

## Da escola pública para a universidade pública: “Porque não é só entrar, é permanecer!”

From public school to public university: “It’s not only to get in but also to persist!”

De l’école publique à l’université publique: “Il ne s’agit seulement d’y entrer, mais d’y rester!”

---

Jacira da Silva Barbosa\*

Observatório da Vida Estudantil, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.

---

### Resumo

A educação brasileira sempre esteve em pauta nos debates políticos e nos estudos acadêmicos, e é apontada como espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Essa realidade interfere diretamente nas trajetórias escolares prolongadas, no acesso e na permanência no ensino superior. Neste texto trabalhamos com estudantes que tiveram acesso à universidade pública com o advento das políticas institucionais e governamentais afirmativas e de inclusão social implantadas nos primeiros anos deste século. O estudo teve por objetivo conhecer trajetórias de escolarização e percursos biográficos de universitárias oriundas de famílias pobres, egressas de escolas públicas e autodeclaradas afrodescendentes, segmento sub-representado em instituições de ensino superior, caracterizado como um território branco. Numa perspectiva interdisciplinar, que preconiza a interação entre duas ou mais disciplinas, e torna possível a complementaridade dos conceitos, são debatidos a justiça social, a justiça cognitiva e a interseccionalidade. A investigação teve delineamento qualitativo, pautou-se em estudo de casos múltiplos como estratégia de pesquisa, e utilizou questionários sociodemográficos e entrevistas reflexivas. A análise dos resultados destaca as contradições vivenciadas na universidade, as dificuldades relacionadas aos processos de permanência e de afiliação estudantil, e a mobilização das universitárias para a conquista de espaços e visibilidade nos respectivos cursos. As políticas afirmativas impactam a produção acadêmica porque essas “novas estudantes” trazem uma diversidade de conhecimentos e distintas questões que demandam outros diálogos com o saber hegemônico.

**Palavras-chave:** ações afirmativas, ensino superior, interseccionalidade, justiça cognitiva, justiça social

### Abstract

Brazilian education has always been on the agenda in political debates and academic studies, and it’s pointed out as the time/space in which historical social and racial inequalities persist. This reality directly interferes with prolonged school trajectories, access, and permanence in higher education. In this text, we work with students who had access to public universities with the advent of affirmative institutional and governmental policies and social inclusion implemented in the

---

\* Correspondência: [jacirasbarbosa@uol.com.br](mailto:jacirasbarbosa@uol.com.br)

early years of this century. The study aimed to understand schooling trajectories and biographical paths of female university students from poor families, who graduated from public schools and declared themselves of African descent, an underrepresented segment in higher education institutions, characterised as a white territory. From an interdisciplinary perspective, which advocates interaction between two or more disciplines and makes possible the complementarity of conceptions, social justice, cognitive justice, and intersectionality are discussed. The investigation had a qualitative design, based on the study of multiple cases as a research strategy, and used socio-demographic questionnaires and reflective interviews. The analysis of the results highlights the contradictions experienced at the university, the difficulties related to student permanence and affiliation processes, and the mobilisation of university students to conquer spaces and visibility in their respective courses. Affirmative policies impact academic production because these “new students” bring a diversity of knowledge and different issues that demand other dialogues with the hegemonic knowledge.

**Keywords:** affirmative actions, higher education, intersectionality, cognitive justice, social justice

### Résumé

L'éducation brésilienne a toujours été à la une des débats politiques et des études universitaires, et elle est désignée comme l'espace-temps dans lequel persistent des inégalités sociales et raciales historiques. Cette réalité interfère directement dans les trajectoires scolaires prolongées, dans l'accès et la permanence dans l'enseignement supérieur. Dans ce texte, nous travaillons avec des étudiants qui ont eu accès aux universités publiques avec l'avènement des politiques institutionnelles et gouvernementales affirmatives et d'inclusion sociale mises en œuvre dans les premières années de ce siècle. L'étude avait pour objectif de connaître les trajectoires scolaires et les parcours biographiques des universitaires issus de familles pauvres, sortant des écoles publiques et se déclarant afro-descendants, segment sous-représenté dans l'enseignement supérieur, caractérisés comme un territoire blanc. Dans une perspective interdisciplinaire, qui prône l'interaction entre deux ou plusieurs disciplines, et rend possible la complémentarité des concepts, la justice sociale, la justice cognitive et l'intersectionnalité sont abordées. L'enquête avait une conception qualitative, basée sur l'étude de cas multiples comme stratégie de recherche, et utilisait des questionnaires socio-démographiques et des entretiens réflexifs. L'analyse des résultats met en évidence les contradictions vécues à l'université, les difficultés liées aux processus de permanence et d'affiliation des étudiants, et la mobilisation des étudiants universitaires pour conquérir des espaces et de la visibilité dans leurs filières respectives. Les politiques de discrimination positive ont un impact sur la production académique car ces “nouveaux étudiants” apportent une diversité de connaissances et de problèmes spécifiques qui exigent d'autres dialogues avec le savoir hégémonique.

**Mots-clés:** action positive, enseignement supérieur, intersectionnalité, justice cognitive, justice sociale

### Introdução

A educação desempenha um papel vital para a existência das pessoas e deve estar fundamentada nos direitos humanos e baseada em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Como um bem comum e esforço público, a educação deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade (UNESCO, 2022).

A educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art.º 205 da Constituição Federal promulgada em 1988. Contudo, e apesar do progresso significativo na educação brasileira em todos os níveis de ensino nos últimos 60 anos (Alves, 2022), está longe de ser cumprido o princípio de equidade. Como mostram os debates políticos dos movimentos sociais e os estudos acadêmicos, o que revela a inquestionável importância da compreensão e enfrentamento das desigualdades sociais e raciais que assolam o país (Gomes, 2011; Lima, 2013). Pesquisas realizadas nos últimos anos (Botler, 2018; Carrano et al., 2015) apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de injustiças, o que nos alerta para as distintas formas que assume a desigualdade verificada na experiência escolar de importante parcela da população que está inserida no contexto das escolas públicas brasileiras. Disso resulta a persistência de enormes iniquidades sociais, educacionais e raciais no tocante ao acesso e à permanência no ensino superior.

Este texto lida com experiências de estudantes que desenvolveram trajetórias escolares em escolas públicas e, posteriormente, ingressaram em instituições de ensino superior (IES) com o advento das políticas institucionais e governamentais afirmativas e de inclusão social implantadas nos primeiros anos deste novo século. O artigo é fruto de investigação de doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano (Barbosa, 2020) e tem como objetivo principal conhecer e analisar trajetórias de escolarização e percursos biográficos de universitárias negras, oriundas de famílias pobres e egressas de escolas públicas. De forma interdisciplinar, a análise está pautada em um debate sobre justiça social, justiça cognitiva e interseccionalidade, conceitos importantes para pensarmos as oportunidades escolares e aquelas instituídas com as políticas afirmativas que proporcionam a continuidade dos estudos de pessoas de origem popular.

### **Escola pública, desigualdades e experiência escolar**

Relatório divulgado pela UNESCO (2022) ressalta que, durante o século XX, a educação pública visava, essencialmente, apoiar os esforços nacionais de cidadania e desenvolvimento, o que a levou a assumir, principalmente, a forma de escolaridade obrigatória para crianças e jovens. No entanto, apesar do notável progresso na expansão das oportunidades educacionais nas últimas décadas, o acesso à educação de alta qualidade permanece incompleto e desigual aqui no Brasil e em outros cantos do mundo, onde se verifica que a exclusão de oportunidades educacionais permanece acentuada. Nesse contexto, o direito à educação, que se inscreve como princípio constitucional e como uma diretriz de política pública, é o eixo central das demandas por uma escola pública de qualidade.

Nessa discussão, importa recordar que, entre nós, a construção de uma educação pública

e democrática foi impulsionada pelo pensamento de importantes intelectuais brasileiros e de movimentos sociais que, a partir das primeiras décadas do século XX, pregavam a universalização da escola pública, laica e gratuita (Krawczyk, 2018). Historicamente, a escola pública surgiu como espaço de formação das elites e da classe média, posteriormente foi abandonada por esse segmento e se transformou em escola para a população pobre, negra em maior representatividade, e moradoras/es das periferias.

A presença das classes populares nas escolas nos dias atuais representa um enorme avanço do ponto de vista de uma democratização efetiva na esfera educacional, porém, de forma diversa da época em que a escola pública era frequentada pelas camadas abastadas da sociedade, o que temos, há algumas décadas e em boa parte das cidades brasileiras, é um sistema marcado por processos de escolarização de baixa qualidade e infraestrutura, insuficiente formação escolar e acadêmica, evasão e trajetórias truncadas ou irregulares (Botler, 2018; Carrano et al., 2015; Neves, 2013).

Há vários decênios o sistema educacional brasileiro está constituído de forma a reforçar o processo de concentração de renda e, dessa forma, aumenta os níveis de desigualdade. Disso resultam trajetórias distintas para as/os alunas/os ricas/os ou pobres, provenientes de escolas públicas ou privadas: as/os primeiras/os recebem uma educação de alto padrão e as/os últimas/os, apesar do acesso universal à educação primária e secundária, são marginalizadas/os pela qualidade do ensino que recebem. A baixa qualidade da educação oferecida às crianças e às/aos jovens de famílias de baixa renda também as/os coloca e as/os mantém em desvantagem no mundo do trabalho. Em síntese, a desigualdade educacional reforça a desigualdade social, dificultando e/ou impedindo a mobilidade social (Dubet et al., 2012; Luna & Klein, 2009; Neves, 2013).

Nessa conjuntura podemos afirmar que a expansão do sistema público de ensino, que levou à democratização do acesso à educação básica, não foi acompanhada de investimento equivalente no campo das políticas educacionais. Esse processo de popularização do ensino, que culminou com o aumento dos anos de escolaridade obrigatória e com um quantitativo maior de crianças e jovens na escola, levou ao “surgimento de uma crise multifária, relacionada a fatores tais como o crescimento, a complexificação, a burocratização, a escassez de recursos e a transformação da clientela” (Quadros & Leite, 2019, p. 83).

Esse quadro sugere, portanto, um aumento progressivo das barreiras de acesso segundo o nível de ensino, com o aumento das desigualdades sociais, raciais e de gênero. Essa realidade é característica de um sistema educacional que opera de forma distante da equidade, uma vez que não há uma justa igualdade de oportunidades, o que ocorre quando as pessoas têm acesso equitativo aos bens escassos e limitados da vida. Aldaíza Sposati (2002) destaca que a *equidade* é o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles nem estigmatizar as diferenças que conformam os diversos segmentos que a

compõem. A partir desse entendimento, um sistema educacional opera de forma equitativa quando garante que todas as pessoas tenham oportunidades adequadas, sem quaisquer tipos de discriminação. Realizadas essas condições, teremos a efetivação da justiça social.

Conceito eclético e polissêmico, a *justiça social*, de acordo com Madalena Duarte (2012), está baseada “no compromisso público com os princípios da igualdade, distribuição, redistribuição e respeito pela diversidade. Numa sociedade onde haja justiça social, os direitos humanos encontram-se assegurados e as classes sociais mais desfavorecidas contam com oportunidades de desenvolvimento” (p. 135). Em oposição, a ausência de justiça social em sociedades desiguais e injustas, como a brasileira, impacta as instituições e as torna menos democráticas (Gomes, 2019). Igualmente, impacta o direito das pessoas a uma vida digna e justa.

Nessa conjuntura, uma das formas para obter mais justiça seria olhar para as injustiças cotidianas, considerar as desigualdades reais e adotar medidas para compensá-las. Esse é o princípio da discriminação positiva (Dubet, 2004). Nesse particular, o que é relevante para o nosso propósito, é o fato de que essa desigualdade de distribuição só é justificável se for para beneficiar aquelas/es que têm dificuldades. Isso quer dizer que, quando não há uma justa igualdade de oportunidades nem condições de oferecer esses bens a todos os indivíduos que assim o desejam, é necessária a criação de dispositivos para amenizar tais carências e que, igualmente, possam atender às demandas do segmento mais empobrecido e discriminado da população.

Esse é o caso dos programas de ações afirmativas implementadas em nosso país como forma de enfrentamento das enormes desigualdades educacionais que interferem diretamente na trajetória prolongada nos estudos, no acesso e na permanência no ensino superior de grupos sub-representados nas etapas mais elevadas de escolarização. Nesse contexto, é consensual que a criação de políticas públicas efetivas direcionadas a serviços sociais fundamentais, como o é a educação, concorre para promover a ampliação das possibilidades de ingresso, no ensino superior, de candidatas/os discriminadas/os por distintas categorias de diferenciação: estudantes da rede pública de ensino, afrodescendentes, pobres e indígenas (Lima, 2013; Neves, 2013).

## **Políticas de inclusão na universidade pública: em busca da equidade sócio-racial e da justiça cognitiva**

As Políticas de Ações Afirmativas (PAA) são denominadas de “*discriminação positiva*” ou “*ação positiva*” na terminologia do direito europeu. Dentre tantos conceitos disponíveis acerca dessas ações, há o consenso de que essas são medidas estabelecidas pela esfera governamental

com a finalidade de reparar desigualdades sociais e étnico-raciais de segmentos que estão em posição de inferioridade e subalternidade na sociedade (Espírito Santo et al., 2013; Gomes, 2019; Heringer, 2018a; Sousa & Portes, 2011).

No âmbito internacional, programas de ações afirmativas datam dos anos 1900 e podem ser encontrados em diferentes amplitudes e conotações em diversos países que buscaram implementar políticas compensatórias (Espírito Santo et al., 2013). No Brasil, em comparação a outros países, a discussão acerca das ações afirmativas é relativamente recente, com início em meados dos anos 1990, a partir da realização de intensos debates em diferentes esferas da sociedade.

Nesse processo, importa ressaltar que a demanda por políticas compensatórias específicas para as/os negras/os no Brasil é antiga e não está baseada em qualquer modelo estrangeiro. Ao contrário, “insere-se na busca da justiça social em uma sociedade que historicamente se mostra racista, sexista, homofóbica e excludente” (Nascimento et al., 2008, p. 2). E, nessa perspectiva, foram as organizações do movimento negro que colocaram este tema em pauta no debate político e reivindicaram dos governos ações específicas (Espírito Santo et al., 2013; Heringer, 2018a, 2018b; Santos, 2013).

Para situar a questão, é importante explicitar que, desde a sua gênese, o foco da movimentação pelas políticas específicas de ação afirmativa foi a inclusão de estudantes negras/os nas universidades públicas, uma vez que estava evidente na sociedade, e estatísticas oficiais mostravam, que essas/esses estudantes estavam ausentes das universidades públicas, principalmente dos cursos mais seletivos, apesar de serem quase a metade da população (Silva, 2006).

No Brasil, embora o sistema universitário nunca tenha excluído oficialmente as/os afrodescendentes, como aconteceu na África do Sul por um período de sua história, o acesso geral à educação superior sempre foi extremamente desigual, com as/os jovens brancas/os e predominantemente de classe média e alta tendo chances muito maiores de admissão nas universidades, principalmente naquelas com maior seletividade (Heringer, 2018a). Isso porque a educação terciária no Brasil, desde seus primórdios, serviu à formação da elite nacional que, tradicionalmente, se perpetuava nos espaços mais rentáveis e reconhecidos social e economicamente, deixando de fora um enorme contingente de pessoas que não conseguia adentrar seus muros, ocupar este espaço e concluir seus cursos. Dessa maneira, as universidades brasileiras representam uma das esferas onde a diferença entre classes foi longamente marcada, ao se constituir, tradicionalmente, como “*território branco*” (Piovesan, 2007).

Uma mudança neste panorama teve início há cerca de duas décadas, quando ações afirmativas foram implementadas nas instituições públicas de ensino superior. Esse processo teve início em 2002 com iniciativas locais e autônomas por parte de algumas instituições que

adotaram, de forma embrionária, uma política de reserva de vagas para estudantes egressos de escola pública e o segmento afrodescendente. Essas iniciativas se espalharam ao longo dos anos por todo o sistema de educação superior federal e ganharam reconhecimento e legitimidade social com a sanção da Lei n.º 12.711/2012 pela presidenta Dilma Rousseff. Resumidamente, a lei garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a alunos e alunas que cursaram integralmente o ensino médio em estabelecimento de ensino público, pobres, afrodescendentes e indígenas (Art.º 1 e 3). Essa política objetiva acelerar a inclusão de grupos sociais, econômicos e étnico-raciais em desvantagem na educação terciária até que se torne desnecessária esta reserva.

A introdução da “Lei de cotas” nas IFES, de início, altera a composição racial das universidades, o que é revelado por duas edições de uma pesquisa que analisou o perfil das/os estudantes, realizadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), publicadas nos anos de 2016 e 2019. Por esses dados, as/os autodeclaradas/os pretas/os e pardas/os têm crescido sua participação nas instituições federais: de 34,2% em 2003, passaram a representar 47,57% das/dos estudantes em 2014, percentual que alcançou 51,2% em 2018. Esses resultados representam um cenário inédito na história da universidade pública brasileira e respaldam a existência das medidas afirmativas. Entretanto, essa nova experiência se amplia e se consolida “em uma velocidade ainda insuficiente para dar conta das grandes defasagens existentes entre os grupos de cor no acesso ao ensino superior” (Heringer, 2014, p. 21).

Em adição, cabe assinalar que, quando analisamos as alterações provocadas na fisionomia das IFES a partir da adoção das PAA, não se trata simplesmente de observar as diferentes tonalidades que imprimem um novo colorido ao público universitário. Mas trata-se, numa perspectiva ampliada, de atentar para a interseção, sempre particular, de categorias como raça/cor, gênero, origem/classe social, etnia, capacidade, cidadania, orientação sexual, entre outros elementos que são mais evidentes no ensino superior (Collins & Bilge, 2020). A chegada desses “novas/os estudantes” (Heringer, 2015; Honorato, 2015), com perfil sociodemográfico distinto do contingente que predominava, anteriormente, nesse nível de ensino, traz para o debate a importância destes e de outros marcadores de diferenciação social que se combinam e determinam as condições de vida dos seres humanos.

Com essa intenção, a perspectiva da *interseccionalidade* é aqui acolhida por enfatizar a questão específica das experiências das pessoas que estão sujeitas a múltiplas e simultâneas formas de opressão e subordinação dentro da sociedade. É um campo de investigação que surgiu como ferramenta indispensável para pensar desigualdades e se apresenta como um enfoque útil para compreender as experiências de vida das mulheres negras. Trata-se, portanto, de um conceito utilizado, inicialmente, por ativistas do feminismo negro, mas agora

também fazem uso de análises interseccionais outras áreas como a Psicologia, a Economia, a Ciência Política, os Direitos Humanos e as Políticas Públicas (Collins, 2017; Salem, 2014; Sardenberg, 2015).

A interseccionalidade é uma teoria dentro dos estudos feministas utilizada para abordar a natureza intersectada de estruturas e identidade e, com isso, chama a atenção dos múltiplos níveis de opressão que as mulheres enfrentam em seu cotidiano (Salem, 2014). O contexto em que surgiu a interseccionalidade é de extrema importância para tentar compreender a própria teoria, que esteve diretamente relacionada aos movimentos sociais, anteriormente à ocasião em que foi apropriada pelo universo acadêmico (Collins, 2017).

A afro-americana Patrícia Hill Collins (2017) situa as origens da interseccionalidade no âmbito dos movimentos sociais, no contexto do ativismo de mulheres negras na década de 1970, especificamente do segmento que fazia parte do *Coletivo Combahee-River*, que publicou, em 1982, o manifesto “A Black Feminist Statement”, no qual rejeitava o uso de lentes monofocais para analisar os múltiplos sistemas de opressão presentes na experiência das mulheres negras. O Coletivo argumentava que uma perspectiva que considerasse somente a raça ou outra como somente o gênero avançaria em análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza a vida das afro-americanas. Em consonância com essa assertiva, Collins (1990/2019) define a interseccionalidade como uma “abordagem que afirma que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação e idade são características mutuamente construtivas de organização social que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são formadas por elas” (p. 460).

Como proposta de conhecimento, a interseccionalidade se expandiu na academia e passou a ser abrigada num vasto campo de estudo que, como afirma Sirma Bilge (2009), nos remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Dessa maneira, e como afirmam Collins e Bilge (2020), a interseccionalidade deve ser concebida como uma ferramenta analítica para compreensão da complexidade global das combinações de gênero, classe, raça, sexualidade e cidadania, construtos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais.

O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir destas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais. Assim sendo, é necessário caminhar para a elaboração de análises que assumam que distintas categorias de diferenciação estão conjuntamente presentes em qualquer cenário, o que nos faz pensar sobre a natureza interconectada dos vários sistemas de opressão que operam no ambiente universitário.

A mudança efetiva na configuração sócio-racial e étnica da população acadêmica, a partir das PAA, representa uma importante aliada nesta discussão, uma vez que a universidade

brasileira, em sua origem, não foi construída para atender a esses perfis marginalizados do acesso e permanência nesse ambiente formativo. Assim, uma indagação importante a ser feita é de que maneira as IFES atuam de modo a promover uma verdadeira inclusão desses segmentos no sentido de acolhê-los com suas culturas e experiências.

Esse questionamento nos conduz, ainda que brevemente, aos estudos desenvolvidos por Naomar Almeida Filho e Boaventura de Sousa Santos acerca da universidade enquanto instituição que promove desigualdades e difunde uma educação elitista ao longo dos anos (Santos, 2006). Para Almeida Filho (2013), a universidade falha como dispositivo de inclusão social, o que está relacionado com sua origem colonial e base escravista, e perpetua as engrenagens do processo produtivo e de reprodução das diferenças sociais.

Em paralelo, Boaventura Santos (2007, 2008) ressalta o caráter colonial da universidade moderna. O colonialismo, para além de todas as dominações, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos & Meneses, 2009). E, mais ainda, a universidade “não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência” (Santos, 2008, p. 66).

O autor critica a descontextualização da produção do conhecimento e indica a democratização do acesso à educação superior como um caminho para o alcance da justiça social e, conseqüentemente, da *justiça cognitiva*, pois ambas estão interligadas. Isso ocorreria a partir da adoção de uma ecologia de saberes que leve em conta o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, dos indivíduos racializados/colonizados, das mulheres, entre outros que participam do processo de produção de conhecimento. A entrada de segmentos excluídos na educação superior nos últimos anos confronta o conhecimento produzido na universidade com outros tipos de conhecimentos, e as medidas adotadas de ação afirmativa nas universidades assumem grande relevância na medida em que elas seriam terreno propício à efetivação da justiça cognitiva.

Consoante Maria Paula Meneses (2009), o conceito de justiça cognitiva “assenta exatamente na busca de um tratamento igualitário de todas as formas de saberes e daqueles que o possuem e trabalham, abrindo o campo acadêmico à diversidade epistêmica no mundo” (p. 235). Nesta perspectiva, a justiça cognitiva poderia ser alcançada pela “descolonização” de saberes e práticas e seria resultante do *pensamento pós-abissal* (Santos, 2007, 2008), um saber ecológico que parte da premissa de que a diversidade do mundo é inesgotável: “a justiça cognitiva, enquanto nova gramática global, contra-hegemônica, reclama, acima de tudo, a urgência da visibilidade de outras formas de conhecer e experimentar o mundo, especialmente

dos saberes marginalizados e subalternizados” (Meneses, 2009, p. 236).

Dito isso, a entrada nas IFES brasileiras, nos últimos anos, de segmentos segregados desse ambiente formativo confronta o conhecimento monocultural produzido na universidade desde seus primórdios com outros tipos de conhecimentos, saberes e experiências produzidos, apesar dos empreendimentos para torná-la um sistema que funcione de forma mais aberta ao receber esse público, agora obrigatório por força da lei. Essa é uma questão a ser problematizada e, nessa perspectiva, analisamos histórias de bom desempenho escolar de estudantes egressas da rede pública de ensino e suas vivências numa IES, com ênfase nas intersecções entre categorias de diferenciação que se apresentam no ambiente acadêmico.

## **Percurso metodológico**

### **Delineamento do estudo**

Trata-se de uma pesquisa de corte transversal, descritiva e exploratória. A questão de pesquisa e os objetivos estão pautados numa compreensão dinâmica e sistêmica compatível com a *investigação qualitativa* para a produção de dados. De acordo com Yin (2016), além de abranger as condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais nas quais as pessoas vivem –, a pesquisa qualitativa visa contribuir para a compreensão de conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a uma aproximação da complexidade do comportamento social. O delineamento escolhido para a pesquisa consiste no *estudo de casos múltiplos*, tal como discutido por Yin (2015), que trata tanto do fenômeno de interesse quanto do seu contexto, produzindo um grande número de variáveis potencialmente relevantes.

### **Contexto da pesquisa**

A investigação foi realizada em três IES públicas, sendo duas federais e a terceira mantida pelo governo estadual. Duas dessas instituições foram pioneiras na implementação das ações afirmativas, desde 2002, em seus processos seletivos. A pesquisa está vinculada à pauta de ações do Observatório da Vida Estudantil, do qual fazem parte instituições públicas de ensino superior do Estado da Bahia, em parceria com outras instituições brasileiras e estrangeiras.

### **Participantes**

Em consonância ao item III da Resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, “Aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos”, § 1, sobre o processo de

Consentimento Livre e Esclarecido da população-alvo, as estudantes foram informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Participaram do estudo seis mulheres na faixa etária dos 20 aos 36 anos, estudantes de cursos de três áreas oferecidas pelas IES: artes plásticas, ciências humanas e educação. Elas atendiam aos critérios previamente definidos na investigação, a saber: ter origem em famílias pobres e de mães sozinhas, e já ter cursado, no mínimo, um ano na educação superior em qualquer área de saber. O acesso a essas mulheres ocorreu por meio da recomendação de colegas de diferentes faculdades e do grupo de pesquisa que acolhe este estudo.

### **Instrumentos e procedimentos de coleta e análise de dados**

O estudo de casos múltiplos recorreu a dois instrumentos como técnica de produção de dados empíricos: um *questionário sociodemográfico* para informações sobre aspectos do percurso escolar e das condições socioeconômicas das mulheres e de suas famílias. Em seguida, foram realizadas entrevistas individuais com as estudantes, com o objetivo de conhecer sua história de vida, tendo por base a *entrevista reflexiva* tal como proposta por Szymanski (2011) e Yunes e Szymanski (2005). Essa modalidade de entrevista pretende obter informações tanto de ordem objetiva quanto subjetiva, ao longo de um diálogo, para que o tema em questão possa ser aprofundado numa situação de verdadeira interação. A entrevista reflexiva possibilita o acesso a conteúdos como fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado.

As entrevistas foram gravadas em aparelho digital e, posteriormente, transcritas. Após a caracterização dos perfis sócio-demográficos das estudantes, ocorreu uma “imersão” no material transcrito. A análise dos dados produzidos identificou temas recorrentes orientados a partir dos objetivos da pesquisa. As participantes tiveram suas identidades preservadas e foram usados nomes fictícios, por elas escolhidos, para aqui identificá-las.

## **Resultados e discussão**

### **Caracterização das estudantes**

Filhas de famílias de mães sozinhas, as estudantes são egressas da rede pública de ensino e ingressaram numa IES através das PAA que englobam os aspectos étnico-raciais, socioeconômicos e origem escolar. Em relação ao estado civil, duas das mulheres são casadas,

duas separadas e duas solteiras. Três das participantes são bolsistas de algum programa de iniciação científica e outra estudante está inserida no mercado formal de trabalho. Duas universitárias acumulam a vivência dos papéis de mãe, trabalhadora e estudante. Quatro delas entraram no ensino superior no período dos 18 aos 24 anos.

As participantes têm origem pobre e, dentre as famílias, quatro informaram receber o benefício gerado pela transferência direta de renda do Governo Federal, pelo Programa Bolsa Família. Autodeclaradas afrodescendentes, as estudantes experimentaram, em suas histórias de vida, diversos desafios que, de forma geral, aparecem como elementos que causaram tensão nas transições normativas da família. Nesse aspecto, as estudantes suportaram, em seu ambiente familiar, o desemprego e a inserção ocupacional incerta de suas mães, e essa situação de pobreza expressa a vulnerabilidade socioeconômica destas famílias de mães sozinhas e sobrecarregadas com tantas funções. Inclusive, essa dificuldade das famílias em prover a manutenção das/os filhas/os foi um fator que atuou para que três das estudantes e irmãs/os fossem levadas/os ao exercício de pequenos serviços no mercado informal, numa tentativa de aumentar o rendimento familiar, numa fase em que deveriam dedicar-se apenas aos estudos. Essa necessidade de trabalhar é um dos principais motivos para o abandono escolar por parte da população durante o ensino secundário (Neves, 2013), o que compromete o acesso ao ensino superior. Dentre as mães das participantes, apenas uma delas fez curso de licenciatura em IFES, as demais apresentam baixa escolaridade, com quatro a oito anos de estudo do ensino fundamental.

### **Deslocamentos nas trajetórias das estudantes**

No geral, as estudantes relataram interesse pelos estudos desde os primeiros anos da vida escolar, apresentavam um bom desempenho, eram “estudiosas” e se destacavam em suas turmas. O percurso escolar das estudantes foi marcado pela desvantagem em distintas esferas em consequência da pobreza que atravessa gerações, e essa realidade exigiu do grupo familiar a busca de recursos e a criação de estratégias para que fosse possível a permanência na escola. Contribuiu para esse fim o interesse e a determinação das mães no sentido de garantir às crianças um período maior de escolarização. As genitoras mantinham uma boa parceria com a escola e essa colaboração entre esses dois sistemas é um dos elementos centrais para o sucesso escolar (Romanelli, 2013).

A educação pública, um dos mais importantes segmentos das políticas sociais, foi descrita, pelas participantes, em sua fragilidade: i) alocação insuficiente de verbas para, por exemplo, creche pública e um sistema educacional de qualidade; ii) ausência de professores e iii) inadequação na adoção de aspectos didáticos quando as estudantes se referem a uma relação vertical entre educadoras/es e educandas/os. Essa percepção reafirma a existência de

desigualdades nessa rede de ensino. Tudo isso está associado aos sistemas de injustiças (Botler, 2018) em suas diversas manifestações e, ao mesmo tempo, distante de uma educação que reconheça a diversidade e realize a ação pedagógica alicerçada na justiça social e na democracia.

Na passagem pelo ensino fundamental e médio, em meio à avaliação das dificuldades estruturais e sistêmicas que vivenciaram nos estabelecimentos de ensino, as estudantes reconheceram a contribuição de professoras e professores que funcionaram como suporte e estímulo para que avançassem na escolarização. Um exemplo é a narrativa trazida por Edite. A jovem relata que teve uma “passagem bem tranquila” pela escola e destaca, como maior bem, as “muitas amizades” que lá fizera. Um grande destaque que Edite dá é para os professores:

Eles são meus guias, eles me auxiliaram; me auxiliaram não, me auxiliam até hoje! De direcionar, sabe? (...) De dizer: “Não, você consegue! Você tem potencial! Se você continuar nesse caminho você vai longe.” São os meus guias mesmo. (Edite, 20 anos, estudante de Serviço Social)

Maria avalia a escola pública e destaca algumas de suas deficiências:

A falta de professores e a forma de ensino também, a precariedade do ensino público que ensina a gente a copiar e colar, a decorar as coisas [que dificulta a formação de um] pensamento reflexivo crítico [sem] noção do contexto. (Maria, 23 anos, estudante de Psicologia e trabalhadora)

De forma complementar à avaliação de Maria, Sam faz duras críticas à estrutura racista e classista em que habita, e denunciou a forma de tratamento preconceituosa e discriminatória que recebia de alguns professores, o que, em sua percepção ocorria porque “a gente, além de pobre, a gente é preto e favelado” (Sam, licenciatura em Geografia, 32 anos, mãe solo, estudante, estagiária).

Sam afirmou ter consciência do lugar que ocupa na sociedade por ser mulher e negra, e por ter uma trajetória de vida marcada por diversas vulnerabilidades. O seu ingresso na universidade ocorreu de forma extemporânea, aos 30 anos, e agregou significados materiais e simbólicos:

Orgulho, cara! Assim... Eu consegui, velho! Eu posso! Depois de 10 anos assim desacreditada pela sociedade, sendo tudo isso que eu já fui, todas as profissões que eu já exerci, de autônoma a sei lá... Tanta coisa eu já fiz na minha vida, pra ganhar dinheiro... E ser preta, ser pobre.

A escuta das narrativas das estudantes possibilitou observar a alegria e o entusiasmo dessas mulheres ao lembrarem o momento em que tiveram a notícia da aprovação para a universidade, sonho que alimentavam há algum tempo. A aprovação delas ocorreu em meio a

um processo de acirrada concorrência face à escassez de vagas para a crescente demanda por acesso a esse nível de ensino por parte daqueles que, historicamente, estiveram dele excluídas/os. Do mesmo modo, foi possível registrar a dedicação aos estudos, bem como os investimentos e as estratégias criadas por cada uma para, após conquistar, assegurar seu lugar na universidade até a conclusão do curso e, assim, alcançar mobilidade social e ocupacional.

Marcela é a primeira pessoa de sua família a ingressar na educação superior e esse é um dos motivos que a faz afirmar que “ser universitária é uma potência”. E essa certeza caminha *pari passu* à vivência dos muitos desafios que perpassam seu percurso universitário e que se resume em uma de suas frases, subtítulo deste artigo: “porque não é só entrar, é permanecer!”. A jovem traz consigo a precariedade material familiar para a educação superior, o que produziu efeitos deletérios à sua trajetória acadêmica desde o primeiro momento. O seu processo de adaptação nos dois primeiros anos do curso foi fortemente marcado por essa precariedade, o que repercutiu em seu rendimento acadêmico. Ela relata a luta para conseguir um auxílio:

Só que a concorrência é muito grande e é muito difícil, tem que provar bastante coisa, justamente por ser muitas pessoas. E eu não consegui. E a dificuldade de estudar o curso de Belas Artes são os materiais que são caros. E ainda tem a questão de estudar e de correr atrás, de trabalhar pra se manter aqui, não ter parentes próximos, tem toda essa dificuldade. Se manter realmente sozinho aqui em Salvador e ainda ter que estudar, ainda ter que dar conta de trabalhos, etc., tem essa dificuldade. (Marcela, 21 anos, estudante de Artes Plásticas)

Essas informações acerca das dificuldades monetárias trazidas por Marcela coadunam com as demandas apresentadas pelas demais estudantes, são encontradas em outros estudos e se referem à sobrecarga que recai sobre o público discente que dispõe de poucos recursos financeiros para se manter enquanto estão na universidade (FRONAPRACE & ANDIFES, 2019). Esse contexto expõe a realidade socioeconômica difícil das universitárias, que estão dentro do perfil da maioria dos/as cotistas que tem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Essa situação se tornou mais complexa para Marcela, que está incluída nos 30,5% das/os estudantes brasileiras/os que se deslocam de seu contexto familiar ao ingressarem na universidade (FRONAPRACE & ANDIFES, 2016), apresentando, portanto, necessidade de moradia e apoio efetivo para lidar com as necessidades materiais e simbólicas. Todas as estudantes em análise solicitaram apoio financeiro, mas as instituições encontram limitações orçamentárias para atender a crescente solicitação por assistência estudantil do seu público discente.

Rute tem 26 anos, estuda Psicologia e também relatou dificuldades para conseguir uma bolsa para auxiliá-la nas despesas. Declarou que ingressar na educação superior “significa ser

vitoriosa”. Após a fase de deslumbramento, a estudante experimentou “muitas dificuldades” ao lidar com as exigências do mundo acadêmico, o que atribuiu à sua origem de escola pública, principalmente na escrita, na forma de se expressar e na compreensão de textos. Mas relatou que foi acolhida pelos professores, que já advertiam dos embaraços que enfrentaria naquele primeiro momento e, ao mesmo tempo, davam orientações de como obter melhores rendimentos em cada componente curricular cursado. A estudante, igualmente, relatou a vivência de enfrentamentos que estão no campo simbólico do pertencimento à universidade e encontrou num grupo de pesquisa um amparo acadêmico e financeiro.

As narrativas de Marcela e Rute não são experiências isoladas. Pesquisas sobre as trajetórias de estudantes de origem popular que conseguiram uma vaga no ensino superior público sinalizam que as dificuldades enfrentadas são de diferentes ordens e se manifestam de forma distinta a partir das condições materiais e de existência de cada estudante e também do curso escolhido (FONAPRACE & ANDIFES, 2016, 2019; Heringer, 2014, 2015, 2018b; Honorato, 2015; Sousa & Portes, 2011). Esses estudos têm destacado dois grandes conjuntos de dificuldades que interferem no processo acadêmico desse novo coletivo. O primeiro se refere às *ações de assistência* que são as dificuldades materiais. O segundo, às dificuldades culturais, simbólicas ou relacionadas com o domínio do “trabalho acadêmico” próprio ao curso de graduação e que devem ser objeto da ação de *políticas de permanência*, que são mais amplas e têm caráter universal (Heringer; 2014; Honorato, 2015).

Além das questões referentes à seletividade socioeconômica e racial e às de natureza simbólica, as histórias contadas pelas estudantes revelam que a permanência na educação superior é atravessada por transições, adaptações e construção de estratégias para subsistir num ambiente repleto de desafios e de aprendizados. Maria, na fase de conclusão do curso, avalia que sua experiência foi “maravilhosa”: “sempre tive uma boa relação com professoras e professores e com as/os colegas, boas notas” e também porque lhe “permitiu ter uma visão mais crítica, mais reflexiva. Perceber melhor as coisas ao meu redor, a minha realidade e a realidade social do país, de modo geral”. A vivência dessa estudante, igualmente, explicita que o estar na universidade reverbera também na vida fora dela e, nesse sentido, a jovem informa, com orgulho, que ela se tornou “meio que uma referência” para algumas pessoas do seu bairro, para a vizinhança e, simultaneamente, um apoio e suporte para sua família.

As PAA também se apresentam como estímulo para essas estudantes seguirem em busca de novos posicionamentos. O olhar e a escuta diferenciados para as realidades aqui analisadas confrontam a invisibilidade que é imposta a essas mulheres pelo fato de acumularem uma tripla discriminação – gênero, raça e origem social e, por esse motivo, estão situadas na base da pirâmide social. Um aspecto adicional que essa pesquisa levantou foi a intersecção dessas categorias com outros fatores que também se apresentam como parte da vivência desse novo público, como é o caso de estudantes que trabalham e aquelas que exercem a maternidade.

Acrescentamos ainda a cultura de origem das/os estudantes desses segmentos subalternizados, a maior parte sem histórico familiar na educação superior, e que enfrenta novos desafios para afiliar-se à universidade. Para essas pessoas, a entrada na universidade, além de se constituir um direito, é concebida, principalmente, como forma de enfrentar a persistente desigualdade social, expressando o anseio de crescer e qualificar-se e, assim, ter maiores possibilidades de conquistar um lugar no mundo do trabalho, a partir do aumento de anos de estudo e, conseqüentemente, ter maiores chances de reorientar seu destino através da mobilidade educacional e socioeconômica.

### **Considerações finais**

As estudantes trouxeram uma diversidade de aspectos que atravessam sua vida estudantil dentro e fora do ambiente acadêmico, o que é consequência, em maior proporção, das vulnerabilidades, discriminações e preconceitos que marcam a história de suas famílias matrifocais. As participantes descreveram e qualificaram suas travessias desde o tempo da escola pública até chegarem à universidade pública, em busca de mobilidade social e ocupacional, e mostraram como a experiência universitária tem uma dinâmica social, política e simbólica no interior das instituições de ensino.

As universitárias mencionaram os investimentos e o conjunto de estratégias – pessoais e coletivas, materiais e simbólicas – que desenvolveram face às exigências impostas por seus itinerários na educação superior. E, longe de ser o protótipo da/do acadêmica/o universal, cada estudante luta para conquistar espaços e visibilidade no interior da graduação, já que, juntas, fazem parte de um segmento que antes estava alijado desses ambientes pela cor, pela origem social e escolar, e até pelo local de moradia. Acrescente-se a tudo isso o fato de não disporem de tempo, acomodação física e condições apropriadas para estudar, bem como a pouca aproximação com artefatos intelectuais e culturais do mundo hegemônico, o que foi mencionado, em diferentes gradações, pelas participantes da pesquisa. Essa realidade sinaliza para novas formas de ver e de viver o ingresso, a afiliação e a permanência na universidade, e essa perspectiva nos permite reconhecer a esfera epistemológica e metodológica da vida universitária como campo rico, plural e diversificado de investigação científica que precisa estar atento a questões como as descritas para cumprir o princípio de equidade.

As histórias contadas pelas estudantes revelam que trilhamos um caminho de avanços e de melhorias com a adoção das PAA que, já consolidadas, indicam que mudanças importantes estão a acontecer no acesso de grupos sub-representados nas etapas mais elevadas de escolarização no Brasil. Todavia, estamos no início do percurso para alcançar a almejada e necessária equidade de oportunidades e de acesso a bens acadêmicos para a totalidade da

população brasileira.

Apreendemos, por meio dessa pesquisa, que a adoção das PAA produziu ganhos significativos na agenda da educação brasileira e coloca outras vozes e vivências no ambiente acadêmico. Nesse sentido, a garantia de maior equidade no acesso à educação superior trazida pela Lei n.º 12.711/2012 revela um maior comprometimento com a justiça social ao favorecer o ingresso de populações historicamente excluídas num ambiente formativo em que elas também têm o direito de ocupar um lugar. Em acréscimo, ao validar a entrada na educação superior desse contingente, a Lei expõe a necessidade da construção de um novo modelo de universidade, de forma coletiva e pensada a partir de sua comunidade, para que essa possa funcionar de forma a acolher e incorporar toda a diversidade desse público, com seus saberes e experiências e, assim, iniciar a transição de saberes científicos únicos para a ecologia de saberes, que agregaria, necessariamente, a justiça cognitiva.

Em paralelo à reivindicação pela efetivação da justiça cognitiva que reconheça os saberes e as potências das/os cotistas, as trajetórias das estudantes fazem emergir, igualmente, outras demandas que se colocam como novos desafios para as instituições, para as/os estudantes e para a sociedade civil. Algumas dessas questões estão relacionadas à urgente necessidade de um maior investimento nos ensinos fundamental e médio; à implementação de políticas efetivas de acolhimento, de assistência e de permanência do corpo discente nas IES; à implementação do apoio pedagógico e acadêmico para enfrentar as falhas da formação da escola pública.

## Referências

- Almeida Filho, Naomar (2013). Novos desafios para a universidade nova radicalizar a inclusão social na educação superior brasileira. In Georgina Santos & Sonia Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 353-380). EDUFBA
- Alves, José Eustáquio (2022). *Demografia e economia nos 200 anos da independência do Brasil e cenários para o século XXI*. Escola de Negócios e Seguros.
- Barbosa, Jacira da Silva (2020). *Itinerários escolares e experiências universitárias de filhas de famílias matrifocais: A insubordinação às profecias* [Tese de doutoramento, Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia]. Universidade Federal da Bahia, Repositório Institucional da UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32646>
- Bilge, Sirma (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 1(225), 70-88. <https://doi.org/10.3917/dio.225.0070>
- Botler, Alice H. (2018). Justiça e democracia na escola: A arte de justificar práticas. *ETD -*

- Educação Temática Digital*, 20(2), 305-324. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8650401>
- Carrano, Paulo, Marinho, Andreia, & Oliveira, Viviane (2015). Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: Jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*, 41(especial), 1439-1454. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>
- Collins, Patrícia H. (2017). Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. *Parágrafo*, 5(1), 7-17. <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>
- Collins, Patrícia H. (2019). *Pensamento feminista negro: Conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Boitempo. (Publicado originalmente em 1990)
- Collins, Patricia H., & Bilge, Sirma (2020). *Interseccionalidade*. Boitempo.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução n.º 466/2012, de 12 de dezembro de 2012*. Ministério da Saúde. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Duarte, Madalena (2012). Justiça social. In *Dicionário das crises e das alternativas* (pp. 135-136). Almedina.
- Dubet, François (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555. <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>
- Dubet, François, Duru-Bellat, Marie, & Véréout, Antoine (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>
- Espírito Santo, Ana, Gonçalves, Georgina, & Sampaio, Sonia (2013). Ação afirmativa: Uma resposta à crise de legitimidade das universidades públicas. In Georgina Santos & Sonia Sampaio (Orgs.), *Observatório da vida estudantil: Universidade, responsabilidade social e juventude* (pp. 197-218). EDUFBA.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, & Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2016). *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das instituições federais de ensino superior brasileira: 2014*. Andifes.
- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, & Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (2019). *V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das IFES: 2018*. Andifes.
- Gomes, Nilma (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(1), 109-121. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>
- Gomes, Nilma (2019). Raça e educação infantil: À procura de justiça. *E-Curriculum*, 17(3), 1015-1044. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>

- Heringer, Rosana (2014). Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. *Revista TOMO*, 24, 17-35. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3184>
- Heringer, Rosana (2015). O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: Análise a partir dos ingressantes em 2011-2012. In Gabriela Honorato & Rosana Heringer (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: Uma sociologia dos estudantes* (pp. 33-47). 7letras; FAPERJ.
- Heringer, Rosana (2018a). Democratização da educação superior no Brasil: Das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 7-17. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p>
- Heringer, Rosana (2018b, 31 de outubro). *Um balanço da política de cotas*. Ciência Hoje. <https://cienciahoje.org.br/artigo/um-balanco-da-politica-de-cotas/>
- Honorato, Gabriela (2015). Investigando “permanência” no ensino superior: Um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In Gabriela Honorato & Rosana Heringer (Orgs.), *Acesso e sucesso no ensino superior: Uma sociologia dos estudantes* (pp. 96-132). 7letras; FAPERJ.
- Krawczyk, Nora (2018). Brasil – Estados Unidos: A trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In Nora Krawczyk (Org.), *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis* (pp. 59-71). Navegando.
- Lei n.º 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. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)
- Lima, Márcia (2013). As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: O caso dos beneficiários do PROUNI na região metropolitana de São Paulo. In Geraldo Romanelli, Maria Nogueira, & Nadir Zago (Orgs.), *Família & escola: Novas perspectivas de análise* (pp. 312-333). Vozes.
- Luna, Francisco, & Klein, Herbert (2009). Desigualdade e indicadores sociais no Brasil. In Felipe F. Schwartzman, Isabel F. Schwartzman, Luisa F. Schwartzman, & Michel L. Schwartzman (Orgs.), *O sociólogo e as políticas públicas: Ensaios em homenagem a Simon Schwartzman* (pp. 97-115). FGV.
- Meneses, Maria Paula (2009). Justiça cognitiva. In Antonio D. Cattani, Jean-Louis Laville, Luiz I. Gaiger, & Pedro Hespanha (Orgs.), *Dicionário internacional da outra economia* (pp. 231-236). Almedina; CES.
- Nascimento, Alexandre, Lopes, Carla Patrícia, Medeiros, Carlos Alberto, Siqueira, Carlos Henrique, Santos, Frei David, Rodrigues, João Jorge, Carvalho, José Jorge, Ferreira, Renato, Silvério, Valter Roberto (2008). *120 anos da luta pela igualdade racial no Brasil: Manifesto em defesa da justiça e constitucionalidade das cotas*. <https://silo.tips/download/120-anos-da-luta-pela-igualdade-racial-no-brasil>
- Neves, Clarissa (2013). Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino

- superior brasileiro. In Geraldo Romanelli, Maria Nogueira, & Nadir Zago (Orgs.), *Família & escola: Novas perspectivas de análise* (pp. 278 - 311). Vozes.
- Piovesan, Flávia (2007). Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In Sales Santos (Org.), *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas* (pp. 33-44). MEC; BID; UNESCO.
- Quadros, Marta, & Leite, Yoshie (2019). Professores que constituem o professor que somos através da vida: Memórias, narrativas e saberes profissionais docentes. In Yoshie Leite, Carla Yamashiro, Edimar Silva, & João Ferreira Filho (Orgs.), *Olhares sobre a escola pública: Produção de saberes no âmbito do grupo de pesquisa* (pp. 79-93). CRV.
- Romanelli, Geraldo (2013). Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In Geraldo Romanelli, Maria Nogueira, & Nadir Zago (Orgs.), *Família & escola: Novas perspectivas de análise* (pp. 29-60). Vozes.
- Salem, Sara (2014). Feminismo islâmico, interseccionalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa*, 21, 111-122. <https://doi.org/10.25058/20112742.6>
- Santos, Boaventura S. (2006). *A gramática do tempo para uma nova cultura política: Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática* (Vol. 4). Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas gerais a uma ecologia dos saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, 79, 71-94.
- Santos, Boaventura S. (2008). A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In Boaventura S. Santos & Naomar Almeida Filho, *A universidade do século XXI: Para uma universidade nova* (pp. 13-106). Almedina.
- Santos, Boaventura S. (2013). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade* (9.ª ed.). Almedina.
- Santos, Boaventura S., & Meneses, Maria Paula (2009). Prefácio. In Boaventura S. Santos & Maria Paula Meneses (Orgs.), *Epistemologias do sul* (pp. 7-8). Almedina.
- Sardenberg, Cecília (2015). Caleidoscópios de gênero: Gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. *Mediações*, 20(2), 56-96. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p56>
- Silva, Graziella (2006). Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. *Tempo Social*, 18(2), 131-165. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200007>
- Sousa, Letícia, & Portes, Écio (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 516-541. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.92i232.665>
- Sposati, Aldaíza (2002, outubro 10). *Mapa da exclusão/inclusão social*. Comciência. <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/ppublicas/pp11.htm>.

- Szymanski, Heloísa (Org.). (2011). *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva* (4.ª ed. rev., Vol. 4). Liber Livro.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. UNESCO; Fundación SM.
- Yin, Robert K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (5.ª ed.). Bookman.
- Yin, Robert K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.
- Yunes, Maria Angela, & Szymanski, Heloisa (2005). Entrevista reflexiva e grounded-theory: Estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 431-438.