete abre-se a uma compreensão mais crítica e reflexiva, que amplia seu horizonte de entendimento, desafiando as certezas pré-estabelecidas.

Dentro desse movimento, os preconceitos revelam-se ambíguos: ao mesmo tempo em que possibilitam a compreensão, podem também limitá-la quando se cristalizam em formas rígidas de pensamento, as quais uma postura dogmática resiste em questionar. Quando o preconceito se fecha em si mesmo, recusando o diálogo e a escuta, transforma-se em obstáculo ao diálogo e ao conhecimento. Por isso, a hermenêutica propõe uma postura ética de abertura, em que o intérprete se coloca em constante revisão e aprendizado. O ato de compreender torna-se, então, não apenas uma atividade intelectual isolada, mas um exercício de deslocamento e transformação do próprio horizonte de sentido, junto com outros.

Esse deslocamento é particularmente relevante em contextos sociais marcados por conflitos de memória, identidades em disputa e relações de poder, como aqueles que envolvem o enfrentamento do racismo estrutural e da exclusão social no Brasil. A hermenêutica, ao reconhecer os preconceitos como estruturas historicamente constituídas, permite problematizar os modos como certos discursos se naturalizam e se perpetuam, legitimando práticas discriminatórias e excludentes.

De acordo com Sidi e Conte (2017), a hermenêutica, consiste em um processo de interpretação que se apresenta como um caminho fundamental para a formação e educação do

ser humano. Esse processo se dá por meio da interação com textos, gestos, atitudes e palavras, estimulando uma reflexão profunda sobre as experiências e as tradições que moldam a visão de mundo de cada indivíduo. Dentro do contexto educacional, essa abordagem possibilita uma reconstrução da realidade, considerando as vivências tanto individuais quanto coletivas.

No entanto, a reflexão proposta pelas autoras vai além da simples interpretação. Elas destacam como as narrativas e os eventos históricos influenciam diretamente as percepções contemporâneas sobre o preconceito. Para Sidi e Conte (2017), compreender o contexto histórico das práticas e políticas educacionais é essencial para desvelar as raízes dos preconceitos, permitindo perceber como eles se consolidaram e se perpetuaram ao longo do tempo. Assim, ao analisar o preconceito sob a ótica hermenêutica, é possível perceber que ele não é apenas uma questão pontual ou isolada, mas um fenômeno profundamente enraizado e condicionado pelas experiências históricas e culturais, ou seja, pela tradição.

Nessa perspectiva, o estudo das ações afirmativas – especialmente a Lei de Cotas – assume uma importância analítica central. Ao propor uma reconfiguração do acesso ao ensino superior, essa política pública desafia preconceitos profundamente enraizados e instiga a sociedade a reconsiderar seus critérios de mérito, justiça e igualdade, arraigados pela tradição. A Lei de Cotas, ao mesmo tempo em que abre espaço para o ingresso de grupos historicamente excluídos, questiona as bases sobre as quais a educação foi, e tem sido, estruturada, trazendo à tona discussões sobre o que realmente significa inclusão e pertencimento. Entretanto, antes de aprofundar a análise hermenêutica da Lei de Cotas, faz-se necessário expandir a compreensão sobre o papel do preconceito como condição fundamental para o processo interpretativo. O preconceito, no contexto hermenêutico, como já indicado, não deve ser visto apenas como um erro de julgamento, mas como uma lente, por meio da qual a realidade é interpretada e moldada, muitas vezes de forma invisível.

Pensar a conexão entre o preconceito hermenêutico e o racismo estrutural, revela uma das dimensões mais profundas das desigualdades sociais e educacionais no Brasil. Um país com uma história marcada pela exclusão sistemática de grupos racializados, especialmente negros, indígenas e outras comunidades socialmente marginalizadas, no qual as estruturas de poder e conhecimento têm sido, tradicionalmente, moldadas por relações de dominação. Ao desmascarar esses preconceitos, as políticas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas, propõem um olhar crítico sobre essas estruturas e oferecem um caminho para a transformação, ainda que em um processo contínuo e desafiador.

O preconceito está profundamente entrelaçado com as práticas discriminatórias que perpetuam a exclusão desses grupos no acesso e permanência nas instituições educacionais.

Muitas vezes invisíveis, essas práticas são sustentadas por narrativas e estruturas culturais que naturalizam o racismo e a desigualdade, fazendo com que esses preconceitos se tornem parte do cotidiano acadêmico e institucional. Convém lembrar, por exemplo, o impacto que o preconceito meritocrático exerce sobre a efetivação da inclusão dos cotistas no ambiente acadêmico. A não problematização dessa noção permanece sendo um obstáculo decisivo à permanência dos grupos incluídos por força da lei.

É importante, nesse sentido, o entendimento de que, na perspectiva hermenêutica, os preconceitos não devem ser reduzidos a juízos individuais e irracionais, mas compreendidos como elementos estruturantes da maneira como as sociedades interpretam o mundo. No Brasil, as instituições educacionais refletem essas estruturas históricas, carregadas de dinâmicas de poder e privilégio que reforçam o racismo estrutural, sendo frequentadas por um público que carrega preconceitos moldados historicamente, os quais atravessam o entendimento coletivo sobre direitos e oportunidades. Dessa forma, o preconceito, longe de se limitar a atitudes individuais, se manifesta nas práticas institucionais e sociais que reproduzem e legitimam a marginalização dos estudantes cotistas. O preconceito torna-se, assim, uma força invisível que orienta as práticas de exclusão, desde as escolhas curriculares, até as interações cotidianas dentro das salas de aula e nos espaços acadêmicos.

Tendo isso em vista, reconhecer a historicidade desses preconceitos é a chave para questionar e desconstruir essas estruturas tradicionalmente excludentes. Reconhecendo que a compreensão é sempre situada e mediada por uma história de valores e tradições, a hermenêutica nos desafia a uma reflexão contínua dos preconceitos que sustentam as interpretações e ações que levam as práticas discriminatórias. Diante dessa constatação, na seção seguinte, a análise destacará como uma política pública tensiona as estruturas existentes, promovendo o enfrentamento de preconceitos estruturais e abrindo espaço para novas leituras sobre pertencimento, legitimidade e justiça no ambiente acadêmico. Esse processo não é apenas uma resposta às desigualdades históricas, mas uma proposta de transformação, por meio da qual o conceito de inclusão se expande e se redefine de maneira mais ampla e justa.

4.2 A Hermenêutica como instrumento de compreensão crítica da Lei de Cotas

A interseção entre a hermenêutica e as políticas públicas evidencia uma relação densa e multifacetada, na qual a compreensão e a interpretação não apenas influenciam, mas também moldam de forma decisiva os processos de formulação, implementação e avaliação dessas políticas. Mais do que um método, a hermenêutica oferece uma maneira de compreender o

mundo e de interpretar os conflitos sociais, atenta às histórias, aos sentidos partilhados e às experiências concretas daqueles que vivem as políticas públicas em seu cotidiano.

Ao invés de perseguir verdades abstratas ou fórmulas universais, a hermenêutica convida à leitura das políticas públicas como campos de disputa simbólica, onde diferentes narrativas e perspectivas entram em jogo. Cada política carrega marcas de seu tempo, de seus autores e dos conflitos que busca enfrentar. Nesse sentido, compreender uma política pública hermenêuticamente é reconhecer que ela não surge no vazio, mas dentro de tradições, linguagens e relações de poder que moldam suas intenções e seus impactos. Essa abordagem amplia o campo da análise e da ação, permitindo que as políticas sejam compreendidas não apenas como instrumentos técnicos, mas como expressões de projetos de sociedade que precisam ser constantemente debatidos, revisados e transformados.

A Lei de Cotas, inserida nesse tecido de sentidos e disputas, não é apenas uma política de acesso, ela carrega em si o peso de histórias silenciadas, de exclusões sistemáticas e de esperanças há muito tempo adiadas. Compreendê-la e interpretá-la exige mais do que uma análise técnica: requer sensibilidade para perceber as tradições que ela confronta, os preconceitos que ela abala e as novas possibilidades de convivência e justiça que ela anuncia.

Ao tocar nos pilares simbólicos do mérito, da igualdade e da universalidade, essa lei desloca o olhar da sociedade: o que antes era visto como resultado exclusivo do esforço individual passa a ser compreendido também à luz das estruturas que historicamente limitaram o percurso de tantos. A Lei de Cotas, assim, provoca a construção de um novo horizonte de sentido transformado, no qual o direito à educação se vincula ao reconhecimento das desigualdades raciais e sociais e à urgência de enfrentá-las com coragem e compromisso coletivo.

Compreender a Lei de Cotas no âmbito do ensino superior, exige mais do que números ou normas — exige escuta, sensibilidade e disposição para enxergar os sentidos profundos que essa política carrega. A entrada de sujeitos historicamente excluídos do espaço acadêmico não é apenas um dado administrativo; é um acontecimento simbólico que interpela as tradições, desafia certezas e convida à revisão de valores que sustentaram, por tanto tempo, a ideia de universidade no Brasil.

É nesse horizonte que a hermenêutica se mostra um mecanismo de reflexão crítica impactante. Ao invés de fixar significados, ela abre espaço para compreender os conflitos, tensões e transformações que a Lei de Cotas mobiliza. Trata-se de deslocar o olhar: mais do que aplicar uma legislação, é necessário interpretar o que ela significa na vida das pessoas, nos discursos institucionais e nas práticas cotidianas. A presença dos estudantes negros cotistas não

apenas altera o perfil social das universidades, ela exige uma reconfiguração ética e simbólica da própria ideia de pertencimento. Sob essa perspectiva, a hermenêutica não é apenas um método, mas uma postura: um chamado à escuta do outro, à atenção às vozes historicamente silenciadas, à consciência de que compreender também é deixar-se transformar.

Segundo Gadamer (1999, p. 447), “uma consciência formada hermeneuticamente terá que incluir também uma consciência histórica” e “a compreensão começa aí, onde algo nos interpela”. Essa consciência histórica, como o autor propõe, não se limita à acumulação de fatos do passado, mas se constrói a partir da forma como o presente interpreta o passado com base em suas próprias categorias, inquietações e experiências. Trata-se, portanto, de um processo vivo, em que os sentidos se renovam à medida que novas perguntas são feitas ao que já foi.

A partir dessa perspectiva, compreender implica reconhecer que a interpretação não se dá na abstração, mas em resposta a uma realidade que provoca, desafia e convoca o intérprete. Essa consciência histórica permite situar o objeto de estudo em sua densidade temporal e social, revelando que todo ato de compreensão está atravessado por tradições, experiências, sentidos e posicionamentos. Por isso, é fundamental reconhecer a legitimidade de quem interpreta, não como quem observa à distância, mas como alguém afetado e implicado naquilo que busca compreender.

Essa forma de compreender a realidade ganha um sentido ainda mais amplo quando aplicada às transformações vividas pela educação superior brasileira nas últimas décadas. Ao considerar que toda interpretação é atravessada por categorias do presente, torna-se possível perceber de que forma, noções como inclusão, diversidade e equidade vêm ressignificando práticas institucionais e saberes historicamente consolidados. É nesse tensionamento entre o que se foi e o que se busca ser que se cria espaço para o surgimento e a legitimação de políticas como a Lei de Cotas.

Desse modo, a aplicação de categorias contemporâneas ao passado conduz à problematização das tradições acadêmicas que sustentaram processos de exclusão, possibilitando, em uma perspectiva hermenêutica, a compreensão do surgimento de políticas afirmativas, como desdobramento da tensão entre passado e presente. O olhar hermenêutico possibilita, portanto, uma análise crítica da realidade educacional, uma abertura para a construção de novos sentidos de justiça e pertencimento no espaço universitário, bem como a ampliação da consciência acerca dos preconceitos que condicionam sua aceitação ou rejeição no espaço público.

Historicamente, como já amplamente apresentado nos capítulos iniciais dessa dissertação, as instituições públicas de ensino superior no Brasil foram concebidas como

espaços elitizados, voltados majoritariamente à formação das classes dominantes. Durante boa parte do século XX, o acesso a essas instituições foi marcado por um perfil homogêneo: estudantes brancos, de classes médias e altas, oriundos das melhores escolas privadas do país. Esse padrão de exclusão, embora não fosse explicitamente regulado por leis raciais, era reforçado por um sistema educacional desigual, que funcionava como um filtro social e racial. As universidades, assim, consolidaram-se como espaços de reprodução das elites, perpetuando as desigualdades históricas e sociais que estruturam a sociedade brasileira. Dito de modo direto, as universidades foram tradicionalmente um espaço para brancos, mais especificamente, para brancos ricos.

Para aprofundar esse olhar sobre as desigualdades que persistiram por muito tempo e que, em parte, ainda persistem no ensino superior, é oportuno recorrer à noção de capital social, elaborada por Pierre Bourdieu (1986), que ajuda a desvelar os mecanismos sutis – e muitas vezes invisíveis – que sustentam uma lógica excludente. O capital social diz respeito aos recursos simbólicos e práticos que uma pessoa acessa a partir de suas relações e vínculos sociais: amizades, conexões familiares, laços comunitários e redes de apoio que, ao longo do tempo, abrem portas, oferecem reconhecimento e conferem legitimidade.

No contexto das universidades públicas brasileiras, esse capital se expressa em trajetórias já consolidadas dentro de certos grupos sociais, especialmente aqueles vinculados às elites brancas urbanas. São famílias que, há gerações, frequentam espaços acadêmicos, culturais e institucionais, criando um ambiente em que sua presença é não apenas esperada, mas reconhecida como natural. Mesmo com o princípio formal da igualdade de acesso, esse histórico de privilégios continua operando silenciosamente, delimitando quem é visto como pertencente, quem tem voz e quem é legitimado como sujeito do saber.

Dentro desse cenário, a ideia de meritocracia ganhou força, justamente por se apresentar como neutra, quando, na verdade, muitas vezes, apenas naturaliza as vantagens herdadas, tanto aos olhos de quem se privilegia delas, quanto daqueles por ela prejudicados. O que se apresenta como mérito individual é, frequentemente, o reflexo de um acúmulo desigual de capitais. Ao não problematizar essas estruturas e o entendimento subjacente a elas, a universidade corre o risco de perpetuar a exclusão sob a aparência de justiça, apesar das ações afirmativas em contrário.

A crítica à lógica meritocrática, dentre outros aspectos, torna-se essencial quando se busca compreender o surgimento das ações afirmativas no ensino superior, especialmente no que diz respeito à população negra. A noção de mérito individual, frequentemente apresentada como um critério neutro e universal, esconde as desigualdades históricas e raciais que moldam

os pontos de partida dos indivíduos. Ao desconsiderar as condições sociais, econômicas e culturais desiguais que historicamente afetaram – e continuam afetando – os grupos racializados, esse discurso contribui para perpetuar exclusões sob a aparência de justiça. A meritocracia funciona como uma narrativa que naturaliza privilégios raciais e ignora os efeitos persistentes do racismo estrutural na distribuição de oportunidades educacionais. Além disso, ela se coloca como uma barreira emocional e moral a mais, a ser enfrentada pelos cotistas, que, como já assinalado, precisam lidar com a desconfiança acerca de seu potencial e de seu merecimento.

Hermeneuticamente, ao reconhecer que toda compreensão é atravessada por experiências e horizontes históricos específicos, é imperativo desconfiar das verdades que se apresentam como naturais ou incontestáveis. Assim, a narrativa meritocrática pode ser interpretada, não como um reflexo puro de esforço ou capacidade, mas como uma construção que ignora as assimetrias estruturais que afetam profundamente as possibilidades de acesso e permanência no espaço acadêmico. Cabe, nesse sentido, recuperar criticamente as origens dessa ideologia, explicitando sua incoerência com a realidade brasileira.

Assim, ler a meritocracia à luz da hermenêutica, é revelar seu papel na manutenção de privilégios, ao passo que as políticas afirmativas, como a Lei de Cotas, propõem justamente questionar esse imaginário. Elas não negam o mérito, mas o reposicionam, ao reconhecer que justiça social também implica em considerar os diferentes pontos de partida e criar condições mais equânimes para que todos possam chegar.

Essa compreensão encontra eco na análise de Jessé Souza (2017), que aprofunda o debate ao demonstrar como a ideologia meritocrática, no contexto brasileiro, se constrói sobre a ocultação das profundas desigualdades estruturais herdadas da escravidão e perpetuadas por uma elite que naturaliza seus privilégios como frutos de esforço próprio. O autor argumenta que a narrativa do mérito serve para mascarar a exclusão social, ao apresentar como justa uma competição em que os pontos de partida são radicalmente desiguais. Nesse contexto social, a meritocracia funciona, não como um princípio de justiça, mas como um mecanismo sofisticado de reprodução da hierarquia social e racial.

Compreender essa crítica é fundamental para desnaturalizar o discurso que opõe a meritocracia às ações afirmativas. Se, por um lado, a narrativa meritocrática se ancora na ideia de que o sucesso decorre unicamente do esforço individual, por outro, como aponta Souza (2017), ela ignora as heranças históricas de exclusão que moldam as oportunidades concretas de cada indivíduo. E reconhecendo essa historicidade, a Lei de Cotas deve ser compreendida como um esforço para corrigir distorções estruturais que a lógica meritocrática, por si só, não é

capaz de resolver. Hermeneuticamente, esse esforço passa pela explicitação e problematização da compreensão de fundo que geram e sustentam tais distorções estruturais. Pois, da mesma forma como a situação concreta molda a compreensão, essa modificação, quando provocada pelo confronto com outros pontos de vista, também leva a transformação da realidade, sobre essa dialética entre compreensão e transformação muito já foi aprendido também com Freire (1996).

Do ponto de vista hermenêutico, tal configuração pode ser compreendida como expressão de uma tradição que, historicamente, definiu e legitimou determinadas formas de pertencimento ao ambiente universitário, tornando-as percebidas como naturais. A tradição, aqui, não se apresenta apenas como herança cultural neutra, mas como um horizonte de sentido que orienta o que, ou quem, é considerado legítimo ou pertencente ao ambiente acadêmico. Assim, a maneira como as instituições compreendem e reproduzem seus próprios valores, critérios de mérito e padrões de excelência está profundamente marcada por pressupostos históricos que favorecem determinados grupos enquanto excluem outros. Dentro deste universo, o racismo estrutural não se manifesta apenas em atos discriminatórios isolados, mas na própria lógica institucional que se construiu a partir da exclusão racial e social, perpetuando desigualdades.

Reconhecer essa tradição excludente é um passo essencial para entender os desafios enfrentados pela Lei de Cotas. A presença de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nos espaços universitários passou a desafiar esse legado histórico, criando a necessidade de reavaliar o significado da universidade pública. Ao realizar uma leitura crítica e contextualizada dessa realidade, é possível identificar os preconceitos estruturais que ainda sustentam as práticas institucionais discriminatórias e apontar possíveis caminhos para reconfigurá-las à luz da justiça social e do reconhecimento da diversidade. Assim, compreender as artimanhas do racismo estrutural nas universidades vai além da análise de dados estatísticos: demanda um esforço interpretativo que leve em consideração as tradições e os preconceitos que, ao longo do tempo, definiram – e continuam a definir – o lugar da diferença no ensino superior brasileiro.

Essa leitura crítica está em sintonia com a análise de Ribeiro (2017), que revela como a universidade brasileira foi construída sobre uma lógica excludente, fundamentada em valores eurocêntricos e na marginalização dos saberes e experiências das populações negras e indígenas. Essa exclusão vai muito além do plano material, pois é também simbólica, refletindo a construção de uma ideia de mérito e excelência desvinculada das desigualdades históricas e estruturais. E, como observa Almeida (2019), o racismo estrutural não se limita a atos explícitos de discriminação, mas se infiltra nas próprias instituições e nos processos que, muitas vezes

disfarçados de neutralidade, perpetuam desigualdades. É nesse ponto que a hermenêutica revela sua força crítica, permitindo aprofundar o entendimento dos sentidos impregnados nas instituições, pois ela permite desnaturalizar as formas pelas quais o pertencimento universitário foi, ao longo da história, definido e racialmente marcado.

Essa noção revela como as instituições educacionais e seus discursos ainda estão profundamente enraizados em práticas e valores herdados, muitas vezes excludentes, que precisam ser repensados à luz das demandas contemporâneas por justiça e inclusão. Nesse contexto, a tradição desempenha um papel ambíguo: por um lado, ela reflete o acúmulo de valores e práticas que moldaram o ensino superior; por outro, se torna o ponto de partida para um diálogo transformador, permitindo a entrada de novas vozes e experiências. A hermenêutica, assim, se apresenta como uma abordagem metodológica e uma postura ética e epistemológica valiosa para entender esse processo de reconfiguração, no qual a tradição não é simplesmente descartada, mas colocada em diálogo com as urgências do presente, criando espaço para compreensões mais abrangentes e ressignificadas.

Ampliando esse olhar, torna-se essencial retomar, em perspectiva hermenêutica, os preconceitos que atravessam o debate em torno das cotas raciais e da inclusão no ensino superior, questionando os pressupostos muitas vezes implícitos que servem para legitimar ou deslegitimar essas políticas. Essa discussão ganha ainda mais relevância quando se reconhece que a universidade, enquanto espaço de produção e transmissão de saberes, também está atravessada por interpretações e práticas que podem reforçar desigualdades. O desafio hermenêutico, aqui, vai além de apontar a existência de preconceitos, tratando-se de compreender como essas visões são incorporadas nas estruturas e nos discursos institucionais e, a partir disso, buscar caminhos para sua transformação.

A partir dessa compreensão, torna-se possível deslocar o foco da denúncia das desigualdades para a investigação dos mecanismos sutis – e nem sempre conscientes – que alimentam a resistência à sua superação. Reconhecer o preconceito é um primeiro passo, mas não suficiente; é necessário compreender por que ele persiste e de que forma se torna tolerável, até mesmo justificável, no tecido social.

Um aspecto essencial para essa análise é a naturalização do preconceito como um elemento intrínseco à estrutura social. As hierarquias não apenas se reproduzem, mas se protegem por meio de discursos que apelam à tradição, à suposta neutralidade ou a uma ordem natural que, na verdade, reflete interesses históricos e estruturais. A resistência à transformação, portanto, não opera apenas por meio de posturas declaradamente contrárias à inclusão, mas se

infiltra em valores, símbolos e interpretações que moldam como a sociedade vê – e aceita – o preconceito no cotidiano institucional.

A naturalização é, por definição, a própria negação da perspectiva hermenêutica, na medida em que nega o caráter essencialmente histórico da compreensão da realidade que perpassa as práticas tornadas estruturais. Naturalizar, é tomar algo como intrínseco à natureza das coisas, à sua essência. E, sendo natural, já não cabe o questionamento, a revisão. Bem outra é a perspectiva hermenêutica, que, como já salientado, assume como ponto de partida o caráter contextual do entendimento, marcado inevitavelmente por preconceitos que precisam ser a todo momento explicitados e questionados em favor da ampliação e qualificação do entendimento da realidade.

Essa dimensão simbólica dos preconceitos que estruturam a compreensão ganha contornos ainda mais evidentes quando se observa o papel da linguagem na construção do mundo social. As palavras escolhidas, os discursos repetidos e os silêncios mantidos, refletem a realidade, e a moldam de maneira profunda. Por isso, também é necessário refletir sobre o papel do discurso na reprodução e na transformação das estruturas discriminatórias.

A forma como o preconceito é nomeado, narrado ou silenciado pode tanto perpetuar desigualdades, quanto abrir caminhos para enfrentá-las. Como já alertava Foucault (1987), o discurso não é neutro: ele opera como força produtiva, estabelecendo o que pode ser dito, ouvido e legitimado em cada contexto. Quando ideias preconceituosas se disfarçam de bom senso ou se apresentam com roupagens progressistas, a exclusão deixa de parecer violência e passa a ser interpretada como algo natural, inevitável ou até meritório. É justamente nessa sutileza que reside um dos maiores desafios para a justiça social: desmascarar o poder que atua por meio da linguagem, sem levantar a voz, mas definindo quem pertence e quem fica à margem.

Essas formas de discurso ganham força, justamente, por se apoiarem em ideias que soam familiares e razoáveis. Um exemplo disso pode ser visto na forma como o discurso sobre a “autossuficiência” é frequentemente utilizado para deslegitimar as demandas por políticas públicas de inclusão e assistência. Ao afirmar que as pessoas devem ser capazes de se manter sozinhas, sem o auxílio de benefícios ou programas de apoio, esse discurso desconsidera as condições desiguais de partida e os desafios enfrentados por muitos indivíduos, como aqueles em situação de vulnerabilidade social, que não têm acesso igualitário às oportunidades de trabalho, educação e saúde.

De modo semelhante, expressões como “a sociedade é meritocrática” ou “as oportunidades estão abertas para todos”, também mascaram as barreiras estruturais que afetam,

por exemplo, as populações negras e de baixa renda. Ao insistir que, se uma pessoa não consegue alcançar sucesso, é porque não se esforçou o suficiente, o discurso da meritocracia transforma desigualdade em falha individual. Com isso, deslegitima-se a necessidade de políticas como a Lei de Cotas, e se reforça a ideia de que justiça é tratar a todos da mesma forma, ainda que os pontos de partida sejam radicalmente distintos.

Soma-se a isso a narrativa da “inclusão gradual”, comumente utilizada para retardar ou minimizar ações afirmativas, que é outro exemplo de um discurso que naturaliza a exclusão. Ao sugerir que a inclusão de grupos minoritários deve ser um processo lento e gradual, esse discurso silencia as urgências da equidade, perpetuando uma visão de que é preciso dar tempo para que as desigualdades se “resolvam sozinhas”. Em vez de tratar a exclusão como um problema estrutural que exige ação imediata, essa postura permite que os preconceitos se mantenham velados, preservando o *status quo*.

Por fim, a afirmação de que “todos somos iguais” também pode contribuir para o apagamento das especificidades e dos marcadores raciais e sociais que atravessam a vida de grupos historicamente discriminados. Embora pareça progressista, essa afirmação muitas vezes apaga as diferenças reais que existem em termos de acesso, oportunidades e condições de vida. Tratar todos de forma igual, sem considerar as desigualdades reais de acesso e oportunidade, não promove equidade; pelo contrário, inviabiliza o reconhecimento da diversidade como um elemento central para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Esses discursos, que do ponto de vista hermenêutico, constituem preconceitos historicamente moldados, em suas múltiplas formas, exercem um papel decisivo no modo como a sociedade interpreta e justifica a exclusão. Cada um deles possui uma gênese histórica e uma legitimidade possível em certos âmbitos de discussão, mas quando transferidos de modo indiscriminado para o debate sobre ações afirmativas, podem obscurecer as especificidades das desigualdades estruturais e enfraquecer os fundamentos dessas políticas. Ao se apresentarem como verdades aparentemente neutras ou de senso comum, acabam por moldar a maneira como as pessoas compreendem o mundo social e, com isso, naturalizam desigualdades profundas. Em vez de questionar as estruturas que sustentam a injustiça, esses discursos as reforçam, tornando mais difícil enxergar suas raízes históricas e sociais. Assim, contribuem para a manutenção de um sistema que marginaliza, silencia e limita possibilidades.

Nesse horizonte de disputas simbólicas, torna-se evidente que enfrentar os preconceitos exige mais do que políticas formais ou declarações de boas intenções. É necessário reconfigurar os modos pelos quais certos grupos são percebidos, nomeados e posicionados na vida social. Esse reconhecimento, como aponta Honneth (2003), não se restringe a uma questão subjetiva

ou individual, mas constitui um elemento fundamental da cidadania e da justiça social. A negação sistemática do valor e da legitimidade de sujeitos historicamente marcados por pertencimentos raciais e de classe subalternizadas, compromete o acesso a direitos, bem como o sentimento de dignidade e pertencimento coletivo.

Assim, o preconceito precisa ser compreendido, não apenas como um problema moral ou jurídico, mas como um obstáculo simbólico ao entendimento e à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, onde a pluralidade não seja apenas tolerada, mas efetivamente incorporada como princípio estruturante.

Com base nessas reflexões, é possível compreender que os preconceitos operam como dispositivos simbólicos profundamente enraizados nas tradições institucionais e sociais, moldando, tanto as formas de exclusão quanto os limites da inclusão. A hermenêutica, ao convidar a interpretar os sentidos históricos e culturais que sustentam essas práticas, revela-se como um caminho para desnaturalizar esses discursos que perpetuam desigualdades. A partir dessa base interpretativa, o próximo passo será examinar de que forma a Lei de Cotas pode ser compreendida como uma aposta na reconstrução dialógica do espaço universitário, tensionando tradições excludentes e abrindo caminhos para novas práticas de reconhecimento e justiça social.

4.3 A Lei de Cotas como caminho de reconstrução dialógica

A implementação da Lei de Cotas nas instituições públicas de ensino superior instaurou um processo de questionamento profundo das normas, valores e critérios que estruturam o espaço acadêmico, abrindo possíveis caminhos para novas formas de pertencimento e para a reconstrução do papel social da universidade. Esse encontro entre o passado institucional, muitas vezes excludente e elitista, e as novas experiências trazidas pelos estudantes cotistas, especialmente os cotistas raciais, provoca uma tensão, demandando para sua solução um movimento duplo, de desconstrução e reconstrução, que pode ser interpretado à luz da hermenêutica como uma fusão de horizontes.

Nesse processo de contínua ressignificação do horizonte histórico, a recente promulgação da Lei nº 14.723/2023, que atualiza a Lei de Cotas no âmbito do ensino federal, representa um novo marco no aprofundamento das ações afirmativas no Brasil. Entre as principais alterações, destacam-se a inclusão dos estudantes quilombolas entre os beneficiários, a redução da renda familiar para o enquadramento nas cotas e a reformulação do mecanismo de acesso, que agora permite aos candidatos cotistas concorrerem inicialmente pelas vagas da

ampla concorrência antes de serem considerados nas vagas reservadas. Essa mudança amplia as possibilidades de ingresso e reposiciona simbolicamente o lugar dos cotistas no processo seletivo, desafiando ainda mais a lógica meritocrática que historicamente operou na exclusão de sujeitos racializados e de baixa renda. A nova legislação, portanto, não apenas corrige lacunas anteriores, mas também reafirma o sentido político e transformador das cotas como instrumento de democratização do ensino. Ao dialogar com as experiências acumuladas na última década e responder a críticas e demandas sociais, a Lei nº 14.723/2023 contribui para o alargamento dos horizontes de compreensão sobre justiça, equidade e pertencimento no espaço universitário, reiterando o potencial das ações afirmativas como catalisadoras de mudanças institucionais profundas.

Com base nessa perspectiva, a Lei de Cotas é aqui compreendida não apenas como uma política reparatória, mas como catalizador de um processo dialógico mais amplo, que incide sobre o próprio *ethos* institucional. A reconstrução dialógica, diz respeito ao movimento contínuo de negociação e ressignificação das práticas acadêmicas, que, ao incorporar novos sujeitos e saberes, promove a superação de tradições excludentes, reinterpretação de preconceitos e a abertura a outras formas de reconhecimento e inclusão.

Compreender é, fundamentalmente, colocar-se em diálogo com a tradição. Gadamer afirma, nesse sentido, que “acredita-se compreender por que vê a tradição a partir do ponto de vista histórico, isto é, porque nos deslocamos à situação histórica e procuramos reconstruir seu horizonte.” (Gadamer, 1999, p. 454). A partir dessa afirmação, é possível definir que compreender não é simplesmente absorver o passado, mas situar-se diante dele com consciência histórica, reconhecendo que toda leitura é mediada por um horizonte próprio. Esse processo não se resume à repetição ou aceitação do que foi legado, mas configura-se como um encontro ativo entre horizontes, o do presente, marcado por suas inquietações e demandas, e o do passado, com seus sentidos sedimentados. Ao estabelecer esse diálogo, passa a ser fundamental reconhecer que os valores, normas e formas de exclusão hoje vigentes são produtos históricos, construídos socialmente ao longo do tempo, e, por isso mesmo, passíveis de reconfiguração.

O diálogo hermenêutico exige essa abertura, a disposição para ouvir o outro e a disposição para transformar as próprias compreensões. É nesse movimento que se torna possível identificar os sentidos cristalizados que sustentam desigualdades e preconceitos e, ao mesmo tempo, vislumbrar novas possibilidades. Dialogar com a tradição é, assim, um ato de crítica e de criação: implica compreender como as estruturas se consolidaram e, a partir dessa escuta ativa, imaginar formas mais justas e inclusivas de convivência social.

Sob essa perspectiva, ao reconhecer que o que hoje se apresenta como “normal” ou “natural” é, na verdade, resultado de construções sociais historicamente produzidas, amplia-se o campo de possibilidades para o questionamento e a transformação. Compreender que as estruturas vigentes não são frutos do acaso, mas expressões de escolhas históricas e de relações de poder sedimentadas ao longo do tempo, permite uma leitura crítica do presente. Nesse sentido, se as tradições foram constituídas por meio de processos interpretativos e políticos, também podem ser reconfiguradas por meio de novos sentidos.

A Lei de Cotas, nesse contexto, representa uma dessas possibilidades de reinterpretação e transformação. Ao tensionar os critérios historicamente excludentes de acesso ao ensino superior, essa política afirma o direito à diversidade e à reparação histórica, promovendo o rompimento com paradigmas meritocráticos que ignoram as desigualdades de origem. Sua existência evidencia que a tradição não é imutável e que políticas públicas podem funcionar como mediações hermenêuticas capazes de gerar novas formas de pertencimento, reconhecimento e justiça social.

A presença dos estudantes cotistas nas universidades públicas constitui, por si só, uma expressão viva desse movimento hermenêutico de ressignificação institucional. Suas trajetórias, marcadas por desigualdades históricas, raciais e sociais, não apenas tensionam as estruturas tradicionais da universidade, mas também escancaram a urgência de revisitar valores, práticas e critérios de pertencimento historicamente legitimados como universais. Essa dimensão crítica do diálogo hermenêutico ganha densidade quando aplicada ao cotidiano acadêmico, revelando como as experiências dos estudantes cotistas interpelam a universidade e seus modos de funcionamento. Suas trajetórias, marcadas por desigualdades históricas, raciais e sociais, desafiam diretamente as estruturas tradicionais da universidade e revelam a urgência de transformação institucional.

Nesse cenário, o diálogo vai além de uma simples ferramenta de mediação tornando-se uma via de produção de novos sentidos e de reconhecimento recíproco. Ele exige escuta ativa, acolhimento da pluralidade de vivências e disposição para rever práticas consolidadas. É nesse processo dialógico que a universidade pode deixar de ser apenas reprodutora de exclusões e tornar-se um espaço de disputa simbólica e de criação de novas práticas. Compreender o outro a partir de sua própria tradição possibilita vislumbrar uma convivência acadêmica eticamente orientada à inclusão e à superação das estruturas de exclusão que historicamente conformaram o ensino superior no Brasil.

O diálogo entre diferentes perspectivas — o das tradições acadêmicas consolidadas e o das vivências historicamente marginalizadas — não implica a eliminação de um em favor do

outro. Ao contrário, aponta para a possibilidade de transformação mútua, ainda que marcada por tensões. O encontro não é harmonioso ou isento de conflitos, mas cria um espaço fecundo de negociação de sentidos, onde categorias como mérito, excelência e universalidade podem ser interrogadas a partir de novas perspectivas.

A fusão de horizontes que se propõe nesse diálogo não visa anular as diferenças, mas sim gerar novos sentidos a partir do encontro entre perspectivas que, historicamente, estavam separadas. Nesse processo, a Lei de Cotas surge como uma iniciativa que marca um novo capítulo na história das universidades públicas brasileiras. Ela se apresenta como um catalisador de um processo de escuta e revisão institucional, provocando a revisão dos significados cristalizados sobre mérito, pertencimento e excelência. Ao priorizar a inclusão de estudantes negros e de baixa renda, a Lei de Cotas destaca a dimensão racial das desigualdades e desafia diretamente os mecanismos simbólicos e materiais de exclusão que, por muito tempo, foram legitimados no espaço acadêmico.

A presença dos cotistas, com suas trajetórias marcadas pela resistência e pelo enfrentamento das injustiças estruturais, exige que a universidade repense não apenas seus critérios de seleção, mas também sua função social e seu compromisso com a equidade. Este é um processo de reconstrução dialógica, no qual os preconceitos são desafiados e as tradições são reavaliadas à luz das experiências e narrativas que esses estudantes trazem consigo. Nesse caminho, a universidade pode deixar de ser uma fortaleza de saberes homogêneos e tornar-se, de fato, um espaço plural de produção de conhecimento, onde a diversidade não é vista como uma concessão, mas como uma potência que funda novas possibilidades de construção de sentido.

A Lei de Cotas deve ser vista como uma ruptura com a lógica meritocrática excludente, mas também como o início de uma reconfiguração dos sentidos dentro da universidade. Ao possibilitar o ingresso de estudantes historicamente discriminados, essa política convoca as instituições a praticarem a escuta ativa, a reconhecerem as diferenças raciais e a se abrirem para novas formas de convivência e produção de conhecimento. Trata-se de um convite para o diálogo entre realidades que, até então, estavam distantes, desafiando discursos tradicionais e questionando as estruturas simbólicas que perpetuam o racismo estrutural no ensino superior.

Nesse contexto, torna-se indispensável refletir sobre o papel do currículo na manutenção ou transformação dessas estruturas. A inclusão de sujeitos racializados na universidade não pode se limitar ao acesso físico: ela exige uma revisão crítica das hierarquias de saber que historicamente excluíram epistemologias negras, indígenas e periféricas. A naturalização de um currículo baseado em referências monoculturais e na invisibilização de saberes outros contribui

para a deslegitimação simbólica desses estudantes, dificultando seu pertencimento acadêmico e reforçando a lógica da exclusão sob novas formas.

A valorização de outras matrizes epistêmicas deve ser entendida como parte essencial do enfrentamento ao racismo estrutural. Democratizar a universidade implica também democratizar o conhecimento, o que requer reconfigurar o currículo com base em uma perspectiva plural, crítica e comprometida com a justiça racial. A educação antirracista, nesse sentido, não se restringe a conteúdos específicos, mas propõe uma reorientação profunda do próprio projeto formativo da universidade, promovendo a presença intelectual e simbólica dos estudantes cotistas e contribuindo para a construção de novas formas de excelência acadêmica.

A presença desses estudantes cotistas desloca o foco da norma dominante e inicia um movimento contínuo de ressignificação, no qual a universidade é impelida a reavaliar sua missão à luz da diversidade social brasileira. É nesse processo de escuta que se encontra a possibilidade de uma transformação genuína, que vai além da simples diversidade numérica dos alunos e alcança os fundamentos epistemológicos, institucionais e políticos da universidade pública. Combater o racismo estrutural, nesse contexto, exige não apenas abrir portas, mas também reformular as estruturas que, por tanto tempo, bloquearam o acesso e a permanência de sujeitos racializados. E pela perspectiva hermenêutica aqui desenvolvida, isso passa pela reconfiguração da compreensão histórica que legitima tais estruturas e que se encontra cristalizada na forma de preconceitos.

A Lei de Cotas foi e continua sendo decisiva para demarcar a presença pessoas pretas, pardas, indígenas, de baixa renda, com deficiência e quilombolas nas universidades, mas não é suficiente, por si só, para eliminar os preconceitos que historicamente legitimaram a exclusão desses grupos. Esta é uma tarefa hermenêutica por excelência, no sentido em envolve, como já mencionado, a reconfiguração dialógica do sentido de ser, tanto das instituições quanto dos grupos excluídos. Em suma, trata-se de aproveitar o desconforto gerado pela Lei de Cotas – bem como de outras ações afirmativas – para inaugurar um diálogo mais amplo, no qual pontos de vistas divergentes possam ser ouvidos e criticamente explorados, conduzindo a novas compreensões.

A Lei, inserida nesse contexto de diálogo, vai muito além de ser apenas uma medida de reparação histórica ou de democratização do acesso. Ela se configura como um instrumento de enfrentamento dos preconceitos internalizados socialmente, aqueles que, embora muitas vezes não se manifestem de forma explícita, moldam a percepção sobre quem pertence e quem “invade” os espaços de prestígio. A chegada de estudantes cotistas, especialmente negros, provoca um rompimento com os sentidos tradicionais atribuídos à universidade e convoca um

processo de revisão hermenêutica, em que se faz necessário reinterpretar os critérios de mérito, desnaturalizar os estigmas de exclusão e transformar os horizontes de entendimento que sustentam o racismo estrutural.

Como sugere a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999), compreender implica não apenas entender o outro, mas também reconhecer os próprios preconceitos e abrir-se a novas perspectivas. No entanto, quando essa abertura é transportada para o contexto das relações raciais e sociais na universidade, revela-se um abismo de assimetrias. Para o estudante negro e de baixa renda, esse "outro", que chega através das cotas, muitas vezes, encontra uma experiência de diálogo longe de ser recíproca. Pelo contrário, ele é frequentemente alvo de olhares desconfiados, sendo constantemente obrigado a justificar sua presença, sua capacidade e até mesmo sua identidade. Nesse contexto, sua permanência torna-se um ato de resistência. Não basta ingressar; é necessário resistir, afirmar-se continuamente e perseverar. Cada conquista individual se inscreve em uma paisagem de tensões estruturais, onde o mérito é cobrado com mais rigor justamente de quem carrega o peso de exclusões históricas. A vitória do estudante cotista, portanto, não desmonta o sistema, mas expõe sua complexidade, tornando evidente a urgência de uma transformação coletiva.

É nesse ponto que a dimensão dialógica da hermenêutica se articula de forma potente à proposta Paulo Freire. Se compreender é, para Gadamer, um encontro de horizontes, para Freire (1996), perguntar é um ato de reconhecimento mútuo, uma recusa à autoridade unilateral do saber e uma abertura à escuta verdadeira. A pergunta, nesse contexto, não é apenas um instrumento didático, mas uma prática política que desestabiliza certezas, problematiza desigualdades e dá voz a quem historicamente foi silenciado. Em vez de falar sobre os estudantes cotistas, a universidade é convidada a dialogar com eles, reconhecendo suas experiências como saberes válidos, e não como desvios que precisam ser corrigidos.

Do mesmo modo, em vez de discursar sobre equidade para ou contra os grupos historicamente privilegiados, é preciso convidá-los ao debate, ouvir atentamente seus pontos de vista e, com eles, problematizar suas posições. Não é pela imposição autoritária que se logrará modificar o horizonte de sentido de quem quer que seja. Sendo o sentido uma elaboração coletiva, sua reformulação só poderá ser conduzida com a participação de todos no diálogo. Essa inversão de perspectiva desloca o centro da universidade e exige a revisão de seus critérios de excelência, seus modos de funcionamento e seus compromissos sociais.

Em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, ouvir a alteridade, especialmente aquela historicamente excluído, não é concessão, é condição essencial para reconstruir práticas e sentidos dentro da universidade. Nesse exercício de escuta e diálogo, a universidade deixa de

ser um espaço de mera validação de saberes já legitimados e passa a ser um território de disputa simbólica, onde a diversidade de experiências pode, enfim, transformar a tradição e abrir caminhos para um ensino superior mais justo, plural e democrático.

É nesse horizonte de escuta e reconstrução simbólica que a Lei de Cotas se apresenta como um dispositivo com potencial profundamente transformador. Ao legalmente institucionalizar a presença de estudantes negros, indígenas e de baixa renda nos espaços universitários, a política de cotas tensionou os alicerces simbólicos da universidade e da sociedade, obrigando-as a se confrontar com sua própria história de exclusão. A presença desses sujeitos, historicamente silenciados, desloca o centro da enunciação e rompe com a pretensa neutralidade acadêmica, revelando os marcadores raciais e sociais que estruturaram o ensino superior brasileiro. A Lei de Cotas pode aqui, ser compreendida, não apenas como um ponto de ruptura com o passado, mas como um ponto de partida para um novo modelo de convivência institucional, alicerçado no diálogo, na escuta ativa e na reconfiguração dos sentidos atribuídos ao mérito, à excelência e ao pertencimento.

Essa transformação não se dá de forma automática. Ela demanda das instituições de ensino superior um compromisso intencional com a reinterpretação hermenêutica de suas práticas, mediante uma abertura real para acolher outros saberes, outras trajetórias e outras vozes. É nesse processo que a universidade pode-se reinventar como espaço público, comprometido com a diversidade não como exceção a ser gerida, mas como fundamento de sua própria razão de ser. A escuta, nesse processo, deixa de ser um gesto esporádico e passa a orientar a convivência acadêmica como princípio ético e político.

Portanto, o diálogo não pode ser reduzido a um recurso pedagógico, ele se torna uma prática política essencial ao enfrentamento do racismo estrutural. Dialogar com a presença negra e periférica no ensino superior é permitir-se imaginar outras formas de universidade: mais diversas, mais críticas, mais comprometidas com a justiça social. A Lei de Cotas, ao abrir e, de certa forma, forçar essa possibilidade, modifica trajetórias individuais, e ainda convoca a universidade a revisitar seus próprios alicerces e a construir, a partir deles, novos horizontes de pertencimento, produção de conhecimento e transformação coletiva.

Em uma sociedade historicamente marcada por profundas desigualdades raciais e sociais, compreender a universidade como espaço de disputa simbólica é reconhecer que os sentidos atribuídos ao mérito, à excelência e à inclusão são construções culturais e políticas. A Lei de Cotas, marca uma inflexão histórica que convoca as instituições à escuta, à revisão de seus pressupostos e à abertura para novas formas de convivência acadêmica. Ao desestabilizar

narrativas hegemônicas e produzir fissuras nos discursos tradicionais, essa política pública abre espaço para que experiências antes invisibilizadas ganhem visibilidade e legitimidade.

A hermenêutica, ao propor a compreensão como um encontro entre horizontes, oferece uma via crítica para essa transformação. Compreender não é assimilar o outro ao mesmo, mas reconhecer a diferença como constitutiva do sentido. A presença de estudantes cotistas negros, exige, da universidade um compromisso com uma escuta real e transformadora. Suas trajetórias não podem ser interpretadas a partir de modelos prévios ou categorias estigmatizantes, mas a partir de um movimento de abertura que reconheça suas experiências como legítimas e produtivas para a coletividade. Como lembra Paulo Freire (1996), perguntar é um ato político de quem reconhece que o mundo está em constante transformação e que a escuta do outro é condição para qualquer processo de mudança.

A partir dessas reflexões, o diálogo como categoria hermenêutica, é um instrumento de crítica, frente a sentidos cristalizados que sustentam práticas excludentes no ensino superior. Longe de simplesmente reafirmar uma visão passiva da tradição, o diálogo propõe uma escuta ativa de sua historicidade, reconhecendo que os saberes e estruturas não são neutros, mas frutos de contextos que podem e devem ser reinterpretados e reconfigurados. É nesse encontro entre diferentes horizontes de sentido que a universidade pode, enfim, romper com a lógica da reprodução das desigualdades e assumir seu papel como agente de transformação ao tornar-se, de fato, um espaço de diálogo e construção coletiva. Uma universidade que ouve, aprende e se transforma torna-se capaz de contribuir, de forma efetiva, para a construção de uma sociedade em que a igualdade racial não seja promessa, mas realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria ousado dizer que o ensino superior brasileiro passou a se redescobrir após a implementação da Lei de Cotas? Talvez, mas não seria de toda forma equivocado. Essa política não apenas alterou estatísticas de ingresso no ensino superior, ela provocou abalos nas estruturas simbólicas da universidade, interpelando seu *ethos* tradicional, questionando seus critérios historicamente excludentes e ampliando os horizontes do que se entende por mérito, saber e pertencimento. A presença de estudantes negras e negros, oriundos das camadas populares, passou a ocupar um espaço que, por muito tempo, lhes foi negado, não apenas fisicamente, mas também simbolicamente.

Essa transformação deve ser compreendida dentro de um processo histórico profundamente desigual, marcado por uma longa trajetória de negação de direitos, silenciamento, exclusão, superexploração e assassinato de pessoas negras no Brasil. A Lei de Cotas se insere como parte de uma luta por reparação histórica. Mas essa reparação não é apenas normativa ou simbólica, exige, concretamente, que algumas estruturas sejam refeitas, que os alicerces de uma universidade elitista sejam reformulados com base em um compromisso coletivo que reconheça e enfrente as marcas do racismo estrutural.

Para quem nasceu na pobreza, a educação não é apenas um direito formal garantido pela Constituição, ela é, muitas vezes, um gesto radical de reinvenção. O acesso ao ensino superior transforma-se em uma ferramenta de ruptura com os destinos traçados pela desigualdade racial e social. A universidade deixa de ser apenas um espaço de formação técnica ou de ascensão econômica e se converte em território de disputa, afirmação e emancipação subjetiva, política e coletiva.

É nesse cenário de reinvenção e disputa que a Lei de Cotas assume um papel estratégico no debate sobre justiça social e democratização do ensino superior. Ao longo desta dissertação, buscou-se entender, a partir de uma perspectiva hermenêutica, de que forma a Lei de Cotas pode contribuir para a reconfiguração de tradições e preconceitos historicamente arraigados no ensino superior, contribuindo para o enfrentamento do racismo estrutural. Essa indagação central orientou a formulação dos objetivos que deram forma ao percurso da pesquisa.

No primeiro capítulo, foi realizada uma análise do desenvolvimento histórico das ações afirmativas no Brasil, com foco na Lei de Cotas. Essa abordagem possibilitou compreender como a formulação de políticas públicas voltadas ao acesso de grupos historicamente marginalizados, especialmente a população negra e de baixa renda, confronta a tradição elitista e excludente que historicamente marcou as universidades públicas. Ficou evidente que a Lei de

Cotas não emerge de forma isolada, mas é fruto de um processo contínuo de lutas sociais e disputas simbólicas que tensionam estruturas racistas profundamente arraigadas no campo educacional. A Lei de Cotas, em suma, vem chocar-se com uma tradição de racismo arraigado nas instituições e na sociedade.

Dessa forma, o primeiro objetivo da pesquisa foi alcançado ao se evidenciar, por meio de uma leitura histórica, o contexto de exclusão racial e social que justificou a criação dessa política. Demonstrou-se que a Lei de Cotas representa um marco de ruptura, ao desafiar o modelo branco exclusivista tradicional e abrir as portas das universidades públicas para sujeitos anteriormente excluídos, promovendo, assim, um novo horizonte de possibilidades no acesso ao ensino superior.

O segundo capítulo foi dedicado à análise crítica das políticas institucionais voltadas à inclusão e permanência de estudantes, principalmente cotistas raciais, considerando suas diferentes dimensões — como a assistência estudantil, os programas de apoio pedagógico e os serviços de acompanhamento psicossocial. Buscou-se compreender como essas políticas operam em um contexto universitário ainda marcado por desigualdades estruturais e simbólicas. A análise permitiu evidenciar, com base na literatura especializada, que os obstáculos enfrentados pelos alunos cotistas não se restringem a dificuldades materiais, envolvendo também barreiras subjetivas e institucionais, frequentemente invisibilizadas, como a naturalização da meritocracia enquanto valor absoluto. Os esforços institucionais, embora relevantes, ainda se mostram insuficientes diante de um ambiente em que o pertencimento pleno é tensionado por narrativas excludentes e preconceitos historicamente consolidados. Assim, com um olhar mais atento às contradições e limites das iniciativas existentes, reconheceu-se que a permanência estudantil implica também no enfrentamento de lógicas que atravessam a própria estrutura universitária.

Com isso, alcançou-se o segundo objetivo da pesquisa que envolvia olhar para essas iniciativas institucionais, identificando tanto avanços significativos quanto limites persistentes. Verificou-se que o acesso, embora fundamental, não é suficiente frente à complexidade das desigualdades sociais e raciais que atravessam o cotidiano acadêmico. A presença de políticas de permanência, quando articuladas de maneira consistente às demandas dos estudantes cotistas, mostra-se essencial para que a experiência universitária não se restrinja à entrada, mas se efetive na permanência e conclusão dos cursos. Nessa dinâmica, o enfrentamento dos preconceitos e a resignificação da presença dos cotistas no espaço universitário não ocorrem de forma isolada, mas integram um processo mais amplo de deslocamento de sentidos e transformação institucional.

No terceiro capítulo, adotou-se a hermenêutica como chave de leitura para interpretar os efeitos da Lei de Cotas sobre o espaço universitário, destacando seu potencial transformador. Com base nos conceitos gadamerianos de tradição e preconceito, que nos remetem continuamente a demanda por diálogo, buscou-se compreender como essa política, ao inserir sujeitos historicamente excluídos no espaço universitário, tensiona estruturas consolidadas e promove deslocamentos nas práticas institucionais. A presença dos estudantes cotistas raciais, ao desafiar visões cristalizadas sobre mérito, pertencimento e competência, evidencia que as ações afirmativas podem, quando acompanhadas de diálogo hermenêutico, reconfigurar tradições excludentes e impulsionar novas formas de reconhecimento e inclusão acadêmica.

A partir disso, o terceiro objetivo da pesquisa, de natureza mais interpretativa, possibilitou aprofundar a análise sobre os sentidos atribuídos à universidade diante da presença de sujeitos historicamente excluídos. A hermenêutica ofereceu um instrumental teórico que permitiu compreender esse encontro como um processo de abertura, pois não se trata de anular o passado, mas de reinterpretá-lo à luz de experiências contemporâneas. O diálogo entre tradição e transformação, longe de ser um processo linear ou pacífico, mostra-se como um campo de disputa simbólica, no qual emergem novas formas de significar a universidade.

A principal contribuição desta pesquisa está em evidenciar que a Lei de Cotas, quando analisada em sua dimensão histórica e interpretada sob uma perspectiva hermenêutica, promove não apenas o acesso de novos sujeitos ao ensino superior, mas também a possibilidade de reconfiguração das estruturas universitárias, o que precisa ser encarado como um processo dialógico. Trata-se de um movimento que desestabiliza tradições excludentes e convoca a universidade a rever seus valores, práticas e pressupostos. Ao provocar um deslocamento de horizontes, essa política desafia a naturalização de desigualdades e abre espaço para compreensões mais comprometidas com a justiça social e equidade racial. A universidade é chamada a se reinventar como um espaço verdadeiramente plural, crítico e democrático. O olhar hermenêutico ajuda a compreender que a transformação iniciada pela Lei de Cotas precisa ser abraçada e levada adiante no sentido de provocar a reconfiguração do horizonte histórico, racista e preconceituoso em relação aos negros. O que a lei iniciou precisa ser continuado pelo diálogo no interior das instituições de ensino e na sociedade como um todo.

Por fim, cabe reconhecer que este trabalho não esgota a complexidade do tema. Questões importantes surgiram ao longo da pesquisa e permanecem em aberto, como o impacto subjetivo das vivências cotistas na construção da identidade acadêmica e profissional dos estudantes, as interseccionalidades entre raça, gênero e classe nas experiências de permanência, bem como a forma com que os próprios currículos e práticas pedagógicas respondem, ou não, à presença de

uma comunidade estudantil mais diversa. Tais aspectos apontam para a necessidade de novas investigações, que aprofundem o debate sobre o papel transformador das políticas afirmativas e de permanência no combate ao racismo estrutural no ensino superior.

A pesquisa aqui desenvolvida não tem a pretensão de oferecer respostas definitivas, mas sim de abrir caminhos para a reflexão e apontar possibilidades de transformação. Compreender a universidade como um espaço em constante disputa entre tradições historicamente excludentes e práticas emergentes de inclusão constitui um passo essencial na construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

É fundamental reconhecer que o que está em jogo não é apenas o acesso a espaços historicamente negados, como o ensino superior, mas também a necessidade contínua de legitimar essa presença diante de estruturas simbólicas e institucionais que resistem à mudança. Para sujeitos negros e oriundos das camadas populares, "vencer o sistema" não se resume a superar barreiras materiais ou alcançar êxito acadêmico, trata-se também de enfrentar o peso dos olhares suspeitos, das desconfianças implícitas e dos estigmas ainda presentes nos corredores universitários.

Compreender a Lei de Cotas, portanto, é reconhecer que ela ilumina não apenas os trajetos daqueles que ingressam, mas também lança luz sobre as estruturas daqueles que sempre estiveram nesses espaços. Provocada por ela, a universidade é desafiada a revisitar sua própria história a partir de novos encontros e a reconfigurar seus sentidos, práticas e pertencas. Esse processo, embora marcado por tensões, resistências e conflitos, carrega consigo o poder de deslocar as certezas, ampliar os horizontes e reconstruir o espaço acadêmico como território de pluralidade, justiça e emancipação.

Mais do que uma política de acesso, a Lei de Cotas revela-se como um instrumento crítico de transformação social, que interroga o passado, tensiona o presente e projeta possibilidades de um futuro mais equânime e inclusivo para o ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; SALCES, Claudia D. de; FERNANDES, Tiago R. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1–18, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5328. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5328>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019, 264 p. Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamilia Ribeiro. ISBN: 978-85-98349-74-9. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/enegrecer/wp-content/uploads/sites/146/2023/01/ALMEIDA-Silvio-Racismo-estrutural-Livro-2019.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Impactos da Lei de Cotas em uma instituição Federal de Ensino Superior (IFES): estudo sobre a evasão discente. **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 28, p. e023020, 2023. DOI:10.1590/S1414-40772023000100030. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/sdBWzGRPgzRbwVGkgYTtx/>. Acesso em: 06 jul. 2025.
- ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007. Disponível em: <https://www.une.org.br/wp-content/uploads/2015/04/Mem%C3%B3rias-Estudantis.pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.
- BARBOSA, Jacira da Silva; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha “A gente é ousada!”: Trajetórias atípicas de mulheres na educação superior brasileira. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 66, p. 1–23, 2023. DOI: 10.24840/esc.vi66.497. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/497>. Acesso em: 1 jun. 2024.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361–390, 2015. DOI: 10.1590/ES0101-7330201596208. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Acesso em: 28 out. 2024.
- BATISTA, Neusa Chaves. Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. **Pro-posições**, Campinas, v. 29(3), p. 41–65, set. 2018. DOI: 10.1590/1980-6248-2015-0158. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0158>. Acesso em: 14 set. 2024.
- BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Fundação Cesgranrio: Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325–346, abr. 2012. DOI: 10.1590/s0104-40362012000200006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006>. Acesso em: 15 out. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Catani, A.; Nogueira, M. A. (org.). **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 39-64. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6898018/mod_folder/content/0/Bourdieu%20-%20A%20Escola%20Conservadora.pdf. Acesso em: 27 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Disponível em: <https://docentes.ifrn.edu.br/nonatocamelos/disciplinas/etica-no-servico-publico/texto/pierre-bourdieu-o-poder-simbolico/view>. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Constituição de 1934. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro, RJ, [1934]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 01 nov. 2024.

BRASIL. Constituição de 1967. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, [1967]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL, Alex Cruz; DE ASSIS, Isaac Celestino; DE SOUZA, Tiago Zankêta; WATHIER, Valdoir Pedro. A sociogênese do racismo e as relações étnico-raciais na escola: uma visão crítica. **ARACÊ**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 3640–3659, 2024. DOI: 10.56238/arev6n2-191. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1011>. Acesso em: 01 fev. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ, [1931]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília,

DF, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.415-de-16-de-fevereiro-de-2017-135273821>. Acesso em: 04 set. 24.

BRASIL. **Lei 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm#art2. Acesso em: 29 ago. 24.

BRASIL. **Lei 14.914, de 03 de julho de 2024**. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Diário Oficial da União, Brasília – DF, 04 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.24242. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24242>. Acesso em: 04 nov. 2024

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10(1), p. 209–214, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014>. Acesso em: 29 set. 24.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CARVALHO, Germano Pontes; FIGUEIREDO, Luciana Carvalheira de; LELIS, Henrique Rodrigues. O Sistema De Cotas Raciais No Brasil. Reserva de vagas para negros em concursos públicos e a constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. 5124–5137, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.14099. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14099>. Acesso em: 30 out. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125–140, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília: DF, CFESS, 2013. Disponível em:

https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 29 ago. 24.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ECKER, Daniel Dall'Igna; TORRES, Samantha. Política de cotas étnicas no ensino superior: análise de narrativas de sujeitos do meio universitário (Policy of ethnic quotas in higher education: analysis of narratives from university people). **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 15, n. 1, p. 115–130, 2016. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.15i1.0007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/7146>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ESPÍRITO SANTO, Ana Carolina do; SANTOS, Georgina Gonçalves; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Ação afirmativa: Uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. In Georgina Santos & Sonia Sampaio (Orgs.), **Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude**, EDUFBA, p. 197-218, 2013. Disponível em: <https://repositoriohml.ufba.br/bitstream/ri/32029/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20universidade%2C%20responsabilidade%20RI.pdf#page=7.00>. Acesso em: 23 mai. 2024.

FARO, André; SILVA, Patrícia da.; MACHADO, Aline Oliveira. Como a sociedade os receberá? Preconceito e expectativas de inserção profissional de estudantes egressos do sistema de cotas. **Veredas Favip**, Caruaru, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/1892>. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Ana Carolina. Ação afirmativa: conceito, história e debates. **Sociedade e política collection** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, 190 p. ISBN: 978-65-990364-7-7. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036477>. Acesso em: 24 set. 2024.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 133 p.

FLORES, Joana Tibola. **A política de assistência estudantil na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: um estudo de caso para analisar a eficácia das ações através da taxa de desperdício de matrícula. Orientadora: Profa. Dra. Rosa Angela Chieza. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236383/001138932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 out. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. Disponível em: <https://gambiarre.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/09/foucault-a-arqueologia-do-saber.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GANAM, Eliana Almeida Soares; PINEZI, Ana Keila Mosca. Desafios da Permanência Estudantil Universitária: Um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por Programas de Assistência Estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. e228757, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LXtF95VpbYyzkJTJtkxLrsw/#>. Acesso em 03 nov. 2024.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de informação legislativa**, Brasília, DF, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GRONDIN, Jean. **Introducción a Gadamer**. Traducción de Constantino Ruiz-Garrido. [S. l.], Herder Editorial, 2003. 256 p.

GUARNIERI, Fernanda V.; MELO-SILVA, Lucy L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 21(2), 183–193, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4jyF7L8ncM6QTvKM3TzjdGj/#>. Acesso em: 25 abr. 2024.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa, São Paulo: Ed. 34, 2003, 296p. Disponível em: <https://www.trt13.jus.br/institucional/ejud/material-dos-cursos-e-eventos/anos-antiores/cursos-de-2014/9-teoria-critica-e-direito-06-a-08-de-agosto/honneth-luta-por-reconhecimento.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285–303, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 06 nov. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2023**: Notas Estatísticas. Brasília, 2024. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça 2024**. Brasília: Ipea. Disponível em: <https://portalantigo.ipea.gov.br/retrato/>. Acesso em: 04 jul. 2025.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo? *In: A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990. p.11-19. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kant/1784/mes/resposta.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227161, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227161>. Acesso em: 28 out. 2024.

LEWANDOWSKI, Ricardo. **Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandoski na ADPF sobre cotas**. Brasília, DF: STF, 2012. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticianoticiastf/anexo/adpfl86rl.pdf>. Acesso em: 26 set. 2024.

LIMA, Adaíles Aguiar; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Reflexões acerca da educação do negro no Brasil: um enfoque para a mulher negra. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1312–1332, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13990. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13990>. Acesso em: 17 set. 2024.

LIMA, Maria Janete de. Estancia de estudiantes en la universidad brasileña: reflexiones sobre las políticas de atención al estudiante. **Revista Euroamericana de Antropología**, [S. l.], n. 14, p. 161–179, 2024. DOI: 10.14201/rea202314161179. Disponível em: <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2387-1555/article/view/31375>. Acesso em: 25 out. 2024.

MALUF, Samia Nagib; XAVIER, Antônio Roberto; VICTOR, Dijane Maria Rocha. Políticas públicas de assistência estudantil: a percepção de discentes de uma Universidade Federal do Ceará, Brasil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e47410414380, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14380. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14380>. Acesso em: 05 nov. 2024.

MANZAN, Julia. S., OLIVEIRA, Marina C.; MELO-SILVA, Lucy L. Trajetórias de estudantes cotistas para o ingresso numa universidade pública brasileira. **Psicologia em Estudo**, 2023, 28(), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v28i0.52127>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4FvQrNSQxDnJmtMSjLt5YsD/#ModalHowcite>. Acesso em 5 mai. 2024.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 121-139.

MELO, Eduardo Cardoso; BAX, Marcello Peixoto. Caracterização da assistência estudantil no IFMG e o seu papel na construção de possibilidades para os estudantes. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 19, n. 46, p. e24194611, 2024. DOI: 10.36556/eol.v19i46.1612. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1612>. Acesso em: 02 nov. 2024.

MIRANDA, Paula Roberta; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Revista Educação & Formação**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i15set/dez.1421. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MOCELIN, Cassia Engres. Uma análise marxiana da política de cotas no ensino superior público brasileiro. **Revista Katálisis**, Florianópolis, 23(1), 101-110, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n1p101>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rk/a/YFqV9GQNXbknqC4M9LF3SCG/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2024.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. A trajetória histórica da constituição do marco legal das Ações Afirmativas. **Argumentum**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 293–308, 2018. DOI: 10.18315/argumentum.v10i1.16897. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/16897>. Acesso em: 10 abr. 2024.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo (orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: UFF, 2016. p. 413-438.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197–217, 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/550>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, 51–66, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001. DOI: 10.5216/sec.v4i2.515. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/view/515/464>. Acesso em: 04 set. 2024.

NEVES, Karina Hernandes. A educação como elemento (re)definidor da sociedade. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 93–110, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31941>. Acesso em: 27 set. 2024.

OLIVEIRA, Anandra Santos Ribeiro de; SILVA, Ivair Ramos. Políticas de Inclusão Social no Ensino Superior Brasileiro: Um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. e153900, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698153900. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153900>. Acesso em: 20 out. 2024.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887–896, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010>. Acesso em: 25 out. 2024.

PIOVESAN, Flavia. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: Piovesan, Flavia; Souza, Douglas Martins de (Coords.). **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**, Brasília, DF: SEPIR, 2006. p. 19-58.

RACOSKI, Márcia M.; SILVA, Émerson N. O sistema de cotas para ingresso na educação superior pública: qual sua importância e por que pesquisar? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4344>. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4344>. Acesso em: 24 mar. 2024.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução Almiro Pisetta, Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. Coleção Feminismos Plurais, coord. Djamila Ribeiro. Disponível em: <https://www.sindjorce.org.br/wp-content/uploads/2019/10/RIBEIRO-D.-O-que-e-lugar-de-fala.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2025.

RIBEIRO, Samuel Dias. **Congressos da branquitude**: um estudo sobre a representação sociorracial no ensino superior brasileiro. 2023. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI:10.11606/D.8.2023.tde-26042024-115554. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-26042024-115554/pt-br.php>. Acesso em: 05 fev. 2025.

ROSARIO, Luiz Gustavo Borges do; SOARES, Josete Pereira Peres. A política de cotas em um instituto superior de educação: as experiências de estudantes negros cotistas. **O Social em Questão**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 24, n. 50, p. 245-268, 2021. DOI: 10.17771/PUCRio.OSQ.52312. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52312/52312.PDF>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SANDEL, Michael J. **A Tirania do Mérito**. O que aconteceu com o bem comum? Tradução: Bhuvi Libanio. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANDEL, Michael J. **Justiça**: O que é fazer a coisa certa. Tradução: Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

SANTIAGO, Luciano Lima Maquiné; MIRANDA, Luis Uribe. O conceito de tradição na hermenêutica filosófica de Gadamer. **HYBRIS. Revista de Filosofia**, Zenodo, v. 10, nº 1. ISSN 0718-8382, maio de 2019, pp. 43-61. DOI: 10.5281/zenodo.3234851. Disponível em: <https://zenodo.org/records/323485>. Acesso em: 04 abr. 2025.

SANTOS, Matheus do Nascimento; MACEDO, Jussara Marques de. Políticas de ações afirmativas na Universidade Federal do Rio de Janeiro: uma análise a partir da experiência do Curso de História. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 161–179, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n1a2022-64907. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64907>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SENA, Leonardo Damasceno de; VIEIRA, Kay Francis Leal; SILVA, Lucas Vitorino da; MENEZES, Rafael Andrade de; MOUSINHO, Sandra Helena; DANTAS, Guilherme Jorge Stanford. MERITOCRACIA E IGUALITARISMO: adesão de estudantes universitários de instituições públicas e privadas. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 89–106, 2023. DOI: 10.22289/2446-922X.V9N2A5. Disponível em:

<https://psicodebate.dpgpsifpm.com.br/index.php/periodico/article/view/983>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Alexandre Rocha da; VALLE, Júlio César Augusto do. O mérito e o mito da democracia racial: Tópicos de uma discussão. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, [s/], v. 2, pág. 235–250, 2014. Disponível em: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art12.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Assistência Estudantil e Ações Afirmativas: Um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e254841, 2021. DOI: 10.1590/es.254841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dmDJKXcngXtVZFHYBVvLBmv/?format=html&lang=pt#>. Acesso em: 06 nov. 2024.

SOTERO, Edilza. O desafio da permanência estudantil no contexto das ações afirmativas: o caso da Universidade Federal da Bahia. **Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 24, n. 3, p. 725-743, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v24n32022p725-743>. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/17160>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUZA, Eloisio Moulin de. Ações afirmativas e estereótipos sociais: Desconstruindo o mito da inferioridade cotista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 27, p. 75, 2019. DOI: 10.14507/epaa.27.3615. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3615>. Acesso em: 06 jul. 2025.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma política da modernidade periférica. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira**: quem é e como vive? 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SOUZA, Pedro Gomes Almeida de; PÔRTO, Ana Carolina Carvalho de Araújo; SOUZA, Amanda de; SILVA JUNIOR, Aluísio Gomes da; BORGES, Fabiano Tonaco. Perfil Socioeconômico e Racial de Estudantes de Medicina em uma Universidade Pública do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 44 (3), 8 jul. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.3-20190111>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/y8h6fFZnzSTMxBdzBNNC8nd/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2024.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 28 ago. 2024.

THEODORO, Cleide Lucia Marques. A reação racista das elites contra o sistema de cotas nas universidades. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 59932372, 2020.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7340950.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 30 mai. 2024.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos. (org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 83-101.