



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

Maria de Fátima Goulart Capela

**O (des)conhecimento sobre a ‘política de cotas’ entre estudantes do ensino
médio público: ações afirmativas e capital informacional**

Florianópolis
2024

Maria de Fátima Goulart Capela

**O (des)conhecimento sobre a ‘política de cotas’ entre estudantes do ensino
médio público: ações afirmativas e capital informacional**

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi

Florianópolis

2024

Capela, Maria de Fátima Goulart

O (des)conhecimento sobre a 'política de cotas' entre estudantes do ensino médio público : ações afirmativas e capital informacional / Maria de Fátima Goulart Capela ; orientador, Eduardo Vilar Bonaldi, 2024.

91 p.

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

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Ações afirmativas. 3. Cotas. 4.
Capital informacional. 5. Capital cultural. I. Bonaldi,
Eduardo Vilar. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Maria de Fátima Goulart Capela

**O (des)conhecimento sobre a ‘política de cotas’ entre estudantes do ensino
médio público: ações afirmativas e capital informacional**

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

Florianópolis, 09 de agosto de 2024.

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.

Orientador

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Peterson Roberto da Silva, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2024.

À minha mãe, que, com sua força e determinação, venceu o câncer, demonstrando que a coragem se revela em nossos gestos diários.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que tornaram possível a conclusão deste trabalho. Em primeiro lugar, agradeço ao professor Dr. Eduardo Vilar Bonaldi e aos bolsistas do projeto de extensão Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC pela confiança e pelo apoio na realização desta pesquisa. Este trabalho, desenvolvido de forma coletiva, é de grande importância para aprimorar a aplicação da política de ações afirmativas.

Aos meus amigos e colegas, obrigado pelo companheirismo, pelas conversas inspiradoras e pelo constante incentivo, que foram essenciais para superar os desafios encontrados no caminho. Em especial, aos amigos Leandro Oliveira e Luiza Brandes.

A minha família, agradeço por estarem sempre ao meu lado, oferecendo amor, suporte e motivação incondicionais. Cada conquista é um reflexo do apoio inabalável que recebo de vocês. Agradeço especialmente à minha mãe, que, mesmo lutando contra o câncer, me deu forças para não desistir.

Este trabalho é fruto da colaboração e esforço de todos. Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho explora o capital informacional dos estudantes do ensino médio em relação ao acesso ao ensino superior através das ações afirmativas, com base em pesquisa exploratória realizada na Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires, como parte do projeto de extensão "Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC". O objetivo do trabalho é compreender as dinâmicas que emergem no processo que antecede o ingresso ao ensino superior, destacando os aspectos relacionados à familiaridade do público-alvo (estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda e de minorias étnico-raciais) com as políticas de ações afirmativas e seu conhecimento sobre como acessar esses recursos enquanto políticas públicas. A metodologia utilizada corresponde à aplicação de um questionário entre os estudantes do ensino médio em 2023. O questionário foi aplicado para 108 estudantes da escola, totalizando 16 questões que foram agrupadas em três blocos para melhor interpretação dos dados. Os resultados de pesquisa indicam, uma contradição entre as dimensões de conhecimento e a posição valorativa sobre as ações afirmativas. Os estudantes demonstram um desconhecimento sobre os procedimentos necessários para utilizar as ações afirmativas para ingressar no ensino superior público. Eles sabem que as universidades públicas são gratuitas e que as cotas beneficiam certos grupos, mas não sabem como aplicar essa lei para entrar na universidade. Entretanto, reconhecem que as ações afirmativas visam combater a meritocracia e promover a mobilidade social dos mais pobres.

Palavras-chave: ações afirmativas; cotas; política pública educacional; capital informacional; capital cultural; Bourdieu.

ABSTRACT

This study explores the informational capital of high school students concerning access to higher education through affirmative actions, based on exploratory research conducted at Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires as part of the extension project "Ambassadors of Affirmative Actions at UFSC." The objective of the study is to understand the dynamics that emerge in the process preceding entry into higher education, highlighting aspects related to the familiarity of the target audience (students from public schools, low-income backgrounds, and ethnic minorities) with affirmative action policies and their knowledge on how to access these resources as public policies. The methodology employed involved administering a questionnaire to high school students in 2023. The questionnaire was administered to 108 students at the school, totaling 16 questions grouped into three sections for better data interpretation. The research results indicate a contradiction between the dimensions of knowledge and the evaluative stance on affirmative actions. The students demonstrate a lack of knowledge about the necessary procedures to use affirmative action to enter public higher education. They know that public universities are free and that quotas benefit certain groups, but they do not know how to apply this law to enter university. However, they recognize that affirmative action aims to combat meritocracy and promote social mobility for the poorest.

Keywords: affirmative actions; quotas; public educational policy; informational capital; cultural capital; Bourdieu.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Universidades privadas mais citadas	51
Figura 2 -	Universidades públicas mais citadas	53
Figura 3 -	Qual a profissão no futuro	70
Figura 4 -	Profissões por gênero – feminino	71
Figura 5 -	Profissões por gênero – masculino	71
Figura 6 -	Universidade para o curso	73
Figura 7 -	Curso universitário futuro	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Grau de escolaridade dos responsáveis	45
Gráfico 2 - Informações sobre a UFSC	59
Gráfico 3 - Pessoas com direito às cotas	61
Gráfico 4 - Opinião sobre as ações afirmativas	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Profissão dos responsáveis	46
Quadro 2 - Capital informacional das e dos estudantes organizados a partir das respostas abertas do questionário	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico das e dos estudantes (%)	43
Tabela 2 - Perfil sociodemográfico das e dos responsáveis (%)	44
Tabela 3 - Capital social e acesso ao ensino superior (%)	48
Tabela 4 - Capital informacional sobre a universidade	50
Tabela 5 - Capital informacional sobre a universidade pública (UFSC)	55
Tabela 6 - Capital Informacional sobre a política de ações afirmativas	56
Tabela 7 - Ingresso no ensino superior e ambição profissional	68
Tabela 8 - Preferências no acesso ao ensino superior	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL	20
2.1	A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: A ORIGEM E OS DILEMAS DA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL	20
2.2	AS AÇÕES AFIRMATIVAS TORNARAM-SE LEI: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA E SEUS NOVOS DESAFIOS	25
3	PERSPECTIVAS TEÓRICAS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS PARA COMPREENDER O CAPITAL INFORMACIONAL SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS	33
3.1	APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO - EMBAIXADORAS E EMBAIXADORES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC	33
3.2	PIERRE BOURDIEU E OS CAPITAIS CULTURAL E INFORMACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	35
3.3	APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	37
4	PROJETO EMBAIXADORAS E EMBAIXADORES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOBRE O CAPITAL INFORMACIONAL DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS	41
4.1	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS E DOS ESTUDANTES E DA FAMÍLIA	42
4.2	CAPITAL SOCIAL E INFORMACIONAL DAS E DOS ESTUDANTES	48
4.3	CAPITAL INFORMACIONAL DAS E DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A UNIVERSIDADE	50
4.3.1	Principais fontes de informação sobre a UFSC: onde os estudantes formam seu capital informacional	58
4.3.2	Conhecimento sobre os beneficiários das ações afirmativas e seus direitos: o que são e como funcionam as cotas segundo os estudantes	60
4.3.3	Opinião dos estudantes sobre ações afirmativas: avaliação através da Escala de Likert	64
4.3.4	Perspectivas de ingresso no ensino superior e ambições profissionais dos estudantes ...	67

4.4	O CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCLUSÕES DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE CAPITAL INFORMACIONAL	74
5	CONCLUSÃO	80
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO	85

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação no Brasil é caracterizada por seu desenvolvimento tardio. Enquanto os países latino-americanos já possuíam universidades desde os séculos XVI e XVII, as primeiras instituições de ensino superior no Brasil surgiram apenas no início do século XIX. O cenário de morosidade na implementação de um sistema de ensino superior abrangente persistiu até meados da década de 1960. Foi somente após o surto de industrialização, posterior à Segunda Guerra Mundial, que se tornou evidente a necessidade de profissionais qualificados para atender às demandas do novo período de desenvolvimento econômico nacional. Até então, “o sistema de ensino superior era constituído por um conjunto de escolas isoladas, de cunho profissionalizante, divorciado da investigação científica e que absorvia aproximadamente 30 mil estudantes” (Neves; Martins, 2016, p. 96).

As transformações políticas e sociais da década de 1960 influenciaram profundamente o ensino superior brasileiro. A principal causa dessas mudanças foi a implementação da ditadura militar no país (1964 - 1985), que reformou o sistema universitário, promoveu a expansão do setor privado de ensino por meio do *mass private sector* e reprimiu brutalmente o movimento estudantil, que na época se mobilizava contra o autoritarismo, pela mudança da gestão universitária e em favor da expansão da universidade pública (Durham, 2003). Mais que um espaço de reivindicações para a melhora do ensino superior, as universidades se tornaram um palco político de resistência contra a ditadura militar. Por isso, sofreram diversas intervenções, como o afastamento de docentes considerados marxistas e aliados dos estudantes, o assassinato de alunos e a imobilização dos movimentos sociais, incluindo sindicatos, centros acadêmicos e diretórios estudantis, associados à ditadura (Durham, 2003).

Nesse contexto de intensa repressão, a ditadura militar implementou a reforma universitária de 1968, inspirada no modelo norte-americano. A ditadura reconhecia internamente a necessidade de modernizar as universidades brasileiras para acompanhar o desenvolvimento econômico do país. A reforma universitária “profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional” (Neves; Martins, 2016, p. 97).

Esta reforma propôs uma estrutura moderna, definindo a universidade como o modelo preferencial para a expansão do sistema de ensino superior, tendo por função o ensino, a pesquisa e a extensão. Os estabelecimentos isolados de ensino eram admitidos como excepcionais. A nova universidade passou a ser organizada por departamentos, substituindo a antiga cátedra. Foram instituídos o regime semestral e o sistema de

créditos, assim como estabelecida a opção de tempo integral para o contrato dos professores e a necessidade de obtenção de títulos de mestre e de doutor pelos docentes como condição para progressão na carreira acadêmica (Fávero, 2006; Neves, 2002 apud Neves; Martins, 2016, p. 97-98).

A reforma universitária orientou a organização do sistema de ensino superior de forma federal e promoveu a pesquisa. No entanto, não conseguiu ampliar significativamente a expansão das universidades, restringindo-se ao aumento de matrículas nos cursos já tradicionais e mantendo a antiga concepção relacionada ao diploma profissional e ao ensino (Durham, 2003, p. 15).

Assim, como princípio orientador das políticas de ensino superior nas décadas de 1970 e 1980, o poder público optou por manter, no âmbito federal e estadual, universidades públicas gratuitas, caracterizadas como instituições multifuncionais, que deveriam associar ensino, pesquisa e extensão, com um número limitado de vagas (Neves; Martins, 2016, p. 98).

Concomitante a isto, houve uma rápida expansão do setor privado, enquanto as matrículas no ensino público cresciam 260%, para a rede privada o crescimento foi de 512%. No final dos anos 1970 e 1980 a oferta de matrículas das universidades privadas era superior a 60% (Durham, 2003, p. 18). É neste período que surge uma nova modalidade de ensino superior: a universidade dotada do *ethos* empresarial, modificando as universidades confessionais sem fins lucrativos para a educação enquanto uma mercadoria (Neves; Martins, 2016).

Os anos 1980 e 1990 são marcados pelo sucateamento das universidades públicas e estímulo à expansão do ensino superior privado sob a lógica mercantil. A demanda por acesso ao ensino superior nessas décadas está relacionada com as reivindicações da classe média, setor que buscava mobilidade social através de “novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecno-burocracia estatal” (Durham, 2003, p. 18). Ainda assim, a expansão das universidades no Brasil atendeu uma parcela muito pequena da sociedade, excluindo sumariamente classes sociais mais baixas da população. Por esta razão, as ações afirmativas tornaram-se uma política pública central para promover o acesso ao ensino superior de maneira mais inclusiva para toda a população.

As políticas de ações afirmativas são um marco no processo de expansão do ensino superior brasileiro. Implementada em diversas áreas, a política chamada popularmente de “cotas”, possui o objetivo de tornar as oportunidades de acesso ao ambiente público justas para toda a população. No caso da educação no Brasil, foi a primeira vez que uma política redistributiva reservou vagas nas universidades (públicas e privadas) para estudantes de baixa

renda, oriundos de escola pública e minorias étnico-raciais (indígenas, negros e negras)¹ (Feres Júnior et al., 2018, p. 09). É importante destacar que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as “minorias” étnicas e raciais constituem, na realidade, metade da população brasileira.

A reserva de vagas nas universidades está inserida dentro de um conjunto de políticas maiores como a Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento do Estudante no Ensino Superior (FIES), a remodelação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional Unificado (SISU). Todas essas políticas marcaram a década seguinte, com início nos governos petistas de 2002 a 2016. Deste modo, o cenário das universidades brasileiras que antes era caracterizado pela exclusividade de poucos, agora passa a ter uma série de incentivos para a ocupação de diversos grupos sociais historicamente excluídos (*Ibidem*).

Evidentemente, cada uma das políticas públicas implementadas possuía (e possui) um objetivo específico, mas todas foram orientadas para combater a sobra de vagas nas universidades (Feres; Daflon; Campos, 2012). Esta sobra refletia, entre outras coisas, um ensino superior reprodutor de um sistema escolar desigual, baseado na meritocracia e de fortalecimento de privilégios por meio do seu sistema de ingresso. De uma maneira geral, a criação de novas universidades, ampliação das já existentes, a possibilidade de prestar vestibular para diversas universidades através de uma mesma prova, a criação de bolsas e de crédito estudantil nas universidades privadas foram aceitas pelo conjunto da sociedade. Embora não ausentes das críticas, nenhuma delas gerou tanto debate na opinião pública brasileira como as ações afirmativas, sobretudo, as “cotas” raciais (Feres Júnior et al., 2018).

Conforme Feres Júnior et al. (2018) argumentam, haviam dois eixos de oposição. O primeiro deles a favor e contra a implementação das ações afirmativas e o segundo a favor das cotas raciais versus a favor das cotas socioeconômicas. Esses debates ocorreram durante a implementação progressiva das ações afirmativas nas universidades brasileiras e o que se pôde observar foi a divisão de opiniões sobre a política pública, inclusive, entre os especialistas (acadêmicos e formuladores de políticas públicas) e os movimentos sociais². Entretanto, é inegável o papel que as grandes mídias de comunicação (principalmente o grupo O Globo) jogaram na disputa da posição contrária às cotas. Ainda segundo os autores, é possível afirmar,

¹ Disponível em [Cor ou raça | Educa | Jovens - IBGE](#) acesso em 26 de fevereiro de 2024.

² Cabe destacar, que os movimentos estudantis e de negritude dividiram seus posicionamentos e as universidades foram palco de grandes discussões.

que as grandes mídias atuaram não apenas liderando o processo, como também sendo o lugar de articulação e promoção do movimento anticotas que se formou no país.

A efetivação da política de cotas ocorreu gradualmente, respeitando as múltiplas realidades regionais do Brasil. As primeiras políticas de ações afirmativas foram implementadas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), através da lei 3.708 de 2001 e da Universidade de Brasília (UnB). Entre os anos 2002 e 2004 outras universidades também passaram a adotar o sistema de cotas como Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (Feres Júnior et al., 2018).

Hoje, pouco mais de duas décadas após a implementação das ações afirmativas, o debate de quem se diz "contrário" à essa política foi neutralizado por duas razões. A primeira foi a derrota do pedido de inconstitucionalidade das ações afirmativas, promovido pelo partido Democratas (DEM) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) em abril de 2012. Esse pedido tinha como objetivo tornar o programa de ações afirmativas da Universidade de Brasília (UnB) inconstitucional e estender a decisão para os demais programas dessa mesma natureza no país. A segunda razão foi a aprovação da Lei nº 12.711 no mesmo ano, que padronizou o sistema de ingresso nacionalmente e obrigou a adesão das universidades que ainda não haviam adotado o sistema. Assim, as cotas foram reorganizadas no ambiente público, e o debate sobre ser "contra" ou "a favor" cedeu espaço para a avaliação da eficiência dessa política (Feres; Daflon; Campos, 2012).

A literatura especializada sobre o tema concentrou-se em avaliar a eficiência dessa política pública a partir da *presença* de estudantes cotistas *dentro* das universidades, buscando comparar taxas de desempenho e evasão escolar entre cotistas e não cotistas. Esses estudos refutaram os argumentos críticos à política ao demonstrar que o desempenho das e dos estudantes cotistas é equivalente ao dos não cotistas. Dessa forma, contribuíram para o avanço em outras frentes, como a problematização das desigualdades socioeconômicas vivenciadas dentro das universidades.

No caso da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), temos o trabalho de Joana Célia dos Passos (2013), sobre a presença de estudantes negras no contexto desta universidade, apresentando como as desigualdades operam na prática. Relatos de não pertencimento ao lugar, falta de acolhimento institucional, ausência do mesmo tempo que os demais estudantes (não cotistas) para vivenciar a universidade são algumas das falas das estudantes cotistas (duas entrevistadas entraram no primeiro ano de ação afirmativa).

As pesquisas sobre as ações afirmativas ficaram, portanto, centradas em perceber esses estudantes dentro das universidades, no entanto, ainda há pouca discussão sobre o processo anterior ao ingresso nas universidades, a considerar as próprias condições de conhecimento da existência dessa política e de acesso à mesma.

Compreender as dinâmicas que emergem no processo que antecede o ingresso ao ensino superior é fundamental para destacar os aspectos relacionados à familiaridade do público alvo (estudantes oriundos de escolas públicas, de baixa renda e de minorias étnico-raciais) com as políticas de ações afirmativas e seu conhecimento sobre como acessar esses recursos enquanto políticas públicas. Isto porque o capital cultural não incide apenas *dentro* das universidades. Como aponta Bourdieu (2010) os mecanismos de eliminação ocorrem durante todo o *cursus* da carreira escolar fazendo com que até a escolha e seleção da universidade e dos cursos sejam resultado do acúmulo (ou não) do capital cultural global familiar. Não é à toa que os *herdeiros* são aqueles que dispõem de maiores informações (capital informacional) de *como* opera o sistema escolar.

Neste sentido, o capital informacional das e dos estudantes sobre *como acessar* o ensino superior através das ações afirmativas pode ser *fundamental* para definir quem vai conseguir utilizar essa política pública ou não. Questões como: "*As cotas são efetivamente acessadas pelo público-alvo?*", "*O público-alvo compreende o funcionamento das cotas?*", "*Eles têm informação de como acessar as universidades?*", "*Será que as informações sobre a existência da política e o conhecimento de seus critérios estão igualmente distribuídas entre o universo de beneficiários?*" ou "*Será que existem desigualdades nas dinâmicas de difusão dessas informações segundo divisões sociais ou culturais no interior de seu público elegível?*" fazem parte da problematização do tema.

Para contribuir com o entendimento dessas questões, este trabalho: "**O (des)conhecimento sobre a 'política de cotas' entre estudantes do ensino médio público: ações afirmativas e capital informacional**" apresenta os resultados da pesquisa, realizada com estudantes do ensino médio, na Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires. Esta pesquisa faz parte do projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, "Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC" que tem a finalidade de promover atividades e discussões sobre a política de cotas com estudantes do ensino médio de escolas da região metropolitana de Florianópolis e de cursinhos pré-vestibulares comunitários. O projeto ocorre sob coordenação do prof. dr. Eduardo Vilar Bonaldi e conta com 4 (quatro) bolsistas da universidade que ingressaram no ensino superior público através das ações afirmativas em diferentes carreiras e centros de ensino da UFSC. Nossa amostra corresponde a 108

respondentes coletados na edição do projeto em 2023, objetivando analisar o capital informacional das e dos estudantes em relação à política de ações afirmativas.

O trabalho será dividido em três capítulos, o primeiro será uma breve discussão teórica sobre a política de ações afirmativas, o segundo capítulo se refere aos procedimentos de pesquisa relevando o aporte teórico deste trabalho e, por fim, com os dados da pesquisa, no terceiro capítulo seus resultados preliminares, seguidos da conclusão e referências bibliográficas.

2 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

2.1 A POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO: A ORIGEM E OS DILEMAS DA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

A adoção das ações afirmativas é uma prática realizada em todo o mundo. Conforme destacado por Feres Júnior et al. (2018), as experiências internacionais mais significativas que serviram de inspiração para a implementação de políticas de ações afirmativas na educação, como é o caso do Brasil, podem ser observadas na Índia, África do Sul e Estados Unidos.

Esses países compartilham as consequências execráveis da colonização europeia, que deu origem a estruturas sociais baseadas na exploração forçada do *outro* através do sistema escravagista. A colonização abominável a que esses países foram submetidos provocou a racialização dessas sociedades, promovendo uma divisão social, política e econômica com base na cor da pele ou na religião. Assim, perpetuou-se uma suposta superioridade entre raças, moldando o desenvolvimento dessas sociedades e resultando em racismos estruturais que geram desigualdades sociais profundas persistentes até os dias atuais.

O reconhecimento da existência destas diferenças na raiz das desigualdades contemporâneas, tem impulsionado a demanda pela implementação das ações afirmativas. Neste sentido, as ações afirmativas demarcam um novo processo histórico e político, superando o debate universalista³ dos direitos em conjunto com a democratização (tardia em alguns casos) desses países (Feres Júnior et al., 2018, p. 51-52). “Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção” (Piovesan, 2005, p. 46).

As ações afirmativas emergem, portanto, com o “objetivo de conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (Feres Júnior et.al, 2018, p. 13), reafirmando as diferenças como algo positivo e atuando “em favor de coletividades e indivíduos discriminados, podendo ser justificada tanto como instrumento para prevenir a discriminação presente quanto como reparação dos efeitos de discriminação passada” (*Ibidem*, p. 14). “Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam

³ Os direitos humanos universalistas são caracterizados pelo princípio da “universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos” (Piovesan, 2005, p. 45) conforme expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa declaração corresponde à primeira fase de proteção internacional dos direitos humanos e tem por objetivo combater o nazismo que se orientava pela prática do extermínio com base no que é diferente. Contudo, aos poucos, esse debate foi se tornando insuficiente ao conceber o “indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade” (*Ibidem*, p. 46).

as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando” (Campos Oliven, 2007, p. 30).

O público ao qual se destinam as ações afirmativas passa por alterações a depender do momento histórico e do país em que será implementado⁴, contudo, podemos dizer que os grupos mais mobilizados são os de minoria étnica, racial, de gênero e vulnerabilidade socioeconômica. No que concerne às áreas sociais, as principais “são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política” (Moehlecke, 2002, p. 199).

No caso brasileiro, as ações afirmativas encontram semelhanças com o contexto estadunidense⁵. De acordo com Feres Júnior et. al (2018, p. 30) isso ocorre por múltiplas razões, dentre elas podemos relevar: as condições históricas de escravidão da população negra e indígena (muito parecidas nos dois países), a cultura imperialista estadunidense que acaba por influenciar o Brasil e o histórico de lutas do movimento negro que também inspira os movimentos sociais no país. Desse modo, a ação afirmativa no Brasil ocorreu através da reinterpretção das cotas implementadas nos Estados Unidos (*Ibidem*).

Ainda que seja possível afirmar que as ações afirmativas no Brasil são próximas ao modelo americano, cabe destacar que o fenômeno do racismo não se desenvolveu da mesma forma nestes países. A obra sociológica clássica de Oracy Nogueira (2007) demonstra os aspectos de *como* o racismo é materializado nessas sociedades, sendo nos Estados Unidos o preconceito caracterizado como de *origem* e no Brasil o preconceito denomina-se de *marca*⁶. É óbvio que não existe experiência “menos” traumática, ambas deixam cicatrizes difíceis de serem superadas, no cenário brasileiro o preconceito de marca associado a tentativa de criação

⁴ Assim como a duração desse tipo de política também depende dos “contextos políticos nacionais e subnacionais” (Feres Júnior et al., 2018, p. 24).

⁵ Embora as ações afirmativas nos Estados Unidos sejam as mais conhecidas e tenham exercido impacto direto sobre o formato adotado no sistema brasileiro, o país precursor desse tipo de política foi a Índia, incluindo na sua Constituição de 1950 a primeira leva de beneficiários (Feres Júnior et al., 2018, p. 16). No caso indiano, a “política de reserva” era direcionada para “um percentual de vagas em suas universidades públicas a castas consideradas inferiores, os dalits ou ‘intocáveis’” (Campos Oliven, 2007, p. 30). As justificativas recaem em quatro pontos: 1) compensação ou reparação histórica; 2) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade (promoção dos dalits); 3) igualdade proporcional e 4) justiça social (justiça distributiva) (Feres Júnior et al., 2018, p. 28-29). Essas motivações não são idênticas “à proposta por nós (reparação, justiça distributiva e diversidade), mas a convergência das categorias é significativa” (*Ibidem*, p. 29).

⁶ “Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de *marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de *origem*” (Nogueira, 2007, p. 292).

de uma identidade nacional (na era Vargas) e a política de embranquecimento da população através da miscigenação resultaram na formação do mito da democracia racial. O mito da democracia racial sobreviveu ao fim do Estado Novo, atravessou o período político de 1945 até 1964, foi fortalecida durante os 21 anos de ditadura militar e persistiu até meados dos anos 1980. Dessa forma, tornou-se hegemônica no Brasil e passou a ser confrontada com a Constituição Federal de 1988, a Constituição Cidadã (Feres Júnior et al., 2018, p. 67-68).

O mito da democracia racial permitiu (e permite) o reconhecimento do Brasil enquanto um país de suposta convivência "harmoniosa" entre brancos e não brancos, criando a ilusão de uma sociedade sem racismos e sem preconceitos, onde todos têm as mesmas oportunidades de prosperar. Ao reforçar o mito da democracia racial, elementos importantes da composição social e histórica são omitidas como, por exemplo, o fato de que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão e nunca desenvolveu nenhum tipo de política de Estado em benefício para a população negra depois disso. Em contrapartida, houve estímulo à imigração europeia (a política de embranquecimento) através da preferência na contratação em indústrias (empregabilidade) e na concessão de terras (Heringer, 2002; Campos Oliven, 2007). Conseqüentemente, “embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico vigente” (Heringer, 2002, p. 58).

O fato de no Brasil não ter existido uma segregação institucional após a abolição da escravidão reforça o argumento da democracia racial, o racismo velado parece não ser percebido, inclusive por intelectuais da área, como Fry e Maggie (2004), que são contra a implementação das cotas raciais. Os autores justificam sua posição argumentando que a definição do que é ser negro em um país miscigenado, como o Brasil, levaria mulatos⁷, morenos claros e escuros, cafuzos, etc., a migrarem para uma única categoria de negro, o que "implicaria necessariamente na rejeição da mestiçagem e da democracia racial como valores positivos" (Fry; Maggie, 2004, p. 158). Esse é um argumento perigoso porque não considera o *apartheid* velado que ocorre na sociedade brasileira, como se apenas fosse possível justificar a adoção das cotas em países como Estados Unidos e África do Sul, onde o racismo foi deliberadamente institucionalizado através do regime político de *apartheid* (Feres Júnior et al., 2018).

A “herança” das ausências das políticas públicas de Estado podem ser observadas nos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) que retratam a violência no país: 68,3% das pessoas privadas de liberdade são negras, bem como 76,5% das vítimas de violência

⁷ Termo utilizado pelos autores.

(independente da ocorrência registrada) e 83,1% das vítimas de intervenções policiais⁸. A simples apresentação dos dados de violência é suficiente para confrontar a ideologia da democracia racial, pois se há uma suposta democracia racial, por que as pessoas negras são as que mais sofrem com a violência no Brasil?

Os dados sobre a violência são apenas um entre os muitos exemplos que podem ser utilizados para defender a adoção das ações afirmativas⁹. A distribuição desigual da renda e a dificuldade de inserção em postos de trabalho qualificados também configuram a realidade da população negra no Brasil. Mesmo com amplas justificativas, até a efetivação da lei 12.711/2012, o que se observou foi uma grande tensão: os contrários às ações afirmativas argumentando a existência da democracia racial, logo, sem a necessidade de beneficiar a população negra e aqueles que eram favoráveis a adoção combatendo e denunciando o mito da democracia racial. Efetivamente, o ápice desse debate ocorreu durante o período de implementação das ações afirmativas, quando as discussões sobre o combate à discriminação racial no país passaram a ser concretizadas enquanto uma política pública. No entanto, é crucial destacar três movimentos que precederam a execução das cotas no Brasil e que contribuíram para retirar essa política pública do discurso.

O primeiro deles foi a participação da delegação brasileira na Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada pela ONU (em 2001 na África do Sul) e que ficou conhecida como a Conferência de Durban¹⁰. A delegação brasileira foi responsável por pautar o debate internacional e conseguiu, a partir da assinatura do governo federal ao documento de declaração

⁸ O Anuário brasileiro de segurança pública de 2023 traz ainda outros dados para pensarmos a problemática da democracia racial no Brasil. Conforme expõe o documento, entre os anos 2000 a 2022, houve um crescimento de 372,5% no número de pessoas privadas de liberdade no país. Do total de 832.295 pessoas privadas de liberdade, os 68,3% de negros correspondem a 442.033 pessoas, 30,4% de brancos refere-se a 197.084, 1,1% de amarelos com 7.139 e 0,2% com 1.603 de indígenas. Contudo, esses números podem ser ainda maiores, uma vez que, somente 647.859 dessas pessoas (de 832.295) possuem informação de cor e raça. Esse crescimento da população carcerária reflete também no ranking internacional, de acordo com dados do *The World Prison Brief*, hoje o Brasil é o terceiro país do mundo com maior população de pessoas privadas de liberdade, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e China. Disponível em [Raio X carcerário: superlotação, prisão ilegal e morosidade – DW – 02/08/2023](#) acesso em 17 de março de 2024.

⁹ Conforme expõe Heringer (2002) há outros indicadores que demonstram as desigualdades com base em cor/raça no Brasil como, por exemplo, o acesso à infraestrutura básica (em termos de serviços públicos) como saneamento, coleta de lixo, eletricidade, saúde entre outros que podemos acrescentar também o acesso à moradia digna e novos dilemas de infraestrutura urbana e social.

¹⁰ “Após a queda do muro de Berlim, as Conferências Mundiais convocadas pelas Nações Unidas tornaram-se espaços importantes no processo de reorganização do mundo e vêm se constituindo em fóruns de elaboração de diretrizes para políticas públicas. Como vimos reiterando em outros artigos, ao longo dos anos 1990, as várias Conferências deram visibilidade a temas essenciais, tais como direitos humanos, meio ambiente, direitos reprodutivos, gênero e pobreza, entre outros. Espera-se que o mesmo aconteça em relação ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância no Brasil e no mundo. Por isso, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas foi motivo de grandes expectativas e esperanças para o Movimento Negro do Brasil e para o conjunto da população negra” (Carneiro, 2002, p. 209).

e plano de ação da conferência, aproximar Estado e movimento negro; encaminhando diversas políticas públicas para a população negra no Brasil¹¹, em especial, as ações afirmativas nas universidades (Carneiro, 2002; Feres; Daflon; Campos, 2012).

O segundo e o terceiro movimento representam o avanço das instituições democráticas ao admitir a presença do racismo na sociedade brasileira, indo além do que foi estabelecido pela Constituição Cidadã de 1988¹². Em particular, refere-se às declarações do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) durante um seminário organizado pelo governo federal em 1996¹³, marcando-o como o primeiro presidente a declarar abertamente a existência do racismo na sociedade brasileira¹⁴ (Feres; Daflon; Campos, 2012, p. 401-402). Temos também, o posicionamento público dos pesquisadores do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) ao divulgar os indicadores com a dimensão das desigualdades raciais no país (Henriques, 2001). Sendo assim,

Não se tratava mais de um pequeno grupo de ativistas denunciando a histórica desigualdade de oportunidades entre brancos e negros: o Estado brasileiro adotou um discurso anti-racista, trazendo o tema para o centro da agenda política (Heringer, 2002, p. 64).

A implementação das ações afirmativas resulta, portanto, da convergência de vários fatores que estabeleceram as condições políticas necessárias para identificar o racismo

¹¹ “Em suma, os documentos aprovados em Durban instam os Estados a adotarem a eliminação da desigualdade racial nas metas a serem alcançadas por suas políticas universalistas. No Brasil, isso equivaleria, por exemplo, a alterar o padrão de desigualdade nos índices educacionais de negros e brancos, que, segundo os dados do IPEA, manteve-se inalterado por quase todo o século XX, apesar da democratização do acesso à educação. Significaria redesenhar as políticas na área de saúde, de forma a permitir a equalização da expectativa de vida de brancos e negros, que é em média de 5 anos menor para os negros; promover o acesso racialmente democrático ao mercado de trabalho, às diferentes ocupações, à terra, à moradia e ao desenvolvimento cultural e tecnológico” (Carneiro, 2002, p. 213).

¹² A Constituição Cidadã de 1988 representou um enorme avanço para o Brasil, sobretudo, porque configura um processo histórico importante de redemocratização após 21 anos de ditadura militar. O intuito de utilizar o termo “ir além” não corresponde à diminuição do papel da Constituição, mas sim apresentar um novo estágio das mobilizações políticas no país. O que não significa que a principal luta do movimento negro começa a partir das ações afirmativas, de acordo com Moehlecke (2002, p. 204) temos nesse período grandes conquistas como, em 1984, o decreto do governo brasileiro que considera como patrimônio histórico o Quilombo dos Palmares (localizada na Serra da Barriga) e em 1988 a criação da Fundação Cultural Palmares com o objetivo de colaborar para a ascensão social da população negra. Isto citando apenas dois exemplos recentes, a história do Brasil é marcada pela resistência do povo negro.

¹³ O seminário foi realizado no auditório do Palácio do Planalto e tinha como tema: "Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos". Disponível em [Folha de S.Paulo - FHC não quer 'importar' soluções anti-racismo - 3/7/1996 \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br/folha-de-s-paulo/fhc-nao-quer-importar-solucoes-anti-racismo-3/7/1996) acesso 15 de março de 2024.

¹⁴ Segundo Feres, Daflon e Campos (2012, p. 401-402), embora Fernando Henrique Cardoso tenha sido o primeiro presidente a admitir a existência do racismo no Brasil, críticas surgiram devido ao seu posicionamento vago e à ausência de políticas mais efetivas. Essas críticas persistem devido ao teor geral de suas declarações, que sugerem que o Brasil deve buscar soluções originais em vez de simplesmente copiar o modelo de ações afirmativas dos Estados Unidos.

estrutural como um problema a ser abordado pela política pública¹⁵. Ao contrário de muitas políticas que estão sujeitas à vontade do governo, observa-se um fortalecimento gradual das ações afirmativas: pressão dos movimentos sociais durante o processo de redemocratização e em governos subsequentes, reconhecimento institucional durante a gestão de FHC, um ambiente propício para a expansão das universidades nos mandatos de Luiz Inácio da Silva (Lula) e culminando na aprovação da Lei de Cotas nº 12.711/2012 durante o governo de Dilma Rousseff (Feres Júnior et al., 2018, p. 89).

Nesse sentido, a adoção das ações afirmativas nas universidades brasileiras tem sido objeto de um debate que aborda o privilégio dos brancos no acesso ao ensino superior no país. Isso é algo inédito, visto que antes o debate se concentrava principalmente nas políticas de bônus, que tinham um impacto limitado na promoção do acesso das minorias. Embora as ações afirmativas tenham uma gama mais ampla de questões além das étnico-raciais, é central mencionar que as dificuldades de implementação no contexto brasileiro estão especialmente relacionadas às cotas direcionadas para a população negra¹⁶ (Feres Júnior et al., 2018).

Ao longo dos quase 30 anos de debate, as ações afirmativas no Brasil desempenharam um papel crucial ao expor a complexidade das desigualdades no país, sobretudo, ao desmistificar a noção de democracia racial e reconhecê-la por aquilo que realmente é: um mito. Portanto, este bloco abordou a origem e os dilemas da adoção das ações afirmativas no ensino superior considerando as dinâmicas de racismo que estruturam o ingresso ao sistema superior de ensino em conjunto com as tensões que emergiram a partir deste processo. Dito isso, a próxima seção tem como objetivo apontar *como* as políticas de cotas foram transformadas em lei.

2.2 AS AÇÕES AFIRMATIVAS TORNARAM-SE LEI: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA E SEUS NOVOS DESAFIOS

As políticas sociais no Brasil estão condicionadas à estrutura do Estado federativo. Na prática, a organização federativa desenvolve um regime de gestão compartilhada das políticas

¹⁵ “Disso pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político (*politics*) e à sociedade política (*polity*), e nas instituições/regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública” (Souza, 2006, p. 40).

¹⁶ A literatura especializada indica que a adoção de ações afirmativas para estudantes de escolas públicas não provocou o mesmo debate contrário que as cotas direcionadas para etnia e raça. Havia um entendimento de que, nesses casos, era justo equalizar as vagas, reconhecendo que o ensino público no Brasil, em comparação com a rede de ensino particular, é de baixa qualidade. O "privilégio às avessas" estaria associado à concessão de vagas com base em critérios raciais, simplesmente por ser negro.

públicas onde cada ente federado é responsável pela oferta de um estágio ou percentual do serviço público. Este formato foi estabelecido durante o período de redemocratização do país, no pós-1988 com a Constituição Federal, visando conferir um sistema mais descentralizado e de maior autonomia política e fiscal para estados e municípios (Arretche, 1999). Isso contrasta com o sistema unitário e centralizado vigente durante a ditadura militar (1964-1985), na qual estados e municípios não possuíam autonomia fiscal e política (Arretche, 1999, p. 113).

A organização do Estado federativo está vinculada ao sistema partidário competitivo. A combinação desses dois desenhos institucionais provoca o estímulo de conflitos intergovernamentais, gerando barganhas federativas em decorrência da competição eleitoral. Com isso, “cada nível de governo pretende transferir a uma outra administração a maior parte dos custos políticos e financeiros da gestão das políticas e reservar para si a maior parte dos benefícios dela derivados” (*Ibidem*, p. 115).

As barganhas federativas são, portanto, os custos e benefícios (financeiros e políticos) do ente federado na adesão de determinada política social proposta pelo governo nacional. Como cada ente possui autonomia e soberania para aceitar as políticas públicas, o sucesso na adoção dos programas será determinado pelos incentivos nela implicados (*Ibidem*, p. 122).

No caso das políticas públicas na educação, a Constituição Federal determina que a gestão compartilhada deve ocorrer da seguinte maneira:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela EC n. 14/1996)

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela EC n. 14/1996)

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela EC n. 14/1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório. (Redação dada pela EC n. 108/2020)

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (Incluído pela EC n. 53/2006)

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas. (Incluído pela EC n. 108/2020) (Brasil, 2023, p. 175, grifo nosso).

Em síntese, a responsabilidade da União refere-se ao ensino superior, os municípios prioritariamente com o ensino fundamental e com a educação infantil; e os estados e o Distrito Federal são encarregados do ensino fundamental e médio. O ensino superior se divide em

algumas modalidades. A primeira delas é o seu caráter (público ou privado), a segunda corresponde ao seu tipo, no caso das universidades públicas temos se é federal, estadual, filantrópicas, religiosas ou comunitárias (uma modalidade que transita entre o sistema público e privado) e a terceira que corresponde a sua finalidade (universidade, faculdade, centro universitário, institutos).

No que está estabelecido na Constituição, o que se entende por ensino superior é em relação às universidades públicas federais (ou institutos). Para as instituições privadas, o ensino é livre desde que atenda às condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional, com a autorização e avaliação da qualidade pelo Poder Público, como exposto no art. 209 (Brasil, 2023, p. 175).

As ambiguidades estão concentradas nas universidades estaduais, que fazem parte do ensino superior público, porém não são respaldadas pela Constituição Federal. De acordo com Hage Fialho (2012), a Constituição 1988 não inclui as universidades estaduais (nem as municipais), logo, não a vincula em nenhum tipo de integração com o sistema federal de ensino. Esse vazio gera um hiato na coordenação de políticas públicas na área educacional, já que as universidades estaduais ficam restritas ao orçamento estadual sem possibilidade de participar dos editais nacionais.

A situação vivida pelas universidades estaduais é, no mínimo, paradoxal, uma vez que sobre elas incidem os mesmos padrões acadêmicos de qualificação institucional, contem ou não com apoio governamental (federal ou estadual) para o seu desenvolvimento e atendimento aos indicadores de desempenho institucional. Trata-se de um paradoxo que tanto sustenta o descompromisso da União (são universidades estaduais, ou seja, não são federais) como impõe a observância das mesmas regras de qualificação institucional (não são federais, são estaduais, mas são universidades) [...] É tema para pauta que tem como perspectiva a construção do sistema nacional articulado de educação no Brasil (Hage Fialho, 2012, p. 91).

Embora a responsabilidade da União com o ensino superior esteja estabelecida constitucionalmente, também está presente na Constituição uma demanda histórica dos movimentos relacionados a esse setor: a consagração da autonomia universitária (Saviani, 2010). Isso significa que as universidades passam a gozar de "autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 2023, p. 174). Em outras palavras, as universidades públicas federais tornam-se autarquias.

Considerando que as universidades são compreendidas como autarquias¹⁷, as políticas públicas não podem ser implementadas “de cima para baixo”. Esse desenho institucional exige uma atuação recíproca (Franzese; Abrucio, 2009) pois, na mesma proporção que a União propõe políticas sociais, as universidades possuem autonomia (como se fossem municípios e estados) para aderir ou não às propostas governamentais. Ademais, as universidades têm poder para elaborar as suas próprias políticas, conforme a realidade local e social. É neste contexto que as ações afirmativas são inseridas nas universidades brasileiras.

As ações afirmativas são resultado da retomada do investimento federal nas universidades públicas, inegavelmente realizadas nos governos de Lula e Dilma (2003–2016). Foi nesses governos que ocorreu uma transformação expressiva nas políticas educacionais no país. A mudança de gestão ficou mais evidente em comparação ao antecessor FHC, marcado por um governo que expandiu o acesso às universidades a partir do fortalecimento da rede privada.

No governo FHC, a organização das instituições de ensino foram diversificadas permitindo a ampliação de vagas sob a lógica mercantil do produto a ser *consumido* (a educação) e do *consumidor* (estudantes) (Silvério, 2009; Saviani, 2010; Neves; Martins, 2016). É imprescindível mencionar que os mandatos petistas seguiram o processo de crescimento das universidades privadas, mas incluindo políticas de ações afirmativas (PROUNI e FIES). Além disso, desta vez, contemplaram as universidades públicas federais através de políticas de transferência de recursos.

No que concerne às ações afirmativas para as universidades públicas, o cenário é mais complexo, mesmo que sejam retrato de uma nova fase do ensino superior no país, a decisão de adotar essa política não partiu, em um primeiro momento, diretamente do governo Lula. Na realidade,

Durante a administração Lula, a maioria dos programas (77%) foram instituídos por decisões internas às universidades, geralmente por seus conselhos universitários, enquanto as demais decisões (23%) foram resultado de leis estaduais. Isso mostra que o empurrão em direção às políticas de admissão mais inclusivas não pode ser creditado apenas à iniciativa governamental (Gemaa, 2011 apud Feres; Daflon; Campos, 2012, p. 400).

No artigo citado, os autores chamam a atenção para este dado, no entanto, é necessário enfatizar o papel crucial que o desenho institucional possui na “decisão, formulação e implementação de políticas públicas” (Souza, 2006, p. 37). O desenvolvimento das ações

¹⁷ Ou seja, atuam enquanto “serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (Brasil, 1967).

afirmativas enquanto política pública teve percurso semelhante ao de outras políticas sociais no país, ou seja, de forma indireta, estimulada e respeitando a autonomia do ente federado. Se observarmos o decreto nº6.096 sobre o REUNI, foi estabelecido o seguinte objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (Brasil, 2007).

O governo, por meio do decreto, estipula as diretrizes gerais, enquanto a universidade delibera (ou não) sobre a adesão ao programa. Posteriormente, ao aceitar integrar o REUNI, a universidade determina como alcançar as metas, apresentando um plano ajustado à realidade local¹⁸. Mediante o cumprimento dessas metas, cada universidade era contemplada com recursos financeiros¹⁹. Como mencionado anteriormente, segundo Arretche (1999), o que define o sucesso de implementação de uma política social depende da estrutura de incentivos relacionados a cada política particular, sendo assim, apesar da iniciativa das ações afirmativas partir das universidades, é possível perceber que o governo criou um ambiente de estímulos para a adesão das cotas. O que antes, nos anos 2000, era ação isolada de algumas universidades, agora, com os governos petistas, transformou-se em política nacional de governo (Feres; Daflon; Campos, 2012).

O alinhamento entre as políticas sociais dos governos Lula e as universidades não foi suficiente para imediatamente converter as ações afirmativas em lei. De acordo com Feres, Daflon e Campos (2012, p. 405-406), os mandatos de Lula obtiveram sucesso no avanço de diversas políticas destinadas ao combate ao racismo²⁰, mas em relação à aprovação da lei, não houve empenho da base parlamentar que sustentava o governo, o que impossibilitou assumir politicamente essa bandeira por meio da via legislativa. Somados a isso, havia ainda a pressão realizada pelo partido Democratas (DEM) no Supremo Tribunal Federal (STF) ao tentar provar a inconstitucionalidade das ações afirmativas da Universidade de Brasília (UnB) e, também, todo o debate promovido pela mídia ao empenhar-se para moldar a opinião pública contra a implementação das ações afirmativas (Feres Júnior et al., 2018).

¹⁸ “Art.4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º” (Brasil, 2007).

¹⁹ “Art.3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas” (Brasil, 2007).

²⁰ Como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) (Feres; Daflon; Campos, 2012, p. 402).

A despeito dessas dificuldades, logo após o julgamento favorável do STF sobre a constitucionalidade das cotas, a presidenta Dilma Rousseff conseguiu, no mesmo ano (2012), criar condições para a aprovação das ações afirmativas enquanto lei (Feres; Daflon; Campos, 2012). A aprovação promoveu a padronização do regime de ações afirmativas, assegurando a adesão para todas as universidades federais e, talvez o ponto mais importante, transformou as cotas nas universidades em uma política de Estado independente da gestão governamental (*Ibidem*).

A lei das ações afirmativas possui diversas modalidades para ter acesso à reserva de vagas, contudo, todas passam pelo mesmo critério: ser egresso da rede pública de ensino. O que está assegurado em lei é que 50% das vagas nas universidades públicas federais são destinadas para “estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Brasil, 2012). Desses, 50% são para estudantes da rede pública com renda familiar de até 1 salário mínimo e o restante será estabelecido em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva por autodeclaração de pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência conforme o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por região (Brasil, 2023).

Consta na Lei de Cotas nº 12.711 que a cada 10 anos ela precisa ser revisada, promovendo documentos que permitam a avaliação e acompanhamento da implementação do programa em nível nacional. Em 2022, ano em que completou 10 anos da lei, algumas alterações foram realizadas, originando a Lei nº 14.723 de 2023. A Lei 14.723 aperfeiçoou alguns pontos como, por exemplo, a inclusão das pessoas com deficiência, além de corrigir alguns trechos considerados limitadores da política pelos estudiosos. Uma das mudanças mais substanciais responde à preocupação em relação à vinculação socioeconômica das famílias com renda de até 1,5 salário mínimo, alterando esse valor para renda de até 1 (um) salário mínimo.

Em síntese, as alterações da lei visam aperfeiçoar *quem* são os seus beneficiários, incluindo as pessoas com deficiência e alterando os critérios socioeconômicos para privilegiar estudantes de baixa renda. Justamente porque, como aponta Bourdieu (2010), os processos de seleção ao longo da escolaridade pesam de forma desigual para sujeitos de diferentes classes sociais, portanto, é necessário que a lei consiga ajustar *em algum momento* as discrepâncias sociais presentes na sociedade brasileira.

No entanto, a obra de Bourdieu (2010) nos oferece mecanismos sociológicos objetivos que possibilitam aprofundar as interpretações além da justificativa socioeconômica, destacando a dimensão do capital cultural como um fator determinante no desenvolvimento de habilidades e aspectos sobre o funcionamento do sistema de ensino. A dimensão do capital cultural impacta

significativamente na capacidade de apreender um conjunto de informações que pode resultar em oportunidades nos processos seletivos ou na exclusão desses mesmos procedimentos. No contexto brasileiro, podemos aplicar a interpretação da obra de Bourdieu a esse percurso educacional que envolve o acesso às universidades por meio do vestibular.

O conjunto de informações que podemos atribuir ao capital cultural tem relação com o sistema de valores, implícito ou explícito, de cada família sobre o sistema de ensino. O que chamamos de capital cultural global familiar. Essa familiaridade ou não com o sistema de ensino é um dos indicadores do capital cultural da família e nas famílias que possuem, ao menos, um membro com maior escolaridade, a tendência é de que aumente as chances de *herança* cultural sobre o funcionamento do sistema escolar.

A herança cultural é o que possibilita que alguns estudantes tenham um maior conhecimento sobre o funcionamento do processo de acesso às universidades. É por essa razão que Bourdieu é convocado para contribuir com este trabalho, uma vez que explorar o grau de entendimento sobre as ações afirmativas é crucial para explicar as disparidades entre os grupos elegíveis para elas no país. Neste estudo específico, que investiga o nível de conhecimento dos estudantes de áreas periféricas de Florianópolis, uma cidade com baixo índice de pobreza, e em Santa Catarina, um estado com uma população negra reduzida, é importante examinar como esses beneficiários percebem ou não as ações afirmativas.

Inclusive porque trabalhos como o de Senkevics e Mello (2022) têm discutido uma possível elitização dos beneficiários a partir da renda e da migração de estudantes para a rede pública de ensino médio. A maioria dos beneficiários das ações afirmativas possuem renda inferior ao valor de 1 (um) salário mínimo, sendo assim, a reserva de vagas para famílias de até 1,5 mínimo *poderia* estar reforçando o acesso de um perfil mais elitizado de estudantes. A alteração na lei desse critério visa combater esse possível favorecimento entre os beneficiários.

Outro aspecto destacado pelos autores é que a implementação das cotas com base no ensino público criou um movimento de migração de estudantes do sistema privado para a rede pública. Entre 2012 e 2016, a transição de um sistema para o outro, na passagem do ensino fundamental para o médio, aumentou em 4,7 pontos percentuais²¹. Os indicadores demonstram que esse movimento de migração é realizado provavelmente por famílias com orçamento limitado, que fazem um grande esforço financeiro para manter os filhos matriculados no sistema

²¹ A literatura internacional demonstra que o movimento de migrar da rede privada para a rede pública com o objetivo de ser beneficiário das ações afirmativas é um dos resultados do critério da rede pública. Nos Estados Unidos, observou-se este mesmo fenômeno, onde 5,8% dos estudantes optam por frequentar escolas diferentes buscando ampliar as chances de ingresso no ensino superior (Senkevics; Mello, 2022, p. 216).

privado. Mesmo assim, a “Lei de Cotas poderia beneficiar estudantes que, em sua ausência, teriam frequentado o ensino médio em escolas privadas e, portanto, não deveriam ser beneficiários da política” (Senkevics; Mello, 2022, p. 216).

Além disso, a lei não faz distinção entre as escolas públicas. Considerando a grande diversidade existente, especialmente em relação à qualidade, é possível que os egressos do sistema público, como institutos federais, colégios militares e de aplicação - que frequentemente adotam processos altamente seletivos de admissão - possam se beneficiar da reserva de vagas, o que pode resultar em uma competição altamente desigual para outros cotistas (Feres; Daflon; Campos, 2012, p. 409).

Juntos, esses fenômenos dão origem ao que a literatura denomina como "creaming", que se refere à prática de selecionar os melhores alunos ou beneficiar os mais privilegiados em detrimento dos demais, aprofundando assim as desigualdades (Alon, 2015 apud Senkevics; Mello, 2022), em vez de combatê-las. Nesse contexto, este trabalho busca compreender de que maneira as ações afirmativas podem contribuir para a formação de uma "elite entre os beneficiários", com base no conjunto de informações e conhecimentos (capital informacional) que permitem a compreensão da lei, a fim de acessar posteriormente a reserva de vagas por meio dela.

Para tanto, a próxima seção traz os dados da pesquisa realizada com os estudantes do ensino médio na Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires, abordando o seu capital informacional em relação à política de cotas.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS, CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS: PROCEDIMENTOS DE PESQUISA UTILIZADOS PARA COMPREENDER O CAPITAL INFORMACIONAL SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Os dados apresentados nesta pesquisa resultam de um procedimento de pesquisa exploratória (um questionário aplicado), adotado no projeto de extensão “Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC”, como modo de objetivar o grau de conhecimento que estudantes de um colégio público (o primeiro a receber a iniciativa) possuíam (antes do início do projeto) sobre o campo universitário de Santa Catarina, ou seja, sobre suas diferentes instituições de ensino superior, seus modos e seleção e acesso, bem como sobre as ações afirmativas.

Este é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelo professor doutor Eduardo Vilar Bonaldi, que visa promover o compartilhamento de informações e estimular discussões acerca da política de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior público. O projeto é direcionado para estudantes da rede pública de ensino médio e de cursinhos pré-vestibulares comunitários em Florianópolis e na região metropolitana da cidade.

Portanto, neste capítulo, apresento, em primeiro lugar, o projeto de extensão mencionado acima. Em seguida, busco discutir a perspectiva teórica e conceitual (as ideias bourdieianas de “capital cultural” e uma de suas especificações, a noção de “capital informacional”) que fundamenta essa iniciativa de extensão. Por fim, apresento o questionário aplicado, como procedimento exploratório, para dimensionar o grau de conhecimento dos estudantes do EEB Aníbal Nunes Pires (primeiro colégio a receber o projeto de extensão) sobre o campo universitário catarinense e as ações afirmativas.

3.1 APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO - EMBAIXADORAS E EMBAIXADORES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC

A iniciativa deste projeto é resultado da pesquisa de doutorado do professor doutor Eduardo Vilar Bonaldi sobre o acesso ao ensino superior entre jovens de camadas populares. Os achados da sua pesquisa demonstram a importância do “capital informacional” para as trajetórias escolares dos estudantes. Sendo assim, “o conjunto de informações e conhecimentos sobre as possibilidades e alternativas existentes no sistema de ensino” (Bonaldi, 2024, p. 04)

influenciam os percursos educacionais dos estudantes no futuro, logo, o projeto “Embaixadoras e Embaixadores da UFSC”, ao considerar esses achados têm como objetivo:

Buscar acumular e transmitir sistematicamente esse "capital informacional", a estudantes de colégios públicos da RM de Florianópolis, sob a forma de conhecimentos e orientações sobre os Centros e cursos ofertados pela UFSC, sobre nossos processos seletivos e estratégias de estudo, bem como sobre as ações afirmativas e as políticas de permanência na Universidade (Bonaldi, 2024, p. 04).

Para realizar tal atividade, o projeto conta com 4 (quatro) bolsistas da universidade que ingressaram por meio das ações afirmativas em diferentes carreiras e centros de ensino da UFSC²². Entre as atividades, estão a organização de palestras, recepção dos estudantes da rede pública no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) da UFSC e a criação de um canal de comunicação na rede social Instagram (perfil @acoesafirmativasufsc) para publicações informativas sobre as ações afirmativas. Dessa forma, ao longo do projeto, foi possível desenvolver temas que envolvem:

A-) as diferentes carreiras ofertadas pela UFSC, B-) a natureza e as características dos processos seletivos da Universidade, C-) os recursos e as possibilidades de estudo/preparação para esses processos seletivos e, sobretudo, D-) a difusão de informações sobre as ações afirmativas para egressos da escola pública, estudantes de baixa renda, alunos não brancos, com deficiência ou estudantes trans (Bonaldi, 2024, p. 01).

Na edição do projeto em 2023, foram contempladas 3 (três) escolas da região metropolitana de Florianópolis, alcançando 790 estudantes através de cinco atividades semanais (com 2h/aula de atuação). De acordo com Bonaldi (2024, p. 05-06), as atividades consistem em 5 temas que abarcam os objetivos do projeto que são:

- **Workshop:** Os Diferentes Centros da UFSC;
- **Roda de conversa:** Como 'funciona' o vestibular da UFSC?;
- **Roda de conversa:** 'Como revisar ou estudar para o vestibular da UFSC?;
- **Que história é essa de AAs?** Das castas na Índia até as universidades brasileiras e
- **Roda de Conversa livre:** ‘Revisão Final’²³.

Nesse sentido, o resultado esperado consiste em atender estudantes e professores do ensino público em Santa Catarina, promovendo o compartilhamento de informações sobre os procedimentos de acesso ao ensino superior público. Além de transmitir conhecimento sobre

²² Todos os bolsistas são orientados pelo professor doutor coordenador Eduardo Bonaldi antes da imersão nas escolas.

²³ Essas atividades também estão previstas para realização na edição do projeto em 2024 para o segundo semestre letivo.

as ações afirmativas, busca-se criar condições para equiparar o capital informacional nos estudantes, de modo a impactar favoravelmente suas trajetórias escolares no futuro²⁴.

3.2 PIERRE BOURDIEU E OS CAPITAIS CULTURAL E INFORMACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A concepção desse projeto de extensão foi amparada nos conceitos de “capital cultural” (e suas sub variantes, “capital informacional”) de Pierre Bourdieu. Essa sub variante do capital cultural (o “capital informacional”) é desenvolvida nos momentos da obra bourdiesiana em que ele busca evidenciar como as informações sobre o sistema de ensino e suas seleções são parte integrante do “capital cultural”, desigualmente distribuído entre famílias das diferentes classes e frações de classes. Esses mecanismos ocorrem de forma profundamente implícita e interiorizados, por vias diretas e indiretas, pelas quais cada família transmite a seus filhos um *ethos* de sistemas de valores que reúne conjuntos de informações sobre o sistema escolar de modo a gerar familiaridade (ou não) com o ambiente escolar (Bourdieu, 2010).

O capital cultural é, portanto, mobilizado neste trabalho como uma categoria analítica para a compreensão das dinâmicas das desigualdades sociais e da forma como as estruturas de poder são reproduzidas no ambiente escolar. Esses conceitos são essenciais para entender o impacto das ações afirmativas, uma vez que, como políticas de cotas em universidades, visam reduzir as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil. Dessa maneira, possuir capital cultural (entendido como um conjunto de conhecimentos, habilidades, educação e outras vantagens adquiridas por uma pessoa) sobre o acesso ao ensino superior assume importância para a posse e controle da informação (capital informacional) enquanto um recurso que pode gerar um sentimento de familiaridade para com o sistema de ensino, para uns, e, inversamente, um sentimento de autoexclusão ante esse sistema, para outros.

A literatura crítica ao conceito de capital cultural apresenta suas limitações ao interpretá-lo associado à ideia da apreensão da cultura em seu sentido erudito. O capital cultural, baseado no conjunto de conhecimentos da cultura erudita, está intrinsecamente relacionado ao capital econômico, devido ao fato de que muitas habilidades compõem o *habitus* de comportamento

²⁴ O projeto Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC terá continuidade no segundo semestre letivo de 2024 e, além dos objetivos já mencionados, nesta edição pretende-se ampliar para a “1) Parcerias e atividades regulares em cursinhos pré-vestibulares ‘comunitários’: um espaço educacional frequentado por egressos da rede pública de ensino. 2) A elaboração de uma cartilha (em PDF) para professores e professoras do ensino público de SC, com informações, orientações e atividades que estimulem a tematização das ações afirmativas em turmas de ensino médio” (Bonaldi, 2024, p. 04).

das elites sociais. Entretanto, essas críticas desconsideram que o conceito de capital cultural de Bourdieu não é estático e vai além da ideia que restringe a cultura à erudição (Nogueira; Nogueira, 2015; Draelants; Ballatore, 2021). Bourdieu identifica três formas distintas de capital cultural: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado.

O capital cultural incorporado refere-se aos esquemas de ação e de percepção internalizados ao longo do tempo por meio da socialização e do *habitus*. O capital cultural objetivado manifesta-se na forma de bens culturais que possuem valor, como livros, obras de arte e instrumentos científicos. Por fim, o capital cultural institucionalizado compreende as qualificações acadêmicas e profissionais adquiridas por meio de credenciais, como diplomas e certificados (Bourdieu, 1979 apud Draelants; Ballatore, 2021, p. 08).

A terceira dimensão do capital cultural, o capital cultural institucionalizado, nos interessa particularmente. Ao promover a entrada de grupos historicamente desfavorecidos em instituições de ensino superior, as políticas de ações afirmativas buscam ampliar e igualar as oportunidades, permitindo que esses indivíduos adquiram capital cultural institucionalizado, com os diplomas. Isso pode, por sua vez, transformar suas perspectivas de mobilidade social considerando que o diploma universitário indica a certificação de certo nível de conhecimento. Neste sentido, as ações afirmativas desempenham um papel crucial na ampliação do acesso ao capital cultural institucionalizado.

Contudo, para acessar o ensino superior e adquirir o capital cultural institucionalizado, é necessário que os estudantes possuam capital informacional que lhes permita compreender e utilizar as políticas públicas desenvolvidas para esse fim. O vínculo entre esses capitais reside no fato de que, até para desenvolver o capital cultural institucionalizado, é preciso ter capital informacional sobre *como* utilizar as ações afirmativas enquanto política pública. Isso reforça que a influência do ambiente familiar no sucesso escolar é predominantemente cultural (Bourdieu, 2010).

Mesmo em famílias com capital econômico, o desempenho escolar continua estreitamente associado ao nível cultural global da família. Esse nível cultural global familiar também sofre variações. Em famílias de camadas populares ou pequeno burguesas, com pelo menos um membro mais escolarizado, há uma tendência de maior familiaridade com o sistema de ensino, portanto, essas características sociodemográficas do grupo familiar permitem avaliar de forma mais precisa a expectativa de vida escolar (*Ibidem*, p. 43). Essa noção de expectativa de vida escolar, além de ser impactada pelas variações socioeconômicas, também apresenta variações dentro do próprio círculo familiar. Considerando os níveis culturais dos pais e ascendentes, como os avós, é possível compreender as diferentes formas de aculturação que

afetam grupos de estudantes considerados homogêneos. A combinação desses critérios permite traçar de forma precisa a esperança de vida escolar. Por isso, "as oportunidades de chegar ao ensino secundário ou superior e as chances de ser bem-sucedido são função, fundamentalmente, do nível cultural do meio familiar" (*Ibidem*, p. 44).

De uma maneira geral, a obra de Bourdieu contribui para pensarmos de forma crítica a implementação do sistema de ações afirmativas nas universidades brasileiras. No caso desta pesquisa, explorar o grau de conhecimento e de informações das e dos estudantes antes de acessar a universidade pode servir para auxiliar na investigação da eficiência dessa política pública, na medida que, outros trabalhos levantam hipóteses sobre o público alvo que vêm se beneficiando com este programa (Senkevics; Mello, 2022).

Sendo assim, é importante destacar que as ações afirmativas no contexto das universidades brasileiras emergem, fundamentalmente, como uma política pública para criar a possibilidade de mobilidade socioeconômica através do diploma, bem como, visa combater o racismo estrutural que por séculos gerou constrangimentos à presença dos negros e negras no ambiente do ensino superior no país. Para tal, o próximo tópico apresenta os achados iniciais deste trabalho correlacionando com o embasamento teórico bourdieusiano.

3.3 APRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A aplicação do questionário foi realizada na Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires, localizada no bairro Capoeiras, região continental de Florianópolis. A escola funciona desde os anos 1980, oferecendo educação há mais de 40 anos na cidade²⁵. De acordo com o site do governo do Estado de Santa Catarina²⁶, a escola possui 32 turmas de ensino médio totalizando 1029 alunos (41 transferidos, 102 desistentes, 2 falecidos e 884 cursando), 2(duas) turmas profissionalizantes com 47 alunos (18 desistentes e 29 cursando), nenhum aluno no EJA, 5 (cinco) turmas de magistério com 138 alunos (1 transferido, 54 desistências e 83 cursando).

O questionário foi aplicado para 108 estudantes da escola do ensino médio, totalizando 16 questões que foram agrupadas em três blocos para melhor interpretação dos dados.

- Primeiro nome do respondente;
- Idade;
- Quem são os responsáveis pela sua criação (responsável 1 e responsável 2)?; e Qual o grau de escolaridade do seu responsável (responsável 1 e responsável 2)?;

²⁵ Conforme consta nas redes sociais da própria escola (Instagram @eebanibalnp).

²⁶ Disponível em [Endereço, e-mail, telefones e outros dados \(sed.sc.gov.br\)](https://www.sed.sc.gov.br) acesso em 17 de maio de 2024.

- Qual a profissão dos seus responsáveis (responsável 1 e responsável 2)?;
- Do ponto de vista da cor de pele, como você se identifica?.

Não havia no questionário nenhuma pergunta específica sobre o gênero, mas a partir do primeiro nome foi possível aproximar uma identificação. Contudo, é necessário que em pesquisas futuras esta pergunta esteja presente no questionário, considerando a também relevância da autodeclaração de gênero e não exclusão de estudantes trans e não-binários.

A segunda parte da organização dos dados tem como objetivo avaliar, com base no capital social dos estudantes, o capital informacional referente ao acesso no ensino superior. Para tal as perguntas mobilizadas neste bloco foram:

- Na sua família (contando pais, irmãos, primos, sobrinhos/as e tios/as), quantas pessoas cursaram ou estão cursando faculdade?;
- E você sabe se esses familiares estão estudando em... (faculdades ou universidades privadas, públicas, privadas e públicas, não sei, não tenho familiares que cursaram ou estejam cursando faculdade);
- Entre seus amigos e amigas, quantas pessoas cursam ou estão cursando faculdade?;
- E você sabe se esses amigos/as estudam (ou estão estudando) em: (faculdades ou universidades privadas, públicas, privadas e públicas, não sei, não tenho amigos/as que cursaram ou estejam cursando faculdade).

No que concerne à organização do terceiro bloco, foram aplicadas perguntas abertas e de múltipla escolha para tentar objetivar o grau de conhecimento dos respondentes sobre o campo universitário de Santa Catarina e sobre a política de ações afirmativas, ou seja, o capital social e informacional das e dos estudantes sobre *como* acessar o sistema de ensino. As perguntas buscavam identificar se os estudantes possuem capital informacional sobre as diferentes instituições, a diferença entre elas (qual é pública e qual é privada), o modo de seleção ou acesso, como funcionam as ações afirmativas, como funciona para ter acesso a elas, qual é o perfil que se adequa aos direitos das ações afirmativas como forma de acessar as universidades, qual é a profissão que querem ter futuramente, se esses estudantes desejam estudar em universidades e qual. Como podemos observar abaixo:

- Você lembra de exemplos de faculdades ou universidades PRIVADAS em Santa Catarina? (assinalar sim ou não). Se sim, cite exemplos (questão aberta);
- Você lembra de exemplos de faculdades ou universidades PÚBLICAS em Santa Catarina? (assinalar sim ou não). Se sim, cite exemplos (questão aberta);
- Você sabe qual profissão gostaria de ter no futuro? (assinalar sim ou não). Se sim, qual profissão você gostaria de ter no futuro? (questão aberta);

- Você acha que vai fazer faculdade futuramente? (assinalar sim, não, não sei, talvez). Se você marcou “sim” ou “talvez” na pergunta anterior, qual curso universitário você gostaria de fazer futuramente? (questão aberta). Em qual faculdade/universidade, você gostaria de fazer esse curso? (questão aberta);
- Você já ouviu falar da UFSC? (assinalar sim ou não);
- Se você respondeu sim à pergunta acima, onde você mais ouviu falar sobre a UFSC? (questão múltipla escolha);
- Para estudar na UFSC você diria que... (é necessário pagar mensalidade, é gratuito, não sei dizer);
- Você sabe como funciona o vestibular da UFSC?;
- Você já ouviu falar das “cotas” ou “ações afirmativas” para universidades públicas? (assinalar sim ou não);
- Qual o seu grau de conhecimento sobre as “cotas” ou ações afirmativas para a universidade pública?;
- Como você explicaria o que são “cotas” ou ações afirmativas? (questão aberta);
- Você conhece alguém que entrou em faculdades/universidades por “cotas” ou ações afirmativas? (assinalar sim ou não);
- Quais pessoas têm direito às “cotas” ou “ações afirmativas” nas universidades públicas? (questão de múltipla escolha);

Além disso, este bloco ainda mobiliza um conjunto de questões sobre os possíveis posicionamentos das e dos estudantes sobre a ‘validade’ ou ‘legitimidade’ das ações afirmativas²⁷, aplicando uma escala de Likert amplamente utilizada para mensurar atitudes e opiniões. No questionário esse é o bloco final e possui as seguintes perguntas:

- O vestibular é justo: quem estudar mais sempre passa;
- As escolas privadas oferecem maiores chances de o aluno passar no vestibular do que as escolas públicas;
- As “cotas” são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros;
- As cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas; e
- As cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação.

Usualmente a escala de Likert apresenta 5 (cinco) opções de respostas (discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente/neutro, concordo parcialmente, concordo

²⁷ O questionário completo encontra-se no Apêndice do presente trabalho.

totalmente), no nosso questionário foram disponibilizadas apenas 3 (três) opções (“na minha opinião... concordo totalmente com essa afirmação, concordo em parte com essa afirmação e não concordo com essa afirmação”) o que pode *forçar* os respondentes a fornecer respostas extremas. Este ponto será corrigido para aplicações futuras do questionário, mesmo assim, a partir dele obtivemos resultados interessantes sobre a percepção dos estudantes sobre as ações afirmativas.

Dessa forma, o próximo capítulo apresenta os resultados do questionário fechado, aplicado com fins exploratórios, antes do início do projeto. Desse modo, no capítulo seguinte, tais resultados serão expostos e discutidos, seguindo-se a divisão do questionário aplicado nos 3 (três) blocos durante o presente capítulo: **Parte 1 - Perfil sociodemográfico das e dos estudantes e da família; Parte 2 - Capital social e informacional das e dos estudantes; e Parte 3 - Capital informacional das e dos estudantes no ensino médio sobre as ações afirmativas e a universidade.**

4 PROJETO EMBAIXADORAS E EMBAIXADORES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA SOBRE O CAPITAL INFORMACIONAL DOS ESTUDANTES SOBRE O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa exploratória, realizada através do projeto Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC, sobre o capital informacional dos estudantes da Escola de Educação Básica Aníbal Nunes Pires em relação ao conhecimento deles sobre o acesso ao ensino superior e às ações afirmativas. Para tal, os dados deste capítulo foram estruturados e estão divididos em blocos:

1. Perfil sociodemográfico dos estudantes e de suas famílias. Brevemente, o estudo revelou características como gênero, faixa etária predominante (14-15 anos e 16 anos), autodeclaração de raça-etnia (com maior presença de não brancos), e a predominância materna como responsável principal (78,7%). Observou-se também que a maioria dos responsáveis tem escolaridade até o ensino fundamental ou médio, e as profissões estão principalmente nas áreas de serviços gerais e comércio. Esses dados indicam uma estrutura familiar que reproduz papéis de gênero tradicionais, com influência significativa das mães na criação dos filhos, em contextos frequentemente monoparentais.
2. O segundo bloco corresponde ao capital social e informacional dos estudantes em relação ao acesso ao ensino superior por meio de sua rede de contatos. "Rede de contatos" é utilizada para designar familiares e amizades, evitando a confusão com "rede social" da internet. As perguntas desse bloco objetivam analisar a socialização dos estudantes com a educação através dessas redes. Conforme já exposto em outros trechos deste trabalho, segundo a teoria de Bourdieu, é nesse ambiente que ocorrem os estímulos, ou a falta deles, para a criação do capital cultural e informacional, o que permite para alguns a familiaridade com o ambiente escolar e para outros o seu distanciamento.
3. A parte 3, que trata do capital informacional dos estudantes no ensino médio sobre as ações afirmativas e a universidade, é o bloco que concentra a maioria dos achados da nossa pesquisa. Este bloco se divide em duas dimensões de análise, a primeira sobre o grau de informação e a segunda sobre posição valorativa (opinião) dos respondentes no que concerne às ações afirmativas. Interessa destacar que essas duas dimensões apresentam uma aparente contradição. Por um lado, os estudantes

demonstram não possuir um capital informacional aprofundado sobre o processo de acesso ao ensino superior através das cotas. Por outro lado, com a escala de Likert, eles conseguem mostrar conhecimento - e, aparentemente, concordância - sobre os objetivos gerais visados pela implementação dessa política pública.

Por fim, a próxima seção fornecerá uma análise detalhada dos dados apresentados até aqui. Abordaremos de maneira aprofundada o perfil sociodemográfico dos estudantes e as percepções dos estudantes sobre o capital social e informacional através de suas redes de contato, bem como suas opiniões sobre as políticas de cotas nas universidades. Esse conjunto de informações possibilitará uma compreensão mais ampla de como esses elementos se entrelaçam e impactam o acesso ao ensino superior, especialmente para estudantes de grupos historicamente sub-representados.

4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DAS E DOS ESTUDANTES E DA FAMÍLIA

A primeira parte da pesquisa aborda o perfil sociodemográfico das e dos estudantes e de suas famílias. As perguntas desse bloco identificam o gênero, a raça-etnia e a idade das alunas e alunos, bem como a ocupação e a escolaridade dos familiares identificados, pelos próprios respondentes como “responsáveis 1 e 2” (nomenclatura sugerida pelas próprias professoras do colégio durante a elaboração do questionário).

As categorias raça-etnia seguem a classificação do IBGE²⁸ e a idade foi agrupada por faixas etárias de acordo com as modulações do ensino médio. As faixas etárias apresentam uma lacuna na aplicação do questionário porque não há marcação de *qual série* aquela/aquele respondente *está cursando*. Nesse sentido, qualquer análise que afirme que os *mais jovens* são os que estão no primeiro ano e assim sucessivamente, pode acarretar em pressuposições e tendência de viés. Sendo assim, a faixa etária é exposta, mas apresentando limite de interpretação do dado em si. Conforme podemos observar pelo exposto na tabela 1:

²⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Tabela 1 - Perfil sociodemográfico das e dos estudantes (%)

	Estudantes Total (108)	%
Gênero		
Feminino	56	52%
Masculino	52	48%
Raça-etnia		
Branca	39	36%
Preto	24	22%
Pardo	39	36%
Indígena	3	2,8%
Faixa etária		
14 a 15 anos	35	32,4%
16 anos	43	39,8%
17 anos	18	16,6%
Mais de 18 anos	11	10%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A composição de gênero é ligeiramente maior entre o gênero feminino do que em relação com o masculino, o que reproduz os dados censitários do IBGE (2022) em relação ao cenário catarinense (50,7% mulheres e 49,3% homens). A faixa etária apresenta que os mais jovens, entre 14 a 15 anos e 16 anos, são a maioria dos respondentes da nossa amostra. Como mencionado acima, a ausência da *série* do ensino não nos permite afirmar com precisão, mas é possível traçar a hipótese de que 1. a aplicação do questionário se concentrou nas séries iniciais do ensino médio da escola. Essa é uma hipótese que adquire força com as demais questões desta pesquisa e que serão tratadas mais adiante neste capítulo.

Os dados que demonstram a raça-etnia desses estudantes são de autodeclaração e interessa destacar alguns pontos. O primeiro deles é que essa composição apresenta que a presença de estudantes não brancos (pretos, pardos e indígenas) é superior (61,1%) à de autodeclarados brancos (36,1%). A nossa amostra é bem mais negra que a cidade de Florianópolis (**aparece como a 9ª cidade mais negra do estado com 6,67%**) e o estado de Santa Catarina conforme dados censitários do IBGE (2022) onde 76,3% da população se autodeclara como branca, 19,2% como parda, 4,1% como preta e 0,3% indígena. Além disso, o índice geral do IBGE de 2022 aponta **que Santa Catarina é o segundo estado com maior proporção de brancos do país**²⁹.

A importância desse achado reside em revelar a presença de negros e negras em Santa Catarina. Invisibilizada propositalmente por fatores históricos e culturais, reforçam os estereótipos da colonização europeia e confirmam a necessidade da implementação da política

²⁹ Disponível em [IBGE | Cidades@ | Santa Catarina | Panorama; As 20 cidades de SC com maior proporção de pretos na população segundo o Censo 2022 - NSC Total; Censo 2022: brancos são 3 de cada 4 habitantes de SC: população de pretos e pardos cresce 84% | Santa Catarina | G1 \(globo.com\); Estudo do IBGE mostra desigualdades sociais por cor ou raça em Santa Catarina \(oblumenauense.com.br\)](#) acesso em 20 de maio de 2024.

de ações afirmativas no ensino público local. Outro ponto é que esse é o público-alvo da política de ações afirmativas, estudantes de escola pública e não brancos, portanto, o seu grau de conhecimento sobre as ações afirmativas para o ingresso no ensino superior pode demonstrar se as ações afirmativas estão sendo eficientes e atingindo o seu público alvo no acesso a esse direito.

Na tabela 2 estão apresentados os dados sobre o perfil sociodemográfico das e dos responsáveis dos estudantes. Optamos por perguntar *qual* era o primeiro e o segundo responsável porque essa é uma nomenclatura adotada pela escola e amplia a ideia de que responsáveis são compostos apenas pela família nuclear (pais e mães com filhos biológicos). Dessa forma, responsável 1 refere-se ao responsável principal e responsável 2 ao segundo responsável pelos cuidados. Abaixo podemos observar quem é responsável pelos cuidados com os estudantes e o grau de escolaridade deles.

Tabela 2 - Perfil sociodemográfico das e dos responsáveis (%)

	Responsável 1 (%)	Responsável 2 (%)
Quem são os responsáveis pela sua criação?		
Mãe	78,7%	10,2%
Pai	13%	47,2%
Outros ³⁰	7,4%	13%
Não respondeu	0,9%	29,6%
Qual o grau de escolaridade dos seus/suas responsáveis?		
Não teve a chance de estudar	3,7%	5,6%
Estudou até o ensino fundamental	37%	30,6%
Estudou até o ensino médio	31,5%	23,1%
Fez ou está fazendo faculdade	26,9%	11,1%
Não sei responder	0,9%	3,7%
Não tenho segundo responsável	-	25,9%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

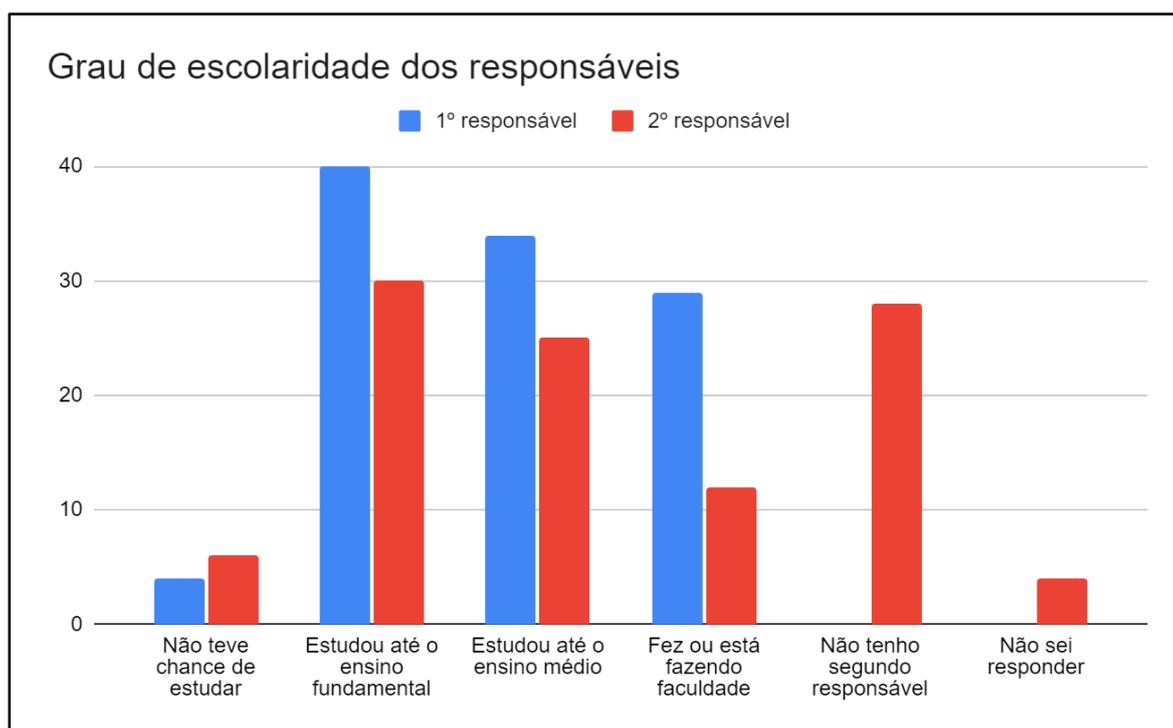
Como podemos observar na tabela 2, a maioria dos respondentes tem como principal responsável a mãe e o segundo responsável o pai. Interessa destacar o alto número de ausência nas respostas em relação ao segundo responsável, ultrapassando, inclusive, a quantidade de

³⁰ A categoria “outros” refere-se aos seguintes familiares: avós, tia/tio, irmã/irmão, padrasto, madrinha

casos de mães para esta categoria. Em síntese, confirma a literatura clássica de gênero que aponta para a responsabilização de cuidados atribuídos (quase que exclusivamente) ao gênero feminino e pode servir como indicativo de que a família desses estudantes são monoparentais. Embora a escola utilize o termo “responsáveis” para aglutinar demais membros familiares, os dados apresentam que é baixo o número de outros responsáveis como avós, tia/tio, irmã/irmão, padrasto, madrinha.

Em relação ao grau de escolaridade sobre o perfil dos responsáveis, o grau de escolaridade se concentra entre as modalidades de ensino: estudou até o ensino fundamental (responsável 1 - 37%, responsável 2 - 30,6%), estudou até o ensino médio (responsável 1 - 31,5%, responsável 2 - 23,1%) e fez ou está fazendo faculdade (responsável 1 - 26,9% , responsável 2 - 11,1%). Como podemos observar no gráfico de barras a seguir:

Gráfico 1 – Grau de escolaridade dos responsáveis



Fonte: elaborado pela autora (2024).

No que concerne à profissão dos responsáveis, a questão presente no questionário foi aberta e exposta da seguinte maneira: “Qual a profissão dos seus responsáveis?”. Por se tratar de uma resposta aberta, muitas profissões foram citadas apenas uma vez, dificultando uma organização para apresentação dos dados. Como maneira de melhorar essa apresentação, os dados foram agrupados por área de atuação. No quadro 1, todas as profissões mencionadas

pelos estudantes (de forma literal) foram mantidas na primeira coluna, na segunda coluna consta a profissão agrupada por área e nas demais colunas os seus percentuais correspondentes.

Quadro 1 - Profissão dos responsáveis

(continua)

Profissão	Profissão agrupada	Responsável 1	Responsável 2
Faxineira, pedreiro, pedreiro e cozinheiro, auxiliar de cozinha, limpeza, motorista, zelador, serviços gerais, diarista, cozinheira, doméstica, pedreiro e pintor, mecânico, auxiliar de limpeza, auxiliar de cozinha, pintor, empregada doméstica, ajudante de cozinha, cozinheira escolar, camareira, costureira e diarista, garçomete, cozinheira e faxineira, encanador, pedreiro, técnico de gás, casa de família, trabalha em obra e em um restaurante, merendeira, trabalha com materiais, motorista, zelador, construtor, motoboy, uber, auxiliar mecânico, porteiro, em construção, lataria e pintura, padeiro,	Serviços Gerais	37 (34,3%)	31 (28,7%)
Professora, diretora, servidora pública professora de creche, professora de inglês	Educação	8 (7,4%)	-
Optometrista, cuidadora, agente social de saúde, personal, enfermeira, nutricionista, técnico de enfermagem está cursando cirurgia, técnica de enfermagem	Saúde	6 (5,6%)	3 (2,8%)
Caixa, caixa de mercado, chefe de cafeteria, consultora de vendas, abastecedor de gasolina do ônibus, vendedora, trabalha no mini kalzone, vendedora de uniformes, atendente de lanchonete, trabalha com despachante, gerente de estoque, caixa de supermercado, vendedora de carros, trabalha no subway, frentista, atendente de caixa, consultor de vendas, repositor,	Comércio	19 (17,6%)	10 (9,3%)
Assistente de empresa, contabilista, administração, coordenadora, RH, vivo, trabalha em uma empresa, coordenadora, administradora	Administrativo	3 (2,8%)	5 (4,6%)

Quadro 1 – Profissão dos responsáveis

(conclusão)

Sargento do exército, vigilante, policial, bombeiro, marinheiro	Forças armadas e de segurança (pública e privada)	3 (2,8%)	3 (2,8%)
Trabalha na CASAN, trabalha na prefeitura, servidora pública	Servidor público	3 (2,8%)	-
Dona de casa, do lar	Do lar	4 (3,7%)	1 (0,9%)
Sem emprego, desempregado, desempregada, não trabalha no momento	Sem emprego	6 (5,6%)	1 (0,9%)
Trabalha com T.I	Tecnologia	1 (0,9%)	-
Empresário trabalha com elevadores automotivos, seguro de imóvel, advogado, tem loja própria, autônomo, atleta profissional, uber, 99, manicure, motorista de aplicativo	Autônomo	7 (6,5%)	5 (4,6%)
Não sei, não sei responder, não respondeu, não sei ela faz tudo e mais um pouco	Não sei responder	8 (7,4%)	-
Não respondeu ³¹	Não respondeu	-	38 (35,2%)
Aposentado, aposentada, faxineira aposentada	Aposentado	3 (2,8%)	4 (3,7%)
Não tenho	Não tenho	-	2 (1,9%)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Como o primeiro responsável corresponde mais ao gênero feminino e o segundo ao masculino, as profissões acabam por replicar o viés social de gênero, sendo o primeiro profissões mais associada às mulheres (por exemplo: cozinheira, professora, faxineira) e o segundo aos homens (por exemplo: motorista de aplicativo, pedreiro, pintor). As profissões dominantes são as relacionadas com serviços gerais (34,3%) e comércio (17,6%) e são profissões que não exigem diploma universitário. O índice de “não respondeu” foi alto para o segundo responsável que pode ser associado a dois fatores, o primeiro deles é a ausência de segundo responsável (já mencionado acima) e a não resposta por não ter conhecimento da

³¹ Para o segundo responsável, o não respondeu é mantido porque muitos responderam “não ter segundo responsável”, então a não resposta pode significar também não ter o que colocar que é diferente de não saber responder.

profissão dos responsáveis. Os casos onde os estudantes escreveram “não sei” e “não tenho” foram mantidos de forma literal para não perder esse dado qualitativo.

Por fim, concluímos, ao analisar esses dados sobre escolaridade e ocupação dos pais de forma conjunta, que a maioria dos pais dos respondentes são trabalhadores manuais ou não manuais, com ensino fundamental ou médio. Nas ocupações não manuais, parece haver pouca associação entre gênero e a atividade de trabalho declarada: tanto responsáveis 1 quanto responsáveis 2 são mencionados, por exemplo, nas profissões categorizadas como do setor de "comércio" (ver quadro 1). Já nas ocupações manuais, há uma forte marcação de gênero para as atividades mencionadas. Entre os homens, são mencionadas atividades como motorista de aplicativo, pedreiro e pintor, enquanto entre as mulheres, são mencionadas atividades como cozinheira e faxineira.

4.2 CAPITAL SOCIAL E INFORMACIONAL DAS E DOS ESTUDANTES

Na tabela 3, estão os dados referentes ao capital social e acesso ao ensino superior na rede de contatos³² (família e amigos) das e dos estudantes. As perguntas elaboradas no questionário visam identificar os aspectos de socialização das e dos estudantes em relação à educação. Esses ambientes podem estimular o desenvolvimento do capital informacional sobre as ações afirmativas. Por esta razão é importante levantar informações se a rede de conhecidos que já estudou ou estuda no ensino superior e se esses estudos foram na rede pública ou privada, como observamos a seguir:

Tabela 3 - Capital social e acesso ao ensino superior (%)

(continua)

	Estudantes Total (108)	%
Na sua família³³ quantas pessoas cursaram ou estão cursando universidade		
Ninguém	40	37%
Uma pessoa	16	14,8%
Dois pessoas	21	19,4%
Três ou mais pessoas	31	28,7%

³² Para não gerar problemas de interpretação, o termo “rede social” que pode ser confundido com as redes sociais da internet foi substituído por “rede de contatos”.

³³ A família engloba pais, irmãs/irmãos, primas/os, sobrinhas/os e tias/os.

Tabela 3 - Capital social e acesso ao ensino superior (%)

(conclusão)

Para os familiares com acesso ao ensino superior, os estudos foram no		
Ensino público	15	13,9%
Ensino privado	6	5,6%
Público e privado	12	11,1%
Não tenho familiares	27	25%
Não sei responder	47	43,5%
Entre suas amigas e amigos quantas pessoas cursaram ou estão cursando faculdade		
Ninguém	80	75,5%
Uma pessoa	10	9,4%
Duas pessoas	6	5,7%
Três ou mais pessoas	10	9,4%
Para suas amigas e amigos com acesso ao ensino superior, os estudos foram no		
Ensino público	11	10,2%
Ensino privado	3	2,8%
Público e privado	10	9,3%
Não tenho amigas/os	50	46,3%
Não sei responder	34	31,5%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme exposto na tabela, os dados percentuais indicam números consideráveis de familiares que já cursaram ou estão cursando ensino superior, embora de forma isolada a alternativa “ninguém” lidere as respostas, é interesse considerar que os demais casos apresentam uma distribuição regular. Quando perguntados sobre o sistema de ensino que esses familiares estudam, boa parte dos respondentes não sabem identificar se é público ou privado.

Em relação às amigas e amigos, a maioria das respostas indicou que não possuem amigas e amigos que estudam no ensino superior e também não sabem responder sobre o sistema. Podemos neste ponto, indicar que nos casos desta amostra, o ambiente familiar é aquele mais propício para o desenvolvimento do capital informacional sobre a universidade do que em relação com a rede de amizade. Contudo, uma das hipóteses para o baixo percentual de amigas e amigos cursando o ensino superior pode ter relação com o recorte amostral, sendo os estudantes mais centrados no primeiro ano do ensino médio, como apontado acima nos dados sobre faixa etária. Se as e os estudantes forem mais jovens, talvez o debate sobre o acesso ao ensino superior seja presente, mas não prioritário nesse momento da trajetória escolar.

4.3 CAPITAL INFORMACIONAL DAS E DOS ESTUDANTES NO ENSINO MÉDIO SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS E A UNIVERSIDADE

Neste bloco, os dados são apresentados mobilizando a informação que as e os estudantes possuem sobre as ações afirmativas e as universidades. Para isto foram realizadas perguntas como:

1. Você lembra de exemplos de universidades privadas?
2. Você lembra de exemplos de universidades públicas?
3. Se a resposta for afirmativa, você consegue citar exemplos de universidades?
4. Você já ouviu falar da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?
5. Para estudar na UFSC você diria que...
6. Você sabe como funciona o vestibular da UFSC?
7. Como você explicaria que são “cotas” (ou “ações afirmativas”)? entre outras que serão demonstradas nas tabelas a seguir.

Abaixo, a tabela 4 expõe o capital informacional sobre a universidade de uma maneira geral como podemos observar:

Tabela 4 - Capital informacional sobre a universidade

	Universidades Privadas	Universidades Públicas
Você lembra de exemplos de faculdades ou universidades em Santa Catarina		
Sim	30,6%	56,5%
Não	66,7%	39,8%
Não respondeu	2,8%	3,7%
Se sim, você consegue citar exemplos de faculdades ou universidades		
Não citou exemplos	74,1%	44,4%
Citou um exemplo	13%	27,8%
Citou +1 exemplo	13%	27,8%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na tabela 4 estão organizadas as primeiras perguntas que se referem ao capital informacional das e dos estudantes. Quando perguntados sobre a lembrança de universidades, os dados se invertem de forma favorável para o conhecimento sobre universidades públicas, onde cerca de 56,5% dos estudantes dizem conhecer as universidades públicas em detrimento

de 30,6% de conhecimento sobre as universidades privadas e 66,7% dizem não lembrar de universidades privadas em comparação a 39,8% que não lembram das públicas. Além disso, o índice de não resposta foi baixo. Portanto, podemos afirmar que os estudantes lembram mais das universidades públicas do que das privadas.

Em contrapartida, quando pedimos para citar exemplos, poucos foram os respondentes capazes de fornecê-los. Essa questão merece maior atenção em pesquisas futuras para que seja possível identificar o *porquê* da não resposta. Como essas perguntas são as primeiras do questionário aplicado, podemos descartar a hipótese de “cansaço” em responder, uma vez que, geralmente a não resposta aparece com maior frequência nas perguntas finais de questionários muito longos, o que não cabe para este caso específico.

Entre os que citaram exemplos, utilizamos a nuvem de palavras para não perder a qualidade das respostas e também para observarmos em comparação quais foram as universidades mais mencionadas pelos estudantes. Abaixo encontra-se a nuvem de palavras com as universidades privadas mais citadas destacadas, em tamanho proporcional ao seus números de menção.

Figura 1 – Universidades privadas mais citadas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com a nuvem de palavras, a universidade privada mais citada foi Serviço Nacional de Aprendizagem Profissional (Senac), seguidos por Estácio de Sá, Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e Uniasselvi na mesma proporção, já as demais apareceram com menos frequência. O Senac e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) são

empresas de natureza privada com prestação de serviços de interesse público, ambas compõem o chamado “sistema S”³⁴. A educação é um dos serviços ofertados por esses sistemas, voltados para a educação profissional. Inicialmente emergem com o período de industrialização do país na década de 1950 e foram se adaptando com as demandas educacionais exigidas pelo mundo do trabalho nacional.

O centro universitário do Senac foi criado nos anos 2000³⁵ e intercalou a oferta de cursos presenciais com a modalidade à distância (mais recentemente online com o módulo EAD)³⁶. Mesmo que a expansão do ensino seja, na maioria dos casos, interpretado como algo positivo, os cursos disponíveis são voltados para a atuação no ambiente profissional estendendo a lógica dos cursos profissionalizantes para a esfera do ensino superior. Além disso, há uma série de outras problematizações que este trabalho não conseguirá desenvolver, mas é importante citar o próprio formato que esses sistemas organizam seu conjunto de práticas educacionais, essas “instituições de formação profissional sempre atuaram de forma independente e paralela aos sistemas de educação regular, e orientadas quase que exclusivamente para o trabalho” (Alves; Vieira, 1995, p. 126).

Embora os estudantes demonstrem lembrar mais das universidades públicas do que das privadas como exposto acima, ainda assim no que concerne às citações, as universidades privadas correspondem a metade das citações da nossa amostra. Recorrendo a Bourdieu (2010) sobre a distribuição das crianças entre os colégios técnicos e os liceus como instrumento reprodutor de desigualdades sociais em função da classe social, os dados aqui apresentados convergem com esses achados, uma vez que, podemos traçar um paralelo com as profissões dos responsáveis (prevalência entre serviços gerais e o comércio), forte presença no ensino superior e a menção de universidades privadas do sistema S (formação para o mundo do trabalho). Esses índices combinados podem indicar que a presença do capital informacional global familiar de parte desses estudantes são “a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social” (Bourdieu, 2010, p. 46), logo, o capital informacional que possuem sobre o ambiente universitário é permeado pelo sentido atribuído a qualificação para o mundo do trabalho.

³⁴ O Sistema S é composto por 9 empresas (Sesc – Serviço Social do Comércio, Sesi – Serviço Social da Indústria, Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, Sest – Serviço Social de Transporte, Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte) e são conhecidas como terceiro setor. Disponível em [Sistema S: o que é, para que serve e quais as empresas? \(grancursosonline.com.br\)](http://SistemaS: o que é, para que serve e quais as empresas? (grancursosonline.com.br)) acesso em 24 de maio de 2024.

³⁵ Nos sites do Senai não foram encontradas informações sobre a implementação do ensino superior.

³⁶ Disponível em Sobre o Senac acesso 24 de maio de 2024.

Outro ponto a ser destacado na nuvem de palavras das universidades privadas é a menção “não tenho chance”. Essa resposta foi dada por um respondente, mas é importante demonstrar o que expressa essa frase, apesar da ampliação do acesso nas universidades através das ações afirmativas, muitos estudantes não conseguem se perceber como possuidores do direito de estudar. Para pesquisas futuras é interessante explorar essa questão, sobretudo, comparando com outras escolas³⁷.

No que se refere a citação das universidades públicas, abaixo consta a nuvem de palavras com as universidades mais mencionadas pelos estudantes.

Figura 2 – Universidades públicas mais citadas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A UFSC foi a universidade com maior número de citações, totalizando sozinha 58 menções, seguida da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) com 28 e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) com 8. Assim como na nuvem de palavras das universidades privadas, é possível perceber que algumas menções confundem a natureza da universidade como, por exemplo, a Faculdade de Santa Catarina (FASC), Unisul, Universidade Regional de Blumenau (FURB) e a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

³⁷ Será que essa resposta “não tenho uma chance” emerge dadas as condições da escola EEB Aníbal Nunes Pires que está localizada em uma região periférica da cidade? Será que essa mesma resposta aparece em um ambiente como o dos institutos federais? Questões para as etapas futuras da pesquisa.

No caso da FURB e da UNESC, é compreensível que ocorra esse tipo de dificuldade na distinção, se é de caráter público ou privado, já que essas são universidades comunitárias. As universidades comunitárias são universidades de caráter público com manutenção privada (sem fins lucrativos, mas com financiamento por cobrança de mensalidade), o que muda em relação às universidades privadas é que, em tese, a sua manutenção não visa lucro e os rendimentos são reinvestidos na universidade.

Comparando as duas nuvens podemos ainda pontuar que as universidades públicas tiveram mais citações que as privadas, concentrando na UFSC a maioria das respostas. Em contrapartida, mesmo com o número reduzido de menções, os estudantes citaram uma diversidade maior de exemplos referindo-se às universidades privadas. Um dos fatores que pode justificar este fenômeno é a forma como as universidades foram se desenvolvendo em Santa Catarina. Até o ano de 2009³⁸, a UFSC era a única universidade federal do estado. A expansão dos IFSC e do Instituto Federal Catarinense (IFCs) é relativamente recente, impulsionada por políticas do governo federal durante os mandatos de Lula e Dilma (2003-2016).

Nesse sentido, o cenário universitário em Santa Catarina se caracteriza por três aspectos principais: 1. Baixa oferta de ensino superior público durante um longo período: As únicas instituições públicas, a UFSC e a UDESC, estavam concentradas apenas na capital, Florianópolis; 2. Presença das universidades comunitárias nas demais regiões do estado, suprimindo a demanda por universidade em outras regiões como a Unesc em Criciúma (sul), Univali em Itajaí (Vale do Itajaí), Unochapecó em Chapecó (oeste), FURB em Blumenau (Vale do Itajaí) e Uniplac em Lages (serra), entre outras; e 3. Existência de algumas universidades privadas consideradas de qualidade, logo, também suprimindo a demanda por mais universidades (instituições como a Unisul, inicialmente localizada no sul do estado, mas com polos em diversas regiões do estado).

Este conjunto de condições pode ser uma das justificativas para as respostas, inclusive, para os casos de “não” resposta. Embora conheçam a existência das universidades, ao citar exemplos, pode haver confusão na definição delas, pois o cenário de definição da natureza dessas instituições é realmente complexo. Um exemplo disso é a forma como funcionam as universidades comunitárias, a FURB é conhecida pela reivindicação histórica de federalização se aproximando mais da sua natureza pública, já a Univali, embora se comporte como uma

³⁸ A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), possui sede em Chapecó e foi fundada em 2009. Essa universidade é compartilhada com os estados do Rio Grande Sul e Paraná e se concentra na mesorregião Grande da Fronteira com a Região do Mercosul e entornos. Disponível em [Universidade Federal da Fronteira Sul – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Federal_da_Fronteira_Sul) acesso 25 de maio de 2024.

instituição privada, ao realizar uma busca mais assertiva³⁹, é possível encontrar a denominação: "universidade **privada** comunitária", ou seja, além do fato dessas informações não serem dispostas de forma clara para a comunidade geral (incluindo estudantes), ainda precisamos considerar que cada universidade possui uma forma de atuação muito particular para cada realidade local.

Na tabela 5, aprofundamos os achados sobre o capital informacional e a universidade pública. Perguntas mais diretas sobre os modos de seleção para acesso à universidade pública e das ações afirmativas foram realizadas no questionário. Abaixo podemos observar a relação do capital informacional sobre essas questões.

Tabela 5 - Capital informacional sobre a universidade pública (UFSC)

	Estudantes Total (108)	%
Você já ouviu falar sobre a UFSC		
Sim	103	95,4%
Não	5	4,6%
Para estudar na UFSC		
É gratuito	69	63,9%
Precisa pagar	1	0,9%
Não sei responder	38	35,2%
Você sabe como funciona o vestibular da UFSC?		
Sim, tenho muito conhecimento	2	1,9%
Sim, tenho pouco conhecimento	26	24,1%
Não sei responder	17	15,7%
Não respondeu	3	2,8%
Não, não tenho conhecimento	60	55,6%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A interpretação sobre a tabela 5. corresponde ao conhecimento *sobre* a universidade pública com as perguntas: “**Você já ouviu falar sobre a UFSC?**” e “**Para estudar na UFSC você diria que...**”. Neste ponto, os dados percentuais evidenciam que 95,4% da amostra diz já ter ouvido falar da UFSC e 63,9% conseguem identificar que a universidade é gratuita. Em contrapartida, quando perguntados sobre como funciona o vestibular através do item “**Você**

³⁹ Ao colocar a palavra-chave “Univali” no campo de pesquisas do Google, o primeiro site que aparece é Univali EAD com a seguinte frase “*Sua graduação no seu tempo — O EAD UNIVALI está em Sua Casa. Estude Na Melhor Universidade Privada de SC*”. Ao realizarmos a mesma busca no google trocando para “Univali é comunitária” aparece a descrição da universidade do Wikipedia com a denominação “universidade privada comunitária”. No site [Sobre a Univali - Univali](#) nos itens “sobre a Univali” consta “*A Sociedade Itajaiense de Ensino Superior (Sies) foi transformada em instituição pública pela lei municipal 599/64. Poucos dias antes, em 16 de setembro, a Sies já tinha o seu estatuto registrado em cartório, mas como instituição privada. A sua transformação em entidade pública constituía a solução mais adequada para viabilizar o empreendimento educacional que tinha como objetivo inicial implantar as faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais do Vale do Itajaí, e de Filosofia, Ciências e Letras do Vale do Itajaí*”. Acesso em 25 de maio de 2024.

sabe como funciona o vestibular da UFSC?", 55,8% respondeu que "não, não tem conhecimento" sobre o funcionamento do vestibular da UFSC. Complementando os dados da tabela 5, a tabela 6 corresponde ao capital informacional das e dos estudantes em relação ao seu conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas. Como podemos analisar a seguir:

Tabela 6 - Capital Informacional sobre a política de ações afirmativas

	Estudantes Total (108)	%
Você já ouviu falar sobre as "cotas" ou ações afirmativas para as universidades públicas		
Sim	35	32,4%
Não	68	63%
Não respondeu	5	4,6%
Qual é o seu grau de conhecimento sobre as "cotas" ou ações afirmativas		
Não conheço	67	62%
Conheço um pouco	36	33,3%
Conheço bastante	1	0,9%
Não respondeu	4	3,7%
Você conhece alguém que entrou na faculdade/universidade por cotas ou ações afirmativas		
Sim	14	13%
Não	87	80,6%
Não sei responder	1	0,9%
Não respondeu	6	5,6%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme exposto na tabela 6, 63% não ouviu falar sobre as "cotas" ou ações afirmativas para as universidades públicas, 62% responderam "NÃO CONHEÇO o que são as 'cotas' ou ações afirmativas" para o grau de conhecimento e 80,6% não conhecem alguém que entrou por "cotas" ou ações afirmativas nas universidades.

Podemos traçar algumas hipóteses, a primeira delas é a de que esses dados têm relação com *qual* o período do ensino médio que esses estudantes estão cursando. Geralmente, se cursam o primeiro ano do ensino médio, a possibilidade de ter um conhecimento prévio, porém não aprofundado sobre a universidade pode ser levantado. Isto porque a *decisão* sobre *o que fazer* costuma estar associado com o encerramento desse ciclo escolar (terceiro ano do ensino

médio) pode aproximar as e os estudantes do tema *acesso* nas universidades muito mais do que se estiverem distantes de ter que tomar alguma *decisão* (primeiro ano do ensino médio). Justificando, dessa forma, o conhecimento não aprofundado sobre *como* ingressar na universidade. Como na nossa pesquisa as séries não foram sistematizadas, esses dados são expostos como hipóteses. Para pesquisas futuras, a identificação das séries dos respondentes pode contribuir para diversas confirmações e elaborações mais robustas sobre o tema.

Outro ponto a ser destacado e apresentado como hipótese é a problematização dos dados sobre **“Você conhece alguém que entrou na faculdade/universidade por cotas ou ações afirmativas”** onde 80,6% não conhecem alguém que tenha entrado por “cotas” ou ações afirmativas. Há 3 (três) hipóteses possíveis para pesquisas futuras: 1. a confirmação desse desconhecimento a partir da escola, considerando as hipóteses da literatura sobre a concentração de beneficiários nas escolas públicas de “ponta” como os institutos federais; 2. a influência da rede de contatos (sociais), amizades no mesmo ciclo escolar, portanto, ainda no primeiro ano do ensino médio e 3. não conhecem porque aqueles que entram através das ações afirmativas não compartilham essa informação⁴⁰.

Embora essas hipóteses estejam postas para pesquisas futuras, um dos indicativos importantes a serem mobilizados para a compreensão desses dados é quando conectamos esses achados com os dados correspondentes ao perfil sociodemográfico e ocupacional das famílias e da rede de sociabilidade (amizades). Apresentados anteriormente em relação à reflexão feita com as universidades privadas mais citadas (universidades do sistema S de ensino), é possível perceber que o capital cultural e informacional das famílias também influencia nas respostas sobre o grau de conhecimento a respeito da universidade pública e da política de ações afirmativas.

Mesmo com conhecimento sobre a natureza pública da UFSC e o reconhecimento de que isso implica na oferta de ensino gratuito, as respostas sobre os mecanismos que envolvem o acesso na universidade através do vestibular e através da política de cotas demonstram um baixo capital informacional. A prevalência da ocupação dos responsáveis em profissões que não exigem necessariamente ensino superior, associada ao grau de escolaridade concentrado no ensino fundamental e médio, além da rede de contatos que pouco é inserida no ambiente universitário, tende a gerar poucas relações de interconhecimento com pessoas que estudam em

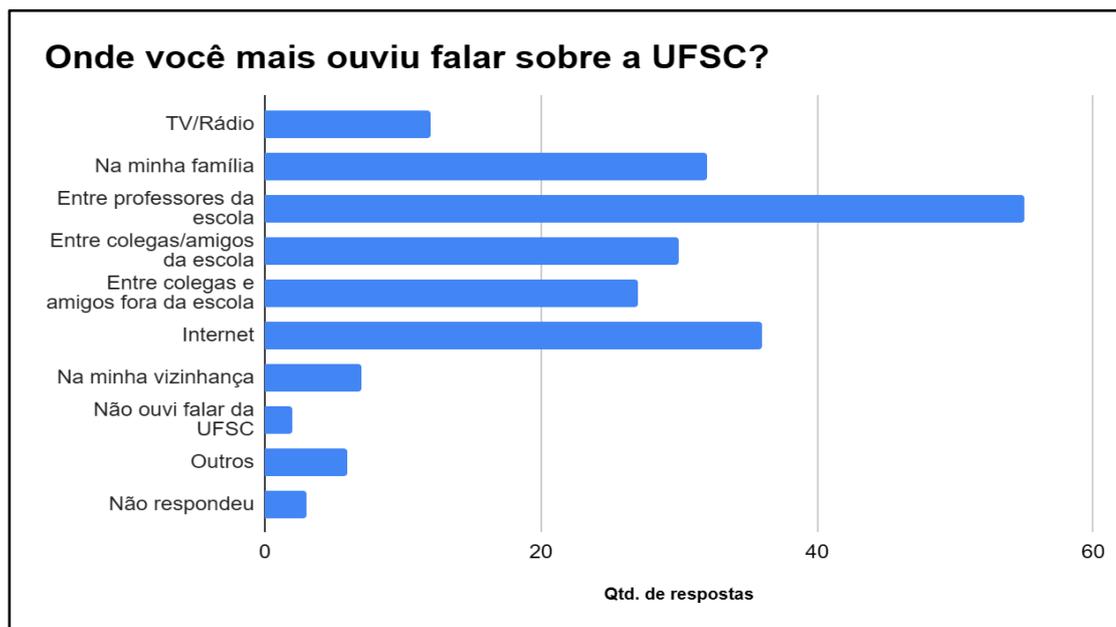
⁴⁰ No ponto 3. é possível levantar outras hipóteses: não compartilham a informação por receio de sofrer preconceitos dentro e fora do ambiente universitário, não compartilham para não reprodução de narrativas como se o acesso fosse “mais fácil” pelas ações afirmativas, podemos problematizar, inclusive, ausência de campanhas universitárias para combater estigmas no interior das universidades e fortalecer a autoestima do estudante cotista.

universidades públicas. Isso predispõe um baixo capital informacional sobre a universidade pública.

Dessa forma, esses dados concordam com a visão bourdieusiana de que a distribuição desses estudantes, neste caso entre acessar a universidade pública através da política de ações afirmativas, ocorre em função da classe social que redobra entre os desfavorecidos “a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como desmedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens” (Bourdieu, 2010, p. 50). Por esta razão, inclusive, há uma maior predileção pelos sistemas de ensino mais voltados para o mundo do trabalho porque reproduzem a classe social à qual compõem.

4.3.1 Principais fontes de informação sobre a UFSC: onde os estudantes formam seu capital informacional

Dando sequência, o gráfico de barras expõe os dados sobre “onde você mais ouviu falar sobre a UFSC?”. O objetivo é identificar qual ambiente social é mais propenso para que os estudantes formem o capital informacional sobre a universidade. Abaixo o gráfico apresenta as respostas das e dos estudantes.



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Como podemos observar, os professores da escola lideram a menção de respostas dos nossos estudantes correspondendo a 55 citações, seguidos da internet com 36, a família com 32, entre colegas e amigos da escola 30 e colegas e amigos fora da escola com 27. Estes dados são achados importantes da pesquisa porque apesar do círculo familiar ser expressivo, o ambiente escolar tem um papel central na formação do capital informacional das e dos estudantes sobre a UFSC. Neste sentido, mais uma vez nos aproximamos de Bourdieu quando o autor apresenta que o liceu não faz parte do universo concreto das famílias mais populares, logo, “é necessária uma série contínua de sucessos excepcionais e conselhos do professor ou de algum membro da família para que se cogite de enviar para lá a criança” (Bourdieu, 2010, p. 45).

Ainda que o liceu e a universidade sejam diferentes, a lógica que permeia essa interpretação é a mesma. A UFSC é uma das melhores universidades do país e se mantém bem posicionada no ranking das universidades ao longo dos anos⁴¹, associados a isso tem o histórico de restrição ao acesso do ensino superior que caracteriza o desenvolvimento das universidades públicas brasileiras e a intensificação dessa restrição no cenário universitário catarinense. Dessa forma, é compreensível que a UFSC não faça parte do universo concreto das famílias

⁴¹ De acordo com os dados do Webometrics Ranking of World Universities (2024), a UFSC aparece como a 8ª melhor universidade da América Latina, 2ª melhor entre as federais do país (atrás apenas da UFMG) e 5ª melhor considerando as universidades estaduais paulistas (como USP, Unicamp e Unesp). Essa posição de destaque é consistente ao longo dos anos e sempre coloca a UFSC como uma das melhores universidades do país, conferindo à federal de Santa Catarina uma posição de prestígio e reconhecimento entre as demais universidades do estado. Disponível em [Notícias da UFSC](#) acesso 27 de maio de 2024.

populares⁴² e que o capital informacional sobre a universidade seja desenvolvido no ambiente escolar⁴³.

O papel da internet no desenvolvimento do capital informacional dos estudantes sobre a UFSC também é relevante, principalmente, ao entendermos o capital cultural como um conceito com competências que evoluem e acompanham as mudanças sociais. “O capital cultural é hoje enriquecido pelo domínio de idiomas e linguagens (especialmente digitais) e técnicas circulatórias” (Draelants; Ballatore, 2021, p. 16). Isto não significa que as práticas culturais parentais em conformidade com professores e a cultura escolar em geral não produzem efeito sobre a formação do capital informacional dos estudantes, eles seguem produzindo, mas o que se apresenta é que há outras formas de se apreender conhecimento sobre as engrenagens e a familiaridade com o sistema escolar. Em outros termos, não necessariamente esse capital informacional será transmitido através do capital cultural incorporado (*Ibidem*, p. 21-22).

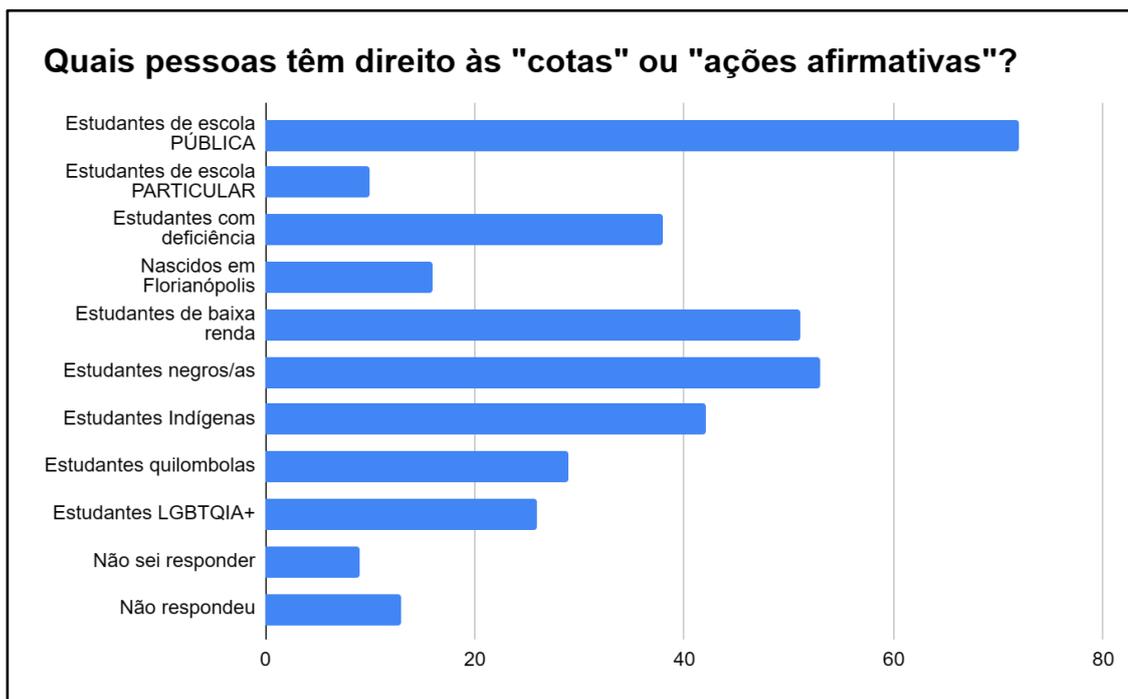
4.3.2 Conhecimento sobre os beneficiários das ações afirmativas e seus direitos: o que são e como funcionam as cotas segundo os estudantes

Em relação ao capital informacional sobre o direito às cotas ou ações afirmativas, elaboramos uma pergunta múltipla escolha (Quais pessoas têm direito às “cotas” ou “ações afirmativas” nas universidades públicas?) com as seguintes opções de resposta: **estudantes de escola PÚBLICA, estudantes de escola PARTICULAR, estudantes com deficiência, estudantes nascidos em Florianópolis (SC), estudantes de baixa renda, estudantes negros/as, estudantes indígenas, estudantes quilombolas e estudantes LGBTQIA+**. Os estudantes podiam assinalar mais de uma alternativa. Os resultados podem ser observados no gráfico de barras a seguir.

Gráfico 3 – Pessoas com direito às cotas

⁴² Não podemos afirmar com precisão se são famílias de baixa renda, devido à ausência de uma pergunta específica sobre renda no nosso questionário. No entanto, podemos fazer uma aproximação com base no perfil da escola, fora do eixo das escolas particulares mais prestigiadas e das públicas mais prestigiadas como os institutos federais.

⁴³ Para pesquisas futuras, é interessante que esses dados sejam comparados com estudantes de outras escolas públicas e de escolas particulares da cidade.



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maioria das respostas demonstram conhecimento sobre *quem são* os beneficiários das ações afirmativas. Respectivamente, 72 responderam que são os **estudantes da escola PÚBLICA**, 53 responderam estudantes **negros/as**, 51 responderam estudantes de **baixa renda**, 42 responderam estudantes **indígenas**, 38 responderam estudantes com **deficiência**, 29 responderam estudantes **quilombolas**, 26 responderam estudantes **LGBTQIA+**, 16 estudantes **nascidos em Florianópolis (SC)**, 10 estudantes responderam que estudantes de escola **PARTICULAR** têm direito às cotas. Contudo, quando perguntamos “Como você explicaria que são as ‘cotas’ ou ações afirmativas?” (pergunta no formato aberto) poucos foram os que conseguiram elaborar uma resposta. Cerca de 45,4% não responderam (deixaram em branco), 24,1% responderam com “não sei” e 30,6% forneceram uma resposta qualitativa organizada abaixo no quadro 2. As respostas foram mantidas de forma literal respeitando a escrita dos estudantes.

Quadro 2 - Capital informacional das e dos estudantes organizados a partir das respostas abertas do questionário

(continua)

Como você explicaria “o que são as cotas ou ações afirmativas” ?
Valores para cada graduação?
Vagas reservadas para pessoas minoritárias, de baixa renda, outras raças ou com deficiência
Tenho conhecimento sobre as cotas, porém não o bastante para explicar
Vagas exclusivas para outras pessoas
Negros, indígenas e pessoas que estudaram em escolas públicas
São vagas reservadas para pessoas de cor ou de escola pública
Compreendem políticas públicas e privadas
Vagas especificamente para pobres, indígenas e negros. Onde temos privilégios para entrar
Não concordo
Cotas são partes de uma faculdade, divididas em partes como parte para estudantes públicos e negros
As cotas são como uma bolsa para famílias de baixa renda
Como uma espécie de ajuda a minoria
Cotas são a pontuação que se consegue no ENEM ou vestibular
São vagas para um grupo específico de pessoas
Cotas = menos a saídas ação = dos consideráveis
São reservas de vagas para grupos específicos
São vagas reservadas para que grupos menos favorecidos tenham chance de estudo ou trabalho
Tecnicamente uma lei que prioriza pessoas que sofrem desigualdades
Pagar por meses
Pessoas com pouca oportunidade conseguem entrar
Cotas são vagas para minorias

Quadro 2 - Capital informacional das e dos estudantes organizados a partir das respostas abertas do questionário

(conclusão)

Como você explicaria “o que são as cotas ou ações afirmativas” ?
São novas vagas para as minorias
São para pessoas com menos privilégios
As cotas são para as pessoas que não tem condição
Acho que seria um meio do aluno estudar na universidade ou faculdade sem pagar
Reserva de vagas
Cotas são reservas de vagas para pessoas que estudaram em escola pública
São oportunidades àqueles que não tem tantas
Uma oportunidade de pessoas com baixa minoria de entrar na faculdade/universidade
Cotas são oportunidades que as pessoas recebem por baixa renda ou menos oportunidade de entrar na faculdade
Pessoas negras, indígenas
São vagas reservadas para que grupos menos favorecidos tenham chance de estudo ou trabalho
Tecnicamente uma lei que prioriza pessoas que sofrem desigualdades
Pagar por meses
Pessoas com pouca oportunidade conseguem entrar
Cotas são vagas para minorias
São novas vagas para as minorias
São para pessoas com menos privilégios
As cotas são para as pessoas que não tem condição
Acho que seria um meio do aluno estudar na universidade ou faculdade sem pagar
Reserva de vagas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

De uma maneira geral, as explicações expostas no questionário conseguem exprimir a ideia geral do que são as cotas ou ações afirmativas. Exceto por uma ou outra resposta, as e os estudantes identificaram que são políticas públicas direcionadas a grupos minoritários

desfavorecidos socialmente. Embora as perguntas tenham sido respondidas, na sua maioria, em uma frase, precisamos considerar que o espaço no questionário era restrito a 3 (três) linhas direcionando o respondente a uma resposta curta e é importante frisar que não houve cópia de respostas entre os estudantes respondentes. O que demonstra que as respostas realmente correspondem ao conhecimento individual deles sobre as ações afirmativas.

4.3.3 Opinião dos estudantes sobre ações afirmativas: avaliação através da Escala de Likert

Para mensurar a opinião dos estudantes sobre as ações afirmativas, foi aplicado ao fim do questionário a escala de Likert sobre as seguintes questões:

1. O vestibular é justo: quem estuda mais, sempre passa;
2. As escolas privadas oferecem maiores chances de o aluno passar no vestibular do que as escolas públicas;
3. As “cotas” são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros;
4. As cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas; e
5. As cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação.

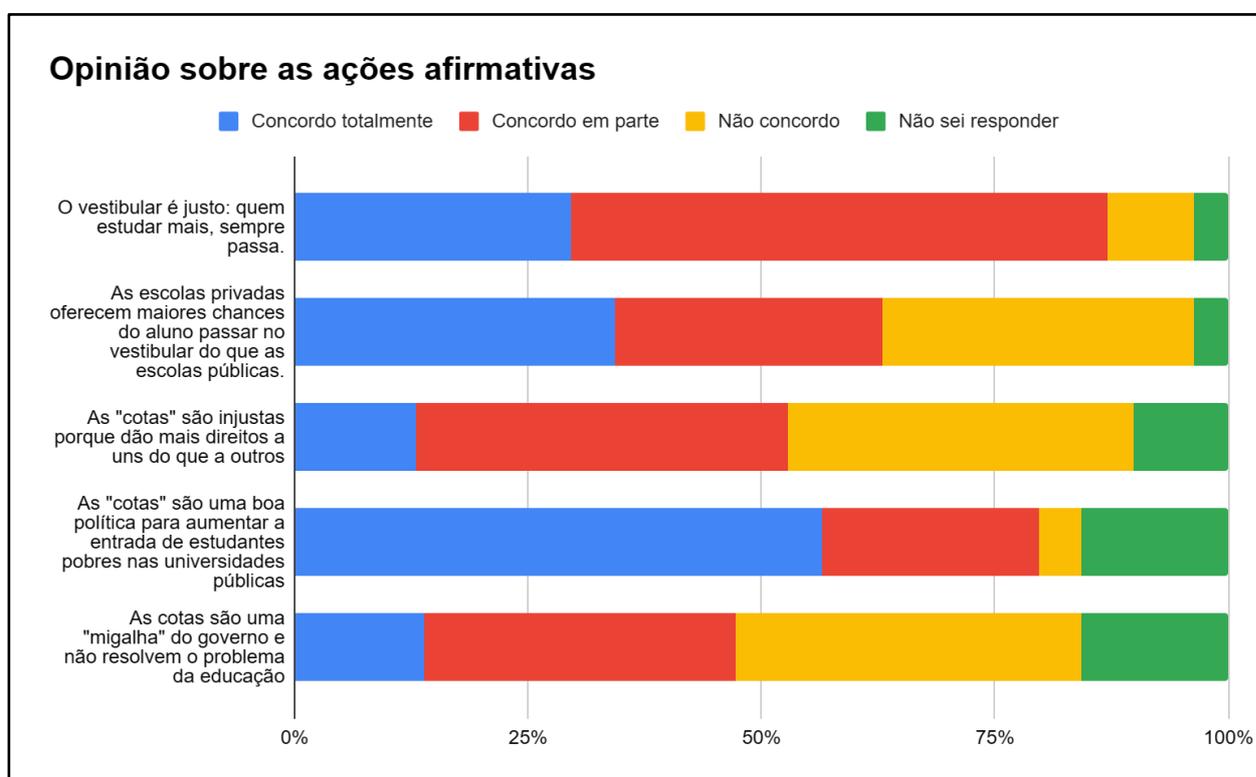
A escala de Likert permite mensurar opiniões de forma escalonada, no caso dessa pesquisa colocamos 3 (três) opções de resposta: concordo totalmente, concordo em parte, não concordo e o não sei responder foi acrescido para designar as não respostas. As afirmações apresentadas à apreciação dos estudantes por meio do questionário, capturam a complexidade da discussão sobre as ações afirmativas. Devendo assinalar as alternativas possíveis, podemos observar abaixo a interpretação presente nas frases que foram expostas:

- Meritocracia (afirmação 1 - o vestibular é justo: quem estudar mais sempre passa);
- Diferenças educacionais existentes entre ensino privado e público (afirmação 2 - As escolas privadas oferecem maiores chances de o aluno passar no vestibular do que as escolas públicas);
- Favorecimento de certos grupos em detrimento de outros (afirmação 3 - As “cotas” são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros);
- Política de reparação histórica e mobilidade social (afirmação 4 - As cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas); e

- Noção de que seria uma política paliativa e superficial (afirmação 5 - As cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação).

Na escala de valores, os estudantes responderam de forma mais equilibrada às questões de meritocracia, concordando parcialmente com as afirmações. Entretanto, no que se refere às questões que apresentam as cotas como uma política de mobilidade social, permitindo o acesso de pessoas pobres à universidade, os estudantes responderam favoravelmente como podemos observar a seguir:

Gráfico 4 – Opinião sobre as ações afirmativas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na primeira opinião, **o vestibular é justo: quem estudar mais sempre passa**, podemos perceber que a maioria, 57,4% das respostas, concentrou-se em “concordo em partes” seguidos por concordo totalmente com 29,6% e não concordo com 9,3%. Podemos interpretar que as e os estudantes possuem, em tese, uma posição crítica em relação ao processo que envolve o acesso ao ensino superior através do vestibular. Isso é demonstrado quando **concordam em partes** com a justiça ao acessar o vestibular, ao colocarmos “quem estuda mais sempre passa” queremos atribuir a ideia de meritocracia tão amplamente difundida nas seleções, quando concordam em partes não deixam de negligenciar a necessidade em estudar, mas apresentam que não é apenas *o estudar* que influi para a entrada na universidade.

No que concerne à segunda questão, **as escolas privadas oferecem maiores chances de o aluno passar no vestibular do que as escolas públicas**, as opiniões ficaram mais equilibradas, 34,3% concordam totalmente, 28,7% concordam em parte e 33,3% não concordam. Uma das interpretações possíveis é: quem concorda **totalmente** reconhece as diferenças entre as escolas públicas e privadas, quem concorda em **partes** reconhece com ressalvas e aqueles que **não concordam** interpretam a escola pública relevando a sua qualidade. A distribuição dessa opinião pode indicar a concepção *do que* eles entendem por qualidade dos serviços públicos.

Na terceira opinião exposta, **as “cotas” são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros**, é possível perceber que os respondentes que concordam totalmente apresentam um baixo percentual, cerca de 13%, a maioria das posições repousa sobre concordo em partes com 39,8% e não concordo com 37%. A baixa concordância com a frase evidencia que as ações afirmativas estão superando o movimento anticotas que surgiu no país durante sua implementação, sobretudo, àqueles liderados pela mídia (Feres Júnior et al., 2018). Além disso, ao problematizamos esses dados em conjunto com a primeira pergunta, podemos perceber que há uma contraposição à ideia que, por tanto tempo foi hegemônica, de meritocracia.

Na quarta opinião, **as cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas**, 56,5% das e dos estudantes **concordam totalmente** com essa opinião, 23,1% concordam em parte e 4,6% não concordam. Essa é a opinião onde encontra-se o maior índice de **concordo totalmente** se comparado com as demais opiniões e o menor índice de discordância também ao compararmos com as outras posições. Demonstrando, assim, o entendimento das ações afirmativas como uma política pública que possibilita a mobilidade social e a redistribuição de renda.

Por fim, na quinta opinião, **as cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação**, 13,9% concordam totalmente, 33,3% concordam em parte e 37% não concordam. Este dado é interessante porque a interpretação que a palavra “migalha” remete é a ideia de “sobra”, é a desqualificação dessa política pública. Os achados que demonstram que a maioria **não concorda** com essa opinião são positivos, no sentido, de que as e os estudantes compreendem o papel das ações afirmativas enquanto uma política pública que contribui para a solução de um problema na educação: a restrição do acesso nas universidades. É o entendimento das ações afirmativas enquanto um direito e não como um “favor” do poder público.

Ao analisar esses dados, observa-se uma crença significativa na "meritocracia" com a ideia de que o esforço individual é determinante no campo da educação. Essa crença reflete

uma confiança no poder do esforço pessoal como um fator crucial para o sucesso acadêmico. No entanto, a apreciação dos respondentes sobre outras afirmações revela uma visão mais crítica e realista. Muitos reconhecem que as escolas privadas oferecem maiores chances de aprovação no vestibular, e consideram as cotas uma política pública "justa" e "legítima" para aumentar as oportunidades dos estudantes egressos de escolas públicas. Essa visão sugere que, apesar da crença na meritocracia, há um reconhecimento das desigualdades estruturais que afetam o acesso ao ensino superior.

Considerando as percepções sobre as ações afirmativas, mesmo com indicadores de conhecimento relativamente baixos sobre essa política (63% dos respondentes disseram não ter ouvido falar dela, e 80% não conhecem beneficiados por ela), a resposta às afirmações com posições positivas sobre as cotas é majoritariamente favorável. Isso indica que, apesar do baixo grau de conhecimento específico, há uma tendência entre os estudantes a valorizar e apoiar essa política pública.

Portanto, pode-se concluir que, embora os estudantes possuam um capital informacional limitado sobre as ações afirmativas, existe uma permeabilidade e uma inclinação favorável à legitimação e ao apoio dessa política. Essa tendência sugere que, mesmo com um entendimento superficial, os respondentes reconhecem a importância das ações afirmativas como um meio de promover a equidade no acesso ao ensino superior.

4.3.4 Perspectivas de ingresso no ensino superior e ambições profissionais dos estudantes

Abaixo, na tabela 7, estão reunidos os dados percentuais sobre as perspectivas de ingresso no ensino superior e a ambição profissional das e dos estudantes. As respostas da pergunta: **“se sim, qual profissão que você quer ter no futuro?”**⁴⁴ foram agrupadas por grau de escolaridade exigido (em ensino superior, ensino técnico, técnico ou superior, ensino superior ou não exige formação, ensino técnico ou não exige formação, não exige formação, não respondeu e não sabe responder). Essa foi a alternativa encontrada para melhor visualização desses dados em valores percentuais e localizar o leitor sobre a ambição profissional das e dos estudantes. Algumas profissões são de difícil mensuração porque podem ser realizadas sem formação técnica ou superior (profissões mais relacionadas com o desenvolvimento autodidata) como, por exemplo, “cantora”, “empresário”, “dançarina de K-POP”, “jogador de futebol”, “militar”, “tatuadora”, “fotografia” entre outras.

⁴⁴ A pergunta anterior, à qual essa está vinculada, é "Você sabe qual profissão gostaria de ter no futuro?", com as opções de resposta para assinalar SIM ou NÃO.

Tabela 7 - Ingresso no ensino superior e ambição profissional

	Estudantes (108)	%
Você sabe qual profissão gostaria de ter no futuro		
Sim	78	72,2%
Não	25	23,1%
Não respondeu	5	4,6%
Você acha que vai fazer faculdade futuramente		
Sim	62	57,4%
Não	6	5,6%
Talvez	30	27,8%
Não sei	6	5,6%
Nunca	1	0,9%
Não respondeu	3	2,8%
Se sim, qual a profissão que você quer ter no futuro		
Ensino superior	43	39,8%
Ensino técnico	2	1,9%
Técnico ou superior	18	16,7%
Ensino superior ou não exige formação	3	2,8%
Ensino técnico ou não exige formação	1	0,9%
Não exige formação	13	12%
Não respondeu	23	21,3%
Não sabe responder	5	4,6%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conforme a tabela 7, os dados sobre o ingresso no ensino superior e a ambição profissional são altos. No universo de 108 estudantes, 72,2% sabe qual profissão quer ter no futuro e 57,4% acha que vai fazer faculdade no futuro. O achado evidencia a possibilidade de uma mudança geracional entre as chances de inserção no ensino superior, via de regra restrita a poucos, passa a ser percebida como um espaço de possibilidades para estudantes de escola pública da periferia da cidade.

Em relação às profissões que ambicionam ter no futuro, há algumas ressalvas a serem feitas. Como essa era uma questão aberta no nosso formulário, não é possível prever se os estudantes, ao responderem, tinham em mente o grau de escolaridade necessário para exercer as profissões descritas. A classificação apresentada foi realizada pela pesquisadora para melhor organizar os dados.

As profissões mencionadas que precisam de ensino superior correspondem a 39,8%, que exigem técnico ou superior 16,7% e não respondeu 21,3% são os percentuais mais significativos. O elevado percentual de profissões que demandam ensino superior é atribuído principalmente à classificação das ocupações relacionadas ao ingresso nas forças de segurança pública, as quais foram categorizadas com base na exigência de formação superior. Com exceção das carreiras militares e de salva-vidas, os concursos públicos em Santa Catarina exigem formação de nível superior para estas profissões. Assim, embora não seja evidente a necessidade de possuir o ensino superior, é importante considerar esse critério ao fazer a classificação. Além disso, a profissão de "perito criminal", frequentemente mencionada, também exige formação superior em qualquer área e foi classificada evidenciando isso.

Ainda nesse tópico da ambição profissional, no formulário aplicado a pergunta foi realizada no formato de questão aberta. Para que as menções das e dos estudantes não sejam perdidas pela categoria do grau de escolaridade, optou-se pela nuvem de palavras com todas as respostas literais para a pergunta: "Qual é a profissão que você gostaria de ter no futuro?" como podemos observar na imagem a seguir:

Ao observarmos as profissões por gênero, é possível perceber a reprodução dos papéis de gênero fortemente enraizados na sociedade. Apenas duas áreas profissionais aparecem com frequência entre ambos os gêneros: as relacionadas ao direito (advogada, advogado, advocacia, delegada) e as relacionadas à segurança pública. No entanto, mesmo na área de segurança pública, as profissões como perita criminal, militar, BOPE e PM também refletem os papéis de gênero, pois a função de perita está mais próxima da polícia científica, enquanto as demais estão mais relacionadas à força.

Complementando o conjunto de questões sobre as profissões, foi perguntado aos estudantes “em qual universidade ou faculdade você gostaria de fazer esse curso?”. No formulário, essa pergunta foi aberta, mas as respostas foram inicialmente agrupadas para uma melhor apresentação dos dados. Abaixo a tabela 8 expõe os dados.

Tabela 8 - Preferências no acesso ao ensino superior

	Estudantes Total (108)	%
Em qual universidade você gostaria de fazer esse curso?		
Universidade PÚBLICA	42	38,9%
Universidade PRIVADA	6	5,6%
Universidade pública ou privada	5	4,6%
Não sei	25	23,1%
Não respondeu	20	18,5%
Outros	10	9,3%

Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com a tabela 8, a maioria das e dos estudantes ambicionam acessar o ensino superior público correspondendo a 38,9% das respostas, 23,1% não sabe, 18,5% não respondeu, apenas 5,6% e 4,6% responderam universidade privada ou privada e pública, respectivamente. A fim de qualificar as respostas da nossa amostra, aplicamos a nuvem de palavras para descrever *quais são as universidades* e *quais são as profissões* que querem cursar nessas universidades como demonstrado a seguir:

Figura 6 – Universidade para o curso



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 7 – Curso universitário futuro



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Como podemos observar na nuvem de palavras, a UFSC lidera a preferência das e dos estudantes cursarem a graduação, seguidos da UDESC e demais menções que se referem a universidade pública como USP e “universidade pública”. Unisul, Senac e Senai também aparecem como preferência de escolha, mas em menor proporção que as demais públicas.

Em relação às profissões, a nuvem de palavras é o resultado das palavras categorizadas, pois essa questão era aberta no questionário e, como visto anteriormente, os estudantes mencionam a mesma profissão de maneiras diferentes. Portanto, "direito" aqui representa menções como "advocacia, advogada, advogado, delegada" e assim por diante. As citações que não se encaixavam amplamente em alguma área foram mantidas separadas, como, por exemplo, "letras inglês" e "professora de educação física".

4.4 O CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCLUSÕES DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SOBRE CAPITAL INFORMACIONAL

Na primeira parte da pesquisa, que examinou o perfil sociodemográfico dos estudantes e de suas famílias, constatamos que a maioria dos respondentes é do gênero feminino, superando ligeiramente o número de respondentes do gênero masculino. Em termos de idade, a maior parte dos estudantes encontra-se nas faixas etárias de 14 a 15 anos (32,4%) e 16 anos (39,8%). Observamos também que os dados sobre raça-etnia destacam uma composição mais diversa do que a média estadual, com uma maioria de estudantes não brancos (61,1%). Este dado é significativo, considerando a predominância de autodeclarados brancos no estado, e aponta para a relevância das políticas de ações afirmativas no contexto local. A presença de uma população estudantil majoritariamente não branca sublinha a necessidade de tais políticas para combater as desigualdades históricas e promover a inclusão.

Os dados sobre os responsáveis confirmam padrões tradicionais de gênero, com a mãe frequentemente identificada como o principal responsável e o pai como o segundo responsável. A maior presença das mães como responsável principal e dos índices de não resposta para o segundo responsável sugere um ambiente familiar monoparental e a reprodução dos papéis sociais de gênero onde a responsabilidade principal dos filhos e da família é centrada nas mulheres.

Em relação à escolaridade dos responsáveis, o responsável principal apresenta maior escolaridade em relação ao segundo responsável em todas as modalidades de ensino. Não podemos deixar de considerar que o índice de respostas para “não tenho segundo responsável”

foram altos, o que pode contribuir para o resultado indicando que o primeiro responsável possui maior escolaridade. Da ocupação profissional 34,3% (responsável principal) e 28,7% (segundo responsável) correspondem a profissões de serviços gerais e 17,6% (responsável principal) e 9,3% (segundo responsável) se referem a profissões do comércio. Ambas profissões que não exigem diploma universitário. Este é um dado que, interpretado com os demais resultados, contribui para justificar o *porquê* do capital informacional das e dos estudantes serem direcionados para o ensino superior profissionalizante.

Outro ponto a se destacar, e já entrando nas conclusões da segunda parte, é que os estudantes conseguem responder à profissão dos pais e à sua escolaridade, mas possuem dificuldade em identificar *qual* a modalidade de ensino que a sua rede de contatos realiza os estudos. Neste sentido, do capital informacional das e dos estudantes sobre família e amizades, 37% diz que ninguém cursa ou está cursando faculdade, 28,7% mais de 3 pessoas e 43,5% não sabe responder. Esse distanciamento é ainda maior quando observamos os dados das amizades, 75,5% não possui ninguém que cursa ou está cursando faculdades, 46,3% diz não ter amigos cursando e 31,5% não sabe responder. Apresentando, assim, um ciclo social que não está presente nas universidades.

O terceiro bloco da pesquisa revela insights significativos sobre o capital informacional dos estudantes. Os dados indicam que, apesar de haver um ambiente potencialmente favorável ao desenvolvimento de capital informacional, existe uma lacuna evidente no conhecimento específico necessário para acessar o sistema de ações afirmativas e ingressar no ensino superior público por meio delas.

Isso significa que, em um contexto geral, os estudantes conseguem identificar características mais superficiais das universidades, mas não conseguem aprofundar o conhecimento sobre como funciona o processo para acessar o ambiente universitário. Um exemplo são os dados em relação ao conhecimento das universidades públicas e privadas, os estudantes conhecem e citam mais as universidades públicas do que as universidades privadas, mesmo assim, 44,4% não citou nenhum exemplo de universidade pública e 74% não citou nenhum exemplo de universidade privada. Dos que citaram a ênfase reside nas públicas UFSC e UDESC, nas privadas estão as universidades do sistema S (Senac e Senai), Estácio de Sá, Unisul e Uniasselvi.

Perguntas sobre o funcionamento da universidade pública e das ações afirmativas indicam a mesma lógica: 95,4% demonstram já ter ouvido falar da UFSC, 63,9% identificam que é gratuito, contudo, 55,6% responde que “não, não tem conhecimento” sobre como funciona o vestibular da UFSC. Outro dado que apresenta contradição refere-se ao conhecimento sobre as

ações afirmativas. Enquanto 63% dos estudantes afirmam não ter ouvido falar das ações afirmativas, 62% dizem não conhecer as cotas e 80,6% indicam não conhecer alguém que entrou nas universidades por meio das cotas. Quando perguntados sobre quem são os beneficiários das ações afirmativas, a maioria consegue identificar que são estudantes de escola pública, negros/as, pessoas de baixa renda, indígenas, pessoas com deficiência (houve uma mudança recente na lei), quilombolas e LGBTQIA+ (as cotas para estudantes trans foram aprovadas na UFSC em 2023). No entanto, na questão aberta para explicarem "o que são as cotas ou ações afirmativas", 45,4% não responderam, 24,1% responderam "não sei" e apenas 30,6% forneceram uma resposta.

A aparente contradição entre os dados pode ser atribuída às fontes onde os estudantes desenvolvem o capital informacional sobre o ensino superior. Embora a maioria não apresente capital informacional sobre as ações afirmativas e a forma como ocorre o vestibular da UFSC, o conhecimento prévio que eles demonstram ter sobre a universidade é formado através dos professores da escola. Quando perguntados sobre onde mais ouviram falar da UFSC, 55 estudantes mencionaram que foi entre professores da escola, seguidos da internet com 36 menções e, logo após, aparece o ciclo social (família e rede de amizades). Dessa maneira, o capital informacional dos estudantes sobre a UFSC é majoritariamente formado na escola, através dos professores.

Essa análise demonstra a convergência com Bourdieu (2010) ao evidenciar que o liceu (no nosso caso, a universidade pública e federal) não faz parte do universo concreto das famílias populares. O capital informacional que essas famílias transmitem está mais relacionado à perpetuação da lógica do ensino superior profissionalizante (conhecimento sobre as universidades do sistema S) do que ao ensino público superior, que, no contexto brasileiro, sempre foi restrito a uma elite econômica e intelectual. Isso confirma que, para alcançar o liceu, é necessário, além de um conjunto de habilidades excepcionais, o aconselhamento dos professores para a formação do capital informacional necessário. Fica evidente o papel fundamental da escola na formação desse capital informacional, que será crucial para acessar o ensino superior através das cotas.

Diferentemente da dimensão que revela um baixo grau de informação sobre a universidade e as ações afirmativas, a análise da posição valorativa dos estudantes em relação às ações afirmativas demonstra que eles conseguem identificar os objetivos gerais a que se propõem essas políticas públicas. Utilizando a escala de Likert foram expostas no questionário 5 frases para mensurar a opinião dos estudantes:

1. Vestibular é justo quem estudar mais sempre passa;

2. Escolas privadas oferecem maiores chances de o aluno passar no vestibular do que as públicas;
3. Cotas são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros;
4. As cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas; e, por fim,
5. As cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação.

As perguntas mobilizam a noção de meritocracia, desigualdades educacionais entre os sistemas público e privado, mobilidade social e distribuição de renda sintetizando, de maneira geral, as finalidades que tornam fundamentais a implementação da política de ações afirmativas nas universidades brasileiras.

Na primeira pergunta, 57,4% dos estudantes responderam que concordam em parte, 29,6% que concordam totalmente e 9,6% que não concordam. A interpretação possível é que eles reconhecem a necessidade de estudar, mas também entendem que apenas o esforço acadêmico não é suficiente para tornar o vestibular justo. A segunda questão apresenta uma distribuição mais equilibrada entre as respostas: 34,3% concordam totalmente que as escolas privadas oferecem maiores chances de passar no vestibular do que as públicas, 28,7% concordam em parte e 33,3% não concordam. Ainda assim, é importante destacar que os percentuais de "concordam totalmente" e "concordam em parte" conferem um sentido de maior concordância com a afirmação, indicando que os estudantes percebem elementos que tornam a disputa pelo acesso desigual. Seja pela noção de meritocracia envolvida na primeira questão ou pela desigualdade entre os sistemas privados e públicos na segunda, os estudantes mostram que entendem a complexidade das questões que envolvem o acesso ao ensino superior. Eles parecem reconhecer que, além do esforço individual, há fatores estruturais e sistêmicos que influenciam as chances de sucesso no vestibular.

A terceira e a quinta frase sintetizam ideias similares, refletindo uma percepção negativa sobre a implementação das ações afirmativas. Na afirmação presente na terceira frase, que diz que as cotas são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros, 13% dos estudantes concordam totalmente, 39,8% concordam em parte e 37% não concordam. De forma semelhante, para a quinta frase, que alega que as cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação, 13,9% concordam totalmente, 33,3% concordam em parte e 37% não concordam. Esses dados mostram que, embora haja uma parcela significativa de estudantes que reconhecem as cotas como uma medida paliativa ou injusta, a maioria expressa pelo menos algum grau de concordância com a necessidade de políticas afirmativas, ainda que percebam suas limitações.

O grau de concordância com a necessidade de políticas afirmativas nas universidades fica mais evidente com a quarta questão. Na frase "As cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas", 56,5% responderam que concordam totalmente, 23,1% concordam em parte e 4,6% não concordam. Essa foi a questão com o maior índice de "concordo totalmente" das cinco questões presentes na escala de Likert. Quase toda a nossa amostra apresenta concordância com a noção de que a política de ações afirmativas contribui para a mobilidade social e a distribuição de renda através do acesso ao ensino superior.

Sobre este trecho, podemos concluir que a análise das posições valorativas dos estudantes sobre as ações afirmativas revela uma clara percepção dos objetivos e benefícios dessas políticas públicas. Apesar de um baixo grau de informação sobre os mecanismos específicos de acesso à universidade e as próprias ações afirmativas, a maioria dos estudantes reconhece a importância dessas políticas para promover a mobilidade social e a igualdade de oportunidades. As respostas às questões da escala de Likert demonstram que, embora haja uma consciência crítica sobre as limitações e possíveis injustiças das cotas, prevalece uma visão favorável quanto à sua implementação. Isso evidencia a necessidade contínua de ampliar o capital informacional dos estudantes sobre o sistema de ensino superior e reforça o papel fundamental da escola e dos professores na disseminação dessas informações. A compreensão dos estudantes sobre as desigualdades educacionais e a valorização das políticas afirmativas como instrumentos de inclusão social reforçam a urgência de fortalecer essas iniciativas para garantir um acesso mais equitativo às universidades brasileiras.

Por fim, nossos achados de pesquisa apresentam dados referentes às perspectivas de ingresso no ensino superior e às ambições profissionais dos estudantes. Essas informações são cruciais para compreender como esses estudantes visualizam seu futuro acadêmico e profissional e de que forma isso se conecta com o capital informacional que possuem sobre o ingresso no ensino superior. Esse entendimento é essencial para identificar as lacunas e oportunidades existentes, possibilitando o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas

Para tal, neste bloco de dados, o que se conclui é o mesmo padrão das respostas anteriores. As respostas de múltipla escolha são respondidas, enquanto as respostas abertas e descritivas são deixadas, na sua maioria, em branco. Isso é evidente quando 72,2% dos estudantes respondem que sabem qual profissão querem ter no futuro, contra 23,1% que não sabem. Em contrapartida, 21,3% não responderam à pergunta aberta "se sim, qual profissão você quer ter no futuro?". O mesmo ocorre com a ambição de cursar uma faculdade: 57,4% respondem que "sim" e 27,8% "talvez" à pergunta "você acha que vai fazer faculdade futuramente?". No

entanto, quando perguntados sobre “em qual universidade/faculdade você gostaria de fazer esse curso?”, 23,1% responderam “não sei” e 18,5% não responderam.

Dos que responderam, “se sim, qual profissão você quer ter no futuro?”, 39,8% responderam profissões que exigem ensino superior, 1,9% que exige ensino técnico, 16,7% que exige técnico ou superior e 12% que não exige formação. Muitas profissões mencionadas possuem relação com as forças de segurança pública, no estado de Santa Catarina os concursos exigem nível superior como critério de seleção, por isso os valores que exigem ensino superior foram altos. Além do mais, como essa questão era aberta, utilizamos nuvem de palavras para melhor apresentar as profissões mencionadas.

Ainda sobre os que responderam, para “qual universidade/faculdade você gostaria de fazer esse curso?” 38,9% responderam que preferem em universidades públicas, 5,6% privadas, 4,6% pública ou privada. Sendo a UFSC, Udesc e Unisul as mais mencionadas para realizar os cursos. Na nuvem de palavras podemos observar também que os cursos que mais gostariam de fazer são direito, medicina, medicina veterinária, administração, engenharia, engenharia mecânica e pedagogia.

Esses dados revelam um padrão consistente: enquanto os estudantes mostram alguma clareza em suas preferências quando se trata de opções fechadas, a incerteza e a falta de especificidade emergem nas questões abertas. Essa tendência sublinha a importância das orientações recebidas no ambiente escolar e a necessidade de fortalecer o capital informacional dos estudantes, especialmente no que se refere ao planejamento de suas trajetórias educacionais e profissionais.

Podemos concluir que, a partir da nossa amostra, há um baixo capital informacional sobre o ingresso nas universidades através das ações afirmativas. Essa carência de informações evidencia a necessidade de reforçar a divulgação e a educação sobre as políticas de ações afirmativas, como o projeto Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC. Iniciativas como essa são essenciais para que os estudantes compreendam melhor essas oportunidades e possam utilizá-las de forma eficaz em suas trajetórias acadêmicas e profissionais, combatendo, dessa forma, as desigualdades que se interpõem através de um sistema universitário que por anos foi restrito a poucos.

5 CONCLUSÃO

Considerando o conjunto dos dados e a análise dos blocos de forma integrada, é possível concluir **a contradição entre as dimensões de conhecimento e a posição valorativa sobre as ações afirmativas**. A primeira no que se refere ao desconhecimento sobre os procedimentos que envolvem o uso dessa política pública enquanto beneficiários e a segunda que demonstra um entendimento dos objetivos a que se propõe a implementação dessa política. Ou seja, os estudantes não possuem capital informacional suficiente para ingressar no ensino superior público através das ações afirmativas. Eles identificam as universidades públicas, que são gratuitas e os beneficiários das cotas, mas não conseguem extrapolar esse conhecimento genérico para entender como usar a lei para ingressar na universidade. Por outro lado, conseguem identificar os objetivos gerais das ações afirmativas, reconhecendo essa política como um meio para combater a meritocracia e promover a mobilidade social dos mais pobres.

Observando os dados sobre o grau de escolaridade e a profissão dos responsáveis, podemos indicar que há um ambiente propício para o desenvolvimento de capital informacional. Contudo, sugere-se que esse capital acaba sendo direcionado para o ensino superior voltado para o mundo do trabalho. Nossos dados mostram que as universidades públicas mais citadas, como a UFSC e a UDESC, possuem forte influência dos professores e da internet. Esse achado converge com os escritos de Bourdieu (2010), que demonstram como os diferentes capitais culturais impactam na perpetuação das desigualdades escolares, conduzindo alguns para os colégios técnicos e outros para os liceus. No caso brasileiro, isso significa que uns são direcionados para o ensino superior público federal, enquanto os demais são direcionados para faculdades com menor valor atribuído ao diploma. Isto pode justificar porque as universidades privadas mais citadas são aquelas que possuem maior relação com o mundo do trabalho, como é o caso do sistema S, com instituições como Senac e Senai, ficando à frente, inclusive, de universidades privadas mais tradicionais de Santa Catarina, como a Unisul.

Evidentemente, algumas sugestões ficam para pesquisas futuras, como o uso de variáveis de controle, mensuração das turmas (séries de ensino) entrevistadas e ajustes no questionário. Ainda assim, nossos achados de pesquisa indicam a confirmação do baixo capital informacional dos estudantes de escolas públicas mais periféricas. Isso reforça a necessidade de programas como o projeto Embaixadoras e Embaixadores das Ações Afirmativas na UFSC, que visam promover atividades e debates sobre as ações afirmativas nas escolas. Embora os estudantes tenham uma compreensão geral sobre a universidade e aspirações profissionais, há uma clara

lacuna no conhecimento específico necessário para acessar o sistema de ações afirmativas e ingressar no ensino superior público.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. L. G.; VIEIRA, C. A. S. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. **Revista planejamento e políticas públicas**, n. 12, p. 117-146, 1995.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Fórum brasileiro de segurança pública**. Ano 17, São Paulo, 2023.

ARRETCHE, M. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 39-65.

BRASIL. **Decreto-lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: [DEL 200 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/2007/02/25/DecretoLei200.htm). Acesso 24 de março de 2024.

_____. **Decreto-lei n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: [Decreto nº 6096 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/2007/04/24/DecretoLei6096.htm). Acesso em 26 de março de 2024.

_____. **Decreto-lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [L12711 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/2012/08/29/DecretoLei12711.htm). Acesso em: 26 de março de 2024.

_____. **Decreto-lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: [L14723 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legislacao/2023/11/13/DecretoLei14723.htm). Acesso em 26 de março de 2024.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. eBook (264p.).

CAMPOS OLIVEN, A. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 61, p. 29-51, jan.-mar., 2007.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 209-214, 2002.

DOS PASSOS, J. C. A presença de estudantes negras na UFSC no contexto das ações afirmativas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. **Anais Eletrônicos**. p. 1–9. Florianópolis, 2013.

DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Tradução: Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003. (Documento de Trabalho, n. 3/03).

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2012.

FERES JÚNIOR, J. et al. Ação afirmativa: conceito, história e debates. **Sociedade e política collection**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 190 p., 2018.

FRANZESE, C.; ABRUCIO, F. L. A combinação entre federalismo e políticas públicas no Brasil pós-1988: os resultados nas áreas de saúde, assistência social e educação. **Reflexões para Ibero-América: a avaliação de programas sociais**. Brasília: ENAP, p. 25-42, 2009.

FRY, P.; MAGGIE, Y. Cotas raciais-construindo um país dividido? **Econômica**, v. 6, n. 1, 2004.

HAGE FIALHO, N. Universidades estaduais no Brasil: pauta para a construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 81-93, 2012.

HENRIQUES, R. Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90. **Texto para Discussão 807**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde pública**, v. 18, p. S57-S65, 2002.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T. et al. **Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira**. Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016, p. 95–124.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, p. 43-55, 2005.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (Lei nº 12.711/2012). **Cadernos de estudos e Pesquisas em políticas educacionais**, v. 6, 2022.

SILVÉRIO, V. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: Educação, desigualdade e reconhecimento. *In*: PAULA, M.; HERINGER, R. (orgs). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 13 -38.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias** [online]. n.16, p. 20-45, 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO

Primeiro nome:

Idade:

1) Quem são os responsáveis pela sua criação? (mãe?; avó?; irmã/o?; pai? outros?)

Responsável 1:

Responsável 2 (só se tiver):

2) Qual é o grau de escolaridade do seu responsável (ou responsáveis)?

Responsável 1:

Não teve a chance de estudar

Estudou até a 5ª série

Estudou até a 9ª série

Estudou até o ensino médio

Fez ou está fazendo faculdade

Responsável 2:

Não teve a chance de estudar

Estudou até a 5ª série

Estudou até a 9ª série

Estudou até o ensino médio

Fez ou está fazendo faculdade

3) Qual é a profissão dos seus responsável(is)?

Responsável 1:

Responsável 2 (só se tiver):

4) Do ponto de vista da cor de pele como você se identifica?

Sou branco/a

Sou preto/a

Sou pardo/a

Sou indígena

Nunca pensei nisso

Prefiro não responder

5) Você lembra de exemplos de faculdades ou universidades PRIVADAS em Santa Catarina?

sim não

Se sim, cite exemplos.

5b) Você lembra de exemplos de faculdades ou universidades PÚBLICAS em Santa Catarina?

sim não

Se sim, cite exemplos.

6) Na sua família (contando pais, irmãos, primos, sobrinhos/as e tios/as) quantas pessoas cursaram ou estão cursando faculdade?

Uma pessoa

Duas pessoas

Três pessoas ou mais

Ninguém

6b) E você sabe se esses familiares estão estudando em:

faculdades ou universidades PRIVADAS

faculdades ou universidades PÚBLICAS

em instituições PRIVADAS e em PÚBLICAS

não sei

não tenho familiares que cursaram ou estejam cursando faculdade

7) Entre seus amigos e amigas, quantas pessoas cursam ou estão cursando faculdade?

Uma pessoa

Duas pessoas

Três pessoas ou mais

Ninguém

7b) E você sabe se esses amigos/as estudaram (ou estão estudando) em:

- faculdades ou universidades PRIVADAS
- faculdades ou universidades PÚBLICAS
- em instituições PRIVADAS e em PÚBLICAS
- não sei
- não tenho amigos/as que cursaram ou estejam cursando faculdade

8) Você sabe qual profissão gostaria de ter no futuro?

- sim não

Se sim, qual profissão você gostaria de ter no futuro?

9) Você acha que vai fazer faculdade futuramente?

- Sim
- Não
- Talvez
- Não sei

9b) Se você marcou “sim” ou “talvez” na pergunta anterior, qual curso universitário você gostaria de fazer futuramente?

9c) Em qual faculdade/universidade, você gostaria de fazer esse curso?

10) Você já ouviu falar na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)?

- sim não

10b) Se você respondeu sim à pergunta acima, onde você mais ouviu falar sobre a UFSC?

- TV/rádio
- Internet
- Na minha família
- Na minha vizinhança
- Entre professores da escola

- Entre colegas/amigos da escola
- Em outros lugares, quais?

Não ouvi falar da UFSC

10c) Para estudar na UFSC, você diria que

- é necessário pagar mensalidade
- é gratuito
- não sei dizer

11) Você sabe como funciona o vestibular da UFSC?

- Não, EU NÃO TENHO CONHECIMENTO sobre o vestibular da UFSC
- Sim, TENHO UM POUCO DE CONHECIMENTO sobre o vestibular da UFSC
- Sim, TENHO MUITO CONHECIMENTO sobre o vestibular da UFSC
- NÃO SEI RESPONDER SOBRE ISSO

12) Você já ouviu falar das “cotas” ou “ações afirmativas” para universidades públicas?

- sim não

12b) Qual o seu grau de conhecimento sobre as “cotas” ou “ações afirmativas”?

- NÃO CONHEÇO o que são “cotas” ou “ações afirmativas”
- Conheço UM POUCO sobre as “cotas” ou “ações afirmativas”
- Conheço BASTANTE sobre as “cotas” ou “ações afirmativas”

13) Como você explicaria o que são as “cotas” (ou “ações afirmativas”)?

14) Você conhece alguém que ENTROU em faculdades/universidades por “cotas” (“ações afirmativas”)?

- sim não

15) Quais pessoas têm direito às “cotas” ou “ações afirmativas” nas universidades públicas?

(se você quiser, pode marcar mais de uma alternativa)

- estudantes de escola PÚBLICA
- estudantes de escola PARTICULAR
- estudantes com deficiência
- estudantes nascidos em Florianópolis, SC
- estudantes de baixa renda
- estudantes negros/as
- estudantes indígenas
- estudantes quilombolas
- estudantes LGBTQIA+

16) Para terminar, marque a opção mais próxima da sua opinião sobre as afirmações abaixo:

1) *O vestibular é justo: quem estudar mais sempre passa.*

Na MINHA OPINIÃO, eu...

- Concordo totalmente com essa afirmação
- Concordo em parte com essa afirmação
- Não concordo com essa afirmação

2) *As escolas privadas oferecem maiores chances do aluno passar no vestibular do que as escolas públicas.*

Na MINHA OPINIÃO, eu...

- Concordo totalmente com essa afirmação
- Concordo em parte com essa afirmação
- Não concordo com essa afirmação

3) *As “cotas” são injustas porque dão mais direitos a uns do que a outros.*

Na MINHA OPINIÃO, eu...

- Concordo totalmente com essa afirmação
- Concordo em parte com essa afirmação
- Não concordo com essa afirmação

4) *As cotas são uma boa política para aumentar a entrada de estudantes pobres nas universidades públicas.*

Na MINHA OPINIÃO, eu...

- Concordo totalmente com essa afirmação

- Concordo em parte com essa afirmação
- Não concordo com essa afirmação

5) *As cotas são uma “migalha” do governo e não resolvem o problema da educação.*

Na MINHA OPINIÃO, eu...

- Concordo totalmente com essa afirmação
- Concordo em parte com essa afirmação
- Não concordo com essa afirmação