



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - PPGAVE

MÔNICA EUCLIDES DE ARAUJO

JALECOS QUE GUARDAM CORES, CORPOS QUE GUARDAM LUTAS.
Trajetórias e desafios de estudantes cotistas no Curso de Medicina

JOÃO PESSOA – PB

2026

MÔNICA EUCLIDES DE ARAUJO

JALECOS QUE GUARDAM CORES, CORPOS QUE GUARDAM LUTAS.
Trajetórias e desafios de estudantes cotistas no Curso de Medicina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

Linha de Pesquisa: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Uyguaciara Veloso Castelo Branco.

JOÃO PESSOA – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663j Araujo, Monica Euclides de.

Jalecos que guardam cores, corpos que guardam lutas. Trajetórias e desafios de estudantes cotistas no curso de Medicina / Monica Euclides de Araujo. - João Pessoa, 2026.

161 f. : il.

Orientação: Uyguaciara Veloso Castelo Branco.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Estudantes de medicina. 2. Políticas de cotas. 3. Permanência estudantil. 4. Estudantes cotistas. 5. Inclusão na educação superior. 6. Racismo acadêmico. I. Castelo Branco, Uyguaciara Veloso. II. Título.

UFPB/BC

CDU 61-057.875(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

MÔNICA EUCLIDES DE ARAUJO

JALECOS QUE GUARDAM CORES, CORPOS QUE GUARDAM LUTAS.
Trajetórias e desafios de estudantes cotistas no Curso de Medicina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Avaliação e Financiamento da Educação Superior, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Aprovada

Em 30 / 03 / 2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **UYGUACIARA VELOSO CASTELO BRANCO**
Data: 14/04/2026 18:31:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Uyguaciara Veloso Castelo Branco
Presidente/Orientadora – PPGAES/CE/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **EDUARDO SERGIO SOARES SOUSA**
Data: 14/04/2026 20:02:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Eduardo Sérgio Soares Sousa
Titular externo – PPGS/CCHLA/UFPB

Documento assinado digitalmente
 **CASSIANO CAON AMORIM**
Data: 14/04/2026 19:46:21-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim
Titular Externo à Instituição/UFJF

Documento assinado digitalmente
 **PAULO CESAR GÉGLIO**
Data: 14/04/2026 22:13:46-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Paulo César Géglío
Titular interno – PPGAES/CE/UFPB

À Camila, minha primogênita, que me permitiu experienciar o amor pela primeira vez de forma concreta e tangível;

À Marina, que, quando pensei já compreender a plenitude do amor materno, chegou para ampliá-lo e preencher ainda mais meu coração.
Dedico!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por guiar meus passos, sustentar minha caminhada e conceder força, perseverança e discernimento ao longo de toda esta jornada acadêmica.

A realização desta dissertação representa muito mais do que o resultado de um esforço acadêmico: é fruto de aprendizados, encontros e do apoio de pessoas que acreditaram em meu potencial e me ajudaram a crescer.

Finalizar esta jornada é sentir meu coração cheio de gratidão. A cada pessoa que, de alguma maneira, esteve ao meu lado ou me apoiou, dedico meu sincero obrigado. Mesmo que eu não consiga nomear todos, cada gesto de ajuda e incentivo está guardado com carinho e reconhecimento neste momento de conquista.

Registro minha profunda gratidão à minha mãe, que, mesmo tendo nos deixado quando eu tinha apenas 11 anos, assegurou meus estudos desde a infância até a universidade. Seu cuidado, sacrifício e dedicação garantiram que eu pudesse trilhar esta trajetória acadêmica com oportunidades que, de outra forma, seriam inalcançáveis. No ano passado, em meio a tantas demandas acadêmicas e ao perceber o quanto estava “dando conta” apesar das dificuldades, compreendi que meu pai, ao me oferecer a melhor educação que pôde, foi para mim, ao mesmo tempo, meu herói e meu bandido, figura central que, com suas próprias contradições e força, tornou possível a realização desta trajetória e deste trabalho. Aos meus quatro irmãos, Simone, Rafael, Júnior e Laryssa, e sobrinhos, deixo minha homenagem.

Agradeço, com profunda admiração e gratidão, à minha orientadora, Prof.^a Uyguaciara Veloso Castelo Branco, por acreditar em mim desde o início, por sua sensibilidade, incentivo constante e por me proporcionar um espaço para pensar, errar, aprender e evoluir. Sua orientação foi muito além da supervisão acadêmica: foi um convite para expandir horizontes, ousar, desenvolver confiança em minhas próprias ideias e, de certa forma, aprender a “voar” por conta própria. E por tantas vezes nos emocionamos e nos revoltamos juntas! Cada conversa, sugestão e gesto de apoio deixaram marcas que ultrapassam o contexto desta pesquisa e ficarão para sempre como referência em minha vida profissional e pessoal.

Meu muito obrigada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão

e Avaliação da Educação Superior (PPGAES) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo ambiente acadêmico estimulante, pelos recursos oferecidos e pelas oportunidades de aprendizado que tornaram possível esta jornada.

Registro também meu agradecimento aos amigos de sala, cuja convivência e companheirismo tornaram o percurso acadêmico mais leve e agradável.

Dedico um especial reconhecimento aos alunos cotistas do curso de Medicina da UFPB que entrevistei, expressando minha profunda gratidão a todos que gentilmente compartilharam suas experiências comigo. Cada relato trouxe à luz perspectivas únicas e sinceras, capazes de revelar os desafios, sonhos e conquistas que moldam suas trajetórias. Ouvir suas histórias foi um momento de intensa emoção, que me tocou profundamente e despertou reflexões que ultrapassam o âmbito desta pesquisa. A generosidade de cada um em abrir seu caminho e suas vivências tornou possível a construção deste trabalho, deixando marcas que permanecerão comigo. A dedicação com que se entregaram ao compartilhar suas experiências foi essencial, e sem cada um de vocês este trabalho simplesmente não teria sido possível.

Por fim, quero expressar meu reconhecimento às minhas filhas, Camila e Marina. A inspiração que vocês representam e a alegria de tê-las em minha vida tornam cada desafio mais significativo. Que este trabalho, de algum modo, também seja um reflexo do amor, da esperança e da motivação que vocês sempre despertaram em mim. Este reconhecimento é meu tributo a vocês, minhas fontes de luz que iluminam meus caminhos e dão sentido às minhas conquistas.

Cota Não é Esmola (Composição de: Bia Ferreira)

Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV

Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras coisas mais

Deu meio dia, toma banho vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra poder comprar o pão
E já que tá cansada quer carona no busão
Mas como é preta, pobre, o motorista grita: Não!

E essa é só a primeira porta que se fecha
Não tem busão, já tá cansada, mas se apressa
Chega na escola, outro portão se fecha
Você demorou! Não vai entrar na aula de história
Espera, senta aí, já já dá uma hora
Espera mais um pouco e entra na segunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai aprendendo que
Se a passagem é 3, 80 e você tem 3 na mão
Ela interrompe a professora e diz, 'então não vai ter pão'

E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais
O que você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer mais escola
E no natal ela chorou, porque não ganhou uma bola
O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do sovaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola

Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades

E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo
Que isso é vítima, que isso é vítima, que isso é vitimismo

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, é!
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio para revolucionar

Não deixe calar a nossa voz, não!
Revolução [...]

RESUMO

O presente estudo investiga os desdobramentos da política de cotas na educação superior brasileiro, instituída pela Lei nº 12.711/2012, reconhecendo-a como uma importante ação afirmativa voltada à redução das desigualdades educacionais, sociais e econômicas no país. Mais do que assegurar o acesso, o estudo busca compreender as dinâmicas de permanência, assistência e acompanhamento institucional dos estudantes que ingressam por essa via. A pesquisa tem como foco as trajetórias acadêmicas de discentes cotistas do curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculado ao Centro de Ciências Médicas (CCM), considerando que esse curso representa, historicamente, um espaço elitizado e socialmente restrito, e foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação (PPGAVE) da UFPB. A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou uma mudança significativa ao romper com modelos assistencialistas e afirmar a pluralidade étnica e social do Brasil, o que possibilitou a ampliação de políticas inclusivas e tensionou os espaços tradicionais, inclusive a Universidade. O avanço das ações afirmativas transformou o perfil do corpo discente nas instituições públicas, promovendo a entrada de grupos historicamente excluídos do educação superior. Para a realização do estudo, adotou-se o método fenomenológico, centrado nas experiências humanas, em articulação com pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. Como exigência do mestrado profissional, foi desenvolvido um Produto Técnico Tecnológico (PTT) na forma do Guia para uma Cidadania Plena na UFPB, planejado e estruturado com base nas experiências e percepções coletadas durante a pesquisa. O guia destina-se aos estudantes da UFPB, oferecendo orientações sobre direitos, mecanismos institucionais de denúncia e fundamentos legais que asseguram a proteção de sua integridade e cidadania. Trata-se de um instrumento pensado para fortalecer a participação acadêmica plena, promover equidade e inclusão, e fomentar um ambiente universitário mais justo e acessível. A pesquisa buscou contribuir com uma leitura crítica sobre a efetividade da política de cotas, especialmente no contexto de cursos altamente seletivos, como Medicina, apontando para os desafios que ainda permanecem quanto à democratização real da educação superior. A pesquisa realizada, a partir da escuta de estudantes cotistas do curso de Medicina, evidenciou que, embora as políticas de cotas tenham ampliado significativamente o acesso de grupos historicamente excluídos ao educação superior, a permanência acadêmica ainda é marcada por desafios relacionados a desigualdades socioeconômicas, dificuldades materiais, longos deslocamentos, necessidade de conciliar trabalho e estudo e, sobretudo, experiências recorrentes de preconceito e discriminação por parte de colegas e, em alguns casos, de docentes. Os resultados indicam que tais situações afetam o sentimento de pertencimento, a autoestima e o engajamento acadêmico dos estudantes, ao mesmo tempo em que revelam estratégias de resistência baseadas em redes de apoio, solidariedade entre pares e resiliência individual. Conclui-se que, para que a inclusão seja efetiva, as políticas afirmativas precisam ser acompanhadas de ações institucionais contínuas de apoio pedagógico, psicológico e financeiro, bem como de iniciativas voltadas à promoção de uma cultura universitária antirracista, inclusiva e comprometida com a equidade e a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Políticas de cotas; Permanência estudantil; Estudantes cotistas; Inclusão na educação superior; Racismo acadêmico.

ABSTRACT

This study investigates the developments of quota policies in Brazilian higher education, established by Law No. 12,711/2012, recognizing them as an important affirmative action aimed at reducing educational, social, and economic inequalities in the country. Beyond ensuring access, the study seeks to understand the dynamics of retention, support, and institutional monitoring of students admitted through this policy. The research focuses on the academic trajectories of quota students in the Medicine program at the Federal University of Paraíba (UFPB), linked to the Center for Medical Sciences (CCM), considering that this program has historically represented an elitist and socially restricted space. The study was developed within the Graduate Program in Public Policy, Management, and Evaluation of Education (PPGAVE) at UFPB. The promulgation of the Federal Constitution of 1988 marked a significant shift by breaking with assistentialist models and affirming Brazil's ethnic and social plurality, enabling the expansion of inclusive policies and challenging traditional spaces, including universities. The advancement of affirmative action policies has transformed the profile of the student body in public institutions, promoting the inclusion of groups historically excluded from higher education. The study adopted a phenomenological approach, centered on human experiences, combined with bibliographic and documentary research and a case study. As a requirement of the professional master's program, a Technical-Technological Product (TTP) was developed in the form of the Guide for Full Citizenship at UFPB, designed based on the experiences and perceptions collected during the research. The guide is intended for UFPB students, providing guidance on rights, institutional reporting mechanisms, and legal frameworks that ensure the protection of their integrity and citizenship. It is conceived as a tool to strengthen full academic participation, promote equity and inclusion, and foster a more just and accessible university environment. The research aimed to contribute to a critical understanding of the effectiveness of quota policies, particularly in highly selective programs such as Medicine, highlighting the challenges that remain regarding the real democratization of higher education. Based on the accounts of quota students in the Medicine program, the findings reveal that although quota policies have significantly expanded access for historically excluded groups, academic retention is still marked by challenges related to socioeconomic inequalities, material constraints, long commuting distances, the need to balance work and study, and, above all, recurrent experiences of prejudice and discrimination from peers and, in some cases, faculty members. The results indicate that these factors affect students' sense of belonging, self-esteem, and academic engagement, while also revealing resistance strategies based on support networks, peer solidarity, and individual resilience. It is concluded that, for inclusion to be effective, affirmative action policies must be accompanied by continuous institutional measures of pedagogical, psychological, and financial support, as well as initiatives aimed at promoting an anti-racist, inclusive university culture committed to equity and the appreciation of diversity.

Keywords: Quota policies; Student retention; Quota students; Inclusion in higher education; Academic racism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Análise de Conteúdo
AD - Análise de Discurso
ADC- Ação Direta de Constitucionalidade
ADPF - Arguição de Descumprimento
CCM - Centro de Ciências Médicas
CDH - Comissão de Direitos Humanos
CE - Centro de educação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIA - Comitê de inclusão e acessibilidade
CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
HULW - Hospital Universitário Lauro Wanderley
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIRV - Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas
NEAB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PL - Projeto de Lei
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPGAES - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior
PPGOA - Programa De Pós-Graduação Em Gestão Nas Organizações Aprendentes
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PRAPE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PTT – Produto Técnico Tecnológico
REUNI - Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu - Secretaria de Educação Superior

STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo e Consentimento Livre e esclarecido

UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFBA - Universidade federal da Bahia

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. UM OLHAR INTRODUTÓRIO SOBRE A LEI DE COTAS E O INTERESSE PELA PESQUISA.....	16
2. PERCURSO METODOLÓGICO	30
2.1 Método Geral ou de Abordagem.....	32
2.2 Método de Procedimentos	35
2.3 Tipo de Pesquisa	36
2.3.1 QUANTO A NATUREZA	36
2.3.2 QUANTO AOS OBJETIVOS	36
2.3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS	37
2.3.4 DO PONTO DE VISTA DA ABORDAGEM DO PROBLEMA	39
2.4 Etapas para o planejamento do produto técnico tecnológico (PTT) ..	40
2.5 Desenho do Estudo	41
2.6 Local do Estudo.....	41
2.7 População e Amostra.....	41
2.8 Critérios de Inclusão	42
2.9 Critérios de Exclusão.....	42
2.10 Coleta de Dados	42
2.11 Instrumento de Coleta de Dados.....	43
2.12 Aspectos éticos	44
2.13 Riscos e benefícios	44
2.14 Coleta de dados.....	45
2.15 Instrumento de análise de dados.....	48
3. DO ACESSO AO SONHO À REALIDADE DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	52
3.1 As políticas de acesso e o caminho para a universidade	53
3.2 Transformações do REUNI na educação superior brasileiro	60
3.3 Ações afirmativas	62
3.3.1 CONFLITOS E CONSTRUÇÃO DA MIRV.....	67
3.3.2 LEI DAS COTAS – O DESPERTAR DA IGUALDADE	70
3.4 Vulnerabilidade social	78
4. ROMPENDO MUROS INVISÍVEIS: A TRAJETÓRIA DE COTISTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UFPB	83
4.1 Presenças que desafiam a linhagem: o impacto dos cotistas no curso de medicina da UFPB e conceitos de trajetórias na perspectiva Bourdieusiana.....	84
4.2 O caminho da Medicina na UFPB: formação, desafios e conquistas	92
4.3 Narrativas da Inclusão: dando voz aos alunos cotistas e compreendendo os desafios de construir a Igualdade/equidade.....	94
4.3.1 VALORIZANDO A VOZ	97

4.4 Produto Técnico-Tecnológico (PTT).....	132
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS	147

1 UM OLHAR INTRODUTÓRIO SOBRE A LEI DE COTAS E O INTERESSE PELA PESQUISA

Os jalecos da medicina continuam brancos, mas já há uma variedade maior de corpos que os vestem, apesar de ainda existirem estereótipos e dinâmicas de poder que reforçam a ordem da branquidade no ambiente universitário (Santos, 2017; Pires; Siqueira, 2019; Pena; Matos; Coutrim, 2020). (Bernardino-Costa; Moura, 2023, p. 1).

Os jalecos ainda são brancos, como sempre foram. Mas, ao longo dos corredores antes uniformes, outros corpos agora circulam. Corpos que carregam histórias de luta, trajetórias atravessadas por exclusões e resistências. O branco do jaleco já não silencia a cor da pele, o peso do território, o nome herdado, o sotaque carregado. Esta pesquisa nasce da necessidade de escutar essas vozes, compreender suas permanências, e reconhecer que ocupar é apenas o começo.

Vencendo desafios e rompendo barreiras de uma mentalidade social excludente, a Lei das Cotas surge como um divisor de águas na promoção de inclusão e reparos nos desequilíbrios históricos que caracterizavam o sistema educacional. Ao abrir portas para estudantes tradicionalmente marginalizados, não só promovem maior diversidade nas instituições de educação superior, mas também reforçam uma sociedade mais justa e igualitária. Logo, tais ações afirmativas se configuram como uma medida essencial para transformação social por meio da educação.

A presente dissertação sugere uma reflexão sobre a capacidade de transformação das ações afirmativas, compreendendo-a não apenas como concessão, mas como um ato de justiça e esperança aso que estavam à margem da sociedade. A Lei das Cotas é uma ruptura da cultura tradicionalista e retrógrada de que a formatura seria uma herança.

Portanto, neste trabalho, não trataremos apenas do acesso à educação superior; a referida lei ultrapassa essa dimensão. Em suas entrelinhas, está presente a democratização do direito de cada indivíduo de ocupar o espaço que desejar, independentemente de sua condição social, características físicas ou cor da pele. Garantir o acesso democrático às universidades públicas significa muito mais que uma formatura, é sobre democratizar os espaços de poder na sociedade, o que torna o indivíduo apto a se desenvolver como profissional,

ampliando horizontes para ocupações de notoriedade e valor econômico-social. É perceptível que nos últimos anos assistimos às políticas públicas que forneceram a expansão universitária na intenção de democratização dos espaços acadêmicos com o aumento de ofertas de vagas (Jezine; Bittar, 2013).

Diante de uma autêntica revolução na educação superior brasileira, a batalha por espaços e oportunidades igualitárias e novos saberes, cultura, trouxeram uma incrível conquista em um movimento constante em prol da igualdade e acesso à educação superior para pessoas que vivem em situações vulneráveis.

O conceito de instituição superior gratuita apenas se sustenta se ela, de fato, cumprir seu papel primordial: ser acessível a todos. Tal condição somente será atingida quando houver real viabilidade e equidade no ingresso de todos os indivíduos (Boto, 2005). Garantir essa equidade permitiria que adolescentes e jovens em contextos de fragilidade econômica e social tivessem a chance de alcançar patamares mais altos em termos de renda, inserção social e capital cultural, promovendo, assim, uma maior presença desse grupo nas camadas médias e superiores da sociedade (Menin *et al.*, 2008).

Para se entender a origem da Lei de Cotas, teremos que revisar uma história que define nosso caminho com marcas significativas de comportamentos cruéis, impiedosos. Sem margem para dúvidas, a escravidão nos deixou significativas marcas na população negra e indígena.

Fica notório que o plano era assegurar que essas pessoas fossem mantidas na miséria e foi conduzido de maneira bem eficiente, porque até hoje presenciamos na realidade do nosso país: gente passando fome, sem emprego ou tendo que se matar por um salário baixíssimo e ainda assim passando necessidade, gente tendo que largar os estudos para trabalhar etc. E dessa gente, sua maioria é preta (Penteado; Pimentel, 2025).

A articulação negra em defesa da igualdade racial vai tomando força e tem um papel fundamental na conquista desse direito. O grupo entende a necessidade de reivindicar o acesso ao educação

superior público. Já promovendo a alfabetização, ação que se conserva até hoje, essas iniciativas, ao longo do tempo, passaram a ocupar posição central nos debates sobre igualdade e emancipação social.

Em 1945 é elaborado um manifesto na Convenção Nacional do Negro

Brasileiro e apresentado em 1946 reivindicando vagas específicas para pessoas negras nas instituições de ensino, primeiro registro de debate no quesito cotas.

Em 1983, Abdias Nascimento, um dos principais líderes do movimento negro no Brasil e uma figura fundamental na luta contra o racismo e pela valorização da cultura afro-brasileira, apresentou o primeiro projeto de lei voltado à reforma educacional com foco na questão racial — a Lei nº 1.332/1983. O projeto previa a concessão de bolsas de estudo ‘compensatórias’ para estudantes negros, além da reformulação dos currículos da educação básica e do educação superior, visando a valorização da História e da Cultura Negra. Apesar de obter apoio de alguns parlamentares, a proposta foi arquivada em 1989, sem ser submetida à votação no plenário.

Na década de 1990, o debate sobre políticas afirmativas e cotas raciais no Brasil progrediu bastante. Mesmo que a principal lei sobre o assunto só tenha sido criada nos anos 2000, foi nesse período que o movimento negro e outras pessoas começaram a pedir mais inclusão e igualdade. Muitas propostas de lei foram feitas, as discussões cresceram e algumas universidades começaram a aplicar ações para ajudar estudantes negros. Tudo isso preparou o caminho para as leis que vieram depois.

Em 2001, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei nº 3.708, que instituiu cotas de até 40% das vagas para pretos e pardos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Essa iniciativa pioneira marcou o início de uma nova fase nas políticas educacionais brasileiras, voltadas à promoção da igualdade racial no acesso ao educação superior. A publicação da lei provocou intensos debates entre diferentes setores da sociedade, divididos entre aqueles que a viam como um instrumento de justiça social e aqueles que a consideravam uma ameaça à ideia de mérito e igualdade formal. Nesse contexto, a política de cotas tornou-se símbolo de uma disputa ideológica e jurídica que perdura até hoje, refletindo os desafios do Brasil em enfrentar suas desigualdades históricas (Sales, 2023).

A partir da entrada em vigor da referida lei, a UERJ tornou-se a primeira universidade pública brasileira a adotar um sistema de cotas raciais e sociais em larga escala. A medida representou um marco no combate às desigualdades históricas de acesso à educação superior e sinalizou uma mudança concreta na

política educacional do estado. A implementação do sistema começou a ser aplicada nos vestibulares de 2003.

Essa mudança, no entanto, não ocorreu sem resistências. Parte da sociedade questionava a legitimidade da política de cotas, alegando que ela romperia com o princípio da meritocracia. Em contraponto, diversos pesquisadores e ativistas argumentavam que a meritocracia, no Brasil, sempre esteve profundamente condicionada pelas desigualdades sociais e raciais, que impedem que todos partam do mesmo ponto. Ao longo do tempo, estudos internos da própria UERJ e pesquisas independentes demonstraram que os cotistas apresentavam bom desempenho acadêmico e taxas de permanência semelhantes ou até superiores às dos não cotistas.

No ano de 2006, o Congresso Nacional foi palco de dois debates distintos sobre as políticas afirmativas, especialmente no que diz respeito à adoção de cotas nas universidades públicas. De um lado, um grupo se manifestava contra as cotas, argumentando que todos deveriam gozar dos mesmos direitos em uma República Democrática. Do outro, havia um movimento que defendia a implementação da Lei de Cotas e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Oliveira, 2007).

Além da UERJ, outras universidades também se destacaram por adotar ações afirmativas no início dos anos 2000. A Universidade Federal da Bahia (UFBA), por exemplo, aprovou seu sistema de cotas em 2002, tornando-se uma das primeiras instituições federais a implementar políticas voltadas à inclusão de estudantes negros e de baixa renda. Pouco tempo depois, a Universidade de Brasília (UnB) também passou a reservar vagas para estudantes negros em seus processos seletivos, ampliando o alcance dessas medidas no cenário nacional. As experiências dessas instituições foram fundamentais para ampliar o debate sobre racismo estrutural, equidade e democratização do acesso à educação superior.

Após mais de uma década de intensos debates sobre a adoção de cotas nas universidades públicas, a discussão alcançou seu ponto culminante em 2012, quando o partido Democratas contestou o sistema de cotas raciais adotado pela Universidade de Brasília (UnB). No mês de abril daquele ano, o Supremo Tribunal Federal analisou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186 e decidiu pela improcedência da ação.

O impacto positivo da política fluminense e das demais universidades pioneiras repercutiu em todo o país. As iniciativas da UERJ, UFBA e UnB serviram como laboratórios de transformação social, fornecendo dados, avaliações e argumentos que contribuíram diretamente para a criação da Lei de Cotas, que estendeu o sistema de cotas para todas as instituições federais de educação superior. Assim, a Lei nº 3.708 e as experiências dessas universidades não apenas transformaram a realidade local, como também pavimentaram o caminho para uma mudança estrutural no acesso à universidade pública em nível nacional.

A consolidação das cotas raciais e sociais, nas universidades públicas brasileiras, esteve intrinsecamente vinculada a políticas públicas de reestruturação do educação superior, entre as quais se destaca o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído em 2007. Com o propósito de ampliar o número de vagas, interiorizar o acesso e melhorar a infraestrutura das instituições federais, o REUNI operou como um instrumento catalisador das ações afirmativas, ao criar as condições materiais necessárias para sua implementação em larga escala.

A expansão do sistema universitário reduziu resistências quanto à redistribuição de vagas, uma vez que permitiu a inclusão de novos públicos sem comprometer significativamente o acesso pela ampla concorrência. Além disso, a criação de cursos noturnos e a presença das universidades em regiões antes desassistidas favoreceram o ingresso de estudantes oriundos da rede pública, negros, indígenas e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, o REUNI não apenas viabilizou tecnicamente a política de cotas, como também a fortaleceu, do ponto de vista institucional, ao atuar como base estrutural na democratização do educação superior brasileiro.

Atendendo às diretrizes do REUNI, e especificamente no âmbito da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), propósito desta pesquisa, foi criada a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), como expressão institucional de uma política de ação afirmativa voltada à ampliação da inclusão na educação superior.

A MIRV surgiu em meio a pressões sociais e jurídicas para que a UFPB adotasse ações afirmativas. Ainda que prevista no Projeto REUNI/UFPB desde 2007, foi somente em 2011 que se tornou realidade, enfrentando oposição de

parte da comunidade acadêmica. Embora breve em sua duração, representou a semente pioneira que a UFPB plantou no solo da inclusão. Sua existência, ainda que efêmera, marcou o despertar de um compromisso institucional com a diversidade, preparando o terreno para o florescimento de uma política de ingresso mais abrangente e consolidada, capaz de transformar, de forma profunda, a configuração social do ambiente acadêmico.

Em 2012, um ato de coragem e justiça começou a ecoar mais forte durante o governo Dilma Rousseff. As cotas raciais deixaram de ser apenas palavras em documentos e se tornaram promessas vivas de dignidade para milhares de jovens que carregavam o peso de uma história marcada pela exclusão. Foi como se o país, finalmente, respirasse fundo e decidisse olhar para o passado admitindo as cicatrizes expostas pelo preconceito, alimentado no bojo do escravismo e da exclusão, e trazendo o caminho para o reparo de feridas visíveis. As cotas tornaram-se um abraço, um reconhecimento, uma oportunidade de reescrever a trajetória, mudar destinos que, por muito tempo, foram negados. O sonho da igualdade ganhou cor, voz e esperança, abrindo caminhos que antes pareciam inalcançáveis.

A base normativa foi o sancionamento da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), com o papel significativo nas políticas públicas de inclusão na educação superior brasileiro. Fica estabelecido que o sistema de cotas nas instituições federais de educação superior do Brasil, com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes provenientes da rede pública de ensino. Conforme a legislação, no mínimo 50% das vagas são reservadas para esses estudantes, levando em consideração critérios socioeconômicos e raciais. Dentre os beneficiários, encontram-se alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e aqueles com renda familiar per capita dentro do limite estabelecido pela lei.

Dilma Rousseff, com coragem serena e visão firme, tornou-se a guardiã de um sonho coletivo ao sancionar a Lei das Cotas. Sua atitude foi muito mais que um ato administrativo: foi um gesto de justiça e esperança, um abraço à pluralidade de vozes que clamavam por reconhecimento e inclusão. Em meio a resistências e desafios, especialmente daqueles que defendiam uma meritocracia rígida e excludente, ela escolheu ouvir o sussurro das margens e transformar esse eco em um farol de transformação.

Foi sua determinação que abriu caminhos para que as portas das universidades públicas se escancarassem, acolhendo aqueles que, durante tanto tempo, ficaram à margem, muitas vezes pela falsa noção de que apenas o mérito individual basta para garantir oportunidades. A presidente Dilma não apenas confirmou uma política pública de estado e não de governo; ela consagrou um compromisso com a igualdade, um convite à construção de um Brasil onde o talento e a vontade de aprender sejam reconhecidos para além das desigualdades sociais.

Em seu gesto, há a grandeza de quem compreende que o verdadeiro progresso nasce da inclusão e que a justiça social é o alicerce de uma nação digna. Dilma Rousseff ampliou a estrada para uma educação mais justa e um futuro onde a diversidade floresce em sua plenitude, desafiando os limites estreitos de uma meritocracia que ignora as desigualdades de um povo.

Estudos posteriores, como os realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), indicaram que, após a implementação da Lei, houve um aumento expressivo na presença de estudantes negros, pardos e indígenas nas universidades federais. Entre 2012 e 2016, a proporção de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas passou de 27,7% para 38,4% entre os ingressantes.

Com o objetivo de legitimar a Lei da Cotas e para que não fosse alvo de opositores, o governo ajuizou, no mesmo ano, uma Ação Declaratória de Constitucionalidade e o Supremo Tribunal Federal (STF), que exerceu um papel fundamental para esse momento, afirmou a legitimidade da lei. Como diria um provérbio popular: “prego batido e ponta virada”, ou seja, a matéria está devidamente encerrada e não há mais espaço para novos questionamentos.

E, enquanto as universidades abriam suas portas a tantos que antes delas foram afastados, o país viu refletida no espelho do STF a promessa de uma sociedade mais justa — onde o acesso não se mede apenas pelo mérito formal, mas pela reparação justa das desigualdades que ainda insistem em existir.

Sendo assim, consagradamente, Dilma Rousseff e seu governo defenderam a Lei de Cotas como uma peça essencial para enfrentamento as assimetrias estruturais do Brasil proporcionando a integração social corrigindo as injustiças dos tempos remotos, dando a possibilidade de oportunidades a quem sempre foi apagado dos espaços de poder e conhecimento.

No ano de 2022, a Lei nº 12.711/2012, que completou dez anos desde sua promulgação, passou por um momento de revisão legislativa e debate social. Este período constituiu uma oportunidade para avaliar os avanços alcançados pelas políticas afirmativas no educação superior brasileiro, bem como os desafios remanescentes para sua efetiva implementação (Santos; Oliveira, 2021).

Diante dessa reavaliação, a Política de Cotas no Brasil passou por importantes reformulações com a sanção da Lei nº 14.723/2023, que atualizou os critérios estabelecidos anteriormente pela Lei nº 12.711/2012. A legislação busca tornar o processo seletivo mais justo ao permitir que os candidatos cotistas concorram inicialmente pelas vagas de ampla concorrência, utilizando sua pontuação total, antes de serem avaliados nas vagas reservadas às cotas. Essa mudança representa um avanço importante no reconhecimento do mérito dentro das políticas afirmativas.

Além disso, a lei determina que a política será monitorada anualmente e revisada a cada dez anos, o que garante maior adaptação às transformações sociais. Outra inovação relevante foi a inclusão de outros ministérios, como os da Igualdade Racial, dos Direitos Humanos e da Cidadania, e dos Povos Indígenas, no acompanhamento da política, promovendo uma gestão mais integrada e representativa.

A legislação também prevê prioridade no acesso a auxílios estudantis para estudantes cotistas, o que favorece sua permanência na universidade. O critério de renda familiar para metade das vagas reservadas foi reduzido para até um salário-mínimo per capita, restringindo ainda mais o perfil socioeconômico dos beneficiários.

Também houve ampliação das ações afirmativas para os programas de pós-graduação e inclusão dos estudantes quilombolas como novos beneficiários das cotas. Além disso, caso não haja preenchimento em determinada subcota, as vagas poderão ser realocadas para outras subcategorias e, posteriormente, para a ampla concorrência entre alunos da rede pública.

Por fim, a nova legislação permite a utilização de outras bases estatísticas, além do Censo, para definir a proporção de cotistas por estado, tornando o processo mais flexível e preciso. Assim, a atualização da Lei de Cotas

reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a equidade no acesso à educação superior, fortalecendo o combate às desigualdades históricas.

Com o acesso à educação superior garantido, a preocupação vem se tornando a permanência desses estudantes. Conseguir que os alunos cotistas não apenas entrem, mas, também, continuem e terminem a universidade, é um grande desafio para as políticas de cotas no Brasil. Passar pela seleção é importante, mas acompanhar esses alunos durante a trajetória acadêmica é ainda difícil para que a inclusão aconteça de verdade.

Nessa perspectiva, Baniwa (2013) e Dias Sobrinho (2010) apontam que as ações governamentais voltadas à expansão do acesso à educação e à promoção da inclusão social representam um avanço importante no enfrentamento das desigualdades. No entanto, quando adotadas de forma isolada, essas medidas ainda não são capazes de desfazer as estruturas de hierarquia e exclusão que caracterizam uma sociedade marcada por profundas divisões entre os que são integrados e os que permanecem à margem.

Dias Sobrinho (2010) afirma que, embora as políticas públicas voltadas à ampliação de matrículas e à inclusão social representem avanços importantes, elas não são suficientes para transformar as estruturas profundamente desiguais da sociedade. Tais iniciativas contribuem significativamente para a melhoria das condições de vida de jovens historicamente marginalizados e fortalecem sua autoestima, porém não modificam, de forma profunda, o quadro de estratificação e polarização social vigente (Dias Sobrinho, 2010).

Esses estudantes geralmente enfrentam obstáculos como dificuldades financeiras, falta de apoio familiar, e até a sensação de não se encaixar no ambiente universitário. No entanto, pesquisas mostram que, com o suporte certo, muitos conseguem manter um bom rendimento e permanecem na universidade por tanto tempo quanto os outros alunos (Francis; Tannuri-Pianto, 2012; Silva, 2020).

Nesse sentido, as preocupações com a inclusão e as dificuldades de permanência na educação fazem parte de nossa vivência pessoal e justificam nosso interesse sobre a temática. Para melhor situar nossa história de vida, importante mencionar de onde viemos e o que a vida nos fez até hoje.

Sou nascida no Rio de Janeiro, estado e cidade, e filha de pais separados. Minha mãe tinha uma linha de criação mais voltada à proteção dos perigos do

mundo e aos cuidados pessoais, exigia sempre boas companhias e muito cuidadosa com os meus cabelos e da minha irmã, um traço bem marcante. Uma mãe sofrida e extremamente carinhosa. Muito esforçada para que nunca nos faltasse nada, mas aos 11 anos faltou o que era mais importante para nós duas: ela mesma. Um aneurisma a tirou de mim repentinamente quando ela tinha apenas 34 anos.

Assim vim morar no Nordeste onde meu pai já morava e fora nos buscar. O foco principal dele era os estudos e, mesmo vendendo pamonha na esquina de um bairro nobre, nosso colégio sempre foram os melhores da cidade. Não cansava de dizer: *“não deixarei imóveis, mas deixarei educação”* E completava sempre: *“quero que se misturem aos ricos para que queiram chegar onde eles chegarão.”* Não admitia notas vermelhas e nós duas sempre fomos estudiosas, de algum lugar nós achávamos que ela estava nos vendo e nunca saímos da linha.

Não era tão fácil conviver com pessoas que tinham condições financeiras enquanto nós, mocinhas, não podíamos ter os que as amigas tinham, mas os estudos era o que importava e só mais na frente fui entender. Sendo assim, sempre obtive boas notas. Por fim, me formei em Ciências Contábeis, pós graduei em Gestão e Auditoria Pública e passei em 3 concursos públicos escolhendo o da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Escolhi a universidade porque entendia que era um ambiente estimulante, um espaço de conhecimento e transformação. E foi a melhor decisão porque, foi lá que me despertou interesse e paixão pelo assunto da presente pesquisa.

Apesar de eu não saber nem que o assunto sobre cotas existia, eu já convivia em um mundo elitista e sentia desconfortos por ser mais humilde que as pessoas ao meu redor e não era fácil para uma garotinha vaidosa. Porém, hoje agradeço a preocupação dos meus pais pela boa educação que eu tive como base para esta aqui.

Minha trajetória na UFPB teve início em 2008, quando fui aprovada em concurso público para o cargo de Assistente em Administração. Esse momento representou uma conquista muito significativa, resultado de muito esforço, dedicação e superação, eu estava muito orgulhosa de mim. Passar em um concurso público em uma instituição federal foi um sonho e a partir dali eu assumiria um cargo de responsabilidade e compromisso com a função pública.

Fui inicialmente lotada no Departamento de Promoção da Saúde, no Centro de Ciências Médicas (CCM). Após a posse na reitoria, percorri o caminho até o Hospital Universitário Lauro Wanderley (HULW) pois o prédio do CCM ainda estava em construção e a servidora me entregou um papel e mandou que eu entregasse a diretora. Durante esse percurso, imersa em meus pensamentos, por um minuto não gostei de onde eu iria ficar, mal sabia eu que me encantaria pelo lugar. Era lá onde eu, talvez, pudesse fazer a diferença na vida de alguém, mas a elitização do curso não me deixava a vontade. Conheci o lugar e, logo após, fui para o DPS. O CCM funcionava no CCS e HULW até a construção do prédio em 2010.

Em 2009, recebi um convite especial do professor Severino Ramos de Lima (in memoriam), uma referência acadêmica muito respeitada na UFPB, para integrar a equipe da Coordenação do Curso de Medicina. Aceitei esse convite com muita honra e senso de responsabilidade, consciente da importância e dos desafios dessa função. O professor Severino foi tão importante para a curso de medicina que, em reconhecimento à sua contribuição, prédio do Centro de Ciências Médicas da UFPB hoje carrega o seu nome.

O curso de Medicina é reconhecido por seu prestígio e, historicamente, por ser um dos cursos mais elitizados da universidade. Conforme apontam autores como Bourdieu, esses cursos reproduzem estruturas sociais que favorecem os herdeiros das elites. Além disso, conforme destacado por Jezine (2015), a organização desses cursos muitas vezes está alinhada aos interesses de governos que pouco investem em políticas públicas transformadoras, estando subordinados a organismos multilaterais capitalistas.

Dentro da coordenação do curso, em certa ocasião, experimentei uma emoção singular, senti admiração e orgulho por uma pessoa que nem conhecia. Era um cenário de uma história de mãe e filha. Contarei o fato denominando a mãe de Resiliência e a filha de Vitória.

Nessa época, ainda não havia cotas, mas, rumores, e eu nunca sequer despertei o interesse pelo assunto por pura falta de conhecimento mesmo. As matrículas eram manuais e nós da coordenação que fazíamos, o ano era 2010. Eu estava no balcão e entra de forma bem impositiva uma moça linda, era a Vitória. Acompanhada dela vinha uma jovem senhora magrinha, discreta e com roupas muito simples, era a Resiliência.

A Vitória, não sei se por estar cansada de viver preconceitos, não foi tão simpática quanto a Resiliência estava de cabeça baixa, mas notoriamente com um sorriso no cantinho da boca que me deixou curiosa. Quando eu estava efetuando a matrícula faltou algum documento e a ingressante no curso de medicina foi do lado de fora pegar tal documento que estava em uma mala, pois elas vinham de Recife. A Resiliência imediatamente, aproveitando a ausência da Vitória, com muito entusiasmo e sem perder tempo me disse rapidamente: *“eu sou empregada doméstica e essa moça bonita aí é minha filha!”* E não precisava dizer mais nada porque pelo nome da Vitória na documentação eu já sabia de quem se tratava, ela teria passado não só em medicina, mas, também, no primeiro lugar geral da UFPB.

Passei alguns instantes olhando para a Resiliência, tão doce e forte. Ao mesmo tempo que transmitia a impressão que carregava o mundo nas costas e, mesmo assim, tinha um ótimo motivo para sorrir. Meu coração se encheu de orgulho e fiquei encantada e feliz de verdade por alguém que eu nunca tinha nem visto. Bem, a Vitória voltou muito rápido porque deduzo que já previa que a mãe, por mais simples que fosse, não seguraria aquela emoção e, um pouco irritada, chamou a atenção da mãe dizendo: *“Mãe, a senhora já contou, né?”*. Eu disse: *“Vitória, o orgulho não tá cabendo dentro dela! Se fosse eu, colocaria em um outdoor”*. Efetuamos a matrícula e elas saíram de mãos dadas. A Resiliência e a Vitória seguindo juntas os caminhos da equidade foi uma cena incrível e impossível de ser ignorada. A Vitória agora era a protagonista da sua própria história.

Nesse momento entendi a importância do acesso democrático à educação superior como esperança de um novo caminho, reescrever novas histórias. Outras pessoas precisavam ter as mesmas oportunidades. Enfim, ingresso garantido, pouco tempo depois veio um acontecimento com a mesma protagonista para que eu entendesse a importância da permanência da trajetória universitária.

E foi assim: a Vitória foi na coordenação me pedir para mudar a unidade de saúde onde ela foi matriculada para uma perto da casa dela porque ela não tinha dinheiro da passagem, falei com o coordenador, que prontamente assim o fez. E aí eu a adotei com o coração, fazia coisa como: comprar um jaleco, pois sabia que ela não teria condições, e dizer que achei, só para que ela não se

sentisse constrangida. Vitória me chamava de Dinda e eu me sentia orgulhosa por isso.

Um dia desses nas redes sociais, vi a Resiliência passeando em Dubai com sua filha médica oftalmologista, as feições dela não mudaram. A simplicidade continua lá também. Porém o destino foi mudado pelos estudos, a educação superior abriu as portas, conquistou espaços. Porque, ao percorrer novos caminhos, a Vitória não apenas conquistou o direito ao conhecimento, ela redesenhou o própria vida.

A história da lei de cotas é uma história de luta contínua, que precisa avançar ainda mais para sua ampliação e seja aliada às políticas de assistência estudantil, pois como já destacado, a permanência de grupos minoritários (do ponto de vista político) da população brasileira nas instituições de educação superior ainda é muito baixa. Isso mostra como precisamos aprofundar o debate sobre acesso à educação e as políticas de permanência estudantil, que perpassam pontos fundamentais como a garantia da alimentação dos estudantes, o acesso a moradia universitárias e bolsas que contemplem a realidade desses estudantes, entre tantos outros.

A permanência não se reduz apenas à dimensão material, como acesso a bolsas, moradia e alimentação. Ela aborda também aspectos simbólicos e institucionais, como o sentimento de pertencimento, a construção da identidade acadêmica e a valorização da diversidade no cotidiano universitário (Santos, 2020).

O curso em questão se caracteriza não apenas por concentrar elevados índices de disparidades sociais entre seus ingressantes, mas também por demandar uma das maiores notas de corte nos processos seletivos realizados por meio das políticas de ação afirmativa. Diante desse contexto, esta pesquisa propõe-se a investigar a seguinte questão: Como se caracterizam as trajetórias acadêmicas de alunos cotista no curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)?

Buscando compreender melhor essa problemática, apresentamos como objetivo geral: analisar as trajetórias acadêmicas de alunos cotistas para integralização do curso de Medicina da UFPB, ingressantes em 2019 e concluintes em 2025. Prosseguindo, com vistas a atingir o objetivo central, apresentamos como objetivos específicos:

1. Mapear as ações desenvolvidas pela UFPB e pelo Curso de Graduação em Medicina, em relação ao atendimento de estudantes contemplados e ingressantes pela política pública de Cotas;
2. Caracterizar o perfil demográfico do aluno cotista do curso de Medicina da UFPB no recorte temporal de ingresso em 2019;
3. Compreender a trajetória acadêmica de alunos cotista no curso de Medicina da UFPB, a partir de relatos desses estudantes.

Em termos de estrutura, desenvolvemos o trabalho conforme o seguinte arranjo:

Na parte inicial do estudo, neste primeiro capítulo, apresentamos informações sobre as disparidades sociais, seguidas pela descrição do problema investigativo, além da definição dos objetivos gerais e específicos. Ressalta-se a relevância de aprofundar a análise do tema escolhido, com o propósito de avaliar a eficiência da Lei de Cotas como instrumento de ação afirmativa.

O segundo capítulo nos dedicamos à exposição detalhada da estrutura metodológica do estudo, apresentando o trajeto adotado ao longo da investigação, com o propósito central de atingir os objetivos previamente estabelecidos.

No terceiro capítulo, apresentaremos o referencial teórico constituído com a finalidade de demonstrar a base teórica que embasa a análise que será realizada para melhor compreensão da pesquisa empírica, considerando os conceitos relevantes e pesquisadores relacionados às políticas de cotas no educação superior brasileiro.

Já no quarto capítulo, traremos a análise de dados coletados em nossa pesquisa documental, trazendo uma discussão mais detalhada das políticas afirmativas aplicadas pela UFPB e suas relações com a ampliação do acesso e com a permanência de estudantes cotistas na UFPB. Além disso, a pesquisa documental será cotejada com a análise de conteúdo dos discursos dos estudantes cotistas, para melhor compreender suas trajetórias para a integralização do curso de Medicina na UFPB.

E, por fim, nas considerações finais, traremos o tema da pesquisa à luz do referencial teórico, discutindo os achados obtidos na investigação e as proposições que poderão fundamentar pesquisas posteriores, além de subsidiar a gestão pública em seus processos decisórios.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são expostos todos os elementos relacionados à metodologia da pesquisa, com o objetivo de fundamentar a discussão e descrever de forma clara os procedimentos e instrumentos utilizados. São analisados os métodos de abordagem, a formulação do problema, os objetos de estudo, além das técnicas de coleta e análise de dados. Em resumo, apresentamos todo o percurso metodológico de maneira sistematizada, organizada e fundamentada, visando à obtenção de resultados consistentes e seguros.

Impulsionado pela questão central da pesquisa, a problemática, o trabalho contempla uma progressão organizada das etapas, a fim de assegurar a sistematização dos procedimentos adotados. A metodologia são caminhos e estratégias com a finalidade de alcançar os objetivos propostos.

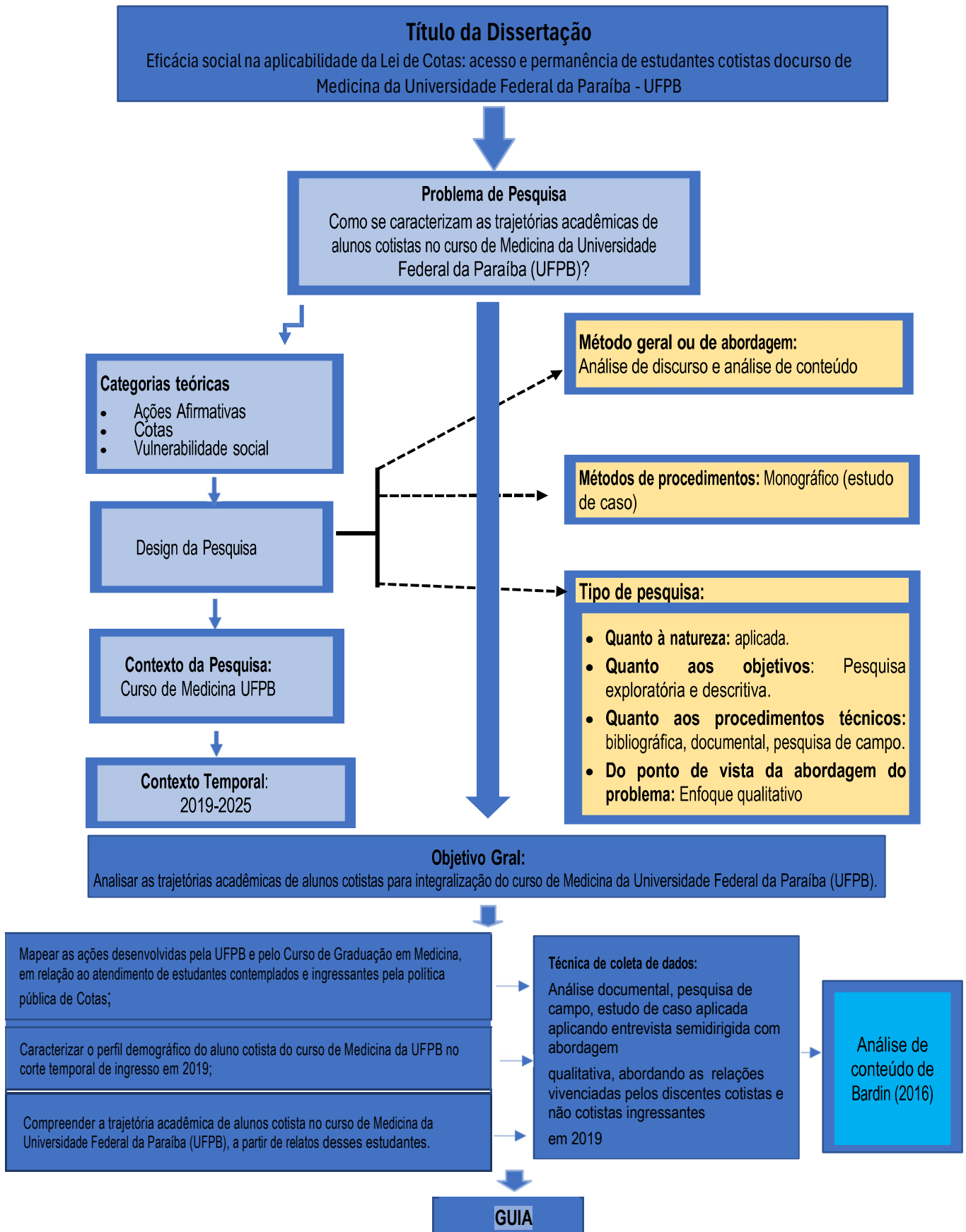
Para Demo (1985), metodologia tem um papel técnico estruturador. Segundo Minayo (2002), este instrumental deve ser consistente e bem estruturado com foco na mediação entre a teoria e a prática.

Entendemos por percurso metodológico como sendo “o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 12).

De acordo com Fachim (2010), o método envolve a escolha cuidadosa e organizada de procedimentos que permitem descrever e explicar de forma clara o objeto ou fenômeno estudado. Essa seleção é importante para que o processo de pesquisa seja bem estruturado e coerente, garantindo que cada etapa seja realizada com cuidado e atenção. Além disso, usar o método correto ajuda a garantir a confiabilidade dos dados coletados, facilitando a análise e a interpretação dos resultados. Assim, o método orienta todo o desenvolvimento da pesquisa e oferece uma base segura para que as conclusões sejam bem fundamentadas e precisas.

Adotamos um modelo metodológico que orientou com precisão cada etapa da dissertação, facilitando a compreensão do leitor:

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



Fonte: Adaptado de CASTELO BRANCO, Uyguaciara Veloso. **DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**, Material Didático, 2021.

Seguindo o modelo metodológico apresentado, faremos um detalhamento do planejamento de pesquisa.

2.1 Método Geral ou de Abordagem

A partir das observações acerca da trajetória acadêmica dos estudantes cotistas no curso de Medicina, foi identificada uma problematização que estruturou o presente estudo. A pesquisa busca compreender, como uma política de ação afirmativa, a efetividade social da Lei de Cotas, utilizando a análise de conteúdo e a análise do discurso como estratégias metodológicas para interpretar os sentidos presentes nas falas dos participantes, bem como os contextos em que esses discursos são produzidos.

A Análise de Conteúdo e a Análise do Discurso concentram-se na interpretação sistemática das mensagens presentes nos textos e falas, considerando tanto o conteúdo explícito quanto os sentidos implícitos produzidos nos contextos sociais e históricos. Essas abordagens metodológicas oferecem maneiras estruturadas de conduzir a pesquisa, possibilitando uma compreensão aprofundada do objeto de estudo a partir das práticas comunicativas.

Diante disso, os métodos escolhidos, a Análise de Discurso e a Análise de Conteúdo, mostram-se adequados à proposta deste estudo, pois possibilitam compreender, de forma mais aprofundada, como os estudantes cotistas constroem sentidos sobre suas trajetórias. Por meio da análise das narrativas, é possível identificar os discursos que revelam experiências marcantes, desafios enfrentados e conquistas alcançadas, assim como as estratégias de resignificação utilizadas diante de um contexto social que, historicamente, nem sempre os acolheu. Esses métodos permitem não apenas mapear os conteúdos mais recorrentes, mas também interpretar os sentidos subjacentes às falas, revelando os posicionamentos, tensões e disputas simbólicas presentes em suas vivências. Assim, tanto a Análise de Conteúdo quanto a Análise de Discurso se mostram metodologicamente eficazes para captar a complexidade das experiências desses sujeitos e o modo como constroem seus lugares de fala e pertencimento.

Essa escolha metodológica ancora-se ainda na perspectiva proposta por Fairclough (2001), ao entender o discurso como prática social, estruturado em três dimensões analíticas: texto, prática discursiva e prática social. Tal

abordagem permite não apenas a leitura linguística das falas, mas também a articulação entre o discurso individual dos sujeitos e as estruturas sociais que os atravessam. Assim, compreendemos que as narrativas dos estudantes cotistas não estão isoladas, mas inseridas em um contexto histórico de disputas simbólicas, exclusões e lutas por reconhecimento.

A Análise de Conteúdo, conforme definida por Bardin (1977), também contribui para organizar e sistematizar essas narrativas, permitindo identificar categorias empíricas e temáticas que emergem a partir do conjunto textual, sem perder de vista as representações simbólicas e sociais presentes nas falas. O caráter qualitativo dessa técnica possibilita o mapeamento de recorrências discursivas, mas também sua interpretação à luz das experiências dos sujeitos pesquisados.

Além disso, adotamos a noção de intertextualidade, conforme discutida por Bakhtin (1981) e Kristeva (1987), entendendo que os discursos dos sujeitos são formados a partir do entrelaçamento de vozes sociais diversas. Essa abordagem é fundamental para compreender como os estudantes cotistas se apropriam de discursos sobre meritocracia, inclusão, desigualdade e pertencimento, reelaborando-os a partir de suas vivências singulares.

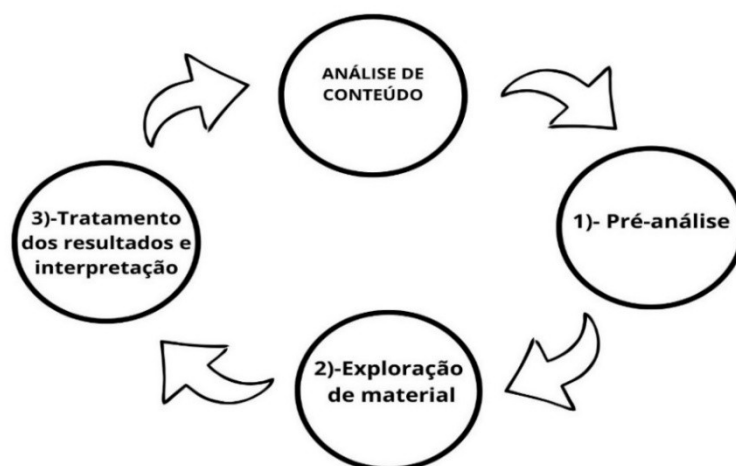
Como referência metodológica complementar, incorporamos também as contribuições de Castelo Branco (2004) que, ao analisar redações de vestibulandos da UFPB, combinou técnicas de análise quantitativa e qualitativa para compreender os discursos sobre acesso ao educação superior. A autora utiliza a Análise de Conteúdo para identificar universos linguísticos associados à inclusão e à exclusão social, revelando como o imaginário do “meu filho doutor” estrutura a percepção dos estudantes sobre o papel da universidade. Tal abordagem reforça a importância de considerar o discurso como prática social inserida em contextos históricos e ideológicos, articulando o plano individual às dinâmicas coletivas de pertencimento, reconhecimento e mobilidade social:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 46).

A Análise de Conteúdo (AC) é uma técnica metodológica amplamente utilizada em pesquisas sociais, humanas e educacionais, especialmente quando o objetivo é compreender os **significados subjacentes** das falas e das narrativas dos participantes. Ela ultrapassa a objetividade das palavras, permitindo ao pesquisador construir uma interpretação mais ampla, conectando os dados coletados com o referencial teórico do estudo (Minayo, 2014). Através da sistematização dos dados, a técnica possibilita identificar o que está sendo comunicado sobre o objeto de estudo e permite que esses dados sejam confrontados com informações pré-existentes, estabelecendo comparações e revelando padrões recorrentes, sejam eles verbais ou não verbais (Gil, 2008).

Esse processo de análise ocorre, conforme Bardin (2016), por meio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, como mostra a figura 1, a seguir. Na pré-análise, o pesquisador realiza uma leitura flutuante do material, selecionando os dados relevantes para o estudo e organizando-os em categorias iniciais. A fase de exploração do material envolve a codificação do conteúdo e a classificação das informações, identificando unidades de significado que possam ser analisadas de forma sistemática. Por fim, o tratamento dos resultados consiste em interpretar os dados a partir das categorias e inferências geradas, gerando um sentido mais amplo das mensagens contidas nos dados. Esse processo é uma atividade interpretativa que visa dar significado aos dados, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir da organização e sistematização das mensagens presentes nos textos ou falas analisadas.

Figura 1. Representação da articulação entre as fases da Análise de Conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Bardin (2016).

Conforme ilustrado na Figura 1, a análise de conteúdo permite identificar padrões, temas recorrentes e significados presentes nos dados. Portanto, trata-se de uma ferramenta metodológica robusta para interpretar tanto os aspectos explícitos quanto os sentidos subentendidos nas falas e narrativas dos participantes.

2.2 Método de Procedimentos

Para atingir as metas propostas nesta pesquisa, decidimos pelo **estudo de caso** como método de procedimento. Essa abordagem permite uma análise detalhada e aprofundada do fenômeno investigado em seu cenário real, garantindo uma compreensão ampla das especificidades e das dinâmicas envolvidas.

O estudo de caso, como método aplicado nesta pesquisa, viabilizou a investigação de maneira específica e analisadas no âmbito das políticas de reserva de vagas. Essa metodologia é apropriada para avaliar a eficácia dessas políticas em promover o ingresso e a permanência dos estudantes, levando em consideração as particularidades do ambiente institucional.

A pesquisa detalhada permite perceber detalhes e os desafios enfrentados pela instituição na implementação das políticas, assim como reconhecer os que colaboram para o sucesso ou as limitações dessas ações. Dessa forma, o uso do estudo de caso favorece uma análise aprofundada.

A adoção do estudo de caso como caminho metodológico de abordagem se explica para que seja uma apuração mais detalhada da política de cotas, principalmente no que se refere às vivências dos estudantes que dela se beneficiam. Diferente de outros planos de investigação metodológicos, como comparações entre grupos, pesquisas experimentais ou levantamentos quantitativos, que tendem a reduzir a complexidade dos fenômenos sociais, o estudo de caso permite um estudo de forma abrangente, levando em conta seus aspectos contextuais, históricos e institucionais. Essa metodologia, ao privilegiar o contato direto com os participantes e o ambiente investigado, favorece uma leitura crítica e detalhada da realidade, sendo especialmente eficaz para examinar os efeitos, obstáculos e significados da política de cotas em contextos específicos, como o ingresso e a trajetória acadêmica de estudantes cotistas na

educação superior. Essa forma de fazer a pesquisa, ao permitir o contato direto com as pessoas envolvidas e o lugar onde acontece o estudo, ajuda a entender melhor. Ela é especialmente útil para analisar os resultados, dificuldades e o que a política de cotas significa em situações específicas, como a entrada e o percurso dos estudantes cotistas na UFPB.

2.3 Tipo de Pesquisa

De acordo com o delineamento da pesquisa, para o desenvolvimento deste estudo, nos baseamos em quatro principais classificações metodológicas: quanto a natureza, quanto aos objetivos, quanto aos procedimentos técnicos e o ponto de vista da abordagem do problema. Essas categorias nortearam a estrutura metodológica da pesquisa, assegurando coerência entre as escolhas teórico-metodológicas e os propósitos do estudo.

2.3.1 QUANTO A NATUREZA

Apresenta-se como uma pesquisa **aplicada**, impactando em uma realidade específica e promover uma solução para essa realidade. Diferentemente da pesquisa pura ou básica, que se presta a demonstrar o porquê dos acontecimentos estudados, buscando construir teorias e leis gerais para ciência, ou seja, no nosso trabalho pretendemos ir além da simples compreensão do problema identificado, buscando a implementação de soluções práticas que promovam melhorias concretas, alinhadas aos objetivos definidos para o término do estudo. Dessa forma, contribui para a revisão das políticas institucionais e apoia os gestores no processo decisório. Sendo assim uma ferramenta valiosa para promover avanços sociais e educacionais.

Segundo Gil (2018), a pesquisa aplicada consiste em estudos que têm como finalidade solucionar problemas concretos das sociedades nas quais os pesquisadores atuam, enfatizando a obtenção de conhecimentos com foco em sua aplicação prática em situações específicas.

2.3.2 QUANTO AOS OBJETIVOS

O estudo propõe-se a investigar novos conhecimentos que possam contribuir para a avaliação crítica e o aperfeiçoamento da política pública

analisada, diante da necessidade de ampliar a compreensão sobre a efetividade da Lei de Cotas, sancionada em 2012. Caracterizamos o estudo, no que diz respeito aos objetivos, de natureza exploratória e descritiva.

No campo da educação, as pesquisas exploratórias exercem um papel essencial, ao proporcionar uma compreensão preliminar sobre fenômenos educacionais ainda pouco investigados ou complexos. Esse tipo de abordagem contribui para a delimitação de problemas relevantes, bem como para a formulação de hipóteses que possam orientar estudos posteriores. De acordo com Gil (2018), a pesquisa exploratória requer um planejamento metodológico flexível, que possibilite ao pesquisador adaptar-se às especificidades do contexto educacional analisado. Nessa mesma direção, Gray (2014) destaca que esse tipo de investigação é particularmente útil quando há escassez de conhecimento consolidado sobre determinado tema, permitindo levantar questões significativas e aprofundar o entendimento sobre práticas, políticas e processos educativos.

2.3.3 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Esta investigação foi conduzida com base em três procedimentos técnicos: levantamento teórico por meio de fontes bibliográficas, análise de documentos institucionais e coleta de dados diretamente no ambiente pesquisado, caracterizando, assim, a integração das **abordagens bibliográfica, documental e de campo**, através de um **estudo de caso**.

Para assegurar a qualidade e a fidedignidade das informações utilizadas nesta pesquisa, adotaram-se critérios rigorosos de análise e seleção dos dados. Conforme orienta Gil (2018), é essencial que o pesquisador examine cuidadosamente as condições em que os dados foram obtidos, identifique eventuais incoerências ou contradições e confronte diferentes fontes de informação. Dessa forma, buscou-se garantir a consistência e a confiabilidade dos resultados por meio do cruzamento de dados bibliográficos, documentais e empíricos, respeitando os princípios de rigor metodológico e validade científica. Pesquisa bibliográfica constitui um instrumento fundamental para a fundamentação e o desenvolvimento de qualquer estudo científico, pois permite identificar, examinar e avaliar as principais contribuições teóricas relacionadas ao tema investigado. Esse tipo de pesquisa visa explicar um problema por meio

do levantamento e da análise das teorias disponíveis na literatura especializada (Köche, 2011).

Ademais, A pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de referências teóricas previamente estudadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, tais como livros, artigos científicos e páginas de websites. Conforme destaca Fonseca (2002), todo trabalho científico inicia-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, que possibilita ao pesquisador conhecer o estado atual do conhecimento sobre o tema em estudo.

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram escolhidos materiais impressos, como periódicos científicos, dissertações, teses e livros que abordaram de forma adequada o tema em questão. Para o levantamento bibliográfico, optamos por realizar a busca em três fontes principais: o banco de dissertações dos programas de pós-graduação profissional vinculados ao Centro de Educação (CE), incluindo o nosso programa, PPGAVE, e o Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA); o portal de periódicos da CAPES; e o banco de teses e dissertações da Biblioteca Central da UFPB.

Ao integrar a pesquisa documental com a bibliográfica, é possível enriquecer e ampliar a análise dos dados, fornecendo um embasamento teórico sólido que apoia a interpretação dos resultados. Essa combinação das duas abordagens possibilita uma compreensão mais ampla do objeto de estudo, facilitando a elaboração de argumentos consistentes e fundamentados.

Fonseca (2002) explica que a pesquisa documental é semelhante à bibliográfica, dificultando às vezes a distinção entre ambas. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza principalmente materiais já organizados, como livros e artigos científicos encontrados em bibliotecas, a pesquisa documental acessa fontes mais variadas e dispersas, que não passaram por tratamento analítico, como jornais, relatórios, fotografias, vídeos e documentos oficiais.

Complementarmente, a pesquisa documental envolve o exame de documentos originais, que não foram previamente explorados de forma sistemática, como relatórios institucionais, atas, registros e arquivos diversos. Essa abordagem possibilita a extração de informações primárias que contribuem para a compreensão do contexto histórico e organizacional relacionado ao objeto de estudo.

Segundo Gil (2018), a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento de documentos, elaborados com finalidades diversas tais como assentamento, autorização, comunicação etc. Mas, há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Nesse sentido, a pesquisa documental, atuando de forma complementar à pesquisa bibliográfica, desempenhou um papel essencial ao fornecer um suporte contextual aprofundado, que possibilitou uma compreensão mais ampla e detalhada da problemática investigada, enriquecendo a análise e fundamentando as interpretações desenvolvidas ao longo do estudo.

Os documentos utilizados nesta pesquisa foram coletados no site da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde estão disponíveis resoluções relacionadas ao tema, além de materiais vinculados ao Curso de Medicina e outros documentos que embasaram o estudo. Para obter dados acadêmicos dos discentes do período de 2019 a 2025, foi realizada solicitação a coordenação do Curso de Medicina da UFPB. Além disso, a pesquisa contará com coleta de campo, por meio de entrevistas realizadas com uma amostra de alunos cotistas do curso. Também foram consultados dados do Censo da Educação Superior, referentes ao período, disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC).

Por fim, a **pesquisa de campo** caracteriza-se pela coleta direta de dados junto aos sujeitos ou ambientes investigados, por meio de técnicas como entrevistas, questionários e observações. Essa modalidade permite a obtenção de dados originais e específicos, fundamentais para compreender as particularidades da realidade estudada, enriquecendo a análise com informações atuais e contextuais.

Dessa forma, a combinação desses procedimentos técnicos possibilita uma abordagem metodológica ampla e rigorosa, adequada à complexidade do fenômeno investigado nesta dissertação.

2.3.4 DO PONTO DE VISTA DA ABORDAGEM DO PROBLEMA

Sob a perspectiva da abordagem do problema, esta pesquisa adota um enfoque qualitativo, pois possibilita ao pesquisador compreender os acontecimentos sob o olhar dos atores diretamente envolvidos.

Nesta direção, Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que a pesquisa

qualitativa se dedica aos aspectos da realidade que não podem ser mensurados numericamente, voltando-se à compreensão e à interpretação da dinâmica das relações sociais. Complementando essa perspectiva, Minayo (2001) ressalta que os estudos qualitativos abordam processos e fenômenos que não se limitam à mensuração de variáveis, por envolverem dimensões mais complexas dessas relações, como sentidos, intenções, crenças, valores, aspirações e atitudes, entre outros.

Em contrapartida, a adoção da abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de interpretar a realidade para além dos dispositivos legais e dados objetivos, buscando captar a vivência dos estudantes indígenas em seu próprio contexto. Essa escolha metodológica possibilita acessar percepções, sentidos e experiências dos participantes, o que é essencial para a análise aprofundada de uma problemática social complexa (Creswell, 2010; Richardson, 2015).

2.4 Etapas para o planejamento do produto técnico tecnológico (PTT)

De acordo com as diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os programas de mestrado profissional exigem, como parte obrigatória da dissertação, a elaboração de um Produto Técnico Tecnológico (PTT). Esse material tem como propósito transformar os resultados da pesquisa em uma proposta prática e aplicável ao contexto da instituição investigada. A intenção é que o PTT gere impactos concretos na realidade profissional, promovendo melhorias na qualidade dos serviços, na eficiência dos processos ou no desenvolvimento de novos produtos (CAPES, 2019).

Quando se trata da avaliação em mestrados profissionais, a CAPES (2019) entende “produto” como um resultado concreto gerado pelas atividades acadêmicas, sejam elas realizadas por alunos ou professores, individualmente ou em equipe. Esse resultado é algo palpável, visível e acessível, que reflete a aplicação prática do conhecimento desenvolvido durante o curso. É importante que esse produto esteja completamente finalizado antes de ser entregue ao público ou beneficiários, podendo se apresentar de diversas maneiras, como sistemas, processos, documentos ou objetos, desde que esteja pronto para ser utilizado ou implementado.

No contexto desta pesquisa, que tem como foco a análise das trajetórias

e desafios enfrentados por estudantes cotistas no Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba, o Produto Técnico Tecnológico (PTT) será desenvolvido para atender às necessidades identificadas durante a investigação prática.

A forma final do produto será definida a partir dos dados coletados, com ênfase especial nas experiências e percepções desses estudantes em relação às políticas e ações institucionais de apoio à sua formação e permanência no curso.

Considerando o problema de pesquisa, os objetivos do estudo e as diretrizes que norteiam o apoio aos estudantes cotistas na universidade, definimos como produto técnico a elaboração de um guia. Essa cartilha terá o propósito de orientar os estudantes cotistas sobre seus direitos, os recursos disponíveis e os caminhos para buscar apoio ao longo de sua trajetória acadêmica, sendo seu conteúdo detalhado posteriormente conforme os dados coletados na pesquisa.

2.5 Desenho do Estudo

Foi realizada uma pesquisa do tipo aplicada, exploratória e descritiva, com procedimentos técnicos bibliográficos, documentais e de campo. A abordagem do problema foi qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semidirigidas e análise dos dados utilizando análise de conteúdo e análise de discurso. A amostra foi escolhida por conveniência e consecutiva, sendo a coleta encerrada ao atingir a saturação teórica. O início da coleta ocorreu no dia 15 de janeiro de 2026 com término em 28 do mesmo mês do corrente ano.

2.6 Local do Estudo

O estudo foi realizado no Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da (UFPB), no município de João Pessoa – PB.

2.7 População e Amostra

A população foi constituída por estudantes cotistas regularmente matriculados no curso de Medicina do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A amostra foi feita por conveniência e consecutiva, composta pelos

estudantes cotistas que forem convidados a participar da pesquisa, que atenderem aos critérios de elegibilidade (descritos a seguir) e que aceitarem participar, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas individualmente. A técnica de amostragem por saturação teórica foi adotada, ou seja, novas entrevistas foram realizadas até que não emergissem mais informações relevantes ou novas categorias analíticas, o que indicou o ponto de saturação dos dados.

2.8 Critérios de Inclusão

Foram incluídos na pesquisa estudantes cotistas regularmente matriculados no curso de Medicina do CCM /UFPB, maiores de idade (18 anos ou mais), que atenderam aos critérios de elegibilidade definidos pela pesquisadora responsável. Foram considerados cotistas aqueles que ingressaram na universidade por meio de políticas de ação afirmativa (cotas raciais, sociais, para pessoas com deficiência, oriundos de escola pública, indígenas, quilombolas, entre outras modalidades), no período de 2019 a 2025.

2.9 Critérios de Exclusão

Foram excluídos da pesquisa os estudantes que ingressaram no curso de Medicina por ampla concorrência, os que forem menores de idade (menos de dezoito anos) e os que não aceitaram participar da pesquisa.

2.10 Coleta de Dados

Os estudantes cotistas foram convidados a participar da pesquisa por meio de divulgação realizada em salas de aula, redes sociais acadêmicas, canais institucionais, mensagem de whatsapp e por e-mail. Aqueles que manifestaram interesse e atenderam aos critérios de elegibilidade foram considerados para inclusão na amostra do estudo.

Em caso de concordância, o estudante foi conduzido até uma sala reservada no Centro de Ciências Médicas (CCM), onde a pesquisadora responsável apresentou os objetivos e procedimentos da pesquisa, esclarecendo dúvidas adicionais. Devidamente elucidado, o estudante que

aceitou participar da pesquisa, assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em seguida, os participantes foram submetidos a uma entrevista semi dirigida conduzida pela pesquisadora, baseada em uma única pergunta aberta, que abordou aspectos relacionados ao perfil sociodemográfico, trajetória acadêmica, percepções sobre o ambiente universitário, além de experiências e desafios vivenciados no curso de Medicina.

2.11 Instrumento de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semi dirigida conduzida pela pesquisadora responsável, baseada em uma única pergunta norteadora: “Você poderia me contar sobre a sua experiência durante o curso de Medicina?”

Essa pergunta foi utilizada como ponto de partida para que o(a) participante relate, de forma livre, sua trajetória acadêmica, percepções sobre o ambiente universitário e os desafios enfrentados durante o curso. A entrevista buscou capturar as experiências individuais de estudantes cotistas, considerando a complexidade de suas vivências na educação superior.

Caso o(a) participante não tenha abordado, espontaneamente, todos os aspectos relevantes para a pesquisa, a pesquisadora utilizou-se de um roteiro com tópicos temáticos para incentivar a fala, abordando:

- Relação com colegas;
- Relação com professores;
- Relação com estudantes não cotistas;
- Percepções sobre o ambiente institucional;
- Dificuldades e estratégias de permanência no curso;
- Apoio institucional ou ausência dele;
- Identificação com o curso de Medicina;
- Sentimento de pertencimento acadêmico.

Além disso, foram exploradas informações básicas do perfil sociodemográfico dos participantes, como idade, raça/cor, modalidade de cota pela qual ingressou, período acadêmico e renda familiar, sempre de forma natural dentro da conversa.

A entrevista foi realizada em local reservado, garantindo a privacidade e o conforto do participante, e foi registrada (áudio), mediante autorização, com posterior transcrição e análise.

2.12 Aspectos éticos

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido anteriormente à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Médicas (CCM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atendendo as exigências da Resolução 466/12 (Brasil, 2012), sendo aprovado sob o número de parecer 7.881.469. O voluntário da pesquisa teve sua identidade adequadamente preservada.

2.13 Riscos e benefícios

A participação na entrevista poderia gerar algum desconforto emocional ao relembrar experiências pessoais ou acadêmicas, o que é compreensível em processos de reflexão sobre a própria trajetória.

Para minimizar esses riscos, o(a) participante foi acolhido (a) com escuta atenta, empática e respeitosa, podendo pausar ou retornar a entrevista conforme sua vontade.

Em caso de qualquer sinal de sofrimento emocional, a pesquisadora interrompeu a entrevista, imediatamente, e ofereceu um momento de escuta e acolhimento, respeitando os limites e necessidade do(a) participante.

Ressaltamos que a participação foi totalmente voluntária e que o(a) participante pode, a qualquer momento, interromper ou encerrar sua participação, sem necessidade de justificativa e sem qualquer tipo de prejuízo ou penalidade.

Todas as informações compartilhadas foram tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, conforme os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Como benefício indireto, sua participação contribuiu para a produção e o aprofundamento do conhecimento científico sobre as experiências de estudantes cotistas na educação superior.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam subsidiar a

avaliação e aprimoramento de políticas institucionais voltadas à permanência e ao sucesso acadêmico dos estudantes cotistas, promovendo a equidade no ambiente universitário. Embora não haja benefícios diretos e imediato aos participantes, o estudo apresenta relevância social ao abordar uma temática de interesse público e educacional.

2.14 Coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados, conhecidos também como procedimentos técnicos, são essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, sua aplicação não deve ser vista de maneira rígida, já que o pesquisador pode utilizar diferentes abordagens conforme as necessidades do estudo. Para atingir os objetivos deste trabalho, optou-se por uma combinação de métodos, incluindo pesquisa bibliográfica, análise de documentos, estudo de caso e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Gil (2008), essa flexibilidade na escolha dos procedimentos é fundamental para que o estudo seja adaptado às especificidades da investigação.

Podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa ex-post-facto, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. (Gil, 2008, p. 50).

O levantamento de referências teóricas, por meio de fontes bibliográficas, constitui a primeira etapa fundamental em qualquer investigação científica. Este processo envolve a consulta a materiais já publicados, como livros, artigos acadêmicos e conteúdos digitais, como sites especializados. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é o ponto de partida para qualquer trabalho científico, pois possibilita ao pesquisador compreender o que já foi estudado sobre o tema em questão.

Para o levantamento bibliográfico, utilizamos diversas fontes que oferecem suporte teórico sobre o tema em questão, como livros, dissertações, teses e artigos científicos. A pesquisa foi realizada principalmente por meio de duas fontes: primeiro, os repositórios de dissertações dos programas de pós-graduação do Centro de Educação (CE), incluindo o nosso programa, PPGAVE; e, segundo, o Google Acadêmico, que possibilitou a localização de artigos e

publicações acadêmicas relevantes para a temática em estudo.

Os seguintes termos foram selecionados como palavras-chave para a pesquisa:

- Política de cotas, incluindo cotas sociais, raciais, para pessoas com deficiência, e específicas para grupos como indígenas e quilombolas;
- Acesso ao educação superior e estratégias de inclusão;
- Diversidade e inclusão educacional no contexto universitário;
- Desafios enfrentados por estudantes beneficiados por políticas afirmativas;
- Impactos das cotas no ingresso e permanência na universidade;
- Disparidades educacionais e as políticas de ação afirmativa.

A busca gerou um total de 42 títulos, dos quais **30** foram considerados relevantes para a análise da temática, conforme quadro a seguir.

Quadro 1. Levantamentos Bibliográficos realizados

REFERÊNCIA COMPLETA	ANO
MAYORGA, Claudia; DE SOUZA, Luciana Maria. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. Revista psicologia política , v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.	2012
DA COSTA SILVA, Gracielle. A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira.	2016
GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. Tempo social , v. 18, p. 269-287, 2006.	2016
SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, p. 415-438, 2016.	2016
MEIRA, André Vinícius Carvalho. O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil. Alethes: Periódico Científico dos Graduandos em Direito-UFJF -nº, p. 17, 2011.	2018
MOURA, Maria Rosimere Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. Psicologia Escolar e Educacional , v. 22, p. 593-601, 2018.	2018
VIEIRA, Guilherme Augusto dos Santos et al. Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial . 2018	2018
COSTA, Fabiana Pereira. Acesso e permanência no ensino superior: uma análise para as universidades federais brasileiras. 2018. Dissertação de Mestrado . Universidade Federal de Pernambuco.	2018
DOS SANTOS, Adilson Pereira. Implementação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras . 2018.	2018
ARRIGONI, Fernando José. Gestão pública: busca da igualdade social a partir da ação afirmativa cota no ensino superior brasileiro. 2018. Tese de Doutorado .	2018
RACOSKI, Márcia Maria. Dificuldades de êxito e permanência de estudantes cotistas na educação superior: um estudo de caso com o Curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul-Campus Erechim . 2019.	2019

REFERÊNCIA COMPLETA	ANO
ANHAIA, Bruna Cruz de. A" lei de cotas" no ensino superior brasileiro: reflexões sobre a política pública e as Universidades Federais. 2019.	2019
COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel et al. Cota não é esmola: análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba. 2020.	2020
ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães; ISAACSSON, Maria Cecília; MONTOITO, Rafael. Ações afirmativas: uma análise do acesso e da permanência dos alunos cotistas do IFSul. Revista Espaço Pedagógico , v. 27, n. 3, p. 808-833, 2020.	2020
SANTOS, Ythalo Hugo da Silva. Lei de Cotas no ensino superior: uma análise da permanência e desempenho da coorte de integrantes em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2020
GRAEFF, Betina Alves et al. A política de cotas raciais no curso de elevado perfil socioeconômico da Universidade Federal: a inclusão através da visão dos docentes e discentes. 2020.	2020
AGUIAR, Natália Jimena da Silva. A política de cotas nas universidades federais em Pernambuco: a permanência dos estudantes cotistas em questão. 2020.	2020
LIMA, Silvia Maria Amorim. Política afirmativa de cotas raciais na Educação Superior: perfil dos sujeitos beneficiários da política na UFPR. Revista em Favor de Igualdade Racial , v. 3, n. 3, p. 194-207, 2020.	2020
LIMA, Silvia Maria Amorim. Política afirmativa de cotas raciais na Educação Superior: perfil dos sujeitos beneficiários da política na UFPR. Revista em Favor de Igualdade Racial , v. 3, n. 3, p. 194-207, 2020.	2020
ALVES, Vanessa Kolmar; CASALI, Caroline. Condições de permanência material e simbólica de estudantes negros na universidade. Revista Contemporânea de Educação , v. 16, n. 37, p. 28-45, 2021	2021
MENDONÇA, Máisa Amaral de. Política de assistência estudantil: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC. 2021.	2021
SANTOS, Larice Nunes et al. O direito à educação, a legislação de cotas e a implantação de uma comissão de heteroidentificação: a experiência de uma universidade federal brasileira. 2021	2021
ARAÚJO, Adriana Castro. Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos. 2021.	2021
FERREIRA, Francisco Danilo da Silva et al. Avaliação de política de cotas no ensino superior sobre o desempenho acadêmico e o mercado de trabalho. 2021.	2021
DA SILVA GUEDES, Elizabeth; MOREIRA, Laélia Portela. Desafios da permanência de cotistas em instituições públicas brasileiras: uma meta-análise de dados baseada em teses da área da Educação. Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa , v. 7, p. 1-17, 2022.	2022
DA CUNHA, Fernanda Lanzarini. Reflexões sobre cotas, seleção e permanência de estudantes com deficiência. Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior , v. 1, n. 1, 2021.	2022
ALBUQUERQUE, Larissa Cavalcanti de et al. As ações afirmativas na Pós-graduação em Educação: acesso, permanência e produção do conhecimento nas universidades federais do nordeste. 2022.	2022
NASCIMENTO, Tiago Heliodoro et al. Entre a medicina e a branquitude: as políticas de ações afirmativas em um ambiente de formação médica em Belo Horizonte. 2022.	2022
CARREIRA, Denise; HERINGER, Rosana. 10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ: Ação Educativa, 2022.	2023
SALES, Tiago Montenegro et al. Eficácia social da política pública de cotas no curso de medicina da Universidade Federal De Campina Grande–UFCG: compreendendo as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas. 2023	2023

Fonte: Dados da Pesquisa, 2026.

2.15 Instrumento de análise de dados

A abordagem adotada em nossa pesquisa é de caráter **documental**, que, por vezes, se mistura com a **pesquisa bibliográfica**, dificultando a separação entre ambas. A pesquisa bibliográfica se utiliza de fontes previamente publicadas, como livros e artigos, que já estão disponíveis ao público. Em contraste, a pesquisa documental recorre a fontes variadas e dispersas, que, muitas vezes, não são analisadas de maneira crítica ou sistemática.

O método adotado nesta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, uma abordagem que se destaca pela flexibilidade do seu roteiro. Esse formato permite explorar mais profundamente certas questões, pois as perguntas são geralmente abertas e favorecem um diálogo mais livre e natural (Lakatos; Marconi, 2018). Segundo Triviños (1987), esse tipo de entrevista é um dos principais instrumentos na coleta de dados para pesquisas qualitativas, pois possibilita que o entrevistado compartilhe suas experiências e reflexões, enriquecendo o conteúdo do estudo.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por um conjunto básico de perguntas, mas oferece ao entrevistador a liberdade de incluir questões adicionais durante a conversa. Esse tipo de entrevista combina a estrutura das entrevistas mais controladas com a flexibilidade das entrevistas informais, permitindo que o pesquisador obtenha as respostas essenciais para a pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilite que surjam novos tópicos ou questões inesperadas. Como explicam Duarte (2006) e outros autores, esse modelo proporciona um equilíbrio entre o controle necessário e a liberdade para explorar o fenômeno investigado de forma mais completa.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, os cotistas foram convidados a participar das entrevistas semi-estruturadas, agendadas conforme a disponibilidade de cada um, e realizadas via Google Meet. A participação foi voluntária, com todos os cotistas devidamente informados sobre seus direitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Embora o número de entrevistas tenha sido limitado a oito, conforme o planejado, algumas recusas ocorreram, incluindo um caso em que uma participante, apesar do interesse, expressou sentir-se "constrangida" para participar, um aspecto que será analisado em detalhes na seção de resultados

e discussões. Mesmo com essa restrição, os dados obtidos mostraram-se suficientemente profundos e abrangentes para atingir a saturação necessária, sem prejudicar a qualidade ou a profundidade da dissertação, garantindo, assim, que os objetivos específicos fossem plenamente alcançados.

Após a coleta e leitura dos dados, foi realizada a análise de conteúdo, com o intuito de estabelecer inferências que situassem o material no contexto social de maneira clara e objetiva. Esse processo foi dividido em três fases: pré-análise, exploração do material e, finalmente, o tratamento dos resultados, englobando tanto a inferência quanto a interpretação.

Para a análise do discurso dos cotistas entrevistados, foram adotadas categorias centrais como reconhecimento, identidade, *habitus* e capital cultural, que dialogam diretamente com o referencial teórico da pesquisa. A abordagem de análise de discurso, fundamentada nas contribuições de Bourdieu (2008), busca explorar as formas como os indivíduos constroem e expressam seus significados sociais e culturais, revelando os padrões de poder e relações presentes em seus discursos. Nesse contexto, o **habitus** e o **campo** foram analisados conforme a especificidade da atual dinâmica familiar, social, cultural e econômica dos cotistas. O **habitus**, de maneira geral, refere-se aos esquemas de percepção que os indivíduos incorporam ao longo de suas trajetórias de vida, os quais condicionam o sentido e as direções de suas ações. O **campo**, por sua vez, está relacionado ao espaço social, ou seja, à própria sociedade, onde ocorrem lutas simbólicas, marcadas pelo capital social, pelo *habitus* e pelo poder simbólico acumulados ao longo da trajetória de cada pessoa.

Com os alunos cotistas, o cenário não é distinto. A posição que ocupam como universitários, assim como a maneira como se reconhecem e se identificam, está profundamente vinculada ao seu *habitus* e à própria configuração do espaço social. A partir dessa interação dialética, surge a consciência do poder simbólico e da influência sobre o caminho que irão percorrer, ressignificando experiências marcadas por preconceito ou pela negação de direitos fundamentais enquanto parte de uma classe social menos privilegiada. Em outras palavras, os indivíduos desenvolvem estratégias de posicionamento nos diversos campos sociais em que estão inseridos.

Tudo leva a crer que as instruções mais importantes para a formação do *habitus*, o conjunto de hábitos e disposições, se transmite de forma discreta, sem

passar pela linguagem ou pela consciência. Elas são comunicadas por meio de aspectos pequenos, mas significativos, das situações e práticas cotidianas. Por exemplo, a maneira como nos olham, como nos comportamos, como ficamos em silêncio, ou até a forma como falamos, com "olhares desaprovadores", "tons" ou "ares de censura" (Bourdieu, 2008, p. 38). Essas orientações são extremamente poderosas e difíceis de mudar, justamente porque são silenciosas, disfarçadas, persistentes e sutis.

A linguagem desempenha aqui um papel crucial na análise. Ela também se configura como um ato político, pois oferece voz aos cotistas, permitindo que não apenas ingressem em uma Universidade Pública, mas que também compartilhem suas histórias e reforcem a importância da Política de Cotas. “Todo ato de fala e, de modo geral, toda ação é uma conjuntura, um encontro de séries causais independentes” (Bourdieu, 2008, p. 24).

Para proteger a identidade dos alunos cotistas do curso de Medicina da UFPB, atribuímos pseudônimos inspirados em aves fortes e resilientes, escolhidos com atenção, emoção e cuidado. Cada nome será apresentado posteriormente e nasceu da observação sensível da trajetória de cada participante, traduzindo a força, a perseverança e a fidelidade às próprias raízes daqueles que enfrentam, todos os dias, preconceitos e desafios sociais nos corredores, estágios e salas de aula, além das exigências acadêmicas.

Durante o processo de pesquisa, um dos momentos mais intensos e desafiadores foi a fase das entrevistas com os alunos cotistas. Ao longo dessas conversas, podemos perceber que, para muitos, lembrar a trajetória de ingresso na educação superior, marcada por desafios emocionais e sociais, era uma experiência que mexia profundamente. As palavras dos estudantes, carregadas de sentimentos de superação e resistência, revelaram não apenas as dificuldades do processo de adaptação acadêmica, mas também as cicatrizes invisíveis de um sistema que muitas vezes os marginaliza.

Essa fase revelou o peso que as cotas representam na vida desses alunos: mais do que uma política de inclusão, elas significam um ponto de ruptura, uma oportunidade que vem cercada de sentimentos contraditórios — o orgulho da conquista, mas também a luta constante contra o preconceito e a invisibilidade. Essas entrevistas não apenas trouxeram à tona as histórias de

perseverança, mas também mostraram as cicatrizes deixadas por uma educação que, historicamente, os excluiu.

Foi o momento de maior impacto da pesquisa, pois cada relato foi um testemunho da resistência silenciosa, mas cheia de significado, de jovens que carregam o peso de serem a chave para a mudança, tanto para si mesmos quanto para a sociedade.

3 DO ACESSO AO SONHO À REALIDADE DA PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para subsidiar nossas análises, utilizaremos o referencial teórico como a base conceitual e analítica que sustenta uma pesquisa, oferecendo os fundamentos necessários para a compreensão, interpretação e discussão do fenômeno investigado. A partir da revisão de estudos e autores relevantes, busca-se estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas, contextualizando o tema e delineando as contribuições teóricas que embasam as escolhas metodológicas e analíticas adotadas.

No caso desta dissertação, a análise se insere no campo das políticas públicas educacionais, com foco nas ações afirmativas, no sistema de cotas e nas questões relacionadas à vulnerabilidade social. Ao abordar essas dimensões, pretende-se não apenas apresentar o estado da arte sobre o assunto, mas também identificar lacunas e desafios que justificam e orientam a realização deste trabalho.

Nos últimos tempos, o crescimento acelerado da educação superior no Brasil tem sido um tema central em diversos debates, especialmente no que se refere às políticas voltadas para a democratização do acesso e à permanência dos estudantes. Esse movimento é impulsionado pela crescente demanda de jovens e adultos que buscam alcançar esse nível de formação e obter o diploma. Para atender a essa demanda, foram criados programas focados na ampliação das matrículas em instituições públicas e privadas, com a implementação de novas fontes de financiamento e o surgimento de modalidades inovadoras de ensino.

É fundamental questionar as ações já implementadas no contexto de expansão da educação superior, especialmente no que se refere aos modelos de financiamento, muitos dos quais são voltados para o setor público. A educação superior, por ser considerada um bem público, deveria ser um direito acessível a todos, sem distinção de classe ou etnia. A reflexão sobre esses mecanismos é essencial para garantir que o acesso e a permanência na educação superior sejam verdadeiramente universais.

Discutiremos nesse capítulo a permanência dos alunos cotistas, destacando que a inclusão nas universidades não é suficiente, sendo necessário

oferecer as condições adequadas para o sucesso acadêmico, por meio de políticas de assistência estudantil. Também são analisadas as políticas de acesso à educação superior no Brasil, com ênfase no programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve um papel fundamental na implementação da Lei de Cotas, tema central deste estudo. Por fim, aborda-se a diversidade social e cultural nas Instituições de Ensino Superior (IES), que se intensificou com a implementação da Lei de Cotas.

Segundo Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2017), no contexto das políticas de educação superior, é fundamental contemplar três aspectos essenciais: o acesso, a permanência e a conclusão ou êxito dos estudos (p. 210). Apesar de a política de cotas e outras ações afirmativas terem garantido o acesso democrático à educação superior, os estudantes ainda enfrentam dificuldades para concluir a graduação com êxito. Essa situação evidencia a necessidade de um vínculo mais estreito entre o acesso e a permanência.

3.1 As políticas de acesso e o caminho para a universidade

No cenário político brasileiro, no período da redemocratização, ocorrido no final da década de 1980, seguiram as diretrizes e as exigências do neoliberalismo, ditadas pela burguesia brasileira e internacional, ainda mais diante do processo de monitoramento do país por organismos internacionais. Um dos primeiros eventos voltados para a educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 (Sales, 2023).

O monitoramento do Brasil por organismos internacionais e a Conferência Mundial sobre Educação para Todos revela o papel fundamental da comunidade internacional na definição das políticas educacionais dos países. O fato de o Brasil ter assinado a Declaração da Conferência, ratificando o direito universal à educação, reflete o contexto de globalização e pressão externa que influenciou o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, especialmente após o período de redemocratização.

Essa conferência, patrocinada por instituições como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, representou um marco significativo na luta pela educação como direito universal, tendo como base a Declaração Universal dos

Direitos Humanos, que afirma: "toda pessoa tem direito à educação". A assinatura dessa Declaração, portanto, simboliza um compromisso com a democratização do acesso à educação em nível global. Para o Brasil, esse evento abriu portas para a implementação de diversas políticas públicas educacionais, com o objetivo de expandir o acesso à educação e melhorar a qualidade da educação oferecida.

É importante destacar que, apesar do discurso de universalidade e do compromisso firmado na conferência, na prática o acesso à educação no Brasil continua sendo um desafio, especialmente para as populações mais vulneráveis. O que o Brasil e outros países emergentes precisaram enfrentar após essa conferência foi a dificuldade de implementar tais compromissos de maneira eficaz, dado o contexto socioeconômico e as desigualdades profundas que ainda persistem nas sociedades. Por isso, o direito à educação, enquanto princípio universal, esbarra em desigualdades estruturais que exigem políticas específicas para garantir que todos os grupos sociais tenham condições de exercer esse direito de forma plena.

Além disso, a participação do Brasil nesse evento reflete uma tensão entre as políticas internas do país e as exigências externas. Muitas vezes, as políticas públicas de educação foram moldadas não apenas pela necessidade interna de desenvolvimento, mas também pela pressão de organismos internacionais, que influenciam os rumos da educação no Brasil até os dias de hoje. Esse monitoramento internacional é visto por alguns como uma oportunidade de avanço, mas por outros como uma imposição externa que limita a soberania das decisões nacionais.

Em resumo, o evento de Jomtien e a assinatura do Brasil na Declaração de 1990 representam um compromisso internacional com a educação, mas também ressaltam os desafios contínuos em transformar esse compromisso em políticas públicas efetivas que garantam o acesso universal e a permanência de todos na educação, independentemente de classe social, etnia ou região.

Após o longo período ditatorial de 1964 a 1984, o Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou a adotar uma série de contrarreformas que visavam alinhar-se às exigências do capital globalizado. Os governos subsequentes, dentro do novo contexto democrático, começaram a implementar políticas neoliberais, incluindo ajustes fiscais, privatizações em

larga escala e a abertura do mercado brasileiro (Pereira, 2009). Assim, o Brasil seguiu, de forma explícita, as diretrizes do cenário político mundial.

A educação passou a ser definida como uma atividade não exclusiva do Estado, o que possibilitou que sua oferta fosse compartilhada com instituições privadas e públicas não estatais (Pereira, 2009). Essa mudança está relacionada à adoção do modelo de administração pública gerencial, introduzido a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Elaborado e apresentado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em meados da década de 1990, esse plano estabeleceu diretrizes e objetivos para a reestruturação da administração pública brasileira, sob o argumento de promover sua modernização.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, representou um marco importante na reorganização do sistema educacional brasileiro. Ao se distanciar de seu projeto original, a LDB passou a se alinhar às propostas de desregulamentação e descentralização, compatíveis com a lógica do Estado mínimo, promovendo mudanças significativas, sobretudo na educação superior (Frigotto; Ciavatta, 2003). Nesse contexto, a legislação assegurou, em seu artigo 7º, a liberdade de atuação da iniciativa privada no campo educacional e, no artigo 3º, estabeleceu como princípio a coexistência entre instituições públicas e privadas (LDB, 1996). Como resultado, foram consolidadas normas que favoreceram a expansão da educação privada no país.

A expansão da educação privada, que se consolidou com a LDB, reflete uma das consequências mais evidentes dessa orientação, ao assegurar, por exemplo, a liberdade para a atuação da iniciativa privada no ensino. A abordagem, que poderia ser vista como uma tentativa de ampliar o acesso à educação superior, na prática, resultou em um modelo que privilegia interesses privados em detrimento de uma expansão equitativa e universal da educação pública e de qualidade.

Esse modelo exige uma análise crítica sobre seus efeitos na qualidade da educação e na inclusão social, uma vez que não assegura que todos os grupos sociais, especialmente os mais vulneráveis, tenham as mesmas condições de acesso e permanência na educação superior.

A expansão da educação superior no Brasil, especialmente após a implementação das novas normas, foi marcada pelo crescimento significativo

das instituições privadas, o que sinalizou o início da mercantilização da educação superior. Assim, passou de um direito social para um bem comercializado (Pereira, 2009).

Esse fenômeno é corroborado pelos dados do INEP/MEC (2010), que mostram que, em 2002, o número de matrículas nas instituições privadas foi de 2.434.650, superando mais que o dobro das matrículas nas instituições públicas, que totalizaram 1.085.977. No que diz respeito ao número de instituições, em 1995, havia 210 universidades públicas e 684 privadas. Já em 2002, o número de universidades públicas diminuiu para 195, enquanto as privadas saltaram para 1.442, evidenciando o forte crescimento da educação superior privado no país.

Além disso, ao observar o período de quase duas décadas, os dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2020) revelam que, em 2011, o total de matrículas nos cursos de graduação foi de 6.739.689, atingindo 8.680.354 em 2020, o que representa um aumento de 28,8% nesse intervalo. Destaca-se que, nesse último ano, cerca de 77,0% dessas matrículas ocorreram em instituições privadas, totalizando aproximadamente 6.724.002 registros, enquanto as instituições públicas corresponderam a cerca de 23,0%, equivalente a 1.956.352 matrículas.

Embora o crescimento do número de matrículas tenha sido expressivo, nas últimas décadas, esses dados evidenciam, de maneira clara, a hegemonia das instituições privadas e seu avanço em relação às públicas, mostrando que a expansão da educação superior tem sido fortemente impulsionada pelo setor privado.

Com o “avanço” ou “retrocesso” da legislação brasileira, no âmbito educacional, sob influência direta de grandes oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), a educação superior brasileira tem sido financiada além do poder estatal, por empresas educacionais, organismos internacionais, e pelos mais diversos conglomerados de investidores, com propósito de atender aos mais diversos tipos interesses (Sales, 2023).

Segundo Santos; Chaves (2020, p.03), “a entrada dos fundos de investimentos na arena educacional brasileira promoveu a abertura de capital das IES privadas na bolsa de valores e efervesceu o mercado com as fusões e

aquisições institucionais”. A educação tem se tornado, com o passar do tempo, um negócio rentável e de baixo risco, motivando ainda mais os investidores na caçada dos lucros a curto prazo, em um contexto mercadológico. De acordo com Mundy; Menashi (2012), desde os anos 1980, o Banco Mundial (BM) tem apoiado o fortalecimento do setor privado na educação em países capitalistas periféricos.

Com o direcionamento e suporte do Banco Mundial aos países da América Latina, no que se refere à diversificação das instituições de ensino e à expansão do setor privado, o BM propõe:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, pode contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de educação superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (Banco Mundial, 1995, p. 31).

Em 2007, quatro grandes empresas educacionais se destacavam no Brasil, impulsionadas por grupos estrangeiros ligados a bancos norte-americanos, que financiaram grande parte de seu capital. De acordo com Chaves (2010, p.10), essas empresas incluíam: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, responsável pela Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e o SEB SB, também conhecido como "Sistema COC de Educação e Comunicação", com sede em São Paulo.

O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, na cartilha A Educação Brasileira na Bolsa de Valores: as oito empresas privadas de capital aberto atuantes no setor educacional, publicada em outubro de 2020, traz informações relevantes sobre as principais instituições privadas educacionais no Brasil (Tricontinental, 2020). No estudo, são mencionadas cinco empresas de serviços educacionais listadas na Bovespa — Kroton, Yduqs, Ser, Ânima e Bahema — e três outras listadas na Nasdaq — Arco, Afya e Vasta. Além disso, destaca-se que a Eleva Educação, de Jorge Paulo Lemann, anunciou recentemente a intenção de abrir seu capital na Bolsa de Valores de Nova York (Tricontinental, 2020).

Esse cenário de expansão é continuado desde 2007, quando o número de empresas privadas no setor educacional no Brasil começou a crescer

consideravelmente, consolidando o processo de mercantilização da educação superior no país.

Mesmo com a concentração do mercado de educação superior nas mãos de grandes empresas, formando oligopólios, o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI) continuam sendo, segundo Chaves (2010), os principais mecanismos que impulsionam o acesso e fortalecem de maneira significativa a educação superior privada no Brasil. Esse processo de expansão teve início mais estruturado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e se consolidou de forma intensa ao longo das gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Vana Rousseff (2011–2016).

Mesmo diante da concentração do mercado e da formação de grandes oligopólios, programas como o FIES e o PROUNI surgem como pontes que permitem o acesso de milhares de jovens à educação superior. É como se, em meio a um cenário marcado pelo lucro e pela mercantilização, essas iniciativas fossem instrumentos de abertura, oferecendo oportunidades e caminhos que, de outra forma, permaneceriam inacessíveis.

É importante ressaltar que, embora tanto o FIES quanto o PROUNI apoiem financeiramente a educação superior privada, eles se fundamentam em princípios diferentes. Conforme aponta Tonegutti:

O FIES é uma forma direta de fazer valer a visão liberal de que o ensino superior deve ser pago pelo cidadão diretamente beneficiário (o estudante), confrontando, então, com o princípio da Educação como direito de todos e dever do Estado (artigo 205 da Constituição Federal). Além do mais, penaliza o estudante com a insegurança de poder, ou não, honrar o pagamento do empréstimo na dependência do ingresso no mercado de trabalho, que, no fundo, é diretamente dependente da situação econômica do país. (Tonegutti, 2013, p.83).

De acordo com o autor, em outra perspectiva:

O PROUNI surge com o discurso de justiça social para um público alvo de estudantes de classes econômico-sociais menos favorecidas, concedendo financiamento a fundo perdido (na forma de bolsas). Mas não dá uma garantia da qualidade de ensino para as vagas ofertadas, no que atribui ao estudante o possível ônus de uma formação insuficiente, com evidente reflexo na sua inserção profissional. Também, o PROUNI é um incentivo ao “mercado da educação”, por beneficiar em maior medida as instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, já que estas, com a adesão ao programa, ficam livres de

recolher quase todos os tributos federais a que estariam sujeitas (Tonegutti, 2013, p.83).

Pode-se concluir, portanto, que o direcionamento de recursos públicos para a iniciativa privada pode resultar no enfraquecimento das IES públicas, ao mesmo tempo em que assegura um mercado privado estável, lucrativo e competitivo. Como afirma Chauí (2003, p.12): “É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade”.

Ao direcionar esses recursos para o setor privado, observa-se uma ampliação das disparidades entre as instituições, com as IES privadas se consolidando de forma cada vez mais competitiva, enquanto as públicas sofrem com a falta de investimentos adequados. Isso reforça a necessidade de repensar a alocação de recursos para garantir a equidade no acesso à educação superior.

Como impacto, verifica-se que o sistema educacional privado, na educação básica, tem sido ocupado principalmente por estudantes das classes média e alta, que se caracteriza por ter um poder aquisitivo alto, o que permite o pagamento de altas mensalidades. Estes estudantes, no que lhe concerne, após a conclusão do ensino básico no sistema educacional privado, possuem uma maior probabilidade de aprovação nos exames que dão acesso às melhores universidades brasileiras, mas o que chama mais atenção é o fato que, destas IES, a maioria são públicas e não geram custos para estes estudantes (Sales, 2023).

Em contrapartida, percebe-se uma realidade diferente dos estudantes oriundos das classes mais baixas e predominantemente pretos e pardos, que frequentaram escolas públicas durante o ensino básico. Muitos precisam conciliar estudo e trabalho e, ao concluir essa etapa, enfrentam a concorrência de alunos provenientes de classes sociais mais favorecidas. Para contornar essas dificuldades, buscam ingressar em instituições privadas da educação superior, frequentemente sacrificando recursos limitados. Quando não dispõem de meios próprios, recorrem ao FIES ou ao PROUNI, com o intuito de avançar na formação acadêmica, obter êxito nos estudos e garantir um futuro melhor por meio da diplomação.

Embora a ampliação das vagas na graduação aconteça predominantemente no setor privado, esse crescimento revela sinais de esgotamento. Para atender a essa demanda, e com o objetivo de ampliar o

acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, uma profunda reestruturação educacional foi necessária. Ela visa elevar o padrão de qualidade acadêmica e expandir a cobertura territorial nacional, democratizando o acesso por meio da inclusão social. Nesse contexto, surge o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007.

3.2 Transformações do REUNI na educação superior brasileira

A partir de 2003, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) elaborou uma proposta para a expansão das IFES e a apresentou ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Após avaliar a proposta, o governo aprovou e criou, em 2007, o REUNI (Brasil, 2010), que se destacou como um dos programas mais relevantes na história da educação superior pública no Brasil, especialmente no que diz respeito à ampliação do acesso e à expansão da educação superior. A partir de então, esse processo de expansão e reestruturação das universidades públicas brasileiras passou a ser caracterizado por uma nova organização, envolvendo mudanças no âmbito político, administrativo e acadêmico dessas instituições.

O REUNI traz consigo um dos seus objetivos norteadores, que fortalece e solidifica as universidades federais, com a proposta de ampliar o acesso e permanência na educação superior, agregando esforços e reforçando iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da qualidade da educação nacional, cumprindo, assim, uma das ações preconizadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007.

A UFPB já estava se alinhando com a perspectiva de expansão e desenvolvimento regional desde 2002, quando, por meio da Lei nº 10.419/2002, ocorreu o desmembramento que resultou na criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Além disso, a universidade participou do Programa Expandir (2003-2006), que foi o primeiro ciclo da expansão da educação superior no Brasil e possibilitou a implantação do Campus IV da UFPB, nas cidades de Rio Tinto e Mamanguape. Essa iniciativa visava reduzir as dificuldades socioeconômicas e educacionais de 11 municípios da microrregião do Litoral

Norte da Paraíba, em consonância com as políticas federais, conforme destaca Silva (2014).

No primeiro ciclo, compreendendo o período pré-Reuni, de 2003 a 2006, o foco foi a Expansão e Interiorização dos campi das Universidades Federais. Esse ciclo foi traduzido pelo Programa Expandir, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, sintetizado no slogan “Universidade, expandir até ficar do tamanho do Brasil”. Esta propaganda institucional denota uma estratégia de possibilitar a educação superior em áreas que não as de centros urbanos, mas, sim, no interior do país, contribuindo para a redução das desigualdades regionais (Silva, 2014, p. 71).

Dentro do contexto da expansão promovida pelo Governo Federal, o segundo ciclo (2007-2012) foi caracterizado pela intensificação das ações previstas pelo programa, consolidando a proposta de ampliação do acesso à educação superior. Durante esse período, o REUNI ganhou grande repercussão no meio acadêmico, reforçando a execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e gerando avanços significativos na estruturação e interiorização das universidades federais.

No contexto das políticas de expansão da educação superior, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído em 2007, estruturou programas voltados à melhoria da educação em todas as etapas, com ênfase na ampliação de vagas, garantia da qualidade, promoção da inclusão social e organização territorial do ensino, de modo a levar oportunidades de formação para regiões mais afastadas e contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Entre suas iniciativas, destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que ampliou o ingresso e criou novos cursos, incluindo modalidades noturnas e a distância; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), voltado a apoiar a permanência estudantil e consolidar políticas afirmativas; e alterações no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ampliando o prazo de amortização dos empréstimos após a conclusão do curso, proporcionando maior flexibilidade aos estudantes (Haddad, 2008).

De acordo com o Decreto n.º 6.096/2007:

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, especialmente no que respeita a:

I-Construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II-Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III-Despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (Brasil, 2007, art. 3º).

Assim, o REUNI foi criado pelo Decreto nº 6.096/2007 e detalhado no documento elaborado pelo MEC intitulado Diretrizes Gerais do REUNI. Esse documento trazia um diagnóstico da educação superior, apresentava a estrutura do Programa e oferecia uma série de orientações e recomendações às universidades, além de explicitar os objetivos centrais do REUNI, que consistem em:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (MEC, 2007, p.10).

Dentre as ações relativas à ampliação do acesso e da permanência na educação superior, o REUNI previa a criação de iniciativas para a inclusão de estudantes vulneráveis, através da aprovação de ações afirmativas que permitissem a reparação de dívidas históricas aos grupos historicamente excluídos, sobretudo da educação superior.

3.3 Ações afirmativas

A ação afirmativa é um conceito central para esta pesquisa. Em resposta às desigualdades estruturais brasileiras, surgiram, a partir dos anos 1980, as ações afirmativas como políticas voltadas à promoção de igualdade de acesso para grupos historicamente excluídos. Essas iniciativas ganharam força quando movimentos sociais passaram a pressionar o Estado pela implementação de políticas públicas efetivas.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), da UERJ, define essas ações como políticas focalizadas que direcionam recursos a

peessoas que sofreram exclusão socioeconômica, com o objetivo de combater discriminações, étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, e assegurar maior participação dessas minorias em setores como educação, trabalho, saúde, cultura e poder político (GEMAA, 2011).

A expressão que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 com a promulgação de um decreto presidencial (Kennedy, 1961) para garantir tratamento justo a grupos discriminados em empregos públicos. Essas políticas passaram a ser vistas como mecanismos de reparação histórica, destinados a corrigir desigualdades raciais e sociais que persistiam mesmo após marcos legais como o *Civil Rights Act* de 1964.

No Brasil, o termo evoluiu para designar políticas públicas temporárias que incluem, mas não se limitam às cotas – por isso também são chamadas de discriminação positiva ou políticas compensatórias. Essas medidas visam promover igualdade material ao proporcionar acesso à educação, ao mercado de trabalho e às esferas de poder para grupos historicamente marginalizados, como populações negras, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com o GEMAA, as ações afirmativas se distinguem das políticas estritamente anti-discriminatórias ao adotarem uma postura preventiva, oferecendo apoio antecipado a grupos que têm maior probabilidade de serem discriminados. Essas medidas visam tanto impedir a ocorrência da discriminação quanto reparar os danos já existentes (GEMAA, 2011).

Num conceito mais popular podemos explicar ações afirmativas como iniciativas, políticas públicas, feitas para corrigir desigualdades históricas. Quando se fala de desigualdade histórica, estamos falando de um povo que foi marginalizado. E, não estamos falando só da população negra, mas também dos indígenas, das pessoas com deficiências, ou seja, pessoas que foram indiscriminadas durante toda uma vida. Essas ações são criadas com o objetivo de promover uma maior equidade que é diferente de igualdade.

O conceito de equidade possui um caráter subjetivo, sendo compreendido de maneiras distintas conforme o contexto social em que os indivíduos estão

inseridos. Essas diferentes compreensões refletem variações significativas nas visões ideológicas e culturais de cada grupo (Silva, 2016).

De modo simplificado, a equidade nasce do reconhecimento das diferenças e da consciência de que nem todos começam a jornada no mesmo ponto. Para aqueles que carregam o peso de histórias marcadas pela desigualdade, é preciso oferecer não o mesmo caminho, mas o suporte necessário para que possam alcançar a mesma linha de chegada. Enquanto a igualdade distribui de maneira uniforme os direitos e oportunidades, a equidade entende que a justiça verdadeira exige um olhar sensível ao ponto de partida de cada indivíduo, ajustando os passos para que todos tenham a mesma chance de avançar, ou seja, através da equidade podemos chegar a igualdade.

A concepção de justiça desenvolvida por Aristóteles parte do princípio de que indivíduos em situações distintas não devem ser tratados da mesma forma, mas sim de modo proporcional às suas condições. Nesse sentido, ele defende que a equidade é o elemento que corrige a rigidez da igualdade estrita, possibilitando a justa distribuição dos direitos e deveres de acordo com as diferenças reais existentes entre as pessoas (Aristóteles, séc. IV a.C., *apud* Silva, 2020, p. 45).

Diante disso, tais políticas de inclusões estão direcionadas à promoção da igualdade de direitos entre as pessoas - sem discriminação, exploração ou instituição de qualquer desvantagem que esteja vinculada a uma condição de pertencimento a determinado grupo, violação de direitos individuais ou coletivos, ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, como princípios fundamentais, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, além de definir, em seu artigo 3º, os objetivos da República Federativa do Brasil. Entre esses objetivos estão a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a garantia do desenvolvimento nacional; a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais; bem como a promoção do bem-estar de todos, sem qualquer tipo de discriminação baseada em origem, raça, sexo, cor, idade ou outras características (Brasil, 1988).

Esses objetivos refletem um compromisso constitucional com a justiça social e a igualdade. No entanto, sua efetivação plena enfrenta desafios significativos, como evidenciado pela persistência de desigualdades sociais e regionais no país. A marginalização de grupos historicamente excluídos e a discriminação em diversas formas ainda são realidades presentes, indicando a necessidade de políticas públicas eficazes e de um comprometimento contínuo do Estado e da sociedade para promover a inclusão e a justiça social.

Portanto, embora a Constituição de 1988, que atua como um marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no Brasil, estabeleça diretrizes claras para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sua concretização depende de ações concretas e da superação de desafios estruturais que ainda persistem na sociedade brasileira.

Diversas políticas afirmativas e de inclusão foram implementadas na Educação Superior com o propósito de ampliar e democratizar o acesso de diferentes grupos populacionais. Entre essas iniciativas destacam-se a Lei nº 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), oferecendo bolsas parciais em instituições privadas; a Lei nº 12.202/2010, que concede financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores pagos; e o Decreto nº 7.234/2010, que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Adicionalmente, o Decreto nº 7.416/2010 dispõe sobre a concessão de bolsas para atividades de ensino, como a Bolsa-Permanência do Ministério da Educação (MEC) e programas de extensão universitária. Por fim, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi instituída para superar as desigualdades no acesso a direitos sociais e bens produzidos socialmente.

A Bolsa-Permanência do MEC, em particular, tem como objetivo reduzir as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, proporcionando auxílio financeiro a estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade, incluindo indígenas e quilombolas, promovendo assim a permanência e conclusão dos cursos (Dutra; Santos, 2017).

As ações afirmativas no Brasil extrapolam o âmbito da educação: embora as cotas sejam o instrumento mais visível, elas representam apenas uma parte de um conjunto mais amplo de políticas voltadas à inclusão e à justiça social. No mercado de trabalho, por exemplo, novas leis ampliaram cotas para pessoas negras, indígenas e quilombolas em concursos públicos federais e cargos públicos, buscando reduzir a sub-representatividade desses grupos.

Após a análise das ações afirmativas em sua amplitude, é pertinente direcionar a atenção para o instrumento específico das cotas na educação superior, instituídas pela Lei nº 12.711/2012.

Considerar apenas as políticas de acesso à educação superior, como cotas e bolsas, não garante, por si só, a reparação das desigualdades históricas enfrentadas por grupos marginalizados. A democratização do ingresso acadêmico, embora necessária, torna-se insuficiente se não for acompanhada de condições concretas de vida para os beneficiários e da efetivação de direitos sociais. Em outras palavras, sem políticas capazes de atuar sobre as demandas socioeconômicas, culturais e estruturais que antecedem o acesso universitário, as ações afirmativas restritas à educação dificilmente serão eficazes na superação das desigualdades que marcam o Brasil (Macedo, 2017).

Embora políticas de acesso à educação superior sejam avanços importantes, elas não são suficientes para reparar as desigualdades históricas enfrentadas por grupos marginalizados. A democratização do ingresso acadêmico precisa ser acompanhada de condições concretas de vida para os beneficiários e da efetivação de direitos sociais. Sem políticas que atuem sobre as demandas socioeconômicas, culturais e estruturais que antecedem o acesso universitário, as ações afirmativas restritas à educação dificilmente serão eficazes na superação das desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Dentro do conjunto de políticas voltadas à inclusão de estudantes na educação superior pública brasileira, o sistema de cotas se destaca como uma das principais ações afirmativas, visando promover a diversidade étnica, social e racial da sociedade brasileira.

3.3.1 CONFLITOS E CONSTRUÇÃO DA MIRV

Durante o período de 2007 a 2009, enquanto a UFPB preparava seu plano de reestruturação e se alinhava ao REUNI, o dossiê revela como os Centros tratavam a questão de forma protelatória. Além disso, quando finalmente se posicionavam, era geralmente contra a implementação da política de cotas.

2007-2009: A Pró-Reitoria de Graduação começou a elaborar projeto sobre cotas na UFPB. A Reitoria encaminhou as discussões para os Conselhos de Centros. No decorrer do ano os Centros da instituição começaram a se manifestar sobre a adoção de ações afirmativas (designadas cotas ou reserva de vagas nas discussões acadêmicas). Os Centros que se manifestaram se posicionaram contra as ações afirmativas, excetuando-se apenas um, o Centro de Educação, que se posicionou a favor. Nessa mesma conjuntura vários debates e seminários foram realizados no âmbito da universidade e entidades da sociedade civil no Estado da Paraíba. O primeiro projeto da Pró-Reitoria de Graduação privilegiava os percentuais declaratórios do IBGE sobre população negra, parda e indígena na relação de acesso ao ensino superior (NEABI/UFPB, 2013, p. 4).

Desde 1999, as discussões sobre a democratização da educação já estavam se intensificando no estado, envolvendo instituições de ensino e a sociedade civil, como uma resposta aos movimentos nacionais e internacionais voltados para esse processo. A política de ação afirmativa oficialmente implantada pela UFPB, concretizada na MIRV, surgiu nesse contexto, com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas pelo REUNI. O Dossiê *Ações Afirmativas na UFPB: a longa década da democratização inconclusa no ensino superior (1999-2012)*, elaborado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas/UFPB (NEABI/UFPB), apresenta um detalhamento dessas ações.

É evidente que a democratização impulsionada pelo processo de expansão do REUNI não foi amplamente aceita por diversos setores da universidade. Pelo contrário, gerou intensos e acalorados debates internos sobre a implementação de ações afirmativas na UFPB, de modo a alinhar-se ao Programa de Reestruturação. Embora a administração superior tenha demonstrado algum esforço nesse sentido, a ideia de pluralidade acadêmica enfrentava resistência dentro de vários segmentos da instituição, com exceção do CCHLA, que abriga cursos do campo das humanidades, tradicionalmente

mais marginalizados nas hierarquias sociais dos campos científicos (Bourdieu, 1994).

As verbas federais seriam certamente desejadas, mas a universidade deveria continuar oferecendo educação gratuita, pública e de qualidade, com base em princípios meritocráticos, atendendo apenas àqueles que fossem considerados mais “merecedores” desse acesso.

Embora tenha sido prevista desde 2007, foi apenas em 2011 que o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) aprovou uma política afirmativa, por meio da Resolução nº 09/2010, estabelecendo a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV).

Interessante notar que a imperatividade da implantação de uma política pública de acesso diferenciado foi alvo, inclusive, de interferências do Ministério Público Federal (MPF), com atenção especial deferida aos estudantes indígenas, constatada através da Recomendação nº 02/08, emitida em Processo Administrativo n.1.24.000.000622/2006-44, oriundo da Procuradoria da República na Paraíba (PRPB), encaminhada aos então Reitor e Pró-Reitor de Graduação da UFPB, Rômulo Polari e Umbelino Freitas Neto, respectivamente. (Coqueijo, 2020, p.94).

A PRPB também determinava que as recomendações fossem apresentadas em todas as reuniões da PRG, enviadas aos conselhos superiores da UFPB e discutidas nos demais órgãos internos com poder decisório, com a finalidade de possibilitar a criação de cotas para minorias na universidade. No entanto, a universidade persistiu em sua omissão quanto à adoção de uma política de ação afirmativa, e o Processo Seletivo Seriado (PSS), de 2009, aconteceu em desacordo com as orientações ministeriais, gerando uma nova recomendação, como relatado por Lima (2014):

Mesmo com a recomendação do Ministério Público Federal, a UFPB não apresentou resultados concretos e realizou seu vestibular em 2009 sem nenhuma oferta de reserva de vagas, fazendo com que uma nova recomendação fosse encaminhada à UFPB. A nova recomendação, de nº 19/2009, ratificou a recomendação anterior, estipulou um prazo de 100 dias para a que os órgãos deliberativos da universidade concluíssem as discussões sobre as cotas e elaborassem uma proposta, devendo a mesma ser concluída em um prazo máximo de 120 dias e efetivada no vestibular seguinte. (Lima, 2014, p.88)

Essas ações demonstram claramente a pressão que existia em nosso estado, além das manifestações nacionais, para que as ações afirmativas fossem amplamente adotadas em todas as IFES. Em sua recomendação, o

próprio MPF ressaltava que a UFPB era uma das poucas universidades no Nordeste a não adotar qualquer tipo de ação afirmativa ou mecanismo de acesso para estudantes provenientes de minorias étnicas ou de grupos sociais menos favorecidos (NEABI/UFPB, 2013).

Nesse contexto, a MIRV foi aprovada pelo CONSEPE com base em critérios de natureza social e étnico-racial, prevendo a implantação gradual de uma porcentagem de vagas para alunos provenientes de escolas públicas. De acordo com o art. 2º, § 1º, a reserva deveria ser feita para negros (pretos e pardos) e índios, proporcionalmente à participação desses grupos na população do Estado da Paraíba, conforme os dados do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (UFPB, 2011). No entanto, embora a ação afirmativa tenha sido devidamente instituída na UFPB, a demora em sua deliberação e aprovação limitou sua implementação a apenas um ano, já que coincidiu com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, que tornou obrigatória a política de cotas para todas as IFES vinculadas ao MEC.

Entre 2000 e 2012, período que abrange desde antes do REUNI até a implementação da MIRV, a UFPB passou por transformações significativas, conforme apontam Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2015). Em 2007, ao ser apresentado o projeto de reestruturação, a universidade contava com 57 cursos de graduação, divididos em 42 bacharelados e 15 licenciaturas, oferecendo 4.269 vagas para ingresso. A expansão proporcionada pelo REUNI não se limitou ao aumento de vagas; ela também permitiu a criação de novos cursos em várias áreas de ensino. Isso resultou em um crescimento expressivo de 130% no número de cursos de graduação, 82% no número de mestrados e 69% no número de doutorados.

Considerando-se tanto o número de vagas oferecidas quanto a quantidade de cursos de graduação e pós-graduação disponíveis, os dados acima indicam claramente que políticas expansionistas e inclusivas favorecem o acesso da parcela da sociedade historicamente excluída da educação superior, como apontado por Castelo Branco, Nakamura e Jezine (2015):

é possível inferir que a expansão das vagas, proporcionadas pelas políticas de expansão, como o REUNI, e pelas políticas de gestão da democratização do acesso, como a Reserva de Vagas, favorecem o

ingresso de sujeitos com histórico de exclusão e/ou propensos a serem excluídos (Castelo Branco, Nakamura, Jezine, 2015, p. 116).

Apesar dos dados positivos apresentados, é importante destacar que a transformação no perfil social está intrinsecamente ligada à política de reserva de vagas nas IFES, a qual ainda enfrenta grandes resistências e desafios. Somente quando esses obstáculos forem superados será possível afirmar que a exclusão foi vencida e que as minorias foram, de fato, integradas à universidade. Nesse contexto, Favato e Ruiz (2018, p. 459-460) afirmam que:

O primeiro desafio consiste para além da ampliação do acesso, na melhoria da condição de permanência, visto que se trata de um nível de ensino com alto índice de evasão. Isso evidencia um descompasso entre as políticas para a educação superior e outras políticas públicas, ou seja, não basta ampliar o acesso, é necessário que melhore a condição socioeconômica das famílias, o que pede, por exemplo, diminuição na taxa de desemprego para que as famílias tenham condição.

Machado (2013), nesse contexto, observa que há um aumento significativo de estudos e pesquisas sobre as ações afirmativas e políticas de cotas, especialmente no que diz respeito ao acesso e à permanência dos alunos que ingressam por esses mecanismos. No entanto, ele ressalta que:

resistências ainda persistem, há pouco conhecimento sobre as políticas adotadas para garantir que os estudantes selecionados obtenham o apoio necessário para completar seus cursos e observa-se que a aceitação das cotas, em muitos casos, é tratada como uma concessão e não como um direito conquistado. (Machado, 2013, p. 07).

Conforme demonstrado, para atender às metas estabelecidas pelo programa federal REUNI, a UFPB precisou implementar políticas inclusivas, por meio de ações afirmativas, concretizadas posteriormente na MIRV. Contudo, a construção dessa política ocorreu em meio a longos debates internos, acompanhando de perto os movimentos nacionais que culminaram, posteriormente, na promulgação da Lei de Cotas.

3.3.2 LEI DAS COTAS – O DESPERTAR DA IGUALDADE

Somente após o início dos anos 2000 é que os debates sobre discriminação, inclusão e democratização da educação superior ganharam mais força. Dentro das universidades, cresceu a percepção da importância de políticas afirmativas, impulsionada principalmente pelo fortalecimento dos

movimentos sociais organizados, especialmente o movimento negro. Um marco fundamental nesse processo ocorreu quando o governo brasileiro produziu, com base em dados estatísticos, um relatório que seria apresentado na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela ONU em 2001, em Durban, na África do Sul.

Esses dados, de maneira concreta, desmontaram a ideia de uma "democracia racial" no país, evidenciando que a desigualdade social no Brasil é persistente, tem cor e precisa ser enfrentada em todas as instâncias do poder. Essa visão foi reforçada pelo voto do Ministro do STF, Roberto Barroso, na Ação Direta de Constitucionalidade nº 41/2017, que tratou da reserva de vagas para pessoas negras em concursos públicos (Coqueijo, 2020).

O trecho acima destaca o momento em que o Estado brasileiro, pressionado por movimentos sociais e respaldado por dados estatísticos, reconhece oficialmente o racismo estrutural e a necessidade de ações afirmativas. Esse marco é fundamental para esta pesquisa, pois evidencia como políticas públicas, como as cotas, surgem da articulação entre demanda social e legitimação institucional, rompendo com o mito da democracia racial.

Anhaia (2013) aponta que, no final dos anos 1990, dois projetos se tornaram especialmente relevantes no debate sobre inclusão racial: o Projeto de Lei de Cotas (PL nº 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL nº 3198/2000). Antes disso, durante as décadas de 1980 e 1990, diversas propostas legislativas voltadas para ações afirmativas e reserva de vagas foram apresentadas no Congresso Nacional, mas, segundo Mocelin, Martinazzo e Guimarães (2018), nenhuma delas teve força política suficiente para ser aprovada.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban em 2001, foi um momento determinante para o reconhecimento oficial do racismo estrutural no Brasil. Conforme Feres Júnior e Zoninsein (2006), após esse evento, o governo brasileiro passou a admitir publicamente a existência da discriminação racial no país e comprometeu-se a implementar ações afirmativas em diversas áreas, respondendo tanto às demandas da sociedade quanto às pressões da comunidade internacional. Essa mudança representou um avanço

significativo na política racial brasileira, que até então se apoiava no discurso do “mito da democracia racial”, e abriu caminho para a institucionalização de medidas de inclusão e combate à desigualdade racial.

Desde meados da década de 1990, quando o Governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, o qual definiu os objetivos e diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, com o pretexto de modernizá-la, implementou-se o que chamou de administração pública “gerencial” (Sales, 2023).

Visando possibilitar a expansão do ensino privado no país, foram elaboradas normas específicas, entre as quais se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Conforme essa legislação, o ensino deve ocorrer com a coexistência de instituições públicas e privadas, conforme disposto no artigo 3º, enquanto o artigo 7º garante a liberdade da iniciativa privada no setor educacional (LDB, 1996). A aprovação da LDB, além de modificar o projeto original da educação nacional, alinhou-se às propostas de descentralização e desregulamentação, reforçando os princípios do Estado Mínimo e promovendo uma reforma significativa, especialmente na educação superior brasileira (Frigotto e Ciavatta, 2003).

Diante disto, no contexto pós-Conferência de Durban, que marca o período de transição entre o governo FHC e a posse de Lula em 2003, observa-se uma continuidade na implementação de políticas públicas afirmativas voltadas aos direitos dos negros e indígenas, apesar da fragilidade na articulação política desses grupos, conforme destaca Amaral (2010). Logo no início de sua gestão, Lula sancionou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro- Brasileira” nas escolas públicas.

No Brasil, as primeiras ações de reserva de vagas começaram a surgir em algumas instituições de educação superior, destacando-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como pioneira. No vestibular de 2003, a UERJ implementou o sistema de cotas raciais, respaldado por duas leis estaduais: a Lei nº 3.708/2001, que destinou 40% das vagas para candidatos

autodeclarados negros e pardos, e a Lei nº 3.524/2000, que reservou 50% das vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino. Essas medidas foram aprovadas pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e representam um marco importante na democratização do acesso à educação superior no país (Machado, 2013).

A UFBA começou a discutir políticas de cotas a partir de 2002, por iniciativa do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), que propôs a implementação de ações afirmativas voltadas ao ingresso e permanência de estudantes negros e de baixa renda (Almeida Filho, 2006). Em maio de 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) aprovou oficialmente o Programa de Ações Afirmativas, formalizado pela resolução nº 01/2004.

A Universidade de Brasília (UnB) aprovou, em 2003, por meio de seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), um Plano de Metas composto por três frentes principais. A primeira foi o fortalecimento do apoio às escolas públicas locais; a segunda, a criação de um processo de admissão específico para estudantes indígenas em parceria com a Fundação Nacional do Índio (Funai); e, por fim, a implementação de cotas que reservaram 20% das vagas nos cursos de graduação para candidatos negros (Mulholland, 2006).

Em 2006, no Congresso Nacional, dois posicionamentos distintos marcaram os debates sobre as políticas afirmativas, especialmente no que diz respeito à adoção de cotas nas universidades públicas. De um lado, havia os defensores da igualdade formal, que se opunham à reserva de vagas por considerarem que, em uma República Democrática, todos deveriam ter os mesmos direitos sem distinções. Do outro, manifestavam-se aqueles que apoiavam a implementação das cotas e a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, como formas de reparação histórica e promoção da justiça social (Oliveira, 2007).

O Supremo Tribunal Federal, em decisão unânime, rejeitou a arguição de descumprimento de preceito fundamental (ADPF 186), reconhecendo a constitucionalidade do sistema de cotas raciais adotado pela Universidade de Brasília. O julgamento, conduzido em sessão plenária sob a presidência do

Ministro Ayres Britto, seguiu integralmente o voto do relator, Ministro Ricardo Lewandowski (Lewandowski, 2012).

Após mais de uma década de debates sobre ações afirmativas na educação superior, a constitucionalidade das cotas raciais foi definitivamente reconhecida em 2012, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a ADPF 186, que questionava o sistema adotado pela Universidade de Brasília (UnB). Esse julgamento representou um marco jurídico e político para as ações afirmativas no Brasil.

Foi então que no mesmo ano (2012), durante o governo do PT, sob a presidência de Dilma Rousseff, a Lei nº 12.711 foi sancionada, estabelecendo a reserva de vagas em instituições federais de educação superior para grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos de escolas públicas. Ao sancionar essa lei, Dilma e seu governo consolidaram as ações afirmativas como política pública oficial, reafirmando o compromisso com a redução das desigualdades educacionais e a promoção da inclusão social no Brasil.

Para garantir a segurança jurídica da Lei de Cotas e evitar que ela fosse alvo de críticas e questionamentos por parte de grupos contrários, o governo de Dilma Rousseff adotou uma estratégia importante ao ajuizar, também em 2012, uma Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) no Supremo Tribunal Federal. Essa iniciativa tinha como objetivo assegurar que a mais alta corte do país reconhecesse formalmente a compatibilidade da lei com a Constituição Federal.

Dessa forma, o governo buscava fortalecer a legitimidade da política afirmativa, protegendo-a contra possíveis ataques judiciais que pudessem impedir sua implementação. Ao antecipar esse respaldo jurídico, a administração federal demonstrou compromisso com a continuidade das ações afirmativas, que visam corrigir desigualdades históricas no acesso ao educação superior, promovendo maior justiça social e inclusão. Essa medida foi decisiva para consolidar o sistema de cotas como instrumento legítimo e eficaz na luta contra a discriminação racial no Brasil.

O parágrafo revela não apenas uma ação jurídica do governo, mas uma estratégia política que reconhece a importância do respaldo institucional na consolidação de políticas afirmativas. Ao recorrer ao STF por meio de uma Ação Declaratória de Constitucionalidade, o governo Dilma demonstrou consciência de que avanços sociais, especialmente no campo da igualdade racial, exigem mais do que vontade política — demandam segurança jurídica. Essa medida antecipa conflitos e reforça a legitimidade da política de cotas, mostrando que garantir o acesso à educação superior a grupos historicamente excluídos também é uma forma de fortalecer o Estado Democrático de Direito.

A partir da promulgação da legislação federal que instituiu a reserva de vagas na educação superior, as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação passaram a destinar, obrigatoriamente, pelo menos 50% das vagas de cada curso e turno a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública e cuja renda familiar per capita seja de até 1,5 salário-mínimo. Complementarmente, muitas universidades públicas adotaram critérios adicionais de classificação, considerando fatores étnico-raciais, socioeconômicos e condições de deficiência dos candidatos.

Entre os perfis contemplados por essa política, destacam-se: estudantes da rede pública com baixa renda; autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda de até 1,5 salário-mínimo; egressos da escola pública independentemente da renda; além de pessoas com deficiência, com variações que combinam critérios de renda, etnia e origem escolar (Sales, 2023).

Sua implementação ocorreu de forma gradual, com plena obrigatoriedade a partir de 2016. Desde então, observa-se uma transformação substancial no perfil do corpo discente das universidades federais, marcada pela ampliação do acesso de grupos historicamente marginalizados. Tal mudança representa não apenas uma resposta a desigualdades estruturais, mas também um passo importante na construção de uma universidade mais diversa, inclusiva e socialmente responsável.

O processo gradual de implementação da Lei de Cotas foi fundamental para assegurar uma transição efetiva e sustentável no acesso às universidades federais. Essa estratégia não apenas evitou rupturas abruptas no sistema

educacional, como também proporcionou tempo para que as instituições desenvolvessem estruturas e práticas necessárias para acolher a diversidade emergente em seus corpos discentes.

Além disso, ao consolidar essa política de inclusão, a obrigatoriedade plena a partir de 2016 fortaleceu a ideia de que a democratização da educação superior deve ser uma prioridade estatal, refletindo um compromisso institucional duradouro com a justiça social e a redução das desigualdades históricas. Esse cuidado na implementação demonstra que políticas públicas eficazes demandam planejamento, adaptação e respaldo político para se tornarem verdadeiros agentes de transformação social.

No Brasil, o racismo é muitas vezes escondido pela ideia falsa de que todos são iguais e pela maneira gentil como as pessoas costumam agir. Mesmo com a mistura de raças, a convivência entre brancos e negros geralmente acontece em relações desiguais, onde os negros ocupam posições mais baixas na sociedade. Isso faz com que eles fiquem mais em trabalhos como porteiro, pedreiro ou empregada doméstica, enquanto os cargos de maior prestígio e poder são, em sua maioria, ocupados por brancos. Essa situação mostra que a ideia de igualdade racial no país ainda está longe de ser uma realidade (Barroso, 2017).

Entendemos que o autor quis mostrar como o racismo no Brasil muitas vezes se apresenta de forma disfarçada, por meio da ideia equivocada de que todos são iguais e da cordialidade no comportamento social. Mesmo com a diversidade racial do país, essa convivência esconde relações de desigualdade, onde negros ficam restritos a posições sociais e profissionais menos valorizadas, enquanto os espaços de maior poder e prestígio continuam dominados por brancos. Essa reflexão evidencia que a igualdade racial ainda é um desafio a ser enfrentado na prática.

Diante desse quadro, torna-se imperativo reconhecer que a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução das desigualdades estruturais presentes na sociedade brasileira. Para que a formação dos indivíduos seja realmente transformadora, é necessário que o processo educativo considere e respeite o contexto cultural e as vivências específicas dos

educandos, partindo de suas realidades locais como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O respeito ao conhecimento popular exige reconhecer o contexto cultural dos educandos, pois o aprendizado deve partir da realidade local em que vivem. O mundo que cada pessoa conhece inicialmente serve como base para a construção de um conhecimento mais amplo, tornando fundamental considerar essa experiência na prática educativa (Freire, 1992).

A partir dessa perspectiva, fica evidente que o processo de aprendizagem não pode ser descolado da realidade vivida pelos alunos. Reconhecer e valorizar o conhecimento que cada indivíduo já possui, enraizado em seu contexto cultural, é fundamental para que a educação seja realmente significativa e capaz de promover uma transformação social. Assim, a construção do saber deve ser um diálogo entre as experiências pessoais e o conhecimento formal, respeitando o ponto de partida de cada estudante para que o aprendizado se torne um instrumento de emancipação.

No entanto, de uma década desde a promulgação da política, modificações foram introduzidas por meio de atualizações legais e institucionais, refletindo novos desafios e avanços no campo da equidade educacional. Essas mudanças impactaram tanto os critérios de acesso quanto os mecanismos de implementação e monitoramento das ações afirmativas na educação superior federal.

Passados mais de dez anos da promulgação da Lei de Cotas no Brasil, observamos a consolidação de uma política pública voltada à ampliação do acesso à educação superior por parte de segmentos sociais sistematicamente excluídos das oportunidades educacionais. No entanto, como toda política de ação afirmativa, sua eficácia e alcance demandam constante avaliação, revisão e aprimoramento.

A recente reformulação legal, sancionada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, marca um novo momento no debate público e legislativo sobre o tema, ao propor ajustes que buscam atender a demandas emergentes e corrigir lacunas identificadas ao longo da última década. Tal cenário demanda

uma análise criteriosa das transformações recentes na legislação e de seus desdobramentos sociais, educacionais e institucionais.

Embora este capítulo não se detenha nos aspectos específicos dessas alterações, retomaremos esse debate mais adiante, à luz de novas análises e perspectivas que permitirão compreender com maior profundidade os desdobramentos da política de cotas no cenário contemporâneo.

3.4 Vulnerabilidade social

Visto que este trabalho discute a vulnerabilidade social de sujeitos que, outrora, não tiveram acesso à educação superior, em um modelo de universidade de elite, é importante entender o conceito com base nas contribuições da literatura especializada.

A permanência de condições extremamente precárias de vida para grande parte da população latino-americana está associada a uma estrutura socioeconômica sustentada por um modelo capitalista, pelo controle político das elites nacionais e pela influência externa. Esse cenário resulta de um processo de modernização marcado por um elevado custo social, cujas consequências ainda se fazem presentes na forma de exclusão social profunda em diversos territórios da região (Severino, 2002).

O Brasil, assim como muitos países hoje, tem uma economia capitalista, onde a maior parte dos recursos e negócios está nas mãos de empresas privadas, e as atividades econômicas são organizadas pelo mercado. Isso cria um ambiente favorável à iniciativa e à competição, ajudando o país a crescer e inovar. Mas o capitalismo brasileiro, nos governos de centro esquerda, com tendências sociais-democratas, tem uma característica própria: ele combina o funcionamento do mercado com a forte participação do Estado. O governo, por meio de políticas públicas, tenta reduzir as desigualdades sociais que estão presentes há muito tempo no país.

Vale salientar que o conceito de exclusão social surgiu antes do termo vulnerabilidade social e foi amplamente utilizado para caracterizar condições

como pobreza e marginalização (Lopes, 2008). Embora estejam interligados, exclusão social não deve ser confundida com pobreza, que é uma condição econômica diretamente relacionada à dinâmica entre capital e trabalho.

Por outro lado, a exclusão social refere-se a aspectos das relações sociais atuais, incluindo a precarização do emprego, a perda de reconhecimento social, a fragmentação da identidade e a desumanização dos indivíduos. Lopes (2008) destaca que, no contexto do neoliberalismo, a exclusão não apenas restringe o acesso ao trabalho ou ao consumo, mas também compromete a própria capacidade do indivíduo de ser sujeito social. Dessa forma, segundo Castro e Abromavay (2002), vulnerabilidade social se manifesta naqueles que permanecem à margem do sistema econômico e social vigente.

Em outras palavras, a vulnerabilidade social se refere à condição de risco ou fragilidade em que muitas pessoas vivem, podendo ser causada por fatores econômicos, culturais ou sociais. Já a exclusão social vai além, significando o processo pelo qual grupos ou indivíduos são sistematicamente impedidos de participar plenamente da vida econômica, social e política da sociedade.

Por isso, embora o capitalismo brasileiro seja o modelo dominante, ele funciona de um jeito misto, onde o mercado é regulado para garantir, ao menos em parte, justiça social e inclusão. Ainda assim, desafios como a concentração de renda, a vulnerabilidade e a exclusão social continuam existindo. Entender o Brasil como um país capitalista é, então, reconhecer tanto as oportunidades que esse sistema traz quanto as dificuldades que ele impõe para construir uma sociedade mais justa.

De acordo com Katzman e Filgueira (2006), observa-se um bloqueio progressivo da mobilidade social ascendente para indivíduos com baixa qualificação, que não conseguem acessar as oportunidades de empregos estáveis, protegidos e bem remunerados oferecidas pelo mercado atualmente. Essa dificuldade é considerada a principal fonte de vulnerabilidade em relação à pobreza e exclusão social, especialmente para um número crescente de trabalhadores das camadas populares urbanas.

O bloqueio da mobilidade social para trabalhadores de baixa qualificação revela a complexidade das desigualdades estruturais no mercado de trabalho. Essa limitação não apenas perpetua a vulnerabilidade e a exclusão social, mas também dificulta o desenvolvimento econômico mais inclusivo. A persistência dessa realidade evidencia que, para além das políticas de inclusão, é necessário repensar a organização do mercado e investir em qualificações e proteção social eficazes.

A vulnerabilidade decorre da combinação de três fatores: exposição a riscos, incapacidade de resposta e dificuldade de adaptação, referindo-se tanto à situação dos indivíduos diante de eventos adversos de diferentes naturezas ambientais, econômicas, físicas, psicológicas, jurídicas e sociais quanto à análise dos riscos e das possíveis respostas ou formas de assistência existentes quando esses riscos se concretizam (Vignoli, 2006).

Segundo Busso (2001), a pesquisa sobre essa área ainda é relativamente nova, o que faz com que suas bases teóricas e métodos estejam em desenvolvimento. Somente a partir da década de 1990, quando o enfoque limitado da pobreza — focado principalmente em aspectos econômicos — começou a ser superado, o tema da vulnerabilidade social passou a ganhar maior destaque.

Antes, os estudos concentravam-se mais na avaliação de grupos marginalizados da sociedade, utilizando indicadores relacionados ao acesso ou à falta de atendimento das necessidades básicas, do que na análise dos fatores que levam ao empobrecimento. Dessa forma, o olhar estava voltado para o indivíduo e os grupos em situação de risco, e não para o ambiente social que contribui para a vulnerabilidade (Monteiro, 2011).

Ao longo dos últimos anos, cresceu a presença do termo “vulnerabilidade social” nos debates acadêmicos e nos campos da saúde coletiva e da assistência social. No entanto, mesmo com o uso frequente do conceito, Figueiredo e Noronha (2008) destacam que ainda existe uma carência de estudos que definam com clareza o que caracteriza essa condição. De acordo com os autores, é comum que o conceito apareça associado ao de minorias, já que os indivíduos tidos como vulneráveis pertencem, em geral, a grupos com menos

acesso a poder e recursos na sociedade. Com isso, entende-se que a vulnerabilidade está diretamente relacionada à precariedade das condições de vida e à limitação de oportunidades reais de inclusão social.

Conforme a Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 2004), a vulnerabilidade abrange famílias e indivíduos que enfrentam fragilidade em seus vínculos afetivos, de pertencimento e sociabilidade; atravessam diferentes ciclos de vida; possuem identidades marcadas por estigmas étnicos, culturais e sexuais; apresentam desvantagens pessoais devido a deficiências; estão excluídos pela pobreza ou pela dificuldade de acesso a políticas públicas; lidam com o uso de substâncias psicoativas; sofrem diversos tipos de violência no âmbito familiar e social; enfrentam inserção precária ou ausência no mercado de trabalho formal e informal; e adotam estratégias de sobrevivência que podem acarretar riscos pessoais e sociais.

Na década de 1990, o conceito de vulnerabilidade social passou a ser cada vez mais utilizado nos campos da saúde e da assistência social, refletindo a crescente preocupação com as desigualdades que afetam grupos historicamente marginalizados. Assim, compreende-se que estar em situação de vulnerabilidade envolve viver em contextos marcados por instabilidade, restrições de acesso a direitos e condições de vida precárias.

A epidemia de AIDS foi um dos principais fatores que impulsionaram o debate sobre vulnerabilidade social na área da saúde na década de 1990. A complexidade da doença evidenciou que não bastava apenas tratar o aspecto biológico, pois a transmissão, o acesso ao tratamento e a prevenção estavam profundamente relacionados a questões sociais, econômicas e culturais. Isso mostrou a necessidade de entender a vulnerabilidade social como um conceito que ultrapassa a pobreza econômica, envolvendo também exclusão, estigma, desigualdade de acesso aos serviços de saúde e fatores comportamentais. A partir daí, políticas e estudos passaram a considerar esses múltiplos determinantes para enfrentar a epidemia de forma mais eficaz.

A noção de vulnerabilidade contribui para identificar indivíduos, famílias e comunidades que, por possuírem menos recursos e estratégias limitadas, estão mais expostos a riscos decorrentes de transformações sociais, políticas e

econômicas que afetam suas condições de vida. Essa compreensão ultrapassa a tradicional abordagem da pobreza centrada exclusivamente na renda (Busso, 2001).

Entendemos que essa visão de vulnerabilidade amplia o olhar sobre as desigualdades sociais. Não se trata apenas da falta de renda, mas da ausência de recursos e estratégias que tornem possível lidar com os riscos da vida. Isso me faz pensar que combater a pobreza exige mais do que garantir renda: é preciso olhar para as condições reais em que as pessoas vivem e suas possibilidades de reagir às mudanças ao redor.

Diante da reflexão de Kaztman (1999), que aponta como o nível de escolaridade influencia diretamente a forma como o indivíduo se insere nas instituições sociais e no mercado de trabalho, impactando suas possibilidades de mobilidade social e acesso ao bem-estar, é fundamental discutir as questões relacionadas à permanência e à retenção estudantil. No contexto deste estudo, isso se refere especificamente ao espaço universitário, considerando o papel que essa instituição exerce na criação de condições que favoreçam a continuidade dos estudos e contribuam para a redução da vulnerabilidade social.

Kaztman destaca que a escolaridade é um ativo fundamental, pois influencia a capacidade dos indivíduos de acessar redes sociais, o mercado de trabalho e os benefícios da cidadania. Ele relaciona o baixo nível de capital humano, como a educação, à exclusão dessas redes que facilitam a mobilidade social e o bem-estar. Assim, fica claro que a vulnerabilidade social não se resume apenas à falta de renda, mas também à dificuldade de acesso a oportunidades e conexões sociais essenciais para superar a exclusão. Dessa forma, entender a vulnerabilidade social exige reconhecer a importância da educação como instrumento de inclusão e promoção da igualdade.

4 ROMPENDO MUROS INVISÍVEIS: A TRAJETÓRIA DE COTISTAS NO CURSO DE MEDICINA DA UFPB

A partir das trajetórias dos egressos cotistas da UFPB, este capítulo busca evidenciar as experiências vividas durante a graduação, com ênfase nas dificuldades e conquistas que marcaram o seu percurso acadêmico. A partir das entrevistas realizadas, juntamente com os dados e documentos coletados, procuramos compreender as dinâmicas relacionadas ao acesso, à permanência e ao sucesso acadêmico dos cotistas, alinhando essas informações aos principais referenciais teóricos da pesquisa. A reflexão sobre esses aspectos permite que se revelem as complexas realidades dos estudantes que ingressam na universidade por meio de políticas afirmativas, destacando os desafios de integração, adaptação e superação enfrentados ao longo de sua jornada.

As políticas de cotas, ao garantir o acesso à educação superior, representam um marco importante na democratização do conhecimento, mas também expõem as dificuldades estruturais e sociais enfrentadas por muitos estudantes de grupos historicamente marginalizados. A categoria acesso, portanto, não se resume apenas à entrada na universidade, mas envolve o processo de superação de barreiras externas, como a desigualdade econômica, e internas, como as inseguranças e a falta de pertencimento que muitas vezes afligem os cotistas. O ingresso na educação superior para os estudantes cotistas, quase sempre, é um ato de resistência frente a um sistema educacional que, ao longo da história, favoreceu amplamente as classes sociais mais altas e brancas.

A permanência dos cotistas na universidade é outro ponto crucial a ser discutido. Embora o ingresso seja um passo importante, a continuidade e a conclusão do curso dependem de uma série de fatores que vão além da matrícula. A adaptação ao ambiente acadêmico, a luta contra a discriminação, as dificuldades financeiras e a necessidade de conciliar a vida acadêmica com as responsabilidades familiares e sociais são elementos que podem impactar diretamente a permanência dos cotistas. Para muitos, a universidade não é apenas um espaço de aprendizado, mas um lugar de constante superação, onde

os desafios do cotidiano se tornam uma luta constante por reconhecimento e igualdade.

O sucesso acadêmico, por sua vez, é o reflexo de uma trajetória de conquistas, muitas vezes marcadas por esforços adicionais para lidar com as adversidades mencionadas. Nesse contexto, é importante considerar o conceito de sucesso como algo que vai além da simples conclusão do curso. O sucesso acadêmico dos cotistas não pode ser medido apenas pela obtenção de diplomas, mas também pelas trajetórias de resistência e as vitórias cotidianas que envolvem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a conquista de espaços de voz e representação dentro da universidade. O sucesso se traduz também no fortalecimento da identidade, na criação de uma rede de apoio entre os próprios cotistas e na capacidade de influenciar e transformar o ambiente acadêmico, tornando-o mais inclusivo e plural.

4.1 Presenças que desafiam a linhagem: o impacto dos cotistas no curso de medicina da UFPB e conceitos de trajetórias na perspectiva Bourdieusiana

Este tópico analisa a presença dos cotistas no curso de Medicina da UFPB e os desafios que enfrentam ao se inserir em um ambiente tradicionalmente elitista e homogêneo. Embora a política de cotas tenha promovido um avanço significativo no acesso à educação superior, a presença de cotistas na Medicina ainda representa um desafio à estrutura histórica e social da universidade. A expressão desafiar a linhagem se refere não apenas à quebra de barreiras institucionais, mas também ao questionamento dos próprios padrões que definem quem deve ser parte do espaço acadêmico e qual é o perfil do "bom estudante" de Medicina.

Ao ingressar no curso de Medicina, muitos cotistas enfrentam um ambiente que, embora teoricamente inclusivo, ainda preserva resquícios de exclusão, especialmente em áreas de prestígio como essa. As expectativas acadêmicas e sociais, aliadas ao estigma que ainda recai sobre os alunos cotistas, muitas vezes os colocam em uma posição de constante provação. Isso

significa que, para além do acesso, a permanência desses estudantes depende de um esforço contínuo para superar barreiras invisíveis, como a discriminação velada e as dificuldades financeiras, que impactam diretamente na adaptação ao curso.

A experiência dos cotistas não é apenas sobre alcançar a graduação, mas também sobre reconfigurar o ambiente acadêmico. Eles não ocupam apenas uma vaga: ao desafiar a tradição, trazem novas perspectivas para a Medicina, ampliando a definição de excelência acadêmica. Esse movimento vai além da simples inclusão; trata-se de uma transformação das próprias práticas e valores que orientam a formação de médicos na universidade.

O sucesso acadêmico desses estudantes, por fim, não é um reflexo apenas do cumprimento de requisitos institucionais, mas da capacidade de enfrentar e vencer obstáculos estruturais que muitas vezes nem são visíveis aos olhos da maioria dos colegas. Ao atravessar essas dificuldades, os cotistas não apenas alcançam seu objetivo de formação, mas contribuem para uma redefinição do que significa ser bem-sucedido na Medicina, propondo uma visão mais plural e mais conectada às realidades sociais do país.

Essas presenças que desafiam a linhagem são, portanto, um reflexo da transformação do próprio curso de Medicina na UFPB. Elas não só indicam um movimento de inclusão, mas um processo de reestruturação, tornando-a mais diversa e representativa da sociedade que ela deve servir.

Na obra *Os Herdeiros* (1964), Pierre Bourdieu argumenta que a trajetória acadêmica de qualquer estudante é fortemente influenciada por sua origem social. No contexto dos cotistas, essa afirmação ganha um caráter ainda mais evidente. A trajetória desses estudantes não é uma simples linha reta que leva ao diploma; ela é repleta de obstáculos relacionados, por exemplo, à adaptação ao ambiente universitário, à superação de estigmas, e à constante busca por pertencimento em um espaço historicamente dominado por um perfil socioeconômico mais alto. Para os cotistas, especialmente no curso de Medicina, a trajetória é marcada por uma dobra entre o acesso ao conhecimento e a luta por reconhecimento dentro de uma estrutura que ainda carrega marcas de exclusão.

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo o caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo. Definindo chances, condições de vida ou de trabalho totalmente diferentes, a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis da experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência. (Bourdieu, 2015, p. 27-28).

A trajetória acadêmica de um estudante vai muito além do simples percurso dentro da universidade. Ela reflete as condições externas e os desafios sociais enfrentados ao longo do caminho. No caso dos cotistas no curso de Medicina da UFPB, essa jornada não se limita ao ambiente acadêmico, mas é atravessada por questões como desigualdade de acesso, resistência cultural e até barreiras econômicas que tornam o trajeto mais complexo e multifacetado.

A reflexão de Bourdieu, em *Os Herdeiros* (1964), nos ajuda a entender como a origem social impacta a forma como os estudantes navegam no ambiente acadêmico, ajustando-se a um sistema que não foi projetado para todos. A trajetória dos cotistas, assim, é construída entre desafios internos e externos, redefinindo o conceito de sucesso acadêmico e a própria concepção de pertencimento nas universidades.

Embora Bourdieu defenda que a trajetória de um indivíduo está profundamente conectada às experiências que ele vive, essas experiências não podem ser vistas como um modelo ou regra universal para outros. Em outras palavras, cada trajetória acadêmica ou pessoal é única, formada por vivências e contextos específicos que não se aplicam a todos de maneira geral. Para Bourdieu (1998), a trajetória deve ser entendida como o resultado de um conjunto de fatores que compõem a biografia de um indivíduo ou de um grupo, não devendo ser confundida com a história de vida ou uma simples autobiografia. Ou seja, a trajetória é mais do que uma simples narrativa pessoal, ela é moldada por fatores sociais e contextuais que dão forma ao percurso de cada um.

Assim, segundo Bourdieu, as trajetórias não se restringem a experiências pessoais isoladas, mas constituem um conjunto de biografias que têm significado dentro de um determinado contexto social. Elas são marcadas por influências coletivas e contextuais que moldam os caminhos dos indivíduos, refletindo o entrelaçamento das histórias de vida com a estrutura social mais ampla.

Além disso, em *Esboço de Auto-análise*, Bourdieu enfatiza que sua reflexão sobre sua própria trajetória intelectual não deve ser confundida com uma simples autobiografia. Ao afirmar, "Isso não é uma autobiografia", ele nos alerta que o propósito de seu relato não é apenas contar sua história pessoal, mas sim explorar como sua trajetória foi influenciada por uma série de condições sociais e culturais. Seu foco, portanto, é entender a construção de sua trajetória dentro de um contexto mais amplo e não apenas como um relato individual.

Não pretendo me sacrificar ao gênero autobiográfico, sobre o qual já falei um bocado como sendo, ao mesmo tempo, convencional e ilusório. Queria apenas tentar reunir e revelar alguns elementos para uma auto-análise. Não escondo minhas apreensões, que vão muito além do temor habitual de ser mal compreendido. [...] Ao adotar o ponto de vista do analista, obrigo-me a reter (e permito-me fazê-lo) todos os traços pertinentes do ponto de vista da sociologia, isto é, necessários à compreensão e explicação sociológicas, e tão somente esses traços. Mas, em vez de buscar produzir assim, como se poderia temer, um efeito de fechamento, ao impor minha interpretação, tenciono desvelar tal experiência, enunciada do modo mais honesto possível, ao confronto crítico, como se fosse qualquer outro objeto. (Bourdieu, 2005, p. 37-38).

Em síntese, a trajetória, segundo Bourdieu, é um fenômeno coletivo, construído em um campo material e simbólico, que transcende o individualismo e o subjetivismo. Ela reflete as influências sociais e históricas que moldam o percurso dos indivíduos, tornando-se, assim, uma construção marcada por historicidade e conteúdo sociológico. Essa abordagem nos permite entender que a trajetória não é apenas uma experiência pessoal, mas o resultado das dinâmicas sociais que permeiam o contexto coletivo. Para aprofundar a compreensão dessa ideia no contexto desta pesquisa, será necessário discutir, brevemente, alguns conceitos fundamentais de Bourdieu que são essenciais para entender as trajetórias dentro de uma perspectiva social.

Aqui retomamos os conceitos de *habitus*, *campo* e *capital*, desenvolvidos por Bourdieu, que estão profundamente interligados, funcionando como partes de um todo, e não como ideias isoladas. Essa interdependência é essencial para entender a sociologia do autor, uma vez que os conceitos de *habitus* e *campo* formam uma unidade indissociável, sendo impossível separá-los quando aplicados a uma análise sociológica. No entanto, para facilitar a compreensão, serão discutidos separadamente nesta pesquisa, mas sempre em conjunto na análise dos dados, pois ambos servem como alicerces para a interpretação dos resultados.

O habitus, por sua vez, refere-se às disposições duráveis que orientam as ações, pensamentos e sentimentos dos indivíduos, moldando seu comportamento e sua percepção do mundo. Embora não seja uma representação pura da sociedade ou do indivíduo, o habitus está intimamente ligado à forma como os indivíduos se inserem na estrutura social, como eles internalizam essa estrutura e como respondem a ela, seja por meio da educação, da socialização ou das experiências vividas. Ele se materializa nas ações cotidianas e nas reações dos indivíduos, sendo uma tradução das disposições sociais que são adquiridas e incorporadas ao longo do tempo, conforme a posição que cada pessoa ocupa na sociedade.

A partir das interações sociais em esferas como a cultura, a educação, a família e outras instituições, os indivíduos internalizam um conjunto de normas e comportamentos que guiam suas ações nos mais diversos contextos. Esse conjunto de disposições é o que Bourdieu chama de habitus, e é por meio dele que as pessoas aprendem a se comportar em diferentes grupos. O conceito de habitus permite a Bourdieu explicar as desigualdades sociais, já que essas disposições adquiridas ao longo da vida influenciam a maneira como os indivíduos se posicionam e se adaptam às estruturas sociais que os cercam.

Para Bourdieu, o habitus consiste em estruturas que têm um caráter estruturante, ou seja, elas se retroalimentam constantemente, tornando difícil para o indivíduo romper com esse conjunto de disposições. Dessa forma, na sociedade, os comportamentos são moldados por uma série de fatores que influenciam e definem as ações, sendo todos esses aspectos incorporados ao habitus. Isso inclui a forma como a pessoa é educada pela família, a maneira como se comporta no mundo, seus gostos, e até mesmo o que considera certo ou errado, tudo isso é parte do habitus e determina como o indivíduo se posiciona socialmente. o habitus não é algo estático; ele está em constante transformação, moldado pelas condições sociais e pela experiência vivida pelo sujeito, refletindo a dinâmica entre a estrutura social e as práticas individuais, como diria Setton:

o conceito de habitus não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação. Ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história. (Setton, 2002, p. 65)

Dentro de cada grupo social, os habitus se manifestam de maneiras diferentes, de acordo com as condições de vida e os recursos disponíveis. Indivíduos com capital econômico elevado, por exemplo, costumam frequentar ambientes distintos e cultivar gostos diferentes em comparação àqueles com capital econômico inferior. Essa distinção não implica em uma hierarquia entre os grupos, mas sim na evidência de que, em cada contexto, os habitus são moldados de forma única. Como Minayo (1995) observa, essas diferenças refletem as disparidades sociais e a maneira como elas influenciam as práticas e preferências dos indivíduos, revelando, assim, as divisões que permeiam a estrutura social.

Interpretando Bourdieu, dir-se-ia que o “habitus” é como uma lei “imane” depositada em cada autor social, desde da primeira infância, a partir de seu lugar na estrutura social. São marcas das posições e situações de classe. Segundo Bourdieu, “o habitus” é a mediação universalizante que proporciona às práticas sem razões explícitas e sem a intenção significativa, de um agente singular, sua razão e sua organização. (Minayo, 1995. p. 89).

Todo esse processo de internalização começa na primeira infância, o que explica a dificuldade de romper com o habitus, uma vez que ele vai se retroalimentando ao longo da vida. Como aponta Domingues (2001), essa construção contínua das disposições sociais torna-se tão arraigada que se torna difícil para o indivíduo mudar ou adaptar suas práticas, pois elas estão profundamente entrelaçadas com sua trajetória de vida desde a infância.

Nas palavras de Bourdieu, habitus significa uma “estrutura estruturante”. Depositada no corpo humano (e não na “consciência do sujeito”), ela fornece regras práticas para a sua ação, que se desenrola então em particular, reproduzindo as estruturas sociais, conquanto seja importante observar que, sem especificar exatamente como, ao lado dessa memória que se perpetua, ele coloca uma inventividade do habitus, que, portanto, encarrega-se, não se sabe bem como todavia, da criatividade da ação. O habitus, assim, responde pelo pólo da ação, em grande parte pela memória social e, mais modestamente, pela criatividade e pela mudança social. (Domingues, 2001, p. 110).

Assim é uma estrutura internalizada desde a infância, moldada pelas experiências vividas em diferentes contextos sociais. Esse processo de internalização torna difícil romper com os padrões estabelecidos, já que o habitus se retroalimenta continuamente, refletindo as desigualdades e as distinções sociais. As diferenças no comportamento e nas práticas entre os grupos não indicam superioridade, mas sim variações nas condições sociais em que cada

indivíduo está inserido. Dessa forma, entender o habitus é fundamental para compreender como as estruturas sociais influenciam e perpetuam as práticas e as oportunidades ao longo da vida.

Dentro de um campo, o habitus se manifesta, sendo esse o local onde suas disposições se tornam visíveis. Cada campo é estruturado por um conjunto de regras e normas, que fazem com que o habitus se apresente de forma natural, como se fosse parte do senso comum. Por exemplo, dentro de um determinado contexto, a preferência por um estilo musical específico é vista como algo normal e quase inerente ao ambiente. Assim, o campo se configura como o espaço onde essas práticas são aceitas e naturalizadas, moldando o comportamento dos indivíduos.

Os campos são espaços estruturados por relações que envolvem alianças e, muitas vezes, conflitos entre os agentes, que competem por formas específicas de capital. Essas disputas geram dinâmicas de poder que resultam em hierarquias, nas quais há grupos dominantes e dominados, dependendo da quantidade e do tipo de capital que cada um possui. Dessa forma, os campos funcionam como ambientes nos quais essas lutas se intensificam, moldando as influências e as posições sociais de seus agentes.

Num campo, os agentes e as instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo as regras constituídas deste espaço de jogo, para se apropriar dos lucros específicos que estão em jogo neste jogo. Os que dominam o campo possuem os meios de fazê-lo funcionar em seu benefício; mas devem contar com a resistência dos dominados. Um campo se torna aparelho quando os dominantes possuem os meios de anular a resistência e as reações dos dominados. Isto é, quando o baixo clero, os militantes, as classes populares, etc., não podem fazer mais do que sofrer a dominação; quando todos os movimentos são de cima para baixo e os efeitos de dominação são tais que a luta e a dialética constitutivas do campo cessam. (Bourdieu, 1983, p. 106-107).

Dessa forma, segundo Bourdieu (1983, p. 89), "objetos de disputa e indivíduos [são] preparados para a competição, imbuídos de habitus, que envolvem o conhecimento e a compreensão das regras subjacentes ao jogo e aos próprios objetos em disputa". Com isso, o autor deixa evidente a conexão mútua e a dependência entre o habitus e o campo.

Um outro conceito não menos importante trazido por Bourdieu, que tem sua relação direta com o habitus e o campo, é o capital. O habitus é formado por diferentes capitais. Não se trata de algo exclusivamente

econômico. O conjunto destes capitais é quem determinam o habitus, e são estes habitus que determinam estas estruturas sociais. (Sales, 2023, p. 86).

O conceito de capital, conforme Bourdieu (1986), é diretamente associado ao poder. O autor divide esse capital em quatro tipos fundamentais: econômico, social, cultural e simbólico, que, em conjunto, formam as classes sociais e os espaços nos quais o poder se manifesta de forma multidimensional. Em síntese, Bourdieu (1987) aponta que essas categorias de capital são fundamentais para a compreensão das relações de poder dentro das estruturas sociais.

o mundo social pode ser concebido como um espaço multidimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos, os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos. (Bourdieu, [1987] 2002, p. 4).

Assim, pode-se entender que o capital econômico refere-se à quantidade de recursos financeiros disponíveis para um indivíduo, os quais podem se apresentar sob a forma de dinheiro, propriedades e bens materiais. Esses recursos podem ter sido adquiridos pelo indivíduo ou herdados de sua família. Por outro lado, o capital social está diretamente relacionado às relações interpessoais e às redes de influência que o indivíduo estabelece ao longo de sua vida.

Quando se fala em capital cultural, refere-se aos conhecimentos e competências que os indivíduos adquirem ao longo de sua vida, seja por meio da educação formal, seja pela exposição à cultura e ao ambiente familiar. Esse tipo de capital pode ser encontrado em três formas distintas: incorporado, objetivado e institucionalizado. De acordo com Bourdieu (1979, p. 76), a acumulação inicial desse capital ocorre "desde a origem", e é mais eficaz em famílias com um alto capital cultural, sem perdas de tempo ou atrasos nesse processo.

No contexto da sociedade, o capital simbólico se refere ao valor e ao prestígio das posições ocupadas pelos indivíduos. A diferença entre o médico e o operário, por exemplo, não está apenas nas funções que desempenham, mas também no reconhecimento e na influência que essas funções conferem. Esses status sociais e as influências que deles decorrem estão profundamente ligados ao capital simbólico, que, por sua vez, desempenha um papel essencial na formação do habitus.

4.2 O caminho da Medicina na UFPB: formação, desafios e conquistas

Na década de 1940, a saúde no Estado da Paraíba apresentava sérias deficiências. Fora da capital, a maioria dos municípios carecia de serviços médicos, e a quantidade de médicos, enfermeiros, farmacêuticos e dentistas era "absolutamente insuficiente para assistir a população" (UFPB, 2026, p. 1). No final da década, incentivados por recursos da Constituição Federal de 1946, os municípios começaram a construir "Postos de Higiene" em parceria com o Departamento Estadual de Saúde, mas enfrentaram a escassez de profissionais qualificados, para atender a alta demanda. Foi nesse contexto que foi criada a Faculdade de Medicina, Odontologia e Farmácia do Estado da Paraíba, fundada em 25 de março de 1950, pelos médicos Lauro dos Guimarães Wanderley e Humberto Nóbrega.

O Curso de Medicina foi autorizado para funcionamento em 27 de novembro de 1951. O primeiro Concurso Vestibular ocorreu em 15 de fevereiro de 1952, tendo 56 candidatos, mas somente 37 foram aprovados. A abertura do curso ocorreu em 15 de março de 1952 no Teatro Santa Rosa, em João Pessoa, com a aula inaugural ministrada pelo Professor Arnaldo Tavares de Melo. A nova Faculdade recebeu apoio de renomados educadores, como o Prof. Samuel B. Pessoa, que "empenhou o peso de seu nome para dobrar resistências oficiais à aprovação da Faculdade de Medicina", e o Prof. Francisco de Paulo Santos Geraldês Barba, que trouxe sua experiência do Instituto de Histologia e Embriologia da Faculdade de Medicina de Lisboa (UFPB, 2026, p. 1).

O curso foi reconhecido oficialmente, pelo Governo Federal, através do Decreto nº 38.011, somente em 05 de outubro de 1955 e, em 27 de outubro do mesmo ano passou a integrar a Universidade da Paraíba, que agregou os cursos de Medicina, Odontologia e Farmácia. A federalização da universidade ocorreu em 13 de dezembro de 1960 (Lei 3.053/1960), criando a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que incluía a Faculdade de Medicina e outras nove faculdades.

Com a Reforma Cêntrica (Decreto nº 73.071/1974), a Faculdade de Medicina tornou-se o Curso de Medicina, integrado ao Centro de Ciências da Saúde (CCS). As disciplinas foram organizadas em Departamentos, divididas em Básicas (como Morfologia, Biologia Molecular e Fisiologia e Patologia) e Profissionalizantes (como Medicina Interna, Cirurgia, Pediatria e Toco-ginecologia e Promoção da Saúde), evitando duplicidade de recursos e permitindo que as disciplinas básicas fossem oferecidas a alunos de vários cursos da saúde.

Atualmente, o Curso de Medicina é estruturado em atividades curriculares e extracurriculares, incluindo monitoria remunerada, estágios em hospitais universitários e conveniados, e programas de iniciação científica. O Internato consiste em um Estágio Prático Obrigatório, que abrange áreas como Clínica Médica, Cirurgia, Pediatria, Toco-Ginecologia e o Estágio Rural Integrado (ERI), sendo uma parte essencial da formação médica.

O currículo tem passado por revisões constantes desde 1960. Em 1975, uma Comissão de Currículo foi formada para estabelecer novos convênios com órgãos de saúde, ampliando as oportunidades de estágios práticos. Em 1990, uma nova comissão surgiu, com o objetivo de aumentar as cargas horárias das disciplinas e aprimorar suas nomenclaturas. Em 1993, outra comissão foi formada apenas pelos Chefes dos Departamentos do CCS vinculados ao curso. Em 1997, uma nova Comissão de Reforma Curricular foi criada e participou ativamente de avaliações interinstitucionais e institucionais, utilizando os resultados e as Diretrizes Curriculares Nacionais do MEC como base para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que visava colocar o curso de Medicina entre os melhores do país.

Em 2012, houve a separação do Curso de Medicina do CSS e a criação e inauguração do Centro de Ciências Médicas (CCM), um espaço próprio que se tornou marco importante em sua história, com infraestrutura projetada para atender às necessidades acadêmicas, oferecendo um ambiente adequado para uma formação de excelência.

Como consequência de todo empenho e trabalho dedicado, em 2025, o curso de Medicina da UFPB alcançou a nota máxima, 5, na avaliação do MEC, destacando-se entre os melhores do país. Essa conquista é "o reflexo de um trabalho contínuo de excelência", que envolve a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos (UFPB, 2026, p. 1). Essa avaliação considera a qualificação do corpo docente, a infraestrutura, a interação com hospitais de ensino e a formação ética dos alunos. A UFPB continua a aprimorar suas metodologias de ensino, preparando médicos capacitados para os desafios da medicina contemporânea e reafirmando seu compromisso com a excelência na saúde pública e privada do Brasil.

4.3 Narrativas da Inclusão: dando voz aos alunos cotistas e compreendendo os desafios de construir a Igualdade/equidade

A discriminação e o preconceito, no âmbito da Universidade, têm certidão de nascimento, cor/raça, endereço, identidade, matrícula, apesar do silêncio e da cegueira posta no meio acadêmico. Dar voz àqueles que sofrem discriminação e preconceito abre um leque de discussões, o que revela a face oculta e amordaçada dos sujeitos excluídos. (Sales, 2023, p.153).

A reflexão contundente de Sales (2023) nos revela como a discriminação e o preconceito dentro das universidades têm raízes profundas, muitas vezes ligadas a aspectos como cor, origem e identidade. Esses fatores, embora invisíveis para muitos, formam um sistema de exclusão silencioso, que persiste nas entrelinhas do meio acadêmico. O “silêncio e cegueira” mencionados por Sales se referem à postura da própria universidade e da comunidade universitária diante dessas desigualdades. O “silêncio” é a ausência de reconhecimento, a recusa em nomear e enfrentar as discriminações que afetam

tantos; enquanto a “cegueira” é a incapacidade de perceber as barreiras evidentes que existem, mas que são ignoradas ou minimizadas.

Dar voz aos que sofrem discriminação, portanto, é quebrar o silêncio imposto pela instituição e desatar a cegueira que impede a verdadeira percepção das desigualdades. Ao fazer isso, revelamos as sombras da exclusão e abrimos um espaço para um debate necessário, no qual a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade que deve ser construída, dia após dia.

Na interseção entre o passado e o futuro, a educação se ergue como um dos campos mais significativos na luta pela igualdade. As cotas, como um gesto de correção das desigualdades históricas, não apenas abrem portas, mas também trazem à tona as marcas de uma história de exclusão. Contudo, o caminho da inclusão é repleto de desafios, que não se resolvem apenas com o acesso, mas com a escuta profunda das experiências daqueles que nele caminham.

Este espaço é dedicado a ouvir essas vozes que, com coragem e determinação, desafiam as barreiras invisíveis do sistema educacional. São histórias que não se limitam ao simples relato de uma trajetória acadêmica, mas que revelam as complexidades de um processo de inclusão ainda em construção. A busca pela igualdade não é apenas uma meta distante, mas um constante exercício de resistência e reinvenção. Ao amplificar essas narrativas, procuramos entender os contornos de um processo que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo, onde os desafios não são apenas obstáculos a serem superados, mas também convites à reflexão sobre o futuro da educação no Brasil.

Essas histórias, portanto, não devem ser vistas apenas como relatos isolados, mas como partes de um todo maior: o retrato de uma sociedade que ainda luta para superar as cicatrizes de um passado de desigualdade. A cada voz que se levanta, o tecido social se refaz, e, com ele, a esperança de que a educação seja realmente um espaço de inclusão para todos.

Ao longo deste capítulo, as experiências dos cotistas irão nos mostrar que a verdadeira inclusão não se dá apenas por meio de um acesso garantido, mas

pela quebra das barreiras invisíveis que persistem dentro das universidades, como os estigmas, os preconceitos e as expectativas sociais que deslegitimam as trajetórias desses estudantes. O desafio está em criar um ambiente que acolha e valorize as diferenças, sem que essas diferenças se tornem um fardo a ser carregado, mas uma riqueza a ser celebrada.

Essas narrativas também revelam algo ainda mais profundo: o desejo de pertencimento. Não se trata apenas de conquistar um lugar na universidade, mas de se reconhecer como parte integrante de um projeto coletivo de transformação. Cada história compartilhada é um convite para repensarmos não apenas as políticas de cotas, mas o conceito de igualdade, de pertencimento e de acesso. O caminho da verdadeira igualdade exige mais do que medidas afirmativas; exige uma mudança cultural, um processo de conscientização que parta de todos, estudantes, professores e gestores, para que o espaço educacional seja, de fato, democrático.

Ao ouvi-los, buscamos não só contar histórias, mas dar visibilidade a um processo que, apesar de suas complexidades e desafios, é uma manifestação de resistência e de afirmação da dignidade humana. Cada relato é um ato de coragem, pois ao se posicionarem e compartilharem suas experiências, os alunos cotistas não só questionam um sistema, mas constroem, com suas próprias mãos, a realidade que desejam para si e para as próximas gerações. Assim, essas narrativas se tornam sementes para a mudança, espalhando um convite para que todos participem da construção de um futuro mais justo e igualitário.

O impacto dessas narrativas vai além da experiência individual, elas reverberam no coletivo, desafiando todos a reimaginar o que significa uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Ao testemunharmos esses relatos, não estamos apenas conhecendo as vivências de um grupo específico, mas acompanhando a evolução de um país que busca, lentamente, criar espaços mais justos e representativos para todos. A beleza dessas histórias é também a beleza da transformação social que elas carregam: cada aluno cotista que chega à universidade não está apenas mudando sua própria vida, mas ajudando a

reconfigurar o futuro de uma nação inteira, tornando-se referência viva para os que estão por vir.

Essas trajetórias nos lembram de que, embora a luta pela igualdade seja longa e cheia de obstáculos, ela também é rica em potencial transformador. Cada voz que se ergue é uma semente plantada para um amanhã onde as disparidades não sejam mais a norma, mas a exceção. Na multiplicidade dessas experiências, tão diversas em suas origens, mas unidas na busca por um futuro mais justo, encontramos o verdadeiro significado de inclusão: um processo contínuo, mas infinitamente belo, de construção de uma sociedade onde todos têm a oportunidade de brilhar, sem que sua origem ou história defina seus limites.

Tais histórias não apenas revelam os desafios enfrentados pelos cotistas, mas celebram a força e a coragem que cada um representa. Cada relato é um lembrete de que a verdadeira igualdade não pode ser medida apenas pelo acesso, mas pela valorização das trajetórias pessoais e pela aceitação das riquezas que cada indivíduo traz consigo. E é justamente nesse espaço de escuta atenta, de acolhimento e reflexão, que podemos vislumbrar a verdadeira mudança: uma educação que, ao incluir, também transforma — tanto os indivíduos quanto a sociedade.

4.3.1 VALORIZANDO A VOZ

Ouvir é mais do que simplesmente escutar palavras; é dar espaço para que experiências, vivências e perspectivas, muitas vezes silenciadas, encontrem uma plataforma legítima para se expressar. No contexto da pesquisa e das entrevistas, dar voz ao entrevistado significa reconhecer a importância de sua história e da causa que ele representa. Ao abrir espaço para o relato do outro, não estamos apenas capturando informações, mas criando um elo de conexão e entendimento profundo, onde a perspectiva do entrevistado passa a integrar o tecido mais amplo da análise.

Esse processo não se limita à coleta de dados ou fatos. Ele envolve um compromisso ético e metodológico de valorizar e respeitar as narrativas que emergem. Quando escutamos genuinamente, sem julgamentos ou imposições, abrimos portas para uma compreensão mais rica e mais próxima da realidade do sujeito entrevistado. Ouvir é, portanto, um ato de respeito e empatia, que não só contribui para a pesquisa, mas também fortalece a relevância social da causa defendida pelo entrevistado.

Neste trabalho, em que buscamos uma análise qualitativa que revele as nuances das experiências humanas, a entrevista se torna uma ferramenta poderosa. Mais do que simples relato, ela é uma oportunidade de dar visibilidade às vozes que, muitas vezes, não têm espaço em outros fóruns. Esse capítulo, portanto, se dedica a explorar a importância da escuta ativa na construção de conhecimento, ao reconhecer o poder da voz como um meio fundamental para dar forma e significado às questões que estamos investigando.

A partir daqui, começaremos a narrativa das entrevistas, nas quais cada aluno cotista terá sua história compartilhada com respeito e sensibilidade. Como já mencionado anteriormente, a identidade dos alunos será protegida e, para isso, eles serão representados por pseudônimos, escolhidos com base em suas personalidades e inspirados nas histórias que compartilharam. Esses pseudônimos foram selecionados para refletir a força, a resiliência e a coragem desses indivíduos. Escolhemos nome de aves e cada uma, não foi de forma aleatória, a escolha simboliza a perseverança diante das adversidades e a capacidade de seguir em frente, não importando os obstáculos encontrados.

Essas aves, fortes e resilientes, não se limitam a uma única espécie ou forma. Elas representam uma diversidade de trajetórias e experiências, refletindo as múltiplas jornadas enfrentadas por esses alunos. Cada uma, com sua força única, atravessa desafios, superando barreiras e sempre encontrando um caminho de volta, mais forte e mais sábia. Elas representam a luta constante pela inclusão, pela igualdade e pela construção de um espaço acadêmico mais justo, assim como as trajetórias desses alunos, que, ao longo de suas jornadas, enfrentaram obstáculos e continuam a avançar com coragem e esperança.

Vamos as apresentações de cada um deles:

O **Albatroz** rasga os céus, atravessa tempestades e sempre retorna para casa. Seu voo longo e incansável simboliza a fidelidade às origens e a força de quem, apesar das adversidades sociais e acadêmicas, encontra sempre o caminho de volta, trazendo esperança e perseverança a cada retorno.

A **Garça** desliza pelos espaços com graça e equilíbrio. Nos corredores, nos estúdios, nas aulas, sua presença percorre obstáculos invisíveis, demonstrando que a perseverança silenciosa e constante pode vencer desafios sem perder elegância ou dignidade.

A **Fênix** emerge das próprias cinzas, transformando cada queda e cada discriminação em força luminosa. Nos corredores e salas de aula, sua luz interior lembra que o recomeço é também um ato de coragem, e que toda adversidade pode se tornar impulso para voos mais altos.

O **Falcão** voa alto, concentrado, rasgando tempestades e atravessando julgamentos. Sua coragem incendeia o espaço, lembrando que a força verdadeira não se mede pelo barulho que se faz, mas pela intensidade com que se enfrenta o mundo e seus obstáculos.

A **Andorinha** retorna sempre às raízes, carregando esperança e continuidade. Invisível aos olhos de muitos, encontra caminhos de volta à própria identidade, lembrando que a fidelidade a si mesmo é também um ato de resistência diária.

A **Harpia** exibe sua potência nos estúdios e corredores, enfrentando desafios maiores que si mesma e barreiras invisíveis impostas pelo preconceito, mostrando que força, coragem e vigilância podem caminhar, lado a lado, com cuidado e sabedoria.

A **Coruja** observa, percebe injustiças invisíveis e mantém discernimento crítico. Sua presença ilumina o caminho diante de desigualdades sutis, lembrando que a percepção e a reflexão são armas silenciosas de resistência.

A **Íbis** na mitologia egípcia é associado ao deus Thoth, que é o deus da sabedoria, conhecimento e escrita, áreas fundamentais na medicina. A imagem

dele remete a um ser sábio, de conhecimento profundo, simbolizando que valoriza o saber e a empatia.

De maneira concisa, nossas aves oferecem uma representação visual dos sujeitos da pesquisa:

Ilustração 01. Os sujeitos da Pesquisa: o voo da resistência



Fonte: Ilustração feita pela Inteligência Artificial (IA), através do NotebookLM, 2026.

Cada pseudônimo não apenas protege a identidade dos alunos cotistas, mas também reflete suas histórias, lutas e conquistas. Nos corredores do CCM, a resistência diária, a coragem silenciosa e a fidelidade às próprias raízes sustentam cada trajetória no curso de Medicina da UFPB.

Nesse momento, separaremos para melhor análise as falas por categorias:

i. O início do sonho

Eu já sabia que queria medicina desde sempre e quando comecei a estudar eu não tinha um celular, um tablet, um notebook. Apesar de estudar no IFPB, lugar de referência, me faltavam recursos financeiros. Essa foi minha realidade, quando eu consegui adquirir meu primeiro celular, já com a intenção de estudar para o ENEM, eu já tinha 18 anos. Foi no dia do meu aniversário, o primeiro cartão de crédito que fiz na vida e a primeira coisa que fiz foi comprar o celular e aí uma facilidade porque conseguir acessar provas antigas do ENEM, assistir aulas no youtube e compartilhar drive. Não era o ideal, mas era o que eu tinha. (Fênix).¹

Comecei a trabalhar com 8 anos na feira, eu vendia água mineral. Quando eu tinha 17 anos minha vó adoeceu, fomos para o hospital mais próximo e eu vi que a complicação era arranjar um profissional e eu agonizado porque não podia fazer nada, aí no tempo, veio um doutor de uns 70 anos e fez um

¹ Utilizamos a fonte **Bradley Hand ITC**, em negrito, para identificar as falas dos entrevistados, diferenciando-os das citações de autores com quem dialogamos no texto.

tamponamento, era um sangramento nasal, ela sangrou muito. Nesse dia eu resolvi ingressar na área de saúde. (Albatroz).

As trajetórias de Fênix e Albatroz evidenciam, de maneira nítida, como o contexto socioeconômico atua como determinante estrutural na construção de trajetórias acadêmicas. No caso de Fênix, a ausência de recursos tecnológicos e materiais de estudo, elementos corriqueiros para a maioria dos estudantes, configurava uma barreira significativa, que exigia soluções criativas e um esforço adicional para acessar conteúdos e práticas essenciais à preparação para exames de alta concorrência. Tal realidade coloca em relevo a disparidade entre jovens de diferentes condições econômicas, evidenciando que o desempenho acadêmico não depende apenas de aptidão ou dedicação, mas também do acesso a ferramentas fundamentais.

Albatroz, por sua vez, apresenta uma dinâmica distinta, porém igualmente marcada por desafios socioeconômicos. O engajamento precoce no trabalho, necessário para contribuir com a renda familiar, limitava o tempo e os recursos disponíveis para estudos e atividades complementares, impondo restrições estruturais que não afetam a maioria dos estudantes. Adicionalmente, experiências vivenciadas fora do contexto escolar, como o contato com situações de saúde precária, influenciaram a escolha profissional, mostrando como elementos do cotidiano e da realidade social podem direcionar decisões acadêmicas e profissionais de forma decisiva.

Ambos os casos revelam que a desigualdade de oportunidades não é apenas um fator circunstancial, mas uma condição estrutural que interfere diretamente na construção de trajetórias educacionais. Fenix e Albatroz exemplificam como jovens provenientes de contextos econômicos desfavorecidos precisam enfrentar obstáculos adicionais, muitas vezes invisíveis, que demandam resiliência, planejamento e estratégias de superação para alcançar níveis de formação comparáveis aos de estudantes em condições mais favorecidas.

ii. Base familiar

Minha mãe é costureira e meu pai trabalha com lotação, pessoal que dirige pau de arara, sabe? A base da nossa família era trabalho, mas minha mãe apertava nos estudos. Quando você trabalha desde cedo, você acaba priorizando outras coisas, mas Deus me deu essa oportunidade (Albatroz).

Minha família não é de muitas condições financeiras, meus avós tinham uma renda bem limitada, por muito tempo minha vó não trabalhou e meu avô era cabelereiro. Na questão de estudo isso foi bem limitador, principalmente na jornada do ENEM, né? (Fênix).

Nunca foi uma realidade para mim cursar medicina, eu acho, diante da realidade que eu ocupava financeiramente e socialmente também. Os meus pais não são pessoas de muito poder aquisitivo, são pessoas que trabalham muito, não de uma forma meritocrática. São pessoas que trabalham do acordar do dia até anoitecer, sabe? Ambos! Minha mãe vem de uma família de agricultores e meu pai de certo modo também, desse mesmo aspecto rural. (Íbis).

Eu tive uma base bem precária, minha mãe operadora de caixa de supermercado e meu pai porteiro, com muita dificuldade de dar melhores condições em educação porque tem questão de alimentação e tudo mais e não sobrava para parte da educação, então foi tudo dentro do sistema público de ensino mesmo. (Falcão).

Os caminhos acadêmicos dos entrevistados revelam que o contexto familiar e econômico desempenha um papel central na construção das oportunidades educacionais. Em todos os casos analisados, percebe-se que a formação acadêmica não se deu em condições equiparadas às de estudantes de famílias com maior poder aquisitivo. Para Albatroz, por exemplo, o trabalho desempenhado desde cedo e a necessidade de conciliar responsabilidades familiares ilustram como a sobrevivência cotidiana muitas vezes se sobrepõe às atividades escolares. Ainda assim, a ênfase familiar na educação proporcionou uma base de motivação e disciplina, mesmo em condições de limitação material.

No caso de Fênix, o fato de ter sido criado pelos avós, que possuíam renda limitada, ressalta como restrições econômicas estruturais influenciam a preparação para exames competitivos, como o ENEM. O acesso restrito a recursos e a ausência de condições financeiras amplas exigiram a adoção de estratégias próprias para a busca de conhecimento, demonstrando a desigualdade de condições em relação a estudantes de famílias economicamente favorecidas.

Situações similares se repetem em outros relatos, como os de Íbis e Falcão, em que o esforço contínuo dos pais e familiares, apesar de intensa

dedicação ao trabalho, não se traduziu em maior disponibilidade de recursos educativos. As limitações financeiras afetavam não apenas o acesso a materiais complementares e atividades extracurriculares, mas também aspectos básicos da vida cotidiana, como alimentação e bem-estar, interferindo diretamente na possibilidade de se dedicar integralmente aos estudos.

Coletivamente, esses relatos evidenciam que jovens oriundos de contextos econômicos desfavorecidos enfrentam barreiras concretas e estruturais que vão muito além da capacidade individual ou da dedicação pessoal. O percurso acadêmico desses estudantes é marcado pela necessidade de superar desigualdades materiais e sociais, mostrando que o acesso à educação superior está intimamente ligado às condições econômicas e familiares em que cada indivíduo se encontra.

iii. Dificuldades materiais

O problema maior da faculdade, que eu imaginava a dificuldade da aprovação, passei no ENEM, estou dentro, mas não é não, são seis anos de muita luta, viu? Hoje continuo trabalhando. Tenho uma rotina muito puxada, dois trabalhos com a faculdade. (Albatroz).

Quando eu entrei no curso eu pensava que a parte mais difícil ia ser o curso, mas aí eu descobri dentro do curso que existem outros fatores que são também limitantes. Que, novamente, a questão dos recursos voltava a aparecer apesar de agora ter um celular, me faltava um notebook, agora seria um ponto que seria muito importante, me faltava os materiais, né? Até o básico pro curso como um jaleco, que foi uma coisa que demorou muito para eu conseguir e o meio, meu maior baque. Eu vim de um lugar onde as pessoas eram muito parecidas e quando eu entrei no curso de medicina, eu vi que as pessoas eram muito diferentes, tinham, realidades muito diferentes da minha e que iriam conviver comigo na mesma sala. Ao mesmo tempo que eu faltei a primeira semana de aula prática em laboratório porque eu ainda não tinha conseguido um jaleco, eu tinha colegas que iam pra faculdade dentro de uma Hylux. Na época eu morava em Lucena ainda, tinha que sair de casa às 4 da manhã porque tinha que pegar balsa pra vim e depois de dois ônibus, então era um caminho bem longo até a UF. E muitas vezes, pra voltar pra casa, como as aulas iam até bem tarde, não dava tempo de fazer o percurso de volta e chegar no horário da última balsa, então eu tinha que ficar esperando ônibus a noite da prefeitura que trazia os alunos a noite para estudar e voltava junto com eles. Foi uma rotina muito desgastante, eu tinha pouco tempo para estudar, pouco tempo para dormir. (Fênix).

Alguns estudantes enfrentam desafios que vão muito além da sala de aula, chegando a se tornar barreiras quase intransponíveis para o acesso ao

conhecimento. Enquanto alguns chegam à universidade com facilidade e conforto, outros precisam percorrer um verdadeiro “labirinto de deslocamentos”, como se cada trajeto fosse um obstáculo adicional a ser superado antes mesmo de entrar em sala de aula. Esse contraste evidencia a distância estrutural entre realidades econômicas: enquanto uns se deslocam em veículos de luxo, outros atravessam trajetos exaustivos, consumindo tempo e energia que poderiam ser dedicados ao estudo, mostrando que a desigualdade se manifesta não apenas em recursos materiais, mas também na própria disponibilidade de tempo e disposição física para aprender.

O curso é integral e como eu morava em Lucena, não tinha como trabalhar, não existia um horário compatível, quando eu me mudei para UFPB e fui morar na residência eu vi a necessidade de ter uma renda porque eu não tinha mais as coisas que eu precisava ter, o emprego que eu consegui e passei praticamente dois anos foi de “barman”, de noite em uma escala 6/1. Assim que eu saía da faculdade, passava na residência e ia para esse trabalho e passava a noite toda fazendo drink e atendendo e aí eu chegava em casa de uma e meia da manhã ou duas horas. Dormia um pouquinho e iniciava o dia na faculdade. Isso para alguém que ouve e diz: Ah cara, você é muito forte! Mas, para quem vive o momento é muito frustrante porque me tirou muitas oportunidades que eu queria ter experienciado, sabe? Houve um momento do curso que eu pensei em deixar tudo pra lá e desistir, pensei em dar cabo de tudo e até da vida, mas eu tive um professor que também me ajudou nesse momento crítico, não só pela medicação que ele pode ofertar, mas também pelo acolhimento e aí consegui terminar o curso, mas sinto até hoje que meu ciclo clínico foi muito prejudicado porque eu demorei muito pra me recuperar dessa fase. E, muitas vezes, eu tenho a experiência de tá lá na turma e todo mundo debatendo um caso e eu senti que essa informação não chegou para mim. Aí fico pensando se eu estava nessa aula ou se foi uma aula que eu dormi de cansado ou se foi uma aula que eu deixei de ir porque estava muito triste ou uma aula que eu não tinha o material para acompanhar... Eu tenho muita essa questão que me faltaram coisas na minha formação que eu não consegui colocar no lugar até hoje e isso é muito frustrante. (Fênix).

A carga emocional enfrentada por estudantes em contextos socioeconômicos desfavorecidos vai muito além das dificuldades materiais e logísticas. Ela é profundamente moldada pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, muitas vezes em condições extremamente desgastantes. No relato de um dos entrevistados, por exemplo, a exaustiva rotina de trabalho como *barman*, aliada à jornada intensa de estudos, gerou uma pressão psicológica constante. A necessidade de manter uma carga de trabalho noturna, seguida de um dia acadêmico, não apenas comprometia a saúde física, mas também afetava sua saúde mental, levando-o a momentos de profundo desânimo ou depressão e até a cogitar a desistência do curso e da própria vida.

No contexto acadêmico, tal carga emocional, de estudantes em situação de vulnerabilidade social reflete-se, muitas vezes, na sensação de isolamento e frustração. O estudante, já sobrecarregado, enfrenta um cansaço mental e físico extremo que impede sua plena participação nas atividades acadêmicas. As ausências nas aulas, não por falta de vontade ou interesse, mas por questões de exaustão ou até de dificuldade emocional, geram uma sensação de exclusão do processo de aprendizado, o que pode afetar sua autoestima e comprometimento com o curso.

Além disso, a falta de apoio emocional e a ausência de uma rede de suporte familiar ou institucional agravam ainda mais o impacto dessa carga emocional. O estudante se vê não apenas lidando com desafios materiais, como a falta de recursos, mas também enfrentando uma solidão psicológica, em que as dificuldades emocionais acabam se tornando um obstáculo invisível, mas igualmente significativo, à sua formação acadêmica. A sensação de perda por não conseguir acompanhar adequadamente as aulas, ou por ter que optar entre o trabalho e o estudo, é uma realidade constante.

Contudo, quando há o acolhimento, observa-se que a rede de apoio pode ser fundamental para que o estudante consiga superar momentos de crise emocional e continuar sua jornada acadêmica. A capacidade de superar o impacto emocional das dificuldades muitas vezes depende da presença de pessoas dispostas a oferecer suporte, seja acadêmico, psicológico ou emocional.

No meu ano para passar no ENEM eu estudava em casa sozinha. Um processo autodidata e eu acho que isso traz a gente para o curso de medicina com os pés no chão, sabe? Ter essa coisa que eu que tenho que fazer e eu que tenho que ir atrás. (Íbis).

A fala reflete uma realidade comum a muitos estudantes que, diante da falta de acesso a recursos educacionais adequados, são forçados a adotar uma postura autodidata. Em um contexto de desigualdade educacional, a preparação para exames como o ENEM se torna um exercício de autodisciplina e responsabilidade, exigindo do aluno uma proatividade para alcançar seus objetivos. A ausência de suporte formal ou complementos educacionais torna necessário o desenvolvimento de habilidades de autossuficiência, que não

apenas evidenciam as limitações materiais, mas também refletem a capacidade de resistência diante de obstáculos.

Este processo autodidata, embora desafiador, constrói um estudante que aprende a buscar conhecimento de forma independente, desenvolvendo uma mentalidade de perseverança. Na educação superior, essa habilidade se revela essencial, principalmente em cursos exigentes como medicina, onde a autonomia para resolver problemas e aprender sem apoio imediato é uma competência fundamental.

A preparação realizada de forma autônoma, sem a infraestrutura ideal, também serve como uma resposta ao sistema educacional desigual, em que o acesso à educação de qualidade não é garantido, mas conquistado por meio de esforço pessoal. Essa experiência cria não apenas um estudante resiliente, mas alguém capaz de superar limitações e persistir em sua trajetória acadêmica, apesar das dificuldades materiais e emocionais que enfrenta.

iv. Importância da Assistência Estudantil

Como eu tinha dito lá no começo, quando eu era criança eu já tinha percebido que eu sou uma pessoa gay e quando foi em 2023, que eu ainda morava em Lucena com meus avós bem religiosos, eu acabei tendo a infeliz experiência de sair de casa, ter sido expulso e foi uma situação muito estranha, sabe? Porque eu tinha acabado de sair de uma prova e minha tia me ligou e só me falou para eu não voltar pra casa aquele dia que tinha acontecido algum problema e não esclareceu nesse momento, mas eu sabia que eu era gay e minha família religiosa e estava muito claro o que era, apesar de não ter na minha cabeça um motivo. Já estava anoitecendo e eu não tinha pra onde ir e entrei numa situação de desespero, acabei ficando na casa de um amigo que me deu muito suporte nesse momento e no dia seguinte a UFPB foi fenomenal porque fui na PRAPE, contei toda situação e me acolheram no mesmo dia. A partir de então me mudei pra Residência Universitária. E quem me ajudou muito foi uma professora que tinha aplicado a prova no dia da ligação. (Fênix).

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAPE) desempenha um papel importante na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade na educação superior, promovendo o acesso desses estudantes aos auxílios estudantis. Quando a trajetória acadêmica é interrompida por dificuldades emocionais, financeiras ou sociais, o acolhimento institucional se torna um pilar fundamental para garantir que o estudante consiga superar obstáculos e concluir seu curso com dignidade. O relato do estudante, que se viu expulso de casa e

em situação de desamparo, ilustra como a falta de apoio familiar pode afetar diretamente a continuidade dos estudos. No entanto, a intervenção da universidade, por meio da PRAPE, não só possibilitou a continuidade de sua formação, mas também proporcionou um ambiente seguro e acolhedor, essencial para o restabelecimento emocional e psicológico do estudante.

Este tipo de apoio vai além da assistência financeira; trata-se de oferecer um espaço de acolhimento, onde o estudante possa reconstruir sua rotina e sua vida pessoal, minimizando os efeitos da exclusão social e emocional. Assim, a PRAPE cumpre uma função que é, ao mesmo tempo, educacional e social, permitindo que o estudante ultrapasse as barreiras impostas pela desigualdade e pela falta de apoio externo. A permanência na educação superior, portanto, não se resume ao ingresso na universidade, mas ao suporte contínuo necessário para que o aluno se desenvolva e se sinta parte de uma comunidade acadêmica que o reconhece e o apoia.

Acho que desde meu segundo período na universidade, eu vivo de auxílio estudantil e, venho renovando deste então, graças a Deus. Enfim, se não tivesse esses recursos seria muito mais difícil se manter dentro do curso de medicina (Ibís).

Quando começaram as aulas, eu fiquei muito preocupada, "Meu Deus como que eu vou para as aulas? Eu não vou ter dinheiro de passagem, dinheiro para almoçar." Depois quando eu consegui o RU, facilitou muito, se não fosse pelo RU eu não teria condições para fechar esse curso porque a gente tem direito a almoço e janta aí em casa já tira esse peso. (Garça).

A experiência relatada evidencia como os auxílios estudantis desempenham um papel decisivo na permanência e no sucesso acadêmico de estudantes em cursos de alta demanda, como medicina. A dependência desses recursos demonstra que o ingresso em instituições de educação superior não garante, por si só, condições adequadas para a continuidade dos estudos. No caso de alunos provenientes de famílias de baixa renda, barreiras financeiras como transporte, alimentação e materiais escolares tornam-se obstáculos concretos à formação acadêmica, que precisam ser superados para que a trajetória universitária seja efetivamente viável.

O auxílio financeiro e o acesso ao Restaurante Universitário (RU) representam, portanto, mais do que suporte material: constituem mecanismos de igualdade de oportunidades, permitindo que o estudante se dedique

integralmente às atividades acadêmicas sem a constante preocupação com necessidades básicas. A fala sobre a dificuldade inicial em arcar com passagens e refeições ilustra como a ausência desses recursos comprometeria a permanência no curso, enquanto a disponibilização do RU e do auxílio estudantil proporciona condições concretas de continuidade e segurança, impactando diretamente o desempenho e a experiência acadêmica.

Esses relatos reforçam a importância das políticas públicas de assistência estudantil como instrumentos que reduzem desigualdades estruturais na educação superior, garantindo que a permanência não dependa exclusivamente da capacidade financeira do estudante. Ao possibilitar acesso a recursos essenciais, a universidade contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo e equitativo, permitindo que estudantes em situação de vulnerabilidade social possam não apenas ingressar, mas efetivamente se manter e desenvolver seu potencial acadêmico e profissional.

Enfim, o resultado veio, fui aprovado no curso de medicina, na condição de cotista, e com muito orgulho porque só eu sei a importância que foi essa política pública na minha vida. Por mais que eu me esforçasse, eu não conseguiria concorrer com um colega em pé de igualdade que, de repente, não precisava pegar um ônibus ou se preocupar com a renda dele porque teria a tranquilidade que nada iria faltar, esse privilégio eu não tinha. Então dividi a minha atenção com as preocupações do trabalho, da minha subsistência e a preocupação com o vestibular. A partir do momento que eu concorra com pessoas com a realidade similar a minha, na minha percepção, foi uma competição mais justa e aí fui aprovado no meu curso de Medicina na Universidade Federal da Paraíba com muita satisfação. Sou defensor ferrenho das cotas e não acho que tem que ser eterna, mas existir enquanto não houver isonomia lá atrás (Falcão).

O relato evidencia o impacto concreto das políticas de cotas na trajetória de estudantes em situação de vulnerabilidade social. A aprovação no curso de medicina, obtida por meio da condição de cotista, demonstra como essas políticas podem corrigir desigualdades históricas, oferecendo uma oportunidade de competição mais justa para quem, apesar do esforço e da dedicação, enfrenta barreiras econômicas, sociais e estruturais significativas. A narrativa expõe que, sem a existência das cotas, o estudante teria de concorrer em condições desiguais, dividindo sua atenção entre trabalho, subsistência e preparação para o vestibular, enquanto outros candidatos dispunham de recursos e privilégios que lhe garantiam maior tranquilidade para focar exclusivamente nos estudos.

Ao reconhecer a importância da política pública, o estudante evidencia não apenas a eficácia das cotas na promoção da inclusão, mas também seu papel como instrumento de equidade temporária, necessário enquanto persistirem desigualdades estruturais na educação. A percepção de justiça na competição, proporcionada pelas cotas, reforça que essas medidas não significam favorecimento, mas sim igualdade de oportunidades para indivíduos que, em condições normais de concorrência, estariam em desvantagem devido às limitações socioeconômicas.

O depoimento ainda destaca um ponto fundamental: a política de cotas é entendida como um instrumento transitório, destinado a permanecer enquanto não houver isonomia de acesso e condições equitativas entre estudantes de diferentes contextos sociais. Nesse sentido, o relato reforça a relevância das cotas como mecanismo de justiça social e inclusão acadêmica, possibilitando que estudantes historicamente desfavorecidos ingressem e se mantenham em cursos de alta exigência, contribuindo para a diversidade e representatividade na educação superior.

v. Apartação social versus estratégias de resistência

Existe um momento do curso que a turma se divide em turma A e turma B, a maioria das pessoas que ficaram na minha turma são de uma pegada bem parecida com a minha, que tem que trabalhar, estudar, que tem a rotina puxada. Essas pessoas acabaram me inspirando. Todo mundo tá lá com cara de cansado, até dormindo durante as aulas porque vieram direto do trabalho. Aí bota a aula para gravar no celular e quando chegar em casa, vai recuperar o sono aí vai assistir novamente a aula para fazer uma prova. (Albatroz).

Existe preconceito, não tem jeito, acho que todas as turmas se dividem pensando nisso. Essas diferenças de cotas, já fazem por si só, essas diferenças de grupos, porque eu não vou poder está visitando os mesmos lugares aí se divide. (Albatroz).

Quando a turma era junta, me lembro de uma menina da ampla chorando porque o ar tinha quebrado e estava com ventilador. Olhei para ela e disse: Tem tanta gente aqui que queria ter um ventilador em casa, você não tem noção. São realidades completamente diferentes. Até brinco com eles que são ratos de laboratório que os pais não deixavam sair para não se queimarem. (Albatroz).

O episódio evidencia que a divisão da turma e as diferenças de condições socioeconômicas vão além de meras desigualdades logísticas: configuram uma **separação mal disfarçada**, que expõe e reforça a distância entre estudantes de contextos distintos. A rotina desigual, entre quem precisa conciliar trabalho,

estudos e deslocamentos complexos e quem possui recursos e estabilidade, funciona como um marcador social dentro da sala de aula, criando grupos distintos que, na prática, convivem de maneiras separadas. Essa realidade, inesperada e profundamente desconcertante, revela, de forma clara, como barreiras estruturais podem se reproduzir mesmo em ambientes de educação superior, tornando visível o abismo entre diferentes trajetórias de vida.

Ao mesmo tempo, a convivência com colegas que compartilham realidades similares cria fortes vínculos de apoio, e identificação, essenciais para a **persistência e a resistência acadêmica**. O contraste evidencia que políticas de inclusão, como as cotas, são fundamentais não apenas para o ingresso, mas também para reduzir desigualdades estruturais e os efeitos dessa separação disfarçada, garantindo que estudantes de contextos vulneráveis possam competir em condições mais próximas da equidade. Dessa forma, fica claro que a educação superior não é neutra: ela reproduz marcas sociais e desigualdades históricas, e o sucesso de estudantes em situação de vulnerabilidade depende tanto da resiliência individual quanto da presença de mecanismos institucionais de apoio.

A minha turma se dividiu de forma orgânica, entre aspas, a gente meio que se dividiu em alunos de escola públicas e os de ampla. Assim, a gente teve alguns embates de certa forma, isso nunca foi colocado em pauta. Ah, deixa essa turma aqui porque são cotistas, é mais por afinidade. A questão é justamente essa, eu não estou no mesmo lugar de frequentar os melhores restaurante da cidade. Então assim, é uma situação que você observa que existe, essa divisão, por uma questão de afinidade e os interesses mesmo, que frequentam, realmente que isso é presente dentro do curso. Outra coisa pra falar é que não tem problema frequentar os melhores restaurante, isso é ótimo, o problema é isso ser a pauta para divisão de turma. (Ibís).

Apesar dessa divisão ser curricular no quarto período, quando o estudante se refere à divisão da turma como “entre aspas”, ele quer ressaltar que essa separação não foi formal ou imposta pela instituição, mas ocorreu de maneira orgânica, baseada em afinidades, interesses e realidades socioeconômicas semelhantes, confirmando as apartações sociais existentes nas turmas. Ou seja, não houve uma decisão oficial do curso para separar alunos de escolas públicas e de ampla concorrência; a divisão aconteceu de forma velada, naturalizando o *habitus* e os capitais (econômico, cultural, social e

simbólico) dos estudantes, com aparência de ser “natural”, confirmando as diferenças de experiências, hábitos e recursos disponíveis.

Tal inferência de análise pode ser confirmada quando o aluno demonstra como a divisão da turma se deu de maneira não formal, mas sim por afinidade e experiências de vida semelhantes. Ao mencionar que se separaram em alunos de escolas públicas e de ampla concorrência, ele evidencia que diferenças socioeconômicas, hábitos culturais e interesses cotidianos acabam moldando os grupos, mesmo sem qualquer imposição institucional. A expressão *“essa divisão, por uma questão de afinidade e os interesses mesmo”* significa que a separação surge de maneira orgânica, baseada nas vivências e recursos disponíveis de cada estudante, e não por critérios acadêmicos ou formais.

O ponto que o estudante enfatiza é que o problema não está em frequentar restaurantes caros ou ter acesso a certos bens, mas sim que essas diferenças acabam influenciando a dinâmica social dentro da turma, tornando-se uma pauta implícita de separação entre os alunos. Ou seja, essas desigualdades estruturais se manifestam de forma clara e concreta, afetando a integração, a percepção de pertencimento e a experiência acadêmica, evidenciando que a inclusão na educação superior precisa ir além do acesso, considerando também os efeitos sociais e culturais das desigualdades de origem.

Mais do que isso, mostra também a omissão da gestão acadêmica que parece não se incomodar ou se mobilizar para enfrentar os desafios da inclusão e o preconceito velado (nem sempre), com a aparência ou justificativa de divisão curricular, rompendo com os princípios legais, traduzindo a apartação social como apartação acadêmica. Esses relatos são mais do que desabafos, são denúncias que exigem apuração e averiguação, para garantir os princípios legais de implementação da lei de cotas.

vi. Preconceito

O tema preconceito se revela como um dos pontos mais recorrentes nas falas dos estudantes e, sem dúvida, é o aspecto que mais influencia a trajetória acadêmica desses indivíduos. Desde o ingresso na universidade até a convivência cotidiana no ambiente acadêmico, o preconceito se manifesta de maneiras sutis ou explícitas, afetando as relações interpessoais, a autoestima e, muitas vezes, o desempenho acadêmico.

Em muitas das falas, o preconceito aparece como uma barreira invisível, mas sempre presente, que se manifesta de formas diferentes, desde atitudes microagressivas até exclusões mais diretas. A percepção de não estar plenamente integrado é uma constante, e muitos estudantes relatam a sensação de que, apesar de estarem dentro da universidade, a inclusão social e acadêmica não é completa, principalmente quando são percebidos como “diferentes” dos seus colegas, seja pela origem, pela condição financeira ou pelo uso das políticas de cotas.

Além disso, o preconceito não se limita apenas ao ambiente social, mas também à experiência acadêmica, sendo um reflexo das desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. O estigma relacionado à etnia, à classe social ou ao acesso às cotas é uma carga adicional que muitos estudantes têm que carregar durante a sua jornada acadêmica, exigindo não apenas resiliência, mas também estratégias de resistência para se afirmar no espaço universitário.

Existe entre os próprios alunos, existe dos professores. No começo do curso, eu me lembro, que alguns professores perguntavam qual a cota que a gente passou na sala de aula. Agora no 8º período tivemos a surpresa de um professor tocar nesse assunto depois de tanto tempo de faculdade aí a gente entendeu depois. Ele tem um filho que tentou passar por quatro vezes e não conseguiu. (Albatroz).

Eu passei por preconceito com um professor. No quarto período, um dos professores me chamou de analfabeto na frente da turma, isso foi porque estávamos em um ambiente descontraído e eu falei um termo que não era técnico e por conta disso me chamou de analfabeto. (Albatroz).

Na sala de aula, eu tive um professor, que ele falava sobre a universidade ter cotas. A cota pra ele era um mecanismo muito injusto porque colocava pessoas incompetentes dentro da universidade para poder ser médico sendo que ele não tem a capacidade para aquilo. Isso o professor falou de três horas da tarde de um dia qualquer. (Fênix).

Os destaques falam que o preconceito no ambiente universitário não se limita aos estudantes, mas também pode vir de docentes, revelando uma dimensão institucional das desigualdades. Comentários feitos por professores sobre o ingresso via cotas, seja questionando qual modalidade de acesso os estudantes utilizaram, seja desqualificando sua capacidade acadêmica, demonstram atitudes discriminatórias explícitas que afetam diretamente a autoestima e a percepção de pertencimento dos alunos.

Casos como a repreensão de um estudante por usar um termo não técnico, sendo chamado de “analfabeto” diante da turma, ou a afirmação de que as cotas permitem a entrada de pessoas “incompetentes”, ilustram uma forma agressiva de preconceito que não apenas expõe o estigma social, mas também reforça barreiras simbólicas e psicológicas. Essas experiências evidenciam como o preconceito se manifesta em múltiplos níveis, desde microagressões até julgamentos explícitos sobre capacidade acadêmica, e mostram que a inclusão via políticas de cotas não elimina a necessidade de mudanças culturais e institucionais dentro da universidade.

Eu acho que preconceito direcionado não senti, acho que talvez meus amigos que tem cota racial sofreu mais, um racismo velado mesmo dentro da própria instituição. A gente escuta comentários sobre as cotas, alguns professores que são contra como uma forma de querer desmerecer a gente está ali, enfim, trazer a questão meritocrata para o jogo. Sendo que seria muito injusto eu está ali concorrendo a mesma vaga com uma pessoa que tem a família dela ali de apoio na cidade, tem acesso a carro, ao transporte próprio, ao carro mais moderno de linha que tá saindo hoje. (Ibís).

Essa declaração traz à tona uma das formas mais cruel e insidiosa de preconceito no ambiente acadêmico, que pode ser entendido como racismo velado ou disfarçado pelo “mito da competência ou da meritocracia”. O estudante destaca a experiência de seus amigos que possuem cotas raciais, relatando que, apesar de não sentir um preconceito direto ou explícito sobre sua própria trajetória, outros estudantes enfrentam formas mais disfarçadas de discriminação, especialmente no que se refere ao acesso às cotas raciais.

O comentário sobre alguns professores serem contra as cotas e a tentativa de desqualificar a presença dos cotistas, ao trazer à tona a ideia de meritocracia, ilustra como o preconceito institucional se manifesta por meio de argumentos que não consideram as desigualdades estruturais que afetam o

ingresso na educação superior. O estudante reflete sobre como seria injusto competir de forma igual com alguém que possui privilégios materiais e familiares, como transporte próprio, apoio familiar e recursos financeiros, colocando em perspectiva que a meritocracia camufla as desigualdades sociais e culturais, sob o argumento da desigualdade educacional ou da competência. Esse contraste entre as realidades dos estudantes, com e sem privilégios, é um ponto central na discussão sobre cotas: o conceito de igualdade no ingresso na educação superior precisa ser repensado quando se leva em conta as diferentes oportunidades e acessos de cada indivíduo antes da chegada à universidade.

Esse relato reflete a profunda compreensão das desigualdades sociais que vão além do simples ingresso na universidade, apontando para a necessidade de uma análise mais ampla da justiça social e da distribuição de recursos e oportunidades. A meritocracia, quando aplicada de forma rígida e desconsiderando o contexto socioeconômico, se torna uma ferramenta que mascara as desigualdades e perpetua a exclusão daqueles que não possuem os mesmos privilégios. Conecta as questões de preconceito racial velado, a meritocracia e as desigualdades estruturais, criando a necessidade de uma análise mais profunda e crítica sobre os desafios enfrentados pelos estudantes cotistas.

A gente tem aula até às 12 horas e de uma hora a maioria das aulas já volta, a gente tem que correr literalmente para chegar no RU, correr para almoçar e correr voltando e aí tem professor que não entende. A gente não vai almoçar no RU porque a gente quer, se pudéssimos estaríamos no Ciga. (Garça).

Eu já ouvi coisas horríveis nesse curso e não foi só contra mim, mas quanto a qualquer pessoa pobre. Disseram que hospital era shopping de pobre e que o pobre gostava de hospital porque tinha ar condicionado. (Garça).

Os professores ficam falando como se você não foi pra um congresso, por exemplo, em Brasília que foi 800,00 fora a passagem, como se a gente não quisesse: Você precisa investir na sua profissão!!! (Garça).

Quando eu passei no curso de medicina, um médico chegou para mim e me perguntou: Você passou como? Eu respondi que foi fazendo vestibular como todo mundo! Ele automaticamente me perguntou qual foi a cota já pressupondo que eu não teria capacidade. Eu disse que botei as cotas que eu tinha direito e aí ele falou assim: Por isso que você passou! (Coruja).

Esses relatos evidenciam como o preconceito socioeconômico se manifesta de forma cotidiana e velada no ambiente acadêmico. Estudantes de

baixa renda enfrentam desafios logísticos, como correr para almoçar no Restaurante Universitário, que são frequentemente incompreendidos por professores ou colegas. Comentários depreciativos, como hospital como “shopping de pobre”, ou a cobrança de investimentos financeiros para participar de congressos, reforçam estigmas sociais e desigualdades de acesso.

Além disso, a presunção de incapacidade baseada no uso de cotas revela um preconceito estrutural, que mistura julgamentos sobre mérito acadêmico e status econômico, dificultando a integração e afetando a autoestima dos estudantes. Esses episódios mostram que o preconceito atravessa diferentes níveis da experiência universitária e reforçam a necessidade de políticas institucionais de apoio e conscientização, capazes de criar um ambiente mais justo e inclusivo. Também denunciam a necessidade de apuração de casos preconceitos explícitos e assédio moral, seja pela via da Ouvidoria Geral ou por parte do próprio CCM.

A gente sempre ouve essas coisas, falam quem passa pelas cotas é menos inteligente. (Garça).

As vezes tenho vontade de fazer Enem e concorrer a ampla concorrência só para mostrar para eles que eu sou capaz. (Coruja).

Existe sim uma certa discriminação no ensino da medicina perante alunos cotistas, mas isso acaba sendo de forma velada, quando um professor deixa de dar um conteúdo porque “vocês devem ter visto isso no cursinho”. (Garça).

Eu lembro, eu ouvi falar algum professor logo no primeiro ou segundo período, alguém me falou que o professor fulano falou que cotista diminuiu a capacidade dizendo que quem teve que entrar por cota é porque não teve capacidade. Algo nesse sentido, mas não lembro de ter presenciado, mas lembro que esse professor tinha uma postura de favoritismo para quem era de ampla concorrência. (Andorinha).

Embora a aluna não tenha presenciado diretamente atitudes discriminatórias, o relato de colegas sobre a postura de um professor contrária às cotas foi suficiente para que ela percebesse um ambiente potencialmente hostil. A aluna identificou, por meio da observação do comportamento do docente e das informações compartilhadas por outros estudantes, que o professor demonstrava favoritismo em relação aos alunos de ampla concorrência. Essa atitude, mesmo não explicitamente declarada, reflete uma forma de preconceito velado, que se manifesta por meio de atitudes que favorecem implicitamente determinados grupos.

A partir dessa percepção, a aluna evidencia uma das formas mais sutis de discriminação no ambiente acadêmico: o preconceito não declarado, mas que se reflete nas interações cotidianas, como o favoritismo nas relações professor-aluno. Esse tipo de discriminação pode gerar uma sensação de desconforto e exclusão entre os cotistas, mesmo que não haja um ataque direto, afetando a dinâmica de poder dentro da universidade e dificultando a integração plena desses estudantes.

Revela-se aqui, de forma direta, o preconceito e o estigma enfrentados por estudantes que ingressam via cotas. A ideia de que quem entra pelo sistema de cotas seria “menos inteligente” demonstra uma desqualificação social e acadêmica, que questiona a capacidade e o esforço desses alunos, mesmo quando alcançam resultados equivalentes ou superiores aos de colegas da ampla concorrência.

O desejo de competir pela ampla concorrência, apenas para comprovar competência, evidencia o impacto emocional desse tipo de julgamento: os estudantes sentem a necessidade de reafirmar seu valor em um sistema que constantemente questiona sua capacidade. Esse cenário mostra que o preconceito não se limita ao acesso, mas persiste dentro do ambiente universitário, criando uma pressão adicional que pode afetar autoestima, motivação e experiência acadêmica.

Do ponto de vista acadêmico, esses relatos indicam que a presença de cotas é essencial, mas não elimina o preconceito estrutural, destacando a importância de ações institucionais e culturais que promovam reconhecimento, inclusão e valorização da diversidade no contexto universitário.

vii. Respeito e humildade

Na sala de aula uma vez uma moça da ampla chamou a professora de burra, ela ouviu. Essas atitudes que eu peço a Deus para nunca ter, sempre manter meus pés no chão, mesmo que descalços, tá bom para mim. (Albatroz).

A fala de Albatroz, ao afirmar de “sempre manter meus pés no chão, mesmo que descalços, tá bom para mim”, reflete uma visão profunda sobre sua

experiência como cotista na universidade. Quando ele diz “manter os pés no chão” pode ser interpretada como uma forma de se manter humilde e resiliente diante das adversidades que surgem, como o preconceito e as dificuldades enfrentadas por muitos cotistas. Mesmo com as dificuldades, Albatroz expressa a importância de não se deixar abalar pelas situações que surgem, mantendo sempre uma postura alinhada aos seus princípios, sem se deixar contaminar pela soberba ou arrogância que retrata na colega.

A metáfora de estar “descalço” pode sugerir também uma postura de vulnerabilidade, ou seja, a disposição de reconhecer a própria realidade, sem tentar esconder suas condições ou limitações. Porém, essa escolha de manter-se com os “pés no chão” também transmite uma sabedoria prática, uma maneira de se proteger emocionalmente, mantendo-se firme em sua trajetória acadêmica, mesmo diante das adversidades que surgem, como o episódio em que presenciou uma colega da ampla concorrência desrespeitar a professora. Ao relatar esse episódio, Albatroz não apenas compartilha a situação em si, mas também nos mostra como ele escolhe reagir a esses momentos, mantendo uma postura de respeito e humildade diante de atitudes que, embora desrespeitosas, não devem abalar sua própria jornada.

viii. Racismo

O racismo é um problema estrutural que ainda marca a sociedade brasileira, resultante de séculos de colonização e escravização. No contexto educacional, o racismo se manifesta não apenas em atitudes explícitas de preconceito, mas também em formas mais sutis, como a falta de representatividade e a exclusão de conteúdos relativos à educação étnico-racial, abordando saberes de origem africana e de afrodescendentes nos currículos. Apesar das políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais, que buscaram democratizar o acesso à educação superior, os estudantes negros continuam a enfrentar barreiras relacionadas à permanência e ao preconceito velado ou explícito dentro das universidades.

Além das dificuldades acadêmicas, esses estudantes muitas vezes lidam com a falta de apoio e com um ambiente onde suas culturas e histórias não são adequadamente representadas. Isso pode gerar um sentimento de inadequação e dificultar o sucesso acadêmico. Por isso, é essencial que, além de garantir o acesso, as universidades também promovam um ambiente de acolhimento e respeito, valorizando a diversidade e combatendo o racismo de forma contínua, não apenas por meio de políticas de inclusão, mas também com uma educação antirracista que amplie os horizontes de todos os estudantes.

Eu tive muitas experiências infelizes no curso em relação a isso, sabe? Como você pode perceber eu sou uma pessoa negra, mais retinta, e isso sempre foi uma dinâmica importante na minha vida, eu sempre sofri muito racismo, inclusive dentro de casa. Eu era o mais retinto dentro da minha família, muitas vezes umas brincadeiras, umas piadas, coisas que ofendem e prejudicam sua formação como pessoa, como indivíduo. E na minha infância isso foi muito, muito, muito marcante, eu pensei que quando eu entrasse no curso superior, por estar lidando com adultos em um contexto de uma universidade pública, onde existe todo um histórico naquele lugar, eu pensei que isso seria uma questão que não iria mais ser um problema, eu imaginei que ia ser assim. Mas, infelizmente eu tive várias experiências muito infelizes com relação a minha cor. (Fênix).

A primeira experiência que eu tive foi no primeiro período, quando um colega, no HU tem uma área de estudo que a gente utiliza e aí, tinha um outro colega que já estava lá e outro que foi para esse ambiente, esse já estava lá estudando primeiro e eu fui lá me sentei ao lado dele, de imediato ele olhou pra mim quando botei minhas coisas para iniciar meus estudos, ele se retirou e foi em direção ao outro colega e comentou: "ah, preciso sair daqui porque o preto que não estuda chegou!" Isso foi na época que eu morava em Lucena e tinha toda aquela questão de horário e eu chegava em casa muito tarde, muitas vezes uma hora da manhã e no outro dia a balsa de quatro horas, então eu sempre estava muito cansado e acabou que muitas vezes nas primeiras aulas eu cochilava. Eu sentava na primeira cadeira já para não ter esse problema, mas era uma coisa que não conseguia evitar, né? Quando vai chegando na quinta, sexta feira você já acumulou aquele cansaço da semana toda. Você tá sentado na cadeira da frente, o professor olhando na sua cara e você tá caindo de sono sem conseguir se concentrar direito. Isso acabou gerando uma visão em cima de mim que foi agravado com o fato de eu ser negro. Eu as escutava comentar e, também, as pessoas vinham até mim para falar: "Nossa, fulaninho falou isso sobre você!" e sempre colocando a questão da cor como sendo um ponto determinante, não era porque eu passei outro momento e situações, aquilo acontecia porque eu era preto. (Fênix).

Esse depoimento de Fênix traz à tona uma realidade dolorosa e persistente: o racismo dentro da universidade, um espaço que, teoricamente, deveria ser um ambiente de aprendizado e inclusão para todos. A fala revela como o racismo, longe de desaparecer com a educação superior, ainda é uma barreira significativa para muitos estudantes negros, mesmo em instituições

públicas que historicamente se posicionam como espaços de promoção da diversidade.

Fênix compartilha a experiência de ter sido alvo de um comentário racista explícito, ainda no primeiro período de seu curso, algo que, além de desrespeitoso, reflete um estereótipo enraizado de que a cor determina a capacidade acadêmica de um indivíduo. O comentário do colega, “preciso sair daqui porque o preto que não estuda chegou”, não só deslegitima a presença de Fênix naquele ambiente como também expressa a desvalorização da sua capacidade intelectual, algo que, infelizmente, muitos negros ainda enfrentam em espaços acadêmicos.

O relato também destaca como a questão racial se combina com fatores contextuais, como o cansaço físico devido à rotina intensa, criando um ambiente propenso a julgamentos negativos. No caso, sua exaustão, que é comum para muitos estudantes que enfrentam dificuldades de deslocamento e horários apertados, é transformada em uma razão para questionar sua competência, uma situação que não seria levada da mesma forma caso ele não fosse negro.

O fato de ele também ser alvo de comentários de colegas sobre sua cor, como se seu desempenho fosse, de fato, determinado por ela, é um reflexo do racismo estrutural que permeia a sociedade e se reflete nos próprios espaços de educação. Fênix não é apenas um estudante cansado, mas um estudante negro, e é essa identidade racial que se torna o foco do olhar dos outros, em vez de suas reais condições acadêmicas.

Esse depoimento não só mostra a realidade de discriminação enfrentada pelos cotistas negros, mas também evidencia o impacto psicológico que essas atitudes têm no indivíduo. Comentários como esses afetam não apenas o bem-estar emocional, mas também o desempenho acadêmico do estudante, que se vê constantemente deslegitimado em sua presença e capacidade. Ao vivenciar essas experiências, o estudante negro carrega o peso de precisar não apenas provar sua capacidade no curso, mas também resistir a julgamentos que buscam minar sua autoconfiança e autoestima.

A situação descrita por Fênix é um exemplo claro da importância de políticas afirmativas e de um ambiente universitário realmente inclusivo, que respeite a diversidade e reconheça as desigualdades históricas que ainda pesam sobre a trajetória de estudantes negros. Não basta apenas garantir o acesso à educação superior; é importante também garantir que esses estudantes encontrem um espaço acolhedor, onde possam se desenvolver sem enfrentar discriminação baseada em sua cor ou origem. Isso exige que a universidade não apenas implemente políticas de inclusão, mas também crie um ambiente que combata ativamente o racismo e promova um respeito mútuo entre todos, compreendendo o racismo como crime, apurando responsabilidades e punindo os criminosos. Para isso, precisamos ampliar os canais de denúncia e as ações de apuração e deliberação, em casos de cometimento de crimes.

Esse depoimento nos faz refletir sobre como, ainda hoje, muitos estudantes negros enfrentam desafios adicionais, não só no acesso, mas na permanência e no sucesso acadêmico. A luta contra o racismo na educação precisa ser contínua e envolvente, com a participação de todos, para garantir que a universidade seja de fato um espaço de aprendizado para todos, sem distinção de cor, classe ou origem.

ix. Pertencimento versus “síndrome do impostor”

Essa sensação de pertencimento, eu demorei muito tempo para construir dentro da medicina, muito tempo para ter esse sentimento. Tipo assim: “Caraca, é realmente isso que eu quero para mim? É realmente por isso que eu me esforcei?” Porque você não consegue se enxergar dentro daquele lugar. As pessoas são tão diferentes de você que parece que você é que tá no lugar errado! Sendo que você se esforçou tanto quanto qualquer um que tá ali. (Fênix).

Não sinto, na verdade, é como se eu me movimentasse contra a corrente do que é esperado ou que a maioria das pessoas no curso de medicina fazem. Acho que dentro do curso é estimulado muito a parte biomédica mesmo e a questão institucional, tipo “invistam em fazer procedimentos, invistam em procurar ambulatórios fora do hospital para vocês aprenderem as coisas, procurem ligas para estarem conectados com outras pessoas e fazer network e coisa e tal e meu movimento dentro da universidade sempre foi, coisa que eu amo fazer, é prática de extensão! Ir para comunidade fazer atividade junto as pessoas, conhecer muitas realidades, territórios, modos de viver, acho que minha busca é muito nesse lugar. (Íbís).

O pertencimento no contexto universitário revela as complexas barreiras emocionais e sociais enfrentadas por muitos estudantes cotistas. No caso de quem ingressa em um ambiente acadêmico historicamente marcado pela exclusão de minorias, o sentimento de inadequação pode ser constante. Mesmo com grande esforço e dedicação, muitos estudantes não conseguem se enxergar verdadeiramente naquele espaço, pois as diferenças sociais e culturais tornam a convivência desconfortável e desafiadora. O fato de não se sentir parte de um lugar onde deveria ser acolhido é uma das dificuldades mais profundas enfrentadas por aqueles que, apesar do esforço, continuam a ser vistos por outros como “fora do lugar”, devido à sua cor, origem ou história de vida.

Além disso, muitos estudantes cotistas se deparam com uma pressão institucional que valoriza o modelo tradicional de ensino técnico e acadêmico, muitas vezes desvinculado das realidades sociais e das necessidades das comunidades. A busca por procedimentos e ambulatórios fora do hospital, por exemplo, se contrapõe à ideia de um envolvimento direto com a comunidade e com a prática de extensão, que, para muitos, representa um espaço de aprendizado mais verdadeiro e conectado com as realidades de vida de diferentes grupos sociais.

Hoje eu já me sinto pertencida, no começo eu não me sentia. O que é interessante, o que me fez mudar isso, eu estava no terceiro período por aí, estavam organizando um coletivo de alunos pretos e pardos do curso de medicina e aquilo foi um momento muito bom para mim no curso porque eu via gente parecida comigo, conversava sobre dificuldades que eram comuns, mas no início foi bem difícil pra mim. (Garsa).

Uma coisa que eu descobri é que quando você entra, os de ampla concorrência estão visivelmente mais preparados que os cotistas, muito deles já chegam sabendo o que vai acontecer, cursinho, é como se eles já chegassem preparados não só para o vestibular, mas parecem que eles já sabem como vai ser. O cotista ainda tá tentando entender com o que é o curso, quem são os seus pares. Essa diferença tende a diminuir muito ao longo do curso. Então os alunos ficam praticamente uniformes e aí você percebe que o cotista não passou por sorte, ele passou porque ele era o melhor no contexto dele. (Coruja).

Aqui se expõe dois aspectos cruciais do processo de pertencimento e da experiência de ser cotista na universidade: as dificuldades iniciais e a percepção de que a jornada do cotista é marcada por um esforço contínuo para alcançar a igualdade de condições.

O primeiro relato revela como a sensação de pertencimento não é algo imediato para muitos estudantes cotistas. A experiência de estar em um ambiente acadêmico predominantemente composto por pessoas de origem diferente pode criar uma distância social e emocional, que torna o processo de inserção desafiador. Porém, a participação em um coletivo de alunos pretos e pardos foi essencial para fortalecer essa sensação de pertencimento. A troca de experiências e a identificação com outros colegas que compartilham das mesmas dificuldades ajudaram a construir uma rede de apoio e a validar a experiência do cotista dentro do curso. Essa ação coletiva cria um espaço de resistência, onde o cotista se sente acessível e visível, não apenas em suas dificuldades, mas também em suas conquistas e potencialidades.

Já o segundo depoimento, de outro estudante cotista, aponta para um fenômeno muito comum: a disparidade inicial entre os cotistas e os alunos da ampla concorrência, que chegam ao curso com uma vantagem em termos de preparação prévia. Muitos desses alunos de ampla concorrência, devido ao acesso a cursinhos e uma preparação mais intensa, parecem já ter uma compreensão antecipada de como será o curso e o que se espera deles. Em contraste, os cotistas, muitas vezes, estão em um processo de adaptação ao ambiente acadêmico, tentando entender a dinâmica do curso, quem são seus pares e como se inserir no contexto universitário.

No entanto, como o relato aponta, essa diferença tende a diminuir com o tempo, à medida que os alunos cotistas se adaptam e ganham mais confiança no ambiente acadêmico. A uniformização das condições de aprendizagem ao longo do curso revela uma verdade importante: os cotistas, apesar das adversidades iniciais, não chegaram à universidade por sorte, mas sim por mérito próprio, dado que se destacaram no contexto e nas condições em que estavam inseridos. Isso reforça a ideia de que a política de cotas não busca apenas a inclusão numérica, mas reconhece as condições e os desafios específicos enfrentados pelos cotistas, validando seus esforços e conquistas dentro de um contexto mais justo.

Revelam-se como as ações afirmativas não só proporcionam acesso à educação superior, mas também ajudam a construir um sentimento de

pertencimento e validação para os cotistas, ao mesmo tempo que destacam o mérito acadêmico desses estudantes, que conseguem, ao longo do curso, alcançar um nível de excelência comparável aos seus colegas. A adaptação e a superação das dificuldades iniciais são sinais claros de que a política de cotas pode funcionar, não apenas como uma ferramenta de acesso, mas também como um mecanismo de justiça social, que garante que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tenham as mesmas oportunidades de sucesso.

A sensação comum no curso é uma sensação de síndrome do impostor, de que você vai ser desmascarado em algum momento. Tipo assim, alguém vai descobrir que você não é tão brilhante assim, que você não tão competente assim. E eu tenho isso até hoje, a sensação que eu não merecia minha aprovação, eu luto muito contra isso. Não só esse processo me fez “empacar”. (Coruja).

Esse comentário aborda uma experiência comum entre muitos estudantes cotistas, que é a “síndrome do impostor”. Trata-se de uma sensação constante de que não pertencem ao ambiente acadêmico ou de que, em algum momento, serão “desmascarados” e descobertos como inadequados para a posição que ocupam. A sensação de que, apesar de toda a dedicação, o estudante não é verdadeiramente competente ou merecedor de sua aprovação reflete a insegurança que muitos cotistas carregam ao longo de sua trajetória acadêmica.

A síndrome do impostor se intensifica no caso de cotistas, porque, muitas vezes, esses estudantes sentem que estão sendo avaliados não só por suas competências acadêmicas, mas também pela sua presença no curso, que pode ser vista como um “favor” ou uma concessão, e não como uma conquista legítima. Isso se agrava pelo fato de que, ao longo de sua formação, o cotista se depara com a constante comparação com colegas de ampla concorrência, que muitas vezes vêm de contextos de maior preparação.

A luta interna contra essa sensação de não merecer o sucesso alcançado é uma batalha constante para muitos, especialmente em ambientes onde a autoconfiança e o autoconhecimento ainda estão sendo construídos. A fala de quem experimenta a síndrome do impostor não se resume a uma questão de dúvida pessoal, mas reflete as pressões externas e os estigmas impostos ao

cotista, que muitas vezes precisa provar constantemente seu valor e mérito dentro da universidade.

Esse fenômeno pode levar ao que se chama de **auto-sabotagem**, onde o estudante, ao se sentir inadequado, acaba se “empacando” ou tendo dificuldades em avançar em seus próprios processos de aprendizagem e crescimento. Para superar isso, é fundamental que o ambiente acadêmico promova uma cultura de acolhimento, reconhecimento e empoderamento dos estudantes cotistas, garantindo que suas conquistas sejam vistas como legítimas e resultado de seu próprio esforço, e não de uma “concessão”. O reconhecimento do mérito e a valorização da diversidade de trajetórias podem ser fundamentais para combater a síndrome do impostor e permitir que esses estudantes se sintam verdadeiramente pertencentes ao ambiente universitário.

x. O direito à visibilidade na foto e na placa da turma

Isso é uma coisa que eu e meus amigos comentávamos muito no começo do curso porque a gente olhava aquelas placas CCM, tudo ali exposto, nunca tinha alguém parecido comigo. A gente brincava que as pessoas que estavam lá expostas eram pessoas brancas, se negros, de pele clara. Isso causa muita dificuldade de pessoas retintas, como eu, de se identificar. (Fênix).

Certos eventos mesmo da própria turma eram, como que posso dizer, que o pessoal da outra turma fazia e não convidava. A foto para o internato, tipo “internou!” ou algo do gênero que a outra turma fez um vídeozinho em separado, uma foto, só com eles e, por eles ter acesso a pessoa que faria isso e não nos convidou e aí o pessoal da nossa turma ficou chateado. (Ibís).

A ausência de representação nas fotos que ficam expostas nos corredores do CCM ou a não inclusão em momentos simbólicos de celebração são reflexos de uma realidade de desigualdade vivida por muitos alunos cotistas. Essas situações não são apenas sobre a falta de recursos, mas também sobre o distanciamento gerado pela disparidade nas condições de acesso à universidade e àqueles momentos, como tentativa exitosa de lhes silenciar e ocultar no ambiente universitário.

A dificuldade financeira de muitos cotistas, que não conseguem pagar por eventos como a festa de formatura ou mesmo não podem arcar com os custos para estar nas fotos de placas que celebram o sucesso acadêmico, gera um

sentimento de **invisibilidade**. Ao não serem representados de forma simbólica e social em momentos tão importantes, esses alunos podem se sentir ainda mais distantes do que seria considerado o “sucesso acadêmico” dentro da universidade.

Essa exclusão reflete, portanto, uma barreira social além das dificuldades acadêmicas. Mesmo com a conquista do acesso, por meio das cotas, o cotista ainda enfrenta limitações financeiras que o colocam à margem de certos espaços de celebração e validação social, tão importantes para a construção de uma trajetória acadêmica sólida e de pertencimento dentro da universidade.

Como evidenciado nas entrevistas, os alunos cotistas relataram experiências de invisibilidade e exclusão simbólica dentro do curso. Um dos relatos indicou que, ao observar placas institucionais, os estudantes percebiam que as imagens ali expostas representavam majoritariamente indivíduos brancos ou de pele clara, dificultando a identificação de estudantes negros, especialmente aqueles de “pele retinta”, conforme mencionado por um dos alunos. Além disso, verificou-se a ausência de representação de outras minorias, reforçando a percepção de que a trajetória acadêmica permanece associada a um perfil elitista e pouco diverso, contribuindo para sentimentos de descolamento e marginalização entre os cotistas (Fênix).

Os participantes também relataram exclusão em eventos sociais e acadêmicos organizados por outras turmas, como a produção de fotografias ou vídeos do internato, nos quais alguns estudantes não foram incluídos por questões operacionais ou de acesso. Esses episódios, relatados pelos alunos, evidenciam práticas de segregação implícita e reforçam hierarquias simbólicas que comprometem o sentido de pertencimento (Íbis). Para complementar essas observações e refletir sobre a ausência de representação de alunos cotistas, tivemos o cuidado de observar de algumas dessa placas mencionadas pelos cotistas, destacando a desigualdade simbólica presente no ambiente acadêmico.

Embora tenhamos tido o cuidado de não expor as placas, resguardando o direito de imagem dos formandos e o direito autoral das empresas que realizaram as fotografias, observamos, nas turmas de formandos, a presença de

peessoas brancas, dentre aqueles que pagaram os custos para terem seus rostos visibilizados e guardados para a história do Curso de Medicina da UFPB, sendo uma exceção absoluta a presença de poucos formandos com fenótipo de pretos, pardos ou indígenas (PPI), que ingressaram por cotas. Para melhor ilustrarmos essa invisibilidade, apresentamos a ilustração que segue:

Ilustração 02. A exclusão silenciosa



Fonte: Ilustração feita pela Inteligência Artificial (IA), através do NotebookLM, 2026.

Portanto, as universidades precisam refletir sobre como as diferenças econômicas podem gerar exclusão social dentro do espaço acadêmico, reconhecendo que, muitas vezes, ninguém percebe o quanto certas práticas ou ausências simbólicas podem ser excludentes até que se ouça a experiência de quem é diretamente afetado. É fundamental promover políticas que garantam que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou econômica, tenham acesso igualitário a todos os momentos de celebração e reconhecimento que fazem parte da vida universitária. Os alunos cotistas, juntamente com os alunos da ampla concorrência, teceram aquela história juntos e a narrativa da simbologia representa algo excludente que apaga sua competência e aniquila

um sonho através da uma “simples” placa. Isso assegura que o pertencimento não dependa apenas da superação acadêmica, mas também da valorização e inclusão de todos os estudantes em todas as etapas da sua trajetória acadêmica.

Diante dessa constatação, é necessário considerar que, ao ocultar os cotistas das placas e cerimônias, a elite e seus representantes se perpetuam seu poder e em seus espaços de poder, excluindo-os dos registros oficiais, ocultando suas histórias, retratando mecanismos cruéis de violência simbólica e mantendo seu capital simbólico (Bourdieu, 1987), reverberando uma instituição que continua a formar a elite, apesar de suas políticas de inclusão, pela via do sistema de cotas.

xi. Importância das cotas

Eu acho que as cotas é uma política extremamente importante, não só no curso de medicina, mas na universidade como um todo, sabe? Não só na universidade como em outros espaços da sociedade que ela é aplicada. Porque o país nunca teve uma preocupação pós escravidão de incluir essas pessoas negras e hoje em dia, apesar de a gente ter a falsa visão que passou a escravidão, que as pessoas já deviam ter superado. E que as pessoas brincam “Ah 20 anos de Lula e ele não fez nada”, mas esquece que o que estamos vivendo agora são quatro ou cinco gerações a frente de quem era escravo. E essa pessoa que era escravo e que não teve assistência, foi a que teve um filho que também se marginalizou. Tem tantas barreiras que se constroem para pessoas como eu chegar a um lugar que eu estou agora que não faz sentido alguém ser contra uma política dessa. Na verdade, a gente deveria exigir ainda mais políticas de inclusão porque o negro foi a base do Brasil e a gente nunca teve um olhar voltado para essa população. Quando finalmente se faz, muitos criticam essa inclusão. (Fênix).

Eu entendo o sistema de cotas como um sistema de inclusão, um sistema que tenta gerar um pouco de equidade e não de igualdade, apesar que eu acredito que tem umas falhas, uma tentativa de reparação mesmo das diferenças sociais durante o seu período escolar, existe muita diferença no ensino da educação então as cotas são uma forma de tentar reparar essa desigualdade social e acredito que seja uma forma de inclusão, inserir dentro das universidades para os alunos que não tiveram as mesmas oportunidades. (Andorinha azul).

Eu acredito muito que é um sistema de inclusão legítimo e que abre portas pra que a gente tenha uma população médica mais diversa. Quem é cotista tem muitas experiências e conhecimento de vida que o pessoal da ampla concorrência provavelmente nunca terá. Acredito que isso, inclusive, pode tornar a medicina mais democratizada, mais acessível e mais humana. (Coruja).

As cotas são fundamentais para garantir inclusão e equidade na universidade. Elas não são um privilégio, mas uma forma de corrigir desigualdades históricas e dar chances reais a quem nunca teve as mesmas oportunidades de estudar e se preparar. Muitas pessoas entram na universidade vindo de contextos com menos recursos, enfrentando barreiras que outros nem imaginam. As cotas ajudam a equilibrar isso e mostram que o mérito não é apenas sobre esforço individual, mas também sobre condições de partida justas.

Além disso, a diversidade que as cotas promovem faz diferença para todos. Estudantes com experiências de vida diferentes trazem novas perspectivas, ampliam o debate e tornam a universidade mais conectada com a sociedade. Em cursos como medicina, isso torna a formação mais humana e sensível às realidades das pessoas que vão atender no futuro.

Nesse sentido, as cotas não são um “atalho” ou vantagem indevida; são uma ferramenta de justiça social, um passo necessário para que a universidade e a sociedade sejam mais justas, diversas e igualitárias.

xii. A nova gestão e as políticas de apoio e acolhimento

A nova gestão da UFPB é vista de maneira positiva pelos entrevistados, apontando o olhar atento para a inclusão social, como fundamental para que a UFPB se mantenha como um espaço de igualdade de oportunidades. O reforço das políticas de cotas, junto com iniciativas de apoio e assistência estudantil, tem sido decisivo para garantir que a universidade cumpra seu papel de transformação social e contribua para uma sociedade mais justa e plural.

Eu tive uma assistência maravilhosa do CIA, que é o Comitê de inclusão e acessibilidade, eles me deram muito apoio. Desde o início, só em ter entrado com cota PCD, já entraram em contato comigo. Perguntaram quais necessidades que eu precisaria, fizeram acompanhamento. Eu já passei por terapeuta ocupacional, passei por psicopedagogo, fisioterapeuta, então eles ajudam muito muito. Hoje em dia eu tenho um aluno apoiador do CIA. Eles fazem um edital para ter um aluno apoiador pra quem tem deficiência ter esse suporte para o aluno, ajuda nas atividades. (Garça).

Durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, uma aluna mencionou a existência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de estudantes com deficiência e necessidades específicas. O CIA é responsável pela implementação de políticas de acolhimento e suporte acadêmico, oferecendo uma rede de serviços especializados, como atendimento em serviço social, psicologia, tradução e interpretação de Libras, avaliação pedagógica, fisioterapia, psicopedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e impressão em Braille. O comitê visa garantir a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico, removendo barreiras físicas e pedagógicas e promovendo a inclusão, além de aprofundar o debate sobre cidadania e direitos. A atuação do CIA, com o apoio de diversos setores da UFPB, é um exemplo louvável de compromisso com a acessibilidade e a igualdade de oportunidades, criando um ambiente universitário mais inclusivo, onde todos os estudantes têm a chance de desenvolver seu potencial acadêmico e social.

xiii. A importância da extensão para a humanização do saber médico

Meu movimento dentro da universidade sempre foi, coisa que eu amo fazer é prática de extensão, ir para comunidade fazer atividade junto as pessoas, conhecer muitas realidades, territórios, modos de viver, acho que minha busca é muito nesse lugar. E eu não vejo que a instituição, pelo menos dentro do Centro, tem um estímulo a isso. A maioria dos estudantes de medicina da UFPB, eles têm um pensamento muito de encontro, apontar os professores que são do Departamento de Promoção da Saúde por buscarem na gente o sentimento e a parte humana no ser médico e da parte profissional e de nos colocar em contato com a comunidade, fazer atividades com as pessoas, ir até a casa delas, conhecer ou coisa do gênero. São coisas que são feitas como piadas muitas vezes, sabe? Os estudantes não levam muito a sério como é necessário para aprendizagem. A parte de ter contato com as pessoas e conhecer as pessoas da comunidade de uma forma geral é muito pouco bem vista, pouco buscado dentro do curso, acho que são poucas as pessoas fazem parte desse processo. Então acaba que para mim a instituição valoriza também esse pensamento. A instituição e os professores tem essa cultura em achar que o estudante tal que está indo fazer um intercâmbio nos Estados Unidos, lá na Europa, ele é melhor que o estudante que tá aqui indo para uma comunidade fazer extensão e fazer pesquisas com essas pessoas, então para mim se isso acontece dentro da instituição, não tem de onde eu tirar esse sentimento de pertencimento, eu sinto que eu pertença aos muros de fora. (Íbis).

O depoimento da aluna de Medicina destaca uma crítica importante à cultura acadêmica do Centro de Ciências Médicas (CCM) da UFPB, especialmente no que diz respeito à valorização das práticas de extensão e do contato direto com a comunidade. Segundo a aluna, atividades como ir até as casas das pessoas e realizar ações de extensão são frequentemente minimizadas ou tratadas como secundárias, em comparação com experiências acadêmicas mais tradicionais ou intercâmbios internacionais. Ela observa que essa desvalorização da prática extensionista contribui para a falta de um sentimento de pertencimento à instituição, e reforça a ideia de que atividades voltadas ao contato com as comunidades são menos prestigiadas do que aquelas relacionadas a uma formação acadêmica “mais prestigiada”, como um intercâmbio.

Essa fala reflete a necessidade urgente de se reconsiderar a formação de médicos em instituições de educação superior. Médicos humanos não são apenas aqueles que dominam o conhecimento técnico, mas também os que conseguem ver além da doença e se conectar com o paciente de forma integral.

A prática de extensão, como mencionada pela aluna, tem um papel fundamental nesse processo, pois coloca os futuros médicos em contato com realidades diversas, desafiando-os a enxergar a saúde de forma mais ampla, que vai além do diagnóstico e do tratamento, incluindo o contexto social, cultural e emocional dos pacientes. Isso é essencial para a formação de médicos sensíveis, empáticos e comprometidos com o bem-estar de seus pacientes.

Se a instituição e os professores não reconhecem a importância de práticas que envolvem o cuidado e o contato com as comunidades, fica difícil para os estudantes desenvolverem um senso de pertencimento à sua própria formação, além de não perceberem a verdadeira importância do trabalho humanizado na medicina. A crítica da aluna aponta que, ao dar mais valor à experiências internacionais, a universidade corre o risco de formar médicos que, embora tecnicamente competentes, podem carecer da sensibilidade necessária para lidar com as diversas realidades e vulnerabilidades sociais, que são uma parte indispensável do trabalho médico.

Portanto, a formação de médicos humanos, como a aluna descreve, exige que a universidade não apenas promova a excelência acadêmica, mas também valorize e incentive a vivência de experiências extensionistas, de contato direto com a comunidade e de uma educação que aborde a medicina em sua totalidade – como um ato de cuidado integral, ético e empático.

Ao proporcionar a oportunidade para que os estudantes compartilhassem suas experiências, foi possível acessar aspectos da realidade universitária que não seriam percebidos sem esse contato direto. As falas, como a de Íbis, revelaram desafios muitas vezes invisíveis e questões frequentemente negligenciadas, permitindo uma compreensão mais ampla sobre a dinâmica acadêmica e as práticas educacionais. Esse processo ampliou nossa reflexão sobre a inclusão, as desigualdades e a necessidade de um olhar mais atento e sensível por parte da instituição.

xiv. O “não” pode dizer muito

Durante o processo de convite para as entrevistas, uma das estudantes expressou imediatamente sentir-se constrangida com a proposta de participação. Esse comentário levantou uma questão importante sobre a experiência dos estudantes cotistas na universidade, sugerindo que, para alguns, a vivência acadêmica pode ser marcada por situações de desconforto, que nem sempre são explícitas, mas que podem indicar uma dificuldade de integração. A reação ao convite para compartilhar suas experiências pode ser vista como um reflexo das complexidades que envolvem a relação dos cotistas com o ambiente universitário.

Esse episódio, junto com outros relatos observados durante a pesquisa, aponta para a necessidade de uma análise mais atenta sobre como atitudes e práticas, muitas vezes sutis, podem influenciar a experiência acadêmica dos cotistas. Embora não se possa generalizar, fica evidente que o processo de pertencimento na universidade pode ser desafiador para esses estudantes, demandando maior reflexão sobre as práticas institucionais e o acolhimento oferecido a todos.

Outra aluna cotista, antes mesmo de aceitar a entrevista, ao relatar sua experiência no processo seletivo, foi a única entre os entrevistados a mencionar que não se sentiu como cotista. Ela afirmou que, ao analisar sua pontuação, não percebeu uma grande diferença de notas em relação aos outros candidatos de ampla concorrência, sugerindo que sua condição de cotista não teve impacto relevante em sua experiência acadêmica. Sua fala, no entanto, veio acompanhada de um tom defensivo, como se estivesse tentando justificar sua posição com uma certa hostilidade em relação à ideia de ser cotista.

Considerando que a aluna já estava em um período bem avançado de sua trajetória acadêmica, esse comportamento pode ser interpretado como uma defesa psicológica que ela desenvolveu ao longo do tempo. A estratégia de minimizar as diferenças e de se integrar mais facilmente com seus colegas pode ter surgido como uma forma de lidar com as dificuldades associadas à sua condição de cotista. Essa postura de se sentir “igual” aos outros pode ser vista como um “escudo”, uma maneira de se proteger das implicações sociais que vêm com a condição de cotista.

No entanto, essa percepção de “não-impacto” pode obscurecer, em alguns casos, as dificuldades que os cotistas enfrentam ao longo de sua trajetória acadêmica. Embora essas barreiras não sejam explicitamente reconhecidas, elas influenciam de maneira sutil, mas significativa, a experiência dos estudantes. O comentário da aluna levanta uma reflexão sobre como, ao buscarem a integração, os cotistas podem sentir a necessidade de “negar” sua condição, o que dificulta o reconhecimento das desigualdades estruturais ainda presentes no ambiente universitário.

4.4 Produto Técnico-Tecnológico (PTT)

A partir dos achados da pesquisa, propomos como PTT um **“Guia para uma inclusão plena na UFPB. Orientações para estudantes cotistas”**, elaborado para orientar e apoiar alunos cotistas do curso de Medicina. O material surge do reconhecimento de que, apesar das políticas de inclusão ampliarem o acesso de grupos historicamente sub-representados, esses estudantes ainda

enfrentam preconceito, estigma e vulnerabilidade, revelados nas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa. Tais experiências se manifestam em diversas formas, incluindo barreiras socioeconômicas, raciais, regionais, acadêmicas e de capacidade física ou cognitiva, afetando a vivência acadêmica, o senso de pertencimento e o exercício pleno da cidadania estudantil. O guia foi concebido para sistematizar essas informações, oferecer referências legais e institucionais e fortalecer a participação acadêmica desses estudantes em um ambiente historicamente marcado por normas, hierarquias e exclusão.

O guia também dialoga com o Manifesto pelo Respeito e pela Dignidade da UFPB, que reforça o compromisso institucional com a prevenção de discriminação, assédio e outras formas de violação de direitos. Ele detalha canais de denúncia, práticas de acolhimento e orientações que promovem equidade, inclusão e segurança no espaço universitário. Além disso, evidencia a necessidade de uma cultura de respeito e valorização da diversidade, reforçando que situações de violação de direitos não podem ser ignoradas ou relativizadas, resumidas na expressão simbólica do quadro final do PPT: “o ‘mimimi’ é a dor do outro que não dói em você”, enfatizando que o reconhecimento e a ação institucional frente às desigualdades são essenciais para o pleno desenvolvimento acadêmico e a consolidação de uma cidadania plena na universidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, foi possível compreender que o sistema de cotas no Brasil, embora envolva questões complexas e, por vezes, polêmicas, desempenha um papel fundamental na promoção da justiça social e da equidade no acesso à educação superior.

Nesse sentido, a implementação das cotas não está isenta de críticas. Muitos argumentam que essas políticas podem reforçar a divisão social ou não resolver a raiz das desigualdades, como as dificuldades econômicas e culturais que afetam a permanência dos estudantes nas universidades. No entanto, a realidade observada é que, sem intervenções afirmativas como as cotas, a mobilidade social para muitos jovens brasileiros se torna praticamente impossível, mantendo um ciclo de exclusão e falta de representação nas instituições de educação superior.

Portanto, é necessário que as políticas de cotas evoluam de forma a se adaptarem às novas realidades sociais e acadêmicas. A constante revisão das políticas públicas, como a ampliação de cotas para outros grupos vulneráveis, a integração de ações de apoio à permanência dos estudantes e o fortalecimento de uma educação de base mais inclusiva, são desafios que precisam ser enfrentados para que o sistema de cotas seja mais eficaz e justo.

As cotas representam um passo importante para a democratização da educação no Brasil. Todavia, elas são apenas uma parte da solução para um problema maior, que envolve a superação das desigualdades sociais estruturais. A continuidade e o aperfeiçoamento dessas políticas devem ser acompanhados de ações complementares que promovam a equidade em todas as esferas da sociedade.

Na UFPB, a pesquisa ora apresentada nessa dissertação, após a escuta dos estudantes cotistas do curso de Medicina, revelou casos de discriminação e preconceito por parte de alguns discentes não-cotistas e docentes. Esses relatos evidenciam a fragilidade nas relações interpessoais dentro do curso. Os dados coletados indicam que é urgente a atuação dos gestores administrativos para enfrentar essas situações, que configuram comportamentos criminosos e

inaceitáveis que devem ser tratadas com a devida responsabilidade, buscando a conscientização e a correção dessas atitudes.

O Início de uma trajetória acadêmica nem sempre depende apenas de dedicação ou talento. Para Fênix, a aquisição tardia de seu primeiro dispositivo tecnológico, aos 18 anos, tornou-se o único meio de acessar conteúdos e materiais preparatórios essenciais para exames de alta competitividade, enquanto estudantes em melhores condições financeiras dispõem de múltiplas oportunidades de aprendizagem desde cedo, o que facilita seu desenvolvimento acadêmico. Albatroz precisou conciliar trabalho precoce com os estudos, enquanto experiências vivenciadas fora do ambiente escolar, como o contato com situações de saúde precária, influenciaram diretamente sua escolha profissional. Esses exemplos evidenciam que o sucesso acadêmico depende tanto da dedicação quanto do acesso a recursos e oportunidades, revelando como desigualdades estruturais continuam a moldar trajetórias educacionais.

O papel da família na formação educacional dos jovens se revela de maneiras variadas: em alguns casos, o incentivo e a valorização da aprendizagem funcionam como força motivadora; em outros, a ausência de apoio direto ou de meios financeiros adequados exige que o estudante desenvolva autonomia e capacidade de adaptação. Essa diversidade de experiências mostra que nem todos partem das mesmas condições: enquanto algumas famílias conseguem oferecer acompanhamento e recursos que facilitam a consolidação do aprendizado, muitas outras, por limitações econômicas ou ausência de presença familiar, não conseguem prover esse suporte. Ainda assim, a determinação pessoal e a criatividade para superar obstáculos emergem como fatores decisivos, permitindo que os jovens encontrem caminhos próprios para progredir academicamente, mesmo diante de dificuldades significativas.

O cotidiano de estudantes em situação de vulnerabilidade social revela que a universidade pode ser tanto um espaço de oportunidade quanto um cenário de desafios quase constantes. A falta de recursos materiais transforma tarefas corriqueiras em obstáculos significativos: desde o acesso a equipamentos essenciais até a realização de atividades práticas, cada detalhe

exige planejamento, esforço extra e criatividade. Além disso, longos deslocamentos e jornadas duplas de trabalho impõem uma pressão física e emocional intensa, tornando a rotina desgastante e afetando a capacidade de participação plena nas aulas. Nesse contexto, a adoção de estratégias autodidatas e a resiliência desenvolvida pelos estudantes mostram que, apesar das limitações, é possível construir caminhos próprios para acompanhar o curso e absorver o conhecimento necessário. A análise dessa realidade evidencia que o sucesso acadêmico não depende apenas do conteúdo curricular, mas também da capacidade de enfrentar, administrar e superar os desafios materiais e logísticos que permeiam a vida universitária.

As divisões sociais na universidade nem sempre são explícitas, mas se manifestam nas relações cotidianas e nas afinidades entre estudantes, refletindo diferenças de origem, acesso a recursos e hábitos culturais. Para aqueles que enfrentam vulnerabilidades, essas apartações funcionam como barreiras silenciosas, que podem gerar sensação de exclusão ou desigualdade implícita. No entanto, a identificação com colegas em situações semelhantes cria redes de apoio e estratégias coletivas de resistência, permitindo que os estudantes se fortaleçam mutuamente diante dos desafios. Essa dinâmica evidencia que a persistência acadêmica depende não apenas de esforço individual, mas também da capacidade de construir solidariedade e encontrar formas de superar obstáculos invisíveis, mostrando que a inclusão efetiva exige atenção às desigualdades sociais que se reproduzem dentro da própria sala de aula.

Entre os diversos desafios relatados pelos estudantes, o preconceito destacou-se como a questão mais recorrente, permeando de maneira persistente sua experiência acadêmica. Manifestações sutis ou explícitas, vindas tanto de colegas quanto de professores, afetaram a autoestima, a percepção de pertencimento e a capacidade de engajamento nas atividades acadêmicas. Para lidar com essas situações, os estudantes desenvolveram estratégias de resistência e reafirmação da própria competência, evidenciando que o ingresso na universidade não garante inclusão plena. A presença de redes de apoio, solidariedade entre pares e acolhimento institucional revelou-se fundamental para transformar obstáculos em oportunidades de fortalecimento pessoal e acadêmico.

A fala de Albatroz evidencia como a vivência de dificuldades desde cedo contribui para o cultivo da humildade e do respeito. Ao optar por “manter os pés no chão, mesmo que descalços”, ele demonstra uma postura de resiliência e discernimento, adquirida não apenas no ambiente acadêmico, mas também na experiência de vida marcada por limitações materiais e desafios cotidianos. Essa aprendizagem prática reforça que a educação vai além do ensino formal, formando indivíduos capazes de enfrentar adversidades com empatia, consciência de sua realidade e valorização do respeito nas relações interpessoais.

Mesmo em ambientes voltados à educação, a cor da pele continua moldando trajetórias distintas. A presença de estudantes negros na universidade evidencia não apenas conquistas individuais, mas também os desafios impostos por estruturas sociais históricas, manifestados em discriminações explícitas e sutis, na invisibilidade de conteúdos étnico-raciais e na constante avaliação de suas capacidades acadêmicas. Os relatos analisados demonstram que políticas afirmativas, como as cotas raciais, são fundamentais para ampliar o acesso, mas não bastam sozinhas: é necessário promover uma educação antirracista, valorizar a diversidade e implementar ações institucionais de inclusão, garantindo que a universidade se torne um espaço efetivo de aprendizado, acolhimento e convivência igualitária.

A sensação de pertencimento no curso de Medicina é construída de forma lenta e muitas vezes desafiadora para estudantes cotistas. Muitos relatam, inicialmente, que não se enxergam no ambiente acadêmico, sentindo-se deslocados frente às diferenças sociais e culturais que permeiam o curso, apesar de todo o esforço investido. Para alguns, a participação em coletivos de alunos negros e pardos foi determinante para fortalecer essa sensação, oferecendo identificação, apoio e validação das experiências comuns.

Outra dificuldade relatada é a disparidade inicial em relação a colegas de ampla concorrência, que chegam com mais preparação, mas essa diferença tende a diminuir ao longo do curso, evidenciando que o sucesso do cotista decorre de mérito próprio dentro de seu contexto. Paralelamente, vários estudantes descrevem a experiência da chamada “síndrome do impostor”, uma

sensação persistente de não merecer o espaço conquistado e de que sua capacidade será questionada, intensificada pelas comparações com colegas mais preparados ou por estigmas relacionados às cotas. Esse fenômeno, presente em múltiplos relatos, pode gerar insegurança e até limitações a si mesmo, dificultando o avanço acadêmico. Assim, essas experiências evidenciam que a política de cotas não apenas garante acesso, mas também destaca a importância de promover pertencimento, reconhecimento do mérito e valorização da diversidade de trajetórias, condições essenciais para que os estudantes cotistas se sintam efetivamente integrados e legitimamente parte do ambiente universitário.

A ausência de representatividade nas fotos de turma e em momentos simbólicos de celebração evidencia um desafio importante para o pertencimento de estudantes cotistas. A falta de inclusão em placas, eventos e registros acadêmicos não apenas reflete desigualdades históricas e sociais, mas também reforça a sensação de invisibilidade daqueles que enfrentam limitações financeiras e barreiras estruturais. Garantir visibilidade e participação igualitária em todas as instâncias da vida universitária é essencial para que o acesso promovido pelas políticas de cotas se traduza em pertencimento real, reconhecimento social e valorização das trajetórias acadêmicas de todos os alunos.

As cotas são compreendidas pelos estudantes como um mecanismo essencial de inclusão, capaz de mitigar as desigualdades de ponto de partida que atravessam o sistema educacional. Elas não apenas garantem acesso, mas também oferecem a possibilidade de participação plena e reconhecimento das trajetórias individuais, valorizando o esforço diante das barreiras sociais e econômicas. Ao promover diversidade, ampliam perspectivas, enriquecem o debate acadêmico e contribuem para uma formação mais sensível e conectada às demandas da sociedade. Dessa forma, as cotas configuram-se como instrumento legítimo de justiça social, reforçando o pertencimento e a equidade, e consolidando a universidade como espaço de oportunidades reais para todos os estudantes.

A atual gestão da Universidade Federal da Paraíba (2024-2028) tem sido reconhecida por seu compromisso com políticas de apoio, acolhimento e inclusão. Sob a liderança das atuais reitoras (Profa. Terezinha Domiciano Dantas Martins e Profa. Mônica Nóbrega), iniciativas como o fortalecimento das políticas de cotas e o trabalho do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) têm se destacado por criar condições que vão além do acesso formal, oferecendo acompanhamento especializado, suporte pedagógico e uma rede de serviços que favorecem a permanência e o desenvolvimento no ambiente universitário. Essa postura de atenção e sensibilidade institucional reforça a missão transformadora da UFPB, evidenciando que uma gestão comprometida com a inclusão pode efetivamente promover igualdade de oportunidades, acolhimento e participação plena de toda a comunidade acadêmica.

A categoria identificada em nossa pesquisa – “O ‘não’ pode dizer muito” – mostra como uma simples recusa, motivada pelo constrangimento ao participar das entrevistas, pode carregar em si significados profundos sobre o pertencimento na universidade. Esse “não”, embora breve, revela as sutilezas das dificuldades de integração, os contornos das barreiras sociais e psicológicas que ainda permeiam o ambiente acadêmico e a delicada tensão entre estar presente e sentir-se invisível. Mesmo quando o impacto da condição de cotista ou as desigualdades estruturais não são explicitamente reconhecidos, esses episódios sugerem a necessidade de reflexões institucionais contínuas, capazes de cultivar acolhimento, visibilidade e inclusão, transformando o espaço universitário em um lugar onde cada indivíduo possa sentir-se verdadeiramente parte da comunidade.

Garantir o acesso à educação superior, embora fundamental, não é suficiente para assegurar a permanência e a conclusão do curso, pois, sem as condições adequadas, o sucesso acadêmico pode ser comprometido.

Embora a Lei de Cotas tenha representado um avanço importante ao garantir o acesso de grupos sociais que enfrentaram históricas barreiras educacionais, ela por si só não assegura a permanência e a conclusão do curso. O acesso é apenas o primeiro passo, sendo essencial que, para que a inclusão seja plena, haja um suporte contínuo ao longo da trajetória acadêmica dos

estudantes cotistas. Isso inclui políticas de apoio como assistência financeira, tutoria acadêmica, grupos de vivência e convivência (rede de apoio) e suporte psicológico, que são fundamentais para ajudar esses alunos a superarem as dificuldades que possam encontrar durante o curso.

O sucesso dessa política depende de sua capacidade de ir além da simples inclusão no ambiente acadêmico, promovendo um sistema educacional mais justo e equitativo, onde todos os alunos, independentemente de sua origem, possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e profissional.

Os jalecos da medicina ainda brilham em branco, mas agora vestem uma diversidade de corpos que, um dia, foram excluídos dos corredores da Educação Superior e, sobretudo, dos cursos tidos e voltados para a elite brasileira. E, por mais que os estereótipos e as dinâmicas de poder tentem resistir, a presença dos que antes eram invisíveis já altera, mesmo lentamente, o reflexo do que significa pertencer e conquistar. No futuro, quem sabe, o branco dos jalecos será apenas um detalhe diante da riqueza das histórias que eles representam, uma verdadeira tapeçaria de vidas, sonhos e conquistas que, finalmente, encontram seu lugar no palco do conhecimento.

Sugerimos, não apenas para a gestão do CCM, mas também para futuras ações de pesquisa e, especialmente, de extensão, a criação de comitês para avaliação das políticas de cotas no centro, a implementação de um canal de acolhimento e escuta dos estudantes, bem como a disponibilização de um espaço para encaminhamento de denúncias à Ouvidoria. Caso não seja viável implementar todas essas iniciativas de imediato, considera-se pertinente que, ao menos, uma delas seja efetivada, de modo a assegurar um mecanismo mínimo de proteção, participação e fortalecimento da equidade no ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Natália Jimena da Silva. **A política de cotas nas universidades federais em Pernambuco**: a permanência dos estudantes cotistas em questão. 2020.

ARAÚJO, Adriana Castro. **Lei de Cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC)**: avaliação dos seus impactos. 2021.

ARRIGONI, Fernando José. **Gestão pública: busca da igualdade social a partir da ação afirmativa cota no ensino superior brasileiro**. 2018. Tese de Doutorado.

BANIWA, Gersem. A lei das cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**. Fórum, n.34, jan. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MOURA, Luma Nogueira de. Jalecos brancos e a ordem da branquidade nas universidades brasileiras. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 11, n. 26, p. 1–25, 2023. Disponível em: <https://revista.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/835>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3.ed., 2001).

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**, Petrópolis: Vozes, 1979. p. 73-79 (3.ed., 2001)

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education** (New York, Greenwood). 1986, p. 241-258. Disponível em: <https://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 18 ago. 2022, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007. 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 out.2019.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista brasileira de educação, p. 5-15, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro**: a formação de oligopólios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun., 2010..

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico de Grupo de Trabalho de Produção Técnica**. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>.

COQUEIJO, Fernanda Luna Maciel et al. **Cota não é esmola**: análise da eficácia social da Lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DA COSTA SILVA, Gracielle. **A relevância das cotas raciais como ferramenta de transformação da realidade social da população negra brasileira**.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São paulo: Atlas, 1985.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade** [em linha], 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816010>. Acesso em: 19 mar. 2019

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba: Educar, n. 24, p. 213-225, 2004

DUTRA, N. G. R; SANTOS, M. F. S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Aval. Pol. Públ.**, v. 25, n.94, p.148-181. Rio de Janeiro: jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-.0148.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 17.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, p.9-45. 2006.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola** [Letra da música]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/cota-nao-esmola/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Apostila UEC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-3302003000100005>. Epub 03 jun. 2003. ISSN 1678-4626. Acesso em: 2 dez. 2021.

GEMMA, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Ações afirmativas**. UERJ. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <<http://gemma.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-aco-es-afirmativas.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial**. Tempo social, v. 18, p. 269-287, 2006.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

INEP. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, c2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 11 fev 2022

JEZINE, Edineide. Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais. In: JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uygucara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo (Org.). **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, cap 2. p. 53-78, 2015.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACEDO, G. D.; NASCIMENTO, E. S. Enfrentamento à questão social no contexto da Educação Superior. **Anais do IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior – COIPESU**. João Pessoa: COIPESU, 2017.

MACHADO, Elielma Ayres. **Coleção estudos afirmativos, 2 : ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)** / Eli elma Ayres Machado; organização André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro :FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013. 100 p

MAYORGA, Claudia; DE SOUZA, Luciana Maria. **Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco**. Revista psicologia política, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8 ed.São Paulo: Atlas, 2018.

MEIRA, André Vinícius Carvalho. **O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil**. Alethes: Periódico Científico dos Graduandos em Direito-UFJF-nº, p. 17, 2011

MENDONÇA, Maísa Amaral de. **Política de assistência estudantil: o acesso e a permanência dos estudantes cotistas ao ensino superior no IFAM-CMC**. 2021.

MINAYO, M. C. O. R (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M.C.S. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESHI, P.A., JOUCHELOVITCH, S. (Orgs.). Textos em representações sociais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOCELIN, Cassia Engres; MARTINAZZO, Celso José; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. **A trajetória histórica da constituição do marco legal das ações afirmativas**. Vitória, 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/16897/13195>. Acesso em: 23 maio.2019.

MOURA, Maria Rosiméire Salviano de; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **“Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, p. 593-601, 2018.

MUNDY, Karen; MENASHI; Francine. **The World Bank, the International finance Corporation, and private sector participation in basic education: examining the Education sector Strategy 2020**. International Perspectives on Education and Society, v. 16, p. 113-131, 2012.

NAKAMURA, Paulo Hideo. **Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba**. Perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade. 2014. (Tese). Doutorado em Ciências da Educação. Universidad Autónoma de Asunción, Assunção, 2014.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades**: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, Porto Alegre, ano XXX, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>. Acesso em: 6 mai. 2021..

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. Revista Katálysis [online]. 2009, v. 12, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>. Epub 24 Nov. 2009. ISSN 1982-0259. <https://doi.org/10.1590/S1414-49802009000200017>. Acesso em 22 nov.2021, pp. 268-277.

RACOSKI, Márcia Maria. **Dificuldades de êxito e permanência de estudantes cotistas na educação superior**: um estudo de caso com o Curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul-Campus Erechim. 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry; colaboração Dietmar Klaus Pfeiffer. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães; ISAACSSON, Maria Cecília; MONTOITO, Rafael. **Ações afirmativas**: uma análise do acesso e da permanência dos alunos cotistas do IFSul. Revista Espaço Pedagógico, v. 27, n. 3, p. 808-833, 2020.

SALES, Tiago Montenegro et al. **Eficácia social da política pública de cotas no curso de medicina da Universidade Federal De Campina Grande– UFCG**: compreendendo as trajetórias acadêmicas de alunos/as cotistas. 2023.

SETTON, Maria da Graça J. (2002). **Família, escola e mídia: um campo com novas configurações**. Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de educação da USP, v. 28, no 1, jan.-jun., 2002, p. 107-116.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface** - Comunicação, Saúde, Educação, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 117-124, fev. 2002.

SILVA, Aurélio Ferreira da. **O REUNI entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n., 2014.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 37 ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, out./dez. 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Avaliação da política de cotas da UEPG**: desvelando o direito à igualdade e à diferença. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 21, p. 415-438, 2016.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. **FIES e PROUNI: dinheiro público financia a privatização**. Revista ANDES Especial, Dossiê Nacional: Precarização do trabalho docente I. n. 3. ANDES: Brasília, abril., 2013.

TRICONTINENTAL. **A Educação Brasileira na Bolsa de Valores. As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional**. Tricontinental, 2020. Disponível em: <https://www.thetricontinental.org/pt-pt/brasil/cartilha-a-educacao-brasileira-na-bolsa-de-valores/>. Acesso em: 16 de ago. de 2021.

UFPB. **Resolução interna nº 03/2023 – PPGAES/CE/UFPB**. Dispõe sobre procedimentos para normatização de elaboração, apresentação, avaliação e publicação do Produto Técnico Tecnológico (PTT) pelos estudantes do PPGAES/CE/UFPB. João Pessoa: UFPB, 2023. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ppgaes/contents/paginas/resolucoes>.

UFPB. **Resolução nº 07/2012 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (CONSUNI)** - Cria o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas/NEABI, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I da UFPB e aprova seu Regulamento. Disponível em: https://sigrgq.ufpb.br/arquivos/20151520403809099669a3638b7bd981/Runi07_2012.pdf. Acesso em 21 jan.2020.

VIEIRA, Guilherme Augusto dos Santos et al. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistemas de cotas e inclusão étnico-racial**. 2018

VIGNOLI, J. R. Vulnerabilidade sociodemográfica: antigos e novos riscos para a América Latina e o Caribe. In: CUNHA, J. M. P. (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2006.

ANEXOS