

IDENTIDADES DE COTISTAS NEGROS EGRESSOS: EXPERIÊNCIAS DAS UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE

Wellington Oliveira dos Santos¹
<https://orcid.org/0000-0002-3289-2483>

RESUMO: O texto apresenta resultado de pesquisa com estudantes egressos do sistema de cotas raciais em instituições públicas de Ensino Superior da região Centro-Oeste. O objetivo foi refletir sobre a construção da identidade racial de estudantes cotistas raciais negros, a partir do relato dos egressos. Como metodologia, foi utilizada entrevista semiestruturada. Os entrevistados destacam histórias de vida educacional de luta contra o racismo atrelado a outras formas de desigualdade, como gênero e classe social; apoio da família; e construção da identidade negra com o acesso ao Ensino Superior e participação de grupos de estudantes negros. Os relatos indicam mudanças nas identidades dos estudantes durante suas graduações, em suas concepções sobre negritude e ser negro no Brasil e em suas percepções sobre os espaços de poder ocupados por negros e brancos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: ações afirmativas, estudantes negros, identidade, graduados.

IDENTITIES OF BLACK QUOTES EGRESSES: EXPERIENCES FROM UNIVERSITIES IN BRAZIL'S MIDWEST

ABSTRACT: The text presents research results with students graduated from the racial quota system in public higher education institutions in the midwest region of Brazil. The objective was to reflect on the construction of the racial identity of black racial quota students, based on the report of the respondents. As a methodology, semi-structured interviews were used. Respondents highlight educational life stories of fighting racism linked to other forms of inequality, such as gender and social class; family support; and construction of black identity with access to public higher education institutions and participation of groups of black students. The reports indicate changes in the identities of the students during their graduation, in their conceptions about blackness and being black in Brazil and in their perceptions about the spaces of power occupied by blacks and whites in society.

KEYWORDS: affirmative actions, black students, identity, graduates.

¹ Doutor em Educação. Professor na Universidade Estadual de Goiás. Endereço: Visconde de Porto Seguro, 1095, Centro, Formosa, Goiás, Brasil. psicologowell@gmail.com

LA IDENTIDAD RACIAL DE LOS ESTUDIANTES GRADUADOS DE CUOTA RACIAL NEGRA: EXPERIENCIAS DE UNIVERSIDADES CENTRO-OESTE

RESUMEN: El texto presenta resultado de investigación con estudiantes graduados del sistema de cuotas raciales en instituciones públicas de educación superior en la región del Medio Oeste. El objetivo era reflexionar sobre la construcción de la identidad racial de los estudiantes de cuota racial negra, según el informe de los alumnos. Como metodología, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Los encuestados destacan historias de vida educativas sobre la lucha contra el racismo vinculadas a otras formas de desigualdad, como el género y la clase social; apoyo familiar; y construcción de identidad negra con acceso a educación superior y participación de grupos de estudiantes negros. Los informes señalan cambios en las identidades de los estudiantes durante su graduación, en sus concepciones sobre la negritud y ser negro en Brasil y en sus percepciones sobre los espacios de poder ocupados por negros y blancos en la sociedad.

PALAVRAS CLAVE: acciones afirmativas, estudiantes negros, identidad, egresados.

Introdução

O presente texto apresenta resultados de pesquisas com estudantes egressos (as) do sistema de cotas raciais em instituições públicas de Ensino Superior da região Centro-Oeste². Aqui temos por objetivo refletir sobre a construção da identidade racial de estudantes cotistas raciais negros (as), a partir do relato dos graduados.

As políticas de ações afirmativas para a população negra têm sido utilizadas em instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras desde o início do século XXI. Elas fazem parte das reivindicações do movimento negro, das propostas discutidas na Conferência de Durban (2001) e da avaliação de pesquisadores que entendem que as persistentes desigualdades entre os grupos étnico-raciais em nosso país nos campos da educação, política, emprego, entre outros, não foram superadas com políticas universalistas ou baseadas apenas em critérios socioeconômicos.

A educação ganhou especial atenção porque é entendida como uma

² Este estudo fez parte da pesquisa nacional "Ações Afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e mundo do trabalho", financiada pelo Ministério da Educação, através de sua Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Foi coordenada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG, em articulação com seis equipes regionais: Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Goiás e Universidade Federal de Santa Catarina.

das possíveis formas de valorização da cultura e presença negra. Por isso, as ações afirmativas para o Ensino Superior podem ser entendidas como complementares as ações afirmativas direcionadas a educação básica, como a alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a aprovação do artigo 26A, em 2003 (Lei 10.639) incluindo o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico – em 2008 (Lei 11.645) acrescentando o ensino de História e Cultura Indígena.

Entendemos que essas políticas também atuam para a valorização e construção da identidade racial do negro, algo que os movimentos sociais negros consideram relevante para a defesa de direitos humanos fundamentais em uma sociedade racialmente hierarquizada que ainda insiste no mito da democracia racial. Por isso vitória importante para os ativistas foi a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2012 considerando constitucional políticas de cotas no Ensino Superior com base em critérios raciais.

Neste trabalho, damos a palavra aos sujeitos diretamente beneficiados pelas políticas de ações afirmativas raciais para o ingresso no Ensino Superior. As experiências desses sujeitos exemplificam as formas nas quais as políticas baseadas em critérios raciais possibilitam (re)pensar a identidade negra. Conforme Nilma Gomes (2005), a identidade, enquanto processo social, histórico e político, pode ser entendida como um modo de ser no mundo e em relação com os outros. Ela é construída com ênfase na diferença: quando buscamos identidade dentro de um grupo social, marcamos a diferença com relação a outros grupos. A identidade dos (as) negros (as) brasileiros (e de outros países da diáspora africana) deve ser entendida como uma construção do olhar do grupo racial negro ou de sujeitos desse grupo sobre si mesmos a partir de sua relação com os outros³.

Aqui, primeiro apresentamos trabalhos sobre cotistas raciais nas IES. A partir desse cenário, exploramos as entrevistas com os (as) egressos (as), com o objetivo de entender suas vivências e construção de identidade.

Trabalhos acadêmicos sobre cotistas raciais nas IES do Centro-Oeste

No universo de 13 IES públicas (estaduais ou federais) do Centro-Oeste, todas (2019) possuem alguma política de ação afirmativa para o ingresso de

³ Gomes (2005) apresenta a definição de raça como uma construção social utilizada para hierarquizar e definir acesso a bens materiais e simbólicos a partir de traços fenotípicos e culturais.

estudantes negros (as), a maioria (07) antes da Lei nº 12.711/2012⁴, conhecida como Lei de Cotas. Apesar de algumas dessas instituições nomearem reservas de vagas para estudantes indígenas como cotas raciais, neste texto, quando nos referimos às cotas raciais, nos restringimos às cotas para estudantes negros (as) (pretos e pardos).

Entre as IES com cotas raciais, relevante a presença das universidades estaduais: com exceção do Distrito Federal, os outros estados possuem IES estaduais com ações afirmativas para ingresso de estudantes cotistas raciais aprovadas antes das IES federais: Universidade Estadual de Goiás (em 2004); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (em 2002, para indígenas, e 2003 para negros); e Universidade do Estado de Mato Grosso (2004). Entre as IES federais, a Universidade de Brasília foi a primeira IES federal da região a aprovar política de cotas raciais (2003); em seguida, temos a Universidade Federal de Goiás (2008); a Universidade Federal Grande Dourados (2008); e Universidade Federal do Mato Grosso (2011). A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, por sua vez, não contava com sistema de cotas raciais antes da Lei nº 12.711, assim como os Institutos Federais da região.

Para esta pesquisa, realizamos revisão de literatura em bases de dados on-line com o tema ações afirmativas e estudantes cotistas nas IES do Centro-Oeste. Essa revisão de literatura não almejava contemplar toda produção acadêmica disponível, e sim construir um quadro geral. Importante destacar: não encontramos trabalhos acadêmicos com o tema sobre as IES de Mato Grosso na busca on-line. Possivelmente uma busca mais detalhada incluindo base de dados física das bibliotecas de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso de tais IES encontre trabalhos sobre o estado.

No Distrito Federal, como a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal do país a instituir um sistema de cotas baseado em critérios raciais (em 2003), existe bibliografia considerável a respeito da legislação do mesmo e das polêmicas envolvidas, principalmente nos primeiros anos. Por exemplo, Maio e Santos (2005) analisaram as polêmicas em torno da existência da banca de identificação racial da UnB. Ao adotar o uso da banca de identificação racial, a UnB na época seguiu os passos da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a primeira universidade com o modelo. De acordo com Maio e Santos (2005), o projeto original das cotas raciais na UnB não incluía qualquer forma de banca de identificação racial: estava baseado no direito a autoatribuição racial da Convenção 169 da Organização Internacional

⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 27 out. 2018.

do Trabalho (OIT). Mas os defensores da avaliação apontam para a necessidade de prevenir aproveitadores do sistema⁵.

A partir da instituição das políticas de ações afirmativas na UnB, os trabalhos acadêmicos passaram a dar espaço para a análise do desempenho dos cotistas negros (no vestibular) e o rendimento acadêmico nas disciplinas. Com relação ao desempenho e rendimento acadêmico dos estudantes, podemos elencar os seguintes trabalhos: Velloso e Cardoso (2008) analisaram a evasão de cotistas e não cotistas da UnB. Segundo os autores, contrariando previsões pessimistas, os cotistas evadem menos do que os não-cotistas. No caso da UnB, os cursos de licenciatura têm maior evasão por parte dos não-cotistas do que os cursos de bacharelado; para os cotistas a diferença de evasão é quase inexistente na comparação licenciatura – bacharelado. Para os cotistas, conseguir trabalho durante o curso poderia aumentar as chances de abandono. Em outro artigo, Cardoso (2008) expande esses dados, analisando a evasão e rendimento de estudantes cotistas da UnB. Os dados indicaram que: os estudantes cotistas tendiam a se candidatar em maior proporção aos cursos de menor prestígio social; caso não existissem as cotas, mesmo com a duplicação de vagas não haveria aumento na representação de estudantes negros (as) entre os aprovados; o rendimento acadêmico de cotistas e não cotistas é semelhante. Em análise posterior, Garcia e Jesus (2015) compararam o desempenho de estudantes cotistas e não cotistas em 09 cursos da UnB, a partir da análise do índice de rendimento acadêmico. Considerando as médias semestrais, em 05 dos cursos pesquisados não houve diferenças significativas, de acordo com os autores, a não ser nos anos iniciais dos cursos.

Importante destacar que a própria UnB realizou análise do programa de ação afirmativa para ingresso da população negra, divulgada no relatório “Análise do Sistema de Cotas Para Negros da Universidade de Brasília Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013” (2013). O documento explica as mudanças ocorridas no processo de identificação – da análise de fotografias antes da realização das provas, de 2004 a 2007, ao uso de bancas de entrevistas após as provas a partir de 2008. Apresenta dados do sistema de cotas para negros na instituição e, assim como estudos anteriores indicavam, aponta não existir diferença significativa entre o desempenho dos estudantes cotistas e não-cotistas.

⁵ A partir de 2012, com a Lei de Cotas, as bancas de verificação racial foram desativadas na UnB. Isso elevou as denúncias de fraudes no sistema de cotas. Em entrevista de 2017, o professor José Jorge de Carvalho, um dos principais articuladores das políticas de ação afirmativa na UnB, defendeu o retorno da adoção da banca. Disponível em <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensino-superior/2017/12/28/ensino_ensinosuperior_interna,650225/unb-retomara-debate-sobre-verificacao-de-cotas-para-negros-e-indios-em.shtml> acesso em 21 abr., 2018.

No estado de Goiás, tem destaque os trabalhos com foco na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e na Universidade Federal de Goiás (UFG). Queiroz (2008) analisou a política de cotas raciais da UEG. De acordo com o autor, a Lei Estadual nº 14.832 de 12 de julho de 2004 (estabelece o sistema de cotas para estudantes negros na IES do estado) ampliou o acesso de negros na instituição. A legislação estadual vale para todas as IES de Goiás, porém apenas a UEG adotou o sistema; as IES municipais das cidades de Mineiros, Goiatuba, Rio Verde e Anicuns não adotaram o sistema de cotas (QUEIROZ, 2008). Além disso, a lei estabelece a elaboração de relatórios anuais sobre o sistema de cotas racial, bem como políticas de apoio e acompanhamento dos estudantes cotistas, o que não ocorria na UEG até então. Queiroz (2008) destacou dificuldades também dos movimentos negros goianos em acompanharem o sistema de cotas, principalmente dificuldades financeiras.

Por sua vez, Galvão (2009) analisou as cotas raciais como política de admissão, tendo como foco a política da UFG em comparação com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a UnB. Para o autor, o argumento favorável às cotas raciais mais consistente é o de reconhecimento de grupos étnico-raciais. No caso da UERJ, de acordo com Galvão (2009), as cotas, aprovadas pelo governo estadual, foram baseadas em critérios de justiça social. No caso da UnB, cuja adoção das cotas ocorreu a partir de decisão interna com forte participação de movimentos negros, o principal argumento foi a diversidade racial do corpo discente e docente. A UFG, por sua vez, seria influenciada por esses dois argumentos na implantação de sua política de cotas raciais.

Nesse sentido, a UFG aprovou as cotas após discussão interna (comunidade acadêmica), e de acordo com Cirqueira, Gonçalves, e Ratts (2012), o processo foi tenso e conflitante, pois envolveu posicionamentos ideológicos, políticos e privilégios de raça e classe. Segundo Vaz (2012), a discussão interna sobre as cotas vista na UFG não ocorreu na outra grande universidade do estado, a UEG. Isso porque as cotas na mesma foram implantadas a partir de legislação estadual. Por essa razão, no início inexistia discussão sobre política de cotas na UEG antes do sistema, ao contrário da UFG (VAZ, 2012).

Com relação aos estudantes beneficiados pelas políticas de ações afirmativas nas IES de Goiás, Gonçalves (2012) analisou o impacto das ações afirmativas da UFG para o letramento dos estudantes, a partir de entrevista com um estudante negro cotista. Para o entrevistado, ocorreu melhora no desempenho acadêmico, principalmente quando passou a receber bolsa de iniciação científica. Rosa (2013) analisou a política de ações afirmativas da UFG, chamado de UFGInclui. De acordo com a pesquisadora, essa política é

um avanço na democratização do acesso ao Ensino Superior do estado, pois os estudantes da rede pública e negros deixaram de focar a escolha em cursos de baixa demanda (ou nota de corte baixa), tentando ingresso nos cursos mais concorridos, usando as cotas. Também Hamú (2014) analisou o UFGInclui, destacando que seus avanços podem ser atribuídos aos militantes negros da UFG. Na época, o autor alertou que a UFG “[...] não se repensou e tampouco se reorganizou para reconhecer a identidade plural de seus “novos” ingressos. Tem cabido aos cotistas, individualmente, recorrerem às suas estratégias de subversão e transformação”. (HAMÚ, 2014, p. 171).

Cavalcante (2014) analisou estratégias de acesso e permanência de cotistas raciais e de escola pública da UEG e da UFG. Entrevistou e aplicou questionários a 10 estudantes cotistas de cursos concorridos das duas instituições; desses, 08 ingressaram por cotas raciais (UEG) ou raciais-escola pública (UFG). Para o acesso a universidade, os estudantes tiveram pequenos investimentos escolares por parte das famílias e cursinhos. Para a permanência, os estudantes usaram estratégias tais como construção de redes de sociabilidade, participação em atividades acadêmicas e movimentos sociais, e manter o bom desempenho acadêmico. Por sua vez, Rosa e Gonçalves (2015) analisaram o perfil dos estudantes cotistas da UFG. Analisando os desempenhos no vestibular, as autoras consideram que, sem as cotas, estudantes de escola pública e negros (as) de escola pública somente conseguiriam ingressar em cursos de menor prestígio social (cursos de licenciatura, por exemplo). De uma maneira geral, os cotistas conseguem desempenho similar nas disciplinas dos cursos aos estudantes não cotistas.

Como as ações afirmativas na UEG são resultado de lei estadual, é importante relacionar alguns atores envolvidos e parte do jogo de forças. Santos Junior (2016) analisou a política de cotas da UEG, a partir da elaboração da Lei estadual nº 14.832 de 2004, de Goiás, explicitando como o processo foi atravessado por disputas políticas, desde o projeto em 2003 pelo então deputado estadual Luis César Breno (PT), passando pela discussão interna na instituição (após o projeto ser apresentado), que na época se posicionava majoritariamente contrária as cotas sociais e raciais, as mobilizações de grupos ativistas negros de Goiânia e da Universidade Federal de Goiás, até a aprovação final do projeto modificado e atribuído ao então governador Marconi Perillo Junior (PSDB). O autor alerta: em dez anos de análise das políticas de cotas da UEG (2005 – 2015), pouco acompanhamento dos resultados foi feito pelos movimentos sociais negros.

Com relação às IES do estado do Mato Grosso do Sul, Bittar e Almeida

(2006) analisaram, a partir de entrevistas com estudantes cotistas da UEMS, como esses compreendem o sistema de cotas. Os estudantes entendem as cotas como um direito, e apontam a importância de ações efetivas da universidade para garantia de permanência. Nessa mesma linha, o trabalho de Bittar, Cordeiro e Almeida (2007) analisou os fatores de permanência dos cotistas negros na UEMS. Entrevistaram 07 estudantes cotistas negros do curso de Enfermagem e 05 do curso de Direito da instituição. Mesmo com dificuldades econômicas, as famílias dos entrevistados se esforçavam para mantê-los na universidade. Entre os problemas enfrentados, a falta de bolsas de permanência e a falta de diálogo com os professores com estudantes que sentem dificuldade no processo pedagógico. Os entrevistados afirmaram que o sistema de cotas possibilitou o acesso e, com destaque, a reflexão sobre a identidade negra e a discriminação racial no ambiente acadêmico.

Por sua vez, Emerich (2011) estudou a percepção dos professores do curso de Pedagogia da UEMS acerca do sistema de cotas para negros da instituição. A maioria dos professores foi favorável ao sistema, mesmo incomodados com o modo como foi implantado (por legislação estadual), destacando sua importância na superação de desigualdades educacionais. Se os professores de Pedagogia tendem a ser favoráveis as cotas raciais na UEMS, por outro lado, Cordeiro (2012) alertou sobre as resistências ao sistema de cotas raciais na instituição, alertando serem mais evidentes na cultura, valores e linguagem que fazem parte do currículo.

A existência das cotas raciais enquanto fator de influência na identidade negra dos estudantes fez parte da pesquisa de Marques e Brito (2015), na qual analisaram conflitos sobre a identidade negra de candidatos cotistas na banca avaliadora. A partir da análise das entrevistas, de acordo com as autoras, a banca avaliadora constitui mecanismo coibidor da interpretação errônea ou fraudulenta de pertencimento étnico-racial, além de ser espaço de diálogo com os candidatos e seus processos de construção de identidade. A afirmação da identidade a partir da opção pelas cotas também fez parte da pesquisa de Sousa *et al* (2016), na qual analisaram as cotas raciais da Universidade Federal Grande Dourados (UFGD) a partir da Lei de Cotas, com relação ao perfil dos cotistas ingressantes. Os resultados indicam um aumento de ingressos autodeclarados negros a cada ano.

Metodologia

A pesquisa nacional que teve como foco analisar a trajetória de

egressos cotistas negros (as) elaborou um formulário on-line na plataforma *GoogleDocs*, para identificar egressos posteriormente entrevistados. Com o mesmo objetivo, foi criada uma página no *Facebook* e realizada divulgação da pesquisa entre os NEABs e grupos e coletivos negros de universidades brasileiras. Aqui uma dificuldade encontrada foi reestabelecer contato com os estudantes formados.

A partir das respostas aos questionários, 08 possíveis entrevistados egressos das universidades da região Centro-Oeste foram selecionados. Entramos em contato pelos endereços de e-mail fornecidos, para convidá-los para as entrevistas e agendar os melhores dias e horários para tal. Obtemos retorno de 04 egressos.

As entrevistas ocorreram nos meses de janeiro e fevereiro de 2018. Todas foram gravadas com autorização dos participantes, e realizadas via ligação telefônica ou Skype. A duração das entrevistas variou de 40 minutos à 1 hora. As entrevistas contavam com um roteiro pré-elaborado para as questões, possibilitando a formulação de outras perguntas durante a interação. As questões tinham como tema instigador:

- Breve apresentação pessoal (nome, idade, formação acadêmica, profissão atual e autodeclaração de cor/raça/etnia).
- A trajetória pessoal e familiar (escolaridade de pai e mãe ou responsável; ocupação de pai, mãe ou responsável; as expectativas da família quanto ao futuro acadêmico);
- A trajetória escolar (como era o rendimento escolar; relação professor-aluno; vivências na escola; motivação para a opção pelo sistema de cotas raciais);
- A trajetória no Ensino Superior (motivos para a escolha do curso; participação em grupos de pesquisa, bolsas e eventos acadêmicos; desempenho acadêmico);
- Sociabilidade no Ensino Superior (relação com os colegas de graduação; com outros cotistas raciais; percepção quanto a possível diferença de tratamento entre estudantes cotistas, não cotistas e professores; se sofreu ou presenciou preconceito dentro da universidade);
- Mundo do trabalho (fonte de renda durante os anos de graduação; perspectivas da atual ocupação; planos para a pós-graduação).

Apresentamos adiante uma síntese das 04 entrevistas, com ênfase na construção de identidade racial ao longo do Ensino Superior. Usamos nomes

fictícios e omitimos dados que possam identificar os participantes.

As trajetórias e identidades de egressos cotistas

A trajetória de Ana.

Eu sou a primeira da família, tanto por parte de pai e de mãe a entrar em uma universidade federal. Por parte de mãe é mais grave ainda porque sou a primeira que tem Ensino Superior. – Ana.

Ana, mulher negra de 28 anos, graduada em Turismo, nasceu em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal. Ser a primeira da família a ingressar em uma universidade pública é motivo de alegria para seus pais. Sua mãe possui Ensino Médio, seu pai chegou a cursar o Ensino Superior, mas não concluiu. Seus pais migraram para a capital federal em busca de melhores oportunidades: a mãe nasceu no interior do Piauí, o pai no interior de Minas Gerais.

Durante a infância, Ana e sua irmã estudaram como bolsistas em uma escola particular, graças ao pai, funcionário da instituição na época. Com relação às memórias de seus anos escolares, os professores e demais profissionais da escola tratavam os estudantes de maneira igualitária. A diferença de tratamento ocorria entre seus pares:

Se tinha diferença de tratamento era entre os alunos, por eu ser bolsista, por eu ser negra, porque o meu pai trabalhava na escola, percebia muito a questão do racismo e o bullying também, porque sou meio gordinha. – Ana.

Nota-se no relato de Ana a percepção de diferentes formas de discriminação convergindo durante sua trajetória escolar: discriminação por classe social (era bolsista, filha de um funcionário da escola); discriminação pela cor de pele; discriminação pelo padrão corporal.

No vestibular, optou pelo curso de Turismo. Fez cursinho pré-vestibular para ingresso na UnB em 2013 (concluiu o curso em 2016). Optou pelas cotas raciais para ter mais chances de ingresso, pois concluiu o Ensino Médio em 2007. Quando prestou vestibular, se autodeclarava como parda, diferente de sua autodeclaração atual:

[...] eu me declarava como parda, tanto que na entrevista [da

banca de verificação] eu não falei que era negra, eu falei que era parda. – Ana.

A mudança de autodeclaração – de parda para negra – sugere transformação na identidade racial de Ana. Essa transformação faz parte da valorização do termo negro como forma de definição de raça ou cor de pele, consequência de mobilização negra nos últimos anos. Durante a graduação, Ana fez parte do Afroatitude⁶ como bolsista de extensão, e isso auxiliou na sua renda e contribuiu para sua consciência como negra.

[...] naquela época eu pensava que eu era parda, o processo de identidade mesmo eu descobri dentro da universidade através [do Afroatitude]. Foi aí que eu comecei a perceber as relações entre os professores, o racismo institucional, da diferença de tratamento, porque eu tinha dificuldade em conseguir grupos de estudo, e comecei a enxergar com mais nitidez a questão acadêmica, dentro da universidade. [...] Para mim até então a questão do racismo na universidade não existia. – Ana.

Em termos de construção de identidade racial, o grupo formado por estudantes negros (as) dentro da universidade foi catalizador para o autoconhecimento de Ana e para sua percepção crítica das relações de poder dentro da instituição. Interessante notar como Ana tinha consciência do racismo enfrentado nos anos escolares, mas não lhe ocorria que do mesmo modo existia racismo no Ensino Superior. É possível identificar no relato outra função do grupo: a percepção de que outros (as) negros (as) passavam por situações semelhantes.

Essa percepção fez Ana assumir posição militante na instituição:

[...] eu acabei me tornando uma militante da questão racial e consequentemente acabei virando referência no meu departamento e três meninas vieram me procurar, todas as três negras, que um professor reprovou as três. Disseram que foram conversar com ele e ele fez chacota com a cara delas, disse que era bom que a gente aprendia de verdade mesmo a matéria e eu disse, gente, olha para vocês três. O que vocês têm em comum? A

⁶ O programa Afroatitude foi uma parceria do Ministério da Educação com o Ministério da Saúde e a então Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) com início em 2006. O programa disponibilizou bolsas de extensão e pesquisa para estudantes cotistas raciais em instituições públicas de Ensino Superior, com o objetivo de desenvolver atividades de pesquisa e extensão de combate ao racismo e a Aids, divulgar as políticas de ação afirmativa, fortalecer a permanência dos estudantes, incentivar a pesquisa acadêmica como forma de aprendizagem e desenvolver intervenções nas comunidades. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_afroatitude.pdf> acesso em 27 dez. 2019.

gente é mulher, periférica e é negra. Isso não é coincidência, isso é racismo. – Ana.

Ao se posicionar em defesa das estudantes, Ana partiu da identidade delas como mulheres negras de periferia. Em outra parte do seu relato, Ana destacou como era tratada de maneira diferente na universidade, por causa da sua linguagem (seu sotaque, influência da mãe nordestina) e suas vestimentas. Mas essa diferença de tratamento, outrora motivo de vergonha, passou a ser usada com marcador de identidade, valorizada. Foi destacado quando listou os impactos da formação acadêmica na sua vida:

Antigamente eu era muito tímida, gaguejava, falava muito errado, que nem era errado, é a questão da língua nordestina, a linguagem da minha mãe. Então eu ficava com vergonha de falar porque toda vez que eu abria a boca as pessoas riam de mim. Então quando entrei na UnB, que tem um certo status, as pessoas começaram a me olhar diferente, e eu como indivíduo, eu consigo perceber também que eu sou uma pessoa produtora de conhecimento, que eu posso agregar nessa questão. – Ana.

Ana nos mostra como passou a perceber-se como sujeito construtor de conhecimento, valorizando suas marcas de identidade. Na época da entrevista, comandava projeto turístico e social para valorizar aspectos da região de Brasília para além da região central, destacando a história dos trabalhadores que construíram a capital federal.

A trajetória de Talita.

Isso me fez lembrar de várias coisas, porque a gente vai andando na vida e vai se esquecendo de alguns traumas né? A gente vai deixando porque se carregar tudo a gente não aguenta. Estudei em um colégio durante muitos anos, então tinha amigos lá desde 3 anos até a sexta série. Então me lembro que no jardim 1,2 e 3 tinha uma regra meio escondida, meio não dita, eu era a única menina negra da sala e ninguém podia me tocar. Então eu não tinha amigos, ninguém falava comigo, isso no recreio com os colegas. – Talita.

Durante a entrevista, Talita, mulher negra de 24 anos, nascida em Brasília e graduada em Psicologia (na UnB em 2013) ficou com a voz emocionada ao relatar momentos de seu passado escolar. Junto do irmão mais

novo, frequentou a educação básica em instituições privadas, graças à bolsa de estudos. Em seu relato, destacou não perceber problemas no modo como era tratada pelos professores, mas se sentia deslocada com relação aos seus colegas de escola, que a rejeitavam por causa da cor de pele. Somente fez amigos de verdade na universidade.

Seus pais incentivavam os estudos dela e do irmão, com atividades no contra turno – são policiais militares, cursaram o Ensino Médio completo, e educaram os filhos no colégio militar. Os pais têm origem no estado da Bahia. Talita tem família negra por parte de mãe e branca por parte de pai. Lembrou que sua avó materna, negra, tinha dificuldades em aceitar o próprio tom de pele e cabelo, e isso acabou refletindo em sua mãe:

Tinha o lance do cabelo também, que eu alisava, alisei até 2009. A iniciativa era da minha mãe [e da] minha avó. Minha mãe não gostava de mexer no meu cabelo, quem mexia era o meu pai. Ele aprendeu a fazer trança, várias coisas pra cuidar do meu cabelo. Então era ele que me penteava quando eu era menorzinha. Então foi coisa da minha mãe e da minha avó. Minha avó até hoje eu não sei qual é o cabelo verdadeiro dela porque ela sempre alisa, não mostra, não sei qual é o verdadeiro cabelo da minha avó. – Talita.

Podemos observar no relato de Talita como a sua relação com o próprio corpo – cor de pele, traços do rosto e cabelo – foi carregada negativamente no convívio com colegas de escola e na sua família. Interessante nesse relato: é o seu pai (branco) quem primeiro ensina Talita a valorizar os seus cabelos crespos.

Quando no colégio militar, Talita passou a assumir seu cabelo natural.

No colégio militar também foi uma confusão quando eu decidi não alisar mais o cabelo. Teve um oficial que, eu colocava o cabelo pra trás pra ficar aquele coquezinho, e ela me chamou e disse – o que você está fazendo aí com esse cabelo de pavão. E eu disse: como é que é? E repeti várias vezes e ele disse, não é nada não. – Talita.

Esse momento de afirmação no colégio mostra Talita assumindo sua identidade como mulher negra. Como relatou, os cabelos crespos eram estigmatizados na família. Esse estigma é resultado do racismo brasileiro, responsável por imprimir nas subjetividades de muitas negras e negros a depreciação dos seus próprios traços fenotípicos.

O processo de afirmação de identidade culmina quando, após prestar cursinho para o vestibular, optou pelo sistema de cotas:

Foi aí que me permiti falando, cara, olha toda essa bagagem que você tem, tive tantas oportunidades e será que eu preciso de cotas pra passar? E aí foi uma confusão na minha cabeça, tipo, você é negra e isso está aí pra você e aproveita porque sim, passado escroto, e eu olhava para a história da minha mãe, da minha avó, pensando, cara, olha o que elas passaram pra eu estar aqui. – Talita.

Esse trecho do relato de Talita é interessante porque mostra como era consciente das oportunidades de estudo. Ao mesmo tempo, era consciente de sua vivência como mulher negra – e das mulheres de sua família. Podemos inferir, então, que sua afirmação como mulher negra foi influenciada pela afirmação política diante do sistema de cotas. Também o irmão, homem negro, ingressou pelo sistema de cotas, e somente após a entrevista da banca revelou para ela ter sofrido situações de racismo durante a educação básica.

Durante a graduação, ela e o irmão ficaram impressionados com o nível socioeconômico e educacional das famílias de colegas de curso, muito acima do que imaginavam, pois foram os primeiros de sua família a concluir graduação em instituição pública. Fez parte de grupos de pesquisa, quando percebeu não existirem muitas pesquisas sobre negros (as), com exceção de professores engajados. Nos dias atuais é psicóloga.

A trajetória de João.

Era uma vida marcada por muita pobreza e a minha vida escolar foi marcada por muitas necessidades que os meus pais não podiam suprir, material escolar, não tinha dinheiro para comprar uniforme, e pelo menos em uma escola que eu estudei da quinta até a oitava, a escola tinha conhecimento disso e os professores foram muito solidários comigo em vários momentos. Me lembro uma vez que a escola se mobilizou e arrecadou até uma cesta básica, então era uma escola muito solidária, pelo menos comigo foi. Acho que uma coisa que ajudava era essa característica que eu tinha, eu fazia a minha parte, era um menino que se comportava, estudava e tirava boas notas e de alguma forma algumas pessoas se sensibilizavam comigo. – João.

Quando convidado a falar sobre sua vida escolar, João, homem negro de 36 anos, graduado em Psicologia (2011) e em Direito (2014), fez questão de

evidenciar a rede de apoio disponível. Natural de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, cursou toda educação básica em escolas públicas, muitas vezes contando com o auxílio de professores e funcionários. Os pais são da mesma cidade, e não tiveram a mesma oportunidade de estudo:

A minha mãe estudou só até a quarta série e o meu pai tem apenas a primeira série. Ele é praticamente analfabeto porque, apesar de ter feito a primeira série, ele nem assina o nome dele, não lê, ele sempre teve muita dificuldade com leitura e escrita, ainda mais depois que ele sofreu um derrame. Durante muito tempo, que eu me lembro assim, criança, meu pai era alguém que não tinha o hábito de leitura e de escrita. Então na minha família tanto na parte de mãe quanto na parte de pai, entrar na escola ou no Ensino Superior era uma coisa que não existia. – João.

Seus pais incentivavam suas conquistas escolares, assim como o próprio João valorizava seu desempenho, buscando manter boas notas. O seu ingresso no Ensino Superior foi uma conquista tanto pessoal quanto da família.

João se destaca entre os entrevistados por possuir duas graduações e por ter parte da identidade como estudante negro construída quando era funcionário da universidade. Durante o último ano do Ensino Médio, começou a trabalhar, por isso a opção pela graduação noturna. Sua primeira graduação, na UFMS, foi em Psicologia. Durante o curso, conseguiu aprovação no serviço público, como técnico administrativo da UEMS. Como técnico administrativo, pode participar dos coletivos de discussão de diversidade sexual e racial da instituição. Ao finalizar a graduação em Psicologia, ingressou em Direito na UEMS. Foi nessa segunda graduação que João optou pelo sistema de cotas, mesmo com nota suficiente para ingresso pelo sistema universal.

Essa coisa de pertencer na universidade, negritude, me fez enxergar o racismo, porque antes disso a ideia de concorrer a um vestibular por meio das cotas tinha muito a ver com a própria reprodução que o senso comum faz do sistema de cotas, que é mais fácil. Era assim: faz pelo sistema de cotas que é mais fácil, a nota é mais baixa e tal. Mas depois disso [da experiência com estudante da UEMS] acho que eu tinha muito mais a consciência de que aquilo era um direito. Então sendo negro, eu tinha um direito de concorrer com as cotas e isso foi um critério muito mais relevante do que o critério da questão da nota [...] com a minha nota eu conseguia ficar entre os últimos classificados na primeira chamada das vagas gerais. Então foi mais o critério da consciência de ser negro, ser um direito e uma conquista. – João.

Como funcionário da instituição, o acesso às reflexões acadêmicas sobre diversidade sexual e de raça mudou o modo como se define quanto a sua orientação sexual (gay) e quanto a sua cor/raça.

Eu me declaro negro na classificação da raça e em relação a cor da pele, preta. Antes, quando eu ia preencher o formulário e aparecia a possibilidade da cor parda, eu marcava a cor parda, mas hoje, até por conta dessa leitura, da questão da negritude, para mim não é um problema me considerar a cor preta. Hoje isso é bem mais tranquilo para mim. – João.

João é filho de uma família miscigenada: sua mãe, negra, seu pai, branco. Provavelmente esse fator pesava em sua classificação racial anteriormente, quando se declarava de cor parda. Assumir a cor preta significa, então, uma reconstrução de sua percepção (pessoal e política) sobre o significado da categoria racial negro no Brasil.

Como passou a vivenciar mais as discussões acadêmicas a partir da segunda graduação, João considera que não havia diferenças no modo como os estudantes cotistas negros (as) eram tratados em relação aos não cotistas. A sua trajetória no Ensino Superior inclui a pós-graduação, com a especialização e o mestrado. Somente cogitou a pós-graduação quando se viu como um intelectual negro, na segunda graduação.

João reconhece em sua trajetória marcadores sociais de diferenças: família pobre, negro, gay. Para ele, o conhecimento universitário, simbolizado com o diploma, garante acesso a espaços de cidadania. Esse é um dos impactos da formação acadêmica na sua vida. A mudança no modo como percebe as relações de poder na acadêmica igualmente foi destacada: relatou não ter muitos professores negros (as) no Ensino Superior, e quando fez a prova do mestrado, apenas cinco negros (as) concorriam.

A trajetória de Viviane.

A minha mãe tem um vínculo forte com essa discussão racial [...] eu cresci nesse ambiente de empoderamento mesmo. A gente sabia que estava em uma condição social desprivilegiada e que a gente precisava correr atrás e tentar ascender socialmente mesmo. Então a minha mãe desde quando eu era mais nova já ficava falando: [Viviane] agora tem cotas, temos que ir atrás, vamos descobrir onde está tendo, pra você fazer um curso. – Viviane.

Viviane, mulher de 27 anos, nascida em Uberaba, graduada em Ciência Política (2013), se diferencia dos demais entrevistados por ter construído parte de sua consciência racial antes do ingresso no Ensino Superior. Isso graças à mãe, militante. Quando perguntamos como ela se declara com relação a sua cor ou raça, a resposta foi direta “preta”. A mãe de Viviane foi lembrada durante muitos momentos da entrevista. Ela era doméstica e professora rural no interior de Minas Gerais antes de se graduar em Direito, e construiu militância racial em sua cidade. Seu pai possui o Ensino Médio completo. Com certa estabilidade financeira na família, ela e o irmão estudaram em escola particular na infância.

Eu tive a sorte de estudar em uma escola muito boa, particular, uma das melhores escolas da minha cidade. Minha mãe priorizava muito a educação. Então a gente não tinha condição de fazer outras coisas de lazer [...] mas a minha mãe sempre ficava explicando: olha eu pago uma escola caríssima para vocês conseguirem ter condição de se desenvolverem o melhor possível para terem uma condição de vida boa. Isso vai passar, é uma fase, mas eu preciso que vocês entendam que está nessa escola é o melhor que eu posso fazer para vocês dois. – Viviane.

Destacamos aqui o compromisso da mãe de Viviane com a educação dos filhos, fruto de militância e trajetória de vida (de doméstica a advogada). Reconhecia a educação como possibilidade de ascensão social de seus filhos, e quando sua filha ingressou em uma instituição de Ensino Superior pública teve seu projeto realizado. Com frequência era a única menina negra na escola, e não aponta diferença de tratamento por parte dos professores. Por parte dos colegas, falou do desconforto nas aulas de História:

Eu ficava muito desconfortável [em aulas de História], a identificação é que eu era descendente de escravizados. – Viviane.

Esse desconforto, presente na trajetória de inúmeras crianças negras por décadas, foi uma das críticas do movimento negro brasileiro ao modo como a História e a cultura dos negros vinha sendo apresentada nos currículos da educação básica. Crítica que teve como resposta a instituição da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e outras políticas de ação afirmativa.

Viviane fez intercâmbio no México após o Ensino Médio. No retorno, optou por prestar o vestibular para a UnB, morando em Brasília. Lecionava aulas de espanhol durante a graduação. Sua formação como intelectual negra

foi presente durante os anos de graduação, quando fez parte de projetos de iniciação científica e participou do Afroatitude. Após concluir a graduação, ingressou no mestrado via política de cotas, e conseguiu bolsa pela Fundação Ford. Mesmo com boa formação, encontrou dificuldades no mestrado, devido à falta de professores para orientar trabalhos no campo das relações raciais. Após o mestrado, ingressou no serviço público, onde mantém sua atuação militante.

Reflexão: trajetórias e transformação de identidade

Para os egressos entrevistados, as ações afirmativas têm impacto em sua vida pessoal e profissional e também para suas famílias. Ser o primeiro da família ou ser aquele(a) que conclui uma graduação parece ser indicador de como as identidades negras são fortalecidas nesse processo. Aqui partilhamos a concepção de identidade como processo histórico e político, em transformação (GOMES, 2005; PINTO; FERREIRA, 2014). Para a maioria dos entrevistados, a identidade negra foi reafirmada com a possibilidade do ingresso no Ensino Superior via sistema de cotas raciais.

Ainda que as ações afirmativas para o ingresso da população negra não tenham como objetivo fortalecimento da identidade racial, é preciso destacar que a opção pela cota levou os entrevistados a refletirem sobre sua condição racial e social (a própria existência da banca de verificação racial pode influenciar nesse ponto, como destaca o estudo de MARQUES; BRITO, 2015). Isso ocasionou novas formas de encarar a negritude, seja na valorização do jeito de falar, no cabelo, ou no posicionamento militante.

A percepção de que o espaço acadêmico mudou suas vidas e que precisa ser mudado em nome de maior diversidade foi presente nas falas. O espaço acadêmico é entendido como espaço de convivência entre estudantes, docentes, servidores; bem como espaço de ensino e aprendizado de disciplinas que fazem parte das exigências profissionais. É um espaço de poder, pois o conhecimento científico está relacionado à produção de subjetividade, um meio de existência social, como define Quijano (2005).

Esses estudantes, ingressantes pela política de cotas, tiveram de entrar em ambientes muitas vezes hostis a sua presença. A hostilidade pode ser creditada em parte aos currículos eurocentrados da academia; aos professores universitários, muitos ainda despreparados para interagir com a diversidade racial e social brasileira; também a alguns colegas de graduação (mesmo sem qualquer evidência, esses ainda acreditam que as cotas raciais aumentam o racismo ou diminuem a qualidade do ensino).

Diante desse cenário, os entrevistados adotaram certas estratégias de permanência, semelhantes às verificadas por Cavalcante (2014). As estratégias incluem a participação em grupos de estudantes do mesmo universo racial e social. Como grupos racializados, eles precisaram conviver com formas de estigmatização por causa de seus traços físicos (GOFFMAN, 1988). Tais formas de estigmatização eram conhecidas pela maioria dos participantes, desde a educação básica, no seu relacionamento com colegas de escola.

Diversas pesquisas enfatizam: as previsões pessimistas sobre o sistema de cotas raciais, tais como diminuição do rendimento acadêmico ou aumento do racismo, não se concretizaram (por exemplo, UnB, 2013; VAZ, 2013); e até mesmo grandes veículos midiáticos mudaram sua opinião sobre o sistema a partir da análise desses dados.

Também os entrevistados, a partir de suas trajetórias e suas percepções sobre as cotas, evidenciam que a qualidade do Ensino Superior não foi afetada. Eles sabiam das oportunidades e lutavam para manter os estudos. O racismo encontrado foi o existente no mundo acadêmico, pela ausência de diversidade racial, o que os (as) estudantes passaram a combater, a partir de posicionamentos militantes. Assim como os (as) estudantes entrevistados (as) por Bittar e Almeida (2006), eles enxergam as cotas como um direito a ser defendido; e não desistem de seu espaço, mesmo diante de dificuldades econômicas.

Considerações finais

As políticas de ações afirmativas para estudantes negros (as) no Ensino Superior, cuja face mais destacada é as reservas de vagas ou cotas, constituem importante mudança no sistema educacional brasileiro, com impactos no imaginário sobre raça e racismo da sociedade. Ao oportunizar acesso aos negros, as IES também devem estar atentas às formas de socialização desses estudantes, bem como apresentar ações de permanência (com novas pedagogias e ações de assistência estudantil, como bolsas, auxílio alimentação, moradia, etc.) e perspectivas de continuidade acadêmica (incentivo à iniciação científica, políticas de acesso à pós-graduação e ingresso de docentes negros (as), por exemplo).

No estudo aqui apresentado, mesmo não permitindo generalização devido ao número de entrevistados, as trajetórias de graduados ingressos por meio das reservas de vagas para negros (as) nos auxiliam a entender como a opção pelas políticas de ações afirmativas e a convivência no meio acadêmico influenciam as identidades dos discentes, suas concepções sobre negritude e

ser negro no Brasil e suas percepções sobre os espaços de poder ocupados por negros (as) e brancos (as) na sociedade. Para novas pesquisas, podem ser explorados os impactos das experiências dos cotistas em mudanças epistemológicas, curriculares e nas didáticas docentes, por exemplo. Assim teríamos um quadro mais amplo de como a academia também tem sua identidade transformada com a inserção de estudantes de diferentes raças e extratos sociais.

Referências

BITTAR, M; ALMEIDA, Carina E. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 141-159, 2006.

BITTAR, M; CORDEIRO, Maria J.; ALMEIDA, Carina E.. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 24, p. 143-156, jul./dez. 2007.

CARDOSO, Claudete B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAVALCANTE, Cláudia Valente. *Educação Superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro*. 2014. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

CIRQUEIRA, Diogo M; GONÇALVES, Carlianne P; RATTTS, Alex. As marcas da travessia: o processo de implementação de ações afirmativas e cotas na Universidade Federal de Goiás. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012, p. 259 – 284.

CORDEIRO, Maria J. J. Cotas para negros e indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: processo histórico e político. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012, p. 17 – 40.

EMERICH, Daisy R. *A percepção dos professores sobre o sistema de cotas para negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – curso de pedagogia de dourados (2004-2008)*. 2011. 80 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

GALVÃO, Eduardo A. B. *Cotas raciais como política de admissão – UERJ, UnB e*

o caso da UFG. 2009. 139 f. Dissertação (mestrado em sociologia), Universidade Federal de Goiás, 2009.

GARCIA, Francisco A. C.; JESUS, Girlene R. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, jan./abr. 2015.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC., 1988.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD/MEC (Org.). *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, 2005, v. 1, p. 167-184.

GONÇALVES, Carlianne Paiva. *Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas*. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. *Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui*. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

MAIO, Marcos C.; SANTOS, Ricard V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 181-214, jan./jun., 2005.

MARQUES, Eugenia P. S; BRITO, Irene A. M. Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo. *37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015*, p. 1- 16.

PINTO, Márcia C. C; FERREIRA, Ricardo F. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, jul./dez. 2014.

QUEIROZ, Rubení P. *Educação Superior Pública Estadual, reparação histórica e democratização - um estudo sobre as cotas para negros em Goiás*. 2008. 160 f. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS,

Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 73-117.

ROSA, Chaiane de Medeiros. *A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGINCLUI): concepção, implantação e desafios*. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

ROSA, Chaiane de Medeiros; GONÇALVES, Ana Maria. A política de cotas na UFG: desvelando o perfil dos estudantes cotistas. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 47-66, jan./jun. 2015.

SANTOS, Claudinei M; RODRIGUES, Marlon L. Discurso do não: discursividades sobre as cotas para negros nas textualizações da mídia eletrônica. *Encontros de Vista*, Recife, 15 (1): 01-15, jan./jun. 2015.

SANTOS JUNIOR, Ronaldo R. *Políticas de cotas para ingresso na educação superior pública: 10 anos na Universidade Estadual de Goiás (2005-2015)*. 2016. 180 f. Tese (doutorado em educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia, 2016.

SOUSA, Marcela R; RODIGHIERI, Simoni; COSTA, Jaqueline S; BINOTTO, Erlaine. Cotas raciais na Universidade Federal da Grande Dourados: ocupação de vagas por meio da lei n. 12.711/2012. *XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária* – CIGU, Ariquipa, Peru, 2016, p. 1 - 14.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília* - Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013. Brasília: UnB, 2013.

VAZ, Leandro F. *Uma Geografia das Ações Afirmativas no Ensino Superior: as cotas étnico-raciais na UEG e UFG*. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, 2012.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete B. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília, GT 11, *Anped*, 2008. Disponível em: 31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-4981--Int.pdf acesso em 21 abr. 2018.

Data de recebimento: 26.04.2020

Data de aceite: 25.10.2020