

Conhecimento e percepção valorativa de estudantes do ensino médio sobre a Lei de Cotas

Knowledge and evaluative perception of high school students about the Quota Law

Vanessa Ester Ferreira Nunes^{1*} , Alexsandro do Nascimento Santos¹ 

¹Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo, SP, Brasil

COMO CITAR: NUNES, V. E. F.; SANTOS, A. N. Conhecimento e percepção valorativa de estudantes do ensino médio sobre a Lei de Cotas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e19861, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1986101>

Resumo

Este artigo analisa o grau de conhecimento e as percepções valorativas de estudantes do ensino médio público sobre a Lei de Cotas brasileira (Lei nº 12.711/2012, alterada pela Lei nº 14.723/2023). A pesquisa mobiliza dados originais de *survey* com 333 alunos da 3^a série do ensino médio em três escolas da zona leste de São Paulo. O instrumento incluiu itens de verdadeiro/falso, destinados a mensurar o nível de informação dos respondentes, e sentenças em escala Likert de quatro pontos, voltadas à análise de suas percepções valorativas. Os resultados revelam alto desconhecimento em questões centrais sobre critérios de elegibilidade, mas melhor desempenho em itens de caráter geral. No plano das percepções, pretos e pardos demonstram maior adesão à dimensão normativa-justificatória da política, enquanto brancos tendem a associá-la mais fortemente a potenciais efeitos negativos. O estudo contribui ao debate sobre implementação, ressaltando os impactos da assimetria informacional e do viés valorativo na adesão dos usuários.

Palavras-chave: Lei de Cotas; Ações afirmativas; Ensino médio; Políticas públicas; Conhecimento; Percepções valorativas.

Abstract

This article examines the level of knowledge and value perceptions of public high school students regarding Brazil's Affirmative Action Law (Law nº 12.711/2012, amended by Law nº 14.723/2023). The study draws on original survey data collected from 333 third-year high school students in three schools located in the eastern zone of São Paulo. The instrument included true/false items to measure respondents' knowledge, as well as four-point Likert scale statements to capture their evaluative perceptions of the policy. Results show a high degree of misinformation on key questions related to eligibility criteria, alongside better performance on more general aspects of the law. In terms of perceptions, Black and Brown students exhibit stronger endorsement of the law's normative-justificatory dimension, while White students are more likely to associate it with potential negative effects. The study contributes to debates on policy implementation by highlighting how informational asymmetries and value biases shape users' recognition and engagement.

Keywords: Affirmative action law; Affirmative action; High school; Public policy; Knowledge; Value perceptions.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, é uma política pública que visa promover ações afirmativas, fruto de um longo e conflitivo processo de mobilização e incidência política, especialmente coordenado por movimentos negros e outros grupos sociais que buscavam equidade no acesso ao ensino superior no país. Em 2023, a referida lei passou por um processo de revisão e atualização, com a sanção da Lei 14.723/2023.

As políticas de ação afirmativa com recorte étnico-racial têm sido experimentadas no mundo inteiro desde os anos 1960, com incremento substantivo a partir dos anos 1990. Ao longo

***Autor correspondente:** vanessa@dnsa.com.br

Submetido: Dezembro 02, 2024

Revisado: Setembro 21, 2025

Aprovado: Setembro 24, 2025

Fonte de financiamento: Bolsa de Doutorado Capes - PROSUP.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética: Não se aplica.

Disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis somente mediante solicitação.

Trabalho realizado na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, SP, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

deste período, diferentes pesquisas buscaram compreender a diversidade dos modelos adotados, os elementos críticos do processo de implementação e os impactos dos diferentes programas em contextos socioeconômicos e culturais diversificados. (Arcidiacono; Lovenheim, 2016; Heringer, 2024).

No que tange ao tema dos modelos adotados em diferentes países e ao processo de implementação, as pesquisas apontam que a combinação de critérios socioeconômicos e étnico-raciais é mais equitativa do que a adoção de critérios exclusivamente étnico-racial (Bleemer, 2023); que existem desafios relacionados à congruência entre o potencial de democratização do acesso ao ensino superior para os cotistas e alocação de vagas disponíveis em cursos de alta procura e com diplomas mais prestigiosos, como as engenharias, a medicina e o direito (Cooper et al., 2022; Black; Denning; Rothstein, 2020; Arcidiacono; Lovenheim, 2016) e que há barreiras adicionais, após o ingresso no ensino superior, que devem ser consideradas como fatores críticos para o sucesso desses programas, como o apoio à permanência estudantil e estratégias para nivelamento de desempenho acadêmico e recomposição das aprendizagens dos estudantes cotistas (Bagde; Epple; Taylor, 2016).

Os estudos também mostram que os efeitos das políticas de ação afirmativa não se restringem ao acesso, mas se estendem à trajetória acadêmica e às perspectivas de inserção profissional. Pesquisas realizadas no Brasil indicam que os estudantes cotistas apresentam desempenho equivalente ou mesmo melhores taxas de permanência em comparação com seus pares não cotistas, inclusive em cursos altamente seletivos como a medicina (Valente et al., 2022). Além disso, análises de longo prazo sugerem que a participação em programas de ação afirmativa pode gerar ganhos significativos de mobilidade social, refletidos em melhores salários e maior acesso a ocupações de prestígio, como mostram evidências para os casos brasileiro e norte-americano (Francis; Tannuri-Pianto, 2012; Bleemer, 2023).

Apesar dos avanços, a literatura também identifica potenciais limites e efeitos adversos que devem ser levados em consideração. Há estudos que registram incentivos à autodeclaração estratégica de identidade racial como resposta a critérios de elegibilidade (Francis; Tannuri-Pianto, 2012), bem como possíveis efeitos de transbordamento sobre pares não cotistas em contextos altamente competitivos (Menezes-Filho; Monte; Vaz, 2023). Em paralelo, análises de experiências latino-americanas como o programa chileno PACE mostram que a democratização do acesso só se traduz em ganhos de retenção e sucesso acadêmico quando associada a políticas complementares de apoio pedagógico e financeiro (Cooper et al., 2022). Dessa forma, a evidência acumulada reforça a importância de compreender o desenho e a implementação dos programas de ação afirmativa de modo articulado às condições institucionais de suporte, evitando tanto a idealização acrítica quanto a desconsideração de seus impactos positivos comprovados.

A literatura sobre implementação de políticas públicas frequentemente destaca a elevada relevância da discricionariedade burocrática, especialmente nos níveis de rua e médio escalão, como elemento central na modelagem dos resultados efetivos. Segundo Lipsky (1980), em estudo seminal para o campo, mostra como servidores públicos que atuam na linha de frente, com contato direto com a população, mobilizam tanto o seu conhecimento técnico e de compreensão das políticas que precisam implementar quanto seus valores e crenças pessoais para interpretar as normas e para organizar seu comportamento na interação cotidiana com os usuários, produzindo efeitos consistentes sobre as condições de sucesso ou fracasso da política pública.

No contexto brasileiro, estudos como o de Gomide, Machado e Lins (2022) evidenciam que as variações nas capacidades burocráticas (percepção de autonomia, cultura organizacional e conformidade com padrões weberianos) estão associadas ao grau de inovação e eficácia institucional. Também têm se tornado mais frequentes estudos sobre os efeitos do grau de conhecimento e dos valores e crenças de servidores públicos na implementação de políticas. A título de exemplo, Santos e Pereira (2022) e Santos (2022) demonstraram que o grau de conhecimento e a percepção valorativa de diretores de escola tem impacto decisivo nas suas decisões a respeito da implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Entretanto, quando se trata de compreender como o grau de conhecimento e as percepções valorativas dos usuários (ou destinatários) da política pública moldam sua implementação e

incidem sobre seus resultados, as pesquisas são mais escassas. Todavia, um conjunto pequeno (mas crescente) de estudos, a partir dos estudos comportamentais em administração pública e governo (Behavioral Public Administration) tem mostrado que vieses cognitivos e a avaliação subjetiva dos destinatários afetam sua disposição em participar e se engajar nas políticas públicas desenhadas para eles (Jilke; Van Ryzin, 2016; Blake; Moynihan, 2020, entre outros).

É em diálogo com esse campo de estudos e assumindo o compromisso de contribuir para a expansão da agenda de pesquisa em torno das ações afirmativas com recorte racial, que este artigo apresenta resultados de investigação desenvolvida junto a estudantes do ensino médio a respeito de seu grau de conhecimento e de suas percepções valorativas a respeito da política de ações afirmativas estabelecidas na Lei de Cotas brasileira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A construção de uma oferta justa de ensino superior envolve lidar com tensões normativas profundas entre diferentes concepções de justiça. A lógica meritocrática sustenta que o acesso deve ser regulado pelo desempenho acadêmico, entendido como expressão de talento e esforço individuais. No entanto, como observa Rawls (1997), a justiça como equidade requer que as desigualdades sociais sejam corrigidas de modo a beneficiar os menos privilegiados, de forma que o mérito não se reduza a um privilégio mascarado pela desigualdade de oportunidades. Assim, políticas corretivas, como ações afirmativas, podem ser vistas não como desvios à meritocracia, mas como instrumentos para que esta se torne socialmente legítima e compatível com princípios de justiça distributiva.

A reflexão contemporânea ampliou essa discussão ao introduzir outras dimensões normativas. Nancy Fraser (2003) sustenta que a justiça exige simultaneamente redistribuição e reconhecimento: no ensino superior, isso implica tanto ampliar o acesso de grupos socioeconômicos vulneráveis quanto valorizar identidades historicamente marginalizadas. Axel Honneth (2009) reforça a centralidade da luta por reconhecimento como condição para o autorrespeito e para a integração social, lembrando que o acesso à universidade não é apenas uma via de ascensão econômica, mas também um processo de dignificação simbólica. Dubet (2008, 2015), por sua vez, alerta que o sistema educacional opera sob lógicas contraditórias — mérito, igualdade e equidade — que, no ensino superior, entram em tensão explícita, uma vez que a seletividade e a hierarquia de prestígio das instituições convivem com a promessa de democratização.

Pesquisas empíricas recentes confirmam que a crença na meritocracia pode tanto legitimar quanto reproduzir desigualdades. Batruch, Autin e Butera (2023) mostram que indivíduos que acreditam fortemente na meritocracia escolar tendem a considerar menos injustas as desigualdades sociais e a apoiar menos políticas redistributivas. De forma semelhante, Mijis (2023) demonstra que jovens, ao socializarem-se em ambientes escolares homogêneos, constroem percepções distorcidas sobre desigualdade, o que fragiliza a aceitação de medidas de equidade. Moriguchi, Narita e Tanaka (2024), ao analisarem reformas educacionais no Japão, evidenciam um trade-off estrutural: a centralidade da meritocracia ampliou a formação de elites, mas restringiu o acesso de estudantes de origem rural.

Outros trabalhos chamam atenção para a necessidade de reavaliar criticamente os fundamentos do mérito. Dzimbiri (2023) argumenta que a meritocracia, quando proclamada como resposta a injustiças sociais, frequentemente fracassa em produzir resultados equitativos no ensino superior. Taylor e Shallish (2019) propõe a noção de "bio-meritocracia" para problematizar como categorias de raça e capacidade física moldam concepções de mérito e acabam por reproduzir exclusões históricas. Já Alon (2015) mostra que, em perspectiva comparativa, os critérios meritocráticos de admissão foram sendo transformados por pressões de diversidade e inclusão, de modo que a própria noção de mérito passou a ser objeto de disputa política e acadêmica.

O Brasil estruturou uma legislação e um conjunto de instrumentos de ação públicas para instituir ações afirmativas nos sistemas de ingresso ao ensino superior e programas complementares, focalizados em populações vulnerabilizadas, para apoiar a permanência e o suporte acadêmico para estudantes beneficiários. Nos limites deste artigo, não se objetiva analisar o desenho específico, o processo de implementação ou os eventuais resultados desse

arranjo institucional. O que se propõe é um investimento epistemológico distinto: analisar o que sabem e qual a avaliação subjetiva que os destinatários dessas ações afirmativas (estudantes de escolas públicas do ensino médio) a respeito dessa política pública.

Investigar o grau de conhecimento e a percepção valorativa dos destinatários da política de cotas é relevante porque os estudos sobre análise comportamental em políticas públicas tem demonstrado que a disposição dos cidadãos em aderir e participar de programas e ações governamentais inicialmente desenhados para assegurar seus direitos apresenta variações importantes associadas a vieses cognitivos e sistemas de representação social e aos valores e crenças que esses cidadãos alimentam em relação aos fundamentos éticos e aos procedimentos ou pré-requisitos exigidos para a eletividade à política (Herd; Moynihan, 2018; Jilke; Van Ryzin, 2016)

Para alcançar este objetivo, procedeu-se, inicialmente, revisão de literatura a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da plataforma *Scientific Electronic Library Online* (ScIELO). Mobilizando diferentes pares de expressões para a busca de artigos, dissertações ou teses com resultados de pesquisa sobre o grau de conhecimento ou a percepção valorativa de estudantes matriculados no ensino médio sobre a política de cotas, não foram localizadas ocorrências. Apenas um estudo, realizado em 2003, demonstrou proximidade com o tema desta investigação, mas a população escolhida para análise de percepções e de conhecimento sobre cotas foi um conjunto de estudantes de cursinho preparatório pré-vestibular e o período de realização da pesquisa é anterior à instituição da Lei de Cotas.

Na segunda etapa da investigação, procedeu-se a elaboração de um questionário estruturado, de natureza autoadministrada. Definiu-se como população de referência os jovens matriculados na 3^a série do ensino médio tendo em vista que eles precisam tomar duas decisões: (1) participar ou não de processos seletivos para o ingresso no ensino superior e (2) utilizar ou não os benefícios existentes na Lei de Cotas como estratégias de equalização de oportunidades, na forma de ações afirmativas (reserva de vagas).

Após validação do instrumento, a pesquisa foi realizada em três escolas de ensino médio localizadas na região leste da cidade de São Paulo nos distritos de Guaianases e Cidade Tiradentes e vinculadas à Secretaria de Estado da Educação. As escolas foram selecionadas e contatadas por estarem localizadas em um território de vulnerabilidade. Para proteger o anonimato das escolas e dos estudantes, passaremos a denominar as escolas participantes da pesquisa de Escola A, Escola B e Escola C. Como a opção da pesquisa foi por uma amostra de estudantes do terceiro ano do ensino médio, foram alcançados 117 jovens na Escola A (90,7% dos matriculados); 95 jovens na Escola B (83,33% dos matriculados) e 121 jovens na Escola C (88,97% dos matriculados). No agregado, foram alcançados 333 jovens de um total de 379 alunos matriculados (87,86%).

Importa assinalar que todos os estudantes matriculados foram convidados a responder o questionário que estruturou o *survey*. As taxas de resposta final variaram apenas por força da ausência dos alunos no dia escolhido para aplicação.

O processo de construção do questionário obedeceu às recomendações sinalizadas por Babbie (1999) e por Fowler Junior (2011). Em primeiro lugar, fez-se necessário explorar os temas e questões orientadoras da pesquisa com uma amostra de indivíduos da população que desejávamos alcançar. Por indicação das escolas, foram realizadas entrevistas virtuais com 13 estudantes do 3^º ano do ensino médio, nos meses de junho e julho de 2023. O objetivo foi coletar percepções e conhecimentos sobre a Lei de Cotas, e elaborar a versão preliminar do questionário. Em agosto de 2023, os alunos foram convidados para o pré-teste do instrumento, e 11 deles participaram, apontando dificuldades nas perguntas. Com base nas contribuições, o questionário foi ajustado.

A aplicação ocorreu em outubro de 2023, com recolhimento dos dados em novembro. No primeiro trimestre de 2024, as respostas foram tabuladas em planilhas eletrônicas para análise, conforme os blocos de questões definidos. O questionário está organizado em quatro blocos de questões: a) perfil sociodemográfico do respondente; b) percepções valorativas dos estudantes sobre os dispositivos da Lei de Cotas; c) conhecimento dos estudantes sobre os dispositivos da Lei de Cotas e d) formas de acesso às informações sobre a Lei de Cotas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil demográfico dos respondentes

Para coletar o perfil sociodemográfico dos estudantes, foram estabelecidas oito questões. Cinco delas estão descritas na Tabela 1. As outras três questões tratavam do grau de escolaridade da mãe, do grau de escolaridade do pai e da condição de moradia do estudante (mora sozinho, mora apenas com pais e irmãos, mora com família estendida, mora com conjugue/companheiro/a).

Importa assinalar que a utilização da escala de renda *per capita* distinta dos padrões estabelecidos pelo IBGE ou em pesquisas semelhantes foi uma decisão tomada a partir da aplicação do pré-teste com o instrumento, quando verificamos que os estudantes entrevistados apresentaram informações qualitativas sobre os padrões de renda familiar. Nossa avaliação foi que a utilização da escala padronizada do IBGE diminuiria possibilidade de descrever a distribuição dos padrões socioeconômicos da comunidade investigada e, por isso, propusemos esta escala específica. Compreendemos que há riscos de comparabilidade da pesquisa com outras investigações, mas consideramos ser essa uma decisão justificável no contexto específico do estudo.

Tabela 1. 1º Bloco de questões.

QUESTÃO	OPÇÕES DE RESPOSTA			
1. Qual o nome de sua escola	A	B	C	
2. Quantos anos você tem? (faixa etária)	15	16	17	18+
3. Você é:	Homem	Homem Trans	Mulher	Mulher Trans
1.	Outra resposta		Mulher Trans	
4. Como você define sua cor de pele ou identidade racial?	Branca	Parda	Preta	Amarela
	Indígena		Outra/Prefiro não responder	
5. Considerando o total de pessoas que recebe algum tipo de renda na sua casa e dividindo o total dessas rendas pelo número de pessoas que vivem na casa, qual seria a renda por pessoa em sua família?	Até R\$ 150,00	R\$ 151,00 – R\$ 300,00	R\$ 301,00 – R\$ 450,00	R\$ 451,00 – R\$ 600,00
	R\$ 601,00 – R\$ 750,00		R\$ 751,00 – R\$ 900,00	
	R\$ 901,00 – 1.050,00		Acima de R\$ 1.050,00	

Fonte: Elaboração própria.

No processo de sistematização dos dados coletados, identificou-se que a totalidade dos estudantes distribuiu sua resposta sobre a faixa de renda *per capita* nas 06 primeiras faixas (até R\$ 900,00). Do ponto de vista racial, 94,9% das respostas concentraram-se nas classificações 'branco', 'preto' e 'pardo'; enquanto 5,1% das respostas foram distribuídas entre indígenas (1,2% = 4 estudantes), amarelos (2,4% = 8 estudantes), e "outra/prefiro não responder" (1,5% = 5 estudantes).. Por fim, considerando a classificação de sexo/gênero, o grupo de homens cisgênero responde por 47,1% da amostra (157 indivíduos) e o grupo de mulheres cisgênero responde por 48,6% da amostra (162 indivíduos). A distribuição de homens e mulheres autodeclarados trans é de, respectivamente, 1,5% (5 indivíduos) e 2,7% (9 indivíduos).

A fim de adensar a análise do perfil sociodemográfico, procedeu-se a comparação das características de raça/cor, sexo/gênero e faixa etária com os dados disponíveis no Censo Escolar 2023 para o conjunto das matrículas do país, do estado de São Paulo e da cidade de São Paulo (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023). Simplificamos a análise de raça/cor e de gênero às variáveis binárias considerando a representatividade estatística e o fato de não encontrarmos nos dados nacionais a distinção de cisgêneridade e transgêneridade (Tabela 2).

Quando comparamos os resultados, se sobressaiu a diferença com relação a raça/cor. Isso se justifica tendo em vista que nossa pesquisa foi realizada em uma região periférica do Município

Tabela 2. Comparação dados Censo 2023 e amostra da pesquisa.

	Brasil	Estado de São Paulo	Município de São Paulo	3º Ano - Município de São Paulo	Amostra: três escolas na Zona Leste.
Total de Matrículas	6.690.396	1.564.118	365.137	87.616	333
Sexo Feminino	50,7%	49,4%	49,9%	48,6%	48,6%
Sexo Masculino	49,3%	50,6%	50,1%	51,4%	47,1%
Brancos	41,1%	66,4%	57,1%	60,4%	28,2%
Pretos/ Pardos	57,3%	33,0%	42,1%	38,7%	66,7%
Outra / Não declarada	21,4%	17,7%	23,6%	22,5%	5,1%
15 a 17 anos	83,5%	90,1%	87,3%	71,6%	61,8%
18 ou mais	14,6%	9%	12,4%	28,4%	38,1%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

de São Paulo, região mais vulnerável, o que se reflete nas características socioeconômicas e de segregação urbana na Cidade, onde algumas regiões mais pobres apresentam uma maior concentração de pessoas pretas e pardas. Conforme dados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023), no município de São Paulo, na composição racial dos distritos da Cidade Tiradentes, 56,1% da população é formada por pessoas pretas e pardas, e em Guaianases esse percentual é de 51,5%. Em contraste, nos distritos do Jardim Paulista e Moema, a presença dessa população é bem menor (apenas 8,5% e 5,8%, respectivamente).

Finalmente, no que tange às respostas sobre escolaridade materna e paterna, identificou-se que, do total da amostra, 61% dos estudantes declararam que suas mães alcançaram a conclusão do ensino médio, 12% estão frequentando ou frequentaram o ensino superior (sem a conclusão desta etapa) e 9% concluíram o ensino superior. A escolaridade paterna demonstra distribuição distinta: apenas 48% dos pais concluíram o ensino médio, enquanto 8% está frequentando ou frequentou o ensino superior (sem a conclusão desta etapa) e 6% concluíram o ensino superior.

Percepção valorativa sobre a política de cotas

Para a coleta de dados sobre percepção valorativa dos respondentes a respeito das ações afirmativas estabelecidas na Lei de Cotas, o segundo bloco do instrumento de pesquisa foi composto por um conjunto de dez sentenças. Para cada sentença, os estudantes deveriam manifestar seu grau de concordância a partir de uma escala de quatro níveis (à moda *likert*): (1) discordo totalmente; (2) discordo um pouco; (3) concordo um pouco; (4) concordo totalmente. A sistematização das respostas dos estudantes foi feita considerando a distribuição total (sem estratificação sociodemográfica), a distribuição por grupos de cor/raça, a distribuição por gênero, a distribuição por faixa etária e a distribuição por cluster de renda per capita.

A análise inferencial das estratificações foi realizada por meio de testes de associação (qui-quadrado e de independência) e os resultados identificaram que apenas a estratificação por cor/raça apresentou diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$, ao passo que as demais variáveis (gênero, raça, renda) não revelaram associações robustas com as percepções sobre a política. Os resultados da distribuição geral e da distribuição por grupos raciais pode ser observada na Tabela 3.

Detalhando a análise dos dez itens, importa assinalar que o teste de significância estatística demonstrou que a frequência de respostas da primeira pergunta tem (p)valor = 0,6243. Tal evidência revela que as distribuições das respostas não devem ser consideradas inferencial face à amostra selecionada

Tabela 3. Frequência de respostas do 1º Bloco de questões.

Percepções valorativas sobre a Lei de Cotas	Distribuição da frequência total (n=333)	Raça/Cor			
		Branca n=94 (%)	Parda n=153 (%)	Preta n=69 (%)	Outros n=17 (%)
Q1. Eu conheço bastante o que são as cotas para ingresso no ensino superior					
Discordo totalmente	103 (30.9)	32 (34.0)	46 (30.1)	20 (29.0)	5 (29.4)
Discordo um pouco	125 (37.5)	37 (39.4)	56 (36.6)	26 (37.7)	6 (35.3)
Concordo um pouco	68 (20.4)	15 (16.0)	38 (24.8)	11 (15.9)	4 (23.5)
Concordo totalmente	37 (11.1)	10 (10.6)	13 (8.5)	12 (17.4)	2 (11.8)
Q2. As cotas para ingresso no ensino superior são importantes porque são justas					
Discordo totalmente	60 (18.0)	41 (43.6)	13 (8.5)	2 (2.9)	4 (23.5)
Discordo um pouco	63 (18.9)	28 (29.8)	30 (19.6)	2 (2.9)	3 (17.6)
Concordo um pouco	80 (24.0)	15 (16.0)	54 (35.3)	8 (11.6)	3 (17.6)
Concordo totalmente	130 (39.0)	10 (10.6)	56 (36.6)	57 (82.6)	7 (41.2)
Q3. As cotas para ingresso no ensino superior produzem uma divisão de raças que não existe					
Discordo totalmente	182 (54.7)	38 (40.4)	91 (59.5)	43 (62.3)	10 (58.8)
Discordo um pouco	56 (16.8)	7 (7.4)	34 (22.2)	11 (15.9)	4 (23.5)
Concordo um pouco	45 (13.5)	22 (23.4)	10 (6.5)	11 (15.9)	2 (11.8)
Concordo totalmente	50 (15.0)	27 (28.7)	18 (11.8)	4 (5.8)	1 (5.9)
Q4. As cotas para ingresso no ensino superior ajudam a combater o racismo					
Discordo totalmente	41 (12.3)	26 (27.7)	11 (7.2)	1 (1.4)	3 (17.6)
Discordo um pouco	62 (18.6)	25 (26.6)	22 (14.4)	11 (15.9)	4 (23.5)
Concordo um pouco	63 (18.9)	18 (19.1)	33 (21.6)	10 (14.5)	2 (11.8)
Concordo totalmente	167 (50.2)	25 (26.6)	87 (56.9)	47 (68.1)	8 (47.1)
Q5. As cotas para ingresso no ensino superior prejudicam as pessoas brancas					
Discordo totalmente	175 (52.6)	24 (25.5)	89 (58.2)	52 (75.4)	10 (58.8)
Discordo um pouco	40 (12.0)	13 (13.8)	18 (11.8)	8 (11.6)	1 (5.9)
Concordo um pouco	42 (12.6)	18 (19.1)	19 (12.4)	3 (4.3)	2 (11.8)
Concordo totalmente	76 (22.8)	39 (41.5)	27 (17.6)	6 (8.7)	4 (23.5)
Q6. As cotas para ingresso no ensino superior prejudicam pessoas pobres que não são negras					
Discordo totalmente	117 (35.1)	16 (17.0)	60 (39.2)	34 (49.3)	7 (41.2)
Discordo um pouco	88 (26.4)	21 (22.3)	43 (28.1)	21 (30.4)	3 (17.6)
Concordo um pouco	33 (9.9)	10 (10.6)	15 (9.8)	6 (8.7)	2 (11.8)
Concordo totalmente	95 (28.5)	47 (50.0)	35 (22.9)	8 (11.6)	5 (29.4)
Q7. As cotas podem levar pessoas menos preparadas à Universidade					
Discordo totalmente	165 (49.5)	28 (29.8)	78 (51.0)	49 (71.0)	10 (58.8)
Discordo um pouco	59 (17.7)	16 (17.0)	32 (20.9)	11 (15.9)	3 (17.6)
Concordo um pouco	58 (17.4)	29 (30.9)	24 (15.7)	2 (2.9)	4 (23.5)
Concordo totalmente	51 (15.3)	21 (22.3)	19 (12.4)	7 (10.1)	0 (0.0)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Tabela 3. Continuação...

Percepções valorativas sobre a Lei de Cotas	Distribuição da frequência total (n=333)	Raça/Cor			
		Branca n=94 (%)	Parda n=153 (%)	Preta n=69 (%)	Outros n=17 (%)
Q8. As cotas não deveriam levar em conta a cor ou raça do estudante					
Discordo totalmente	149 (44.7)	21 (22.3)	75 (49.0)	45 (65.2)	8 (47.1)
Discordo um pouco	66 (19.8)	19 (20.2)	32 (20.9)	12 (17.4)	3 (17.6)
Concordo um pouco	54 (16.2)	23 (24.5)	19 (12.4)	10 (14.5)	2 (11.8)
Concordo totalmente	64 (19.2)	31 (33.0)	27 (17.6)	2 (2.9)	4 (23.5)
Q9. As cotas atrapalham a justiça do ENEM e do vestibular					
Discordo totalmente	139 (41.7)	21 (22.3)	68 (44.4)	41 (59.4)	9 (52.9)
Discordo um pouco	69 (20.7)	16 (17.0)	37 (24.2)	15 (21.7)	1 (5.9)
Concordo um pouco	30 (9.0)	11 (11.7)	12 (7.8)	5 (7.2)	2 (11.8)
Concordo totalmente	95 (28.5)	46 (48.9)	36 (23.5)	8 (11.6)	5 (29.4)
Q10. As cotas para o ingresso ao ensino superior não deveriam existir.					
Discordo totalmente	181 (54.4)	31 (33.0)	91 (59.5)	50 (72.5)	9 (52.9)
Discordo um pouco	45 (13.5)	11 (11.7)	23 (15.0)	8 (11.6)	3 (17.6)
Concordo um pouco	36 (10.8)	15 (16.0)	15 (9.8)	5 (7.2)	1 (5.9)
Concordo totalmente	71 (21.3)	37 (39.4)	24 (15.7)	6 (8.7)	4 (23.5)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Nas questões 2 e 4, que dizem respeito à dimensão normativa-justificatória da política, o padrão geral é de apoio à ideia de que as cotas são importantes porque são justas (Q2) e ajudam a combater o racismo. Entre os estudantes pretos, 82,6% concordaram totalmente com a afirmação de que as cotas são importantes porque são justas (Q2), contra 10,6% entre brancos. De forma semelhante, 68,1% dos pretos concordaram totalmente que as cotas ajudam a combater o racismo (Q4), frente a apenas 26,6% dos brancos. Nessas duas questões, o grupo de pardos se posiciona mais próximo à tendência central (36,6% e 59,6%, respectivamente). Esses resultados parecem sinalizar certa clivagem: os estudantes negros demonstram níveis muito mais elevados de adesão à função corretiva das cotas.

As questões 5, 6 e 7 exploram a percepção de possíveis efeitos negativos sobre certos indivíduos/grupos. Entre brancos, 41,5% concordaram totalmente que as cotas prejudicam estudantes brancos (Q5), enquanto entre pardos e pretos esse índice foi de apenas 17,6% e 8,7%, respectivamente. Adicionalmente, 50% dos brancos concordam totalmente que as cotas prejudicam pessoas pobres que não são negras, face a 22,9% dos pardos e 11,6% dos pretos. De forma semelhante, 22,3% dos brancos concordaram totalmente que as cotas podem levar pessoas “menos preparadas” à universidade (Q7), 12,4% dos pardos e 10,1% dos pretos.

O sentimento de prejuízo pode estar associado ao pertencimento racial a um grupo que, de fato, nos critérios operacionais da política de ações afirmativas, se posiciona em desvantagem relativa na reserva de vagas e, nesse sentido, importa considerar os efeitos da priorização interseccional raça/renda nas percepções valorativas de estudantes pobres autodeclarados brancos. Entretanto, ao mesmo tempo, as respostas atribuídas à questão 8 não parecem indicar uma rejeição maior / absoluta ao critério racial de ações afirmativas. Apenas 33% dos estudantes brancos concordam totalmente que ‘as contas não deveriam levar em conta a cor ou raça do estudante’, enquanto 22,3% deles discordam totalmente desta sentença.

No que diz respeito à percepção valorativa sobre efeitos negativos da política para a justiça social e para a justiça nos processos de seleção para o ensino superior, as questões 3, 9 e 10 indicam que a percepção valorativa de efeitos negativos da política e de sua indesejabilidade

é significativamente superior entre os brancos: 28,7% deles sinalizam que 'as cotas para ingresso no ensino superior criam uma divisão de raças que não existe' (entre os pardos, esse índice é de 11,8% e, entre os pretos, de 5,8%). Entre os brancos, 48,9% concordam totalmente com a frase 'as cotas atrapalham a justiça do ENEM e do vestibular', face a 23,5% dos pardos e apenas 11,6% dos pretos. Finalmente, 39,4% dos brancos concordam totalmente com a ideia de que as cotas para ingresso no ensino superior não deveriam existir, face a 15,7% dos pardos e apenas 8,7% dos pretos.

Em síntese, a análise evidencia que, embora exista um padrão geral de apoio às ações afirmativas no conjunto da amostra, as diferenças entre grupos raciais são substantivas e estatisticamente significativas. Estudantes pretos e, em menor medida, pardos manifestam maior adesão à dimensão normativa das cotas, reconhecendo seu papel de correção das desigualdades e de combate ao racismo. Já entre estudantes brancos, observa-se maior frequência de percepções de prejuízo individual ou grupal e de questionamentos à legitimidade da política, ainda que não se configure um consenso de rejeição. Esses resultados sugerem que a experiência social das desigualdades raciais estrutura fortemente as percepções valorativas sobre as cotas, revelando a coexistência de narrativas concorrentes: de um lado, a afirmação da política como mecanismo de justiça e equidade; de outro, a persistência de representações que a vinculam à perda de mérito, à divisão racial e à indesejabilidade.

Conhecimento sobre os dispositivos da Lei de Cotas

Para a coleta de dados sobre o conhecimento dos estudantes a respeito dos dispositivos da Lei de Cotas, o instrumento de pesquisa organizou um bloco com dez sentenças sobre os critérios de elegibilidade, as formas de comprovação da condição de elegibilidade, a relação do direito às cotas com a diversidade de cursos superiores e eventuais restrições relacionadas à renda e à modalidade de oferta educativa cursada no ensino médio. Diferente do bloco sobre percepções valorativas, o que se pretendeu identificar, neste bloco, é se os estudantes seriam capazes de julgar cada sentença e identificar se seu conteúdo estava correto ou incorreto frente aos dispositivos estabelecidos na Lei. Para cada sentença, os estudantes poderiam declarar que o seu conteúdo era 'verdadeiro' ou 'falso' face às regras da Lei de Cotas ou, ainda, poderiam declarar que não sabiam a resposta, assinalando a opção 'não sei'. As sentenças que compuseram este bloco foram as seguintes expostas na Tabela 4.

Tabela 4. Questões sobre o conhecimento dos critérios da Lei de Cotas.

Q	Terceiro Bloco de Questões: Afirmativas utilizadas no questionário.
Q1	As cotas reservam metade das vagas para os alunos que frequentam o ensino médio na escola pública
Q2	Só podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas as pessoas pretas, pardas e indígenas
Q3	Os estudantes da escola pública que são brancos podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.
Q4	Os estudantes com deficiência da escola pública podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.
Q5	O modo de comprovar a cor ou raça do estudante para concorrer às vagas das cotas é a Certidão de Nascimento.
Q6	Os estudantes que não são pretos, pardos ou indígenas só podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas se sua família estiver atendida pelo Programa Bolsa Família
Q7	Os cursos mais concorridos no ENEM, como medicina ou direito, não possuem vagas reservadas pelas cotas
Q8	Os estudantes que sofrerem alguma reprovação em uma das séries do ensino médio não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.
Q9	Os estudantes da escola pública que frequentam a EJA - Educação de Jovens e Adultos não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.
Q10	Os estudantes negros que frequentam escolas particulares ao longo do ensino médio podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.

Fonte: Elaboração própria.

Na sistematização dos dados, calculou-se a frequência absoluta e o percentual de estudantes que responderam corretamente cada questão. Também foram calculadas a frequência absoluta e o percentual de estudantes de acordo com as variáveis sexo/gênero, raça/cor, faixa etária e renda per capita para o cálculo de eventual significância estatística nos padrões de acertos e erros em cada variável.

Para as variáveis de sexo/gênero e renda per capita, a aplicação do teste *qui quadrado* não revelou significância estatística na distribuição dos acertos e erros dos estudantes. Todavia, para as variáveis raça/cor e faixa etária, o padrão de distribuição dos acertos demonstrou significância estatística. A Tabela 5 reúne os dados e a indicação de asterisco informa a resposta correta sobre (verdadeira ou falsa) para cada pergunta.

Tabela 5. Frequência de respostas do 2º Bloco de questões¹.

Amostra n=333 (%)	Sexo/Gênero			Raça/cor			
	Homem n=157 (%)	Mulher n=162 (%)	Outros n=14 (%)	Branca n=94 (%)	Parda n=153 (%)	Preta n=69 (%)	Outros n=17 (%)
Q1. As cotas reservam, no mínimo, metade das vagas para os alunos que frequentam o ensino médio na escola pública							
Verdadeiro [*]	70 (21.0)	30 (19.1)	38 (23.5)	2 (14.3)	14 (14.9)	38 (24.8)	14 (20.3)
Falso	60 (18.0)	27 (17.2)	32 (19.8)	1 (7.1)	18 (19.1)	30 (19.6)	10 (14.5)
Não sei	203 (61)	100 (63.7)	92 (56.8)	11 (78.6)	62 (66.0)	85 (55.6)	45 (65.2)
Q2. Só podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas as pessoas pretas, pardas e indígenas.							
Verdadeiro	44 (13.2)	20 (12.7)	24 (14.8)	0 (0.0)	13 (13.8)	21 (13.7)	7 (10.1)
Falso [*]	51 (15.3)	30 (19.1)	20 (12.3)	1 (7.1)	13 (13.8)	27 (17.6)	9 (13.0)
Não sei	238 (71.5)	107 (68.2)	118 (72.8)	13 (92.9)	68 (72.3)	105 (68.6)	53 (76.8)
Q3. Os estudantes da escola pública que são brancos podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas							
Verdadeiro [*]	73 (21.9)	38 (24.2)	32 (19.8)	3 (21.4)	21 (22.3)	39 (25.5)	12 (17.4)
Falso	40 (12.0)	19 (12.1)	19 (11.7)	2 (14.3)	15 (16.0)	15 (9.8)	9 (13.0)
Não sei	220 (66.1)	100 (63.7)	111 (68.5)	9 (64.3)	58 (61.7)	99 (64.7)	48 (69.6)
Q4. Os estudantes com deficiência da escola pública podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas							
Verdadeiro [*]	63 (18.9)	28 (17.8)	30 (18.5)	5 (35.7)	21 (22.3)	27 (17.6)	13 (18.8)
Falso	54 (16.2)	22 (14.0)	29 (17.9)	3 (24.4)	13 (13.8)	24 (15.7)	13 (18.8)
Não sei	216 (64.9)	107 (68.2)	103 (63.6)	6 (42.9)	60 (63.8)	102 (66.7)	43 (62.3)
Q5. O único modo de comprovar a cor ou raça do estudante para concorrer às vagas das cotas é a Certidão de Nascimento.							

¹Em cada questão, a resposta correta está sinalizada com o asterisco (*)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Tabela 5. Continuação...

	Amostra n=333 (%)	Sexo/Gênero			Raça/cor			
		Homem n=157 (%)	Mulher n=162 (%)	Outros n=14 (%)	Branca n=94 (%)	Parda n=153 (%)	Preta n=69 (%)	Outros n=17 (%)
Verdadeiro	137 (41.1)	61 (38.9)	70 (43.2)	6 (42.9)	40 (42.6)	67 (43.8)	23 (33.3)	7 (41.2)
Falso [*]	54 (16.2)	31 (19.7)	22 (13.6)	1 (7.1)	13 (13.8)	25 (16.3)	13 (18.8)	3 (17.6)
Não sei	142 (42.6)	65 (41.4)	70 (43.2)	7 (50.0)	41 (43.6)	61 (39.9)	33 (47.8)	7 (41.2)
Q6. Para concorrer às vagas reservadas pelas cotas, os estudantes brancos só poderão se inscrever se sua família estiver atendida pelo Programa Bolsa Família								
Verdadeiro	56 (16.8)	31 (19.7)	23 (14.2)	2 (14.3)	15 (16.0)	23 (15.0)	14 (20.3)	4 (23.5)
Falso [*]	52 (15.6)	16 (10.2)	33 (20.4)	3 (21.4)	17 (18.1)	26 (17.0)	8 (11.6)	1 (5.9)
Não sei	225 (67.6)	110 (70.1)	106 (65.4)	9 (64.3)	62 (66.0)	104 (68.0)	47 (68.1)	12 (70.6)
Q7. As cotas que reservam vagas no ensino superior não são aplicadas a cursos de alta concorrência como Direto e Medicina								
Verdadeiro	18 (5.4)	10 (6.4)	8 (4.9)	0 (0.0)	1 (1.1)	13 (8.5)	2 (2.9)	2 (11.8)
Falso [*]	245 (73.6)	119 (75.8)	118 (72.8)	8 (57.1)	76 (80.9)	108 (70.6)	53 (76.8)	8 (47.1)
Não sei	70 (21.0)	28 (17.8)	36 (22.2)	6 (42.9)	17 (18.1)	32 (20.9)	14 (20.3)	7 (41.2)
Q8. Os estudantes que sofrerem alguma reprovação em uma das séries do ensino médio não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.								
Verdadeiro	53 (15.9)	27 (17.2)	22 (13.6)	4 (28.6)	15 (16.0)	20 (13.1)	13 (18.8)	5 (29.4)
Falso [*]	47 (14.1)	19 (12.1)	24 (14.8)	4 (28.6)	14 (14.9)	26 (17.0)	7 (10.1)	0 (0.0)
Não sei	233 (70.0)	111 (70.7)	116 (71.6)	6 (42.9)	65 (69.1)	107 (69.9)	49 (71.0)	12 (70.6)
Q9. Pessoas que fizeram o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.								
Verdadeiro	35 (10.5)	17 (10.8)	17 (10.5)	1 (7.1)	11 (11.7)	17 (11.1)	4 (5.8)	3 (17.6)
Falso [*]	30 (9.0)	12 (7.6)	16 (9.9)	2 (14.3)	11 (11.7)	8 (5.2)	9 (13.0)	2 (11.8)
Não sei	268 (80.5)	128 (85.1)	129 (79.6)	11 (78.6)	72 (76.6)	128 (83.7)	56 (81.2)	12 (70.6)
Q10. Os estudantes negros que frequentam escolas particulares ao longo do ensino médio podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas.								
Verdadeiro	27 (8.1)	11 (7.0)	16 (9.9)	0 (0.0)	9 (9.6)	12 (7.8)	3 (4.3)	3 (17.6)
Falso [*]	109 (32.7)	58 (36.9)	47 (29.9)	4 (28.6)	34 (36.2)	46 (30.1)	27 (39.1)	2 (11.8)
Não sei	197 (59.2)	88 (56.1)	99 (61.1)	10 (71.4)	51 (54.3)	95 (62.1)	39 (56.5)	12 (70.6)

¹Em cada questão, a resposta correta está sinalizada com o asterisco (*)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

A análise da distribuição das respostas “não sei” apresentadas pelos estudantes revela que o grau de conhecimento a respeito dos principais dispositivos da Lei de Cotas selecionados para a investigação é, de maneira geral, muito baixo. Somente em duas sentenças (Q5 e Q7), o percentual de declarações “não sei” foi inferior a 50%. Na Q5 (“O único modo de comprovar a cor ou raça do estudante para concorrer às vagas das cotas é a Certidão de Nascimento”), 42,6% dos estudantes marcaram essa opção. Já na Q7 (“As cotas que reservam vagas no ensino superior não são aplicadas a cursos de alta concorrência como Direito e Medicina”), o índice cai para 21,0%. O padrão mais expressivo de declaração de desconhecimento aparece na Q9 (“pessoas que fizeram o ensino médio na modalidade EJA não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas”), com 80,5% na Q2 (“só podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas as pessoas pretas, pardas e indígenas), na qual 71,5% responderam desta maneira.

A análise indica que, embora o desconhecimento seja um traço geral do conjunto, ele se concentra especialmente em questões que tratam dos critérios de acesso mais específicos e técnicos da política (quem pode concorrer, em quais condições, e quais documentos são aceitos), menos do que em afirmações de caráter mais geral.

No conjunto dos dez itens, percebe-se que os padrões de acerto apresentam alguma variação pequena em quase todas as questões, num intervalo que não supera 32,7% para a amostra integrada de todos os respondentes. Embora existam pequenas diferenças entre o grupo de homens e mulheres, elas não se apresentam significativas, como pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6. Índice de acertos na resposta às questões do 2º bloco por gênero/sexo.

GRUPO	PERCENTUAL DE ACERTOS POR QUESTÃO									
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Geral (n=333)	21%	15,3%	21,9%	18,8%	16,2%	15,6%	73,6%	14,1%	9%	32,7%
Homens (n=157)	19,1%	19,1%	24,2%	17,8%	19,7%	10,2%	75,8%	12,1%	7,6%	36,9%
Mulheres (n=162)	23,5%	12,3%	19,8%	18,5%	13,6%	20,4%	72,8%	14,8%	9,9%	29,9%
Outros N=14	14,3%	7,1%	21,4%	35,7%	7,1%	21,4%	57,1%	28,6%	14,3%	28,6%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

As mulheres demonstraram padrão levemente superior de acertos em Q1 (“As cotas reservam, no mínimo, metade das vagas para os alunos que frequentam o ensino médio na escola pública”), em Q4 (“Os estudantes com deficiência da escola pública podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas”), em Q8 (Os estudantes que sofrerem alguma reprovação em uma das séries do ensino médio não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas) e em Q9 (Pessoas que fizeram o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA não podem concorrer às vagas reservadas pelas cotas). Mas, na questão 6, há uma diferença expressiva, com as mulheres atingindo o dobro do padrão de acertos quando comparadas aos homens (20,4% x 10,2%). Nas outras cinco questões, os homens apresentam padrão de acertos levemente superior às mulheres. De modo geral, é possível afirmar que a distribuição estatística identificada revela padrão razoavelmente comum de conhecimento entre homens e mulheres. O número pequeno de sujeitos classificados como outros (homens trans / mulheres trans) compromete a extração estatística e os dados indicam a necessidade de aprofundar pesquisas que possam mensurar se essa variável é relevante. O mesmo exercício foi feito considerando os grupos raciais identificados na investigação (Tabela 7).

Nos itens que abordam os critérios gerais de elegibilidade (Q1 a Q4), é possível observar diferenças marcantes entre os grupos raciais. Em Q1, pardos tiveram o maior percentual de acertos (24,8%), seguidos de pretos (20,3%) e brancos (14,9%), revelando que estudantes negros e pardos demonstraram mais domínio do dispositivo legal que garante metade das

Tabela 7. Índice de acertos na resposta às questões do 2º bloco por grupo raça/cor.

GRUPO	PERCENTUAL DE ACERTOS POR QUESTÃO									
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Geral (n=333)	21%	15,3%	21,9%	18,8%	16,2%	15,6%	73,6%	14,1%	9%	32,7%
Brancos (n=94)	14,9%	13,8%	22,3%	22,3%	13,8%	18,1%	80,9%	14,9%	11,7%	36,2%
Pardos (n=153)	24,8%	17,6%	25,5%	17,6%	16,3%	17%	70,6%	17,0%	5,2%	30,1%
Pretos (n=69)	20,3%	13%	17,4%	18,8%	18,8%	11,6%	76,8%	10,1%	13,0%	39,1%
Outros (n=17)	23,5%	11,8%	5,9%	11,8%	17,6%	5,9%	47,1%	0,0%	11,8%	11,8%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

vagas para egressos da escola pública. Em Q3, o mesmo padrão se repete: pardos lideram (25,5%), brancos vêm logo atrás (22,3%) e pretos ficam com o menor índice (17,4%). Já em Q4, sobre estudantes com deficiência, brancos (22,3%) aparecem acima de pardos (17,6%) e pretos (18,8%). Esses resultados sugerem que não há um grupo com desempenho consistentemente superior, mas sim variações ligadas a dimensões específicas da lei.

Nas questões sobre mecanismos de comprovação e critérios complementares (Q5 e Q6), os resultados também revelam contrastes. Em Q5, pardos (16,3%) e pretos (18,8%) tiveram índices de acerto ligeiramente superiores aos brancos (13,8%), o que pode indicar maior atenção desses grupos às formas de comprovação da autodeclaração racial. Em Q6, entretanto, brancos (18,1%) superaram pardos (17%) e pretos (11,6%) ao reconhecer que o Bolsa Família não é critério para acessar as cotas. Essa oscilação indica que as percepções sobre os dispositivos da lei variam conforme a interseção entre raça e experiência social, sem que um grupo detenha vantagem sistemática em todos os pontos.

O maior consenso aparece em Q7, sobre a abrangência da lei nos cursos mais concorridos: brancos (80,9%) e pretos (76,8%) se destacam, enquanto pardos apresentam índice menor (70,6%). Já nas questões sobre restrições inexistentes (Q8 e Q9), todos os grupos apresentam baixos índices, mas as diferenças chamam atenção: em Q8, pardos (17%) superam brancos (14,9%) e pretos (10,1%); em Q9, pretos (13%) superam brancos (11,7%) e pardos (5,2%). Esses resultados sugerem que as desinformações sobre limitações ao acesso (como reprovações ou EJA) afetam todos, mas em graus distintos, impactando sobretudo os estudantes pardos no caso da EJA.

Por fim, Q10, que discute o acesso de estudantes negros de escolas privadas, traz um dado significativo: pretos (39,1%) têm o maior percentual de acertos, seguidos de brancos (36,2%) e pardos (30,1%). Isso parece indicar que o grupo diretamente beneficiário da regra (os negros) apresenta maior conhecimento sobre esse aspecto específico da lei. Essa tendência contrasta com outras questões, nas quais pretos ficam atrás de pardos ou brancos. Em conjunto, a análise evidencia que a distribuição dos acertos varia de acordo com o tema, mas que estudantes pretos tendem a se destacar justamente nas questões que mais dizem respeito ao reconhecimento de seus direitos de acesso, enquanto pardos e brancos oscilam em função de diferentes dimensões da aplicação da lei.

Os resultados da análise deste bloco, que apontam para padrões de conhecimento muito insuficientes em relação às regras básicas da Lei de Cotas, reforçam a relevância da agenda recente de pesquisa no campo de públicas que se debruça sobre os efeitos do grau de conhecimento e das percepções dos destinatários em suas condições objetivas e subjetivas para exercer os direitos que elas lhes reservam. Como demonstram Jilke e Van Ryzin (2016) e Blake e Moynihan (2020), vieses cognitivos e assimetrias informacionais incidem de forma decisiva sobre a disposição de engajamento dos usuários nas políticas públicas. Nesse sentido, o achado de que a maioria dos estudantes comprehende de modo insuficiente os dispositivos

da política de cotas sugere que a assimetria de informação pode se configurar como uma barreira concreta ao exercício do direito. Ou seja, a baixa capacidade de reconhecer com clareza critérios de elegibilidade e condições de acesso não apenas limita a efetividade da política como também aprofunda desigualdades de participação, em linha com o que a literatura recente em administração pública comportamental vem demonstrando.

Acesso às informações sobre a Lei de Cotas

O último bloco do instrumento de pesquisa teve como objetivo identificar se os estudantes respondentes compreendiam que são destinatários da política pública de ação afirmativa expressa na Lei de Cotas e identificar: (1) se eles foram expostos ou participaram de algum tipo de atividade, desenvolvida na escola, dedicada à orientá-los sobre os dispositivos da Lei ao longo do ensino médio e (2) qual seria a pessoa que eles procurariam, em primeiro lugar, para ajudá-los a entender a Lei de Cotas.

No que tange à primeira questão, 166 estudantes (49,8% da amostra) responderam que “sim”, consideram que são pessoas que cumprem os requisitos para acessar a Lei de Cotas. 77 estudantes (23,1%) declararam que ‘não’ e 90 estudantes (27,0%) declararam não saber a resposta desta pergunta. Quando segregados por gênero/sexo, as mulheres reconhecem-se em maioria como beneficiárias da política (57,1% frente 43,7% dos homens). Quando segregados por cor/raça, 89,9% dos pretos e 66,4% dos pardos declararam que se reconhecem como beneficiários da política face a 38,6% dos brancos. No que diz respeito à participação em atividades de orientação sobre a Lei de Cotas durante o ensino médio, 86,2% dos estudantes afirmaram que isso não aconteceu (nenhuma vez), 9,6% assinalaram que isso aconteceu uma única vez e 4,3% afirmaram que esse tipo de atividade aconteceu algumas vezes. Os padrões são semelhantes entre homens e mulheres (87,6% e 87,0% de negação, respectivamente) e entre os grupos raciais (84,7% entre brancos, 86,8% entre pardos e 90,1% entre pretos).

Finalmente, quando questionados sobre quem procurariam para compreender melhor como funciona a Lei de Cotas, as respostas indicam uma priorização da figura do professor, seguida por buscas na internet e pelo círculo familiar, especialmente pai e/ou mãe (Tabela 8).

Tabela 8. Quem o jovem procuraria para saber mais sobre a Lei de Cotas?

Amostra	Um professor	Procuraria na Internet	Meu pai ou minha mãe	Líder religioso	Outras respostas
Geral	42,1%	19,7%	18,7%	6,4%	13,1%
Homens	37,9%	21,4%	19,1%	5,6%	16,0%
Mulheres	44,6%	16,30%	20,40%	7,30%	11,40%
Brancos	36,80%	20,10%	18,40%	6,20%	18,50%
Pardos	44,10%	18,60%	18,10%	4,70%	14,50%
Pretos	46,10%	17,20%	16,40%	5,90%	14,40%
Outros	36,40%	24,10%	19,30%	3,10%	17,10%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados coletados.

Os dados revelam uma clivagem importante no reconhecimento de pertencimento à Lei de Cotas. Enquanto quase metade da amostra (49,8%) declara-se beneficiária em potencial, um contingente expressivo de jovens (27,0%) afirma não saber responder a essa questão, sugerindo níveis relevantes de incerteza quanto aos critérios da política. Esse desconhecimento é especialmente marcado entre estudantes brancos, dos quais apenas 38,6% reconhecem-se como beneficiários, em contraste com 66,4% dos pardos e 89,9% dos pretos. A desigualdade nas percepções sinaliza que o pertencimento racial estrutura fortemente a autoidentificação com a política, reforçando que os estudantes negros tendem a reconhecer nas cotas uma via legítima de acesso, enquanto os brancos, mesmo sendo egressos da escola pública, mostram-se menos propensos a se enxergar como destinatários.

A ausência de atividades de orientação sistemática ao longo do ensino médio aparece como um fator que potencializa o déficit informacional: 86,2% da amostra declara não ter participado de nenhuma ação escolar voltada ao tema. Esse dado, ao lado da expressiva procura por professores (42,1%) e pela internet (19,7%) como principais fontes de informação, evidencia que a socialização escolar exerce um papel decisivo, embora insuficientemente explorado, na difusão do conhecimento sobre a Lei de Cotas. Além disso, o recurso à família, ainda que relevante (18,7%), é secundário frente ao papel atribuído ao corpo docente, o que sugere uma expectativa de mediação pedagógica que permanece em grande parte não atendida. Nesse sentido, a baixa exposição institucional a atividades de esclarecimento parece contribuir tanto para a persistência de dúvidas quanto para a reprodução de percepções desiguais entre grupos raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar em que medida estudantes da rede pública de ensino médio conhecem os dispositivos legais que estruturam a Lei de Cotas e como percebem, valorativamente, a legitimidade e os efeitos dessa política pública. Para tanto, aplicou-se um *survey* a 333 jovens matriculados na 3^a série do ensino médio em três escolas da zona leste de São Paulo, mobilizando itens de verdadeiro/falso para aferição de conhecimento e sentenças em escala Likert de quatro pontos para captar percepções valorativas.

Os resultados evidenciaram, de um lado, amplo desconhecimento em relação a aspectos centrais de elegibilidade da política, especialmente quanto ao direito de estudantes brancos de escola pública concorrerem às vagas reservadas e à impossibilidade de candidatos de escolas privadas acessarem o sistema de cotas. Por outro lado, observou-se melhor desempenho nos itens de caráter mais geral sobre a lei. No plano das percepções, a análise revelou diferenças estatisticamente significativas segundo raça/cor: pretos e pardos demonstram maior adesão à dimensão normativa-justificatória da política, enquanto estudantes brancos são mais propensos a associá-la a potenciais efeitos negativos, como prejuízos a terceiros ou riscos de comprometimento da justiça dos exames.

Esses achados reforçam a importância de compreender a implementação das políticas públicas também pela ótica dos destinatários, destacando que lacunas informacionais e vieses valorativos podem afetar a adesão e a participação dos usuários. Do ponto de vista prático, os resultados apontam para a necessidade de estratégias mais sistemáticas de orientação escolar acerca da Lei de Cotas, sobretudo em etapas finais do ensino médio. Para pesquisas futuras, sugerem-se três caminhos: (i) expandir o campo empírico para diferentes contextos regionais e socioeconômicos, de modo a avaliar variações territoriais; (ii) adotar estratégias analíticas que permitam explorar relações causais entre informação, percepções valorativas e intenções de uso da política; e (iii) investigar o papel de agentes escolares na mediação de informações sobre ações afirmativas, ampliando o diálogo com a literatura de street-level bureaucracy e administração pública comportamental.

REFERÊNCIAS

- ALON, S. **Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education**. Stanford: Stanford Center on Poverty and Inequality, 2015. Disponível em: https://cpi.stanford.edu/_media/pdf/key_issues/education_research.pdf. Acesso em: 6 set. 2025.
- ARCIDIACONO, P.; LOVENHEIM, M. Affirmative action and the quality-fit trade-off. **Journal of Economic Literature**, Nashville, v. 54, n. 1, p. 3-51, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1257/jel.54.1.3>.
- BABBIE, E. **Métodos de investigación por encuesta**. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1999.
- BAGDE, S.; EPPEL, D.; TAYLOR, L. Does affirmative action work? Caste, gender, college quality, and academic success in India. **The American Economic Review**, Nashville, v. 106, n. 6, p. 1495-1521, 2016. DOI: <http://doi.org/10.1257/aer.20140783>.
- BATRUCH, A.; AUTIN, F.; BUTERA, F. Belief in school meritocracy and the legitimization of social and income inequality. **Social Psychological and Personality Science**, Thousand Oaks, v. 14, n. 5, p. 621-635, 2023. PMID:37223669.
- BLACK, S. E.; DENNING, J. T.; ROTHSTEIN, J. Winners and losers? The effect of gaining and losing access to selective colleges on education and labor market outcomes. **American Economic Journal. Applied Economics**, Nashville, v. 12, n. 4, p. 144-177, 2020.

BLAKE, D.; MOYNIHAN, D. P. Political bias and the administrative state: experimental evidence from behavioral public administration. **Public Administration Review**, Washington, D.C., v. 80, n. 6, p. 943-955, 2020. DOI: <http://doi.org/10.1111/puar.13201>.

BLEEMER, Z. Affirmative action, mismatch, and economic mobility after Proposition 209. **The Quarterly Journal of Economics**, Cambridge, v. 138, n. 2, p. 979-1036, 2023.

COOPER, R. et al. **The impacts of preferential college admissions for the disadvantaged**: experimental evidence from PACE in Chile. London: Institute for Fiscal Studies, 2022. (Working Paper).

DUBET, F. **Les places et les chances**: repenser la justice sociale. Paris: Seuil, 2008.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015. DOI: <http://doi.org/10.9771/crrh.v28i74.19896>.

DZIMBIRI, L. B. Meritocracy: a remedy to addressing social injustices in higher education. **Journal of Comparative & International Higher Education**, Connecticut, v. 15, n. 5, p. 58-70, 2023. Disponível em: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/jcihe/vol15/iss5/5>. Acesso em: 6 set. 2025.

FOWLERJUNIOR, F. J. **Pesquisa de levantamento**. Tradução Rafael Padilla Ferreira. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRANCIS, A. M.; TANNURI-PIANTO, M. Using Brazil's racial continuum to examine the short-term effects of affirmative action in higher education. **The Journal of Human Resources**, Madison, v. 47, n. 3, p. 754-784, 2012. DOI: <http://doi.org/10.3368/jhr.47.3.754>.

FRASER, N. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. London: Verso, 2003.

GOMIDE, A. A.; MACHADO, R. A.; LINS, R. S. A variação das capacidades burocráticas na administração pública federal brasileira: uma análise com dados de survey. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 29, n. 100, p. 217-247, 2022. DOI: <http://doi.org/10.1590/1984-92302022v29n0009EN>.

HERD, P.; MOYNIHAN, D. P. **Administrative burden**: policymaking by other means. New York: Russell Sage Foundation, 2018

HERINGER, R. Affirmative action policies in higher education in Brazil. **Social Sciences**, Basel, v. 13, n. 1, p. 54, 2024.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2022**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em: 1 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/censo-escolar-2023>. Acesso em: 1 out. 2025.

JILKE, S.; VAN RYZIN, G. G. **Experiments in public management research**: challenges and contributions. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

MENEZES-FILHO, N.; MONTE, D.; VAZ, N. Spillover effects of affirmative action policies in Brazilian higher education. **arXiv**, Ithaca, 2023. No prelo. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2304.06445>. Acesso em: 1 out. 2025.

MIJS, J. J. B. Learning about inequality in unequal America: how the social environment shapes adolescent beliefs about fairness and opportunity. **Research in Social Stratification and Mobility**, Greenwich, v. 84, p. 100758, 2023. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100814>.

MORIGUCHI, C.; NARITA, Y.; TANAKA, A. Meritocracy and its discontents. **arXiv**, Ithaca, 2024. No prelo. DOI: <http://doi.org/10.48550/arXiv.2402.04429>.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, A. N. Educação antirracista e equidade racial no ensino fundamental: parâmetros para avaliação negociada do projeto político-pedagógico. **Revista Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 95-116, 2022. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/232>. Acesso em: 1 out. 2025.

SANTOS, A. N.; PEREIRA, R. Diretores de escola na implementação das políticas de educação especial inclusiva em um município da Região Metropolitana de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, p. 2386-2404, 2022. DOI: <http://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16688>.

TAYLOR, A.; SHALLISH, L. The logic of bio-meritocracy in the promotion of higher education equity. **Disability & Society**, Abingdon, v. 34, n. 7-8, p. 1200-1223, 2019. DOI: <http://doi.org/10.1080/09687599.2019.1613962>.

VALENTE, R. R. et al. Performance of students admitted through affirmative action in a Brazilian public medical school: a 15-year cohort study. **PLoS One**, San Francisco, v. 17, n. 5, e0268100, 2022. PMID:35511950.

Contribuições dos autores

VEFN: Conceitualização, Metodologia, Coleta de dados, Gerenciamento de dados, Análise estatística, Análise de dados, Preparação visual dos dados, Escrita. ANS: Conceitualização, Metodologia, Coleta de dados, Administração do projeto (orientação e supervisão), Validação, Revisão.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara