
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 30 Número 94

22 de agosto de 2023

ISSN 1068-2341

Experiências Individuais, Sociais e Raciais com Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: Revisão de Escopo

Kênia Eliber Vieira

Universidade Federal de Alfenas
Brasil

Laura Aparecida Martins Albino

Universidade de São Paulo
Brasil

Betânia Alves Veiga Dell'Agli

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Brasil



Luciana Maria Caetano

Universidade de São Paulo
Brasil

Citação: Vieira, K. E., Albino, L. A. M., Dell'Agli, B. A. V., & Caetano, L. M. (2023).
Experiências individuais, sociais e raciais com ações afirmativas nas universidades brasileiras:
Revisão de escopo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(94).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7674>

Resumo: As ações afirmativas nas universidades brasileiras vêm promovendo a convivência de
diferentes grupos sociais e étnicos/raciais. Esta revisão de escopo teve como objetivo identificar,
analisar e sintetizar os estudos sobre experiências individuais, sociais e raciais do público

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 13/06/2022
Revisões recebidas: 14/04/2023
Aceito: 10/07/2023

envolvido com as ações afirmativas no ensino superior. A busca nas bases de dados Scielo, BVS – saúde, LILACS, BVS-PSI, EBSCO, APA/PsycNet, MEDLINE/PubMed, ProQuest-ERIC, Web of Science, Scopus, Embase (Elsevier), com delimitação temporal dos últimos 10 anos resultou na seleção de 46 artigos. Foram categorizados, com o auxílio do software Iramuteq, quatro classes temáticas: as relações interpessoais, a representatividade, a identidade racial e as dificuldades e os facilitadores da permanência no ambiente acadêmico. A convivência com a diversidade proporcionou a quebra das barreiras e estereótipos sobre grupos diferentes e favoreceu transformações positivas na representatividade e na identificação racial e social. Os discursos dos próprios envolvidos com a política revelaram estratégias e possibilidades institucionais para a permanência e bem-estar dos estudantes.

Palavras-chave: ação afirmativa; integração social; emoções; estudantes universitários; revisão de literatura

Individual, social, and racial experiences with affirmative action at Brazilian universities: A scoping review

Abstract: Affirmative actions at universities have been promoting coexistence between different social and racial/ethnic groups. This scoping review aimed to identify, analyze and synthesize studies on individual, social and racial experiences of the public involved with affirmative action in higher education. We search in the Scielo, VHL – Saúde, LILACS, VHL-PSI, EBSCO, APA/PsycNet, MEDLINE/PubMed, ProQuest-ERIC, Web of Science, Scopus, Embase (Elsevier) databases, with the temporal delimitation of the last 10 years, and we selected 46 articles. We used the Iramuteq software, and four thematic classes of experiences were categorized: interpersonal relationships, difficulties and facilitators in the academic environment, representation, and racial identity. Living with diversity broke down barriers and stereotypes about different groups and favored positive transformations in representation and racial and social identification. The speeches of those involved with the policy revealed institutional strategies and possibilities for the permanence and well-being of students.

Keywords: affirmative action; social integration; emotions; college students; literature review

Experiencias individuales, sociales y raciales con acción afirmativa en universidades brasileñas: Revisión de alcance

Resumen: Acciones afirmativas en las universidades brasileñas vienen promoviendo la coexistencia de diferentes grupos sociales y étnicos/raciales. Nuestro objetivo fue identificar, analizar y sintetizar la literatura existente sobre las experiencias individuales, sociales y raciales del público involucrado con la acción afirmativa en la educación superior. La búsqueda en las bases de datos Scielo, BVS – Saúde, LILACS, BVS-PSI, EBSCO, APA/PsycNet, MEDLINE/PubMed, ProQuest-ERIC, Web of Science, Scopus, Embase (Elsevier), con delimitación temporal de los últimos 10 años resultó en la selección de 46 artículos. Con ayuda del software Iramuteq se categorizaron cuatro clases temáticas: las relaciones interpersonales, la representatividad, la identidad racial y las dificultades y facilitadores de la permanencia en el ámbito académico. La convivencia en la diversidad permitió la ruptura de barreras y estereotipos sobre los diferentes grupos y favoreció transformaciones positivas en la representación y en la identificación racial y social. Los discursos de los involucrados con la política revelaron estrategias y posibilidades institucionales para la permanencia y el bienestar de los estudiantes.

Palabras-clave: acción afirmativa; integración social; emociones; estudiantes universitarios; revisión sistemática de la literatura

Experiências Individuais, Sociais e Raciais com Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: Revisão de Escopo

O termo “ação afirmativa” refere-se às políticas públicas e privadas cuja a finalidade é corrigir os efeitos presentes da discriminação histórica de grupos minoritários da sociedade (Gomes, 2001). Essas políticas partem da premissa de que, a menos que ações positivas sejam adotadas para superar os efeitos de formas institucionais sistemáticas de exclusão, critérios puramente formais de igualdade e universalidade tendem a perpetuar o status quo indefinidamente (Feres Júnior et al., 2011). São políticas públicas de aplicação prática e têm sido implementadas em diversos países com distintos formatos (gênero, classe social, raça, etnia, pessoa com deficiência). Na Índia, por exemplo, há reservas destinadas às castas ou classes consideradas socialmente inferiores (Moses, 2010).

O ativismo dos movimentos negros (intelectuais, sociedade civil, mídia, estudantes) desempenhou um papel primordial na implementação de políticas públicas para promoção da equidade racial, resultando em mudanças internas na estrutura do Estado (Feres Júnior et al., 2013). As ações afirmativas foram propostas para a educação superior e para o mercado de trabalho, principalmente a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul.

No Brasil, a adoção de ações afirmativas é resultado da atuação política do Movimento Negro¹ como protagonista na construção do reconhecimento por parte do Estado da importância da implementação de políticas globais voltadas à igualdade e erradicação do racismo e da discriminação racial (Feres & Daflon, 2015). A implementação desse tipo de política foi subsidiada pela essencial interpretação da raça como construção social, estrutural e estruturante, ou seja, o caminho para a compreensão da complexidade da discriminação e desigualdades no Brasil (Gomes, 2012). Portanto, legitimar as denúncias das diferenças de direitos e oportunidades da população negra é condição da legitimação de duas importantes pautas da existência institucional do racismo: o direito à educação e ao trabalho (Gomes, 2003, 2012).

O debate sobre as desigualdades no acesso ao ensino superior público no Brasil, culminou na aprovação da Lei 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, com o objetivo de ampliar as oportunidades tanto sociais quanto educacionais, através da democratização do acesso ao ensino superior público (Souza et al., 2021). A referida lei instituiu a obrigatoriedade de reserva de vagas em todas as Instituições Federais de Ensino – IFES para estudantes de escolas públicas, com um recorte social (estudantes com renda baixa) e um recorte racial/étnico (pretos, pardos e indígenas) e para pessoas com deficiência (Brasil, 2012).

A “Lei de Cotas” é um marco das lutas antirracistas, visto que modifica a estrutura social. A partir dela, há o fortalecimento de coletivos negros universitários, de pesquisas e pesquisadores no campo das relações raciais e a consolidação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) nas universidades (Guimarães et al., 2020). A atuação desses grupos dentro das instituições de Ensino Superior resultou em avanços importantes na manutenção e consolidação de outras políticas que tiveram significado para o sucesso das ações afirmativas (Guimarães et al., 2020). Entre elas, podemos destacar o papel das comissões de heteroidentificação, como ferramenta para impedir fraudes no processo de ingresso (Dias & Júnior, 2018). Destaca-se ainda, as discussões a respeito da política de acesso à pós-graduação, compreendidas como essenciais na alteração estrutural da composição docente universitária. Quanto a essas últimas, já resultam em políticas de ações

¹ Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e posteriormente Movimento Negro Unificado (MNU).

afirmativas na pós-graduação em várias universidades do Brasil, ainda que neste caso não sejam compulsórias (Venturini & Feres Júnior, 2020).

A “Lei de Cotas” vem promovendo calorosas discussões. As principais críticas versam sobre a possível diminuição da qualidade de ensino em virtude do desempenho do cotista (Garcia & Jesus, 2015), sobre a falta de igualdade nos critérios, que deveriam considerar apenas o mérito (Cunha, 2017) e a defesa de que a inclusão social seria suficiente para a inclusão racial (Haas & Linhares, 2012; Leite, 2012). Entretanto, alguns estudos já apresentavam indicadores da efetividade dessa política, mesmo antes da “Lei de Cotas” (Vieira et al., 2019) e estudos posteriores confirmaram os mesmos indicadores como o bom desempenho acadêmico e baixa evasão do aluno cotista (Vilela et al., 2017), a inclusão social (Noro & Moya, 2019) e sobretudo a racial (Senkevics & Mello, 2019).

As mudanças oriundas desse processo de representatividade de alguns grupos no ensino superior iniciam o processo de alteração do ciclo da desigualdade, no qual as identidades consideradas inferiores ou marginais passam agora a ocupar espaços de maior poder e privilégio, consequentemente promovendo também o fortalecimento das identidades raciais/étnicas (Munanga, 2008). Portanto, as experiências individuais, sociais e raciais/étnicas proporcionadas pelas ações afirmativas no ensino superior, têm grande potencial de transformação social e de mudança individual de todos os envolvidos no processo: alunos, professores e a comunidade (Senkevics & Mello, 2019). Entretanto, conflitos e tensões emergem na implementação, manutenção e consolidação das cotas no âmbito institucional, uma vez que muitas vezes do ponto de vista da concretude da política pública, ainda há muitos obstáculos para a efetivação desse direito.

Se por um lado, há estudos que apontam que a convivência, por meio da construção de relações de cooperação e interação entre grupos diversos, está relacionada à diminuição de preconceitos e estereótipos negativos (Rutland et al., 2010), ainda é longo o caminho para atender à lei de cotas. Deste modo, a ascensão social de grupos minoritários promove o processo de complexidade das relações intergrupais, que se constituem em ricas oportunidades de revisão individual e coletiva acerca da normatividade destes grupos e das diversas crenças sobre exclusão, justiça e equidade (Souza et al., 2020). Entretanto, a preponderância de estudantes e professores brancos nos cursos e instituições de maior prestígio social, bem como, a distribuição de auxílios de pesquisa e bolsas de estudo de forma meritocrática e não equitativa, seguem como entraves para a efetivação da justiça social (Santos & Scopinho, 2016).

Como a política não trata apenas do acesso, mas principalmente de permanência, as relações sociais inclusivas devem ser consideradas como elementos que favorecem o engajamento do estudante e o aumento de suas habilidades e capacidades acadêmicas, assim como a exclusão é considerada como fator prejudicial ao desenvolvimento, tanto acadêmico, quanto social e individual (Heffner & Antaramian, 2016; Kern et al., 2015). Todos os processos de planejamento para a permanência do estudante deveriam levar em conta as variáveis materiais (assistência estudantil), técnicas (mudanças de práticas pedagógicas) e também as simbólicas (cultura institucional, representações do indivíduo, diálogo implícito) desta nova realidade (Grisa et al., 2020).

Apesar de ser recente a sua utilização no ensino superior brasileiro, encontramos algumas revisões sistemáticas de literatura sobre as ações afirmativas que enfatizam principalmente as relações pedagógicas. Discutem e comparam estudantes de ampla concorrência com estudantes cotistas quanto ao desempenho acadêmico (Basso-Poletto et al., 2020, 2020; Vieira et al., 2019), quanto à permanência estudantil (Basso-Poletto et al., 2020), quanto ao panorama geral e histórico da política (Abreu & Lima, 2018; Gururaj et al., 2020; Lloyd, 2015), quanto à avaliação de justiça das cotas (Vieira, Caetano et al., 2022), quanto ao estado da arte das produções sobre o tema (Guarnieri & Melo-Silva, 2017; Silva & Borba, 2018) e, discutem ainda inclusão social e racial no ensino superior (Santos & Parizzi, 2020; Silva Junior & Oliveira, 2019). Desse modo, as revisões já

realizadas não contemplam os estudos que apresentam a complexidade das relações sociais e individuais que as ações afirmativas promovem.

Para tanto, propomos a realização de uma revisão de escopo, por se tratar de uma forma sistemática de explorar as evidências existentes a uma área de pesquisa, explorando, identificando lacunas, selecionando e sintetizando o conhecimento já existente (Tricco et al., 2016). As questões de pesquisa para uma revisão de escopo são mais amplas e exploratórias, com o propósito de mapear a evidência existente, sendo apropriadas a essa pesquisa, devido à falta de conhecimento sintetizado.

Nosso interesse busca a ampliação de revisão pautada nas questões acadêmicas e incide sobre a busca por estudos e pesquisas que discutam as vivências e percepções dos sujeitos envolvidos nessa política, fundamentais para o desenvolvimento, consolidação, manutenção e aprimoramento das políticas públicas das ações afirmativas. Portanto, o objetivo do presente estudo é identificar, analisar e sintetizar a literatura existente sobre experiências individuais, sociais e raciais do público envolvido com as ações afirmativas no ensino superior.

Método

A revisão foi conduzida de acordo com os itens do relatório para revisões sistemáticas e meta-análises estendidas para revisões de escopo: Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR; Peters et al., 2020). O processo de revisão foi guiado pelas cinco etapas estabelecidas na metodologia do Joanna Briggs Institute (Peters et al., 2020) e Tricco et al. (2018), para scoping reviews: (1) identificação do problema de pesquisa; (2) identificação dos estudos relevantes – novembro a dezembro de 2021; (3) seleção dos estudos – dezembro 2021; (4) extração dos dados – janeiro de 2022; e (5) coleta, resumo e relato dos resultados – janeiro a maio de 2022. O protocolo desta revisão de escopo (Vieira, Albino, et al., 2022) foi registrado no Open Science Framework (OSF²).

A pergunta de pesquisa seguiu as recomendações PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), sendo estruturada utilizando-se a estratégia PICO (Patient, Intervention, and Context). Portanto, a questão norteadora da revisão foi: Quais são as experiências individuais, sociais e raciais (I) do público envolvido (P) com as ações afirmativas no ensino superior (Co)?

Procedimento

Estratégia de Busca

Como o tema de pesquisa são as ações afirmativas educacionais brasileiras, as seguintes bases de dados eletrônicas internacionais e brasileiras foram sistematicamente pesquisadas: Scielo, BVS – saúde, LILACS, BVS-PSI, EBSCO, APA/PsycNet, MEDLINE/PubMed, ProQuest-ERIC, Web of Science, Scopus, Embase (Elsevier). As ações afirmativas no ensino superior público se tornaram obrigatórias a partir de 2012, pela promulgação da “Lei de Cotas”. Portanto, as buscas foram limitadas às pesquisas publicadas entre janeiro de 2011 à dezembro de 2021, para garantir que a literatura reflita o contexto atual dessa política educacional. Os campos de título, resumo e palavra-chave foram pesquisados usando uma combinação de termos, usando os operadores booleanos ‘AND’ e ‘OR’, de acordo com as especificações de cada base de dados. Adicionalmente, foram utilizados os seguintes filtros: artigos completos e revisados por pares, em português, inglês ou espanhol. A estratégia de busca combinou termos MeSH (MEDLINE/PubMed), Thesaurus (APA-PsycInfo/Proquest-ERIC) e DeCS (BVS), ajustados às outras bases de dados.

² Link para acesso: <https://osf.io/kmvc7/>

De acordo com a questão de pesquisa (PICO), a combinação de descritores usados foram: (Co) “affirmative action*” OR quota* OR “public policy” OR admission OR equality OR “minority groups”, AND (P) education* OR student* OR college OR universit* OR school, AND Brazil*. Essas combinações foram utilizadas também na língua portuguesa e ajustadas às outras bases de dados (para maiores informações ver protocolo desta revisão na OSF). As listas de referências dos artigos incluídos também foram analisadas para garantir que todos os artigos relevantes fossem incluídos.

Critério de Elegibilidade

Quanto ao desenho do estudo, foram incluídos estudos qualitativos e quantitativos que investigavam as experiências dos sujeitos envolvidos com as ações afirmativas no ensino superior. No entanto, foram excluídos estudos da literatura cinzenta, estudos teóricos que analisavam a política de ações afirmativas (implantação, legislação, pressupostos) ou de revisão que analisavam dados acadêmicos, sem a explícita investigação a respeito dessas experiências. Os critérios de inclusão e exclusão foram definidos seguindo a estratégia PICO:

- a) P (População): Inclusão de estudos cujos participantes eram professores, estudantes, servidores técnico administrativos, grupos como ONGs e coletivos que atuam no ensino superior público, de ambos os sexos e de qualquer idade; Exclusão de estudos cujos participantes eram estudantes, professores, servidores e grupos que atuavam no ensino básico, no ensino superior privado, na pós-graduação, e estudos com pessoa com deficiência e indígenas.
- b) I (Intervenção): Inclusão de artigos que relatavam a perspectiva, experiências e percepções individuais, sociais e raciais; Exclusão de estudos sem a explícita investigação de relatos, percepções e vivências.
- c) Co (Contexto): Inclusão de estudos sobre ação afirmativa no ensino superior público brasileiro; Exclusão de estudos sobre ação afirmativa da política, do trabalho e em outros países.

Processo de Seleção

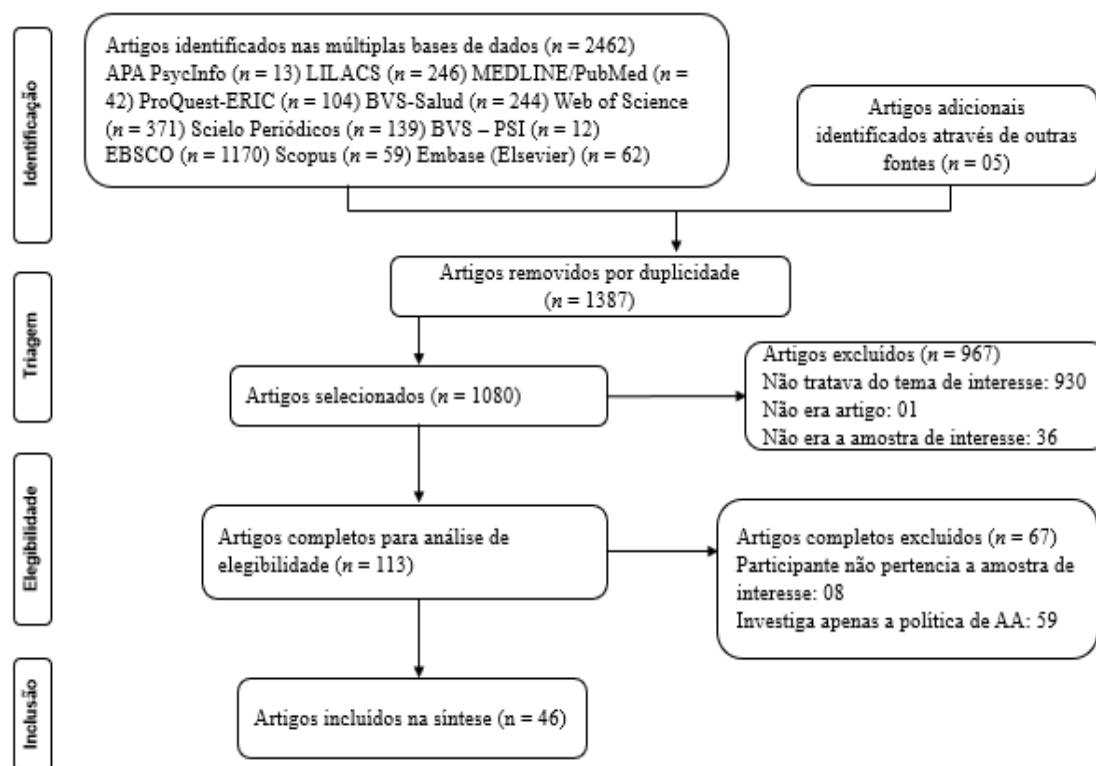
A busca na literatura foi realizada entre novembro e dezembro de 2021 e identificamos 2462. Foram ainda identificados 05 artigos através de verificação das referências de artigos incluídos. Para o arquivamento, organização e seleção dos artigos, utilizamos o *software Mendeley Reference Manager*. Após a exclusão de 1387 duplicatas, 1080 artigos tiveram o seu título, resumo e palavras-chave analisados, de forma independente, por duas pesquisadoras, estudiosas da área, uma doutoranda e uma mestrand. As discordâncias foram resolvidas por discussão e obtenção de consenso e em persistindo, uma terceira pesquisadora (doutora na área) realizava a análise para o desempate. Após a exclusão de 967 artigos por, não se referirem ao tema de interesse, por não tratarem da amostra de interesse ou por não serem artigos avaliados por pares, 113 artigos avançaram para o estudo de elegibilidade e foram analisados integralmente. Nesta fase, foram excluídos 08 artigos pois os participantes não pertenciam à amostra de interesse e outros 59 artigos que investigavam apenas a política de ações afirmativas. Todas as exclusões durante a triagem de título/resumo e texto completo foram registradas e resumidas na Figura 1. Um total de 46 artigos constituiu a amostra final desta revisão. O cálculo do coeficiente kappa³ indicou bons índices de concordância entre as pesquisadoras, seja em relação à inclusão dos artigos no estudo de elegibilidade ($k = 0,72, p < 0,001$;

³ O coeficiente kappa é uma medida da concordância entre dois observadores ou dois instrumentos que classificam uma série de unidades observacionais conforme as classes de uma variável qualitativa.

concordância = 94,2%), seja em relação à inclusão na amostra de análise final ($k = 0,86$, $p < 0,001$; concordância = 97,1%).

Figura 1

Fluxograma PRISMA-ScR – Adaptado de Tricco et al. (2018)



Extração dos Dados

As pesquisadoras que participaram na etapa de seleção dos artigos trabalharam de modo independente também na extração dos dados relevantes dos artigos incluídos nas análises. No caso de discordância entre as pesquisadoras, a terceira pesquisadora era acionada. De acordo com a questão de pesquisa, as seguintes informações foram extraídas: (1) identificação do estudo: título do artigo; palavras-chave do artigo, título do periódico; fator de impacto; campo de estudo; autores; país do estudo; idioma; ano de publicação; instituição hospedeira do estudo (comunidade, hospital, universidade, centro de pesquisa); conflito de interesses e fonte de financiamento; (2) características metodológicas: desenho do estudo; objetivo, questão ou hipótese de pesquisa; características da amostra (tamanho da amostra, idade, etnia, grupos, métodos de recrutamento), medidas utilizadas, análises estatísticas; (3) principais achados e implicações: temas/categorias, diferenças entre grupos, características investigadas; (4) conclusões: recomendações e limitações. Dada a natureza exploratória deste estudo, quaisquer fatores relacionados às experiências individuais, sociais e raciais do público envolvido foram examinados. O manual de codificação de extração dos dados, a tabela e o corpus textual com os dados extraídos dos artigos estão disponíveis no repositório OSF.

O risco de viés dos estudos selecionados não será avaliado, assim como proposto pelo PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), pois não é objetivo da revisão de escopo avaliar criticamente os artigos incluídos, mas fornecer um mapeamento das evidências existentes como resposta à sua pergunta de pesquisa (Tricco et al., 2016).

Síntese dos Dados

A síntese dos dados foi realizada em duas etapas. De forma quantitativa, com apoio do software JAMOV 2.2.2, foram realizadas estatísticas descritivas, incluindo frequência e médias, de dados como demografia da amostra, desenho do estudo, métodos de coleta de dados e análise de dados, dados dos periódicos, linguagem e ano de publicação.

De forma qualitativa, os artigos foram analisados com o auxílio do *wordclouds*⁴, para gerar uma nuvem das palavras-chave. Em seguida, a compilação textual dos resultados e conclusões dos 46 artigos incluídos foram analisados pelo *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ)*, com objetivo de analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados. Os artigos em inglês foram traduzidos para o português pelas autoras para comporem o corpus textual. Foram realizadas: a) análises lexicográficas clássicas para verificação de estatística de quantidade de segmentos de texto (ST), evocações e formas; b) Classificação Hierárquica Descendente (CHD) para o reconhecimento do dendrograma com as classes de categorias que surgiram das experiências relatadas e quanto maior o χ^2 ⁵, mais associada está a palavra com a classe, desconsiderando as palavras com $\chi^2 < 3,80$ ($p < 0,05$).

Resultados

Quantitativos

Podemos observar na Tabela 1, alguns dos dados quantitativos extraídos na etapa de identificação dos estudos. Verificamos que os anos de 2016 e 2020 tiveram sete artigos incluídos cada, seguidos dos anos de 2017 (seis artigos), 2012, 2015 e 2018 (cinco cada), 2019 (quatro), do ano 2013 (três estudos), 2021 (dois estudos) e 2011 e 2014 (um estudo cada). Nove artigos foram publicados em inglês e trinta e sete em português, o que era esperado, devido ao critério de inclusão delimitar as pesquisas no contexto brasileiro. Observamos, assim, que desde a implementação da política em 2012, há uma certa regularidade com uma tendência a ter um crescimento da produção científica a respeito da temática. Todavia, não se observou nenhum período que merecesse maior destaque ou períodos de total ausência de produção.

Quanto à área do conhecimento dos estudos, 41,30% dos artigos eram da área de educação (19), 17,39% da psicologia (08), 13,04% multidisciplinar (06), 10,87% da área de ciências sociais (05), 4,34% da área de saúde (02), 4,34% da área de orientação profissional (02), 4,34% da área de economia (2) e 2,17% divididos entre as áreas de sociologia e gestão (01 de cada). A incidência de maior número de artigos na área de educação reforça a importância da ampliação da compreensão das dimensões individuais, sociais e raciais/étnicas como indicadores de evidências científicas para o fortalecimento da política pública.

Para caracterização do fator de impacto, utilizamos a classificação Qualis/CAPES⁶, pois os artigos, em sua maioria, foram publicados em revistas brasileiras que utilizam este critério. Assim,

⁴ *Software online gratuito*: <https://www.wordclouds.com/>

⁵ Qui-quadrado: teste para avaliar quantitativamente a distribuição esperada para o fenômeno.

⁶ Sistema brasileiro usado para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos.

verificamos que 16 artigos estavam na classificação A1, nove na classificação A2, nove na B1, cinco na classificação B3 e cinco na B4 e dois artigos publicadas em revistas não classificadas pelo Qualis.

Tabela 1

Dados Quantitativos Extraídos dos Artigos Selecionados

Dados extraídos	Resultados	Artigos incluídos
Período de publicação	2016-2020	14 (7 em cada)
	2017	6
	2012-2015-2018	15 (5 em cada)
	2019	4
	2013	3
	2021	2
	2011-2014	2 (1 em cada)
Língua	Português	37
	Inglês	9
Área	Educação	19 - 41,30%
	Psicologia	8 - 17,39%
	Multidisciplinar	6 - 13,04%
	Ciências sociais	5 - 10,87%
	Saúde - Orientação profissional - Economia	2 cada - 13,2
	Sociologia e gestão	1 cada - 2,17%
Fator de impacto/Qualis-CAPES	A1	16
	A2 - B1	9 em cada
	B3 - B4	5 em cada
	Sem classificação	2
Método de coleta e análise dos estudos	Qualitativos	31 - 67,39%
	Quantitativos	10 - 21,73%
	Método Misto	5 - 10,87%
Amostra	Professores, gestores, servidores administrativos e representante de movimentos sociais	201
	Estudantes universitários	13.107

Nota. CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Em apenas 16 artigos foram encontradas informações sobre fonte de financiamento da pesquisa, sendo eles, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP; 05 artigos), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ; 04 estudos), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES; 03 artigos), *Emory University Research Committee*, (02 artigos) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP; 01 artigo cada).

Três dos artigos eram dos mesmos autores e apresentaram os mesmos dados de uma pesquisa primária, acrescentando novos dados e instrumentos de pesquisa para comparações (Francis & Tannuri-Pianto, 2012, 2013, 2015). Dois estudos têm as mesmas autoras, porém com dados diferentes em cada pesquisa (Oliven & Bello, 2016, 2017), sendo que uma dessas autoras publicou os mesmos dados primários com discussões diferentes em outro artigo (Bello, 2013). Dois estudos têm os mesmos autores, que apresentam dados de pesquisa da dissertação de mestrado de uma das autoras (Santos & Scopinho, 2015, 2016). Outro autor apresenta dois estudos, sendo um com gestores e docentes e outro com estudantes, ambos de cursos de exatas (Silva, 2017, 2019).

Na etapa de identificação das características metodológicas, verificamos que os métodos de coleta e análise de dados adotados nos estudos eram em sua maioria qualitativos (31 artigos; 67,39%), seguidos de quantitativos (10; 21,73%) e dos que adotavam método misto quantitativo/qualitativo (5; 10,87%). Entrevistas foram as medidas mais utilizadas, se apresentando em 27 estudos, seguido de questionários (15 estudos) e grupo focal (04 estudos). Em consequência, a análise de conteúdo foi o método de análise mais utilizado (33 estudos). Nas análises dos estudos quantitativos, o método mais utilizado foi a estatística descritiva (15 estudos) e inferencial (10 estudos). O instrumento mais utilizado foi o “Questionário de Vivências Acadêmicas, versão reduzida – QVA-r”, sendo utilizado em quatro artigos.

Na etapa de caracterização da amostra, foram observados um total de 13.850 participantes nos estudos incluídos. Desses, 201 eram professores, gestores, servidores administrativos e representante de movimentos sociais e 13.107 eram estudantes universitários, sendo 1.800 identificados como cotistas. A informação a respeito da idade dos participantes das pesquisas estava ausente em 28 artigos e nos demais 18 estudos, a idade variou de 18 a 52 anos.

Qualitativos

Extraíu-se 126 palavras-chave de 43 estudos, pois 03 dos artigos incluídos não continham palavras-chave como parte do texto (Francis & Tannuri-Pianto, 2013; Oliveira et al., 2018; Paiva, 2018). Para entender melhor os objetivos do estudo e as principais experiências investigadas, removemos palavras referentes às ações afirmativas (cota, política afirmativa, ação afirmativa, sistema de cotas, política educacional, políticas públicas e cotistas), ao ensino superior (universidade, academia, acadêmico, Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, educacional, formação superior, educação e ensino superior) e palavras relacionadas ao país/região (Brasil, Acre, nordeste, Londrina, estadual). Utilizamos o software online gratuito (<https://www.wordclouds.com/>) para gerar uma nuvem de todas as palavras-chave utilizadas, como pode ser visto na Figura 2.

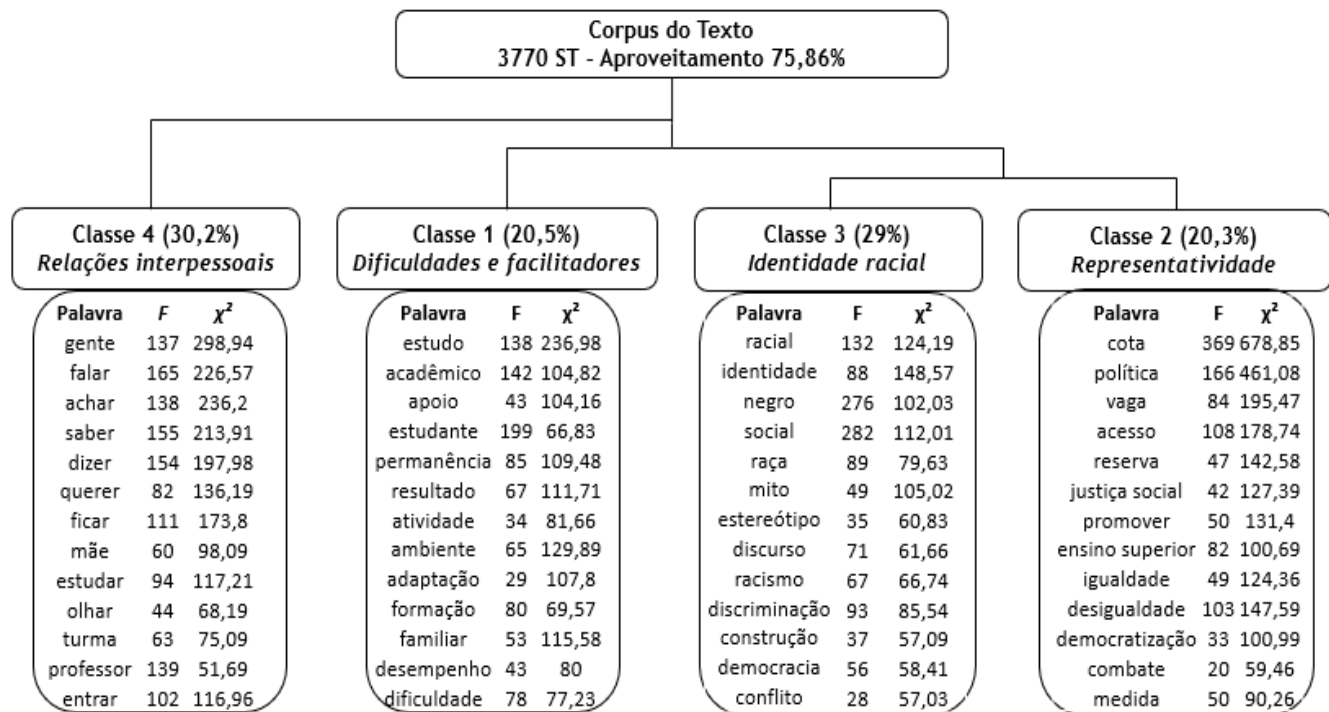
A palavra mais utilizada foi “racismo” ($n = 5$), seguida das palavras “cotas raciais”, “permanência” e “resiliência” ($n = 4$) e “democratização”, “discriminação”, “justiça social”, “representação social” e “trajetórias” ($n = 3$). Quando unimos palavras semelhantes, verificamos que “integração”/”inclusão”/”integração social” e “negro”/”negros” são frequentes ($n = 5$, cada grupo), seguidos dos termos “relações étnicas”/”relações étnicas raciais”/”relações raciais”, “equidade”/”igualdade”, “identidade”/”identificação” e “mérito”/”meritocracia” ($n = 3$). Assim, podemos verificar que a maioria dos estudos se preocupava com as questões raciais e suas consequências.

O corpus textual foi constituído pelos resultados e conclusões dos 46 artigos incluídos, separados em 4970 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 3.770 STs (75,86%). Emergiram 176.381 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 12951 palavras distintas e 5.695 com uma única ocorrência. Com a realização da classificação hierárquica descendente (CHD), emergiram quatro classes de experiências relatadas nos estudos. Considerando a pergunta de pesquisa, a representação dessas divisões e formação de classes é demonstrada em um dendrograma apresentado na Figura 3.

Nuvem de Palavras das Palavras-Chave Reportadas nos Artigos Incluídos



Dendrograma das Classes da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Classe 1 – “Dificuldades e Facilitadores”

Nessa categoria (20,5%), se encontram as experiências que favorecem e que dificultam a presença do cotista na universidade. As experiências, vistas como dificuldades, são divididas em raciais, institucionais e socioeconômicas e se interrelacionam. As facilitadoras foram delimitadas em sociais e institucionais e também interação.

As dificuldades raciais apresentam-se nos enfrentamentos de preconceitos e discriminações que ocorrem no ambiente acadêmico, como descrito por Brandão e Campos (2020) em uma entrevista com estudante: “já ouvi diversas vezes outros alunos questionarem a entrada de negros ser somente devido às cotas, de forma preconceituosa, justificando ser privilégio” (p. 38). Esses conflitos ultrapassam os muros da universidade e se materializam em estágios, como aponta o estudo Passos (2015): “Ai que legal! Você é da assistência social?”, e eu digo: “Não”. “Enfermagem, né?”. “Não”. “De que curso você é?”. Eu não tenho problema nenhum se eu fosse da assistência social, mas no meu jaleco está escrito Nigéria, medicinal” (p. 175).

No estudo de Assis (2014) as dificuldades institucionais são apontadas com a percepção, inicialmente, do posicionamento de neutralidade dos professores que preferem não se envolverem em situações embaraçosas. Eles se apresentam ainda, como insensíveis às questões de mudanças curriculares após as ações afirmativas, pois, como evidencia o discurso apontado no estudo de Passos (2015, p. 170): “não há necessidade de mudanças curriculares... basta haver bons alunos, bons professores, boa estrutura administrativa e curricular”. Tanto currículos engessados quanto horários inflexíveis, são fatores que contribuem para o abandono principalmente de estudantes trabalhadores (Grisa et al., 2020; Souza & Barbosa, 2016). Verifica-se a falta de comprometimento institucional com a permanência, especialmente “na gestão da diversidade, na criação de uma cultura organizacional favorável aos diferentes e na distribuição de recursos entre as categorias sociais envolvidas” (Ribeiro et al., 2019, p. 9, tradução nossa). Essa postura se confirma no estabelecimento de critérios acadêmicos, como notas e coeficientes de rendimento para obtenção de bolsas de pesquisa e extensão, certificado pelo depoimento cotista “por diversas vezes tentei me inscrever como bolsista em projetos de pesquisa na Educação Física. Meu perfil acadêmico não se encaixava nos pré-requisitos exigidos” (Mayorga & Souza, 2012, p. 272).

As dificuldades socioeconômicas estão relacionadas com a falta de tempo para os estudos, pois: “tem que trabalhar de dia e à noite tem essa... quer dizer a dificuldade de poder conciliar trabalho e estudo” (Veras & Silva, 2020). Questões financeiras são apontadas entre importantes motivos de evasão e retenção, segundo Grisa et al. (2020). Tem-se ainda que lidar com dificuldades acadêmicas resultantes da qualidade do ensino básico público, que se apresentam na seguinte fala: “uma impressão que eu tinha nessa época era que eu sempre tinha que estudar o dobro para conseguir o mesmo que outros/as alunos/as” (Mayorga & Souza, 2012, p. 270).

A atuação institucional é percebida como favorecedora da permanência na ampliação do oferecimento de auxílios financeiros, como bolsas permanência, auxílio alimentação, moradia e transporte (Albanaes et al., 2020; Brandão & Campos, 2020; Oliveira & Pinheiro, 2021). O incentivo à oferta de projetos de pesquisa e extensão (com ou sem bolsa) são boas ferramentas para a integração social de estudantes (Silva, 2019). São relatadas ainda como medidas positivas, a flexibilização e reformulação dos currículos, como por exemplo, oferecer mais cursos noturnos, rever materiais didáticos, laboratórios, bibliotecas, incluir as temáticas raciais nos currículos dos cursos a fim de que reflitam experiências de grupos sub-representados ou grupos racialmente e/ou etnicamente minoritários (Albuquerque et al., 2019; Bello, 2013; Gomes & Powell, 2016).

O acompanhamento acadêmico, psicológico e pedagógico, com oferta de cursos de nivelamento, tutoria, mentorias, grupos de estudo e orientação, nas atividades extracurriculares e nos estágios remunerados ou não, são vistos como fortalecedores no processo de pertencimento (Silva,

2017). A estruturação de organizações culturais e étnicas, de redes de apoio e colaboração institucionais como coletivos, grupos, núcleos, centros acadêmicos também são vistos como positivos para “desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades sociais e a diversidade da sociedade” (Oliveira et al., 2018, p. 356, tradução nossa).

As redes de apoio familiares são percebidas como fator protetivo devido ao suporte afetivo e financeiro (Monteiro & Soares, 2018) e como facilitador na superação das dificuldades e na dedicação aos estudos, pois representam uma “retribuição à presença no espaço escolar diferenciado e também ao investimento da rede de apoio” (Mayorga & Souza, 2012, p. 269). Os professores do ensino básico são considerados como impulsionadores desses estudantes, principalmente pelo destaque e sucesso escolar no ensino médio (Mayorga & Souza, 2012). Os cursos pré-vestibulares e projetos educativos de iniciativa popular aparecem como essenciais para o ingresso na universidade: “fiz os dois ao mesmo tempo (cursinhos), o PUPT e o Dandara. Isso a semana toda. No sábado, tinha de manhã também... À tarde fazia inglês no Idiomas, que é um projeto também do estado” (Mongim, 2017, p. 150). Para além dos agentes externos, a valorização da oportunidade de qualificação e de vivenciarem essa experiência na universidade os motiva a estarem dispostos a não desistir ou abandonar, pois, para muitos, pode ser a maior chance de mudar sua condição social (Sousa et al., 2013). Pode-se observar esse interesse nos seguintes relatos: “Então tu tem que aprender como lidar com esse outro mundo. Porque eu sabia que eu queria estar aqui” (Passos, 2015, p. 172); “Os alunos de cotas tendem a ter maior apreço e confiança em relação às oportunidades que conquistaram ao ingressar na universidade” (Mello et al., 2021, p. 11, tradução nossa).

Essa dedicação aparece ainda, motivada pela oportunidade de transformação social, pois servem como modelo e inspiração na comunidade, incentivando os alunos a irem para o ensino superior também (Reis, 2020). Expressam ainda, a vontade de fazer a diferença: “ainda não sei em que área específica do direito, mas quero voltar para meu povo, fazendo um diferencial” (Souza & Barbosa, 2016, p. 89).

Classe 2 – “Representatividade”

Essa temática foi verificada nas pesquisas que tratavam de questões étnicas/raciais e de condições socioeconômicas dos estudantes na universidade. A diferença na representatividade de alguns grupos na universidade é percebida diretamente pela observação da cultura institucional existente e pela composição da comunidade acadêmica. Essas experiências dos cotistas são relatadas no estudo de Silva (2017), como um choque cultural e o estranhamento de suas presenças em algumas turmas era explícito: “Já me falaram que eu era a cara do Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL)” (Estudante de Medicina)... minha turma original era extremamente branca, só tinha três pretos, eu e mais dois” (Santos, 2017, pp. 43–44). Alguns alunos cotistas são a primeira geração a frequentar uma universidade, como aponta o estudo de Neves et al. (2016) de que “apenas 3,5% dos pais e 9,6% das mães dos cotistas tinham esse nível, enquanto que 28,5% dos pais e 35,8% das mães dos não cotistas atingiram tal formação” (p.138).

A utilização de reserva de vagas para corrigir essas diferenças no acesso ao ensino superior é discutida em alguns estudos. Há o apontamento da necessidade de melhorias no ensino básico público, para que as cotas não sejam necessárias a longo prazo e a igualdade de oportunidades se torne efetiva. Essas reflexões aparecem nos seguintes trechos: “só a política de cotas sozinha não promove a igualdade, depende de outras políticas sociais... Tinha que começar e começou com as cotas. Que venham mais políticas de igualdade” (Souza & Brandalise, 2015, p. 203); “ao se ter educação de qualidade os alunos provenientes de escolas públicas poderiam competir de igual para igual” (Silva & Silva, 2012, p. 533). Aparecem ainda, discursos de defesa de cotas apenas na modalidade social (ensino básico público e baixa renda), por ser menos incisiva e mais universalista

(Santos & Scopinho, 2016), sendo suficiente também para a inclusão racial. No estudo de Assis (2014) a raça ou etnia não aparece como uma condição que justifique a política de cotas. Entretanto, essas justificativas, aparentemente não preconceituosas, permitem a expressão da discriminação de cotistas no ambiente acadêmico (Modesto et al., 2017).

Mesmo com discordâncias e ressalvas quanto à adoção de ações afirmativas, para alguns autores, ficam evidentes os resultados inclusivos e o início da correção das desigualdades de representação de grupos excluídos por critérios sociais e étnicas/raciais no ensino superior. A democratização do acesso está entre os benefícios dessa política (Souza & Brandalise, 2015) e a adoção de cotas raciais não nega a utilização da cota social (Santos & Scopinho, 2015). A partir da socialização das vagas e da igualdade de oportunidades (Souza & Brandalise, 2015; Silva & Silva, 2012), diferenças estruturais são corrigidas e é transformada a falta de representatividade de alguns grupos, excluídos sistematicamente do ensino superior. Verificam-se essas mudanças nos seguintes trechos: “Sem a política de cotas o número de acadêmicos negros e de escola pública era muito menor...”; “a política de cotas possibilita a democratização considerando as desigualdades sociais” (Souza & Brandalise, 2015, pp. 194–195); “a materialização da política de cotas raciais na Ufac foi importante para a inserção dos grupos beneficiários” (Silva et al., 2020, 2020, p. 259).

Essa ampliação do acesso é vista como um processo de promoção da justiça social devido à importância da educação para a formação do cidadão (Veras & Silva, 2020). As vagas são percebidas não como uma facilitação e sim como uma conquista de direito que vinha sendo negado a filhos de mães negras e pobres (Souza & Barbosa, 2016). Como aponta Mayorga e Souza (2012), a ampla e rica experiência de ser bem-sucedido “se refere ao acesso à educação de qualidade, direito social, à formação e fortalecimento da cidadania, à formação de posição crítica que oriente suas escolhas profissionais, pessoais e coletivas, em um compromisso com o princípio da justiça social” (p. 273).

A transformação das representatividades no ambiente acadêmico traz consigo o sentimento de conquista individual, pois fazer parte da universidade transformou suas expectativas de vida (Oliven & Bello, 2016) e porque saem “totalmente transformados – para melhor, com toda certeza” (Silva & Silva, 2012, p. 538). Entretanto, o sucesso coletivo, racial e social é vivenciado como não sendo uma conquista somente do cotista, mas como consequência de lutas ancestrais de um povo ou grupo (Anhaia, 2017). A presença do cotista, como um movimento racial, possibilita que as cotas sejam um instrumento de transformação social (Anhaia, 2017) e como um elemento para a construção de sociedades democráticas (Bonilha, 2011). Como menciona Albanaes et al. (2020), as cotas representam “uma mola propulsora para novas possibilidades de vida, gerando expectativas e sonhos compartilhados pelos familiares” (p. 47).

Classe 3 – “Identidade Racial”

Nesta classe encontram-se alguns estudos com as experiências de discriminação e racismo vinculados à identificação dos cotistas com grupos étnicos/raciais. No estudo de Assis (2014), é relatado que, para evitar sofrimentos e constrangimentos em decorrência de sua cor de pele, cotistas raciais optam pela invisibilidade, percebidos no desconforto e incômodo nos seus posicionamentos relacionados à raça. Souza & Barbosa (2016) apontam que os cotistas raciais não querem ser identificados, por temerem retaliação quanto à sua condição cotista e intelectual. Esse posicionamento fica claro no relato de cotista em relação ao comentário de outro estudante: “olha os negro folgado que roubam vaga dos outros. Depois disso, demorei mais de um ano para autodeclarar que tinha prestado vestibular pela política de cotas raciais” (Brandão & Campos, 2020, p. 38).

Isso se deve em parte, pela condição de supervalorização da identidade racial branca que estrutura nossa sociedade e se repete no ambiente acadêmico. A branquitude faz com que pessoas brancas pareçam mais ricas, melhores, de pele “boa” e características mais “finas”, principalmente se

for apoiada por roupas, situação educacional e certos estilos de vida (Cicalo, 2012). Alguns estudos apontam que há um grave problema quando a pessoa parda, com a pele um pouco mais clara, se vê como branca (Lemos, 2017) e com dificuldade de se autoidentificar como negra (Moura & Tamboril, 2018). Como uma identidade marginal, o estudo de Souza (2019, p. 15) aponta que os sujeitos brancos são vistos como completos enquanto os negros como falhos e incompletos: “normais são brancos, classe média e oriundos de escolas particulares. Os anormais são negros, pardos e indígenas, classe baixa e formados em escolas públicas”.

A negação das desigualdades raciais, pautado no mito da democracia racial, procura inverter uma realidade social de racismo. Essa ideologia da mestiçagem da população brasileira, reforça o ideal branco de nação e a crença na injustiça apenas social, impossibilitando a compreensão das desigualdades raciais (Mayorga & Souza, 2012). Isso fortalece o mito de que quando o acesso à universidade se dá por questões sociais, também está contemplado a redução das desigualdades raciais (Schwartzman & Silva, 2012). A realidade das cotas, em especial das raciais, é importante para compreensão de que essa harmonia das raças, advinda do mito da democracia racial, é muito bonita, mas não para o negro (Santos, 2015). Culpabilizar o grupo étnico/racial pela discriminação vivida e falsear a realidade é a intenção da narrativa construída por esse mito (Souza, 2019).

A adoção de cotas raciais perturba a noção de justiça pautada nessa ideologia e representam um caminho para o fortalecimento de uma identidade racial. Como afirma Dias et al. (2020): “o olhar sobre si mesmo ao declarar-se preto ou branco reflete imediatamente na percepção geral de tudo que acontece ao seu redor” (p. 119). Desse modo, o debate sobre ações afirmativas é também sobre o significado de raça (Francis & Tannuri-Pianto, 2013). São percebidas, portanto, como promotoras de uma ressignificação das identidades coletivas e pertencimento ao ambiente universitário (Oliveira et al., 2018). Isso reflete num aumento de autoidentificações como negros e pardos, pois a identidade racial pode responder a estímulos (Francis & Tannuri-Pianto, 2012, 2015).

Como aponta Zunino et al. (2016), a exposição das questões raciais por meio das cotas tem favorecido os debates sobre raça e racismo no Brasil, já que as vítimas da discriminação racial não podem reagir para não serem rotuladas e punidas. Essa temática viabiliza e estimula o “debate sobre raça, racialização, justiça e racismo numa sociedade que sempre pareceu dormir no berço esplêndido do mito da democracia racial” (Santos & Scopinho, 2015, p. 178). Essas discussões na universidade, muitas vezes, significavam momentos de trocas, de fortalecimento e, principalmente, de tomada de consciência de vários mecanismos de opressão que os negros vivenciam na sociedade, como verificado no estudo de Mayorga & Souza (2012). A visibilidade das diferenças raciais traz à tona um tema que é tratado com distanciamento e com um discurso de que o racismo não existe no Brasil, como aponta Assis (2014).

O estudo de Santos & Scopinho (2015) aponta a importância da desnaturalização da crença de uma superioridade branca potencializa mudanças nos estereótipos e novos significados são atribuídos às identidades de brancos e negros. Alguns estudos indicam que a mudança do imaginário social dos papéis de brancos e negros (Santos, 2015) e a contraposição dos ideais de branquitude que descartam a raça como determinante essencial das desigualdades sociais (Moura & Tamboril, 2018) tem o papel de promover a identificação racial. Podemos verificar essas diferenças no relato de cotista racial: “Normalmente eu só via pessoas negras quando voltava no final de semana pra casa” (Dias et al., 2020, p. 120).

Classe 4 – “Relações Interpessoais”

Essa categoria traz conteúdos referentes aos relatos das experiências dos estudantes cotistas nas relações com outros estudantes e professores no ambiente acadêmico. A formação de vínculo é relatada como difícil e desafiadora no início da jornada no Ensino Superior.

Alguns estudos indicam as dificuldades nas relações com os professores, são percebidas na intimidação, principalmente pela falta de alguns conhecimentos, cobrados como saberes prévios, como podemos observar nos seguintes trechos: “Mas o que é isso que você fez professor? não entendi. Ele respondeu: isso é comportamento de curva aprendi na sétima série se você não sabe eu vou fazer o quê?” (Gomes & Powell, 2016, p. 68); “...passa lá na minha sala em tal horário que a gente vê o que vai fazer, vamos tentar sanar suas dúvidas... Em dois anos nenhum professor fez isso... O professor dá a matéria e você tem que “rebolar” pra passar” (Silva, 2019, p. 17); “ele [o cotista] é percebido de forma estereotipada. Como portador de uma série de dificuldades que não são compatíveis com a rotina universitária” (Silva & Silva, 2012, p. 535). O estudo de Oliven & Bello (2016) aponta ainda, comportamentos de negação e até mesmo descaso pelas realidades vivenciadas por alguns cotistas, como relatam alguns estudantes: “acho que eles estavam acostumados com o modelo do aluno que não trabalha e tem bastante tempo livre os professores exigem muito dever de casa ou visitas a indústrias” (Oliven & Bello, 2016, p. 18, tradução nossa); “tu vê o professor mandar por e-mail uma lista de exercícios e a gente vê as pessoas que eu tenho contato, que eu sei que trabalham e dizem eu não fiz, fiz só a metade, fiz uma parte” (Oliven & Bello, 2017, p. 365).

Nesse sentido, alguns estudos apontam que os sentimentos de desconforto, isolamento e inadequação são experimentados pelos estudantes, tanto em momentos que precisam lidar com as atitudes dos próprios professores, como com a convivência deles com atos preconceituosos e discriminatórios em sala de aula. Podemos confirmar essas relações nos seguintes relatos: “é melhor a gente voltar pra prova porque tem gente que não gostou da brincadeira [comentário racista]. Eu não gostei mesmo, fiquei muito irritado” (Gomes & Powell, 2016, p. 60); “soube por colegas que uma das professoras falou em sala de aula que não é obrigada a gostar de preto” (Lemos, 2017, p. 13); “tal professor afirmou categoricamente que os cotistas baixam o nível do ensino da universidade... se tivesse que escolher entre um médico (ou advogado) branco e um médico (ou advogado) negro, escolheria o branco por ter certeza da maior competência...” (Mongim, 2017, p. 155); “[seleção bolsa]...nunca eram escolhidos... já existia uma definição muito bem clara de quem ia ter mais oportunidades, os professores já ficavam olhando ali na sala de aula... muitos escolhiam simplesmente por afinidade e privilegiavam certas pessoas” (Lemos, 2017, p. 14).

Entretanto, em alguns estudos também são expressadas experiências positivas de relacionamento com professores, vistas como facilitadoras na permanência. Revelam-se atitudes de abertura para conversa e para sanar dúvidas de forma amigável, como encontramos em Silva (2019) na fala de um estudante cotista racial: “se eu tiver alguma dúvida eu tenho a liberdade de passar na sala deles e dizer olha professor eu não sei como fazer esse exercício por onde eu posso começar?” (p. 16). Observamos ainda, a promoção de debates sobre ações afirmativas e sobre relações raciais, que representam uma ferramenta de apoio e segurança aos cotistas e de reflexão do papel político dos docentes (Veras & Silva, 2020).

Nas relações entre estudantes, os desafios de convivência aparecem em alguns estudos, nas experiências discriminatórias vivenciadas por serem cotistas, atribuídas principalmente à cor ou raça/etnia e condição social. Isso se confirma nas falas contidas nos estudos de Lemos (2017): “passávamos pelo corredor e eles chamavam a gente de zé cotinha... olha os zé cotinhas tão vindo aí” (p. 9), de Santos e Scopinho (2015): “Mas eu acho que o fato de eu ser negra influencia. Influencia muito, assim! Muito, muito. (chorando). Assim, é muito ruim, sabe? Porque. Antes de entrar aqui, eu não tinha noção de como era. Tão forte, assim” (p. 176) e de Santos (2017): “os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo” (p. 43). O estudo de Cardoso et al. (2016) aponta que o cotista negro se sente excluído e isolado quando se depara com o olhar do outro, com a percepção de ser visto como diferente e que

nunca será visto como os outros universitários. Mas aparece ainda o relato da clareza de que esse é um caminho a percorrer “para um dia isso não acontecer mais” (Santos & Scopinho, 2015, p. 176).

Em alguns estudos, as diferenças sociais foram descritas de forma material nas percepções das desigualdades econômicas. Em especial, nas dificuldades educacionais, no local de moradia, na linguagem diferenciada, no tipo de roupa, na necessidade de trabalho e estudo concomitantes, o que estabeleceu hierarquias e limitou relações. Algumas percepções podem ser observadas nos seguintes segmentos: “eu falava muitas gírias demorei para me acostumar com a linguagem da sala de aula” (Oliveira & Bello, 2016, p. 9, tradução nossa); “o primeiro ano de universidade eu passei a maioria dos finais de semana em casa lendo tudo aquilo que eu achava que tinha perdido” (Bello, 2013, p. 223);

Porém, a convivência, mesmo que forçada pelas cotas, proporciona experiências e transformações nessas relações, como apontam alguns estudos. O estudo de Cardoso et al. (2016) aponta que para os cotistas, as redes de apoio como coletivos, contato com outros estudantes nas mesmas condições, militantes, professores e grupos de pesquisa e extensão se apresentam como fonte de fortalecimento de vínculos. Essas vivências possibilitam, tanto adquirir conhecimentos sobre questões relacionadas à desigualdades raciais e sociais, quanto auxiliam no sentimento de pertencimento, como pode-se observar nas seguintes fala dos estudantes: “tinham mais pessoas negras, é claro que assim, a minoria né, mas assim fizeram toda a diferença falaram coisas relevantes coisas que fizeram a gente pensar de outra forma eu acho que faz toda a diferença” (Cardoso et al., 2016, p. 74); “comecei a tomar consciência dessa coisa de preconceito depois que entrei na universidade... por causa dessa coisa de cota eu ouvia mais as pessoas falando sobre isso... As cotas a levaram a repensar sua experiência de ser negra” (Schwartzman & Silva, 2012, p. 42, tradução nossa). Outros estudos demonstram que para os não cotistas, por presenciarem ativamente as dificuldades de alguns estudantes, tomam consciência das diferenças e também demonstram novas percepções das relações como um “choque social... têm alunos de alta classe trabalhando no projeto de extensão. Acho que deu uma oxigenada” (Santos, 2015, p. 122). Percebem com as cotas que: “ao mesmo tempo em que há a tentativa de reprodução das desigualdades sociais, há o processo oposto, de superação dessas relações desiguais” (Souza & Brandalise, 2015, p. 207).

Essa transição estimula a mudança nos estereótipos convencionais mantidos sobre alunos cotistas. Reforça ainda percepções positivas das ações afirmativas pelo benefício real da interação com a diversidade, como expressa essa fala: “Olha, eu gosto da mistura da minha classe. Gosto da possibilidade de ter como amiga uma menina que nunca precisou trabalhar na vida, para estar aqui hoje, e também ter aquela que trabalha desde criança” (Schwartzman & Silva, 2012, p. 44, tradução nossa).

Discussões

Esta revisão de escopo objetivou analisar e sintetizar os estudos sobre as experiências das pessoas envolvidas com as ações afirmativas na universidade. Como uma pesquisa exploratória, buscou-se mapear sistematicamente as evidências de maneira quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos indicaram que poucos estudos dessa temática foram realizados e a divulgação internacional é pequena considerando a obrigatoriedade de reserva de vagas em todas as instituições federais de ensino superior desde 2012, assim como a presença de ações afirmativas em algumas universidades estaduais. A maioria dos artigos foram publicados em revistas com bons fatores de impacto de diversas áreas do conhecimento, demonstrando o interesse sobre o tema e suas implicações educacionais, psicológicas, emocionais, relacionais e sociais. A quantidade de estudos qualitativos incluídos reflete o interesse no relato, principalmente dos estudantes, como forma de compreender como as experiências foram percebidas e vivenciadas. Os 46 estudos incluídos,

demonstraram a complexidade das relações sociais, individuais e raciais que as ações afirmativas promovem.

As análises qualitativas se iniciaram com a nuvem de palavras-chave, que refletiram o interesse pelas relações raciais nos estudos. Considerando a pergunta de pesquisa, o conteúdo dos estudos foi categorizado em quatro classes. Na classe 1, denominada “dificuldades e facilitadores”, encontramos os relatos das experiências consideradas negativas e positivas para a permanência cotista no ensino superior. Ficaram evidenciadas as dificuldades raciais, percebidas nas discriminações e preconceitos vividos. Revelou-se ainda, o racismo institucional, refletido através de currículos e horários que não atendem aos cotistas e a adoção de critérios meritocráticos para seleção de bolsistas (Munanga, 2003). Por fim, as dificuldades socioeconômicas, como déficit educacional, necessidades financeiras e de diferenças culturais, que comprometem a adaptação a um ambiente tão diferente e muitas vezes hostil foram evidenciadas. As experiências percebidas como facilitadoras foram em sua maioria, as ações adotadas pela instituição e que permitem a superação de dificuldades tanto socioeconômicas quanto sociais e raciais. As atuações em oferta de auxílios financeiros diversos, como bolsas permanência, transporte, alimentação, pesquisa, extensão, monitorias, colaboram para a permanência. Assim como, a oferta de projetos e grupos tanto de pesquisa, extensão, quanto de apoio também auxiliam no pertencimento. Evidenciou-se ainda, a relevância de programas consistentes para discussões de questões sociais e raciais.

A classe 2 foi caracterizada pela temática da “representatividade”, que se traduziu pela evidente falta de alguns grupos na composição da comunidade universitária. Sua consequência mostrou-se nos relatos sobre o sentimento de não pertencimento do cotista. Contudo, a transformação dessa realidade, representada pelo acesso através das cotas, também é exposto. A inclusão de certos grupos simboliza a democratização e a justiça social e produz mudanças estruturais não apenas na universidade, mas em toda a sociedade (Almeida, 2019).

A classe 3 trouxe os estudos que tratavam da “Identidade Racial”, os quais revelaram discursos de discriminação vinculados à identificação com grupos étnicos/raciais e os sentimentos adjacentes de rejeição e inferioridade, como resultado dessas experiências. A supervalorização da identidade branca manifestou-se nos discursos, constituindo-se como obstáculo para a auto identificação como negro. Essa narrativa se fortalece na construção do mito da democracia racial (Freyre, 2003), pautado na mestiçagem da população e que desconsidera as desigualdades raciais em detrimento das sociais. Entretanto, as cotas raciais mostraram-se como um instrumento de fortalecimento das identidades raciais, em especial, por intermédio das discussões e visibilidade da temática racial na sociedade.

A categoria 4, “relações interpessoais”, explicitou os relatos das experiências de cotistas na relação com professores e com outros estudantes não cotistas. Comprovou o racismo acadêmico (Gomes, 2009) por trás do discurso do mérito, escancarou o descaso com as diversas realidades e a conivência com comportamentos discriminatórios, obstáculos tantas vezes intransponíveis nas relações com os professores. Por outro lado, o acolhimento dos professores e a promoção dos debates de questões sociais e raciais em sala de aula emergiram como real possibilidade de construção do pertencimento e a vinculação. A discriminação pela sua condição socioeconômica, racial e educacional apareceu como fator negativo na formação de relações com os pares (Zunino et al., 2016). Porém, a formação de redes de apoio e participação em grupos se constituíram como fatores desencadeadores de proximidade e consequente transformação dos sentimentos iniciais de isolamento e inadequação. A interação, auxiliada pelas cotas, favoreceu a quebra de estereótipos e a conscientização a respeito das diferenças sociais e raciais.

As categorias encontradas se interrelacionaram, pois as experiências relatadas atuaram de forma profunda tanto no indivíduo quanto na coletividade. O contato entre diferentes grupos sociais e raciais/étnicos promoveu atitudes menos excludentes e não baseadas na preservação do seu

próprio grupo (Rutland et al., 2010). Para os não cotistas e professores, a convivência com a diversidade auxiliou na quebra das barreiras existentes no imaginário sobre um grupo diferente do seu (Harter & Evans, 2012). Para os cotistas, as ações afirmativas promoveram a transformação e fortalecimento da sua identificação racial e social.

Uma limitação desse estudo foi ausência de avaliação do risco de viés dos estudos, devido à natureza exploratória da revisão de escopo. Para futuros estudos seria interessante a inclusão de pesquisas que tratam de experiências de estudantes com ações afirmativas em outros formatos, como indígenas, mulheres e pessoa com deficiência, e em outros contextos, como trabalho e política, pois podem fornecer evidências de novos significados pessoais, sociais e étnico/raciais. Pesquisas futuras também podem usar nossos resultados para iniciar novos projetos de revisão sistemática da literatura que se aprofundem em tópicos específicos evidenciados nessa revisão de escopo.

Considerações Finais

As revisões de literatura já existentes com a temática de ações afirmativas na universidade mostram, em sua maioria, estudos de questões pedagógicas e acadêmicas, tais como desempenho, permanência, competências e habilidades. Percebemos, portanto, uma ausência nos estudos que contemplassem a complexidade das experiências individuais e da convivência das pessoas envolvidas no processo (social e racial). A presente revisão de escopo contribuiu para apresentar evidências que auxiliaram na compreensão das experiências de relações interpessoais, identidade racial, representatividade e dificuldades e facilitadores da permanência dos cotistas nas universidades. A vivência de preconceitos, inadequação e dificuldades institucionais emergiram, explicitando questões de pobreza, raça, condição social, cultural e marginal. Por outro lado, foram relatadas experiências de resistência, resiliência e força de vontade em alguns estudos, percebidos como aspectos que favoreceram o acesso ao conhecimento e o encontro com o outro empático. Apesar de todo sofrimento relatado e, considerando que experiências de resiliência também tem muitos custos, outros estudos também demonstraram que as perdas e as dores foram minimizadas pela oportunidade de acessar a educação, pela possibilidade de fazer parte de espaços historicamente negados, pela viabilização objetiva de conquistar o diploma universitário. Especialmente, o direito de ser exemplo para outras gerações, de transformar a própria vida, a da sua família, a dos seus pares e auxiliar na construção de uma sociedade mais justa.

Referências⁷

- Abreu, E. N. N., & Lima, P. G. (2018). Políticas de ações afirmativas: Itinerário histórico e pontuações quanto à realidade brasileira. *Laboratório de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação em Revista*, 4(2), 179–196. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201842481p.179-196>
- *Albanaes, P., Nunes, M. F. O., Bardagi, M. P., & Farias, E. (2020). Desenvolvimento de carreira e projetos profissionais de cotistas de uma universidade federal brasileira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(1), 41–52. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n105>
- *Albuquerque, R. F., Pedron, C. D., & Quoniam, L. (2019). Instituição de ensino superior: Análise das capacidades resilientes diante das políticas de ações afirmativas. *Revista de Gestão e Secretariado*, 10(1), 47–72. <https://doi.org/10.7769/gesec.v10i1.752>
- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural* (S. Carneiro, Org.). Pólen.

⁷ As referências marcadas com um asterisco indicam estudos incluídos na revisão sistemática de literatura.

- *Anhaia, B. C. (2017). Cotas raciais em foco: A trajetória dos alunos negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 69–69. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3222>
- *Assis, Y. S. (2014). Relações sociais e sentidos de justiça social após a adoção da política de cotas na Universidade Federal de Sergipe. *Revista TOMO*, 24, 297–334. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3193>
- Basso-Poletto, D., Efrom, C., & Beatriz-Rodrigues, M. (2020). Ações afirmativas no ensino superior: Revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(1), 1–34. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.16>
- *Bello, L. (2013). Jovens negros e ensino superior no Brasil: Desvantagens no acesso e o processo de resiliência. *Identidade!*, 18(1), 214–228. <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1014>
- *Bonilha, T. P. (2011). Ações afirmativas e integração do negro no ensino superior: Uma relação possível? *ETD - Educação Temática Digital*, 13(1), 152. <https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1171>
- *Brandão, J. J., & Campos, M. C. (2020). A percepção de egressos/as do sistema de cotas raciais da Universidade Estadual de Londrina quanto às políticas de permanência. *Revista Comunicações*, 27(3), 21–46. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes>
- Brasil. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. (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 §.
- *Cardoso, I. A., Rodrigues, T. C., & Santos, M. R. (2016). Ações afirmativas na UFSCAR: Desdobramentos no curso de pedagogia. *Laplage Em Revista*, 2(3), 70–83. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201623191p.70-83>
- *Cicalo, A. (2012). Nerds and barbarians: Race and class encounters through affirmative action in a Brazilian university. *Journal of Latin American Studies*, 44(2), 235–260. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12000028>
- Cunha, M. I. (2017). Qualidade da educação superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 22(3), 817–832. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300013>
- Dias, G. R. M., & Júnior, P. R. F. T. (2018). *Heteroidentificação e cotas raciais: Dúvidas, metodologias e procedimentos*. IFRS Campus Canoas. Retrieved from <https://goo.gl/m2u7gN>
- *Dias, R. P., Freitas, G. F., & Bonini, B. B. (2020). USP Escuela de enfermería y el programa de inclusión social: Un enfoque histórico. *Cultura de los Cuidados*, 24(56). <https://doi.org/10.14198/cuid.2020.56.08>
- Feres Júnior, J., Daflon, V. T., & Campos, L. A. (2011). *Levantamento das políticas de ação afirmativa (gema)*. http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/04/files_Levantamento_federais_2014b.pdf
- Feres Jr., J., & Daflon, V. T. (2015). Ação afirmativa na Índia e no Brasil: Um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, 17(40), 92–123. <https://doi.org/10.1590/15174522-017004003>
- Feres Júnior, J., Daflon, V. T., Ramos, P., & Miguel, L. (2013). O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. In *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*. Retrieved from <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-GEMAA-1b.pdf>
- *Francis, A. M., & Tannuri-Pianto, M. (2012). Using Brazil's racial continuum to examine the short-term effects of affirmative action in higher education. *Journal of Human Resources*, 47(3), 754–784. <https://doi.org/10.3368/jhr.47.3.754>

- *Francis, A. M., & Tannuri-Pianto, M. (2013). Endogenous race in Brazil: Affirmative action and the construction of racial identity among young adults. *Economic Development and Cultural Change*, 61(4), 731–753. <https://doi.org/10.1086/670375>
- *Francis-Tan, A., & Tannuri-Pianto, M. (2015). Inside the black box: Affirmative action and the social construction of race in Brazil. *Ethnic and Racial Studies*, 38(15), 2771–2790. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1077602>
- Freyre, G. (2003). Casa-Grande & Senzala. Em *Global* (48º ed). Global.
- Garcia, F. A. D. C., & Jesus, G. R. (2015). Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(61), 146–165. <https://doi.org/10.18222/cae266102773>
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Renovar.
- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 75–85. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782003000200006>
- Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, 33(120), 727–744. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300005>
- *Gomes, G., & Powell, A. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(3), 44–76. <https://doi.org/10.22267/relatem.1693.14>
- *Grisa, G. D., Neves, C. E. B., & Raizer, L. (2020). Academic routs of affirmative action students: A case study in light of equity, race and participatory parity. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654940>
- Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2017). Cotas universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 183–193. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121100>
- Guimarães, A. S. A., Rios, F., & Sotero, E. (2020). Coletivos negros e novas identidades raciais. *Novos Estudos CEBRAP*, 39(2), 309–327. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020004>
- Gururaj, S., Somers, P., Fry, J., Watson, D., Cicero, F., Morosini, M., & Zamora, J. (2020). Affirmative action policy: Inclusion, exclusion, and the global public good. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/1478210320940139>
- Haas, C. M., & Linhares, M. (2012). Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 836–863. <https://doi.org/10.1590/s2176-66812012000400015>
- Harter, S., & Evans, J. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations. *Choice Reviews Online*, 50(02), 50-1160-50-1160. <https://doi.org/10.5860/choice.50-1160>
- Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 17(4), 1681–1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Leite, J. L. (2012). Política de cotas: Emancipação ou amortecimento? *Revista de Ciências Humanas*, 12(2), 342–356. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3446>
- *Lemos, I. B. (2017). Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227161. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227161>

- Lloyd, M. (2015). A decade of affirmative action in Brazil: Lessons for the global debate. *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis*, 11(November 2015), 169–189. <https://doi.org/10.1108/S1479-358X20150000011011>
- *Mayorga, C., & Souza, L. M. (2012). Ação afirmativa na universidade: A permanência em foco. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 263–281. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- *Mello, A. P. A., Martins, K. A., Freitas, A. T. V. de S., & Menezes, I. H. C. F. (2021). Educational environment and affirmative actions: Perception of nutrition trainees. *Research, Society and Development*, 10(13), e548101321403. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21403>
- *Modesto, J. G., Minelli, A. C., Fernandes, M. P., Rodrigues, M., Bufolo, R., Bitencourt, R., & Pilati, R. (2017). Racismo e políticas afirmativas: Evidências do modelo da discriminação justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33(0), 1–8. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3353>
- *Mongim, A. B. (2017). Projetos de escolarização e ingresso de estudantes negros na universidade em contexto de ações afirmativas. *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 143–159. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3230>
- *Monteiro, M. C., & Soares, A. B. (2018). Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 51–60. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p51>
- Moses, M. S. (2010). Moral and instrumental rationales for affirmative action in five national contexts. *Educational Researcher*, 39(3), 211–228. <https://doi.org/10.3102/0013189X10365086>
- *Moura, M. R. S., & Tamboril, M. I. B. (2018). “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 593–601. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035604>
- Munanga, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. 3º *Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB*, (3).
- Munanga, K. (2008). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica.
- *Neves, P. S. C., Faro, A., & Schmitz, H. (2016). As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: A face oculta das avaliações. *Ensaio*, 24(90), 127–160. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000100006>
- Noro, L. R. A., & Moya, J. L. M. (2019). Condições sociais, escolarização e hábitos de estudo no desempenho acadêmico de concluintes da área da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 17(2), 1–18. <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00210>
- *Oliveira, C. T., Haddad, E. J., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Koller, S. H. (2018). Closing the gap: Affirmative action and college adjustment in Brazilian undergraduate universities. *Journal of College Student Development*, 59(3), 347–358. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0031>
- *Oliveira, F. É. D., & Pinheiro, C. H. L. (2021). Trajetórias de longevidade escolar e disposições sociais de estudantes negros/as cotistas na UNILAB - CE. *Revista Pós Ciências Sociais*, 18(1), 105–130. <https://doi.org/10.18764/2236-9473.v18n1p105-130>
- *Oliven, A. C., & Bello, L. (2016). African-Brazilians and natives in an elite university: The impact of affirmative action on students in Brazil. *Voprosy Obrazovaniya/ Educational Studies. Moscow*, 2, 125–145. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-259-285>
- *Oliven, A. C., & Bello, L. (2017). Negros e indígenas ocupam o templo branco: Ações afirmativas na UFRG. *Horizontes Antropológicos*, 23(49), 339–374. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832017000300013>
- *Paiva, A. R. (2018). Discursos conciliadores no debate sobre ação afirmativa no ensino superior. *Brasiliana: Journal for Brazilian Studies*, 6(2), 42–59. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v6i2.97203>

- *Passos, J. C. (2015). Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, 31(2), 155–182. <https://doi.org/10.1590/0102-4698134242>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- *Reis, D. (2020). Trajetórias negras importam: Histórias de nordestinas (os) egressas de políticas de cotas raciais no ensino superior público brasileiro (2003- 2018). *Humanidades & Inovação*, 7(25), 28–41. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/92>
- *Ribeiro, E. M. B. A., Peixoto, A. L. A., Miranda, J. G. V., & Bastos, A. V. B. (2019). The use of social network analysis in a study of intergroup relations between affirmative action and regular students in a public university. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36, e170167. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e170167>
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 279–291. <https://doi.org/10.1177/1745691610369468>
- Santos, C. R., & Parizzi, J. H. (2020). Dilemas raciais brasileiros: O racismo estrutural e os limites e as perspectivas da Lei nº 12.711/2012. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 9(Especial), 877–897. <https://doi.org/10.14393/repod-v9nespeciala2020-55606>
- *Santos, D. B. R. (2017). Curso de branco: Uma abordagem sobre acesso e permanência entre estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). *Revista Contemporânea de Educação*, 12(23), 31–50. <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3229>
- *Santos, E. F., & Scopinho, R. A. (2015). A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: Notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. *Psicologia e Saber Social*, 4(2), 168–182. <https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.11745>
- *Santos, E. F., & Scopinho, R. A. (2016). Desigualdades raciais, mérito e excelência acadêmica: Representações sociais em disputa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(2), 267–279. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000532014>
- *Santos, S. P. (2015). Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: Por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. *Revista Simbiótica*, 2(1), 106–126. <https://doi.org/10.47456/simbitica.v2i1.10329>
- *Schwartzman, L. F., & Silva, G. M. D. (2012). Unexpected narratives from multicultural policies: Translations of affirmative action in Brazil. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 7(1), 31–48. <https://doi.org/10.1080/17442222.2012.658295>
- Senkevics, A. S., & Mello, U. M. (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 184–208. <https://doi.org/10.1590/198053145980>
- *Silva, G. H. G. (2017). Educação matemática e ações afirmativas: Possibilidades e desafios na docência universitária. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 820–846. <https://doi.org/10.1590/198053143986>
- *Silva, G. H. G. (2019). Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: Caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação em Revista*, 35. <https://doi.org/10.1590/0102-4698170841>
- *Silva, J. G. B., Silva, A. R. X., & Carvalho, M. C. A. (2020). Sujeitos, visões e interpretações sobre a materialização da política de cotas raciais na UFAC. *Humanidades & Inovação*, 7(15), 250–261. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3927>

- *Silva, P. B., & Silva, P. (2012). Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 24(3), 525–542. <https://doi.org/10.1590/s1984-02922012000300007>
- Silva, P. V. B., & Borba, C. A. (2018). Políticas afirmativas na pesquisa educacional. *Educar em Revista*, 34(69), 151–191. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58095>
- *Sousa, H. D., Bardagi, M. P., & Nunes, C. H. S. S. (2013). Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. *Avaliação Psicológica*, 12(2), 253–261. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200016&lng=pt&tlng=pt
- *Souza, A. C., & Brandalise, M. A. T. (2015). Democratização, justiça social e igualdade na avaliação de uma política afirmativa: Com a palavra, os estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 181–212. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100007>
- *Souza, E. M. D. (2019). Ações afirmativas e estereótipos sociais: Desconstruindo o mito da inferioridade cotista. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(75). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3615>
- *Souza, F. D. S., & Barbosa, J. (2016). O alcance das ações afirmativas e o discurso do mérito na universidade estadual do sudoeste da Bahia-UESB. *Revista Eletrônica Geoaraguaia*, 6(2), 61–94. <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/geo/article/view/4903>
- Souza, J. M., Caetano, L. M., & Dell'Agli, B. A. V. (2020). Contributions of social domain theory for the study of exclusion: A systematic literature review. *Trends in Psychology*, 28(3), 437–456. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00024-4>
- Souza, R. G., Mendes, J. F., & Reis, D. C. (2021). Um debate sobre o colonialismo e as cotas raciais: A democratização do lugar social. *Revista de Direito*, 13(02), 1–21. <https://doi.org/doi.org/10.32361/2021130211645>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Pearson Sharpe, J., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T., & Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., & Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Venturini, A. C., & Feres Júnior, J. (2020). Affirmative action policy in graduate studies: The case of public universities. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 882–909. <https://doi.org/10.1590/198053147491>
- *Veras, R. M., & Silva, D. D. L. (2020). A democratização do acesso ao ensino superior no Brasil é um instrumento de justiça social? Possibilidades e desafios na formação de professores. *EccoS – Revista Científica*, (54), e17325. <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17325>
- Vieira, K. E., Albino, L. A. M., Dell'Agli, B. A. V., & Caetano, L. M. (2022). Individual, racial, and social experiences with affirmative actions: A scoping review protocol. *Research, Society and Development*, 11(1), e54211125394. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25394>
- Vieira, K. E., Caetano, L. M., & Agli, B. A. V. D. (2022). Julgamento de justiça de cotas na universidade e sua relação com o desenvolvimento moral. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26. <https://doi.org/10.1590/2175-35392022241290>

- Vieira, K. E., Dell’Agli, B. A. V., & Caetano, L. M. (2019). Desempenho acadêmico de alunos cotistas antes da Lei de Cotas: Revisão. *Revista Da Universidade Vale Do Rio Verde*, 17(1), 1–10. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v17i1.5158>
- Vilela, L., Tachibana, T. Y., Menezes Filho, N., & Komatsu, B. (2017). As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? *Estudos em Avaliação Educacional*, 28(69), 652. <https://doi.org/10.18222/cae.v28i69.4427>
- *Zunino, L., Bastos, J., Coelho, I., & Massignan, F. (2016). A discriminação no ambiente universitário: Quem, onde e por quê? *Health & Social Change - Saúde & Transformação Social* 2178-7085, 13–30. <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/3595>

Sobre as Autoras

Kênia Eliber Vieira

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

kenia.vieira@unifal-mg.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9830-1028>

Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano – IPUSP - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (2022), Mestrado em Educação, Ambiente e Sociedade - UNIFAE (2016) e Graduação em Ciências Biológicas, pela Fundação Educacional de Machado (FEM). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Alfenas -UNIFAL-MG, *Campus Avançado de Poços de Caldas-MG*. Tem experiência em psicologia do desenvolvimento, psicomетria e análise de dados.

Laura Aparecida Martins Albino

IPUSP - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

lauramartins@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2039-687X>

Psicóloga pelo Centro Universitário de Itajubá – FEPI e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Desenvolvimento e Aprendizagem. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Moral da USP (GPDm).

Betânia Alves Veiga Dell’Agli

Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - Fae

betaniadellagli@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8805-2838>

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1996), mestrado (2002) e doutorado (2008) em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Pós-doutorado (2013) pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. É coordenadora técnico-especializado (2007) do Centro de Atenção à Aprendizagem e ao Comportamento Infantil Casulo, Professora Colaboradora (2017) do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e docente (2002) do Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino - Fae.

Luciana Maria Caetano

IPUSP - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

lmcaetano@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2068-7375>

Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de Americana. Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2003/2005). Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (2006/2010). Professora do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP. Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA) do IPUSP.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 94

22 de agosto 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.