

---

## **REPERTÓRIOS DISCURSIVOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS SOBRE COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

*REPERTORIOS DISCURSIVOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE  
CUOTAS RACIALES EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEÑAS  
UNIVERSITY STUDENTS' DISCURSIVE REPERTOIRES ABOUT RACIAL  
QUOTAS IN BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITIES*

**Leoncio Camino, Talita Leite Tavares, Ana Raquel Rosas Torres**  
*Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Brasil*

**José Luis Álvaro e Alicia Garrido**  
*Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España*

---

### **RESUMO**

Este estudo investiga os repertórios discursivos de estudantes universitários sobre as ações afirmativas. Os participantes (N= 105) responderam por escrito a uma pergunta sobre a implantação de cotas raciais nas universidades públicas. As análises feitas a partir do *software* Alceste evidenciaram quatro classes discursivas, que compartilham uma forte oposição às cotas raciais, diferenciando-se apenas em relação ao argumento utilizado. A primeira classe enfatiza a inexistência de diferenças intelectuais entre negros e brancos e, na segunda classe, vem a ideia de que as desigualdades sociais entre negros e brancos seriam produto do preconceito contra pobres, assim as cotas deveriam ser sociais. As duas últimas classes compartilham a preocupação com a qualidade do ensino, defendendo que o sistema de cotas poderia baixar o nível intelectual das universidades e que o correto seria investir na melhoria do ensino fundamental e médio.

**Palavras-chave:** ações afirmativas; cotas raciais; preconceito racial.

### **RESUMEN**

Este estudio investiga los repertorios discursivos de estudiantes universitarios sobre las acciones afirmativas. Los participantes (N= 105) respondieron por escrito a una pregunta sobre la implantación de cuotas raciales en las universidades públicas. Los análisis realizados con el *software* Alceste evidenciaron cuatro clases discursivas que comparten una fuerte oposición a las cuotas raciales, diferenciándose apenas en los argumentos utilizados. La primera clase enfatiza la inexistencia de diferencias intelectuales entre negros y blancos. La segunda clase se basa en la idea de que las desigualdades sociales entre negros y blancos serían producto del prejuicio contra los pobres, de manera que las cuotas deberían ser sociales. Las dos últimas clases comparten la preocupación con la calidad de la enseñanza, defendiendo que el sistema de cuotas podría bajar el nivel intelectual de las universidades y que lo correcto sería invertir en la mejora de la enseñanza fundamental y media.

**Palabras clave:** acciones afirmativas; cuotas raciales; prejuicio racial.

### **ABSTRACT**

This study investigates university students' discursive repertoires on affirmative actions. Participants (N=105) answered a written questionnaire about the implementation of racial quotas in public universities. Analyses using Alceste software found four discursive classes, sharing a strong opposition to racial quotas and which differ among them just in the type of arguments included in each one. The first class emphasizes the lack of intellectual differences between black and white people; the second class emphasizes the idea that social inequalities between black and white Brazilians are the result of the prejudice against poor people, thus, the quotas should be social. The last classes show the concerned about the quality of education, arguing that this quota system could lower the intellectual level at the universities and what should be done is to improve the quality of primary and secondary education.

**Keywords:** affirmative actions; racial quotas; racial prejudice.

---

O termo ação afirmativa (AA) é polissêmico, embora, no Brasil, tenha se tornado sinônimo de cotas raciais – o tipo mais comum de AA no país (Guimarães, 2008). Essa simplificação do termo, no entanto, não corresponde à amplitude dessas políticas públicas, como será visto a seguir. A primeira distinção importante refere-se à diferença entre as ações afirmativas e a discriminação positiva. As primeiras seriam constituídas por ações de incentivo e suporte aos grupos aos quais se destina, como a criação de cursos pré-vestibulares para afro-descendentes, ou a criação de horários de reuniões (em partidos políticos, sindicatos, por exemplo), que possibilitem a participação de mulheres com filhos. Já a discriminação positiva introduziria um tratamento desigual dos formalmente iguais. Como exemplos de discriminação positiva, podem ser citadas a reserva de uma porcentagem de vagas para as mulheres no processo eleitoral ou ainda a reserva de uma determinada quantidade de vagas nas instituições de ensino superior públicas para alunos negros/ pardos ou da rede pública (Torres, 2010). Esta última forma é que vem produzindo no Brasil um grande debate.

Em 1996, quando foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (Governo de Fernando Henrique Cardoso), as ações afirmativas foram definidas como medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, visando a eliminar desigualdades acumuladas historicamente e garantir a igualdade de oportunidades e tratamento (Lima, 2010). Assim, servem ao intento de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes do racismo, sexismo, xenofobia etc. (Guimarães, 2008).

Tendo em mente essas características, Jones Jr. (1993) define as ações afirmativas como “conjuntos de ações públicas e/ou privadas, ou programas, que provêm ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos” (p. 345). Percebe-se que, na prática, como suporte dessas medidas, existe a compreensão de que determinadas pessoas, por pertencerem a um grupo tido como minoritário, não são tratadas igualmente e, conseqüentemente, não possuem as mesmas oportunidades.

Nas últimas décadas, no entanto, os países ocidentais desenvolveram normas que coíbem a discriminação explícita contra os grupos minoritários (McConahay, Hardee, & Batts, 1981; McGillicuddy-De Lisi, Daly, & Neal, 2006; Vala, 2009; Wittenbrink, Judd, & Park, 1997). Na maioria desses países, a discriminação das minorias sociais é formalmente

proibida, e qualquer manifestação dessa natureza não só é desencorajada como pode ser punida judicialmente (Dovidio, Kawakami, Smoak, & Gaertner, 2009). Não obstante, os efeitos desagregadores do racismo, do machismo, da homofobia, entre outros, fazem-se sentir fortemente.

No caso de algumas minorias, como as raciais, observa-se um aumento na discriminação a partir dos indicadores socioeconômicos, uma situação contraditória que mostra o preconceito assumindo formas de expressão que não contrariam abertamente as normas antirracistas atuais (Dunham, Baron, & Banaji, 2006; Katz & Hass, 1988; McConahay, 1983; Pettigrew & Meertens, 1995; Sears & Kinder, 1971; Vala, Brito, & Lopes, 1999). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), 63,7% dos brasileiros reconhecem que a cor ou raça influencia na vida. Entre as situações nas quais a cor ou raça tem maior influência, o trabalho aparece em primeiro lugar, seguido pela relação com a polícia/ justiça, o convívio social e a escola. Percebe-se ainda que formas de violência racial claramente expressas também são observadas ao lado do racismo sutil, embora não tão recorrentes quanto o último em virtude da sua coibição legal (Mummendey & Wenzel, 1999; Oliveira, Lima, & Santos, 1999).

Desse modo, essa forma velada que toma o preconceito em nossos dias afeta, certamente, o debate, mesmo o acadêmico, sobre a natureza das políticas afirmativas (Camino, 2004, 2005). O centro do problema parece estar na concepção do que é igualdade e sua relação com a meritocracia (Álvaro et al., 2012). Como citado no início, as normas antidiscriminação e, particularmente, as normas antirracismo possuem uma grande força social. Elas são aceitas naturalmente, como se realmente tivessem como objetivo a inclusão, na sociedade, das pessoas de cor.

Logo, se a ideologia reflete de alguma maneira a organização econômica de nossas sociedades capitalistas, pode-se esperar que a mentalidade pós-moderna inclua tanto aspirações de fraternidade e de justiça social como aspirações setoriais e individualistas instigadas pelo espírito meritocrático e de concorrência (Billig, 1985). Por isso, na mentalidade pós-moderna, coabitam aspirações moralistas, de fraternidade e de igualdade, bem como preocupações realistas de justiça concreta e de autorrealização pessoal (Inglehart, 1994; Pereira, Camino, & Costa, 2005). Nesse sentido, entende-se que o posicionamento das pessoas frente às políticas de cotas está imerso nas contradições típicas de nossa mentalidade. As justificativas se pautam no discurso da igualdade racial para legitimar uma ideologia meritocrática. Essa, no entanto, encontra-se

mais próxima das condições de justa concorrência (que institui capazes e não capazes, logo, sujeitos desiguais) que da própria igualdade, configurando um discurso imerso num paradoxo.

### Origem das ações afirmativas

A origem das ações afirmativas remonta ao ano de 1935, nos Estados Unidos (EUA), com a proibição do empregador de agir repressivamente contra um membro de sindicato ou seus líderes. Porém, foi a partir do caso Parks, em 1955 (EUA) – quando foram desencadeados boicotes de ônibus pela comunidade local –, que o movimento pelos direitos civis e políticos passou a exigir políticas de integração. Ele contou com o apoio da população negra, de grupos religiosos e lideranças brancas (Moehlecke, 2004).

A partir de 1961, o poder público passou a assumir uma posição mais ativa quanto à questão racial. Nesse ano, o presidente dos EUA, J. F. Kennedy, criou a Ordem Executiva 10.925, a medida pioneira no emprego da expressão *affirmative action*, que estabeleceu a Comissão para Igualdade de Oportunidades no Emprego (Pereira Jr., 2010).

Foi nessa perspectiva que as políticas de cotas começaram a surgir por meio da implantação de planos e programas governamentais e particulares. Foi graças a eles que as denominadas minorias sociais passaram a ter, necessariamente, algum percentual de oportunidade em empregos, em espaços sociais políticos e econômicos (Rocha, 1996).

Desse modo, o termo ação afirmativa surge no contexto estadunidense, sendo criado em 1963 pelo presidente J. F. Kennedy para designar o conjunto de políticas voltadas ao combate da discriminação racial (Santos, 2012; Souza & Portes, 2011). Nos últimos anos, muitos países têm adotado essas políticas em setores diferenciados. Na Bósnia, pelo menos 29% dos cargos políticos devem ser representados por mulheres. A China adota cotas para o ingresso de minorias em universidades e representação na Assembleia Nacional. Na Indonésia, o programa de ação afirmativa é destinado aos grupos nativos que migraram para esse país. A Eslováquia o destina aos indivíduos de grupos raciais ou minorias. Na África do Sul, existem cotas voltadas à promoção de equidade entre brancos e negros no mercado de trabalho (Santos, 2012).

No Brasil, a história das políticas afirmativas remonta a 1931 com a Lei dos Dois Terços, quando as empresas, face à forte imigração europeia, foram obrigadas a destinar 2/3 das suas vagas a trabalhadores brasileiros. A partir da década de 1990, diversas leis

consolidam as ações afirmativas no Brasil, como exemplo: a destinação de até 20% das vagas de serviço público para portadores de deficiência e 30% para mulheres.

Quanto às minorias raciais, em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso apontou, pela primeira vez, a possibilidade de implantação de políticas alternativas. Essa ideia abriu um espaço para que, a partir de setores organizados da sociedade civil, fossem desenvolvidas propostas mais específicas de ações afirmativas, com iniciativas de governos estaduais e do setor privado. Em 2002, algo próximo a 130 leis sobre questões raciais estavam para ser votadas no Congresso Nacional (Telles, 2003). Especificamente, algumas contemplavam vagas nas universidades e empregos públicos federais para negros e pardos.

Como esperado, a proposta das cotas raciais incitou uma grande polêmica em torno tanto do princípio de igualdade de chances como da repercussão das cotas na qualidade de ensino universitário (Neves & Lima, 2007). Deve-se ter em conta que esses debates se realizam no interior de uma sociedade que se percebe como uma democracia racial e onde o racismo assume formas cada vez mais sutis e cujos discursos ocultam motivações racistas (Turra & Venturi, 1995; Venturi & Bokany, 2005). Camino, Silva, Machado e Pereira (2001), por exemplo, observaram em um estudo que, praticamente, todas as pessoas entrevistadas afirmam que no Brasil existe preconceito, mas, curiosamente, a maioria não se considera preconceituosa. As pessoas parecem ter clara consciência da discriminação racial que se vive em nosso país, mas não aceitam a responsabilidade por essa situação.

Esses autores (Camino, Silva, Machado, & Pereira, 2001) solicitaram aos entrevistados que atribuíssem, a partir de uma lista, os adjetivos que considerassem mais apropriados para descrever pessoas negras e brancas. Observaram que os entrevistados do Brasil utilizavam mais adjetivos de pessoas simpáticas e menos de pessoas antipáticas para descrever pessoas de cor negra, mas os entrevistados pensavam que os brasileiros fariam o contrário: atribuiriam mais adjetivos de pessoas antipáticas e menos de pessoas simpáticas às pessoas de cor negra. O discurso constitui um paradoxo, onde o brasileiro, em público, assume falar bem dos negros e mal dos brancos, mas quando amparado no que pensa o povo brasileiro em geral, fala o contrário: fala mal dos negros e bem dos brancos.

Pode-se imaginar que o pensamento contemporâneo, mesmo que negue as diferenças hierárquicas entre as raças, pressupõe, de alguma maneira, a existência de diferenças em termos de

progresso socioeconômico. Como observado por Camino, Silva e Machado (2004), a cor da pele estaria de alguma forma associada seja aos valores progressistas do primeiro mundo (caso da cor branca), seja aos valores tradicionais e menos avançados do terceiro mundo (caso da cor negra). Assim, as pessoas negras seriam caracterizadas como mais ligadas a valores terceiro-mundistas e com aptidões naturais ligadas ao esporte ou à arte (espetáculo), enquanto que as pessoas de cor branca seriam percebidas como possuindo aptidões para atividades intelectuais (qualificadas) ou atividades ligadas ao poder. Assim, o preconceito racial se situa num contexto ideológico político que o justifica e é publicamente aceito.

### **A noção de discurso e sua natureza**

Os estudos de Camino et al. (2001, 2004), apoiando-se nas ideias de Tajfel (1981), utilizaram o processo de categorização para analisar as novas formas do preconceito no Brasil. No entanto, considera-se que as categorias não são estruturas estáveis, pois não se tratam de processos puramente cognitivos. Referem-se a processos que se fundamentam em crenças e opiniões construídas socialmente na história. Assim, o processo de categorização social varia de acordo com os processos discursivos que estão em jogo no momento, refletindo os diversos discursos desenvolvidos na história de uma sociedade.

Por outro lado, o enunciado discursivo não deve ser visto só como representação de um aspecto do mundo enquanto objeto, mas como uma ação, pois tem uma função social a concretizar (Van Dijk, 1994). Além de informar sobre uma determinada opinião, ele busca afirmá-la e reforçá-la numa relação interpessoal. Mas essa relação não se processa num vazio, senão no interior de relações intergrupais. Nesse sentido, os membros dos grupos sociais usam discursos diferentes para se dirigirem tanto aos membros do próprio grupo quanto aos membros de outros grupos. Pode-se dizer, portanto, que as pessoas diferenciam seus discursos quando se dirigem a membros de grupos majoritários ou a membros de grupos minoritários (Tajfel, 1981). Depreende-se disso que os discursos não são apenas a expressão de um pensamento ou de um sentimento, mas são, fundamentalmente, a construção de um posicionamento diante de determinado contexto social.

Na constatação de Camino et al. (2001) de que 69% dos entrevistados atribuíram aos negros, espontaneamente, o gosto por atividades ligadas à força física, dança, esportes etc., pode-se inferir que as pessoas estão construindo e/ou reforçando uma visão do que significa a raça negra. Nesse sentido,

produzem e/ou reproduzem uma identidade social determinada para esse grupo. De fato, o discurso acerca do negro, como bem dotado pela natureza, articula-se ao discurso acerca do branco, como bem dotado culturalmente. Mas esses dois discursos, que se complementam, parecem estar em contradição com outro discurso, muito generalizado, que sustenta que, devido à forte miscigenação, não existem mais diferenças entre negros e brancos no Brasil. Desse modo, Camino et al. (2001) constataram que as pessoas negam explicitamente tais diferenças, mas, concomitantemente, expressam concepções que as mantêm. Nisto, percebe-se o discurso enquanto ação. Ele realiza sua função social, apresentando-se num caráter paradoxal, que reforça diferenças entre o negro e o branco, ao mesmo tempo em que afirma a igualdade entre os mesmos.

### **Discursos sobre as cotas**

Como vimos, as tentativas recentes para a implantação de políticas afirmativas em relação à população negra têm levantado um grande debate nacional, onde vozes contrárias às políticas afirmativas tiveram grande repercussão nos meios de comunicação. É emblemática, por exemplo, a publicação do livro *Não somos Racistas*, de Kamel (2006), e que tem como subtítulo a frase “Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor”.

Diversos argumentos têm sido utilizados para justificar a oposição à implantação das ações afirmativas. Por exemplo, afirma-se que, após a abolição da escravatura, nunca existiu legalmente o racismo no Brasil, pois não foram promulgadas leis segregacionistas, tal como ocorreu em outros países (Silvério, 2002). Usa-se também a forte miscigenação no Brasil como base para a construção do mito da democracia racial (Hofbauer, 1999). Chega-se a afirmar que as cotas podem levar a tal reversão da discriminação que “brancos podem se tornar uma nova classe oprimida” (Walters, 1997, p. 112). Outras críticas incidem no fato de que a inserção de um contingente significativo de negros nas universidades através das cotas pode acarretar um rebaixamento cultural, tecnológico e educacional das universidades.

Dentre os argumentos favoráveis às cotas nas universidades públicas, cita-se o fato de que esse nível de ensino promove a mobilidade social, sendo ele um *locus* importante de troca de experiências, conhecimentos científicos, econômicos, políticos e sociais entre aqueles que, mais provavelmente, administrarão a nação. Outro argumento favorável ressalta que a adoção das cotas para negros seria



uma espécie de reconhecimento histórico do Estado brasileiro e das instituições que obtiveram benefícios advindos da escravatura.

Finalmente, entre os defensores, as cotas raciais são vistas como medidas eficazes, na medida em que refletem uma ação política coerente que visa a constituir um pacto social com recorte racial a fim de minimizar os fossos sociais e econômicos que separam brancos e negros. Elas seriam medidas focais com fins não só de promover melhor distribuição de renda – a médio e longo prazo –, mas ainda de democratizar o acesso a espaços sociais e culturais dos quais os negros não usufruem em condições igualitárias (Fonseca, 2009).

### **Estudos empíricos sobre as ações afirmativas**

Acompanhando o surgimento do debate sobre as cotas, algumas pesquisas empíricas têm tentado avaliar o processo de formação das diversas correntes de opinião. Venturi e Bokany (2005) entrevistaram mais de 5000 brasileiros, procurando investigar quais políticas o governo deveria adotar para diminuir a desigualdade entre negros e brancos que chegam às faculdades. Observaram que a maioria dos participantes deu primazia às alternativas universalistas que atendessem a todos os cidadãos, independente de raça. Essas respostas se sobressaíram às propostas mais focais, como a defesa de cotas específicas para negros. Observou-se que a maioria dos participantes (53%) avaliou que se deve melhorar a escola pública, dando mais oportunidades para todos, independente de raça ou gênero, e apenas 7% defenderam a reserva de vagas para estudantes negros (Venturi & Bokany, 2005).

Num estudo com 81 estudantes de pós-graduação, Duarte (2008) procurou identificar os diversos posicionamentos sobre as cotas raciais. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes se posicionou contra as políticas afirmativas para negros, sustentando-se na ideia de que negros e brancos possuem as mesmas capacidades intelectuais. Logo, o acesso ao ensino superior independe do critério racial. Outro argumento situou a problemática na educação pública básica, considerando que as cotas no ensino universitário eram desnecessárias. Sustentava-se também que o problema do negro era mais uma questão social que racial. Assim, apenas uma minoria dos discursos apontou para a necessidade das ações afirmativas como medidas compensatórias para minorias negras.

Nunes (2009) entrevistou 98 estudantes de graduação sobre o mesmo tema e demonstrou que

seus repertórios discursivos estavam organizados em duas grandes lógicas. A primeira, majoritária, denominada de Não aceitação, tinha três tipos de justificativas: a Questão Social, enfatizando que os negros não enfrentam questões raciais no Brasil, mas sociais, como os problemas da qualidade do ensino nas escolas públicas; Conflito Racial, com a ideia central de que as cotas legitimariam o preconceito via reação negativa dos não beneficiados; e, finalmente, a justificativa Antimérito, afirmando que o critério racial na seleção de candidatos desestimularia a competição e a qualificação – isso caracterizaria um processo de seleção injusto, que colocaria em foco a falta de capacidade dos beneficiados. Nessa lógica, Nunes (2009) constatou que os discursos contrários às políticas afirmativas relacionavam-se a uma alta adesão à justiça meritocrática. Assim, os participantes que rejeitaram as cotas raciais consideraram que essas constituem uma perda da concepção meritocrática, o que tornaria o processo de seleção do vestibular injusto. Já a lógica minoritária, denominada Aceitação, atribuía às políticas afirmativas o poder de integrar e inserir os desfavorecidos nos meios de produção, com maior oportunidade de trabalho e ascensão social, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade como um todo – uma lógica que favoreceria o enriquecimento do progresso sociocultural.

Assim, em consonância com os estudos anteriores, este trabalho teve como objetivo investigar os repertórios discursivos utilizados por estudantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) sobre as cotas para negros em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Levou-se em consideração a necessidade de estudos sobre as cotas nesta instituição, tendo em vista seu histórico recente com esse tipo de política afirmativa. A UFPB aprovou o sistema de reserva de vagas em 2010 para entrar em vigor no processo seletivo de 2011, sendo destinadas aos estudantes de escolas públicas. Em 2012, foram destinadas 30% das vagas para candidatos vindos do ensino público, estando previstas 35% em 2013 e 40% em 2014. Embora as cotas nessa instituição tenham um primeiro recorte social, o segundo se trata de um recorte étnico-racial. Desse modo, dentro das cotas para o ensino público, 56% são para negros e pardos, 0,29% são para indígenas e 5% para portadores de deficiência física.

Logo, tendo por objetivo a investigação de repertórios discursivos sobre cotas raciais, este estudo pretende não só dialogar, mas contribuir com a crescente produção científica acerca das ações afirmativas. Um desafio, diante de uma produção vastíssima dos últimos 11 anos – 19 teses, 71 dissertações e 142 artigos, conforme levantamento de Santos (2012).

## Método

### Participantes

Foram entrevistados 105 estudantes de graduação da UFPB, sendo 47 homens (43,8 %) e 58 mulheres (55,2%), com idades compreendidas entre 18 e 58 anos (M= 23,6; DP= 6,79).

### Instrumento

Os estudantes foram convidados a responder questões sobre suas características sociodemográficas e, em forma de redação, a seguinte pergunta:

Muitos membros da população negra alegam que a população negra, pelo fato de ter sido e ainda ser discriminada pelos brancos, deve ter compensações para que possa melhorar de vida. Nessas compensações, seriam incluídas vagas exclusivas para negros na Universidade. O que você pensa sobre isso?

### Procedimentos

O instrumento foi respondido individualmente em aplicação coletiva em salas de aula. Era explicado aos participantes que estávamos realizando uma investigação sobre as cotas para negros em IES públicas. A aplicação procedeu após aprovação nº 698-10 desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

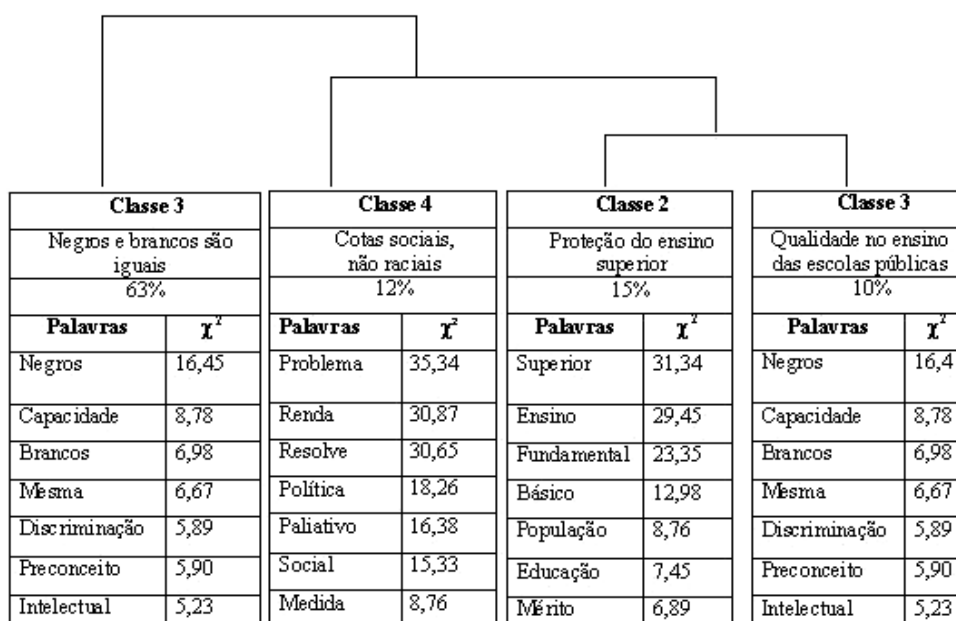
Para a análise das respostas dos participantes, utilizou-se o *software* Alceste (*Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte*), desenvolvido por Reinert (1990), que investiga a distribuição de vocabulário em textos. No caso deste estudo, o texto foi constituído pelas respostas às questões apresentadas aos participantes. O *software* procura nos discursos analisados, a partir dos vocábulos mais frequentes, as classes discursivas. Essa análise lexical recorre a procedimentos padrões executados pelo programa: a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que gera um dendrograma das relações entre as classes, e a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), a partir da qual se podem inferir as dimensões interpretativas que organizam as classes discursivas.

## Resultados

### Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A CHD, por meio do dendrograma da Figura 1, indicou a existência de quatro classes distintas. Neste dendrograma, observa-se: o título de cada uma das classes seguido dos graus de representatividade de cada classe em porcentagem, bem como as palavras de maior associação com a respectiva classe, o que leva em consideração o coeficiente obtido no teste de associação  $\chi^2$ .

Figura 1. Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Pode-se observar na Figura 1 que a Classe 3 corresponde a 63% das unidades lexicais, enquanto a Classe 4 possui 12 %. Na sequência, a Classe 2 (15%) e a Classe 1(10%), que se distanciam das duas anteriores, são intimamente relacionadas.

A análise do conteúdo semântico da Classe 3, denominada Negros e brancos são iguais, mostra a existência de um eixo central em torno da ideia de igualdade entre negros e brancos. Nessa classe, os vocábulos (Figura 1 – primeira coluna) significativamente relevantes são: negros, capacidade, brancos, mesma, discriminação, preconceito e intelectual. Os discursos se referem à igualdade entre negros e brancos, que teriam a mesma capacidade intelectual e, portanto, as cotas raciais se configurariam como forma de preconceito e discriminação.

Exemplos de discursos da Classe 3:

*Sou completamente contra as vagas exclusivas para negros nas universidades federais. Acredito que isto é uma forma camuflada de preconceito, pois é o mesmo que afirmar que eles não possuem a mesma capacidade intelectual que os brancos, o que não é verdade.*

*“Um preconceito disfarçado. Mantém a crença: negro não tem capacidade”.*

Na Classe 4, denominada Cotas sociais, não raciais, a justificativa se baseia na ideia de que a problemática educacional do negro não seria um problema racial, sendo, antes, uma questão social. Nessa classe, os vocábulos (Figura 1 – segunda coluna) significativamente relevantes são: problema, renda, resolve, política, paliativo, social e medida. Os discursos representativos dessa classe sustentam que as cotas raciais tratam de medidas paliativas ineficazes para resolver o problema educacional do negro e, logo, que as compensações para esses deveriam incluir critérios sociais, como renda. Sugere-se que a questão do negro é, mais do que algo socioeconômico – um problema entre ricos e pobres –, uma questão racial.

Exemplos de discursos da Classe 4: *“Esta questão poderia passar prontamente por critérios sociais e de renda, ou que muito provavelmente, ... a questão ou o problema pode incorrer em novas situações de desigualdade”*; *“Políticas paliativas que não resolvem o problema a longo prazo. Solução: distribuição de renda, condições de vida digna, políticas públicas voltadas para os problemas sociais”*.

Por sua vez, os discursos da Classe 2, chamada Proteção do Ensino Superior, enfatizam que a solução para a questão educacional dos negros não deve estar

no ensino superior, mas ser deslocada para o ensino básico/fundamental. Nessa classe, os vocábulos (Figura 1 – terceira coluna) significativamente relevantes são: superior, ensino, fundamental, básico, população, educação e mérito. Os discursos representativos reconhecem a necessidade de compensações para a população negra, mas de modo que a solução não incida sobre o ensino superior, e sim sobre o básico/fundamental. Desse nível de ensino, por mérito, todos alcançariam o superior.

Exemplos de discursos da Classe 2: *“Não se deve começar pelas universidades, e sim pelo ensino básico. Para que um ensino superior se poucos têm condições para continuar o curso?”*; *“Eu penso que realmente a população negra merece compensações, porém essa não deveria ser no topo da pirâmide da educação e sim começar pelo ensino básico e, então, os negros chegariam à universidade por seus próprios méritos”*.

A Classe 1, denominada Qualidade no ensino das escolas públicas, contém posicionamentos que defendem a melhoria de qualidade de ensino das escolas públicas em detrimento da adoção de cotas raciais em universidades. Nessa classe, os vocábulos (Figura 1 – quarta coluna) significativamente relevantes são: escola, estudos, pública, qualidade, ensino, competição e universidade. A ideia é que, melhorando a qualidade de ensino das escolas públicas, negros e brancos poderão competir igualmente por vagas nas universidades.

Exemplos de discursos da Classe 1: *“Ou seja, os negros devem receber mais atenção no ensino básico e médio, recebendo bolsas ou tendo escolas públicas de qualidade para poderem competir igualmente com os brancos por uma vaga na universidade”*; *“Não sou a favor das cotas, acho que dever-se-ia sim, melhorar as condições de ensino nas escolas públicas e haver uma maior abertura de vagas nas universidades”*.

Percebe-se pelo dendrograma (Figura 1-terceira e quarta colunas) que as Classes 1 e 2 estão intimamente relacionadas, contendo posicionamentos em relação às cotas raciais que caminham numa mesma direção. Juntas, portanto, elas terminam por constituir uma única classe discursiva contrária às cotas para negros em universidades, defendendo que a questão depende da má qualidade do ensino público fundamental do país, não se tratando de questão racial. Desse modo, a ideia de meritocracia perpassa os discursos, uma vez que, tendo acesso a um ensino público de qualidade, todos, independente de raça, competiriam em condições de igualdade de acesso ao ensino superior.

### Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

A análise das relações espaciais dos repertórios discursivos encontrados foi feita por meio da AFC, que mostrou as dimensões latentes que organizam as classes. Parte-se do pressuposto de que as relações de aproximação e afastamento dessas classes podem ser entendidas a partir de eixos organizadores, os quais explicariam as articulações e contradições das justificativas construídas socialmente sobre as cotas universitárias para minorias sociais.

Assim, observa-se (Figura 2) que no lado esquerdo da figura está situada a classe discursiva que nega a diferença entre negros e brancos quanto à capacidade intelectual (Classe 3). Do lado direito, encontram-se as demais classes que, de certa forma, assumiram a desigualdade entre os mesmos. Percebe-se que tanto a classe 1 como a classe 2, as quais praticamente se confundem no gráfico, negam as cotas raciais, enfatizando a necessidade de melhoria no ensino básico. A Classe 4 admite uma diferença, mas situa essa no nível da questão social.

Portanto, pode-se concluir que o eixo horizontal organiza-se num contínuo, onde num extremo se afirma a existência da igualdade racial no Brasil e, no

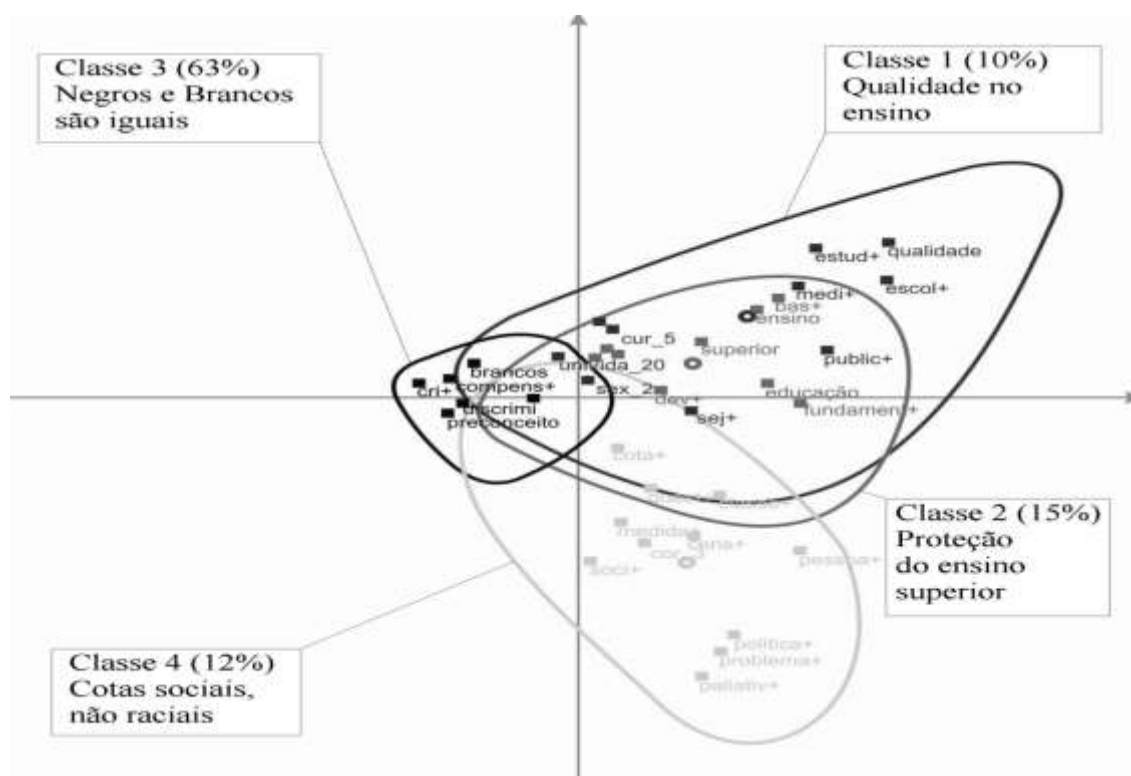
outro, os discursos que afirmam a desigualdade, mas negam que ela seja baseada na raça. Ela seria muito mais de base econômica, e as medidas para diminuí-la deveriam se centrar na melhoria do ensino público fundamental e médio e na adoção de cotas sociais para as IES públicas.

No eixo vertical, diferenciam-se as Classes 1 e 2 da Classe 4, ambas se organizando em torno das possíveis soluções alternativas às cotas raciais. Na parte superior, as Classes 1 e 2 giram em torno da melhoria da educação. Na parte inferior (Classe 4), afirma-se que não se trata de um problema racial, mas social. Logo, prima-se pela inclusão de critérios de renda ao invés de raça para o acesso ao ensino superior.

### Discussões e considerações finais

Analisando os resultados encontrados, observou-se que a maioria dos participantes (84%) se posicionou contra as cotas raciais em Instituições de Ensino Superior públicas. A análise lexical não detectou a existência de um discurso claramente favorável às cotas raciais, mesmo entre aqueles (16%) que se posicionaram a favor das políticas afirmativas.

**Figura 2. Plano fatorial da Análise Fatorial de Correspondência (AFC)**





Esses dados sugerem, num primeiro momento, haver uma contradição com os obtidos por Venturi e Bokany (2005), já que os resultados desses pesquisadores indicaram um apoio majoritário (59%) às ações afirmativas para negros em universidades públicas. No entanto, num segundo momento, Venturi e Bokany (2005) constataram que, em perguntas mais focais, os entrevistados expressam posicionamentos mais favoráveis à reserva de vagas para alunos de escolas públicas, independente de raça, que favoráveis às cotas em universidades baseadas em critérios raciais. Assim, pode-se dizer que os resultados de Venturi e Bokany (2005), de algum modo, são replicados no estudo ora apresentado. Para compreensão das contradições encontradas, deve-se ter em mente que a pesquisa desses autores atingiu mais de 5000 entrevistados de diversos extratos da população brasileira (desde a população rural à urbana de classes socioeconômicas variadas), ao passo que este estudo contou com a participação de apenas 105 brasileiros pertencentes a um universo amostral homogêneo. Todos eram estudantes universitários, sendo um público mais sensível à temática das políticas afirmativas e às suas implicações no ensino superior.

Considerando a AFC (Figura 2), percebe-se que a Classe 3 (Negros e brancos são iguais) – vista no gráfico com alta coesão – expressa um discurso contra as cotas raciais bem consolidado entre os estudantes universitários. Nela, a ideia de igualdade entre negros e brancos em virtude de suas capacidades intelectuais sugere ratificar a ideia de meritocracia, muito mais que a ideia de igualdade racial, como forma de resistência à implantação das ações afirmativas para negros. Assim, entende-se que, em termos de capacidade intelectual, “todos” podem competir igualmente às vagas no ensino superior. Essa posição, baseada no ideal de meritocracia, aparece também nas Classes 1 e 2, mas nelas o ideal meritocrático é utilizado para justificar a melhoria de ensino público.

Portanto, de um modo geral, percebeu-se que a ideia de meritocracia atravessa os discursos dos estudantes entrevistados, sugerindo que a raça não constitui fator de exclusão do negro do ensino superior. O problema é social (entre ricos e pobres), se encontra na qualidade de educação, sendo sustentado que, solucionando tais questões, “todos” podem adentrar no ensino superior por méritos próprios.

A melhoria do ensino público em detrimento da adoção de cotas, aliás, constitui argumento que encontra respaldo não só empírico (Duarte, 2008; Nunes, 2009), mas também teórico. A produção científica recente evidencia autores que têm se preocupado

em defender argumento semelhante. Autores como Pereira e Zientarski (2011) têm propugnado algo que, em muito, sugere aglutinar os elementos discursivos utilizados pelos estudantes deste estudo. Discutindo sobre a educação e pobreza no Brasil, consideram que as ações afirmativas por critério racial mais parecem “medidas que reproduzem a exclusão da maioria, constituindo-se medidas paliativas ... a solução da equidade e da qualidade em educação não reside em cotas, mas em maiores investimentos na educação” (Pereira & Zientarski, 2011, p. 510).

Já o posicionamento de oposição às cotas, sustentado na ideia de que elas podem ratificar que negros têm capacidade intelectual inferior aos brancos, encontra consonância em Leite (2011). Para essa autora, a política de cotas “acaba reforçando uma pretensa incapacidade desses indivíduos” (Leite, 2011, p. 29).

Considerando os resultados encontrados na dissertação de Duarte (2008), observou-se que esses apresentaram muita semelhança com os deste estudo. Os discursos mais representativos em Duarte (2008) continham argumentos contra as cotas raciais pautados na igualdade entre negros e brancos, já que possuem a mesma capacidade intelectual. Apresentou ainda duas classes discursivas que se fundiram (como as Classes 1 e 2 deste estudo), situando a problemática na educação pública de base. Da mesma forma, apresentou uma classe discursiva em que os discursos afirmavam que a questão não é racial, mas social.

Vale ressaltar que, diferente de Duarte (2008), neste estudo não aparece nenhum discurso claramente favorável às cotas raciais em IES públicas. Essa contradição é compreensível, levando-se em conta que Duarte (2008) também realizou sua pesquisa na UFPB, contudo num período em que as cotas ainda não haviam sido implantadas nessa instituição. O fato, certamente, possibilitou a emergência de discursos favoráveis às cotas, já que naquele contexto sócio-histórico elas não constituíam qualquer ameaça aos estudantes.

Os resultados de Nunes (2009) também encontraram pontos de convergência com este estudo. Os discursos mais representativos no trabalho dessa autora também constaram de argumentos contrários às cotas. As lógicas discursivas de Não Aceitação dessas políticas que encontrou também apareceram aqui. Elas se expressaram numa não aceitação das cotas raciais por também considerar que os negros enfrentam muito mais questões sociais que de raça; e que é o enfraquecimento da meritocracia que favorece competições injustas.

Percebe-se que a ideia de justa competição pressupõe a busca de realização de um ideal universalista. Se todos partem de condições iguais num processo seletivo (como o vestibular, por exemplo), isso, supostamente, garante que as competições sejam justas. No entanto, o ideal universalista, pelo menos quanto às oportunidades, não chegou a se realizar de modo pleno no Brasil. Com isso, é fato que um grande número de cidadãos, sobretudo grupos minoritários como o de negros, ainda se encontra fora dos benefícios usufruídos pelos grupos majoritários (Paixão, 2003, citado por Heringer, 2005).

Dito isso, percebe-se, por um lado, que políticas públicas, como adoção de cotas para negros, ao exigirem direitos baseados em critério racial, perturbam a noção moderna de igualdade e justiça. E, por outro, essas políticas possivelmente forçam o reconhecimento do preconceito racial, colocando em cheque a ideia de democracia racial no Brasil, pensamento que constitui um dos pilares da própria identidade nacional brasileira (Moehleck, 2004).

Por fim, elucida-se que este estudo não advoga nenhum posicionamento radicalmente contra ou a favor das cotas, como os demonstrados por Sousa e Portes (2011). Interessou-se muito mais em contribuir para o debate e quiçá unir-se aos achados de Velloso e Cardoso (2011) em estudo realizado na UnB. A partir de simulações de aumento do número de vagas na Unb para averiguar as chances de negros entrarem no ensino superior, caso inexistissem as cotas, esses autores consideram não só que a necessidade de democratização da educação básica de qualidade no país é uma realidade (argumento utilizado amiúde pelos opositores das cotas raciais), como observam as reservas de vagas para negros como um ajuste marginal, mas necessário.

## Referências

- Álvaro, J. L., Silva, P. B., Lima, M. E. O., Torres, A. R. R., Camino, L., & Garrido, A. (2012). Las actitudes de los estudiantes españoles ante la ampliación de los derechos sociales de los hijos de los inmigrantes: Una análisis de los valores como discurso legitimador. *Revista Persona, 15*, 99-114.
- Billig, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rethorical approach. *European Journal of Social Psychology, 15*, 79-103.
- Camino, L. (2004). A Psicologia e a luta contra o racismo: temos de que nos orgulhar? In Conselho Federal de Psicologia (Org.), *Psicologia e Direitos Humanos: subjetividade e exclusão* (pp. 231-242). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Camino, L. (2005). Papel das Ciências Humanas e dos Movimentos Sociais na construção dos Direitos Humanos. In G. Tosi (Org.), *Direitos Humanos: história, teoria e prática* (pp. 233-253). João Pessoa: Editora Universitária.
- Camino, L., Silva, P., & Machado, A. (2004). As novas formas de expressão do preconceito racial no Brasil: estudos exploratórios. In M. E. O. Lima, & M. E. Pereira (Orgs.), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 121-140). Salvador: EDUFBA.
- Camino, L., Silva, P., Machado, A., & Pereira, C. (2001). A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. *Revista Psicologia Política, 1*(1), 13-36.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., Smoak, N., & Gaertner, S. L. (2009). The nature of contemporary racial prejudice: Insights from implicit and explicit measures of attitudes. In R. E. Petty, R. H. Fazio, & P. Brinol (Eds.), *Attitudes: Insights from the New Implicit Measures* (pp. 165-192). New York, NY: Psychology Press.
- Duarte, R. B. (2008). *Políticas de cotas para minorias raciais: uma questão de justiça? Análise do discurso de estudantes da UFPB sobre política de cotas para minorias raciais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). From American city to Japanese village: A cross-cultural investigation of implicit race attitudes. *Child Development, 77*, 1268-1281.
- Fonseca, D. J. (2009). *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro.
- Guimarães, A. S. (2008). *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez.
- Heringer, R. (2005). Visões sobre as políticas de ações afirmativas. In G. Santos & M. P. Silva (Orgs.), *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI* (pp. 55-62). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Hofbauer, A. (1999). *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: USP.
- Inglehart, R. (1994). Modernización y post-modernización: La cambiante relación entre el desarrollo económico, cambio cultural y político. In J. D. Nicolas & R. Inglehart (Orgs.), *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos* (pp. 157-170). Madrid: Fundesco.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2011). *Censo Demográfico: Brasil, 2011*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Jones Jr., J. E. (1993). The rise and fall of affirmative action. In H. Hill & J. E. Jones Jr. (Eds.), *Race in America: The struggle for equality* (pp. 345-368). Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Kamel, A. (2006). *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Katz, I. & Hass, R. G. (1988). Racial ambivalence and American value conflict: Correlational and priming studies of dual cognitive structures. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(6), 893-905.
- Leite, J. L. (2011). Política de cotas no Brasil: política social? *Revista Katálysis, 14*(1), 23-31.
- Lima, P. G. (2010). Ações afirmativas e universidade no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line, 39*, 267-285.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 9*, 551-558.

- McConahay, J. B., Hardee, B., & Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25, 563-579.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V., Daly, M., & Neal, A. (2006). Children's distributive justice judgments: Aversive racism in Euro-American children? *Child Development*, 77, 1063-1080.
- Moehleck, S. (2004). *Fronteiras da igualdade no ensino superior: Excelência e justiça racial*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação - FEUSP, USP, São Paulo.
- Mummendey, A. & Wenzel, M. (1999). Social discrimination and tolerance in intergroup relations: Reactions to intergroup difference. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 158-174.
- Neves, P. S. C. & Lima, M. E. O. (2007). Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 17-38.
- Nunes, A. V. L. (2009). *Inserção social, racismo e desenvolvimento dos discursos sobre justiça interracial*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- Oliveira, D. D., Lima, R. B., & Santos, S. A. (1999). A cor do medo: o medo da cor. In D. D. Oliveira, E. C. Geraldine, R. B. Lima, & S. A. Santos (Orgs.), *A cor do medo* (pp. 37-60). Brasília: UnB.
- Pereira Jr., A. C. (2010). *A democratização racial na universidade: a legitimidade e os limites das ações afirmativas no acesso ao ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- Pereira, C., Camino, L., & Costa, J. B. (2005). Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 16-25.
- Pereira, S. M. & Zientarski, C. (2011). Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 92(232), 493-515.
- Pettigrew, T. F. & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Reinert, M. (1990). Alceste: Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 28, 24-54.
- Rocha, C. L. A. (1996). Ação Afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade. *Revista de Informação Legislativa*, 33(131), 285.
- Santos, J. T. (2012). Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(234), 401-422.
- Sears, D. O. & Kinder, D. R. (1971). Racial tensions and voting in Los Angeles. In W. Z. Hirsch (Ed.), *Los Angeles: Viability and prospects for metropolitan leadership* (pp. 51-88). New York: Praeger.
- Silvério, V. R. (2002). Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Caderno de Pesquisas*, 117, 219-246.
- Sousa, L. P. & Portes, E. A. (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, 92(232), 516-541.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in Social Psychology* (Vol. II). Cambridge: Cambridge University Press.
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Torres, A. L. P. (2010). Direito a ações estatais positivas. In Universidade Metodista de Piracicaba (Org.), *Desafios da Educação Superior na agenda do novo milênio, 8ª Mostra Acadêmica da UNIMEP*. Acesso em 26 de outubro, 2012, em <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/8mostra/5/52.pdf>
- Turra, C. & Venturi, G. (1995). *Racismo cordial*. São Paulo: Editora Ática.
- Vala, J. (2009). Expressions of "new" racism. *International Journal of Psychology*, 44(1), 1-3.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). O racismo flagrante e o racismo sutil em Portugal. In J. Vala (Org.), *Novos racismos: perspectivas comparativas* (pp. 31-59). Oeiras: Celta.
- Van Dijk, T. (1994). *Análisis crítico del discurso*. Acesso em 26 de outubro, 2012, em [http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/dis\\_ambientes\\_metodos\\_pedagogicos/Memoria1/analisi\\_critico\\_discurso.pdf](http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/dis_ambientes_metodos_pedagogicos/Memoria1/analisi_critico_discurso.pdf)
- Velloso, J. & Cardoso, C. B. (2011). Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(231), 221-245.
- Venturi, G. & Bokany, V. (2005). Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas. In G. Santos. & M. P. Silva (Orgs.), *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI* (pp. 17-36). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Walters, R. (1997). Racismo e ação afirmativa. In J. Souza (Org.), *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil - Estados Unidos* (pp. 105-123). Brasília: Paralelo 15.
- Wittenbrink, B., Judd, C. M., & Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 262-274.

## Agradecimentos

À Capes e Dirección General de Universidades (Espanha) pelo apoio e financiamento. Capes/DGU número 221/2010. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Acciones Internacionales, PROGRAMA HISPANO-BRASILEÑO, HBP2009-0034.*

Submissão em: 08/09/2011

Revisão em: 07/10/2012

Aceite em: 09/11/2012

Leoncio Camino é Professor Emérito da Universidade Federal da Paraíba. Endereço: Universidade Federal da Paraíba. CCHLA - Departamento de Psicologia.

João Pessoa/PB, Brasil. CEP 58051-900.

E-mail: [leocamino@uol.com.br](mailto:leocamino@uol.com.br)

*Talita Leite Tavares* é doutoranda em Psicologia na  
Universidade Federal da Paraíba  
E-mail: [talitatavares83@hotmail.com](mailto:talitatavares83@hotmail.com)

*Ana Raquel Rosas Torres* é Professora Adjunta na  
Universidade Federal da Paraíba.  
E-mail: [arr.torres@gmail.com](mailto:arr.torres@gmail.com)

*José Luis Álvaro* es Professor Catedrático na Universidade  
Complutense de Madri.  
E-mail: [jlalvaro@cps.ucm.es](mailto:jlalvaro@cps.ucm.es)

*Alicia Garrido* es Professora na Universidade Complutense  
de Madri. E-mail: [algarrid@cps.ucm.es](mailto:algarrid@cps.ucm.es)

### **Como citar:**

Camino, L., Tavares, T. L., Torres, A. R. R., Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2014). Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 117-128.