

---

# NEGROS E INDÍGENAS OCUPAM O TEMPLO BRANCO: AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS

*Arabela Campos Oliven\**

*Luciane Bello\*\**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil*

**Resumo:** *Na maioria dos países do mundo ocidental, universidades que formam a elite costumam ser redutos da branquidade refratários a grupos socialmente excluídos. No Brasil, com mais da metade da população formada por pretos e pardos, as universidades públicas sempre foram um território quase exclusivamente branco. O Rio Grande do Sul, estado brasileiro com a segunda maior porcentagem de população branca do país, reflete esse quadro. Ele enaltece o legado dos grupos imigrantes de origem europeia em contraste com a pequena visibilidade atribuída à contribuição da população negra e indígena. No período 2008 a 2012, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a mais importante do estado, implementou uma política de ação afirmativa que aumentou as oportunidades de alunos pretos, pardos e indígenas entrarem em seus cursos de graduação. O artigo discute essa política – sua aprovação, características, implantação, avaliação e reformulação, assim como seus resultados. Analisa a experiência de um grupo de universitários negros e indígenas, que foram dos primeiros a ingressar na UFRGS através da reserva de vagas. Ao final, aponta os significados das políticas de inclusão de negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras e os desafios que elas representam para essas instituições.*

**Palavras-chave:** *branquidade, políticas de ação afirmativa, UFRGS, universidades.*

**Abstract:** *Rio Grande do Sul is the southernmost state of Brazil and has the second highest percentage of white population of the country. There, the legacy of European immigrants is praised in contrast with the much lower social and symbolic visibility of the contribution of Blacks and Natives. The Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), the oldest, most traditional and important university of the state,*

---

\* Contato: [arabelaoliven@gmail.com](mailto:arabelaoliven@gmail.com)

\*\* Doutoranda em Educação. Contato: [luciane.bello@ufrgs.br](mailto:luciane.bello@ufrgs.br)

*has always been a stronghold of whiteness. From 2008 to 2012, it implemented an affirmative action policy that increased the opportunities for Blacks and Natives in its undergraduate courses. The first part of this article examines the discussion, approval, implementation, evaluation and reformulation of that policy, as well as its results in terms of access to the undergraduate courses. The second part analyses the experience of a group of black and native students, who were among the first to enter UFRGS through social and racially preferential admission. It, also, discusses challenges of Brazilian public universities in view of the affirmative action policies that are being implemented.*

**Keywords:** *affirmative action policies, UFRGS, university, whiteness.*

## Introdução

O Brasil sempre apresentou profundas desigualdades de renda, educacionais, raciais e de gênero. Elas têm se traduzido em privação de oportunidades no mercado de trabalho e do gozo dos direitos constitucionais, reforçando o ciclo vicioso de exclusão. O novo clima internacional de respeito aos direitos humanos e de busca de uma maior igualdade entre cidadãos que não seja apenas formal levou a um questionamento do modelo de universidade pública que preteria segmentos da população: principalmente negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência.

Parte significativa da expansão das matrículas e da mudança no perfil dos estudantes da educação superior brasileira nos primeiros anos do século XXI deve-se a políticas de inclusão com base em ações afirmativas. Essas políticas referem-se a um conjunto de resoluções de caráter governamental ou institucional destinadas a beneficiar, temporariamente, minorias historicamente discriminadas. A sub-representação de certos grupos em instituições e posições de maior prestígio e poder passa, nessa perspectiva, a ser considerada um reflexo de discriminação (Oliven, A., 2007).

## Desigualdades raciais no Brasil

Última nação do continente americano a abolir a escravidão, o Brasil durante o século XIX acolheu teorias europeias que postulavam a hierarquia das raças e previam a impossibilidade do desenvolvimento nacional devido à mestiçagem. Ao colocar em prática uma política de imigração dando incentivo

aos colonos europeus para aqui se estabelecerem, visava o branqueamento de sua população (Seyferth, 1996).

A partir do século XX, houve uma inflexão no pensamento sobre a composição racial do Brasil influenciada pela obra de Gilberto Freyre e pelo imaginário do Movimento Modernista. Criou-se um consenso em termos de um projeto de nação fundamentado na percepção positiva da mistura das três raças (o branco, o índio e o negro). A celebração da mestiçagem possibilitou uma visão otimista da sociedade brasileira, encarada como única no que diz respeito a uma bem-sucedida hibridez racial. Nessa imagem, o país era visto como uma civilização tropical tendo como características a mestiçagem e a democracia racial, passando a mistura entre as raças a ser apresentada como uma vantagem comparativa com relação a outras nações. Essa mistura não foi apenas biológica; ela, também, foi cultural, mas se deu a partir de uma visão hierárquica baseada em relações assimétricas entre as raças (Schwarcz, 1996).

A noção de democracia racial assumiu um papel relevante como fundadora do modelo de brasilidade que se incentivou a partir dos anos 1930, quando o país vivenciou um processo de integração econômica, política, social e cultural, tendo servido como um cimento da identidade nacional brasileira. Esse modelo prevaleceu por muito tempo, criando a ideia de um país em que, praticamente, não havia racismo. Tornou-se lugar-comum afirmar que os negros brasileiros estavam em situação inferior não pela sua origem racial, mas pelo fato de pertencerem à população pobre do país.

Por volta da segunda metade do século XX essa visão otimista das relações raciais no país passou a perder credibilidade. Com o fim do regime militar e o processo de redemocratização da sociedade brasileira o modelo de nação racialmente harmônica foi fortemente questionado. Apesar da dificuldade de definir quem é branco, preto ou pardo em nossa sociedade, as estatísticas oficiais mostram de forma inequívoca que estes dois últimos grupos apresentam os piores indicadores de qualidade de vida.

É comum comparar Estados Unidos com o Brasil, após o fim da escravidão, contrastando a segregação dos negros norte-americanos, situação que caracterizou as relações raciais naquela sociedade até a metade do século XX, com a maior sociabilidade brasileira entre pessoas de diferentes cores. Entretanto, apesar das fronteiras fluidas de classificação entre brancos, pardos e pretos, quando se examina a composição das elites brasileiras, percebe-se que elas são majoritariamente brancas.

A invisibilidade do negro na maioria dos espaços de poder e de prestígio em nossa sociedade é uma forma de não reconhecimento. Pesquisas mostram como é grande o fosso que separa a população negra da branca na sociedade brasileira. Essa situação não se manifesta apenas no preconceito baseado na preterição que diminui as oportunidades de ascensão social para pretos e pardos. Esses dois grupos, também, apresentam os piores indicadores de qualidade de vida (Paixão et al., 2011).

O Movimento Negro Unificado (MNU), criado no Brasil nos anos 1970, foi um ator social de grande importância a pressionar o Estado brasileiro no sentido de assumir uma postura que fosse além do combate à discriminação racial e introduzisse políticas que valorizam a contribuição da cultura negra e aumentassem as oportunidades de ascensão social dos jovens afrodescendentes.

## Universidade, inclusão e branquidade

As universidades que formam a elite de um país costumam ser redutos da branquidade e percebidas como o lugar da cultura superior do mundo ocidental. A branquidade se traduz numa posição que assegura vantagens na estrutura de oportunidades e poder em sociedades marcadas pela dominação racial. Ela é uma categoria relacional, historicamente construída a partir da conquista pelos europeus de territórios em vários continentes. Reflete uma visão eurocêntrica de mundo que percebe e trata o “outro” como inferior, expressando-se de formas distintas conforme a época e formação social de cada país (Carone; Bento, 2009; Dávila, 2003; Frankenberg, 2004; Schucman, 2014).

No Brasil, com mais da metade da população formada por pretos e pardos, as universidades, principalmente as públicas, sempre foram um reduto quase exclusivamente branco. Políticas de ação afirmativa têm procurado modificar esse quadro de exclusão. O país foi signatário de um documento redigido na III Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida na África do Sul, em 2001, defendendo a adoção de medidas positivas para a população negra nas áreas de educação e trabalho. A partir da adesão do Brasil a esse documento e com a articulação de movimentos negros e outros grupos, no início do século XXI, várias universidades públicas do país passaram a adotar programas de ação afirmativa, principalmente através do sistema de reserva de vagas (Machado, 2013).

As políticas de ação afirmativa nas universidades, principalmente na forma de cotas raciais, suscitaram acalorados debates na sociedade brasileira (Feres Jr.; Zoninsein, 2006; Fry et al., 2007; Maio; Santos, 2005), consubstanciados em quatro manifestos da sociedade civil e, inclusive, ações diretas de inconstitucionalidade de programas de ação afirmativa que já estavam em andamento. Em abril de 2012, por unanimidade, o Supremo Tribunal Federal julgou constitucionais as políticas de ação afirmativa na forma de cotas raciais. Na prática, essa corte corroborou o que já era uma realidade em grande parte das universidades públicas brasileiras.

No mesmo ano, o poder legislativo aprovou e a presidente sancionou a lei federal nº 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas, que reserva 50% de vagas nos estabelecimentos de educação superior federais a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, levando em conta o nível socioeconômico e origem étnico-racial dos mesmos (Brasil, 2012). Assim, todas as instituições de educação superior federais passaram a ter quatro anos a partir de 2013 para sua implementação. A lei deverá passar por avaliação ao final da primeira década de sua promulgação. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul foi uma das universidades federais que se anteciparam à Lei das Cotas.

## A produção acadêmica sobre políticas de ação afirmativa na educação superior no Brasil

A produção acadêmica brasileira sobre políticas de ação afirmativa na educação superior passa a ganhar importância a partir dos últimos anos do século XX. A temática é tratada sob diferentes perspectivas.

Num primeiro enfoque, predomina o debate interdisciplinar, partindo de abordagens histórico-comparativas que analisam experiências em outros países, principalmente nos Estados Unidos (Feres Jr.; Zoninsein, 2006; Oliven, A., 1996; Paiva, 2013; Telles; Bailey, 2002).

Um segundo enfoque, mais preocupado com a complexidade da realidade brasileira, centra o debate na questão nacional, abordando aspectos jurídicos, filosóficos, socioeconômicos, antropológicos, pedagógicos, etc. A cobertura da mídia ao tema é, também, analisada nessa produção (Barbosa Gomes, 2000; Campos, 2014; Feres Jr.; Zoninsein, 2008; Fry et al., 2007; Maio; Santos, 2005; Peixoto; Aranha, 2008; Piovesan, 2005).

Um terceiro enfoque pode ser caracterizado por estudos da realidade empírica. Com a implementação de políticas de inclusão em várias universidades brasileiras, no início do século XXI, surgem levantamentos que procuram mapear experiências em termos de formas de políticas de ação afirmativa (cotas, bônus, abertura de novas vagas), e que também apontam os principais sujeitos de direito beneficiados pelas mesmas (estudantes de escolas públicas, indígenas, negros, pessoas com deficiência, etc.). São realizadas pesquisas analisando diferentes instituições, realidades estaduais e comparados cotistas e não cotistas em termos de desempenho, taxas de evasão e de conclusão de curso (Almeida; Ernica, 2015; Brandão, 2007; Cervi, 2013; Duarte, 2008; Guimarães et al., 2011; Machado, 2007; Marques, 2008).

Com a aprovação da Lei das Cotas para as universidades federais, ganha destaque um quarto enfoque. Ele se caracteriza por um interesse pela análise de atores que estão diretamente envolvidos no processo de implementação das políticas de inclusão em instituições públicas federais: gestores, estudantes e graduados que foram beneficiados com essas políticas (Almeida; Paiva, 2010; Amaral; Baibich-Faria, 2012; Camino et al., 2014; Santos, 2015; Weller; Silveira, 2008).

O presente artigo enquadra-se nos dois últimos enfoques. É um estudo de caso sobre a implementação de uma política de ação afirmativa na maior universidade da Região Sul do Brasil. Ele analisa, também, a experiência de um grupo de atores sociais diretamente envolvidos na nova política com ênfase nos depoimentos de estudantes negros e indígenas que foram pioneiros ao entrar na UFRGS, através da reserva de vagas.

### **Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008-2012)**

O Rio Grande do Sul é o estado brasileiro que apresenta a segunda mais alta percentagem de população branca, mais de 80%. Tendo acolhido imigrantes de várias procedências, tende a enaltecer o legado dos grupos imigrantes de origem europeia em contraste com a pequena visibilidade social e simbólica da contribuição da sua população negra e indígena (Oliven, R., 1996).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada em Porto Alegre, é uma universidade de pesquisa com projeção nacional e internacional cujas primeiras escolas remontam ao final do século XIX. Como a mais antiga e

tradicional universidade do estado, ela historicamente reproduziu a elite local tendo formado três presidentes da república.

O *campus* central da UFRGS, o mais antigo dos quatro *campi* da universidade, conta com edificações históricas, entre elas, a Faculdade de Direito, uma réplica do Palais du Rhin, em Estrasburgo, França, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; o antigo prédio da Faculdade de Medicina, a terceira escola médica do país, com uma imponente fachada circular ostentando colunas jônicas e um *hall* onde se destacam luminárias com símbolos alusivos à medicina; o primeiro prédio da Escola de Engenharia, que registra na sua entrada, em números romanos, a data de sua construção: MDCCCC. Esses prédios podem ser vistos como templos brancos.



Figura 1. Fachada da Faculdade de Medicina, UFRGS (foto: acervo Patrimônio Histórico UFRGS).

A entrada nesse templo universitário tem sido resguardada pelo vestibular. Esse exame, ao medir uma forma de mérito baseado no domínio enciclopédico do conhecimento de disciplinas acadêmicas, seleciona os alunos mais

bem classificados, em sua maioria estudantes brancos da elite e da classe média, que cursaram as melhores escolas privadas da região. Muitos deles passaram por cursinhos que os prepararam para enfrentar as provas de múltipla escolha do vestibular. Assim a presença de estudantes fora do padrão usual, como negros e indígenas, com base em políticas de ação afirmativa, é vista como uma ocupação, que possui múltiplos sentidos.

Do ponto de vista daqueles que tradicionalmente se sentem integrantes desse espaço, essa ocupação pode ser vista como uma invasão que significa simbolicamente uma contaminação, ameaça à pureza que caracteriza o templo (Douglas, 1969). Para os novos grupos que estão ingressando na universidade, a ocupação representa o resultado de um movimento organizado e se afina com outros do tipo Occupy Wall Street. Ela teria o sentido de democratizar um reduto, que foi apropriado por uma minoria privilegiada e necessita adquirir seu caráter público.

Em 2005, a UFRGS criou um Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas (GTAA) que buscou promover o diálogo entre a universidade e a sociedade, articulando-se com outros grupos tais como: Educação Anti-Racista no Cotidiano Escolar e Acadêmico, Conexões de Saberes: Diálogos entre a Universidade e as Comunidades Populares. O GTAA viabilizou oficinas sobre ações afirmativas em escolas, cursinhos populares e centros acadêmicos. Em 2006, contou com a participação do Movimento Negro Unificado (MNU), União de Negros pela Igualdade (Unegro), Instituto de Assessoria a Comunidades Remanescentes de Quilombo (Iacoreq), Afrosul/Odomodê, Maria Mulher, Enjune-RS, Levante Popular da Juventude, lideranças guarani e kaingang, e ainda, docentes, estudantes e técnicos da universidade. O GTAA encarregou-se, também, de realizar um levantamento das necessidades dos grupos a serem beneficiários da política, de formular novas propostas para implantação de ações afirmativas (Sito; Ferreira; Rodrigues, 2008).

Em 2006, foi criada a Comissão Especial de Ações Afirmativas, composta por representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) e do Conselho Universitário (Consun). Essa comissão apresentou inicialmente a proposta de reserva de 20% das vagas para estudantes negros, 20% para egressos de ensino público e vagas extras para estudantes indígenas. A duração do programa seria de dez anos e previa a criação da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas.



Durante o processo de discussão sobre como o sistema de reserva de vagas ia ser adotado pela instituição, um dos temas mais polêmicos foi a dissociação das cotas raciais das sociais, ou seja, que as cotas raciais não estivessem atreladas às sociais. Devido à grande resistência, a proposta aprovada pelo Consun definiu as cotas raciais como parte das sociais resultando em que negros (pretos e pardos) só pudessem se candidatar a cotas raciais caso se enquadrassem nas condições das cotas sociais, ou seja, tivessem estudado em escolas públicas. Além disso, apresentou redução nos percentuais de reserva de vagas, de 40% para 30% e no tempo de duração do programa de 10 para 5 anos.

Representantes de movimentos negros e de comunidades indígenas que participaram ativamente no debate da comunidade acadêmica iniciado pela UFRGS se fizeram presentes em uma vigília na véspera da reunião do Conselho Universitário que aprovou a política de cotas. Irmanados com a comunidade acadêmica, celebraram a vitória de suas reivindicações (Oliveira, A., 2008, p. 2).



**Figura 2.** Comemoração pela aprovação das cotas raciais na UFRGS com a presença do Reitor, Vice Reitor e Lideranças dos Movimentos Sociais (foto: Flávio Dutra/Projeto Contato).

Em 2007, o Conselho Universitário aprovou a decisão nº 134/2007, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas na UFRGS. De acordo com essa decisão, por um período de cinco anos, a partir de 2008, 30% das vagas de todos os cursos de graduação seriam reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que a metade desse percentual, para estudantes que se autodeclarassem pretos ou pardos. Caso em algum curso as vagas não fossem preenchidas por uma dessas categorias, elas passariam a ser aproveitadas pelas demais categorias de candidatos.

Foram, também, criadas dez novas vagas anuais na universidade para atender às reivindicações dos grupos indígenas, em cursos escolhidos por suas comunidades. No Rio Grande do Sul, os principais povos são os Kaingang e Guarani. A seleção dos indígenas na UFRGS ocorreu de forma diferenciada dos demais candidatos, como prevê o artigo 12 da decisão nº 134/2007 do Consun.

A universidade criou duas comissões para apoiar e dar assistência aos estudantes cotistas: a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena e a Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas.

Em 2007, antes do início do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, a proporção de egressos de escolas públicas autodeclarados negros (incluindo nessa categoria pretos e pardos) era de 3,27% do total de classificados. Com a adoção das cotas, no ano seguinte, esse número passou para 11,03%, caracterizando um impacto altamente significativo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012).

A educação superior no Brasil desde sua origem é de natureza profissional. O jovem precisa se definir profissionalmente quando se prepara para o vestibular, já que o acesso à educação superior se dá a partir do nível de desempenho exigido em cada curso. Os cursos variam muito em termos de seletividade, tradição e oportunidades de inserção no mercado de trabalho (Oliven, A., 2005). A análise do acesso de estudantes cotistas raciais na UFRGS deve levar em conta essa realidade.

Em 2008, a UFRGS contava com 69 cursos de graduação e em 2012, com 83. Uma universidade de pesquisa como a UFRGS é muito mais do que a soma de seus cursos. No entanto, a entrada nela se dá pela escolha profissional que o candidato faz ao se inscrever no vestibular. Durante os dois primeiros anos da implantação do Programa de Ações Afirmativas, 2008 e 2009, cada candidato ao ingresso na UFRGS tinha a possibilidade de indicar dois cursos de sua preferência. Caso não se classificasse em sua primeira opção e tivesse

vagas disponíveis no curso de sua segunda opção, ele teria garantida a possibilidade de matrícula na universidade através desse curso.

Nos três últimos anos de vigência do programa, 2010 a 2012, o candidato só podia indicar um curso. Isso diminuía as oportunidades de assegurar uma vaga na universidade, principalmente para aqueles que tinham menores chances na concorrência para os cursos mais seletivos. Com base nos resultados da classificação no vestibular, o Quadro 1 compara o número de cursos que preencheram todas as vagas para cotistas raciais com candidatos autodeclarados pretos e pardos, com o número de cursos que não selecionaram nenhum cotista racial, nos anos de 2010, 2011 e 2012.

<b>Cursos</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>
Número de cursos que preencheram todas suas vagas reservadas para cotistas raciais* com estudantes autodeclarados pretos e pardos de escolas públicas.	3 cursos	4 cursos	20 cursos
Número de cursos que não preencheram nenhuma de suas vagas com cotistas raciais.* As vagas de cotas raciais foram realocadas para outros tipos de candidatos.	29 cursos	19 cursos	21 cursos

\* O termo cotista racial se refere a estudantes autodeclarados pretos e pardos. Os indígenas não aparecem nas estatísticas nas quais foram baseados os dados aqui apresentados (fonte: <http://passenaufgrs.com.br/estatisticas/ocupacao-por-cotas-ufrgs=2008-2012.php>, acesso em 24/03/2016).

#### **Quadro 1.** Comparação entre os cursos da UFRGS com base na lotação de cotistas raciais, 2010-2012.

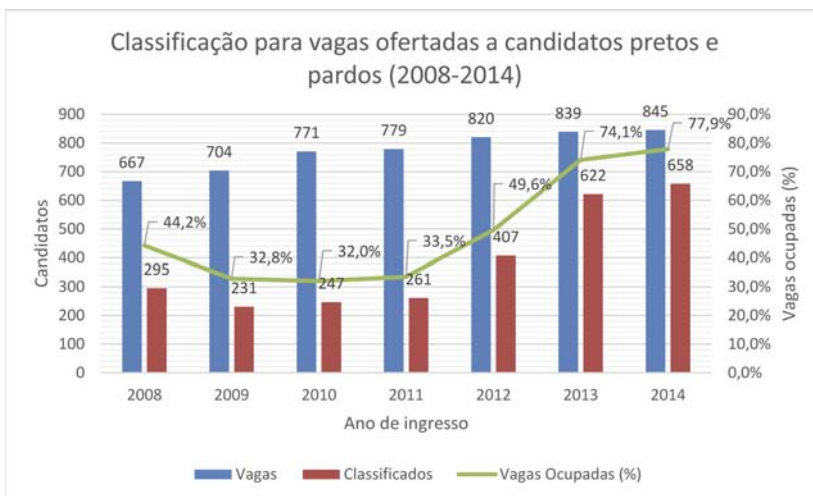
Nos anos 2010 e 2011, o aproveitamento total das vagas reservadas para cotistas raciais se deu em no máximo quatro cursos. Alguns desses eram noturnos. Paralelamente, um número muito maior de cursos não classificou cotista racial nas vagas a eles reservadas. Essas vagas foram realocadas para as outras categorias de candidatos, que entraram pelas cotas sociais (estudantes de escolas públicas, não autodeclarados pretos e pardos) ou através da concorrência universal. Elas foram utilizadas por candidatos brancos.

Em termos percentuais, durante os cinco anos de implantação da política de ação afirmativa na UFRGS, a classificação de cotistas raciais com base no exame vestibular ficou aquém do previsto pela política de reserva de vagas.

Esse exame, com provas de múltipla escolha e uma redação, ao elevar cada vez mais a nota de corte nas provas objetivas nos cursos mais disputados, tende a legitimar uma seleção para ingressar na universidade que tem contribuído para a exclusão de representantes de um contingente significativo da população em favor de membros da classe média e alta branca.

A ideia de exame vestibular é tão arraigada no Brasil, que é naturalizada como uma forma segura e imparcial de medir o “mérito” entre os candidatos à universidade. No seu afã seletivo, o vestibular foi se aperfeiçoando, até se tornar um verdadeiro leito de Procusto, que favorece aqueles que dispõem de maior capital cultural e recursos financeiros que os diferenciem dos demais concorrentes. Candidatos de famílias da elite têm como, praticamente, monopolizar as vagas dos cursos de sua preferência.

Dessa forma, alunos de escolas públicas passam a ter suas chances cada vez mais diminuídas. Isso acontecia principalmente com estudantes negros, que tendem a vir de famílias com menor renda, quando comparados aos filhos de famílias de classe média branca brasileira. Assim, mais da metade das vagas reservadas para cotistas raciais na UFRGS no período 2008-2012 foram aproveitadas por estudantes brancos, como se pode ver no Gráfico 1.



**Gráfico 1.** Classificação para vagas ofertadas a candidatos pretos e pardos de 2008 a 2014 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, p. 11).

Frente a essa realidade, no ano de 2011, o Cepe realizou uma avaliação do processo de seleção dos cursos de graduação conforme previa a política de ação afirmativa. O vestibular tinha usualmente duas fases. Na primeira, todos os candidatos concorriam em iguais condições; somente na segunda fase era aplicado o critério da reserva de vagas. Verificou-se que a primeira fase era um gargalo muito estreito para deixar passar estudantes de escolas públicas autodeclarados negros, principalmente, nos cursos mais concorridos.

A nova regra implementou a reserva de vagas já na primeira fase, para que candidatos às cotas raciais tivessem a sua redação corrigida e pudessem se classificar para a segunda etapa. O efeito da mudança logo se fez sentir. A reformulação no processo de seleção a partir do ano de 2012 permitiu a candidatos negros a oportunidade de ingresso em um número bem maior de cursos.

No caso de Medicina, o curso mais seletivo, em que no período de 2008 a 2011 só ingressaram três estudantes autodeclarados negros, no ano de 2012 foram preenchidas as 21 vagas das cotas raciais (15% do total de vagas). Com a referida mudança no processo seletivo, 20 cursos tiveram todas as vagas para cotas raciais preenchidas pelos seus sujeitos de direito. Entre eles constam, além de Medicina, Psicologia, Direito, Engenharias, etc.

## Escutando os estudantes cotistas negros e indígenas

No Brasil existe um mosaico de experiências de políticas de ação afirmativa em universidades com históricos, localizações e características diferentes. A seguir, será analisada a implementação de políticas de ação afirmativa na UFRGS, a partir das percepções de um grupo de estudantes cotistas negros e indígenas.

Em 2012, a UFRGS, com um total de 37.232 alunos entre presenciais e à distância, possuía 72 programas de mestrado e 69 de doutorado, dos quais 29% avaliados pela Capes com nota entre 6 e 7, conceitos considerados de nível internacional. Dos seus 2.642 docentes, 87% possuíam formação em nível de doutorado ou acima e 85% tinham dedicação exclusiva. Contava com um total de 2.623 servidores técnico-administrativos.

Para atender às suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a universidade dispunha de 32 bibliotecas, Colégio de Aplicação, Hospital de Clínicas, rádio, jornal, observatório astronômico, Estação Experimental Agrônômica com Hospital de Clínicas Veterinárias, museu, planetário, cinema, anfiteatro,

editora, etc. Em termos de assistência estudantil, possuía 3 casas de estudantes e 5 restaurantes universitários. No vestibular de 2012, teve 40.978 inscritos para 5.310 vagas.

Como já registramos, o estilo de arquitetura majestosa dos prédios centenários da UFRGS impressiona a qualquer um. Pode-se imaginar o quanto estudantes pobres, negros e indígenas, em geral a primeira geração da família a fazer um curso superior, se sente distante diante dessas “torres de marfim” que abrigam as chamadas *profissões imperiais* (Coelho, 1999).

Ao mesmo tempo, entrar num curso de graduação na UFRGS representa uma valiosa oportunidade não apenas de formação profissional e política, mas, também, de experiências culturais e ampliação do capital social. É um privilégio que, durante muito tempo, esteve longe das expectativas da maior parte dos estudantes que concluíam o ensino médio em escolas públicas, em sua maioria estudantes pobres, negros e indígenas. A chegada de alunos cotistas negros e indígenas na UFRGS é algo novo que desperta as mais diferentes reações. Para captar a complexidade desse momento, de abertura da UFRGS a um novo público, é importante ouvir os próprios cotistas.

## Metodologia

Este artigo está principalmente baseado numa pesquisa de caráter qualitativo. Com o objetivo de analisar trajetórias de sucesso de cotistas raciais, foram ouvidos dez estudantes autodeclarados negros que apresentavam bom desempenho acadêmico.<sup>1</sup> Esses estudantes estavam matriculados em oito diferentes cursos: Biologia Marinha, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Engenharia Civil, Geografia, Letras e Medicina Veterinária.

Eles ingressaram através do Concurso Vestibular de 2008, após a aprovação da decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário da UFRGS. A universidade não disponibiliza dados sobre estudantes cotistas e não cotistas. A escolha de alguns entrevistados ocorreu no momento da solicitação de

---

<sup>1</sup> Entende-se por bom desempenho acadêmico de um estudante uma *taxa de integralização média* (TIM) igual ou superior a 50% da TIM do respectivo curso. O cálculo da TIM do estudante se dá através da soma do número de créditos obrigatórios e eletivos aprovados no curso dividida pelo número de matrículas realizadas. A TIM do curso é obtida através da soma do número de créditos total do curso dividido pelo número total de semestres. Esse critério foi estabelecido através da resolução nº 27/2003 do Cepe da UFRGS.

benefícios na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e em reuniões da Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. Outros estudantes foram indicados pelos próprios cotistas que haviam sido entrevistados.

Foi utilizado um roteiro semiestruturado que solicitava uma autodescrição dos entrevistados; sua origem social e de sua família; formação escolar deles e dos pais; identificação ou não de discriminação ao longo de suas trajetórias; percepção sobre as relações entre cotistas e não cotistas na universidade; expectativas próprias e das famílias em relação ao futuro. Dessa forma, foi possível obter um quadro das experiências que os entrevistados vivenciaram durante um período de dois anos na UFRGS.

A idade dos estudantes entrevistados variou entre 20 e 33 anos, sendo quatro homens e seis mulheres. Quatro eram moradores de Porto Alegre e seis de outros municípios de sua região metropolitana.

Foram também utilizados depoimentos de cotistas raciais publicados em jornais de Porto Alegre, dados de outras pesquisas e relatórios sobre ações afirmativas na UFRGS.

No caso dos depoimentos dos 10 entrevistados, consta o sexo dos estudantes e o curso no qual estavam matriculados; no caso de reportagens são dados os nomes dos entrevistados.

## Percepção sobre a UFRGS

Para os cotistas raciais, ser aprovado num curso da UFRGS, significa uma realização e, ao mesmo tempo, um grande desafio. Representa entrar num mundo do qual tradicionalmente eram excluídos e dominar códigos sociais da elite com os quais têm pouca familiaridade. Eles sabem da responsabilidade de ter um bom desempenho acadêmico para a sua permanência na instituição, o que é importante tanto para si, quanto para seu grupo familiar e de origem.

A partir de estudos realizados em final dos anos 1950, passou-se a reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem social dos estudantes. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, vários autores passaram a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais (Bourdieu; Passeron, 1975).

No contexto brasileiro uma das razões que contribui para essa situação de desigualdade que reproduz e legitima privilégios é o desconhecimento das

oportunidades, que autoexclui possíveis candidatos às universidades públicas antes mesmo de tentarem se inscrever no processo seletivo, como comenta uma entrevistada:

[...] nas escolas, muita gente não sabe nem que a UFRGS existe, em escolas que eram perto da universidade, sabem que tem aqueles prédios, mas não sabem se é público ou privado. (Geografia, feminino).

Ingressar em um curso de graduação numa boa universidade pública é, muitas vezes, visto como um sonho, que, se realizado, abre novas oportunidades extremamente valorizadas. Identificar seu nome na lista dos aprovados é uma alegria que muitos descrevem com certa incredulidade. Um cotista conta que soube das cotas pela televisão. No momento de preencher o formulário de inscrição para o vestibular, quando fez a opção autodeclarado negro pensava que não passaria na primeira vez que tentasse, pois não fizera cursinho preparatório. Quando saiu o lista dos aprovados do concurso vestibular, a mãe dele começou a chorar. O estudante diz que foi muita emoção:

Foi bem legal, inacreditável, fizemos um almoço para comemorar com a família toda, a família toda não, porque é muito grande. Foi bem legal. (Engenharia Civil, masculino).

Rituais que caracterizam o ingresso na universidade são expressos por encontros de conagração dos vitoriosos, televisionados e retratados em jornais. Existe, também, o costume de colocar uma faixa na frente da casa com o nome do universitário, a instituição e o curso para o qual entrou, como forma de compartilhar a conquista. Isso aparece nas entrevistas:

Minha mãe fez uma faixa enorme escrito que [eu] tinha passado na UFRGS, com um golfinho porque é Biologia Marinha. Ela botou na janela do quarto dela, que dá pra frente pro condomínio. Todos os vizinhos cumprimentando e perguntando como é que foi e também do curso, ninguém sabia da existência do curso. Eu recebi muitas ligações, dos meus tios, do meu pai. (Biologia Marinha, feminino).

Após a euforia do ingresso há um choque com a realidade das salas de aula. Esses estudantes tinham uma imagem de si como exemplares. No ensino médio, normalmente apresentavam desempenho melhor do que seus colegas.



Na universidade eles se dão conta de suas grandes desvantagens: têm menos recursos, moram distante da UFRGS, que oferece aula em vários *campi*, dependem de transporte público muitas vezes precário, dispõem de pouco tempo e recursos; muitos trabalham. Situação bem diferente de vários colegas que vêm de escolas privadas e têm condições financeiras mais favoráveis.

Além disso, falta aos estudantes cotistas o capital cultural reconhecido e exigido pela universidade, como, por exemplo, a familiaridade com línguas estrangeiras, com o uso do computador e com o próprio domínio da linguagem mais formal. Uma dificuldade apontada é desconhecer a burocracia universitária. A universidade sempre foi para a maioria desses estudantes uma instituição pouco acessível. Tomar conhecimento das políticas de permanência na forma de auxílios como vale-transporte, bolsas de vários tipos, aulas de reforço, demanda tempo. Mais do que isso, exige capital social na forma de redes de contatos, como se vê na observação de uma das entrevistadas: “Eu não sabia que tinha os benefícios, até relacionado ao meu curso, foi um certo descaso dos veteranos” (Geografia, feminino).

Sentir-se parte da comunidade acadêmica é, pois, um processo longo, lento e muitas vezes doloroso. A linguagem utilizada e as cobranças em sala de aula exigem um perfil que muitas vezes não reconhece as trajetórias dos estudantes cotistas, oriundos de escolas públicas.

Eu tive muita dificuldade. Parece outro mundo, as pessoas falam diferente. Acho que eu sou meio burra. Falando com meus colegas que tiveram uma trajetória parecida com a minha, eles também têm dificuldade. Eu tenho muita dificuldade de falar com os professores. (Geografia, feminino).

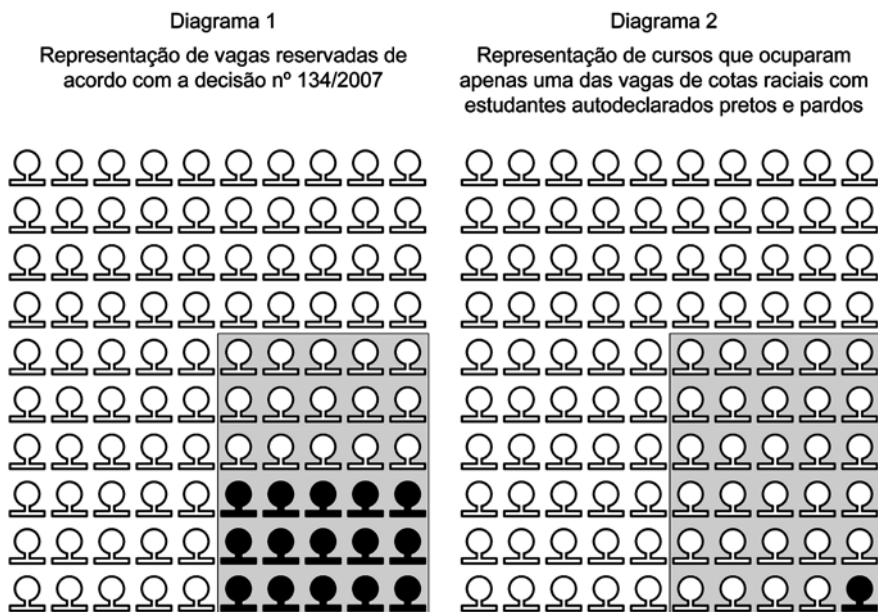
Pesquisas na área de psicologia social chamam a atenção para o fato de que muitos dos problemas de baixo desempenho de estudantes pertencentes a minorias estigmatizadas são de origem não apenas acadêmica. Steele estuda contingências sociais que pesam sobre certos indivíduos pertencentes a grupos menos valorizados, como negros, pobres, mulheres, velhos, etc. Para o referido autor, cientista negro vítima, quando criança, de segregação racial nos Estados Unidos:

A consciência de ter uma dada identidade social decorre de ter que lidar com importantes contingências identitárias, geralmente contingências ameaçadoras ou restritivas como estereótipos negativos sobre seu grupo, segregações grupais

de um tipo ou de outro, discriminação e preconceito, etc. tudo porque você tem uma dada característica. (Steele, 2010, p. 74, tradução nossa).

Dessa forma, a pressão de ser um dos poucos representantes de um grupo historicamente subordinado e muitas vezes estigmatizado pode ser tão grande que afeta o desempenho acadêmico.

Convém salientar que durante o período de 2008 a 2012 muitos cursos só selecionaram um único cotista racial. As demais vagas reservadas para esse grupo foram utilizadas por estudantes brancos. Os diagramas abaixo contrastam a previsão da reserva de vagas conforme a decisão nº 134/2007 e a realidade de muitos cursos em que certas turmas só contaram com um único cotista racial.



O diagrama 1 representa um curso com 100 vagas em que 30% (retângulo com fundo de outra cor) são reservadas para estudantes de escolas públicas, sendo que metade dessas vagas para candidatos autodeclarados pretos ou

pardos, o que corresponde a situação ideal prevista na decisão nº 134/2007. O diagrama 2 mostra a realidade em vários cursos da UFRGS em que no vestibular foi aprovado apenas um cotista racial.

A presença de um único cotista racial num determinado curso caracteriza uma inclusão precária, já que muito aquém do previsto. Oportunidades e informações importantes dependem, em grande parte, de nosso círculo de relacionamento. Redes de amizade social e racialmente homogêneas favorecem os privilegiados, nesse caso estudantes brancos, em detrimento daqueles cujas famílias tiveram menores oportunidades de mobilidade social, em geral, negros.

Certas turmas homogêneas como a de alguns cursos universitários de elite, em que a grande maioria é branca, de classe média e alta, proveniente de escolas privadas, tendem a apresentar uma atmosfera social excludente em que um estudante de outra cor, origem social e trajetória escolar passa a ser visto como uma presença estranha. Seu comportamento é escrutinado e julgado a partir de critérios compartilhados pelo grupo majoritário, como se não houvesse lugar para o diferente.

Um exemplo interessante, com base em depoimento de um professor da Faculdade de Medicina da UFRGS, retirado de pesquisa desenvolvida por Nogueira, ilustra essa situação através da descrição da chamada nessa faculdade.

Mas é tradição o professor pegar a lista de chamada e olhar assim: João, você é parente do José? Sim, é meu pai; Fernanda tu é filha do doutor X? Não, é meu tio... Isso é tradição dentro da faculdade, daí o cotista desce, daí o sobrenome dele é Silva ou Kaigang, ou sei lá o que, né... Acho que isso é um ponto importante. Nesse contexto, de uma tradição familiar muito forte o que acontece? É muita competição, a competição que já veio de vestibular ela só ganha uma outra dimensão. (Nogueira, 2015, p. 105).

Além da adaptação a um novo ambiente, de ter de entender a burocracia universitária, superar deficiências quanto ao preparo recebido na escola pública, os cotistas negros e indígenas se deparam com o preconceito. As hostilidades estão presentes nos corredores dos prédios, nos comentários de colegas, na atitude de certos professores. Mais do que latentes, algumas são manifestas.

## Enfrentando o preconceito

Lucíola, filha de pai branco e de mãe kaingang, é a primeira indígena a se formar em medicina na UFRGS. Em entrevista ao jornal *Zero Hora*, refere-se a ofensas de que foi alvo, tanto de veteranos quanto de professores: “[Eles] falavam mal de mim na minha presença, sem saberem quem eu era. Eles achavam que eu tinha cara de índia, mas eu não tenho esse fenótipo.” Ela conta que foi alvo de insultos recorrentes no Orkut, como se fosse uma impostora: “Tu és a pior das caucasianas, uma branca tentando ser índia” e “mesmo sendo branca tu não presta” (Porciúncula, 2015).

Esse tom agressivo também aparece nas mídias sociais em relação aos cotistas negros.

[...] no Orkut o que tem de coisa racista, preconceituosa, são coisas inacreditáveis: “Morte aos negros. Negros não podem entrar na UFRGS porque são feios. Negros tem que estar na cozinha.” (Letras, masculino).

Essas ofensas extrapolaram os muros da universidade através de pichações como a que podia ser lida numa parede próxima à universidade dizendo que “negros, só se for na cozinha do RU [restaurante universitário] cotas não!”.

Um dos argumentos contra as cotas raciais baseia-se na suposição de que a política de reserva de vagas seria uma forma de reconhecer a inferioridade dos cotistas, que necessitariam de um tratamento especial para se equiparar aos não cotistas. A falácia desse argumento é apontada pela fala de um dos entrevistados. Trata-se de estudante da UFRGS aceito inicialmente pelo ingresso extravestibular, via transferência de uma universidade privada. Ele fez um novo vestibular e ingressou como cotista, em licenciatura em letras, curso de sua preferência. Seus colegas, no entanto, não o consideravam como tal. Imaginavam que ele, como estudante da universidade no período anterior ao sistema de cotas, fosse contrário a elas. A conversa entre eles era assim relatada:

– Ah, mas tu é exceção.

[Ele comenta] – Não vão querer dizer que eu tenho alma branca.

[E os colegas explicam] – Não é isso, mas tu já era daqui. (Letras, masculino).

Essa atitude de alguns colegas demonstra que eles não consideram os cotistas como sendo pertencentes à universidade. Esse mesmo estudante comenta:

As pessoas que não me conheciam, elas tinham a impressão de que eu era contra. Eu sendo negro acharia que isso seria uma humilhação, facilitando a entrada, um racismo ao contrário. Eles achavam que esse discurso era meu. Eu dizia que não é um racismo ao contrário, não é uma facilitação, não é menosprezar a inteligência de ninguém. Eu vinha com todo discurso que o vestibular não prova a inteligência de ninguém, é só um amontoado de informação que tem que decorar e acertar a letra certa, vestibular nada mais é do que isso. (Letras, masculino).

A vivência do preconceito antecede a entrada na universidade e esteve presente no cotidiano de entrevistados no período escolar. A escola é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas valores, crenças, hábitos e, também, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. Com base em pesquisa, Gomes (2002) afirma que a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento no processo de construção da identidade negra reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico-racial e o seu padrão estético. Como podemos constatar na fala de uma cotista:

Onde estudava, nunca deixavam eu participar, nunca quando tinha apresentação [...] riam do meu cabelo, falavam que eu tinha cabelo duro, muitas coisas. Eu só chorava, eu era uma criança pequena, como pode fazer isto. [...] uma vez um colega falou pra mim: cada macaco no seu galho. E a professora [não falava nada]. E eu não falava nada, eu ficava chorando, eu tinha uns dez anos, pra ti ver como fica marcado. (Geografia, feminino).

A criança absorve as ofensas, sozinha e envergonhada, sem coragem de falar. A professora frequentemente não sabe como lhe dar apoio. É importante salientar que “nossa identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela má impressão que os outros têm de nós” (Taylor, 1994, p. 25, tradução nossa). Para alguns autores o reconhecimento pode ser considerado como um quarto direito, junto com os direitos civis, políticos e sociais (Fraser, 2007; Honneth, 2003). Exemplos da falta de reconhecimento com relação à população negra no Brasil não faltam (Costa, 2009).

Nogueira refere-se à existência de dispositivos que estigmatizam o negro na universidade. Ela mostra como professores da Faculdade de Medicina em suas falas explicitam existir “um ambiente de práticas no curso que inibe a participação do estudante cotista em diversas dimensões da vida acadêmica: ter acesso às oportunidades de estágio, monitoria ou mesmo se expor a fazer perguntas em aula, afirmando a alta competitividade” (Nogueira, 2015, p. 104-105).

A referida autora dá exemplos que ilustram como na universidade alguns professores parecem despreparados para enfrentar situações tensas de conflito racial. Gostaríamos de comentar um deles, no qual a atitude de pesar pelas humilhações que certos estudantes passam seria suficiente para combater o preconceito arraigado em nossa sociedade. Outro professor da Medicina da UFRGS descreve o procedimento da internação:

[...] a nossa prática é cada um ou dois alunos tendo que entrevistar um paciente e com muita pena eu vejo, isso já acontece aqui e realmente eu tenho muita pena disso, de levar um aluno de origem africana e o paciente se recusar a falar com ele. [...] Eu fico com uma pena, entende, isso não depende de nós, a gente tem que fazer a prática e não foi uma ou duas vezes, infelizmente, porque aqui a gente tem muitos pacientes de origem alemã ou italiana que já tem cultura um pouco diferente, principalmente pessoas de idade. (Nogueira, 2015, p. 105).

Sobre um estudante negro que lhe solicitou entrevistar pacientes negros já que os brancos se recusavam a lhe dar informações, o professor assinalou que a maioria dos atendidos eram brancos. Assim o problema foi solucionado através de um expediente:

[...] ele [o aluno] acabou sendo aprovado por essas situações, eu falei com o chefe do departamento e a gente considerou que pela situação criada ele não precisaria fazer os trabalhos que os outros faziam, porque a gente não iria expor ele a mais vergonha, digamos assim, do que ele já está passando. (Nogueira, 2015, p. 105).

Ao tentar proteger o aluno de ser hostilizado por pacientes brancos, que se negaram a dar informação a um estudante negro, mesmo sob a supervisão docente, o professor acaba reproduzindo o preconceito racial ao reforçar o *status quo* em detrimento da formação profissional do futuro médico. O problema, na opinião do professor entrevistado, passa a ser a “artificialidade” da

política de ação afirmativa: “Uma fórmula mágica, bonita na teoria, mas que não funciona na prática” (Nogueira, 2015, p. 105). Na medida em que a partir de 2012 o curso de medicina começou a contar com a presença de 21 ingressantes negros anualmente, é de se supor que o corpo docente terá de lidar cada vez mais com situações desse tipo.

Numa pesquisa feita com estudantes de direito sobre políticas de cotas raciais na UFRGS foi apresentada uma pergunta com alternativas de resposta: “Você já se sentiu discriminado por causa de sua cor? Sim ou Não.” Todos os estudantes brancos responderam negativamente, ao passo que 64% dos negros responderam positivamente. De acordo com a autora do estudo:

Fica clara a situação de hegemonia do que é ser branco na sociedade brasileira, não sofrer discriminação em função da sua cor de pele demonstra que tais indivíduos não possuem “racialidade”, representam a si e não a um coletivo. (Baranzeli, 2014, p. 126).

A UFRGS com o tempo foi se adaptando a esses novos estudantes, oferecendo e divulgando serviços de apoio, com vistas a melhorar suas condições materiais e acadêmicas. No caso dos estudantes contemplados por esses serviços, uma oportunidade leva a outra. Aqueles que recebem um tipo de bolsa – de trabalho, extensão, monitoria ou iniciação científica – passam a ter uma visão mais rica da universidade nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Eles convivem de uma forma menos assimétrica com a comunidade acadêmica.

Os cotistas também percebem que, assim como a sociedade se dividiu quanto à aceitação ou não das cotas raciais, a universidade não é um bloco monolítico e muitos funcionários, professores e alunos são favoráveis à entrada de grupos sub-representados nas universidades públicas e reconhecem a dedicação e a capacidade desses novos universitários. Mais do que isso, desejam seu sucesso. Em termos emocionais, no entanto, o grande apoio vem da família.

## A importância da família e para a família

Um aspecto muito presente na fala de cotistas é o forte apoio recebido pela família, principalmente da mãe e, também, de outras figuras femininas. Mulheres negras, que possuem inserção mais precária no mercado de trabalho (Paixão, 2011), são, possivelmente, as que mais apoiam as políticas de ação

afirmativa, que aumentam as oportunidades de seus filhos continuarem estudando. É interessante que no programa Bolsa Família, é a mãe quem recebe o dinheiro para manter os filhos na escola, uma vez que ela tende a pensar mais neles do que em si mesma. Uma entrevistada enaltece a figura materna:

[...] pra mim só a minha mãe que vale a pena. Tem a minha tia também, eu gosto muito dela. Como se fosse uma mãe pra mim, ela se preocupa muito comigo. [...] Ela [mãe] espera que eu me forme, seja uma grande doutora. O sonho dela é que eu faça plantão no Mundo Animal [*pet shop* de Porto Alegre]. Ela passa na frente e diz: “Um dia a minha filha vai fazer plantão aí.” Ela quer que eu me forme, e seja uma pessoa que realize todos meus sonhos, que tenha tudo o que eu quero ter, é isso que ela deseja. (Medicina Veterinária, feminino).

Há, também, o desejo da parte dos cotistas de, através de uma qualificação profissional, poder dar aos filhos e àqueles que lhes rodeiam melhores oportunidades.

Tô aqui estudando para ter as coisas que a minha mãe não podia me dar quando eu era menor, para poder dar para os meus filhos, sei lá, e quem estiver perto de mim. Por isso que eu tô estudando [...]. (Medicina Veterinária, feminino).

Entre as famílias negras, estudar, qualificar-se para garantir melhor inserção no mercado de trabalho é muito valorizado e incentivado.

A minha perspectiva, que depois de formado eu consiga fazer uma pós-graduação, continuar estudando, eu não pretendo parar, seguir no futebol [...] Se não der nessa [vez] pretendo seguir numa escola, prefiro uma escola mais de periferia, eu me identifico mais, eu sei que posso ajudar alguém como eu, poderia ser. Dar um incentivo [...] Meu pai tem 48 anos e minha mãe tem 43 anos. O sonho deles é me ver formado com diploma. Nunca deixaram de incentivar: “Vai tenta, estuda.” (Educação Física, masculino).

Lahire afirma que existe uma crença sobre a omissão parental em comunidades populares. Essa suposta omissão é apontada por professores como razão do insucesso escolar de estudantes que vêm das camadas populares, o que é criticado por vários estudiosos:

Nosso estudo revela a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais. Quase todos que



investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. (Lahire, 1997, p. 334).

As famílias fazem arranjos internos para tornar possível a realização do sonho de concluir um curso universitário, como o caso de Taís Leite, primeira engenheira cartográfica negra a se formar na UFRGS. Casada, fez um acordo com o marido – ele manteria a casa para ela concluir os estudos, depois ocorreria o contrário. Ao se formar, trabalhando em sua área de qualificação, está incentivando o marido a se preparar para entrar na universidade federal (Custódio, 2015).

Esse apoio da família é retribuído pelo retorno social e simbólico que a presença de um filho ou filha numa boa universidade pública e gratuita pode trazer para o grupo familiar em termos de informações e exemplo para os demais. Os cotistas são grandes incentivadores dos seus familiares para que elevem seus níveis de escolaridade e ingressem em universidades públicas.

Agora com oportunidade das cotas, [...] vários dos meus primos mais distantes, perceberam a oportunidade de também entrar na faculdade. Então duas das minhas primas, duas que nem pensavam mais em fazer faculdade privada porque não podiam pagar, porque era demais, resolveram fazer vestibular [na UFRGS], passaram esse ano, uma tá fazendo Psicologia, está gostando do curso, e a outra foi para Enfermagem. (Direito, feminino).

Denize, primeira estudante indígena a se formar na UFRGS, incentivou sua mãe, que vive numa comunidade indígena, a estudar pedagogia à distância.

Essa forma de incentivo à família não se traduz apenas na esfera acadêmica, como podemos ver no comentário de Ana Cristina, mãe de Taís:

Minha filha é um motivo de orgulho para toda a família. Eu venho subindo com o incentivo dela: de doméstica, passei para auxiliar de limpeza, depois portaria, e, agora, sou vigilante. (Custódio, 2015).

## Sobre expectativas e realizações

A passagem pela universidade amplia as expectativas dos estudantes que na sua trajetória anterior tiveram oportunidades reduzidas: “Meu mundo era fechado naquele bairro” (Geografia, feminino).

A escassez de recursos se reproduz por gerações. Uma entrevistada se refere ao lugar onde mora, numa cidade da região metropolitana de Porto Alegre e a similaridade com o bairro onde morava sua avó:

O loteamento é bem pobre, a cidade toda é meia pobre, a minha rua é muito esquisita [...] Quando eu entro naquela rua eu lembro quando ia visitar a minha vó, ela morava na Vila Maria da Conceição. Era bem assim um monte de crianças, um monte de cachorro, música alta, é igualzinho. O bairro todo é mais ou menos assim. (Letras, feminino).

De um horizonte algumas vezes restrito, fazer um curso na UFRGS faz com que os cotistas sonhem em outro patamar.

Eu tenho muitos planos, me formar, quero fazer uma pós na área de moluscos – gastrópodes. A minha professora é especialista. Quero muito fazer uma pós nisso. Conhecer outros lugares que tem o curso de biologia marinha. Eu iria lá pra ver várias espécies que não foram descobertas [...] Eu queria muito “tá lá”, botar a mão na massa. (Biologia Marinha, feminino).

Muitos sonhos se realizam. Graduados da UFRGS continuam estudando em nível de especialização ou mesmo de pós-graduação. Esses estudantes dão mostra de que fazer um curso numa boa universidade muda as perspectivas de suas vidas. No caso dos indígenas:

[...] uma reivindicação constante que representantes do povo Kaingang têm levado para reuniões com gestores das políticas que tratam da educação escolar é o ensino superior, pois intuem da importância de profissionais formados para atuarem a favor dos povos indígenas em diferentes instâncias, além da escolar. (Bergamaschi, 2005, p. 186).

Denize, formada em Enfermagem na UFRGS, fez um curso de especialização em São Paulo e atualmente trabalha num posto de saúde que atende a comunidade kaingang na cidade de São Sebastião do Caí (RS). Numa foto publicada no jornal *Diário Gaúcho* ela aparece atendendo sem usar o jaleco branco característico dos profissionais da saúde. Ela prefere se parecer com as pessoas da aldeia e, inclusive, se comunica com elas em sua língua materna, o kaingang.

Luciôla, médica formada pela UFRGS, diz que gostaria de ficar perto de Porto Alegre, pois ainda quer fazer alguns cursos. Quanto ao futuro, fala

que gostaria de trabalhar com saúde indígena (Porciúncula, 2015). Dorvalino Cardoso, primeiro indígena a se formar em pedagogia na UFRGS, iniciou mestrado em educação na UFRGS no ano de 2015.

## Um outro olhar sobre a universidade

Retomando a questão da percepção dos cotistas sobre a universidade pública, nota-se uma transformação da visão dos mesmos ao longo do tempo. Agora, como universitários ou graduados, possuem um olhar crítico em relação à mesma.

Uma das críticas refere-se à pouca flexibilidade da instituição, que não leva em conta a realidade dos novos estudantes que em geral trabalham e necessitam mais tempo e diferentes arranjos para se adaptar às exigências de seus cursos. Referindo-se aos professores, um dos entrevistados, que trabalha em horário integral e estuda de noite, comenta:

Então tu vê o professor mandar por *e-mail* uma lista de exercícios, a gente vê as pessoas que eu tenho contato, que eu sei que trabalham, dizem “eu não fiz, fiz só a metade, fiz uma parte”. E tem gente que tem tempo e faz todos. [...] Acho que eles estavam acostumados com o perfil dos estudantes que não trabalhavam, tinham bastante tempo livre para fazer isso. (Ciências Contábeis, masculino).

Pesquisadores apontam a contradição da universidade distribuir recursos como bolsa ou prioridade na matrícula com base em critérios universalistas como o desempenho no vestibular sem reconhecer a situação especial de cotistas negros e que trabalham. Essa prática leva a uma segregação de turmas, diminuindo as possibilidades de escolhas para aqueles que mais necessitam de arranjos flexíveis (Monsma; Souza; Silva, 2013).

Entre os entrevistados há comentários sobre o ambiente muitas vezes ambivalente com o qual se deparam os cotistas:

[...] tem pessoas que tratam com certo preconceito. Falaram para minha colega, porque ela entrou por cotas ela era burra. Mas tem bastante gente que nos dá força. (Geografia, feminino).

Há, pois, o reconhecimento do apoio recebido de parte da comunidade acadêmica, da importância dos auxílios financeiros para se sustentar e das bolsas de iniciação científica para melhoria de oportunidades acadêmicas futuras.

Uma cotista negra formada em ciências sociais<sup>2</sup> aponta para a importância da informação e dos contatos informais no aumento das aspirações acadêmicas:

[...] eu comecei a ouvir os meus colegas dizendo: “Eu tenho que correr atrás de bolsa porque eu tenho que fazer uma pós-graduação”, ou “porque eu tenho que me vincular num grupo de pesquisa”. E aí eu pensei: “Não, mas eu também quero, eu também vou atrás disso, isso vai fazer o diferencial no meu currículo.” (Ciências Sociais, feminino).

Essa entrevistada participou em diferentes atividades organizadas pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, da Pró-Reitoria de Extensão, e no Fórum das Ações Afirmativas da UFRGS:

[...] bom, existe um fórum e eu vou participar. E foi a partir daí que eu comecei a buscar ter clareza destas questões e me senti mais motivada ainda a estar participando de um momento de reavaliação da política de cotas. [...] foi aí que eu e outros estudantes cotistas e não cotistas e também os estudantes sensíveis à causa, e outras pessoas também, não só os estudantes né, elaboramos o projeto de reavaliação das cotas e os motivos porque o projeto tinha que continuar e permanecer, e o que a gente tinha que aprimorar. (Ciências Sociais, feminino).

Ela tem uma visão positiva da contribuição de cotistas para o enriquecimento da universidade, o que se contrapõe a críticas de que a universidade perderia em qualidade com alunos menos preparados. Por ter seu trabalho de conclusão de curso indicado para ser apresentado em uma universidade em outro estado, afirma:

Quando eu fiz a apresentação foi aí que eu contei a minha história, contei algumas coisas que eu vivi dentro da universidade, da alegria e do sentimento de empoderamento de estar chegando ao final do curso com um trabalho que a gente se enxergue e tenha orgulho de ter feito. Porque eu tô falando não só por mim, mas eu tô falando pelos meus pares. [...] muitas vezes a gente dá muita

---

<sup>2</sup> Os depoimentos a seguir apresentados foram retirados de uma entrevista realizada com uma jovem formada em ciências sociais que ingressou na UFRGS através da reserva de vagas para negros. A entrevista na íntegra está anexada ao projeto de tese “As ações afirmativas e os diálogos com os alunos cotistas negros que se graduaram na UFRGS” de Eliane Almeida de Souza, aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em setembro de 2015. O uso do material foi autorizado pela doutoranda.

importância pro conhecimento acadêmico, e o conhecimento acadêmico passa pela diversidade, e aonde há diversidade, ela enriquece. A gente não pode estar pensando que o diverso é legal, mas em um outro espaço, não na universidade. Não, a diversidade tem que tá aqui. Tem que estar interagindo. (Ciências Sociais, feminino).

## Considerações finais

Historicamente, estudantes e professores negros eram raros na comunidade acadêmica brasileira; indígenas eram praticamente inexistentes. Políticas de ação afirmativa têm procurado mudar esse quadro de exclusão. A partir do conceito de branquidade, procurou-se analisar uma universidade predominantemente branca – a UFRGS – no momento em que ela passa a implementar uma política de inclusão que prevê a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas.

Nessa universidade, foram estudantes brancos de escolas públicas os que, inicialmente, mais se beneficiaram das políticas de ação afirmativa, ocupando a maior parte dos lugares destinados a candidatos autodeclarados pretos e pardos. Mudanças no processo de seleção, com base na avaliação da experiência dos quatro primeiros anos, ampliaram as chances de estudantes negros, procurando aproximar ideais da política e resultados.

Com base em entrevistas com cotistas raciais e materiais publicados na imprensa local, analisou-se a trajetória de um grupo pioneiro de cotistas negros e indígenas. Mesmo sem poder generalizar, a fala dos cotistas raciais nos apresenta um quadro que suscita reflexões quanto à necessidade de conhecimento da experiência desses novos universitários, visando melhorias na implementação das políticas de ação afirmativa, que no caso das universidades e institutos federais fazem parte da legislação em vigor.

Acredita-se que o uso do referencial teórico sobre branquidade na análise de políticas de inclusão seja rico para compreender a dinâmica das novas relações sociais e raciais que refletem o aumento da diversidade em nossas universidades.

Ações afirmativas na forma de cotas raciais em universidades de pesquisa, ao formarem uma elite mais representativa da sociedade brasileira, reforçam a ideia de uma nação multiétnica; elas ajudam a resgatar a memória e valorizar a imagem de grupos historicamente silenciados e pouco reconhecidos. Através

de uma política de mobilidade social patrocinada pelo Estado, elas combatem injustiças baseadas numa estrutura de oportunidades educacionais reconhecidamente desigual. Essas políticas tocam em pontos nevrálgicos de nossa sociedade salientando como historicamente certos grupos foram favorecidos em detrimento de outros. Elas questionam o exclusivismo das universidades públicas.

A presença de alunos com trajetórias diferentes do padrão até então prevalecente na maioria dos cursos da UFRGS é um fator que enriquece a universidade. Entre os entrevistados, há um sentimento de júbilo ao ver seu nome na lista dos aprovados no vestibular; uma grande motivação de poder desfrutar e talvez no futuro oferecer a seus filhos oportunidades que seus pais não puderam ter e um aumento das expectativas acadêmicas através do desejo de continuar se aperfeiçoando. Pode-se observar, também, um comprometimento desses universitários com suas comunidades de origem. Essa atitude de empatia talvez se deva ao preconceito a que alguns foram expostos em suas trajetórias escolares. Paralelamente, a vivência universitária propicia empoderamento em termos de maior participação dos estudantes nos destinos da própria universidade.

São grandes os desafios das instituições públicas de educação superior brasileiras: escutar os novos estudantes, aperfeiçoar formas de acolhimento, criar mais espaços para reflexão e discussão das novas realidades trazidas pelos estudantes cotistas, adequar currículos. A universidade pública, ao propiciar espaço para que estudantes negros, indígenas e pobres tenham acesso à educação superior, estimula a diversidade e torna essa instituição mais próxima da realidade em que vive a maioria da população do país.

## Referências

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo. *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 130, p. 63-83, 2015.

ALMEIDA, L. C.; PAIVA, A. R. Mudança no *campus*: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA A. R. (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Pallas, 2010. p. 75-115.

AMARAL, W. R.; BAIBICH-FARIA, T. M. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-835, dez. 2012.

BARANZELI, C. *Universidade e relações raciais: a perspectiva de estudantes do curso Direito sobre as políticas de cotas raciais na UFRGS*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BARBOSA GOMES, J. O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e as ações civis públicas. In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 389-309.

BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo ¡enquanto o encanto permanece!': processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, A. A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 1 jun. 2016.

CAMINO, L. et al. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. esp., p. 117-128, 2014.

CAMPOS, L. A. A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. *Opinião Pública*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 377-406, dez. 2014.

CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. *Revista Brasileira de Ciências Políticas*, Brasília, n. 11, p. 63-88, 2013.

COELHO, E. C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COSTA, H. (Org.). *Fala crioulo: o que é ser negro no Brasil*. 3. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Record, 2009.

CUSTÓDIO, A. A revolução das cotas. Os desafios dos ex cotistas da UFRGS depois da formatura. *Diário Gaúcho*, Porto Alegre, 22 jun. 2015. Disponível em: <<http://diariogaicho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/os-desafios-dos-ex-cotistas-da-ufrgs-depois-da-formatura-4786270.html>>. Acesso em: 22 set. 2015

DÁVILA, J. *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917–1945*. Durham: Duke University Press, 2003.

DUARTE, E. C. P. (Coord.). *Cotas raciais no ensino superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

DOUGLAS, M. *Purity and danger: an analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge & Kegan Paul, 1969.

FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. da UnB, 2006.

FERES Jr., J.; ZONINSEIN, J. (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: Iuperj, 2008.



FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, V. (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRY, P. et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, dez. 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. et al. Inclusão social nas universidades brasileiras: o caso da UFBA. In: FERNANDES, D. C.; HEDAL, D. H. (Org.). *As cores da desigualdade*. Belo Horizonte: Traço Fino, 2011. p. 19-41.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, E. A. Acompanhamento e monitoramento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. *Desigualdade e Diversidade*, Rio de Janeiro, n. 139, p. 139-160, 2007.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 18-39.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. 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, F. Estudos comparam desempenho de alunos beneficiados por ações afirmativas e mostram como vários obtêm sucesso acadêmico. *Pesquisa FAPESP*, São Paulo, n. 146, p. 95-101, abr. 2008.

MONSMA, K.; SOUZA, J. V. S.; SILVA, F. O. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, J. T. dos (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013. p. 137-168.

NOGUEIRA, F. *Cotas raciais no curso de Medicina da UFRGS na perspectiva docente: rupturas e configurações tecidas na garantia do direito à educação superior pública*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)—Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

OLIVEN, A. C. Multiculturalismo e a política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 74-86, 1996.

OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 111-135, jan./abr. 2005.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 61, p. 29-51, 2007.

OLIVEN, A. C. Cotas na universidade: uma decisão difícil. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, p. 2, 2008.

OLIVEN, R. G. A invisibilidade social e simbólica do negro no Rio Grande do Sul. In: LEITE, I. B. *Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 13-32.

PAIVA, A. R. (Org.). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAIXÃO, M. *O sexo e a cor da desigualdade*. 2011. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questao-racial/afrobrasileiros-e-suas-lutas/12614-marcelo-paixao-o-sexo-e-a-cor-da-desigualdade>>. Acesso em: 29 mar. 2014.

PAIXÃO, M. et al. (Org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. (Org.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.

PORCIÚNCULA, B. Eu me sentia a pior das alunas. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 32, 26 jul. 2015.

SANTOS, S. A. *O sistema de cotas para negros na UNB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHUCMAN, L. V. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, L. M. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, L.; REIS, L. (Org.). *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da USP, 1996. p. 153-177.

SEYFERTH, G. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, M. C.; VENTURA, R. S. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz: Centro Cultural Banco do Brasil, 1996. p. 41-58.

SITO, L. R. S.; FERREIRA, J. N.; RODRIGUES, T. P. O processo de implementação das Ações Afirmativas na UFRGS. In: TETTAMANZY, A. L. L. et al. *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 119-125.

STEELE, C. M. *Whistling Vivaldi*. New York: W.W. Company & Company, 2010.

TAYLOR, C. The politics of recognition. In: GUTMANN, A. (Ed.). *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

TELLES, E.; BAILEY, S. Políticas contra o racismo e opinião pública: comparações entre Brasil e Estados Unidos. *Opinião Pública*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 30-39, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório do acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas da UFRGS no período de 2008-2012*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-ingresso/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-2012/relatorio-ingresso/at_download/file)>. Acesso em: 1 jun. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Relatório anual do Programa de Ações Afirmativas 2013/2014*. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/at_download/file)>. Acesso em: 1 jun. 2016.

WELLER, W.; SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 931-947, dez. 2008.

Recebido em: 02/06/2016

Aprovado em: 12/04/2017