

## Construção de identidade negra de ingressantes pelo sistema de cotas étnico-raciais da UNB

Wellington Oliveira dos Santos<sup>1</sup>  
Renísia Cristina Garcia Filice<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto são apresentados resultados da pesquisa cujo objetivo foi analisar a construção de identidade negra dos estudantes cotistas negros/as da Universidade de Brasília (UnB) membros de grupos ou coletivos étnico-raciais, em particular os que compõem o Programa Afroatitude, participando das atividades do Centro de Convivência Negra (CCN). Parte-se de categorias teóricas como identidade (HALL, 2006; GOMES, 2005); ressignificação do uso do conceito de raça pelo movimento negro (GOMES, 2012); e interseccionalidade. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários on-line e entrevistas semiestruturadas. A identidade dos(as) estudantes cotistas étnico-raciais deve ser entendida como um processo, um movimento muitas vezes iniciado antes do ingresso na graduação, passando por novas formas a partir da interação com colegas de curso e estudantes membros dos coletivos. Os resultados ajudam a compreender como as políticas de ações afirmativas, propostas para promoção de direitos humanos de acesso e permanência na educação, favorecem o repensar de categorias sociais.

**Palavras-chave:** Ações afirmativas; Cotas étnico-raciais; Identidade negra; Relações étnico-raciais; Ensino Superior.

**Abstract:** This article presents the results of the research whose objective was to analyze the construction of black identity of black quota students at the University of Brasília (UnB), members of ethnic-racial groups or collectives, in particular those from the Programa Afroatitude, participating in activities of the Centro de Convivência Negra (CCN). It starts with theoretical categories such as identity (HALL, 2006; GOMES, 2005); resignification of the use of the concept of race by the black movement (GOMES, 2012); and intersectionality. The data collection instruments were online questionnaires and semi-structured interviews. The identity of ethno-racial quota students must be understood as a process, a movement often initiated years before joining the university, going through new forms from the interaction with classmates and students who are members of the collectives. The results help to understand how affirmative action policies, proposed to promote human rights of access and permanence in education, favor the rethinking of social categories.

**Key words:** Affirmative actions; Racial quotas; black identity; Racial relations; Higher education.

### Construction of black identity of unb racial quota students

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual de Goiás. Professor colaborador na Universidade de Brasília. E-mail: [psicologowell@gmail.com](mailto:psicologowell@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Associada da Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação Mestrado profissional e Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos. Líder do Geppherg - Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, História e Educação para as Relações Raciais e de Gênero. E-mail: [renisiagarcia@gmail.com](mailto:renisiagarcia@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Neste texto são apresentados resultados da pesquisa cujo objetivo foi analisar a construção de identidade negra dos(as) estudantes cotistas negros(as) da Universidade de Brasília (UnB) membros de grupos ou coletivos étnico-raciais, em particular os que compõem o Programa Afroatitude, participando das atividades do Centro de Convivência Negra (CCN)<sup>3</sup>.

A UnB foi uma das primeiras instituições de Ensino Superior brasileiras a adotar políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros(as)<sup>4</sup>. A adoção resultou das reivindicações dos movimentos sociais negros e de pesquisadores do campo das relações étnico-raciais da UnB e externos, e baseadas em indicadores que explicitavam as desigualdades de acesso entre estudantes negros e brancos em universidades, e na universidade.

As políticas de ações afirmativas para ingresso e permanência de grupos étnico-raciais minoritários no ensino fazem parte de um contexto educacional de valorização da diversidade étnico-racial mais amplo, presente em países latino-americanos (SANTOS, 2007), incluindo as mudanças curriculares, a representação nos materiais didáticos, a formação de professores, entre outros. No Brasil, dentro do mesmo contexto de políticas públicas de ações afirmativas para a população negra, pode-se incluir a Lei n. 10.639/2003, sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica (modificada em 2008, Lei n. 11.645/2008, acrescentando o ensino de História e Cultura Indígena), o Estatuto da Igualdade Racial, Lei n. 12.288/2010, e a Lei n. 12.711/2012, sobre reserva de vagas para estudantes negros, de escola pública e baixa renda nas instituições federais de Ensino Superior.

Compreender como tais instrumentos de políticas públicas contribuem para a valorização e construção da identidade étnico-racial do negro é algo que o movimento social

---

<sup>3</sup> O Programa Afroatitude constitui um conjunto de atividades de extensão, pesquisa e cultura destinadas aos estudantes negros. Tem como fonte orçamentária o Programa Nacional de Assistência Estudantil. O Centro de Convivência Negra (CCN) é “um ambiente institucional e multidisciplinar de variadas dinâmicas e atividades relacionadas a todos os âmbitos sob as demandas e impactos da presença da população negra e grupos afins no espaço universitário.”; órgão coordenado pela Coordenação Negra e vinculada a Diretoria da Diversidade (DIV), por sua vez pelo Decanato de Assuntos Comunitários da UnB. Disponível em: <[http://www.ccn.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=598](http://www.ccn.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=598)>. Acesso em 22 ago. 2020.

<sup>4</sup> Em 2020, a UnB alcançou a marca de mais de 4 mil estudantes cotistas negros graduados. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/em-16-anos-de-cotas-raciais-unb-formou-4-791-pretos-pardos-e-indigenas>>. Acesso em 17 ago. 2020.

negro considera relevante para a defesa de direitos humanos fundamentais, em uma sociedade racialmente hierarquizada.

Com o registro e análise da construção da identidade étnico-racial de estudantes negros(as) cotistas étnico-raciais, abre-se espaço para o entendimento das políticas de ações afirmativas a partir do ponto de vista dos principais beneficiados: os próprios discentes, possibilitando voz a sujeitos historicamente silenciados pelo discurso ocidental, conforme Grada Kilomba (2019). Os resultados buscam contribuir para entendimento do impacto das políticas de ações afirmativas e indicar possíveis campos de aperfeiçoamento e pesquisa.

Entender a voz dos sujeitos beneficiários/as das políticas de ações afirmativas vai ao encontro de entender a voz dos grupos historicamente excluídos que buscam reconhecimento e reivindicam direitos diante do Estado (GOMES, 2012). De acordo com Espinoza (2008), o Estado moderno não é simples reflexo dos interesses do capital, mas antes um campo de conflito das forças da sociedade. Forças que representam diversos grupos, conforme Rancière (1996), e para garantir sua parcela dos bens sociais os grupos necessitam ter voz e legitimidade. As vozes de diferentes atores e grupos na disputa das políticas públicas, como explicam Mueller e Surel (2002), refletem diferentes visões de um problema, da solução desse problema e de suas consequências, pois estão relacionadas com visões de mundo de sociedades distintas.

Voz e legitimidade para reivindicar são necessárias aos movimentos representantes de minorias étnico-raciais nos países latino-americanos na cobrança de ações dos Estados e comunidade internacional. Por exemplo, as propostas da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, de 2001 (MOURA; BARRETO, 2002) refletem a capacidade de articulação dos movimentos sociais nos níveis locais e regionais, ascendendo ao cenário internacional.

Feito este breve arrazoado, além desta Introdução e das Considerações finais, este artigo está dividido em 4 seções, a saber: I) Elementos Teóricos, em que são apresentados os elementos teóricos orientadores das análises. Em seguida, II) Aspectos gerais da política de ações afirmativas na UnB. III) Metodologia da pesquisa, que descreve os percursos do estudo; e por fim, IV) Resultados e Análises, com base nos dados levantados, bem como a interpretação dos mesmos.

## **I. ELEMENTOS TEÓRICOS**

Para este estudo, são mobilizados os seguintes conceitos teóricos: identidade (HALL, 2006; GOMES, 2005); raça, a partir de sua ressignificação pelo movimento negro (QUIJANO, 2005, GOMES, 2012, KILOMBA, 2019); e interseccionalidade (CRENSHAW, 2002; BOTELHO; NASCIMENTO, 2016).

Nesta pesquisa, entende-se construção de identidade como processo, transformação. De acordo com Hall (2006), o sujeito moderno assume identidades diferentes em contextos e momentos diferentes, e algumas contraditórias. O sentimento de possuir uma identidade única e estável, para o autor, é uma ilusão confortadora construída por nós mesmos, em um mundo em transformação.

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 negros brasileiros (e dos negros de outros países da diáspora africana) deve ser entendida como uma construção do olhar do grupo étnico-racial negro ou de sujeitos pertencentes a esse grupo sobre si mesmos a partir de sua relação com os outros. De acordo com Gomes (2005) é um desafio construir uma identidade negra positiva em um país como o Brasil, cujo racismo menospreza as características fenotípicas, sociais e culturais associadas ao negro.

O racismo contra os grupos racializados impacta a identidade no cotidiano de milhões de pessoas. Grada Kilomba (2019) denuncia o racismo cotidiano: padrão contínuo de abuso sobre os racializados ao longo de suas vidas, nos espaços públicos e privados. O processo de construção de identidade negra nos países racialmente hierarquizados das Américas também sofre efeitos do olhar do grupo branco. De acordo com Kilomba, historicamente o grupo branco tem identificado o corpo negro como agressivo, hipersexualizado, preso aos instintos, ao mesmo tempo em que coloca a branquitude “[...] como moralmente ideal, decente, civilizada e majestosamente generosa, em controle total e livre da inquietude que sua história causa” (KILOMBA, 2019, p. 37). Esse olhar sobre os corpos é resultado da racialização dos povos não brancos, ou seja, atribuição de qualidades intelectuais, morais, comportamentais, etc., a partir de características fenotípicas utilizadas para hierarquizar e dizer quem tem acesso aos bens materiais e simbólicos das sociedades das Américas (QUIJANO, 2005).

Por essa razão, uma das estratégias do movimento negro brasileiro no campo educacional tem sido ressignificar e politizar o uso de raça (GOMES, 2012). A partir da mobilização social e política do movimento negro, a raça, construção social utilizada para hierarquizar e definir acesso a bens materiais e simbólicos na sociedade brasileira e em outras sociedades pós-coloniais passa a ser repensada como forma de marcar identidade, particularmente a identidade negra, em busca de reivindicar espaços de poder. No campo educacional, repensar a raça é repensar a história dos afro-brasileiros, como exemplo, destaco a importância da Lei n. 10.639/03; da Lei n. 12.711/2012 e dos espaços de produção intelectual, por isso a demanda pelas políticas de ações afirmativas no Ensino Superior assumem centralidade em nossas reflexões.

Na análise das desigualdades sociais, esta pesquisa utiliza a perspectiva da interseccionalidade. Esse é um conceito relevante para reflexão sobre direitos humanos e políticas públicas em nosso país, pois as desigualdades sociais, em sua maioria, são causadas por inúmeros fatores, para além dos econômicos (BOTELHO; NASCIMENTO, 2016). A interseccionalidade, categoria analítica nascida na mobilização das feministas negras dos Estados Unidos, embora as anteceda, permite entender as consequências da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Na presente pesquisa, considerou a intersecção de raça-gênero-classe, principalmente, em relação às mulheres negras, estudantes, oriundas de famílias pobres.

Segundo Kimberlé Crenshaw (2002, p. 177), “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação”. Os eixos de poder estabelecidos pelo patriarcado, pelo racismo e pela luta de classes se cruzam como avenidas em que o fluxo do tráfego contínuo que se define na multiplicidade de conexões e opressões às quais a pessoa estará submetida.

A interseccionalidade aponta como diferentes identidades influenciam o acesso dos sujeitos a direitos e oportunidades. As identidades fazem parte de contextos de poder, nos quais a

[...] somatória das diversas formas de vulnerabilizações, promovidas em função dos eixos identitários, promove não apenas uma somatória de opressões, mas de experiências novas, diferentes e que abrem espaço, de modo particular, às opressões em função dessa sobreposição ou intersecção de vulnerabilidades. Não se trata, portanto, de contar quantos focos de vulnerabilizações atuam sobre uma pessoa ou grupo, mas de que maneira essas diversas identidades e vulnerabilidades historicamente criadas

conformam experiências opressivas distintas e que necessitam de uma atenção e um tratamento específicos. (BOTELHO; NASCIMENTO, 2016, p. 33).

As diversas identidades (e vulnerabilidades) são histórico e socialmente criadas e em determinados contextos as pessoas são vítimas de opressões distintas, necessitando de olhares específicos para entendê-las, para além da questão da classe social. Entender as particularidades permite a construção de estratégias para enfrentar as opressões, garantindo a efetivação, nestes termos, dos direitos humanos.

O entendimento das particularidades e como as diversas formas de discriminação atuam sobre os grupos auxilia também na avaliação de políticas públicas. Avaliar políticas públicas como as ações afirmativas para a população negra no Ensino Superior, dentro dessa perspectiva, deve ir além das análises de dados estatísticos sobre ingresso e permanência dos(as) estudantes. Necessita também considerar as vozes das pessoas beneficiadas e demandantes de tais políticas. De acordo com a análise de Kilomba (2019), os silenciamentos da história, cultura e saberes dos negros e negras podem ser comparados à máscara que os escravizados brasileiros eram forçados a utilizar para não se rebelarem nas plantações<sup>5</sup>. Tais escravizados não podiam falar, pois não eram considerados seres de direito, como os brancos livres. Kilomba argumenta:

Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nesta dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que “pertencem”. E aquelas/es que *não* são ouvidas/os, se tornam aquelas/es que “não pertencem”. (KILOMBA, 2019, p. 42-43, destaque no original).

O direito a ter voz (para falar de sua história e de seus saberes) é sinônimo de existência no campo da arena política. Quando a população negra consegue garantir sua história e cultura como parte do ensino formal da sociedade; produzir saberes afro-brasileiros; formar intelectuais, políticos e outros membros do poder negros, consegue garantir respeito a sua existência social.

Nesse sentido, os(as) estudantes cotistas étnico-raciais efetivam o direito à educação, conquistado pela mobilização da população negra, daqueles/as que vieram antes. Para isso, precisam se identificar como negros – precisam assumir a identidade negra. Por assim ser,

---

<sup>5</sup> Finalidade da máscara: impedir os(as) negros(as) de comerem as “posses” dos senhores, como a cana de açúcar. De acordo com Kilomba (2019), a máscara esconde uma projeção do medo branco: como os senhores tomavam os corpos dos escravizados, temiam que os escravizados desejassem tomar algo deles.

parte-se do pressuposto de que as cotas étnico-raciais tem como subproduto o fortalecimento da identidade negra dos(as) estudantes cotistas.

## **II. ASPECTOS GERAIS DA POLÍTICA DE COTAS NA UNB**

As políticas de ações afirmativas étnico-raciais para ingresso e permanência no Ensino Superior brasileiro de início (fins de 1990 e primeira década dos anos 2.000) eram resultado das decisões da comunidade acadêmica de cada instituição de ensino ou de políticas adotadas pelos estados da federação (como, por exemplo, as políticas de cotas na Universidade Estadual de Goiás, criadas a partir de lei estadual), que gozam e gozavam da autonomia universitária. A partir de 2012, com a Lei de Reserva de Vagas Para Negros (Pretos, Pardos e Indígenas), as conhecidas Cotas, por força da Lei n. 12.711/2012, somado às iniciativas locais, todas as instituições federais de Ensino Superior passaram a adotar políticas de ação afirmativa. Junto com a expansão do Ensino Superior e as políticas de financiamento estudantil, isso alterou profundamente o perfil dos(as) estudantes do Ensino Superior brasileiro<sup>6</sup>.

Sendo a UnB a primeira universidade federal a instituir políticas de ações afirmativas étnico-raciais, existe bibliografia considerável a respeito da legislação do sistema e das polêmicas envolvidas (BEZERRA; FILICE, 2021). Aqui são apresentadas pesquisas com estudantes ingressantes por cotas étnico-raciais.

A pesquisa de Maio e Santos (2005) analisou as polêmicas em torno da primeira banca de identificação racial da UnB no segundo semestre de 2004, primeiro vestibular com cotas. Ao adotar o uso da banca de identificação racial, a instituição na época seguiu os passos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), analisando fotografias dos candidatos. Naquele vestibular, dos 4.385 candidatos autodeclarados negros (pretos ou pardos) para concorrer ao sistema de cotas, 212 não tiveram suas inscrições homologadas pela banca (MAIO; SANTOS, 2005). De acordo com Maio e Santos (2005), o projeto original das cotas étnico-raciais na UnB, de autoria dos professores e antropólogos José Jorge de Carvalho e Rita Segatto, não incluía qualquer forma de banca de identificação racial: estava baseado no

---

<sup>6</sup> Em 2020, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou relatório com resultados de pesquisa sobre o perfil discente no Ensino Superior, com foco na população negra, a partir da análise dos dados gerados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua e pelo Censo da Educação Superior de 2017 (SILVA, 2020). De acordo com o relatório, a partir da Lei de Cotas, Lei n. 12.711/2012, a participação de negros no Ensino Superior teve um salto de 13% para mais de 39% entre 2012 e 2017.

direito a autoatribuição racial da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Mas os defensores da avaliação apontam para a necessidade de prevenir aproveitadores do sistema. Para Maio e Santos (2005), o risco da luta antirracista em adotar critérios objetivos para raça, uma construção social, pode ser a construção de categorias essencializadas ou fixas de raça e identidade.

A partir do ingresso dos cotistas, as pesquisas começaram a dar espaço a análise da permanência e desempenho dos estudantes na instituição. Por exemplo, o estudo de Velloso e Cardoso (2008) analisou a evasão de estudantes cotistas e não cotistas da UnB. Segundo os autores, contrariando previsões pessimistas, os(as) estudantes cotistas evadem menos do que os não-cotistas. No caso da UnB, os cursos de licenciatura tem maior evasão por parte dos não-cotistas do que os cursos de bacharelado; já para os cotistas a diferença de evasão é quase inexistente na comparação licenciatura – bacharelado. Constatam que, para os cotistas, conseguir trabalho durante o curso poderia aumentar as chances de abandono.

A pesquisa também contou com análise de dados do documento oficial da instituição “Análise do Sistema de Cotas Para Negros da Universidade de Brasília Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013” (UnB, 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 informa que, de 2004 ao primeiro semestre de 2013, 64.683 candidatos se inscreveram pelo sistema de cotas para negros. Foram homologados 34.679 candidatos, aproximadamente 53,6% do total de inscritos. O número de candidatos faltantes à banca de avaliação subiu de 2% em 2008 para 53% em 2013. Estas mudanças são significativas e sinalizam o acerto em mudar a avaliação por fotos, para bancas; e que, em alguma medida, as pessoas que antes não se preocupavam em ser ou não pegadas por falsidade ideológica, passam a desistir dos certames, para não serem barradas. O Relatório também indica não existir diferença significativa entre o desempenho de estudantes cotistas e não-cotistas.

No geral, os trabalhos encontrados nesta breve revisão tratam do sistema de cotas da instituição mencionando a evasão, permanência e o desempenho acadêmico dos(as) estudantes, entretanto, não foram localizados estudos que tratam da identidade negra construída pelos cotistas na instituição. Por essa razão, considera-se relevante pesquisas que também abordem os impactos das ações afirmativas para a vida desses estudantes. No caso

desta pesquisa, optou-se pelo estudo da construção da identidade negra, a partir da escuta de alguns desses estudantes.

### III. METODOLOGIA

Com as restrições do isolamento social e seguindo as orientações da Resolução n. 0059/2020 do CEPE<sup>7</sup> da UnB, optamos por focar no público alvo, estudantes cotistas, e definimos como participantes do estudo, estudantes membros do Afroatitude e participantes do Centro de Convivência Negra (CCN). Durante o ano de 2019 já havíamos participado de 03 reuniões presenciais junto com a supervisora para explicar a proposta aos estudantes, tendo obtido a aprovação verbal dos(as) mesmos(as). Assim, no ano de 2020, estabelecemos o contato por e-mail com os(as) estudantes.

#### A construção do questionário e o campo da pesquisa

O questionário e o roteiro de entrevistas foram baseadas nos utilizados pela pesquisa nacional “Trajetória de Cotistas”<sup>8</sup>. A coleta de dados ocorreu de forma não presencial nos meses de junho, julho e agosto de 2020. O contato foi feito por e-mail um link, convidando os(as) estudantes do grupo Afroatitude para participarem da pesquisa. Com o aceite, disponibilizamos os questionários na plataforma Google Formulários durante os meses de junho e julho. Por sua vez, as entrevistas, um total de 04, ocorreram no mês de agosto, por meio de ligação via *Whatsapp*. As entrevistas foram gravadas com autorização dos(as) participantes, e feita transcrição.

No **questionário**, as questões discursivas tiveram por objetivo entender a construção de identidade negra dos(as) estudantes, a partir de suas próprias palavras. Comentamos cada uma na apresentação dos resultados.

Do universo de 34 estudantes que frequentavam o grupo Afroatitude em 2020, 14 estudantes cotistas étnico-raciais responderam ao questionário, cerca de 41% do total.

Após recebermos as respostas dos questionários, convidamos todos(as) 14 estudantes para as entrevistas, desses, 04 aceitaram participar. A **entrevista semiestruturada**, buscou

---

<sup>7</sup> Resolução CEPE 0059/2020 disponível em:

<<https://noticias.unb.br/images/Noticias/2020/Documentos/20200807ResolucaoCEPE592020.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2020.

<sup>8</sup> A pesquisa Trajetória de Cotistas ocorreu entre os anos de 2017 e 2018, coordenada pelo Programa de ações Afirmativas na UFMG (JESUS, 2019).

aprofundar as perguntas do questionário. Os(as) participantes foram informados(as) quanto ao caráter anônimo dos dados apresentados durante a pesquisa e da possibilidade de abrir mão da participação em qualquer etapa da mesma.

### **Procedimento para análise dos dados**

Como dito, o questionário apresentava questões estruturadas (múltipla escolha) e questões discursivas. Para as entrevistas, utilizamos um roteiro de perguntas. Para análise dos dados coletados, utilizamos procedimentos das três fases da análise de conteúdo, conforme especificado por Bardin (1985). Na primeira fase, a pré-análise, realizamos leitura flutuante dos dados, formulando hipóteses para o tratamento (criando categorias, por exemplo). Na segunda fase, chamada de exploração do material, transformamos os dados brutos em unidades de análise codificadas, com planilhas de frequência. Na terceira fase, realizamos o tratamento dos resultados, utilizando o software IBM SPSS versão 25. O uso do SPSS possibilitou gerar as frequências para cada resposta, além de cruzamentos entre as variáveis.

## **IV. RESULTADOS E ANÁLISES**

### **Caracterização dos respondentes – Questionários**

A caracterização socioeconômica apresenta dados sobre filhos, renda, quantidade de pessoas dividindo a mesma residência, e situação de trabalho; ajuda a entender parte das condições de acesso a bens materiais e simbólicos dos participantes.

Entre 14 respondentes, 71,4% do sexo feminino, 28,6% do sexo masculino, com média de idade 24,5 anos; 85,7% solteiros, 14,3% casados ou em união estável e 28,6% com filhos. Cruzando a variável “sexo” com a variável “possui filhos”, das participantes do sexo feminino, 30% das participantes do sexo feminino têm filhos. Todos os respondentes se autodeclararam pretos(as), de acordo com as opções disponíveis (as categorias do IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena).

Quanto à religiosidade, 42,9% evangélicos, 28,6% sem religião, 21,4% católicos e 7,1% outros. Além disso, todos(as) os(as) participantes concluíram o Ensino Médio em escola pública. Situação de trabalho: 28,6% já trabalharam, mas não trabalhavam no momento; 50% nunca trabalharam, mas procuravam emprego; 7,1% trabalham por conta própria; 7,1% trabalham sem carteira assinada e 7,1% nunca trabalharam.

Também foi perguntado sobre aspectos familiares. Considerando quantas pessoas dividem o mesmo domicílio, 64,3% dos participantes dividem com 04 pessoas ou mais; 35,7% com 03 pessoas ou menos. Na somatória da renda da família: 28,6% até um salário mínimo; 64,3% de 1 a 3 salários; 7,1% de 3 a 6 salários.

Sobre a escolaridade do pai, de acordo com os participantes: 50% dos participantes têm pai com Ensino Médio completo; 14,3% com Ensino Médio incompleto; 14,3% com Ensino Fundamental incompleto; 7,1% com Ensino Superior completo. Outros (14,3%) declararam que o pai ou nunca frequentou a escola ou sabe ler e escrever. No caso da escolaridade da mãe, também de acordo com os participantes: 50% dos participantes têm mãe com Ensino Fundamental incompleto; 21,5% dos participantes têm mãe com Ensino Médio completo; 14,3% Ensino Fundamental completo; 7,1% Ensino Superior completo; e 7,1% dos participantes declararam que sua mãe sabe ler e escrever.

Os dados sobre renda e escolaridade dos pais podem indicar parte do acesso a bens materiais e culturais ao longo da vida dos participantes, refletindo suas possibilidades de sucesso no campo educacional. Nossos dados sugerem uma escolaridade maior com relação aos pais dos participantes (considerando o percentual de pais com Ensino Médio completo). Concordamos com Mendes e Costa (2015): apenas apontar a escolaridade de mães e pais de estudantes, apesar de importante, não é suficiente para entender o capital cultural, econômico e social recebido. Por isso, nas entrevistas, buscamos aprofundar o entendimento das relações e representações mantidas entre os(as) estudantes, suas famílias e o sistema educacional.

Como 71,4% dos participantes declararam serem os primeiros da família no Ensino Superior, é possível afirmar que a universidade possibilitou um novo universo social, cultural e intelectual para a maioria dos participantes.

Perguntamos qual o tipo de cota escolhida para ingresso na UnB. 64,3% declararam a opção pelas cotas para escola pública, renda e raça; 28,6% cotas para escola pública e raça; e 7,1% cotas para escola pública.

A maioria dos participantes (57,1%) integra movimentos sociais. Esse engajamento era esperado, pois o CCN mantém diálogo com diversos grupos de militância, em 2020, a relação com o coordenador, o aquilombado Manoel Neres, era uma relação notoriamente acolhedora.

## **As questões discursivas**

As questões discursivas tiveram por objetivo entender a construção da identidade negra dos(as) estudantes, a partir de suas próprias palavras. Devido às limitações deste artigo, aqui apresentamos uma síntese dos resultados.

A primeira questão foi: “Em suas palavras, o que é ser uma pessoa negra?”. A maior parte das respostas à esta pergunta (12 respostas ou percentual de 85,7%, dos(as) 14 respondentes) podem ser interpretadas como uma reação ao racismo. Isso porque os participantes em suas respostas associaram o “ser negro” ao racismo cotidiano enfrentado. Por exemplo, a resposta: “Conviver com preconceito, olhares e com a sensação que as pessoas não gostam de vc. É viver por lutar por um espaço que pertence a todos e não a um grupo de pessoas. (sic).” Os(as) participantes entendem “ser uma pessoa negra” como uma postura de reação ao racismo, incluindo luta por direitos. Conforme Gomes (2005), assumir a identidade negra no Brasil é um desafio. Aqui, provavelmente, a convivência com grupos militantes auxilia a entender as respostas, pois partem de uma postura que “ser uma pessoa negra” é reconhecer fazer parte de uma sociedade racista que o submete a diversas barreiras e reagir a essas. Explorando as respostas a 1ª questão, na contagem simples de palavras, os substantivos mais usados pelos participantes foram: luta (8); e resistência (4). Outros termos presentes, por exemplo, ancestrais (2) e história (3) fazem parte do contexto das respostas utilizadas, principalmente, para a categoria “reação ao racismo”.

A segunda questão foi: “Como você se sente sendo uma/um estudante negro/a na UnB?”. Para essa questão, após leitura das respostas discursivas, optamos por organizar os dados em 03 categorias: orgulho/representatividade (06 respostas); normal (02 respostas); não pertencimento (06 respostas). A primeira categoria, positiva; a segunda, neutra; a terceira, negativa. As respostas a categoria “orgulho/representatividade” giram em torno de expressões de orgulho, por fazer parte de uma instituição de ensino superior como a UnB e a representatividade como pessoa negra, por exemplo, no trecho “[...] ajudar na luta para que mais pessoas que sofrem do racismo possam ingressar na Universidade”. Orgulho e representatividade, aqui, relacionam o individual e o coletivo: individual porque partem de suas experiências como estudantes negros na UnB; e coletiva, pois entendem que são símbolos da resistência negra em um campo de disputa de poder. Conforme Botelho e Nascimento (2016), também usando a definição de identidade de Hall (2006), as identidades, como processos, podem se articular para nos dar poder ou para nos vulnerabilizar em nossos

direitos humanos. No caso do orgulho pela identidade como estudante da UnB se articula com o orgulho por ser negro e conseguir estar na universidade. Para a categoria “não pertencimento”, reunimos as respostas cujo núcleo evoca a sensação de não pertencimento ao ambiente da UnB. Essa sensação é resultado tanto das condições materiais que a universidade exige de seus estudantes, como por exemplo na resposta “[...] sem recursos, percebi que a base escolar foi falha, não tinha celular, não tinha computador”, e também quando os estudantes constataram a pouca presença de pessoas negras no ambiente, como no trecho “[...] por haver pessoas com realidades tão distintas da minha e das pessoas com as quais convivo desde de que nasci.” e também “[...] não vejo os meus em cargos altos.” Baseados na literatura pode-se associar com o fato da universidade brasileira, em seu corpo docente e discente e em sua epistemologia, reflete o que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder, ao deixar a margem os grupos racializados, criando a sensação de não pertencimento.

Elaboramos essa categoria a partir da proposta teórica de Kilomba (2019), quando afirma que o pensamento colonial impôs aos sujeitos negros uma máscara que os impede de exercer o poder do discurso. Os(as) estudantes deste estudo sentem que “não pertencem” porque não enxergam na instituição espaços para seus discursos (ou de seus semelhantes). Isso ocorre tanto do ponto de vista epistemológico (a razão ocidental tende a silenciar os discursos produtores de conhecimentos diferentes do seu) quanto das relações sociais (interações entre professores e estudantes).

Para a terceira questão discursiva: “Já sofreu ou presenciou alguma forma de preconceito (de raça, classe, gênero ou outros) na UnB? Se sim, pode explicar?”, apenas um dos respondentes respondeu negativamente. As respostas podem ser relacionadas a sensação de não pertencimento evocada pelas respostas de parte significativa dos participantes na questão anterior (“Como você se sente sendo uma/um estudante negro/a na UnB?”). De certo modo, a sensação de “não pertencimento” também resulta dos inúmeros casos de preconceito, em uma interseccionalidade de preconceitos de raça, gênero e/ou classe social que esses estudantes presenciaram ou sofreram no ambiente universitário, por exemplo, quando o professor utilizou a frase “Vamos deixar de ir pro samba e estudar mais!”, a própria participante destacou que ele dificilmente usaria uma frase assim para uma pessoa branca ou homem.

Nossa pesquisa não teve como objetivo analisar os impactos das discriminações de raça, gênero e classe na vida emocional dos estudantes, mas podemos recorrer a estudos feitos em outras instituições para algumas possíveis inferências. Em pesquisa realizada com

estudantes universitários brancos e negros da Unicamp sobre percepção de discriminação (incluindo discriminação por aparência física, status social, roupas e adereços, religião, cor da pele, desempenho acadêmico, posições políticas e orientação sexual), os estudantes negros apresentaram maior taxa de episódios de depressão, relatando mais episódios de discriminação com base na cor de pele e desempenho acadêmico (SANTOS JÚNIOR *et al*, 2015). Se for esse o caso da UnB (e os relatos dos participantes da pesquisa sugerem isso), a instituição precisa estar atenta não apenas ao combate às discriminações existentes, mas ao modo como acolhe os(as) estudantes vítimas do racismo, que tem feições de racismo institucional por não estar sendo considerado como deveria.

Todas as respostas para a 4ª questão: “Para você, qual a importância de manter contato com outros(as) estudantes negros(as) na UnB?” foram similares por usarem palavras como apoio, ajuda e auxílio. Aqui, observamos uma das estratégias de sobrevivência dos estudantes em um ambiente que tende a fazê-los sentir que não pertencem: buscar apoio naqueles(as) que passam por problemas semelhantes. Essa busca por apoio entre os iguais serve para: a) compartilhar as vivências; b) mobilizar para responder as dificuldades encontradas. Conforme Gomes (2005), ao assumirmos uma identidade, marcamos uma diferença em relação aos outros ao mesmo tempo em que nos incluímos em um grupo. Ao assumirem a identidade como estudantes negros cotistas e ao serem enxergados pelos outros assim, pois identidade depende dessa negociação entre nós e eles, conforme explica HALL (2006), os estudantes buscam fazer parte de um grupo que fortaleça sua presença na instituição.

No caso da 5ª e última questão discursiva: “Você acredita que a entrada na universidade e o contato com estudantes negros influenciou na construção de sua identidade como pessoa negra? Justifique sua resposta.”, a maioria dos participantes (85,7%) destacou que a universidade contribuiu para a construção de sua identidade como pessoa negra. Infere-se das respostas que, o contexto universitário contribuiu na construção da identidade negra dos participantes quando : a) confrontados com um espaço de poder de classe e raça, como no trecho “[...] nunca tinha frequentado um lugar que a discrepância de raça, classe social ficasse tão clara e evidente.”; b) tiveram acesso a recursos simbólicos para entender as estruturas de poder do espaço, no trecho: “[...] comecei a obter acesso a informação, ler e aprender a fazer análises sob uma ótica racializada e a importância disto”; c) participaram de grupos de estudo e pesquisa com (e sobre) seus pares negros: “Ao entrar no Afroatitude, em 2019, o contato me

influenciou de uma forma mais acadêmica, direcionando o meu olhar para a nossa história e em como a construção dela reflete na nossa atualidade”.

### **Notas sobre as entrevistas e as pessoas participantes**

Uma vez com os resultados dos questionários, entramos em contato com os participantes para convidá-los a participar das entrevistas, para aprofundar os dados levantados pelo questionário (por essa razão, a entrevista semiestruturada partiu das mesmas questões do questionário). Apresentamos uma síntese das entrevistas, buscando relacionar as impressões dos participantes. Optamos pela síntese para evitar identificação.

Breve perfil dos participantes: 03 mulheres e 01 homem; com idades de 20 a 50 anos. Nascidos no Distrito Federal, moradores das regiões periféricas. Na pergunta sobre autodeclaração de acordo com as categorias do IBGE, todos se autodeclararam pretos. Quando questionados se sempre usaram essa autodeclaração, 02 entrevistados responderam que não, pois até o Ensino Médio estavam em dúvida. Essa dúvida reflete como as identidades inseridas nas relações étnico-raciais de um país como o nosso são atravessadas desde cedo pelo julgamento dos pares. Dentro de uma família com negros de diversos tons de pele, como na maioria dos entrevistados, os questionamentos sobre quem pode ou não se colocar como “negro” são levantados.

As referências às famílias tiveram papel importante durante a entrevista. Todos os entrevistados são oriundos de famílias de baixa renda. Suas mães e pais chegaram ao Distrito Federal migrando da região Nordeste em busca de oportunidades de trabalho, com pouca escolaridade. A escolarização dos filhos, então, era vista como forma de melhoria na qualidade de vida dos filhos (e da família como um todo), como afirmou um participante:

Minha mãe sempre foi rigorosa com a questão do estudo [...] como ela sempre foi trabalhadora doméstica queria que a gente fizesse alguma coisa. (Entrevistado B).

A valorização da educação, bandeira defendida pelos movimentos negros, reflete uma necessidade nascida da percepção das próprias famílias negras brasileiras, que entendem que seus filhos precisam ter melhores oportunidades. Três dos participantes foram os primeiros de suas famílias a ingressar, todos eles oriundos de escola pública. É possível dizer que mesmo sem uma escolarização elevada (ou provavelmente por constatar os problemas

gerados por essa condição), os pais e famílias investiram o pouco que podiam na educação dos filhos.

A trajetória escolar no relato da maioria dos entrevistados apresentou dois pontos em comum: 1) eram considerados estudantes inteligentes pelos professores; 2) conviveram com o racismo, principalmente por parte dos colegas de turma. Sobre esse último ponto, os relatos a seguir trazem uma amostra:

[...] não me incluíam nas rodas, pois além de ser negro eu sou uma pessoa LGBTQI+ então eu também via essa outra diferença dos rapazes e nas garotas. (Entrevistado B).

[...] fizeram uma roda ao meu redor e riam do meu tênis [...] mandavam eu pentear o cabelo. (Entrevistada C).

Nos relatos, é possível perceber marcas do racismo cotidiano que atravessa as vidas da maioria dos(as) estudantes negros (KILOMBA, 2019). Esse racismo também é acompanhado por questões de gênero e de classe social, combinando-se de maneira perversa com essas formas de discriminação.

O racismo cotidiano enfrentado por esses estudantes teve reflexo na sua opção pelas cotas étnico-raciais. Todos declararam a opção pelas cotas étnico-raciais, mesmo com a possibilidade de optarem pelas cotas de escola pública, por entenderem as cotas como uma conquista e direito da população negra.

As escolhas sobre o curso foram, na maioria, por influência de professores. Um dos participantes, porém, apontou para a necessidade de colocação no mercado de trabalho como fator principal na escolha do curso:

Eu queria fazer medicina, e comecei a fazer dois semestres pagando cursinho, trabalhava de auxiliar de pedreiro de manhã e de noite eu ia estudar, só que nesse ritmo eu não ia passar nunca, aí eu passei em biologia, que era minha segunda opção, aí eu pensei, se eu puder fazer um curso agora, que seja um que me dê estabilidade financeira para poder estudar para outro curso. (Entrevistado B).

Esse é um argumento importante para que as políticas de ações afirmativas não sejam apenas de ingresso da população negra, mas também de permanência. Com condição socioeconômica desfavorável, muitos acabam optando pelos cursos de melhor grade horária ou que podem conciliar com trabalho, diferente dos cursos de tempo integral e mais concorridos, como medicina. O pragmatismo é visível no trecho “se eu puder fazer um curso

agora, que seja um que me dê estabilidade financeira para poder estudar para outro curso”, mostrando uma preocupação em garantir a sobrevivência própria e da família antes de alcançar novos patamares.

O cotidiano dos participantes como cotistas étnico-raciais dentro da UnB também se apresentaram nos relatos como parte das entrevistas. Eles relataram sentir orgulho de serem cotistas, até mesmo levando questões sobre raça e classe para discussão nas disciplinas, mas não em todas as disciplinas, nem com todos(as) os(as) professores(as) é bom que se diga. Isso está relacionado também aos conhecimentos partilhados em grupo, seja nos grupos de estudos sobre temáticas de gênero e étnico-raciais, seja nos projetos de pesquisa e extensão, além dos colegas cotistas étnico-raciais.

Ao contrário das respostas aos questionários, entre os(as) estudantes entrevistado(as) não registramos respostas que mostrassem um “não pertencimento” explícito. Isso porque os participantes relataram conviver com outros estudantes cotistas étnico-raciais e buscarem as discussões sobre raça, classe e gênero em diversas fontes, e espaços de convívio, incluindo CCN e coletivos.

Também na definição do “ser uma pessoa negra”, o(as) entrevistados retomaram falas sobre suas atuações e discussões em grupos de pesquisa e coletivos de estudantes. De certo modo, os participantes membros de coletivos cumprem o que Gomes (2012) chama de movimento negro educador.

Sobre a influência do ambiente universitário em contato com outros estudantes negros na construção de suas identidades, os entrevistados foram afirmativos:

A UnB foi um dos pilares [...] um empurrão para eu ir pra frente e ser quem eu sou, para eu dizer para mim “você é negra e você tá nesse processo de se conhecer”. (Entrevistada A).

A partir das entrevistas e das respostas aos questionários é possível afirmar que o processo de construção de identidade dos cotistas étnico-raciais, membros do grupo do CCN-Afroatitude, é influenciado pelo seu ingresso no mundo acadêmico e suas discussões nos grupos e coletivos étnico-raciais. Esse fenômeno é percebido não apenas nas afirmações dos participantes da pesquisa, mas no modo como expõem suas visões sobre raça, gênero, classe social e as desigualdades que as políticas de ações afirmativas buscam responder.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho apresentou, de forma sintética, alguns dos resultados sobre a construção de identidade de estudantes negros cotistas étnico-raciais da UnB membros de grupos ou coletivos estudantis. Nesse sentido, consideramos complementar aos trabalhos sobre os critérios do sistema de cotas, as taxas de evasão, permanência e o desempenho dos estudantes (como os estudos de MAIO; SANTOS, 2005; VELLOSO; CARDOSO, 2008; UnB, 2013), pois possibilita entender a voz dos(as) participantes protagonistas das ações afirmativas com base em critérios étnico-raciais. A pesquisa também se articula com o cenário da aprovação de políticas de ações afirmativas para os programas de pós-graduação das universidades brasileiras, pois não deixa dúvida da importância das cotas na pós-graduação para a formação dos(as) mesmos(as).

Os resultados ajudam a entender como as políticas de ações afirmativas, propostas para promoção de direitos humanos de acesso e permanência na educação, no caso, na UnB, favorecem o repensar de categorias sociais. O repensar ocorreu com maior intensidade a partir da Lei de cotas de 2012, uma das responsáveis por mudar o perfil étnico-racial do estudante universitário (SILVA, 2020; BEZERRA; FILICE, 2021). Esse “novo” estudante tem características similares aos participantes de nossa pesquisa: oriundo, principalmente, das escolas públicas, de famílias de baixa renda e pouca escolaridade.

Ao promover o repensar da identidade étnico-racial do povo brasileiro, o movimento negro promove uma mudança na visão de mundo da sociedade. Promove, portanto, possibilidades de novas construções de identidade. Conforme os resultados da pesquisa, a identidade dos(as) estudantes cotistas étnico-raciais deve ser entendida como um processo, um movimento muitas vezes iniciado antes do ingresso na graduação, passando por novas formas a partir da interação com colegas de curso e estudantes membros dos coletivos. Uma construção dependente do olhar do outro (do grupo externo ou dominante, branco, da universidade) e do nós (do grupo coletivo de estudantes negros(as)).

As identidades também são marcadas por conflitos, e o conceito de interseccionalidade nos auxilia a entendê-los. Muito embora, não tenha sido possível aprofundar o debate como se faz necessário. Optamos por destacar, como as declarações sobre o “não pertencimento” e sobre a função dos grupos como acolhedores expõem o quanto as universidades brasileiras estão distantes de realizar uma inclusão atenta à diversidade racial, étnica, religiosa e variados saberes de sua comunidade acadêmica.

As ações afirmativas baseadas em critérios étnico-raciais representam uma mudança de imaginário social no Brasil, e na realidade da UnB. Elas questionam a noção de mérito e ajudam a denunciar o fosso historicamente construído entre os diversos grupos étnico-raciais. Também ajudam a expor os lugares de poder de brancos e negros na sociedade. Não por acaso, muitos setores da elite, identificados com os ideais retrógrados da branquitude, costumam tecer argumentos contrários às políticas baseadas em critérios raciais porque não se encaixam em suas visões de mundo. A lógica perversa do privilégio branco: recusa-se em conhecer os resultados produzidos em duas décadas em diversas instituições, ao mesmo tempo em que demanda ser convencido da legitimidade do pleito. Tal como o senhor de engenho consentia a permissão da fala aos escravizados, os contrários esperam que as políticas de ações afirmativas só sejam válidas com seu consentimento.

Perspectivas futuras para o campo de pesquisa podem incluir estudantes negros de outros coletivos étnico-raciais; estudos sobre mudanças epistemológicas e o aprofundamento nas relações de gênero, raça e classe, numa perspectiva interseccional, pouco exploradas neste artigo. Também entender quais medidas a instituição tem adotado para responder as demandas dos(as) estudantes, desde políticas de permanência, combate às formas de discriminação, até os novos posicionamentos epistemológicos desencadeados nos currículos dos cursos.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1985.
- BEZERRA, K. M.; FILICE, R. C. G. Universidade de Brasília, para quê? E para quem? Um estudo sobre as ações afirmativas para negros (as) no programa de pós-graduação em direito da UnB. **Revista ABPN**, v. 13, p. 120-145, 2021.
- BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Celebração móvel: Políticas públicas, transversalidade e interseccionalidade de gênero e raça. In: SANTOS, Deborah Silva; GARCIA-FILICE, Renísia C.; RODRIGUES, Ruth M. M. **A transversalidade de Gênero e Raça nas Políticas Públicas**. São Paulo: Comunicação Integrada, 2016, v. 1.
- CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
- ESPINOZA, O. La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. **Revista Iberoamericana de la educación**, n. 45, p. 1-13, 2008.
- 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.
- GOMES, Nilma L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, vol. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- JESUS, L. S. B.; GARCIA FILICE, R.C.; BARROS, M. (Org.). **Tecendo redes antirracistas II: contracolônização e soberania intelectual**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020, v. 02. 348p.
- JESUS, Rodrigo E. (org.). **Reafirmando direitos: trajetórias de estudantes cotistas negros(as) no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Ações Afirmativas no Ensino Superior, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- 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.
- MENDES, Igor A. A.; COSTA, Bruno L. D. Considerações sobre o papel do capital cultural e acesso ao Ensino Superior: uma investigação com dados de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 71-95, jul.-set., 2015.
- MOURA, Carlos. A.; BARRETO, Jônatas. **A Fundação Cultural Palmares na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.
- MUELLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.
- QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, 19(55), p. 9-31, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- SANTOS, Sales A. Introdução. In: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e UNESCO, 2007.
- SANTOS JÚNIOR, Amilton dos; RACHKORSKY, Luiz L.; RONZONI, Pablo; DOGRA, Nisha; DALGALARRONDO, Paulo. Experiências percebidas de discriminação e saúde mental: resultados em estudantes universitários brasileiros. **Serviço Social & Saúde**, Campinas, SP, v. 14, n. 2 (20), p. 273-298, jul./dez. 2015.
- SILVA, Tatiana Dias. **Ação Afirmativa e População Negra na Educação Superior: Acesso e Perfil Discente**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: <[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35893&Itemid=448](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35893&Itemid=448)>. Acesso em 26 jun. 2020.
- 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.
- 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](http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT11-4981--Int.pdf) acesso em 21 abr. 2018.

Recebido em: 05 de agosto de 2022  
Aprovado em: 15 de janeiro 2023