

Fabiana Mendes de Souza

*Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP*

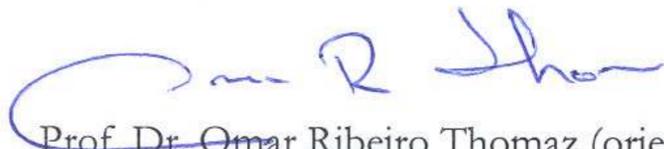
Universidade Estadual de Campinas  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

**FABIANA MENDES DE SOUZA**

**“ANÔNIMOS E INVISÍVEIS: OS ALUNOS NEGROS DA UNICAMP”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação do Prof. Dr. Omar Ribeiro Thomaz.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 20/12/2006.



Prof. Dr. Omar Ribeiro Thomaz (orientador) – DA/IFCH/UNICAMP

Profa. Dr. Amnéris Ângela Maroni – DA/IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão – FE/UNICAMP

Prof. Dr. Osmundo Santos de Araújo Pinho – DA/IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Heloísa André Pontes – Suplente – DA/IFCH/UNICAMP

Profa. Dra. Heloísa Buarque de Almeida – Suplente – PAGU/UNICAMP

**Campinas**  
**Dezembro/2006**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO IFCH — UNICAMP**

**So89a Souza, Fabiana Mendes de**  
**Anônimos e Invisíveis : Os alunos negros na UNICAMP /**  
**Fabiana Mendes de Souza. – – Campinas, SP : [s. n.], 2006.**

**Orientador: Omar Ribeiro Thomaz.**  
**Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.**

**1. Antropologia. 2. Ensino superior. 3. Estudantes negros.**  
**4. Relações raciais. 5. Discriminação racial. I. Thomaz,**  
**Omar Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas.**  
**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.**

**Título em inglês : Anonymous and Invisible : The black students at State**  
**University of Campinas (UNICAMP)**

**Palavras-chave em inglês (Keywords) : Anthropology**  
**Education Higher**  
**Black students**  
**Race relations**  
**Race discrimination**

**Área de concentração : Antropologia Social**

**Titulação : Mestre em Antropologia Social**

**Banca examinadora : Omar Ribeiro Thomaz**  
**Amnéris Angela Maroni**  
**Osmundo Santos de Araújo Pinho**  
**Neusa Maria Mendes de Gusmão**  
**Heloísa André Pontes (Suplente)**  
**Heloísa Buarque de Almeida (Suplente)**

**Data da defesa : 20-12-2006**

**Programa de Pós-Graduação :- Antropologia Social**

## **Agradecimentos**

Enfim, encerro mais uma fase da minha vida... Muitas coisas aconteceram! Muitas coisas aprendi! Muitas pessoas conheci!

Inclusive..., conheci um pouco mais de mim mesma, pois com este trabalho tive que me auto-analisar o tempo todo, tive que me pôr diante do espelho, enfrentar o espelho, me chocar com o espelho, vislumbrar a imagem ali projetada: a minha. Então, sofri para escrevê-lo; tive dificuldades com as questões subjetivas que o tema se me entornou; no sentido de entornar, virar de cabeça para baixo, girar sobre si e derramar algo.

Muitas foram as pessoas que me ajudaram nesse processo.

Em primeiro lugar, agradeço à instituição que financiou esta pesquisa: CAPES. Com este apoio, pude sobrepujar instâncias subjetivas e objetivas, e aquilo que foi possível *deitar*, deito na escrita desta dissertação.

Em segundo lugar, agradeço aos professores que participaram do meu processo de formação, principalmente nesta fase do mestrado: Rita Morelli, Heloisa Pontes, Suely Kofes, Mauro W. B. Almeida, Robim Wright e João de Pina Cabral, que de forma direta ou indireta contribuíram para o amadurecimento do meu projeto de pesquisa.

Ainda na Unicamp, agradeço às secretárias da pós-graduação, à equipe do setor de informática, à equipe da limpeza e a todos os funcionários do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, que contribuíram para a realização deste trabalho.

Devo agradecimentos, também, ao pessoal do Arquivo Central (SIARQ), que permitiram que eu consultasse o acervo sobre a história da Unicamp. Agradeço, igualmente, à coordenação da Comvest, pelo fornecimento do banco de dados referente aos alunos ingressantes na Unicamp.

Com relação aos dados estatísticos deste trabalho, tenho uma imensa dívida com Vitor Coocke, que fez todo trabalho de tabulação de dados para a pesquisa. Sem sua ajuda, não poderia apresentar os dados dos alunos ingressantes nesta universidade.

Agradeço também aos amigos que fiz na Unicamp: funcionários e alunos, que sempre me incentivaram a continuar e demonstraram interesse pela minha formação: Gloria de Paula, Joseli, José Ednilson, Maria Amélia, Andressa, Lourdinha, Benedita, Lidiane, amigos do cursinho da Moradia Estudantil da Unicamp, amigos do Projeto Educacional de Inclusão Social (PEIS), Deivison, Magali, amigos do Núcleo de Estudos Negros da Unicamp (NEN).

Agradeço aos amigos de longa data, que de uma forma ou de outra estiveram sempre ao meu lado, em todos os momentos da minha vida, inclusive nestes momentos de ausências devido ao trabalho acadêmico. São eles Arthur, Everaldo, Jocélia, Raquel, Anselma, Helen, Cleber, Ivan, Lucas, Eduardo, Karen, Valéria, Ronaldo, Michele e Tatiana. Também, sou grata aos amigos que conheci no processo: Christian Moura, Jacy, Érico, Rodrigo (Salve), Luiz Henrique, Vander, Patrick e Henrique.

Agradeço aos amigos que contribuíram com críticas e sugestões para este trabalho: Janaína Damasceno, Christian Moura, Walker Pincerati, Luciane Silva e Anselma Garcia.

Agradeço ao amigo Camilo Braz, que gentilmente me presenteou com um microcomputador para que eu pudesse escrever este trabalho.

Este trabalho é tributário e tributo, sobretudo, aos entrevistados, que gentilmente cederam umas horas de seus dias para contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa.

Este trabalho também é tributário a minha participação no curso Fábrica de Idéias em Salvador, no ano de 2005. Agradeço à professora Ângela Figueiredo e professora Maria do Rosário pelas críticas e sugestões ao meu trabalho. Agradeço também a Lívio Sansone, Jocélio Teles e Carlos Lopes. E aos amigos do Ceará, de Salvador, do Rio de Janeiro, de Porto Alegre, de São Paulo, da Colômbia, do Peru, da Bolívia, da Nigéria, de Senegal e da Eslovênia, que estiveram comigo neste evento.

É imprescindível que eu agradeça também a Suely Kofes e Amnéris Maroni, componentes da minha banca do exame de qualificação, que fizeram uma leitura crítica, dedicada e atenta do meu texto, permitindo assim que eu revisse a direção do meu trabalho. Agradeço especialmente à Amnéris, que não apenas leu o que escrevi, mas viu nas entrelinhas as minhas dificuldades subjetivas com o tema, proporcionando-me não só um novo olhar sobre a minha pesquisa, como também um novo olhar sobre mim mesma.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador Omar Ribeiro Thomaz, que me acolheu em sua equipe de pesquisa. Agradeço pela sua orientação, que por muitas vezes ultrapassou os limites dos assuntos acadêmicos.

Sou imensamente grata ao meu companheiro Alexandre Lucas Pires que ofereceu não só seu companheirismo, atenção, amor e paciência nos momentos mais difíceis, como também foi meu mais leal leitor, sempre me incentivando quando a angústia me conduzia à vontade de

desistir. A ele devo grande parte das análises deste trabalho, através de conversas estimulantes e, muitas vezes, elucidativas, muito embora me responsabilize inteiramente por tudo que escrevi.

Por fim, agradeço a minha família (Cecília, Antônio, Marcelo e Mayara) que sempre me apoiou não somente do ponto de vista material, mas, também, do ponto de vista emocional, com muito amor e incentivo para que eu pudesse continuar e avançar rumo a uma realidade muito diferente da deles.

Este trabalho eu ofereço à memória de meu pai, Antônio Rodrigues de Souza, que, durante meu curso de Mestrado, falecera subitamente a caminho do trabalho. O resultado deste trabalho ofereço a ele, que de uma forma ou de outra, contribuiu para sua concretização.

## **Resumo**

O presente trabalho é uma tentativa de recuperar as trajetórias escolares de estudantes negros na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. O objetivo central é compreender como a cor da pele interferiu e interfere nas vivências dos entrevistados, sobretudo, nos ambientes escolares, pelos quais estes têm passado. O pressuposto deste trabalho é que essas trajetórias seriam excepcionais, na medida em que estes estudantes negros teriam superado os limites de práticas pedagógicas estigmatizadoras ao ingressarem no sistema superior de ensino, que é reconhecido socialmente como espaço de difícil acesso, pelo seu processo de seleção baseado no conteúdo escolar. Chegando a campo me surpreendi, pois encontrei uma realidade distinta. Havia um grupo de estudantes negros cujas trajetórias de vida não compunham o descrito pela bibliografia. Encontrei jovens estudantes negros cujas histórias de vida não se diferenciavam em quase nada dos outros alunos universitários. Digo quase nada, pois a cor da pele parecia ser sua única diferença. Assim, ao terminar minhas entrevistas tinha um quadro interessante: um grupo de estudantes negros cujas trajetórias sociais eram similares a de outros estudantes já relatado em outros estudos, ou seja, encontrei trajetórias sociais de estudantes negros com menores condições socioeconômicas – o que já era esperado – encontrei, também, no entanto, trajetórias sociais de estudantes negros, cujas condições sociais os aproximavam do estudante universitário padrão: jovens, com pais com alto nível de escolaridade e com renda familiar elevada. Concluo que o estigma da cor da pele nas trajetórias escolares e acadêmicas dos entrevistados se expressa através dos mecanismos de *auto-refinamento* e *silenciamento*, provocando invisibilização do preconceito e discriminação racial na escola e na universidade.

## **Abstract**

The present study is an attempt of recovering the school trajectories of black students at State University of Campinas — UNICAMP. The main objective is the comprehension of how the skin tone had affected and affects the living of the interviewees, specially, in the school environments where they been through. The presupposition of this work is that the trajectories would be exceptional while these black students, when they reach the university (a competitive place which selection is based on merit), would have gone beyond the boundaries of educational practices that stigmatized them.

But when I faced the object, I got surprised because I found a different reality. There was a group of black students which trajectories of life were the opposite of those described by the bibliography I was lied on. I met young black students which lives were very similar to any UNICAMP student's life. I mean very similar, because the skin tone was which make them different. Thus, by the end of the interviews I got an interesting picture: a group of black students which social trajectories were similar to the other students already researched, I mean I found some students of lower social classes – it was expected. But I found also black students which social conditions were very coherent to the typical university student: young boys and girls which parents have high schooling and income. I come to a conclusion that the skin tone stigma in school and academic trajectories of the interviewees is expressed through the mechanism of self-refinement and silence that turns invisible the racial prejudice in the school and university.

## Sumário

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	vii
Abstract.....	ix
Sumário.....	xi
Introdução.....	1
1. Primeiros passos no labirinto da memória.....	9
2. Trajetórias escolares de estudantes negros da Unicamp.....	17
2.1. Contexto .....	17
2.2. Estudantes da Unicamp em dados .....	19
2.3. Os entrevistados desta pesquisa.....	26
2.4. Trajetórias escolares anteriores à universidade .....	29
3. Ser estudante negro na Unicamp .....	47
3.1 A Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.....	47
3.2 Campus de Campinas: lugares e posições sociais. ....	49
3.3 Negros na Unicamp .....	51
3.4 Narrativas e vivências universitárias. ....	55
3.4.1 Percepção racial.....	59
3.4.2 Constrangimentos .....	63
3.4.3 Posicionamentos dos entrevistados sobre as cotas .....	66
3.5 Posicionamento da Unicamp frente a pouca presença de alunos negros.....	71
3.5.1 O que não é divulgado .....	74
3.5.2 Intenção de ser uma alternativa às cotas.....	76
3.5.3 Inclusão social e mérito .....	77
3.6 Desempenho e expectativa profissional .....	79
3.7 Pós-campo .....	81
Considerações Finais .....	83
Bibliografia.....	91
Apêndice: Dados gerais dos ingressantes de 2004 na Unicamp.....	99

*(...) Concentrei-me, então, em como algo tão grotesco  
quanto a demonização de uma raça inteira podia criar  
raízes dentro do membro mais delicado da sociedade: uma  
criança (...).*  
Toni Morrison

## Introdução

O presente trabalho é uma tentativa de recuperar as trajetórias sociais de estudantes negros<sup>1</sup> na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. O objetivo central é compreender como o estigma da cor da pele<sup>2</sup> interfere nas vivências dos entrevistados, sobretudo nos ambientes escolares pelos quais eles têm passado.

O pressuposto inicial deste trabalho foi o de que me defrontaria com trajetórias *excepcionais*, na medida em que esses estudantes negros teriam superado os limites de práticas pedagógicas estigmatizadoras ao ingressarem no sistema superior de ensino, reconhecido socialmente como espaço de difícil acesso pelo seu processo de seleção baseado unicamente nos conteúdos escolares.

Cabe esclarecer que o pressuposto deste trabalho está assentado em uma crescente bibliografia que aponta as dificuldades dos alunos negros no sistema escolar, não somente pela situação socioeconômica desfavorável em que vive grande parte do contingente da população negra, mas também como consequência de práticas pedagógicas, que além de não favorecerem nem contemplarem os alunos negros, são relativamente discriminatórias. (ver: Hasenbalg (1987a; 1987b; 1987c; Hasenbalg & Silva,1992), Rosemberg (1987), Carvalho (2004; 2005), Figueira (1990), Santos *et al.* (1998), dentre outros).

---

<sup>1</sup> No Brasil, a classificação racial é algo muito complexa e dinâmica. Segundo Sansone (1994) é possível distinguirmos quatro sistemas paralelos e simultâneos de classificação racial no país: o sistema utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual utiliza cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O modelo do mito das três raças: negros, índios e brancos, presentes em matérias oficiais, como materiais didáticos, por exemplo. O esquema classificatório utilizado pelos movimentos negros, inspirados em políticas emancipatórias, que divide a sociedade em brancos e negros. E, há, também, o sistema utilizado cotidianamente pela população, em geral, o qual se vale de um complexo arranjo social em que pesa as circunstâncias das interações e/ou relações sociais e a posição dos agentes. Neste texto, portanto, não obstante a complexidade do sistema classificatório brasileiro, utilizarei a terminologia **negro** para me referir àqueles que se autotransformaram de acordo com alguma das categorias associadas a uma afrodescendência como: pretos, pardos e mulatos (mais a frente discutirei melhor a autotransformação étnico-racial dos entrevistados). Cabe dizer aqui que considero o termo **negro** como um constructo social, constituído dentro de uma dinâmica de relações e interações pautadas por estereótipos e preconceitos, em que a categoria negro está em relação com a categoria branco de tal forma que *negro* é o negativo de *branco*; as imagens referentes ao *negro* é inferiorizada em relação ao *branco*. O termo afro-brasileiro, que ora aparece no texto, remete à forma original em que aparece nas fontes consultadas.

<sup>2</sup> A noção de *estigma da cor da pele* aqui é utilizada como síntese de um complexo conjunto de representações sociais atribuídas ao negro nas interações sociais cotidianas. Estamos pensando aqui em algo mais complexo do que os traços somáticos que se remeteriam a uma *negrura*. Além da cor da pele e dos traços negróides, há uma série de representações sociais associadas ao *ser negro* que considero na noção de estigma social da cor da pele. Para essa discussão estou me fundamentando basicamente nos trabalhos de Goffman, 1988, e Nogueira, 1979.

Dessa forma, e tendo procurado inicialmente dialogar com essa bibliografia, propus, neste trabalho, conhecer “mais de perto” as trajetórias de vida de alguns alunos negros que obtiveram êxito no vestibular de uma das universidades com o exame seletivo muito disputado, a Unicamp.

\*

Penso ser de alguma relevância tentar responder a questão: por que me enfrentei com esse tema de pesquisa? Não pretendo, aqui, atribuir coerência às minhas escolhas, evitando recair a uma sorte de uma *ilusão biográfica*, como diria Bourdieu. Minha única pretensão é a de revelar a trajetória do meu trabalho. Ou pelo menos, revelar o sentido que tento dar a ela.

O evento que, de alguma forma, despertou meu interesse na temática do negro no sistema superior de ensino foi um caloroso debate que acompanhei no ano de 2002 na revista *Caros Amigos*<sup>3</sup>, que se versava sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros nas universidades públicas do Brasil. Achei surpreendente como, de repente, esse tema abriu um novo espaço na sociedade para a discussão em torno das desigualdades raciais no país. Creio que foi nesse momento que percebi que durante minha formação em Ciências Sociais (na Universidade Estadual de Campinas) pouco estudara sobre essa temática.

A polarização desse debate, dividindo jornalistas, intelectuais, políticos e diferentes setores da sociedade brasileira, fez com que eu percebesse o pouco que sabia sobre a dinâmica das relações raciais em nosso país.

Na realidade, o único contato que até então havia tido na universidade com tal debate foi quando participei, em 1998, de um grupo de discussão sobre a questão racial no Brasil, com pós-graduandos em Filosofia e Sociologia. Lembro-me que fui abordada no *campus* por um dos integrantes do grupo, que me convidou para participar de suas reuniões. Os encontros ocorriam uma vez por semana no Centro de Estudos Marxistas da Unicamp (CEMARX), pois grande parte dos membros do grupo fazia seus trabalhos de mestrado e doutorado vinculados a esse centro de estudos. O grupo logo se dissolveu, pois grande parte dos seus membros voltou para seus estados de origem, além do pouco tempo que dispúnhamos para ler e discutir. Na época, julgava as discussões muito complexas, pois giravam em torno da obra de Marx, com a qual eu ainda não tinha familiaridade. Hoje, essas iniciativas de grupos de estudo sobre a questão racial dentro da Unicamp são mais frequentes.

---

<sup>3</sup> Refiro-me a revista *Caros Amigos*, ano VI, n. 66, setembro de 2002, embora em números anteriores (junho e julho) também tenha ocorrido a publicação de posicionamentos sobre esta temática.

As discussões em Ciências Sociais na Unicamp em torno da questão racial são muito incipientes e as existentes, invisibilizadas, e os poucos negros que ingressam na pós-graduação nessa universidade acabam fazendo trabalhos dentro desta temática para dar reflexividade às suas próprias trajetórias sociais e acadêmicas. Isto, na realidade, já caracteriza parte das pesquisas acadêmicas em humanidades há um certo tempo: mulheres estudando mulheres, judeus falando sobre a questão judaica, homossexuais pesquisando sobre homossexualidade, e assim por diante.

Creio ser importante destacar este tipo de condicionamento, pois quando estava na graduação e fui procurar uma professora para iniciação científica, na área de mídia, essa “regra do jogo” já estava naturalizada no meio acadêmico, tanto que ela me sugeriu fazer uma discussão sobre a *Revista Raça*. Lembro-me que, mesmo a contragosto, concordei com ela. Pensei que o negro devesse mesmo pesquisar assuntos relacionados à questão racial. Assim, li alguns textos sugeridos pela professora, mas logo desisti da idéia de fazer iniciação científica. Na época, arranjei algumas desculpas para mim mesma, mas hoje sei que não queria enfrentar os dilemas pessoais que a abordagem desse debate me provocaria.

Não há exagero – apesar do “exagero” ser uma das características do trabalho do cientista social, como diria Weber – quando penso no campo da pesquisa como espaço demarcado e, porque não dizer, como espaço de disputas. Para ilustrar bem tal condição, trago o exemplo de uma amiga negra da Lingüística que ingressou recentemente num programa de pós-graduação com uma pesquisa sobre Literatura Árabe. Não faltou assombro, estranhamento e acusações dirigidas a ela. Segunda ela, as pessoas a questionam sobre o porquê da escolha de tal tema, pois acreditavam que ela fosse pesquisar alguma coisa no campo das línguas africanas<sup>4</sup>. Mesmo na banca de entrevista para ingresso no mestrado, um dos professores demonstrou, segundo ela, *curiosidade* em seu interesse por esse assunto. A sensação, dos alunos negros, é a de que se espera um interesse específico por “temas negros”, enquanto aos demais, aos brancos, é facultada a liberdade de escolha.

Voltando ao assunto do meu interesse pela questão racial, me recordo que depois do contato com o debate sobre cotas na revista *Caros Amigos* estive em um seminário na USP, promovido pelo Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior (NUPES). Na ocasião, me dei conta que o debate sobre cotas vinha conquistando um importante espaço no meio acadêmico – e, como

---

<sup>4</sup> Questão que revela ainda uma profunda ignorância, na medida em que se esquece que parte da literatura que se lê e se escreve em vários países do continente africano é em língua árabe, a qual é ensinada em *madrassas* e escolas regulares dos países do mediterrâneo a Moçambique na África Austral.

consequência, tomava lugar uma espécie de revisão em torno dos estudos sobre relações raciais no Brasil. Entre posicionamentos contrários e posicionamentos favoráveis à reserva de vagas para estudantes negros nas universidades públicas do país, se explicitaram as tensões de quem fala e sua posição ocupada na sociedade, revelando a ilusão da “neutralidade científica”. Assim, ao longo do seminário ficou claro o posicionamento de cada um, sobretudo, as categorias acusatórias, demarcando o espaço social ocupado por quem se pronunciava: os *outsiders* reivindicando o direito à palavra e utilizando um espaço até então inexistente para denunciar sua condição de desigualdade, e os *estabelecidos* tentando controlar as consequências desta “permissão” à palavra. Lembro-me que o clima do seminário me fez rememorar um comentário em sala de aula, em que a professora relatava uma discussão entre uma feminista norte-americana e seu crítico – um homem – a respeito das idéias feministas. O autor tentava mostrar como os argumentos da feminista estavam carregados de ressentimentos irracionais e sentimentalismos<sup>5</sup>.

Na verdade, não sei se posso responder à questão inicial de como cheguei ao tema da minha dissertação. O que posso dizer é que tenho essas lembranças como tela de fundo. O debate sobre cotas persiste, oscilando entre a polêmica radical e a rotinização, que supõe a extensão de políticas afirmativas para afro-brasileiros em universidades públicas por todo o país, dando margem a diferentes formas de pressão por parte de distintos grupos de intelectuais junto aos setores políticos responsáveis pela tramitação da lei referente às políticas de ação afirmativa.

Em algum momento desses meus contatos com essa discussão sobre cotas, me distanciei e optei por estudar os alunos negros que já estão na universidade. Interessei-me por essa discussão do negro no ensino superior, por me parecer importante entender a presença dos poucos negros que quase não aparecem nos gráficos das estatísticas sobre o sistema superior de ensino. O número reduzido de alunos negros nessa fase do sistema educacional parecia fortalecer a idéia de *excepcionalidade*<sup>6</sup>.

A explicação mais aceita para a pouca presença de alunos negros no sistema superior de ensino recai sobre o passado escolar deste aluno. Por estar, em geral, entre as camadas mais pobres da população, os alunos negros freqüentam as piores escolas, além de passarem por situações de constrangimento racial no ambiente escolar. (Hasenbalg (1987; 1987a; 1987b;

---

<sup>5</sup> Não me lembro o nome da autora e seu crítico, mas o que me chamou atenção foi a disputa em torno da autoridade e dos argumentos na produção científica.

<sup>6</sup> Utilizo o conceito de excepcionalidade com base em algumas entrevistas, visto que alguns entrevistados – os de classe socioeconômica mais pobres – consideram suas presenças na universidade algo excepcional, tendo em vista as suas trajetórias de vida. Ver segundo capítulo.

1987c; Hasenbalg & Silva, 1992), Rosemberg (1987), Carvalho (2004; 2005), Figueira (1990), Santos *et al.* (1998); dentre outros). Essas pesquisas corroboram a idéia de excepcionalidade do negro que ingressa no sistema superior de ensino.

Dessa forma, articulei minha pesquisa de campo com base nessa bibliografia que dá margem para compreender como exceção a presença dos poucos negros na universidade. Portanto, elaborei questões que buscavam compreender possíveis “estratégias” que esses alunos utilizaram para obterem êxito no vestibular de uma das universidades mais concorridas do país: a Unicamp.

Baseei-me, também, em outros estudos com temática similar. Moema Teixeira (2003) também buscou compreender os condicionantes socioeconômicos e culturais que possibilitaram o ingresso de um grupo de estudantes negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em detrimento de outros. Essa autora procurou revelar o diferencial nas trajetórias de alunos negros ingressantes no sistema superior de ensino. Para Teixeira, a explicação do “sucesso” de alguns, dentre muitos que “fracassam”, passa por um complexo arranjo social que constitui as trajetórias sociais de cada estudante negro entrevistado. Além das *redes de solidariedade* (ajuda de familiares e amigos), a principal base para a manutenção desses sujeitos, a autora identificou um *algo a mais* nas narrativas que dava sentido à conquista de uma vaga na universidade: uma espécie de *esforço pessoal*, que não é só uma *capacidade intelectual* superior ou uma *vontade* maior, mas, sobretudo, uma espécie de crença em si mesmo.

Outro estudo sobre estudantes universitários negros é o de Queiroz (2001). A autora buscou aqui mapear o corpo discente da Universidade Federal da Bahia (UFBA), concentrando sua pesquisa e suas análises em um recorte de gênero e, sobretudo, de “raça”. Segundo Queiroz, a UFBA seria um espaço de acesso desigual, cujo público ingressante é predominantemente masculino, membros de classes sociais mais abastadas e com uma participação de indivíduos brancos superior aos negros, haja vista que na Região Metropolitana de Salvador 82,1% são negros (pretos e pardos)<sup>7</sup>.

\*

---

<sup>7</sup> O dado refere-se à população em idade ativa (10 anos ou mais) na Região Metropolitana de Salvador; cf. IBGE: *O mercado de trabalho segundo a cor ou raça. Pesquisa Mensal de Emprego (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre)*, **Indicadores IBGE**, setembro, 2006, p. 3.

Chegando a campo me surpreendi, pois encontrei uma realidade distinta. Havia um grupo de estudantes negros cujas trajetórias de vida não compunham o descrito pela bibliografia. Encontrei jovens estudantes negros com histórias de vida que não se diferenciavam em quase nada das histórias dos outros alunos universitários. Digo, quase nada, pois a cor da pele, num primeiro momento, parecia ser aquilo que os diferenciava. Assim, ao terminar minhas entrevistas tinha um quadro interessante: um grupo de estudantes negros de trajetórias sociais similares as de outros estudantes já relatados em outros estudos (Teixeira e Queiroz), ou seja, encontrei trajetórias sociais de estudantes negros com menores condições socioeconômicas – o que já era esperado, como também trajetórias sociais de estudantes negros cujas condições sociais os aproximavam do estudante *universitário padrão*: jovens, filhos de pais com alto nível de escolaridade e com renda familiar elevada. (Sampaio *et al*, 2000)

Com esses dados “inesperados” em mãos fiquei sem saber como analisá-los. O negro no senso comum está sempre associado às camadas mais baixas da população. Fala-se de uma classe média negra, mas ninguém sabe ao certo onde encontrá-la. Sabemos que há jogadores de futebol, artistas, músicos, outros esportistas negros que ascenderam socialmente, mas não se fala sobre os negros da elite que estão em outros setores da sociedade. Parece haver uma invisibilidade pairando sobre esse grupo. É como se eles não existissem. Segundo Figueiredo (2004:202-6) “(...) as ciências sociais e o senso comum estão em perfeita consonância no que se refere ao entendimento sobre o ‘lugar dos negros’ na sociedade brasileira (...) Os negros que ascendem são vistos, quase sempre, como exceção à regra do grupo, majoritariamente representados nos estratos inferiores da hierarquia profissional”.

Penso que essa invisibilidade do negro que ascende socialmente e que ocupa lugares sociais em que não é esperado não pode ser compreendida apenas como um efeito de posturas preconceituosas e discriminatórias. Figueiredo (2004), Souza (1983), Spitzer (2001), dentre outros, mostram que o negro, mesmo em posição social de elevado *status*, quase sempre é associado a posições de menor prestígio.

Dentro de um espaço específico de reconhecimento do *status* que detêm, basta haver uma confusão, um mal-entendido para que a condição racial seja destacada: “(...) ao ultrapassarem estes espaços restritos de reconhecimento, quase sempre estes indivíduos são vistos como negros e tratados do modo como se trata, em geral, os negros no Brasil, sempre com certa desconfiança”. (Figueiredo, 2004:207-8)

Desta forma, para dar conta desse limiar das interações do negro na sociedade brasileira, em que o preconceito, e por vezes a discriminação, aparece(m) quando o negro é um desconhecido, o melhor é pensarmos relacionalmente, pois o negro carrega em si, no seu corpo, uma marca *desonrosa* que o coloca sempre em suspeição numa interação antes que possa *provar* o seu mérito (Goffman, 1988).

Assim, percebi, através deste trabalho, que grande parte dos estudos sobre a questão racial recaí em essencialismos, herança de uma Ciência Social comprometida com um projeto nacional de embranquecimento, que via no fim do período escravocrata, com a presença de um grande contingente de “indesejáveis”, um problema sociológico e antropológico. Ainda hoje, podemos nos defrontar com trabalhos dessa natureza, que vêem o negro na sociedade brasileira como um “problema” a ser “solucionado”. Dessa forma, como diria Guerreiro Ramos (1995), o “problema do negro” revela a “patologia do branco brasileiro”, que insiste em ver na brancura (e em toda sorte de significação que pode carregar esse conceito) um ideal a ser atingido.

“(…) identifico o equívoco etnocentrismo do “branco” brasileiro ao sublinhar a presença do negro mesmo quando perfeitamente identificado com ele pela cultura [...] Então, converto o “branco” brasileiro, sôfrego de identificação com o padrão estético europeu, num caso de patologia social. Então, passo a considerar o preto brasileiro, ávido de embranquecer [...], também como ser psicologicamente dividido. Então, descorre-se-me a legitimidade de elaborar uma estética social de que seja um ingrediente positivo a cor negra. Então, afigura-se-me possível uma sociologia científica das relações étnicas. Então, compreendo que a solução do que, na sociologia brasileira, se chama “problema do negro”, seria uma sociedade em que todos fossem brancos. Então, capacito-me para negar vitalidade a esta solução”. (Ramos, 1995:199)

\*

Depois de perseguir os rastros de caminhos já trilhados por outros e depois de desistir de acompanhá-los, por acreditar que me levavam para lugares em que não queria estar, tentei encontrar o meu próprio caminho. Não abandonei, no entanto, as indicações de atalhos presentes nessas outras caminhadas.

Assim, dividi o trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo trago uma parte da minha trajetória social, revelando como a minha história de vida constitui e atribui sentido aos meus projetos acadêmicos<sup>8</sup>. Como disse acima, não acredito que tenha escolhido a temática do negro no ensino superior, mas antes, penso que a pesquisa me escolheu. Devemos pensar “o fazer ciência” como sendo parte das relações de interesses, poder e posições sociais dentro das

---

<sup>8</sup> Sobre a correlação entre história de vida e projetos acadêmicos, científicos e profissionais, ver Josso, 1999, e Maroni, 2006.

estruturas de uma determinada sociedade. Cabe dizer, por fim, que não se trata de um trabalho meramente auto-referente, como pode parecer para alguns; é sim, sobretudo, um trabalho que assume a relevância de ser auto-reflexivo, que mostra como uma trajetória individual pode ser compreendida sociologicamente como parte das relações sociais. O objetivo desse primeiro capítulo é, portanto, mostrar como a minha trajetória social, e seus principais pontos referentes à trajetória escolar e acadêmica, pode trazer pontos comuns a outras trajetórias sociais de alunos negros, pelo fato de carregarmos em comum o estigma da cor da pele.

No segundo capítulo, mostro, através das narrativas dos entrevistados, como foram suas vivências no ambiente escolar, tendo em vista suas percepções sobre a dinâmica racial nesse espaço. Com base em alguns trabalhos que apontam a escola como espaço de reprodução das práticas raciais da sociedade brasileira, meu interesse foi verificar: 1) se houve percepção de preconceito e de discriminação racial dos entrevistados no ambiente escolar; 2) se sim, como estes vivenciaram tais experiências; 3) se não, como estes indivíduos percebem seu pertencimento racial. O objetivo desse capítulo é compreender como o estigma da cor da pele interferiu na trajetória escolar dos entrevistados e como estes driblaram as dificuldades impostas pelo estigma social nas interações e relações cotidianas no ambiente escolar.

No terceiro capítulo, tenho como objetivo compreender as experiências dos entrevistados no ambiente universitário, sem esquecer suas experiências precedentes na escola e, sobretudo, procurando avaliar como estes indivíduos vivenciam e percebem suas presenças no espaço acadêmico, uma vez que estão em número reduzido nesse espaço. Além disso, procurei analisar em que medida as experiências sociais, marcadas pelo estigma da cor da pele dos entrevistados, afeta seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente, compromete suas aspirações profissionais.

## 1. Primeiros passos no labirinto da memória

*Sou invisível, compreendam, simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. (...). Quem se aproxima de mim vê apenas o que me cerca, a si mesmo, ou os inventos de sua própria imaginação – na verdade, tudo e qualquer coisa, menos eu.*  
Ralph Ellison

Na Unicamp, sinto-me como se estivesse em um universo paralelo. Nesse espaço, os eventos parecem ocorrer em outra “lógica”. É tudo tão organizado, tão bonito, tão diferente do bairro onde cresci!

Comparar essas duas realidades é tão triste. Na universidade, tudo aparentemente funcionando bem. No bairro, a existência de todos os problemas de infra-estrutura possíveis. A minha viagem de ônibus de um lugar ao outro parece uma viagem de um planeta para outro.

Quase pretos ou quase brancos são os alunos dos projetos educacionais que passei a fazer parte. Alunos cujas histórias de vida se aproximam muito da minha. Entre aulas, reuniões, vivências, festas e conversas me percebo agora como “exemplo” bem sucedido. Como outrora via Lúcia e Elias, meus professores negros do cursinho.

No bairro onde cresci não sou “exemplar”. Sou algo distante e desconhecido. Alguém de quem se desconfia ou no mínimo se tem alguma curiosidade. A universidade e a vida acadêmica estão muito distantes dos meus vizinhos e, principalmente, da minha família. “O que a Fabiana faz mesmo?”. “A sua mãe falou que você está estudando para ser professora. Você vai dar aulas do quê?”.

No espaço da universidade também não sou “exemplar”. Muitos colegas não contêm o ar de espanto e, até de admiração, quando lhes digo que antes de ingressar na universidade trabalhava no “chão de fábrica”. Um dia uma colega me disse: você deveria escrever a sua história. Na ocasião achei descabida a idéia. Para que escrever essa história? Na verdade ainda não estou certa se falar sobre mim e de minha história tem alguma relevância...

\*

Não sei de que lugar falo. Sinto-me tão perdida entre dois mundos. Na universidade não sou percebida como uma universitária. Quem não me conhece acredita que sou funcionária dessa instituição. No bairro onde cresci tampouco sou vista como um deles.

A ambigüidade da minha posição social reflete, sobretudo, a minha condição de cientista social. De fato, não posso pensar a minha trajetória sem levar em consideração a minha formação acadêmica. Por outro lado, na minha vivência universitária percebi que não é possível desconsiderar a minha pertença racial e toda uma trajetória social pautada pelo estigma da cor da pele.

Assim, tornei-me objeto de reflexão para mim mesma. Como uma cientista social poderia deixar “escapar” uma discussão que está bem debaixo do seu nariz? O que significa para a academia um estudioso negro em seu meio, tendo em vista toda a discussão em torno da pouca presença de negros na universidade?

Talvez fragmentos da minha história tenham, aqui, alguma relevância. Talvez seja realmente interessante evocá-los.

\*

Depois de quatro anos de graduação em Ciências Sociais na Unicamp, passei a questionar a minha presença dentro dessa instituição. Na verdade, passei a duvidar do meu direito de transitar pelo *campus*<sup>9</sup>. Esse sentimento veio com a sensação de invisibilidade que o cotidiano nessa universidade me proporciona. Senti o “peso” da minha cor e as manifestações de um racismo velado, que se reproduzem todos os dias nas relações entre as pessoas. Esse racismo está quase sempre disfarçado em meio a outros fenômenos<sup>10</sup>.

Numa universidade com um grande contingente de funcionários negros, os alunos negros são geralmente vistos como um deles. Em diversas situações, fui vista como uma funcionária da Unicamp. Mais de uma vez, na biblioteca do IFCH, fui interpelada por colegas solicitando ajuda para buscar algum livro, como se eu trabalhasse ali. “Oh, moça, onde ficam tais livros?” E eu respondia: “Não sei!” A pessoa indignada respondia: “Como não sabe, você não trabalha aqui?” Com minha resposta negativa a pessoa ficava totalmente constrangida, pedia desculpas e ia embora.

---

<sup>9</sup> “Acontece também que essas pessoas de visão deficiente vivem esbarrando em você. Ou você passa a duvidar, cada vez mais, da própria existência. Começa a se perguntar se não passará mesmo de um fantasma na cabeça dos outros. Uma criatura num pesadelo, que aquele que dorme tenta, por todos os meios, destruir” (Ellison, 1990, p. 7).

<sup>10</sup> Segundo Antônio Sérgio Guimarães (1999) as relações raciais brasileiras são marcadas pelo racismo heterofóbico, ou seja, no Brasil há uma negação absoluta das diferenças o que “(...) pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença (...)”, visando um ideal de homogeneidade. Nesse sentido, para Guimarães, as regras de pertença social nacional suprimiram e subsumiram sentimentos étnicos, raciais e comunitários (op.cit.: 49). Assim, mesmo que o racismo exista nos meandros das relações sociais, esse ideal nacional de invisibilidade das diferenças entre sujeitos sociais de etnias distintas o mantêm velado, o que dificulta a sua identificação objetiva.

Nas minhas consultas no CECOM (Centro de Saúde da Comunidade), eu geralmente passava por situações similares a essas da biblioteca, pois o médico sempre me perguntava em que lugar da Unicamp eu trabalhava, sendo que no meu prontuário, geralmente em sua mão, está escrito, além do meu nome e outras informações, que sou aluna, além disso, eu sempre estava com alguns livros da biblioteca nas mãos. Quando respondia: não, eu sou aluna, muitos faziam um ar de surpresa e diziam: “Mesmo? De que curso?”

No ano de 2003, em uma consulta no Hospital das Clínicas da Unicamp (HC), fui atendida por uma médica negra, africana, que tinha se formado pela Unicamp. Na hora de perguntar o meu vínculo com esta instituição ela disse “Você é aluna?” Respondi afirmativamente e no meu íntimo pensei “Até que enfim alguém me vê como aluna neste lugar!” A médica quis saber o quê exatamente eu estudava e eu disse a ela que estava desenvolvendo uma pesquisa sobre a trajetória dos alunos negros na Unicamp. Surpreendida, ela me parabenizou pelo tema e relatou algumas situações vivenciadas enquanto aluna de medicina nessa instituição. Segundo ela, um dos momentos mais constrangedores que viveu na Unicamp foi em uma aula de introdução à psiquiatria. Naquele dia, ela chegara mais cedo e foi a primeira a ocupar a sala. Logo depois dela chegou um de seus professores. Este entrou e começou a arrumar seus escritos para aula, sem ao menos cumprimentá-la ou olhá-la. O restante da turma foi chegando aos poucos e quando a sala estava quase completa, o professor disse: “A senhora pode se retirar, se não fez a faxina até agora não vai fazer mais! Ficou aí lendo suas revistas...”. Assustados, todos começaram a olhar para o fundo da sala procurando a pessoa com quem o professor estava falando: “Professor, com quem o senhor está falando?” O professor indignado com a indagação apontou Ana<sup>11</sup>. Chocada, uma amiga dela se levantou e disse: “Professor, esta é a Ana, nossa colega de turma. O nome dela está aí na lista de presença... eu vou processar o senhor por racismo!” Constrangido, o professor tentou dar sua aula, mas acabou dispensando a classe. Ana disse que não teve reação na hora: “Fiquei assustada!”.

Ana diz que mesmo hoje, depois de formada, tem problemas em exercer sua profissão por conta da sua cor: “É muito freqüente eu chamar o paciente e ele me perguntar quando vem o médico (...) é por isso que quero voltar pro meu país, lá todo mundo é igual, não têm essas discriminações”.

---

<sup>11</sup> Utilizarei aqui nomes fictícios para me referir aos informantes.

Depois do contato com essas outras experiências no *campus* passei a pensar ainda mais nesta questão, a saber, a da invisibilidade do negro estudante dentro da Unicamp. Ser negro e aluno parecia não combinar. Ser negro e ser aluno na Unicamp parecia ser uma anomalia, uma exceção à regra. Ser negro e ser aluno na Unicamp era como estar num lugar onde não se deveria estar.

Pensar sobre esse sentimento de invisibilidade é trazer à tona a problemática que não se restringe aos traumas e medos da minha própria trajetória. Através das minhas conversas com outros negros percebi que as impressões sobre a minha presença no *campus* não eram exclusividade minha – como se pôde ver no exemplo acima. A percepção de uma invisibilidade no *campus* revela uma questão social que está além da minha subjetividade. Falar do cotidiano dos alunos negros na Unicamp é revelar a história de um grupo, é tirar do silêncio situações constrangedoras e discriminatórias, frutos do esforço homogenizador de uma sociedade que ainda sofre os efeitos do mito da democracia racial.

Que história é essa que quero revelar? Como falar de traumas? A invisibilidade do negro no *campus* revela também, sua própria incapacidade de explicitar o conflito. É difícil falar sobre o que dói, é difícil falar sobre o quê não se quer lembrar.

(...) eu mesmo logo me calei a esse respeito, por muito tempo (...) tentando escrever, as duas coisas que pensei que me ligariam à vida – a escrita, o prazer – (...) remeteram-me (...) à memória da morte, sufocaram-me na asfixia dessa memória. (Semprum, 1995:110)

Desde a infância os conflitos raciais são silenciados para grande parte dos negros. Situações em que o racismo aparece nas falas, revelando o conflito racial intrínseco à sociedade brasileira, expõe a falsidade da democracia racial que deixa “vítimas” e “algozes” sem ação.

Vou sempre me lembrar de um menino, dentre vários outros com os quais convivi ao longo do primeiro grau, que vivia me xingando. Quando eu passava ele me chamava de negrinha, macaquinha e vários outros adjetivos pejorativos, que não me recordo ou fiz questão de esquecer! O mais interessante nessa história é que os pais, professores, os adultos em geral, nunca faziam nada. Ficavam todos constrangidos, atônitos com a espontaneidade do garoto, que, por certo, só estava repetindo aquilo que ouvia no seu entorno social.

Todos fingiam que não ouviam e eu aparentava não me importar. Selávamos, assim, o pacto social de manutenção da “ordem” vigente: o não conflito. Nada de choro e reclamações. Fazamos silêncio. Esqueçamos tudo isso.

Esquecer? Quem esquece? Sou constantemente lembrada da minha “diferença” e desigualdade perante a sociedade. Das relações familiares à universidade sempre há uma situação que evidencia que a minha pertença “racial” me joga no limbo da desigualdade.

Depois, já na adolescência, o pacto do silêncio passou a “funcionar melhor”. As pessoas não se referiam à minha “diferença” e eu acreditava que era aceita entre elas. A escola foi o ambiente mais profícuo para o estabelecimento dessa relação, pois era onde eu passava praticamente a maior parte do meu dia.

Dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos tive uma única amiga na escola: Carmem<sup>12</sup>, filha de italianos. Estudamos juntas da primeira à oitava série. Éramos sempre só nos duas. Nos dávamos bem, embora só nos encontrássemos na escola. Juntei-me a Carmem por sentir uma abertura. Ela não parecia se importar com minha cor. Eu nunca disse nada a respeito da sua obesidade. E, assim, vivíamos “felizes” no mundo dos “estranhos”, fazendo um grande esforço para sermos assimiladas no universo dos “amigos”<sup>13</sup>.

A questão da minha invisibilidade ficou mais clara para mim quando me lembrei de um dos únicos colegas negros que eu tive na escola. Seu nome era Carlos<sup>14</sup>, mas era chamado carinhosamente pelos colegas de *Choco* (chocolate). Carlos marcava sua presença chamando a atenção sobre sua figura negra e obesa, através da sua postura extrovertida. Ele era “o engraçado”. Estava sempre fazendo piadinhas de tudo e de todos, inclusive do cabelo “armado” de uma professora, negra, substituta de química. A aceitação<sup>15</sup> da sua pessoa pelos demais colegas estava condicionada ao seu potencial senso de humor. Assim, Carlos tornou-se refém do seu lado brincalhão, pois seus colegas não esperavam outra atitude dele.

Minha condição socioeconômica me distanciava de Carlos. Filho de classe média, pai militar, Caio sempre estava envolvido com alguma atividade de lazer, que geralmente exigia recursos financeiros. Sem dinheiro e com pouco contato com os demais colegas da turma, nunca fui convidada para os passeios e compras no shopping, para as matinês aos finais de semana nas discotecas de Campinas e muito menos para os encontros na casa de algum colega da classe. A

---

<sup>12</sup> Nome fictício.

<sup>13</sup> O estranho é um membro da família dos indefiníveis (...). Os indefiníveis são todos *nem uma coisa nem outra* (...). O estranho nunca é assimilado. Ele pode ser no máximo um ex-estranho, ‘um amigo em processo de aprovação’ e em permanente julgamento, uma pessoa cuidadosamente vigiada e sob pressão constante para ser alguém que ela não é, a quem se diz que tem vergonha da culpa de não ser o que deveria ser. (Bauman, 1999, pp. 64-65 e 81-82).

<sup>14</sup> Nome fictício.

<sup>15</sup> Uma vez que Carlos “aceita” a proposta de assimilação assume sua própria inferioridade perante a arrogância de seus autores. (Cf. Bauman, *Op. Cit.*: 83)

sensação de ser “posta de lado” ficou mais clara quando Carmem e eu ficamos em turmas diferentes na quinta série do primeiro grau. Se antes contava com sua companhia para atividades em grupo, agora tinha que contar com a intervenção da professora para me inserir em algum grupo de trabalho.

Lembro-me claramente que nos dois primeiros anos do segundo grau, quando Carmem mudou de escola, acabei me inserindo no grupo dos “rejeitados” da classe, que era composto por um rapaz gay, Paulo<sup>16</sup>, e outra colega negra, obesa e pobre, a Gisele<sup>17</sup>. Nós três formamos um grupo para a aula de inglês, com a finalidade de apresentar uma letra de música e sua tradução ao resto da turma, além de trazer o cassete para tocarmos em classe. Por sugestão de Paulo, nós sempre levávamos músicas da Madona, o quê causava uma grande discussão em sala de aula, pois a professora, evangélica, acreditava que as letras das músicas que levávamos eram impróprias, por se referirem a coisas obscenas, “anticristãs”. E assim, em toda aula de inglês havia um bate-boca entre a professora e nosso colega de grupo. Era um momento especial, em que sentíamos efetivamente que éramos um grupo “à parte”. Os professores da escola eram omissos ou claramente preconceituosos, como no caso que citei acima. Não havia nenhuma interferência nas situações de conflito entre os alunos e muito menos aulas críticas sobre a questão do negro nas discussões de história e geografia, pelo contrário, nessas aulas os professores evidenciavam sua simpatia pelo discurso da “democracia racial” no Brasil e a palavra “racismo” não era sequer pronunciada.

Dessa forma, hoje, vejo que a escola (os ambientes escolares em geral) é, até certo ponto, o espaço mais favorável à reprodução do racismo heterofóbico – que coloca na invisibilidade as diferenças entre os sujeitos sociais e visa um ideal de homogeneidade –, pois é um território supostamente insuspeito. É como se o professorado estivesse acima de qualquer julgamento dessa natureza. Temos muita dificuldade em aceitar o professor e a escola, no geral, como racistas. Assim, as relações são desumanizadas e constantemente reproduzidas. Com isso, várias situações de caráter preconceituoso (por vezes discriminatórios) são confundidas com outros fenômenos.

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

<sup>17</sup> Nome fictício.

Em outro contexto histórico, porém muito exemplar, Janina Bauman (2005) fala sobre esta imagem ética que se tem do professor e da escola e de sua decepção em perceber que as relações escolares estão permeadas por interesses e visões de mundo da sociedade.

Mais que qualquer coisa ou qualquer pessoa na escola, eu adorava as aulas e a professora de polônês. A sra. Kwaskowska, uma mulher idosa – ou que assim me parecia, embora tivesse apenas cerca de 50 anos –, era a professora ideal à moda antiga: muito direta, muito justa, de poucos sorrisos, altamente qualificada e experiente tanto como intelectual quanto como pedagoga. Era difícil receber dela um elogio ou uma boa nota. Mas eu sabia que ela me tinha em alta conta. Louvava abertamente os meus ensaios e freqüentemente os lia para a turma. Meu conhecimento de literatura era muito maior que o de qualquer outro colega de classe. Eu esperava um “muito bom” no final do primeiro ano. Para meu amargo desapontamento não passei de um “bom”, assim como outras oito ou dez garotas. Ninguém tirou “muito bom”, o que não me serviu de grande consolo, já que eu tinha certeza de que em polônês eu era melhor que todas as “boas” alunas.

Não pude e ainda não posso explicar esse estranho incidente senão pelo fato de eu ser judia (...). Pela primeira vez na vida eu me senti vítima de uma verdadeira injustiça cometida por uma pessoa que eu particularmente respeitava. (*Idem, ibidem*, p. 19)

Portanto, acredito ser de suma relevância compreender a dinâmica dos relacionamentos nos espaços escolares e universitários (escolas e universidades), lugares de ambigüidades onde adquirimos instrumentos para analisar a realidade, ao mesmo tempo em que somos formados e conformados para interagirmos na sociedade. Quero entender, então, como o espaço acadêmico é utilizado para produção e reprodução dos estigmas sociais relacionados aos negros.

## 2. Trajetórias escolares de estudantes negros da Unicamp

### 2.1. Contexto

O debate em torno da reserva de vagas para negros nas universidades públicas tem nos colocado uma questão importante: a pouca presença ou quase ausência de negros no sistema superior de ensino.

O trabalho coordenado por Helena Sampaio, no Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (cf. Sampaio *et al*, 2000), sobre a equidade no sistema de ensino superior, nos dá boas pistas de como encararmos os processos de inclusão e exclusão a partir da organização dos dados quantitativos disponíveis. Através dos dados obtidos da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios) de 1997, dos resultados do IBGE de 1998 e dos indicadores produzidos pelo INEP/MEC em 1999, se buscou identificar entre os jovens de 18 a 24 anos, quais estão incluídos e quais estão excluídos do sistema superior de ensino. Depois de identificados os grupos, o relatório buscou responder: a) em que setor - público ou privado - e em que cursos, dentre os avaliados no Provão<sup>18</sup> de 1999, constata-se maior e menor equidade; b) que fatores – região geográfica, dependências administrativas, natureza institucional de estabelecimento, atributos socioeconômicos do formando – apresentam maior relação com o seu desempenho na Prova Geral?

Segundo os resultados finais desse relatório, a maioria dos jovens que completam o ensino médio e que, portanto, têm condições de ingressar no ensino superior provêm, em geral, de famílias com renda mais elevada que a média da população. São frequentemente brancos e filhos de pais com maior escolaridade. A grande maioria mora nas regiões Sul e Sudeste do país.

Essa realidade pode ser confrontada às condições socioeconômicas e culturais precárias em que se encontra a maioria esmagadora da população negra em nosso país. Os indicadores revelam

---

<sup>18</sup> O Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, foi uma avaliação realizada por formandos de determinados cursos de graduação da Educação Superior. O exame foi aplicado pela primeira vez em 1996 para os cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em 2001, 271 mil estudantes de 3.700 cursos de vinte áreas foram avaliados. Na última edição, realizada em 2003, participaram do Exame mais de 470 mil formandos de 6,5 mil cursos de 26 áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química. O objetivo do Provão era traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e servir de instrumento para a melhoria do ensino oferecido. Ele também tinha um papel fundamental na prestação de informações à sociedade. O exame fez parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que inclui também o Censo da Educação Superior, a Avaliação das Condições de Ensino e a Avaliação Institucional. (<http://www.inep.gov.br/enc/default.asp>).

que os índices de pobreza são inversamente proporcionais aos índices de escolaridade. Quanto mais pobre, menor a chance de atingir altos níveis de escolaridade<sup>19</sup>. (Hasenbalg e Silva, 1992; Henriques, 2001a)

Além das condições socioeconômicas desfavoráveis de grande parte da população negra para permanência no sistema escolar, há, também, o agravante das práticas pedagógicas existentes em nosso país, que não contemplam a diversidade étnico-racial<sup>20</sup>.

Através das pesquisas do PNAD de 1982, Hasenbalg e Silva (1992) concluem que os brancos têm cinco vezes mais a probabilidade de acesso ao ensino superior. “(...) Pretos e pardos estão expostos a um grau maior de atrito no seu trânsito pelo sistema escolar, o que faz com que iniciem a etapa de vida adulta com uma considerável desvantagem em termos de educação formal”. (Hasenbalg e Silva, 1992:83-84)

Rosenberg (1987) diz que a discrepância existente no desempenho entre alunos negros e brancos no sistema escolar, sobretudo fundamental, deve ser analisada de acordo, principalmente, com os processos intraescolares, que, de modo geral, refletem as desigualdades do sistema como um todo. Para ela, a escola que o alunado branco frequenta nem sempre é correspondente, em termos de qualidade de ensino, àquela das crianças e jovens negros. As escolas desses últimos são, na grande maioria, tão carentes quanto seu público. Aos professores despreparados para lidar com a “questão racial” (entre outras coisas), devemos somar a falta de infra-estrutura dessas escolas: nas grandes metrópoles brasileiras elas estão situadas nas periferias, onde os serviços públicos são precários. Falta-lhes manutenção adequada, pátios arborizados, bibliotecas e outros elementos associados a uma sociabilização escolar adequada. Esses, além de outros fatores, constituem uma boa explicação para o alto grau de repetência dos alunos negros.

Assim, o alunado negro que compõe as estatísticas tem baixo grau de escolaridade. Não só porque a população negra é super-representada entre os brasileiros de baixa renda familiar, mas também por ser a escola um espaço onde são reproduzidos os preconceitos raciais existentes no cotidiano. Dentro desse quadro, portanto, os negros que conseguem atingir o sistema superior de

---

<sup>19</sup> Segundo o relatório da PNUD de 2005, em 1960, 1,8% das pessoas brancas acima dos 30 anos cursaram a universidade, ao passo que apenas 0,13% dos negros haviam conseguido diploma de nível superior. Já em 2000, 11,8% dos brancos cursaram a universidade, enquanto 2,9% dos negros concluíram o ensino superior (Relatório de Desenvolvimento Humano de 2005, pp. 69-70).

<sup>20</sup> Sobre esse assunto ver: FIGUEIRA, Vera M. O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63-72, 1990; CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001; ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987.

ensino são vistos como indivíduos “excepcionais”, cujas trajetórias de vida sugerem algum diferencial a ser desvendado<sup>21</sup>.

Neste capítulo, portanto, queremos desvendar essas trajetórias escolares de “sucesso”. Quem são esses negros que conseguiram passar pelo vestibular da Unicamp, atingiram um alto grau de escolaridade e superaram o “socialmente esperado”, uma vez que o estigma<sup>22</sup> da cor da pele, além dos condicionantes socioeconômicos, constituem uma barreira para uma boa formação acadêmica?<sup>23</sup>

## 2.2. *Estudantes da Unicamp em dados*

Para falar sobre o aluno negro na Unicamp seria interessante que conseguíssemos traçar um perfil deste alunado: quantos são no total; de onde vieram; condição socioeconômica da família; tipo de estabelecimento que freqüentaram, dentre outras questões.

Infelizmente, isso não me foi possível, pois o questionário sociocultural que o candidato a uma vaga nessa universidade responde não tinha o quesito cor/raça até o vestibular de 2002. Assim, os dados que vou apresentar não respondem à questão a respeito da totalidade de alunos negros na Unicamp.

O que vou apresentar aqui, portanto, são dados referentes aos ingressantes nesta universidade no ano de 2004, fornecidos, através de uma complicada negociação, pela Comissão Permanente para os Vestibulares – Comvest.

Embora esteja trabalhando com a análise de um banco de dados referente a um ano, acreditamos que este seja bastante ilustrativo sobre o perfil do alunado dessa universidade, pois

---

<sup>21</sup> Deve-se tomar cuidado, no entanto, para não reproduzir o senso comum que, “(...) parece ver o negro que ascende via educação ou como “uma exceção que confirma a regra” (cf. Fernandes, 1978:262, vol.2) – o que quer dizer que a universidade não é mesmo o lugar para negros e pobres –, ou como alguém que “deu sorte” ou chegou lá porque é melhor, “mais inteligente” ou “esforçou-se” mais do que a maioria efetivamente o faz”. (Teixeira, 2003:15)

<sup>22</sup> Segundo Goffman (1988), o termo estigma é referente a um atributo profundamente depreciativo dentro de um contexto relacional, em que o sentido honroso ou desonroso de um atributo é compartilhado na interação entre atores sociais. O estigma é uma relação de incongruência entre um atributo indesejável e um estereótipo criado para um tipo de indivíduo. Na sociedade brasileira, por exemplo, a cor da pele escura e os traços negróides são atributos socialmente desvalorizados e que, para certas posições sociais não é esperado para certos tipos de indivíduos. Geralmente, não se espera ver negros em profissões reconhecidas socialmente, como prestigiosas. (Ver também Oracy Nogueira, 1979).

<sup>23</sup> Teixeira (2003) faz um estudo similar entre os estudantes e docentes negros da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Seu objetivo, no entanto, era compreender o ingresso de estudantes negros na universidade, dentro de um contexto de ascensão social. Em suas palavras: “(...), o trabalho que aqui se apresenta pretende contribuir para o estudo das relações raciais através da análise das trajetórias de negros que chegam ao ensino superior e de seus processos de escolha de carreira e projetos de ascensão social”. (pp.29)

numa rápida avaliação dos questionários de outros anos<sup>24</sup>, pudemos observar que o perfil do aluno que ingressa na Unicamp permanece relativamente inalterado.

Apesar da relevância da análise dos dados dos ingressantes na Unicamp, o que nos interessa neste trabalho, entretanto, são as entrevistas realizadas com estudantes negros. Elas foram realizadas de forma aleatória, de acordo com a disposição do indivíduo. No total foram realizadas 19 entrevistas com estudantes de ambos os sexos e cursos variados, de acordo com o interesse em ser entrevistado<sup>25</sup>.

\*

Em 2004, ingressaram 2.971 alunos na Unicamp pelo processo seletivo da Comvest<sup>26</sup>. O alunado que ingressou é predominantemente do sexo masculino (54,9%). Mais da metade (57,9%) têm entre 17 e 18 anos. Em sua maioria, são solteiros (96,9%). Em termos raciais, o alunado dessa universidade é basicamente branco (81,2%). A soma de pretos e pardos é de 11,4%. (Tabelas 1,2,3 e 4)

A maior parte é oriunda da região metropolitana de Campinas (34,3%), seguida de alunos vindos de outras regiões do estado de São Paulo (30,2%). O número de ingressantes de outros estados<sup>27</sup> ainda é muito pequeno (9,7%). (Tabela 5)

A família do alunado ingressante em 2004 é pequena, sendo composta por quatro e cinco membros (44,1% e 24,9%, respectivamente). Segundo o banco de dados da Comvest, 24,8% dos alunos ingressantes declararam uma renda familiar mensal em torno de 5 a 10 salários mínimos, muito embora exista uma concentração significativa de ingressantes com renda de 10 a 30 salários mínimos. A maioria dos alunos (78%) não exerce atividade remunerada (Tabelas 6,7 e 8).

O grau de instrução dos pais desse alunado é alto. Um pouco mais da metade dos pais (51%) dos ingressantes de 2004 completou o ensino superior, para 48,2% das mães. E, embora o

---

<sup>24</sup> A Comvest disponibiliza a tabulação de algumas variáveis do questionário sócio-cultural de vários anos em seu sítio eletrônico: [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br)

<sup>25</sup> Adiante apresentarei melhor os entrevistados e as condições de realização das entrevistas.

<sup>26</sup> Os dados aqui apresentados foram extraídos do Questionário Sociocultural da Comissão Permanente para o Vestibular – Comvest – respondido pelos candidatos concorrentes a uma vaga na Unicamp em 2004. A Comvest forneceu, apenas, o banco de dados dos ingressantes.

<sup>27</sup> Sempre com o objetivo de selecionar *os melhores*, a Universidade Estadual de Campinas, a partir de 1988 passa a realizar um processo seletivo nacional. A idéia de um vestibular com postos de inscrição espalhados por alguns estados do país surge do mapeamento dos estudantes de pós-graduação. Metade desses alunos vêm de outras partes do Brasil, o que demonstrava haver um grande interesse pela Unicamp fora do Estado de São Paulo (BEZZON, 1995).

número de mães universitárias seja alto, uma grande parte delas (32,7%) declara-se donas-de-casa. Um número significativo de pais (36,1%) é funcionário de uma companhia industrial, comercial ou bancária (Tabelas 9,10,11 e 12).

Com relação à trajetória escolar, mais da metade desses estudantes frequentou a rede particular de ensino fundamental e médio (54% e 66,3%, respectivamente). Pouco mais da metade (53,3%) concluiu o ensino médio comum. E, dos que fizeram colégio técnico, a maioria (68,1%) o fez em colégios vinculados a uma Universidade Pública (como por exemplo, o Cotuca e o Cotil, ambos vinculados à Unicamp). Mais de três quartos (75,8%) dos ingressantes fizeram o ensino médio no período diurno, com predominância no matutino. (Tabelas 13,14,15 e 16)

Dois terços dos ingressantes frequentaram cursinho pré-vestibular (66,8%). A maioria em estabelecimentos comerciais (88,6%)<sup>28</sup>, no período matutino (58,5%). Uma grande parte o fez por acreditar que seu colégio não preparava o suficiente para as provas do vestibular (40,9%). (Tabelas 17, 18,19 e 20)

Em termos gerais, os alunos ingressantes em 2004 estão concentrados na área de exatas (44,1%), seguido da área de biológicas (20,7%). Sua quase totalidade (94,2%) matriculou-se no bacharelado, ao passo que somente 5,8% ingressaram na licenciatura<sup>29</sup> (Tabelas 21).

Na distribuição de matriculados por área e período do curso, nota-se que a totalidade dos alunos ingressantes na área de artes está matriculada no diurno, uma vez que seus cursos são somente neste período. A área de biológicas vem na seqüência com cinco quartos de alunos matriculados durante no diurno (84,4%). Os cursos de tecnológicas são os que apresentam maior percentual de matriculados no período noturno<sup>30</sup> (60,3%). (Tabela 22)

O grupo de estudantes que se classificaram como pretos e pardos<sup>31</sup>, somam 11,4% do total de ingressantes no ano de 2004. Algo em torno da metade entre pretos e pardos são do sexo masculino (49,0% e 56,7%, respectivamente). No que diz respeito à idade, tanto pretos quanto

---

<sup>28</sup> O termo cursinho comercial está em oposição a alternativo ou comunitário. Somente 11,4% dos ingressantes são oriundos deste último tipo de estabelecimento, que em geral são mais baratos, às vezes gratuitos e costumam atender uma população mais carente em termos econômicos.

<sup>29</sup> Embora existam quatro cursos que apresentam somente a modalidade de licenciatura, em vários outros cursos há a possibilidade de optar-se também por essa modalidade, além do bacharelado, após o primeiro semestre letivo. Sendo assim, o número de estudantes de licenciatura sofre um acréscimo nos semestres consecutivos.

<sup>30</sup> Os cursos noturnos da Unicamp passaram a existir a partir de 1992.

<sup>31</sup> A Comvest adota intencionalmente o mesmo sistema de classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Esse sistema tem predefinido os quesitos cor ou raça num total de cinco, que são: branco, preta, parda, amarela, indígena. O entrevistado escolhe uma na qual se enquadre melhor. No entanto, há uma diferença em relação ao sistema de autoclassificação que adotei em minhas entrevistas, em que o sujeito atribui deliberadamente a cor ou raça, independente das cinco categorias cor/raça estabelecidas pelo IBGE.

pardos apresentam uma maior concentração de ingressantes entre os indivíduos de 17 anos, muito embora, tenha sido possível verificar uma distribuição homogênea nas faixas etárias restantes<sup>32</sup>. E, assim, como no quadro geral do alunado da Unicamp, ingressantes em 2004, os pretos e pardos são na sua esmagadora maioria solteiros (92,2% e 95,1%, respectivamente). (Tabelas 23,24 e 25)

Os estudantes pretos ingressantes em 2004, na sua grande maioria, vêm das regiões metropolitanas de São Paulo e de Campinas (30,0% e 32,0%, respectivamente), embora haja um número considerável que vem de outros estados (12,0%). Com relação aos pardos, os números revelam uma situação um pouco diferente. Embora pouco mais de um terço desses indivíduos (36,4%) sejam oriundos da região metropolitana de Campinas, há uma equivalência percentual entre ingressantes de outras regiões do estado de São Paulo (20,8%) e os de outros estados (21,9%) (Tabela 26).

Com relação à renda familiar mensal, o quadro entre pretos e pardos acompanha os dados da população geral de ingressantes de 2004. Tanto pretos quanto pardos estão em grande parte na faixa de renda dos 5 a 10 salários mínimos (33,3% e 28,1%, respectivamente), muito embora, principalmente no caso dos pardos, haja uma distribuição homogênea entre as outras faixas de renda. O número de pessoas beneficiadas com essa renda familiar, no caso de pretos e pardos, acompanha o quadro geral de quatro a cinco indivíduos. (Tabelas 27 e 28)

A situação dos pais no trabalho dos ingressantes pretos e pardos é um pouco diferente do quadro geral, pois, embora nesses grupos também encontremos uma maior concentração numérica entre os pais que são funcionários de uma companhia industrial, comercial ou bancária (33,3% e 38,0% respectivamente), há uma grande concentração de pais que atuam por conta própria (20,8% e 18,6%, respectivamente) e que trabalham para o governo, órgão paraestatal ou autarquia (18,8% e 20,8%, respectivamente). (Tabela 29)

No caso das mães, também há uma grande diferença no grupo dos pretos e pardos em comparação ao quadro geral de ingressantes em 2004. Os dados mostram que tanto as mães que são funcionárias do governo quanto as que são donas de casa estão em equivalência percentual. (Tabela 30)

No que diz respeito à escolaridade dos pais, nos grupos de pretos e pardos há uma mudança com relação ao quadro geral. Enquanto no quadro geral de ingressantes a maior parte dos pais

---

<sup>32</sup> Ver Tabela 24 no Apêndice.

tem uma formação de nível superior, para os estudantes de cor/raça preta e parda, embora haja um maior contingente de pais com superior completo (32,7% e 44,9%, respectivamente), há também um grande número de pais com as primeiras séries do ensino fundamental incompleto (16,3% e 7,7%, respectivamente). No caso das mães, o quadro não é muito diferente. Embora um número expressivo destas tenha concluído o ensino superior (31,3% e 40,6%, respectivamente), há um número considerável que não concluiu os primeiros anos do ensino fundamental (14,6% e 5,1%, respectivamente). (Tabelas 31 e 32)

Dentre os estudantes de cor ou raça preta e parda também há um número alto de indivíduos que não exercem nenhuma atividade remunerada (66,0% e 76,5%, respectivamente), embora haja uma parte representativa que trabalha em tempo integral, com mais de 32 horas semanais (16,0% e 12,1%, respectivamente). (Tabela 33)

A trajetória escolar dos pretos e pardos revela uma diferença com relação ao quadro geral de ingressantes no ano de 2004. Há uma taxa significativamente igual entre os pretos que fizeram ensino médio em estabelecimento particular (45,1%) e os que o fizeram em estabelecimento público (49,0%) e os pardos que cursaram colégios privados (55,0%) e os que estudaram em escolas públicas (41,1%). A grande maioria de pretos e pardos fez o ensino médio no período matutino (62,7% e 67,8%, respectivamente), embora exista um número expressivo de ingressantes que freqüentaram o noturno (13,7% e 10,2%, respectivamente). (Tabelas 34 e 37)

Um pouco mais da metade dos pretos e pardos (52,9% e 51,8%, respectivamente) concluiu o ensino médio comum<sup>33</sup>. E, os que fizeram colégio técnico, uma parte significativa, o fizeram em colégios técnicos vinculados a uma universidade pública (57,1% e 63,1%, respectivamente). (Tabela 35 e 36)

A maior parte dos ingressantes de cor preta e parda fez cursinho (66,0% e 65,6%, respectivamente) e, diferentemente do quadro geral, podemos dizer que nesses grupos há equivalência entre os que estudaram no período matutino (39,4% e 48,9%, respectivamente) e os que freqüentaram o noturno (39,4% e 35,2%, respectivamente). Pouco mais de três quartos dos pretos e pardos fizeram curso pré-vestibular comercial (78,8% e 77,9%, respectivamente). Quase metade optou em fazer cursinho pelo fato de seus colégios não prepararem para as provas dos vestibulares (47,1% e 45,4%, respectivamente). (Tabelas 38, 39,40 e 41)

---

<sup>33</sup> É importante observar aqui que dentre os ingressantes de 2004 que concluíram o ensino médio em supletivo, os indivíduos de cor ou raça preta apresentam um número alto em relação aos outros grupos (ver tabela 35).

As áreas que concentram o maior número de alunos de cor ou raça preta e parda são tecnológicas e humanas (13,8% e 13,1%, respectivamente). No que diz respeito ao período de maior concentração de ingressantes de cor ou raça preta e parda em 2004, percebe-se que eles estão em maior número no noturno em todas as áreas, com exceção dos cursos de artes, que são todos diurnos. Tanto os pretos quanto os pardos ingressaram, na sua grande maioria, na modalidade de bacharelado (92,2% e 90,5%, respectivamente). (Tabela 42)

\*

O alunado ingressante no ano de 2004 na Universidade Estadual de Campinas, portanto, está dentro do padrão do perfil dos alunos formados por universidades públicas. Segundo Sampaio *et al* (2000), o estudante das instituições públicas de ensino superior é majoritariamente do sexo masculino, proporcionalmente mais jovem que seus colegas de instituições privadas, são solteiros e cursam o período diurno. Além disso, nas universidades públicas temos um menor número de alunos que trabalham em tempo integral durante seus cursos.

Surpreendentemente, encontramos entre os ingressantes pretos e pardos um grande contingente que correspondia à imagem do estudante universitário padrão, embora tenhamos encontrado também um grupo de ingressantes pretos e pardos que se distanciam desse padrão referente ao estudante universitário. Além dessa diferença intra-grupo, os dados revelam, também, diferenças em algumas variáveis socioeconômicas, tais como aquelas que podemos verificar na descrição dos dados acima, entre os grupos de ingressantes brancos, pretos e pardos.

Enquanto o quadro geral dos ingressantes no ano de 2004 mostra que grande parte deles é oriunda do Estado de São Paulo, quando se faz um recorte racial, percebe-se que um grande contingente de pretos e principalmente de pardos vêm de outros estados. E, embora os dados não especifiquem esses estados, podemos inferir que esses alunos vêm de estados do país que têm um número maior de negros, como a Bahia, por exemplo.

A situação dos pais no trabalho também revela especificidades no caso do alunado de cor ou raça preta e parda, em comparação ao quadro geral. Pode-se verificar nos dados que um número considerável tanto de pais, mas, sobretudo, de mães, está lotado em serviços públicos, o que se leva a pressupor uma situação econômica estável para essas famílias, além da valorização dos estudos, fato que possibilita o ingresso de seus filhos na universidade.

O grau de instrução dos pais desses alunos também revela informações importantes. Embora exista um grande número de pais com o superior completo, vê-se uma porcentagem

relevante, quando comparado com o quadro geral de pais, que não concluíram o antigo primeiro grau.

Tanto o tipo de estabelecimento do ensino médio quanto o turno freqüentado pelo alunado preto e pardo mostram também uma divisão quase simétrica entre os que estudaram em colégios públicos e particulares, e os que cursavam o ensino médio durante o dia e os que estudaram a noite. O mesmo é válido para o turno de estudo nos cursos pré-vestibulares.

Dessa forma, pode-se dizer que os ingressantes pretos e pardos na Unicamp, no ano de 2004, podem ser divididos em dois grupos, a saber, os que se aproximam da imagem do estudante universitário padrão e os que se distanciam desse modelo, por apresentarem indicadores socioeconômicos que os aproximam de uma camada social que, no geral, está longe do meio universitário.

Assim, os dados nos desvelam uma realidade diferente da que se supunha no início, pois embora grande parte da bibliografia referente à presença de negros no ensino superior se refira a estes como oriundos de camadas menos favorecidas economicamente, na Unicamp encontramos um grupo de alunos negros pertencentes a um segmento social com condições financeiras semelhantes à média do quadro geral da universidade. Desta forma, se as análises forem reduzidas aos dados estatísticos, a presença ou ausência do alunado negro na universidade ficará restrita a seu aspecto socioeconômico. Ou seja, a quantidade de negros na universidade ficará circunscrita a uma análise de *classe social*. Um estudo etnográfico<sup>34</sup> dessa questão é, portanto, imprescindível para avaliarmos até que ponto o estigma da cor da pele tem interferido nas trajetórias escolares desses estudantes.

---

<sup>34</sup> Assim como Kofes (2001), estou pensando em *etnografia* no sentido atribuído por Lévi Strauss: “descrição de uma particularidade”. Segundo este autor, “(...) a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade (freqüentemente escolhidos por razões teóricas e práticas, mas que não se prendem de modo algum à natureza da pesquisa, entre aqueles que mais diferem do nosso), e visando a reconstituição, tão fiel quanto possível de cada um deles (...)”. (Lévi Strauss *apud* Kofes, 2001:28, nota 16)

### 2.3. Os entrevistados desta pesquisa

Os entrevistados desta pesquisa são estudantes universitários que se autoclassificam<sup>35</sup> como afro-descendentes (pardos, pretos, mulatos e negros). São estudantes de graduação na Universidade Estadual de Campinas.

Foram entrevistados 19 estudantes no total. Entrevistei 12 homens e 7 mulheres. Nove estudantes dos cursos de humanidades (5 mulheres), 8 da área de exatas (1 mulher), 1 do curso de Biologia e 1 do curso de Medicina (mulher).

A maioria dos entrevistados é do Estado de São Paulo, principalmente da zona metropolitana de Campinas e da zona metropolitana de São Paulo. Apenas 5 entrevistados vêm de outros Estados: 3 de Minas Gerais e 2 da capital baiana, Salvador. Dos 19 entrevistados, a maior parte é aluno do diurno. Apenas 6 cursavam o noturno, sendo metade da área de humanidades e a outra metade dos cursos de exatas. A faixa etária dos depoentes no momento da entrevista estava entre 18 e 30 anos, sendo que apenas dois entrevistados estavam na faixa dos 30 anos de idade.

Chegar a essas pessoas não foi tarefa fácil. Devido à norma de sigilo de identificação sobre os questionários respondidos pelos candidatos a uma vaga na Unicamp, a Comvest não me autorizou o contato com ingressantes que se classificaram como pretos ou pardos. Mediante isso, tive que arranjar uma forma de chegar aos indivíduos para fazer a pesquisa, mantendo, entretanto, a minha intenção metodológica inicial de autoclassificação racial.

Pensei, então, em abordar os meus futuros informantes na saída do “bandejão”, o Restaurante Universitário (RU). A idéia era fazer algumas questões como: idade, curso, ano de ingresso e, por fim, como a pessoa se classificaria em termos raciais, seguido do pedido de seu endereço eletrônico para um contato posterior. Foi o que fiz. Se a questão era saber quem e quantos eu entrevistaria, o ideal seria entrevistar todos os indivíduos que saíssem do RU, mas tal procedimento seria impossível. Então, resolvi o problema do “quem” entrevistar selecionando as pessoas que para mim seriam negras. Como tinha uma questão aberta sobre a cor no questionário, a classificação do sujeito poderia ser a mesma que a minha ou não.

---

<sup>35</sup> A autoclassificação étnico-racial dos entrevistados pareceu-me um pré-requisito fundamental para realização deste trabalho. Como quero discutir os efeitos do estigma da cor da pele nas trajetórias sociais desses indivíduos, sobretudo na trajetória escolar, acredito que a identificação do entrevistado com um grupo étnico-racial é condição *sine qua non* para concretização dos objetivos desta pesquisa.

A problemática do número de entrevistas a serem realizadas se resolveu de uma forma muito peculiar, pois a partir de um determinado momento as entrevistas começaram a se repetir<sup>36</sup>. Com isso, a segunda fase consistiu em procurar um outro público, nas cantinas dos institutos, que não freqüentava o “bandejão”.

Após essa pequena enquête no RU e nas cantinas do *campus*, entrei em contato com os entrevistados e marquei uma conversa, a partir da qual poderia tentar recuperar a trajetória de vida e escolar dessas pessoas. Todavia, num universo de pouco mais de 50 indivíduos abordados pela enquête, apenas 19 estudantes autoclassificados como afro-descendentes (mulatos, pardos e pretos) responderam positivamente ao convite da entrevista.

A recepção ao processo de entrevista merece um breve comentário.

Durante o “corpo a corpo” da enquête que realizei no RU, senti a resistência e a desconfiança de muitos, no que diz respeito ao questionamento sobre a pertença racial. Muitos ficaram constrangidos com a questão, sem saber ao certo o que responder. Teve casos em que o fato de eu ser negra e estar questionando como a pessoa se classificava racialmente interferiu na resposta, levando-a a se identificar mais próxima do pólo escuro. Um exemplo desta situação que posso relatar é o de uma moça que inicialmente se identificou como mestiça e depois como morena, por fim resolveu falar que era negra. Mas, quando o mesmo questionário foi aplicado por uma amiga branca, esta relatou que sentiu maior desconforto, com a questão, entre os indivíduos mais próximos do pólo mais escuro.

Não obstante a esta *resistência* na classificação racial e a esses casos de “confusão”, me surpreendeu a grande freqüência com que os sujeitos se identificaram como negros, não utilizando as tão conhecidas formas de classificação que se aproximam socialmente do branco, como: moreno, pardo, etc. Tendo a acreditar que em meios onde os sujeitos têm maior grau de escolaridade, o “politicamente correto” acaba prevalecendo.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Segundo Bertaux (1980), o problema de quantos entrevistar está relacionado ao conceito de saturação, que é um processo dentro da representação e não na observação. O conceito de saturação possibilita a generalização nas abordagens biográficas. (pp. 207-208)

<sup>37</sup> Teixeira (2003) e Queiroz (2001) chegaram a resultados similares em suas pesquisas na UFRJ e UFBA, respectivamente, o que revela que a percepção racial dos sujeitos sociais não está tão associada à ideologia do branqueamento quanto se revela no senso comum. Mesmo no período da pesquisa de Thales de Azevedo (1955) sobre a classificação racial, quando foi encontrado mais de 200 formas de autoclassificação racial, verifica-se que esse número expressa uma amostra pequena do total (aproximadamente 7%) da sua pesquisa e que, portanto, a grande maioria dos entrevistados (aproximadamente 93%) se classificara dentro das categorias estabelecidas pelo IBGE.

Ribeiro (2001) teve problema similar quando buscava entrevistar professores negros nas universidades públicas do Estado de São Paulo. Primeiro por não haver censo para tal identificação, segundo, pela resistência de alguns a falarem sobre suas vidas e, sobretudo, sobre a questão racial. O mesmo aponta Sousa (1983) em sua pesquisa sobre negros em ascensão social: estes estão numa posição ambígua na sociedade, ocupando posições sociais que não estão associadas ao negro, e, por isso, acabam passando por situações constrangedoras e muitas vezes de preconceito racial que deixam marcas e feridas abertas, as quais não querem relatar.

“Essa ferida narcísica e os modos de lidar com ela constituem a psicopatologia do negro brasileiro em ascensão social e tem como dado nuclear uma relação de tensão contínua entre Superego, Ego atual e Ideal do Ego. A nível clínico, esta relação de tensão toma o feitiço de sentimento de culpa, inferioridade, defesa fóbica e depressão, afetos e atitudes que definem a identidade do negro brasileiro em ascensão social como uma estrutura de desconhecimento/reconhecimento.” (Souza,1983:78)

\*

Realizei todas as entrevistas na Unicamp, no *campus* de Campinas, entre os anos de 2003 a 2005. Escolhi locais tranquilos e acolhedores para transformar o momento da entrevista o mais próximo possível de um “bate-papo”. Em grande parte das entrevistas utilizei gravador, o que pareceu inibir alguns e estimular outros. As entrevistas que fiz sem gravador também tiveram efeitos opostos: para uns sua ausência serviu para desinibição e para outros sua falta sugeriu uma entrevista sem formalidade e, até quem sabe, sem seriedade, pois, afinal este aparelho constituiria o instrumento básico para um trabalho de pesquisa.

No geral, as entrevistas giravam em torno da trajetória social e escolar do entrevistado. Cabe falar aqui que as últimas entrevistas foram as que melhor consegui conduzir. No início me dava angústia de ver como as perguntas não estimulavam respostas mais amplas; narrativas mais ricas em detalhes. Era respondido o que era perguntado. Depois de um tempo, percebi que as dificuldades que encontrei na realização das entrevistas estão associadas ao conjunto de questões que havia formulado, pois eu estava buscando encontrar um grupo homogêneo, que está retratado em grande parte na literatura sobre o negro no Brasil, qual seja, o negro que está nas estatísticas: pobre e com baixa escolaridade. Não estava preparada para encontrar negros das classes média e alta.

Assim, as entrevistas realizadas revelam a minha preocupação em compreender as trajetórias sociais dos entrevistados, informada pela bibliografia existente sobre o negro na sociedade brasileira, que é visto, geralmente, como alguém sempre à margem da sociedade e/ou

em processo de ascensão social. Precisei de um tempo para verificar que minhas perguntas pareciam carecer de sentido, justamente porque eu as havia formulado para outro grupo social.

#### *2.4. Trajetórias escolares anteriores à universidade*

Nas 19 entrevistas realizadas pude perceber que na Unicamp os estudantes negros podem ser divididos basicamente em dois grupos: os que se aproximam da imagem do “estudante universitário padrão” e os que se distanciam desse modelo por apresentarem indicadores sociais que os aproximam de uma camada social, que no geral, não está no meio universitário.

Encontrei histórias de vida nas quais os sujeitos já vislumbravam a universidade em suas trajetórias escolares e outras histórias de vida em que os sujeitos nem viam a universidade como uma possibilidade em suas vidas.

Entretanto, não obstante o distanciamento social entre os dois grupos, o estigma da cor da pele é um fator comum entre esses indivíduos e, independente do grau de percepção deste traço somático e sua influência em suas vidas, ele ainda existe.

Oracy Nogueira (1979) revela que a cor da pele é um fator para manifestações preconceituosas, que opera independente da origem social do indivíduo. Segundo este autor, essa forma de preconceito racial seria “de marca”. Dessa forma, no Brasil, a cultura assimilacionista não impediu que as pessoas fossem efetivamente discriminadas por sua aparência, e quanto mais próximo estivesse do tipo físico negróide (dado a cor da sua pele, tipo de cabelo, lábios, nariz, etc), maior a chance de esta pessoa ser efetivamente preterida, perseguida ou de sofrer bloqueios em seu processo de ascensão social. Segundo o autor, esse sistema discriminatório é de fato bastante maleável, chegando mesmo a se criar regras de bom comportamento onde se evita falar da cor das pessoas chamadas “de cor” e cada qual esconde dos demais os seus preconceitos íntimos. Entretanto, esse sistema é profundamente perverso, pois cria a ilusão de que o racismo inexistente na sociedade, quando, na verdade, ele está profundamente arraigado na maioria da população e nas entidades civis e estatais, moldando-lhes os comportamentos, naturalizando as desigualdades e, por fim, servindo como forte instrumento – ainda que invisível – de exclusão social.

Dessa forma, o que nos interessa aqui é entender essas trajetórias sociais mais de perto, avaliando a percepção e a vivência do estigma da cor da pele desses sujeitos.

\*

As condições de estudo pré-universitário dos entrevistados desta pesquisa seguiram o padrão socioeconômico da renda de suas famílias. Assim, os entrevistados com melhor condição socioeconômica (maioria entre os entrevistados) têm um histórico escolar similar ao de qualquer outro jovem das classes sociais mais abastadas: colégios particulares, cursos diversos, tempo livre para estudo (sem necessidade de trabalhar), enfim contaram com todo apoio emocional e financeiro de suas famílias.

“(...) minha vida foi toda em escola particular. Estudei nos melhores colégios de São Paulo (...) meu pai pagou os melhores cursinhos pra mim...”. (aluna de Medicina)

“(...) sempre estudei em colégios privados (...) minha família sempre priorizou os estudos...”. (aluno de Matemática-licenciatura)

“(...) estudei nos melhores colégios de Salvador (...) estudava com a nata baiana...”. (aluno de Engenharia Elétrica)

“(...) a minha família sempre se esforçou para me manter na rede privada (...) estudei em um ótimo colégio lá em Salvador: o Marista, você conhece?” (aluno de Biologia)

“(...) eu estudava em um colégio particular no primeiro grau, depois minha família me matriculou em outro melhor, que preparava mais pro vestibular (...) só estudava a alta sociedade da cidade...”. (aluna de Engenharia Mecatrônica)

Já os entrevistados com renda familiar mais baixa se valeram de estratégias de acúmulo de capital cultural similar aos outros jovens com condições sociais semelhantes<sup>38</sup>: tentativa de cursar escolas públicas com melhor qualidade ou colégios técnicos, cursos gratuitos ou de baixo custo, cursos pré-vestibulares alternativos e auxílio emocional e financeiro da família, que muitas vezes se estende através dos limites da família nuclear, contando com apoio de tios, avós, primos, etc<sup>39</sup>.

“(...) eu fiz o primeiro grau na escola do bairro. Depois eu tentei entrar em algum colégio técnico. Entrei no CEFAM. A idéia dos meus pais é que se eu não entrasse, eles iriam tentar dar um jeito de pagar o segundo grau pra mim”. (aluna de Geografia)

---

<sup>38</sup> Silva (2003), estudando a inclusão de grupos sociais com baixa renda familiar, sem recorte racial, verifica a utilização de estratégias similares as que encontramos aqui. O que nos leva a crer que essas estratégias para ingresso no sistema superior de ensino dizem respeito às camadas mais pobres da população, independente da pertença racial.

<sup>39</sup> Segundo Teixeira (2003) estabelecer uma *rede de solidariedade*, com ajuda da família, parentes e amigos é uma estratégia fundamental em trajetórias ascendentes. “Para muitos entrevistados, a conquista de chegar a fazer um terceiro grau é um investimento da família, nem que seja de apenas parte dela, da mãe, do pai ou de algum parente, que não apenas investe em incentivos de apoio emocional, mas também material”. (p. 199)

“(...) eu estudava numa escola lá do bairro. Bom, assim, era a melhor ali, sabe. Minha mãe vivia atrás de uns cursos pra eu fazer. Tudo assim, de graça ou que concorria à bolsa. Fiz uma porrada de cursos assim...” (aluna de Pedagogia)

“(...) estudei em péssimas escolas nas primeiras séries. Teve uma que era em contêiner! Não tinha ânimo de ficar na aula. O negócio era mudar de escola. Ir estudar numa escola do centro pra poder ter mais chances. Minha mãe conseguiu uma vaga pra mim no centro (...). Estudei no centro até o fim do segundo grau”. (aluno de Engenharia Agrícola)

Transferir seus filhos para escolas públicas centrais ou para colégios técnicos são as principais estratégias utilizadas por famílias de renda baixa para aumentar suas chances de ingressar na universidade. As escolas públicas centrais se colocam como uma opção melhor do que as escolas do bairro por concentrar mais recursos, os melhores professores e melhor infraestrutura. Nos colégios técnicos o aluno aprende com mais profundidade algumas disciplinas do vestibular, o que o coloca à frente daqueles que cursaram o ensino médio nas escolas do Estado, que têm, geralmente, um ensino deficiente em relação aos conteúdos exigidos pelos vestibulares das universidades públicas, que são as mais procuradas.

Mas, é interessante notar que, independente das condições de estudo anteriores a universidade, todos os entrevistados, sem exceção, associaram suas trajetórias escolares ao bom desempenho acadêmico e/ou à facilidade com os conteúdos escolares.<sup>40</sup>

“(...) sempre fui boa aluna”. (aluna de Lingüística)

“(...) era o melhor aluno da sala”. (aluno de Filosofia)

“(...) não estudava muito, mas sempre estava entre os primeiros da sala”. (aluno de Matemática-licenciatura)

“(...) mesmo depois de muitos anos sem estudar eu não senti dificuldade. Ainda ajudava o resto da sala”. (aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

“(...) vivia mudando de cidade, de escola, mas nunca reprovei”. (aluno de Pedagogia)

Devemos tentar entender como se constitui essa idéia do bom desempenho acadêmico. Nas narrativas dos informantes verifica-se que algumas possibilidades se colocaram em suas trajetórias sociais para que obtivessem êxito escolar em suas vidas: incentivo e, para grande

---

<sup>40</sup> Silva (2003) encontrou depoimentos similares em seu trabalho sobre moradores de favelas que cursaram a universidade. “Um dos elementos comuns na trajetória escolar dos jovens entrevistados, com uma exceção, era a representação deles como bons alunos, pelo menos no campo familiar. (...). Essa representação por seu turno, reforçava as suas expectativa”. (pp.134-135).

maioria, apoio material da família; tempo livre para estudo; ingresso tardio no mercado de trabalho (com apenas duas exceções) e a estratégia familiar de procurar um bom colégio (mesmo entre os que estudaram em escolas públicas).

Em muitas narrativas, fica claro que o bom desempenho acadêmico compunha uma preocupação familiar a respeito do futuro dos filhos. Ter um bom desempenho passa ser fundamental para obtenção de “sucesso” no vestibular. Outros relatam que o bom desempenho escolar trouxe a possibilidade de ingresso no vestibular. Para estes últimos, então, o projeto de ingressar em uma universidade passou a existir depois do bom desempenho na escola.

“(…) todo mundo viu que eu ia bem na escola e dizia: “A Diana <sup>41</sup> consegue”. Ela passa. Eles falavam isso porque eu sempre tirava as notas melhores na minha família...” (aluna de Pedagogia)

“Eu gostava de estudar. Sempre fui o melhor aluno da sala. Depois que terminei o segundo grau eu queria continuar estudando. Vim pra Campinas, arrumei um emprego, estudei pro vestibular e passei...” (aluno de Filosofia)

“(…) Eu era um bom aluno. Meu pai sempre priorizou a educação. Fazia sacrifício pra gente estudar. E, minha mãe sempre foi boa aluna também. Ela sempre contava as suas histórias”. (aluno de Engenharia Elétrica)

“(…) meus pais sempre disseram para eu fazer o meu melhor. Ser bom naquilo que me propunha a fazer”. (aluno de Química)

O bom desempenho está associado também, em muitos casos, ao compromisso familiar com o projeto de ascensão social. É interessante observar como a passagem pela instituição escolar está diretamente relacionada a um projeto de ascensão social. Embora Bourdieu (1987) ressalte que a escola como mecanismo de inclusão social é em si mesma conservadora da manutenção das estruturas sociais e posições dos agentes sociais, Fernandes (1978) já havia constatado que “a população de cor” utiliza o estudo como mecanismo de ascensão social. Para ele, a escola, naquele período, fim da década de 50, servia para “aculturar” o negro no mundo do branco, abrindo-lhe portas para sua inclusão na sociedade de classes. Teixeira (2003), retomando Fernandes, reitera essa interpretação de que a passagem pela escola é uma estratégia para galgar uma posição social mais alta. Silva (2003) coloca que mesmo a escola não sendo uma “instituição equalizadora de oportunidades sociais”, não deixa de ser o “principal instrumento, para muitos indivíduos de origem popular, de ampliação de seu campo de possibilidades sociais”.

---

<sup>41</sup> Nome fictício.

“Eu me lembro muito claramente, a gente sentado no chão da sala, acho que jogando alguma coisa, não sei, e meu pai e minha mãe falando que eu e meu irmão faríamos faculdade. Isso desde de criança. Eles sempre falaram que queriam que nós tivéssemos a chance que eles não tiveram. Que melhorássemos de condição...” (aluna de Geografia)

“(...) a minha família sempre priorizou os estudos. Então, a minha vida escolar foi toda ela na rede privada. Não que somos de uma classe social mais abastada e tal, mas sempre teve essa preocupação com nossa educação. Meus pais querem que eu meu irmão terminemos o que eles começaram. Ambos começaram faculdade e não puderam terminar por falta de dinheiro, depois começaram a trabalhar...” (aluna de Medicina)

“(...) minha família me ajuda muito. Eles querem que eu me forme e tal. Meu pai ajudou todos os irmãos dele a se formarem. Ele não teve chance, só fez o ginásio”. (aluna de Ciências Sociais)

O “investimento” nas trajetórias acadêmicas dos filhos, além de boas escolas e cursos conta com a “liberação” do filho do mercado de trabalho. O “tempo livre” para estudar é uma pré-condição para um bom desempenho acadêmico. A maior parte dos entrevistados relatou não haver necessidade de ingressar no mercado de trabalho durante o período escolar.

“(...) meus pais sempre pagaram tudo pra mim. Sei lá... às vezes eu fazia um bico, em casa mesmo, transcrevendo fitas...”. (aluna de Pedagogia)

“(...) eu já tinha prestado duas vezes e não passava. Aquilo foi me dando uma angústia! Eu já estava na idade de trabalhar. Eu nem tinha emprego e nem conseguia ingressar em medicina, mas meu pai, mesmo cheio de dívidas, resolveu pagar o cursinho mais caro pra mim...”. (aluna de Medicina)

Mesmo os que ingressaram no mercado de trabalho antes de concluir os estudos relatam a preocupação dos pais com os estudos.

“(...) eu comecei a trabalhar de *office-boy*. Ganhava meu dinheirinho. Aí foi me dando aquela preguiça de ir nas aulas. Tinha aqueles períodos de greve e quando voltam as aulas eu já não ia mais (...). E aí foi essa confusão: começava e parava, mas minha família sempre me incentivando a voltar pra escola. Sei lá, eles queriam que a gente tivesse mais chances, um futuro melhor”. (aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

Pode-se verificar que para driblar possíveis dificuldades de ordem socioeconômica e para otimizar recursos já existentes, no intuito de obter êxito no acesso ao sistema superior de ensino, as famílias de estudantes negros com renda mais baixa se valem das mais variadas estratégias, que, por certo, são utilizadas por outros grupos raciais<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Ver Silva (2003).

Devemos pontuar, entretanto, que muitos entrevistados não associam seus ingressos à universidade a um projeto de ascensão social, mas antes a um interesse pelo conhecimento *per se*, reforçando a idéia de que “sempre” gostaram de estudar, como aparece em muitas narrativas.

“(...) eu escolhi Filosofia porque eu queria fazer um curso que me permitisse continuar aprendendo (...) sempre gostei do conhecimento (...) se fosse pra eu mudar de condição de vida eu deveria fazer outro curso, né, sei lá: medicina, engenharia, direito. Mas não estou preocupado com isso não...”. (aluno de Filosofia)

“(...) eu acho que a gente tem que fazer algo em que tenhamos uma realização profissional... não adianta talvez eu me inserir na indústria e ficar trabalhando de maneira infeliz (...) e acho que tem uma frase que uma vez eu ouvi, que é como se fosse um sonho que eu tenho de ser professor e cada vez mais melhorar a qualidade das nossas aulas... e uma frase que eu ouvi que diz que o ‘mundo está nas mãos daqueles que tem coragem de sonhar e correr o risco de viver os seus sonhos’. (...) eu quero, talvez fazer um pouco mais de sacrifício, mas poder compartilhar com as pessoas o que eu passo aqui na universidade, que não tem dinheiro que pague”. (aluno de Química)

“(...) minha família sempre me apoiou naquilo que eu escolhesse (...) escolhi matemática por gostar, por me dar bem com essa área (...) lá em casa o que eu escolhesse estaria ótimo para os meus pais...”. (aluno de Matemática-licenciatura)

O bom desempenho escolar, além de ser importante na trajetória escolar do indivíduo interessado em ingressar no sistema superior de ensino, também pode ser entendido como mecanismo de distinção e aceitação em um determinado grupo social. Revelar um bom desempenho acadêmico é importante não somente para dar sentido a uma trajetória de êxito escolar, como também é uma forma de esconder e ao mesmo tempo revelar toda uma história de vida marcada pelo estigma da cor da pele.

“(...) eu nunca senti preconceito por parte dos professores porque eu sempre fui o melhor da sala. Eles me tratavam com um certo respeito e tal...”. (aluno de Matemática-licenciatura)

“(...) eu falava demais e aí o professor, no começo, quando não me conhecia, ficava me olhando torto assim. Depois via que eu sempre terminava a lição antes de todo mundo. Eu era a única que fazia. Aí, depois que me conheciam eles confiavam em mim, sabiam que eu fazia, que eu estudava”. (aluna de Pedagogia)

“(...) meu desempenho era bom (...). Eu tinha medo de ser repreendido por não saber algo. Tinha uma professora, acho que era de Artes, ela era brava e eu não sabia fazer pipa. Eu tinha medo dela... tinha medo de ela me repreender na frente de todo mundo”. (aluno de História)

Nas falas acima percebemos que o bom desempenho escolar também está relacionado com uma intenção de ser aceito na escola. É interessante notar que esse mecanismo de aceitação revela a tensão existente no ambiente escolar. Mesmo que essas narrativas não se refiram às vivências de preconceito racial na escola, percebe-se como o estigma da cor da pele pode atuar de outra forma: no desejo de *auto-refinamento*<sup>43</sup>. Há um esforço para fugir do estereótipo de “fracasso” escolar atribuído ao negro.

Segundo Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado pode tentar “corrigir” a sua “condição” dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas fechadas, geralmente, para pessoas de seu grupo.

Sousa (1983), em sua pesquisa sobre negros que ascenderam socialmente, verifica que o *auto-refinamento* é uma marca na trajetória desses indivíduos:

“(…) ser o melhor! Na realidade, na fantasia, para se afirmar, para minimizar, compensar o ‘defeito’, para ser aceito. Ser o melhor é a consigna a ser introjetada, assimilada e reproduzida. Ser o melhor, dado unânime em todas as histórias-de-vida”.  
(*Idem, ibidem*, p.40)

No ambiente escolar, esse *auto-refinamento* aparece em oposição às práticas pedagógicas que muitas vezes relacionam o ser negro ao “fracasso” escolar.

Em uma comunicação pessoal<sup>44</sup>, com um grupo de professores da rede pública do Estado de São Paulo, houve praticamente um consenso em torno da fala de um professor a respeito da condição do negro na sociedade, o que revela a complexidade dos estigmas sociais atribuídos a este grupo.

Paulo<sup>45</sup>, professor de Artes (educação artística) em uma escola em Indaiatuba, autotransmitindo-se como branco, disse que seu pai, um homem negro, sempre lhe ensinou o seguinte:

---

<sup>43</sup> Estou utilizando aqui o conceito de *auto-refinamento* de Bauman (1999). No presente texto, entendo o *auto-refinamento* como uma postura do indivíduo em corrigir atributos que o relacione a uma origem socialmente discriminada. Fernandes (1978) já havia encontrado esse fenômeno entre os negros em ascensão social durante a década de 50. Segundo este autor, esse era um dos processos constitutivos para assimilação do negro à sociedade de classe. Outros estudiosos, como Spitzer (2001) e mesmo Bauman (1999), revelam, também, que o processo de *auto-refinamento*, que seria condição *sine qua non* para assimilação do negro – e outros grupos subalternizados – ao mundo do branco, se configurou, na realidade, como parte constitutiva da ideologia de dominação.

<sup>44</sup> Essa discussão ocorreu em uma aula, ministrada por mim, sobre práticas pedagógicas no espaço de sala de aula, em um projeto da Secretaria da Educação denominado: “São Paulo: Educando pela diferença para igualdade”, desenvolvido entre os anos de 2005 e 2006.

<sup>45</sup> Nomes fictícios.

“Têm dois tipos de negro: aquele que tem auto-estima, se valoriza e estuda muito. Meu pai dizia que o negro que quiser ser alguém tem que estudar muito. Tem que tentar ser melhor que o branco. E, tem o outro tipo de negro: aquele preguiçoso, que não estuda e daí não arruma trabalho. Eu acho que o negro tem é que ter auto-estima, estudar, se valorizar, porque ele é bonito, forte, alegre, pode ser melhor que o branco...”

Souza (1983) nos diz que “(...) o ‘privilégio da sensibilidade’ que se materializa na musicalidade e ritmicidade do negro, a singular resistência física e extraordinária potência e desempenho sexuais, são atributos que revelam um falso reconhecimento de uma suposta superioridade negra. Todos esses ‘dons’ estão associados à ‘irracionalidade’ e ‘primitivismo’ do negro em oposição à ‘racionalidade’ e ‘refinamento’ do branco. Quando se fala na emocionalidade do negro é quase sempre para lhe contrapor a capacidade de raciocínio do branco”. (p.30)

No mesmo rumo da percepção de Paulo foram outros professores. Pedro, branco, “com toda família italiana”, professor de História em Capivari acrescenta:

“Eu vejo os meus alunos. Eles não querem nada da vida. Não querem aprender nada. Ninguém quer fazer nada pra mudar. É uma inércia grande. Os alunos negros ficam lá, no fundo da sala. Ninguém quer saber de nada”.

Há, também, os relatos que ressaltam a excepcionalidade “daquele aluno negro inteligente”. Rosa, branca, professora de Língua Portuguesa na cidade de Monte Mor diz:

“Ah, eu tenho uns alunos negros que são umas belezinhas! Tem um inclusive, que é uma graça. Ele sempre faz as atividades solicitadas. É muito bom aluno. Super inteligente”.

Para grande parte desses professores o mau desempenho de seus alunos deve-se às condições de vida precárias de muitos deles. E, como apontam, grande parte desses alunos é negro, “pois a gente sabe que a maioria dos negros mora nas favelas, né? Nos bairros mais pobres”. Na sua grande maioria, o professorado acredita que o mau desempenho escolar vai desembocar em uma trajetória social de “fracasso”. “A maioria acaba engrossando o grupo de desempregados”. Para esses professores, os alunos são muito acomodados, não querem saber de fazer nada para melhorar suas condições de vida. Para eles, a negação da cultura escolar ou o descaso dos alunos com os conteúdos escolares demonstram o conformismo diante de um futuro já traçado.

De acordo com Carvalho (2004), são os meninos negros que apresentam maior taxa de “fracasso escolar” nas escolas públicas. Na sua pesquisa de campo, ela verificou que o “sucesso”

ou o “fracasso” escolar dos alunos, entretanto, está associado às imagens preconcebidas do professorado. Este último grupo, por sua vez, reproduz no espaço de sala de aula os valores que são compartilhados em outras esferas da sociedade. “Se considerarmos que a avaliação escolar utilizada neste caso é construída pelas próprias professoras, podemos supor tanto que elas tendem a perceber como negras as crianças com fraco desempenho, com relativa independência de sua renda familiar, quanto que tendem a avaliar negativamente ou com maior rigor o desempenho de crianças percebidas como negras” (*Idem, ibidem*, p.27).

Verifica-se, portanto, que o bom desempenho acadêmico, embora tenha sido positivo nas trajetórias dos entrevistados, possibilitando seus ingressos na universidade, pode esconder umas das conseqüências das práticas pedagógicas em nosso país que, como foi demonstrado, está comprometida com a lógica racista da sociedade brasileira.

O que estamos aqui denominando de *auto-refinamento* manifesta-se na necessidade do indivíduo de fugir ao estigma social a ele atribuído. Nesse caso, estamos nos referindo à associação, que é senso comum, entre cor da pele e “fracasso” escolar. Sendo o fracasso escolar entendido não apenas como conseqüência de condicionante socioeconômico desfavorável, mas, sobretudo, como atributo moral do segmento negro.

O que fica claro, no entanto, é que não obstante a todo esse esforço pessoal de fugir do estigma social, Bauman (1999) diz que:

“(…) uma vez que os sinais do estigma são essencialmente irremovíveis, uma categoria só pode deixar de ser estigmatizada se o significante do estigma for reinterpretado como inócua ou neutro ou se lhe for completamente negada significação semântica e se tornar assim socialmente invisível.” (*Idem, ibidem*, p. 78)

Dessa forma, portanto, ainda segundo Bauman,

“(…) os estranhos étnicos-religiosos-culturais são com muita freqüência tentados a abraçar a visão liberal da emancipação grupal (apagamento de um estigma coletivo) como uma recompensa dos esforços individuais de auto melhoria e auto transformação. Muitas vezes saem do seu caminho para se livrar de tudo o que os torna distintos dos membros legítimos da comunidade nativa – e esperam que uma dedicada emulação das maneiras nativas os tornará indistintos dos hospedeiros e além disso garantirá sua reclassificação como pessoas de dentro, habilitadas ao tratamento que normalmente recebem os amigos. Quanto mais tentam, porém, mais rápido parece recuar a linha terminal. Quando por fim parece estar a seu alcance, um punhal racista é sacado e brandido da capa liberal. As regras do jogo são mudadas com pouco aviso. Ou melhor, só então os estranhos seriamente empenhados em se “auto-refinar” descobrem que o que erroneamente tomaram por um jogo de emancipações era de fato um jogo de dominação.” (*Idem, ibidem*, pp. 80-1)

\*

Assim como a insistência nas falas sobre uma trajetória escolar com bom desempenho chamou-me à atenção, também, a recorrência nos silêncios quando era questionado a respeito dos relacionamentos na escola. A maior parte dos entrevistados emudecia, principalmente quando questionados sobre experiências preconceituosas e discriminatórias que possivelmente teriam sofrido na escola.

“(...) eu conversava com todo mundo. Nunca ninguém me desprezou...”. (aluna de Lingüística)

“(...). Ah, eu era tratado igual todo mundo. Nunca senti nenhuma diferença: nem por ser pobre ou por ser preto... é negro. Não que eu me lembre... que eu me lembre nunca mesmo...”. (aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

“(...) eu me dava bem com todo mundo. Procurava fazer a política da boa vizinhança. Eu sempre procurava agradar os professores...”. (aluno de Matemática-licenciatura)

“Nunca senti nada não. Eu procuro nem dar atenção pra isso”. (aluna de Ciências Sociais)

A recorrência da negação do preconceito racial e do racismo colocou-me diante de várias questões. A primeira refere-se aos estudos sobre a trajetória escolar do alunado negro. Para grande parcela dos pesquisadores que se detiveram em estudos dentro dessa temática (cf. Rosemberg, 1987, Hasembalg & Silva, 1992, Figueira, 1990; dentre outros), o pertencimento racial do alunado negro interfere negativamente em suas trajetórias escolares, não apenas pela origem socioeconômica de grande parte desse grupo, mas sobretudo pelos relacionamentos entre colegas e professores, que geralmente estão marcados pelos estigmas da cor da pele, preconceitos e até mesmo discriminação. Estava eu, portanto, diante de um dilema: ou os estudos estão apontando para uma análise apressada ou os meus informantes não me estão “contando a história toda”.

A segunda questão que se colocou foi: por que os entrevistados não quiseram ou não puderam falar a respeito de seus relacionamentos escolares?

Ao tentar responder esta questão, tentei lembrar dos meus relacionamentos com colegas e professores na escola. De fato, havia várias situações que não queria lembrar e, muito menos, narrar. Lembrei-me de xingamentos, rejeições, recusas, solidão e vergonha.

Sousa (1983) e Ribeiro (2001), como já aponte, também encontraram dificuldades para abordar os indivíduos que falassem sobre sua trajetória de vida. Muitos, por certo, não

quererem/queriam ou não conseguiriam/conseguiram falar de experiências dolorosas que constituiriam suas vidas.

A dor e a vergonha de narrar uma situação de conflito racial extrapola a história em si. As vítimas de discriminação, sobretudo racial, sentem-se culpadas pela manifestação injuriosa de outrem. Como nos aponta Jurandir Freire Costa, na sua introdução ao trabalho de Sousa (1983), o “ideal de Ego branco” faz com que o negro envergonhe-se do seu corpo:

“A partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura, desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco vão traduzir-se em ódio ao corpo negro”. (J. F. Costa *apud* Sousa, 1983, pp. 6-7)

Vários podem ser os motivos que cada entrevistado deve ter tido no momento do questionamento sobre as relações escolares entre colegas e professores, no que diz respeito às situações de preconceito e discriminação racial. O que ficou evidente, no entanto, foi o incômodo com a questão, desvelado pela negação enfática de tais experiências em suas trajetórias escolares.

Não obstante, à recusa em se falar dos relacionamentos na escola, podemos verificar que em várias falas a questão do preconceito e da discriminação racial aparece, entretanto, em outras partes da vida do indivíduo. Mesmo que esse, a princípio, não reconhecesse tais experiências como preconceituosas e/ou discriminatórias.

“(…). Não! Na escola nunca percebi nada disso não. Nem preconceito contra pobre, nem contra negro... (...) às vezes eu entro em alguns lugares e sinto uns olhares estranhos. Mas eu acho que é normal, sei lá. Não dou chance pra essas coisas acontecerem não. Nem presto atenção nestas coisas (...). Ah, outro dia eu fui pagar uma conta e a moça que estava atendendo passou uma senhora na nossa frente. Agora não sei se foi alguma coisa de racismo, sei lá (...). Não, nós não fizemos nada não”. (aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

“(…) minha relação na escola era normal (...) sempre fui bem aceita (...) aconteceu numa festa. Foi assim: na oitava série... é... as oitavas tinham se unido pra vender pizzas para arrecadar dinheiro pra formatura. Tá, daí a gente vendeu várias pizzas e tal. Daí deu um rolo que era assim: eu estava com um talão e vendi acho que quatro pizzas e daí tinha um colega meu, ele precisava vender duas pra fechar... daí eu falei pra ele: eu pego as suas duas e boa...daí você fecha o seu, daí deixei o meu que tinha vários...daí eu só fico com estas quatro que eu comprei e tal. Tá. Daí como a minha mãe, no dia, ela falou: não, a gente não vai levar estas duas pizzas do seu amigo, porque senão vai ficar muita coisa...Então a gente não pagou e não levou. E eu idiota, rasguei o canhoto e joguei fora, porque minha mãe não ia pagar. Daí no dia seguinte, quando eu votei pra escola, todo mundo estava falando: “Ah,

a Lúcia é ladra, ela roubou pizza...não sei o que, não sei que lá”. A aí eu falei: como, eu não roubei pizza! Eu simplesmente joguei o canhoto fora porque eu não ia pegá-la. Daí falaram: “você roubou, você roubou”. Daí o representante de sala veio até mim e falou: “você tá...”. Como é que era? “você tá perdida agora, eu fui na diretora e ela vai falar com você e vai te dar suspensão porque você roubou a pizza”. Daí eu só ouvia, quando eu passei pelo corredor: “tinha que ser preta...é roubou a pizza...é...é coisa de preto, roubar...” (aluna de Lingüística)

Podemos perceber, sobretudo, na segunda fala (Aluna da Lingüística) que há uma dificuldade de associação do ambiente escolar às vivências de constrangimento racial. A entrevistada, no primeiro momento, alega um bom relacionamento com os colegas e professores na escola para logo, na seqüência, dizer que sofreu injúria racial por conta de um mal entendido numa festa da escola. Em sua narrativa fica evidente que ela faz a separação entre escola e festa da escola.

É interessante pensarmos nessa dificuldade de se associar o ambiente escolar com situações de constrangimento racial. O preconceito e a discriminação estariam relacionados ao campo das relações pessoais, ao passo que o ambiente escolar guardaria as características de local de esclarecimento, de igualdade, das *luzes*, incapaz de reprodução de práticas veiculados ao campo da emoção, do descontrole, da vulgaridade e da irracionalidade. Isso talvez explique, também, as expressões de assombro quando o entrevistado era questionado sobre a prática pedagógica do professorado, sobretudo quando questionava sobre possíveis atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias deste segmento profissional.

“Ah, não! Os professores tratavam todo mundo igual!!!” (aluno de Engenharia Agrícola)

“(...). Lá na minha escola não tinha isso não. Inclusive tinha uma professora lá que sempre falava das diferenças sociais em nosso país. Ela sempre falava: ‘quantos negros têm na nossa turma?’ Lá tinha essa consciência sim”. (aluno de Biologia)

“Não! Os professores sempre me trataram bem!” (aluna de Engenharia Mecatrônica)

É muito interessante essa vinculação entre escola e professorado com práticas racionais. O preconceito e a discriminação são freqüentemente associados à falta de conhecimento, de escolarização e com a ignorância. O professor não pode ser um agente de práticas racistas, na medida em que ele é, aos olhos de uma parte dos entrevistados, o representante do conhecimento e da racionalidade.

“(...) essas coisas é coisa de gente ignorante, sabe. Eu nem dou atenção!” (aluna de Lingüística)

“(...) eu acho que isso é coisa de gente que não pensa direito. É coisa de gente que não vê. Eu acho o racismo uma coisa sem lógica”. (aluna de Engenharia Mecatrônica)

No meu período escolar eu acreditava que a escola e que os professores estavam acima das práticas raciais do país. É interessante notar, atualmente, como minha formação me fez olhar de forma diferente algumas práticas pedagógicas e algumas experiências escolares pelas quais passei durante meu período escolar.

Lembro-me de três situações que hoje percebo como exemplares do funcionamento do estigma de cor da pele e das práticas pedagógicas comprometidas com esquemas racistas da sociedade brasileira. A primeira foi no antigo pré-primário. Um dia, depois de mais um interminável intervalo sozinha no pátio, voltei à sala para o recomeço da aula. No geral, o resto da turma ficava na sala brincando com os poucos brinquedos destinados a esse período do dia. Eu já desistira da idéia de conseguir um. Então, eu ficava sentada no pátio até soar o sinal. Naquele dia, quando voltei, meus materiais estavam no chão, no centro da sala. As mesas eram coletivas, destinadas a quatro crianças cada uma. Tentei voltar para a mesa que estava. Tentei sentar nas outras, mas todas estavam ocupadas. Triste e com medo, sentei no chão junto com as minhas coisas. Quando a professora voltou, não pensou duas vezes, chamou minha atenção, gritou comigo e falou que era para eu parar de “gracinha”. Na minha timidez, medo e, sobretudo, vontade de sumir, tentei explicar, mas ela não quis ouvir. Para ela, tudo estava claro: eu estivera brincando no chão na hora do intervalo e não respeitara o sinal do recomeço da aula. Para aquela professora eu não passava de uma menina indisciplinada, embora o meu comportamento não desse margem para tal interpretação.

A segunda situação foi quando eu estava na segunda série do primeiro grau. A professora ensinava divisão. Eu, assim como grande parte da turma, não estava conseguindo fazer as contas que ela passara na lousa. Muitos levantavam, iam até a mesa da professora e pediam mais explicações. Eu me sentava no fundo e tinha medo de me levantar e atravessar toda sala e dizer à professora o quê não tinha entendido, porque, na verdade, eu não entendera nada. Lembro-me que depois de muito titubear, levantei e fui até à frente da sala que, para mim, parecia não chegar nunca! A professora olhou pra mim e disse: “vá se sentar, eu não mandei você sair do seu lugar!”.

Voltei para trás com muita vergonha e com muita dificuldade de solicitar ajuda para os professores no resto da minha trajetória escolar.

Uma outra situação de constrangimento, fruto do estigma de cor de pele, por qual passei durante minha trajetória escolar foi durante o terceiro ano do segundo grau (hoje ensino médio). Houve a “premição” para o melhor aluno da sala com a inscrição gratuita para o vestibular da VUNESP. A representante desta instituição universitária solicitou a professora presente na sala que apontasse o melhor aluno da turma. Sem hesitar a professora nomeou um colega. No entanto, a representante da VUNESP tinha um documento da diretoria que apontava a mim como melhor aluna da turma. Surpresa! Para mim e, sobretudo, para a professora que num ato impensado e espontâneo, soltou: “Ela?!”. De posse da inscrição gratuita para o vestibular, acabei presenteando o tal colega tido pela professora como melhor aluno. Eu não sabia o que fazer com a inscrição. Não me via com condições emocionais (auto-estima) de cursar uma universidade. Na verdade eu nem sabia ao certo o que era um curso universitário. Estudava no período noturno de uma escola pública, onde o professorado e os alunos já tinham como horizonte o mercado de trabalho. O colega tido como melhor aluno pela professora tinha acabado de se transferir do matutino, assim como eu, mas, mesmo assim, ele era o único no qual a professora “apostava as suas fichas”.

\*

Apesar da dificuldade em associar o ambiente escolar com um espaço em que o estigma da cor da pele se encontra presente, houve algumas – poucas – narrativas em que encontramos a percepção do estigma de cor na escola. É interessante observar, no entanto, que essas percepções não se deram no momento do fato ocorrido. Assim como no meu próprio relato, se verifica nos depoimentos dos entrevistados que a associação de certas práticas e posturas no ambiente escolar só foram entendidas como carregadas de significações preconceituosas em um momento posterior: hoje; no presente.

“(…). Eu e meu irmão sempre estudamos em colégios caros (...) o meu pai queria o melhor pra gente (...) quando ele melhorou de vida, ele nos colocou em um dos colégios mais caros de São Paulo (...) o preconceito era forte, assim (...) nossa, os meus colegas viajavam pro exterior e tudo mais e nós íamos, no máximo, para alguma praia (...). Uma vez eu fui na casa de uma colega. A casa é maior chiquérrima. Era uma mansão! E, aí, na hora de ir embora, o pai dela falou: ‘tchau negrinha’. Ele falou assim! Você acha! Desse jeito! [risos]. Eu me senti mal (...). Eu acho que meu irmão sofreu mais preconceito do que eu. Lá na

escola o pessoal chamava ele de Cirilo, lembra? Aquele da novela Carrossel<sup>46</sup> [risos](...). Mas eu tive um preconceito mais brando assim, mais fora da escola... porque assim, é aquele mito mesmo, né, preconceito de brasileiro é muito mascarado, muito mascarado, ninguém te fala nada na sua cara...mas fala ainda...você sabe que fala”. (aluna de Medicina)

**“Na época eu não percebia nada (...). De uns tempos pra cá eu andei com umas tristezas, assisti um filme do Freud e andei pensando.** Agora, na verdade, eu consigo perceber algumas auto-recriminações que eu tinha, assim, de adolescência... não de adolescência não, daquela época e tem bastante a ver com estas coisas assim... de eu ser negro, de me sentir discriminado, mais feio e tal... essas coisas [risos] (...). Daí eu comecei a enxergar nestes períodos de escolaridade estas discriminações... que na verdade grande parte dos adolescentes sente por motivos diversos, né...é os motivos variam pra se auto-recriminar, né. O meu era por causa da minha negritude, aspectos com relação a minha boca... lábios carnudos e tal...a minha cor eu não sei...pelo menos, não me lembro de nem um motivo concreto para me sentir afastado por causa da cor, assim. Mas eu acho que muito da minha recriminação, da minha falta de liberdade vem disso, assim desta auto-recriminação, da dos outros, sei lá, talvez, não sei exatamente como surgiu, assim... [longo silêncio] (...)”. (aluno de Matemática-licenciatura)

“A escola pra mim sempre foi um espaço de... que **hoje em dia eu penso** nela como um espaço de solidão pra mim, um pouco... eu sempre me lembro no espaço da escola, calado, eu me lembro sempre reflexivo... ou alguma coisa assim (...) eu creio que por causa de toda uma história de vida... hoje em dia eu acho que um pouco desta minha reflexão tem um pouco a ver... eu não quero ser agora... demagogo, não sei se demagogo é a palavra, mas eu acho que tem a ver com a questão racial... lá em Curitiba... Curitiba é uma cidade de colonização polonesa, italiana... de gente branca né. Tem muitos descendentes de europeu lá e eu sempre ficava deslocado... eu com está minha cor que o IBGE e outros órgãos classificam como pardo... eu ao lado dos meus amigos brancos me sentia deslocado... eles nem me olhavam... até mesmo por causa da questão social... eu acho que eles não me viam... eu não me sentia pertencente aquele grupo”. (aluno de Pedagogia)

“Na rede particular eu era zoadado pelos outros (...) eles me chamavam de carne moída (...) **no começo não entendi, mas depois eu percebi que eles estavam falando do meu cabelo** (...) eles também zoavam de outro carinha da escola, que estava uma série anterior a minha (...) eles o chamavam de Cirilo (...). Eu tinha vontade de fazer alguma coisa contra essa zoação... alguma atitude afirmativa. Um dia trancei o cabelo, ficava um monte de gente me olhando estranho (...) a classe média alta é muito racista (...) se você fica um pouco com eles não percebe nada, mas depois que você começa a conviver percebe o quanto eles são racistas (...). A escola, a meu ver, também não sabe lidar com estas coisas. Uma vez, num seminário de Geografia, cujo tema era algo sobre racismo...Klu Klux Klan...estas coisas, tinha um menino que achava que não existia racismo no Brasil e eu falei que achava que sim....a professora era tão ruim que ela nem conseguiu dar continuidade ao debate, sei lá, ficou desconexo (...) fiquei frustrado (...)”. (aluno de História)

---

<sup>46</sup> A entrevistada se refere aqui a uma telenovela mexicana retransmitida pelo SBT na década de 90, em que a trama girava em torno do cotidiano de uma escola privada no México. Nessa escola havia um menino negro, que era discriminado por seus colegas por sua cor e por sua precária condição socioeconômica.

Há outros relatos que localizam a discriminação pelo estigma da cor da pele através de experiências de colegas:

“Situações de racismo não aconteceram comigo (...) meus amigos não me viam como negra, mas sim como *nerd* [risos]. Eu achei isso estranho porque eu cresci com minha mãe dizendo que eu era negra (...) nunca presenciei situações de racismo (...) às vezes, tinha um pessoal mais extrovertido, que fazia brincadeiras do tipo: ‘tinha que ser coisa de preto mesmo’(...), mas estas brincadeiras não estavam direcionadas a alguém específico (...) mesmo assim, eu sempre brigava muito com eles, mas não adiantava nada... aí eu parei de falar... fiquei cansada de sempre fazer o mesmo sermão e eles me olharem com aquelas caras de que já sabiam o que eu ia dizer (...)”. Essas brincadeiras dos colegas *extrovertidos* só diminuíram quando um colega negro resolveu inverter a brincadeira dizendo: ‘(...) tinha que ser coisa de branco mesmo!’ (...). A única vez que passei por uma situação estranha, não sei se posso dizer que foi por algo racial, foi quando uma mulher tocou a campainha de casa e aí eu abri e ela pediu pra falar com a patroa<sup>47</sup>. Na hora eu fiquei sem reação, sei lá, foi muito estranho. Depois, eu contei pra minha mãe e ela ficou brava... Ela queria ter feito algo, sei lá.” (aluna de Ciências Sociais)

“Eu acho que pode até ser que alguns colegas tenham sofrido racismo, mas eu não sei, não presto atenção nisso. Sou meio desligada destas coisas (...). Eu acho que na minha cidade o preconceito é mais social (...) se o negro tiver dinheiro, ele é bem tratado (...) na verdade, as pessoas nunca me viram como negra e eu também não. Para mim eu era morena (...) eu nunca me assumi como negra (...) eu tinha medo de falar que era negra e sofrer racismo (...) até hoje eu tenho medo do racismo, mas hoje já me coloco como negra, porque eu vi essas discussões sobre cotas e a dificuldade de se classificar as pessoas no Brasil e aí eu pensei, porque complicar se eu posso simplificar, então eu acho melhor falar que sou negra”. (aluna de Engenharia Mecatrônica)

É perceptível a dificuldade em se falar a respeito dessas experiências de discriminação. Vemos através dos risos, das pausas e dos silêncios a manifestação de nervosismos e de inseguranças que esse assunto suscita. Os poucos que confiaram a mim os seus sentimentos não o fizeram sem constrangimento, ao mesmo tempo em que talvez só o tenham feito por acreditarem que, certamente, eu mesma já tivera vivências similares.

Hoje penso que o medo em responder ao questionamento a respeito de experiências com discriminação racial refletiu o meu medo de elaborar as questões. Medo de não saber o que fazer com os risos nervosos, com os longos silêncios e quiçá com a possibilidade de prantos. Medo de me perder entre o rigor científico e os meus próprios sentimentos refletidos no outro que é tão similar a mim.

---

<sup>47</sup> Fernandes (1978) aponta muitos exemplos desse tipo de constrangimento racial com relação às mulheres negras da classe média.

Como já adiantei acima, as narrativas revelam que a percepção da discriminação racial é retrospectiva; é reelaborada no momento da fala<sup>48</sup>: “agora eu penso”; “hoje avalio”; etc. É a própria reelaboração da recusa em aceitar a situação de constrangimento racial: não é possível tomar consciência no exato momento do ocorrido. Segundo Figueiredo (2004), os negros que transitam por espaços sociais majoritariamente frequentados por brancos passam por situações de constrangimento racial que os fazem refletir tardiamente sobre sua identidade étnico-racial.

É muito interessante, também, que as duas entrevistadas – a de Ciências Sociais e a de Engenharia Mecatrônica – que narraram situações de discriminação com outros negros não são vistas como negras, e, no caso de uma também não se via como tal. No primeiro caso, da aluna de Ciências Sociais, vemos que o fato de os outros não a verem como negra lhe dá a chance de posicionar-se contra as tais brincadeiras “extrovertidas”, que a seu ver não chegavam a ser racistas. O fato de não ser vista como negra fazia com que os colegas “extrovertidos” ignorassem seu “sermão”. O mesmo não ocorreu quando um colega negro resolveu inverter as brincadeiras “extrovertidas”, pois sentindo a reação deste, os colegas brancos pararam de brincar.

No caso da aluna de Engenharia Mecatrônica a percepção do racismo aparece de maneira bastante peculiar. O fato de seus colegas não a verem como negra tirou um grande peso das suas costas, pois ela tinha medo do racismo. Assim, para esta entrevistada, as experiências de preconceito e discriminação racial ficariam longe de sua vida, desde que se escondesse atrás de sua atribuída morenidade.

Não obstante as narrativas de experiências preconceituosas e discriminatórias nas trajetórias de alguns entrevistados, atribuídas ao estigma racial, a associação entre preconceito social (relacionado com poder aquisitivo) e preconceito racial (relacionado à cor) é muito recorrente nas falas e, também, no senso comum, inclusive acadêmico. Isto ocorre porque na construção da imagem e na representação estigmatizada do negro brasileiro, pobreza está vinculada com pele escura. E, nesse sentido, na dinâmica social do nosso país fica difícil o negro em ascensão social se colocar em espaços sociais associados a posições de *status* elevado (Fernandes, 1978; Azevedo, 1955; Figueiredo, 2004).

---

<sup>48</sup> É evidente que, por se tratar da rememoração de fatos ocorridos na infância dos entrevistados, pode-se argumentar que a instabilidade de tais lembranças desabone seu caráter histórico e explicativo. Entretanto, devemos considerar que a infância “pode ser lida como o produto de um diálogo entre a criança que o autor foi e o adulto que ele ou ela é então (...) a questão mais importante passa ser o que é lembrado e selecionado como apresentável numa história de vida. Por que certas coisas constam das narrativas de vida e outras não?” (Gullestad, 2005:524)

Em síntese, a análise das falas dos entrevistados sobre o sistema escolar e o estigma racial é extremamente reveladora:

a) todos os entrevistados, sem exceção, enfatizaram um bom desempenho escolar, o que indica uma manifestação inconsciente (ou quem sabe consciente) de fuga do estereótipo de “fracasso” escolar atribuído ao negro. As narrativas revelam o processo de *auto-refinamento*, em que os negros em processo de *assimilação* tentam “compensar” o estigma do “fracasso” escolar a ele atribuído.

b) os silêncios sobre as situações conflituosas e/ou constrangedoras a respeito das tensões raciais no ambiente escolar (embora haja uma extensa bibliografia que aponta a escola como espaço de reprodução de práticas racistas) apontam para a representação da escola como espaço do esclarecimento, onde não haveria espaço para práticas racistas, que são veiculadas à idéia de ignorância e falta de conhecimento. Mesmo quando o entrevistado relata ter vivenciado situações de constrangimento racial, faz uma associação direta entre condição socioeconômica e pertencimento racial, revelando como no Brasil ainda é difícil conceber o negro em espaços e posições ocupadas historicamente por brancos.

### 3. Ser estudante negro na Unicamp

#### 3.1 A Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Situada a 12 quilômetros do centro de Campinas, no distrito de Barão Geraldo, a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – ocupa 30 alqueires de terra doados por João Adhemar de Almeida Prado, além de mais dois *campi*, um localizado em Limeira e outro em Piracicaba, cidades da região de Campinas.

Chegar à Unicamp não é uma tarefa muito difícil, pois essa universidade está localizada entre as rodovias SP 65 (Rodovia Dom Pedro I) e SP 330 (Rodovia Anhanguera). Para quem mora na cidade de Campinas ou em alguma cidade vizinha tem a possibilidade de pegar um ônibus de qualquer terminal da cidade. E, para quem vem de outras cidades, tampouco encontrará dificuldades em encontrar o *campus*, já que essa universidade se encontra no entroncamento das já referidas rodovias.

Uma das características mais marcantes da Universidade Estadual de Campinas é a imagem de excelência que paira sobre seu nome. Uma visita rápida ao sítio eletrônico dessa instituição, ou em outros sítios de notícias na internet, revela como a Unicamp está associada ao valor de excelência acadêmica. Mesmo em alguns trabalhos acadêmicos realizados sobre esta instituição, vemos essa idéia de excelência acadêmica sendo reforçada, sem, contudo, avançar no sentido de uma avaliação crítica a respeito de tal imagem<sup>49</sup>.

No sítio eletrônico da Unicamp, além dos links para acesso a setores administrativos da universidade e das informações a respeito do seu funcionamento, é comum vermos comunicados sobre as realizações acadêmicas e toda significação de excelência que acompanha a instituição.

“Olhando mais de perto” podemos perceber que tanto as informações divulgadas pela Unicamp, quanto as veiculadas pela imprensa regional expressam praticamente a mesma idéia de excelência acadêmica.

Fundado em 1966, o *campus* da Unicamp, antes afastado da cidade, hoje se encontra envolvido pelo tecido urbano. O distrito de Barão Geraldo cresce a cada dia, influenciado pelo público universitário, que na sua grande maioria vem de outras cidades e passa a ocupar as imediações da universidade. Barão Geraldo é, atualmente, o mais populoso distrito de Campinas,

---

<sup>49</sup> Em **Zeferino Vaz e a Unicamp**, Meneghel (1994) avalia positivamente a idéia de excelência acadêmica, atribuindo esse valor ao caráter administrativo de Zeferino Vaz.

com mais de 60 mil habitantes em uma área de 190 km<sup>2</sup>, sendo que grande parte desse contingente é representado por estudantes da Universidade<sup>50</sup>. O distrito conta com uma variedade de serviços, que dispensa o deslocamento da população da região para o centro comercial de Campinas. Seus moradores costumam dizer que nesse distrito só não tem cinema.

Toda essa estrutura de Barão Geraldo está relacionada à dinâmica da especulação imobiliária. Morar neste distrito é um empreendimento de alto custo, sobretudo pelos aluguéis. Gasta-se em média R\$700,00 no aluguel de uma Kitnet mobiliada, ao passo que com esse valor, em outros bairros de Campinas, com nível similar a Barão Geraldo, é possível alugar uma casa de até dois dormitórios.

Não obstante aos altos preços dos aluguéis, grande parte dos estudantes da Unicamp prefere morar em Barão Geraldo, não apenas pela proximidade física com a universidade, mas, sobretudo, pela proximidade “cultural” com o meio acadêmico. É comum ouvir dos moradores-estudantes que o distrito tem uma dinâmica cultural própria. Isso talvez possa ser verificado pela grande quantidade (se comparado proporcionalmente com o resto da cidade de Campinas) de grupos de teatro e outros tipos de grupos culturais que atuam em Barão Geraldo.

Além da formação de repúblicas (casa dividida entre um grupo de colegas) nas proximidades da universidade, há a “Moradia Estudantil”<sup>51</sup>, que abriga hoje mais de 1.000 alunos, selecionados por critérios socioeconômicos. Na “Moradia”, como é denominada, residem também alunos casados e/ou com filhos em casas diferenciadas, os Estúdios. Em geral, os alunos beneficiados são de outras cidades e estados, já que um dos critérios de seleção prevê que a cidade de origem seja distante da cidade de Campinas.

Entre os alunos moradores de repúblicas e os moradores da “Moradia” existe uma distinção de status, uma vez que os últimos são reconhecidos, pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), como menos favorecidos, embora existam dúvidas por parte de alguns a respeito da infalibilidade do processo de seleção.

---

<sup>50</sup> A maior parte dos funcionários da instituição mora em outras regiões da cidade, como podemos observar no final do expediente, momento em que vemos um grande número de ônibus fretados levando-os embora.

<sup>51</sup> Fruto de um movimento organizado por estudantes no final da década de 80, denominado TABA a “Moradia Estudantil” ocupa uma área total de 55.000 m<sup>2</sup>, sendo 22.000 m<sup>2</sup> de área construída, contando com 226 casas (com capacidade para 4 estudantes), 27 estúdios (destinados a casais), 13 salas de estudo, 4 centros de vivência e 1 campo de futebol. Está localizada a 6 km do *campus*, na Vila Santa Izabel, distrito de Barão Geraldo”. (Fonte: <http://www.prg.unicamp.br/moradia/apresentacao.html>). A universidade disponibiliza ônibus, em vários horários durante o dia e a noite, para o transporte de estudantes do *campus* até a “Moradia”.

A convivência entre estes dois grupos, no entanto, é tranqüila. Há uma integração efetiva nos momentos de vivência, principalmente nas festas – que ora são feitas na “moradia” ora são realizadas nas repúblicas – e em outros projetos de iniciativa estudantil – como os realizados na “Moradia”: cursinho pré-vestibular, educação para jovens e adultos, cursos de dança, etc.

### 3.2 *Campus de Campinas: lugares e posições sociais.*

No *campus* de Campinas os momentos de maior convivência entre os estudantes são as festas e o “bandejão” (Restaurante Universitário), pois são os locais de maior contato entre grupos de diferentes cursos. O projeto arquitetônico da Unicamp<sup>52</sup> prevê um constante contato entre estudantes de variadas áreas do conhecimento. A idéia da praça central, bem no meio do ciclo básico, com alguns institutos, Biblioteca Central e Restaurante Universitário, era, nos planos de Zeferino Vaz<sup>53</sup>, o local privilegiado para trocas de conhecimento.

Na Universidade há um grau diferenciado de convivência e vivência entre os turnos noturno e diurno. É durante o dia que ocorre grande parte dos eventos da universidade: apresentações de dança, teatro, orquestra sinfônica, mostras de cinema, palestras, eventos burocráticos da reitoria e até mesmo as discussões dos centros acadêmicos. Para os alunos que freqüentam o período noturno, a palavra universidade perde um pouco o seu sentido, pois a vivência universitária fica restrita a sala de aula e, além disso, muitos estudantes do noturno não moram em Barão Geraldo, o que compromete uma vivência universitária mais ampla.

Assim, podemos observar que a vivência universitária dos estudantes da Unicamp se esboça num complexo arranjo social estabelecido entre o lugar de moradia e o período de freqüência na universidade.

Para quem mora fora de Barão Geraldo o transporte para a Unicamp é facilitado dentro das possibilidades do sistema de transporte da cidade de Campinas. Embora a universidade conte com linhas de ônibus que a conecta com cidade e, inclusive, com cidades da região metropolitana de Campinas e até com a grande São Paulo, existem itinerários locais em que os usuários têm que esperar até uma hora e meia no ponto de ônibus para conseguir chegar à universidade.

---

<sup>52</sup> A idéia principal da construção do *campus* da Unicamp em Campinas era de privilegiar uma certa proximidade física entre as faculdades e institutos.

<sup>53</sup> Zeferino Vaz foi o primeiro reitor desta universidade, além de ser o principal responsável por sua implantação. Sua figura era idealista e tinha uma idéia clara de modelo de universidade. Para muitos a sua figura centralizadora e de comunicação direta e favorecida com o governo militar contribuiu para o rápido desenvolvimento da Unicamp (ver Lima, 1989 e Meneghel, 1994).

Para quem mora em Barão Geraldo chegar à universidade é mais fácil. Quem mora nas imediações da “Moradia”, geralmente, utiliza o ônibus oferecido pela universidade, além de outros meios como bicicleta, carro, carona ou, ainda, há quem faça o percurso a pé.

A carona é um recurso muito utilizado para o deslocamento entre o *campus* e outras localidades do distrito. Não se sabe como começou, mas o interessante é que essa “modalidade” de transporte conta até com pontos fixos, conhecidos e reconhecidos por quem oferece ou pega carona.

Dentro da universidade, a locomoção de um ponto a outro é permitido pelo trânsito do “Circular Interno”, ônibus gratuito para qualquer pessoa com interesse em se deslocar no interior do *campus*, muito embora o “Circular Interno” transite apenas durante o expediente diurno, o que favorece ainda mais o isolamento dos alunos que freqüentam as aulas durante a noite, impossibilitando-os de uma vivência universitária mais efetiva. Uma vez dentro do *campus*, os estudantes circulam entre institutos e faculdades, bibliotecas, “bandejão”, cantinas localizadas dentro do *campus* ou restaurantes nas imediações da universidade.

Apesar da existência de eventos culturais, como projeção de filmes, apresentações de peças teatrais, dança e música, grande parte dos estudantes que freqüenta a Unicamp no período diurno restringe sua rotina no *campus* às atividades acadêmicas vinculadas às disciplinas cursadas. Mesmo as atividades extracurriculares, como palestras, simpósios, seminários e até as defesas de dissertações e teses (que são abertas ao público), são pouco freqüentadas, sobretudo, pelos alunos da graduação.

A pouca participação dos estudantes da Unicamp no seu cotidiano é sentida também pelas entidades vinculadas diretamente aos estudantes, como, por exemplo, os centros acadêmicos. Em 2004, por exemplo, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) foi dissolvido por questões políticas, ficando um período sem eleições para nova composição, devido a uma mobilização insuficiente por parte do corpo discente.

Durante o dia, a praça do ciclo básico, pensada inicialmente como local de troca de conhecimento, é utilizada como local para conversas, comércio (através das feiras de artesanatos e produtos alimentícios) e atividades extra-acadêmicas, iniciativa, muitas vezes, de grupos de fora da universidade. Há alguns grupos de atividades musicais relacionados com bateria e percussão e grupos que desenvolvem atividades de expressão corporal (como: tai-chi, capoeira, artes marciais, acrobacia e técnicas circenses). Existe, também, uma movimentação em torno da

“Rádio Muda”<sup>54</sup>, uma emissora independente que funciona em uma torre de água na praça do ciclo básico.

No período noturno, no entanto, a praça do básico, que durante o dia funciona como um local socializador, acaba se restringindo a um lugar de passagem dentro do *campus* ou, até mesmo, como lugar para fumar um “baseado”<sup>55</sup>.

O melhor local para se estabelecer contatos, de forma mais efetiva, é o “bandejão”. É neste local onde se colocam cartazes para comunicar os eventos a serem realizados no *campus* e fora dele. É na saída do “bandejão” onde encontramos uma mistura de comércio e divulgação: convites para festas e casas noturnas, propagandas de escolas de línguas, informativos do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU), informativos do DCE, vendas de doces, livros, cds, perfumes e até doação de animais, dentre outras coisas. No período do jantar, no entanto, essa movimentada “troca” de bens simbólicos e materiais é bem menor; até mesmo porque o público que frequenta o “bandejão” no período do jantar é menor.

### 3.3 Negros na Unicamp

Além dos estudantes, no *campus* também circulam outros grupos: funcionários da Unicamp, funcionários terceirizados, estagiários, patrulheiros<sup>56</sup> e os “verdinhos”<sup>57</sup>.

A Universidade Estadual de Campinas tem, atualmente, 7.839 funcionários e, embora não haja um censo sobre a composição racial desse grupo<sup>58</sup>, é possível observar que, ao contrário dos setores privados, na universidade há um grande contingente de funcionários negros, sobretudo, nas funções de menor prestígio.

---

<sup>54</sup> A “Rádio Muda” surgiu no começo dos anos de 1990 com a proposta de democratizar o acesso à informação, por isso é um veículo aberto a qualquer pessoa que queira expor suas idéias.

<sup>55</sup> Observa-se durante o dia o uso de maconha, embora seja mais recorrente no período noturno. O uso de substâncias ilícitas no *campus* tem uma frequência grande (não só por parte dos estudantes, mas também por frequentadores externos) se comparado com outros lugares. Isso se explica, possivelmente, pela restrição da circulação da polícia dentro das universidades.

<sup>56</sup> Jovens entre 16 e 18 anos vinculados ao programa Círculo de Amigos do Menor Patrulheiro de Campinas (CAMP), selecionados através de uma prova, composta por 30 questões de disciplinas do currículo do Ensino Fundamental. Depois de selecionados, esses jovens são encaminhados às empresas para executarem serviços administrativos. Esse programa visa dar oportunidade de aprendizado a jovens oriundos de famílias de baixa renda.

<sup>57</sup> São detentos do presídio Ataliba Nogueira que, através de um convênio com a Unicamp, desenvolve um programa de “reeducação” dos presos que estão no final do cumprimento de suas penas e vão passar a integrar novamente o mercado de trabalho. Atualmente a Unicamp conta com a presença de 65 “reeducandos”, que atuam várias unidades do *campus* como jardineiros, faxineiros, carregadores, etc. A jornada de trabalho desse grupo é das 7h às 17h, com pausa para almoço. Cada “reeducando” ganha um salário mínimo e meio por mês.

<sup>58</sup> No sítio eletrônico do setor de Recursos Humanos da Unicamp há um *link* referente ao cadastro dos funcionários docentes e não docentes da universidade. No entanto, não há informações sobre o quesito cor/raça.

Provavelmente, devido a essa significativa presença negra entre os funcionários, verificamos que a questão racial no *campus* é uma das “bandeiras de luta” do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU)<sup>59</sup>. Uma das principais reivindicações se refere à efetivação do plano de carreira para funcionários negros, uma vez que através do funcionamento dos mecanismos mais ou menos sutis, funcionários negros, muitos deles com nível de escolaridade e formação compatíveis com ocupações hierarquicamente superiores, são mantidos nos mesmos cargos por muitos anos.

O combate aos mecanismos de exclusão em função da raça é uma das preocupações do sindicato. Em uma estrutura supostamente *colour blind*, em que é estabelecido o valor meritocrático como condição para galgar e ascender profissionalmente, torna-se difícil provar a existência dos mecanismos de preconceito e discriminação.

Em conversas com uma funcionária da Unicamp que atuou ativamente no sindicato, tomei conhecimento de histórias ilustrativas sobre o funcionamento do racismo dentro da instituição.

(...) a *Fulana* trabalhava naquele setor do hospital há muito tempo. Um dia aconteceu que um dos chefes daquela sessão ia sair. A única que podia ocupar essa posição seria ela, mas alguns colegas aprontaram com ela, simularam um roubo pra ela. Ela teve que responder por isso, além de perder a possibilidade de subir de cargo (...) o cargo ficou pra colega que armou pra ela. Foi uma coisa horrível. Deu até polícia. Essa menina ficou até doente, com problema psicológico mesmo (...) foi algo muito violento. Depois descobriram que não tinha sido ela e a transferiram para outro setor da universidade. Hoje, ela trabalha em uma biblioteca e está estudando...

Um paradoxo muito interessante dentro da dinâmica da universidade está relacionado com os estudos. Mesmo tendo uma proximidade física com o funcionamento da universidade, ou melhor, mesmo tendo responsabilidade por tal funcionamento, grande parte dos funcionários está efetivamente distante da instituição onde trabalham. São poucos os funcionários que conseguem, também, ser alunos da universidade, devido à dificuldade do vestibular. A maior parte dos funcionários cumpre jornada integral na Unicamp, e muitos desses funcionários cursam universidades ou faculdades privadas, que geralmente estão situadas em lugares distantes da região onde se localiza a universidade, o que implica em grandes sacrifícios por parte desses trabalhadores-estudantes.

Assim, a maior parte dos funcionários que cursou (ou cursa) o ensino superior esteve (ou está) matriculada em universidades particulares. E, quando atribuímos a essa informação um

---

<sup>59</sup> Mais a frente veremos como este sindicato influenciou na discussão de ação afirmativa na Unicamp.

recorte racial, visualizamos a realidade da população negra no Brasil, do ponto de vista do nível de escolaridade, ou seja: um baixo índice de negros conclui o ensino superior; e essa situação piora quando, ao fazemos um corte por caráter administrativo (público/privado), constatamos que nas universidades públicas esse número se reduz ainda mais.

Um outro grupo que transita pelo *campus* é o dos patrulheiros, garotos e garotas que têm entre 16 e 18 anos e são majoritariamente negros<sup>60</sup>. Geralmente uniformizados, os patrulheiros transitam por todo o *campus*, realizando serviços administrativos internos e transportando documentos. A maioria desses jovens chega e sai da Unicamp no ônibus fretado, juntamente com os funcionários. Trabalham durante o dia e estudam à noite em escolas públicas, geralmente, próximas de suas casas. Muitos têm o desejo de prosseguir os estudos depois de concluírem o ensino médio, mas poucos acreditam que consigam passar pelo vestibular da Unicamp<sup>61</sup>. E, assim como os funcionários, o mais perto que o patrulheiro pode chegar da Unicamp é através da prestação de serviços à universidade.

Os “verdinhos” – denominados assim devido à cor das roupas que usavam quando chegaram à Unicamp – são parte marcante do dia-a-dia do *campus*. Suas funções variam muito, mas em geral estão associadas a atividades braçais: carregar móveis, recolher lixos, serviços de manutenção, e, às vezes, recolocar livros em bibliotecas. Se observarmos atentamente, perceberemos que os “verdinhos” também fazem parte do grupo afrodescendente do *campus*, embora haja, também, uma grande quantidade de não-negros. São homens – não há mulheres – com idades variadas. Sua rotina no *campus* se mistura a dos demais trabalhadores. É muito comum vermos os “verdinhos” trabalhando junto aos funcionários da universidade. Percebe-se que há uma integração entre esses dois grupos, não ficando os “verdinhos” isolados em alguma parte do *campus*, ou, trabalhando entre eles. Os “verdinhos” também almoçam no “bandejão”, aumentando ainda mais sua integração ao cotidiano do *campus*. No final da jornada de trabalho eles voltam para a prisão.

---

<sup>60</sup> A carência de dados em torno da cor nos obriga a lembrar que esta afirmação é um tanto quanto *impressionista*.

<sup>61</sup> Recentemente, um ex-patrulheiro (que se tornou funcionário da Unicamp), Denis, passou no vestibular da Unicamp em 2004, no curso de Filosofia. O caso de Denis foi utilizado pela imprensa do *campus* como símbolo de que o *esforço pessoal* pode compensar qualquer possível adversidade. Devemos ressaltar, no entanto, que o caso do ex-patrulheiro foi uma exceção à regra. Em uma conversa com alguns patrulheiros descobri que muitos, apesar do desejo de prosseguir nos estudos, quando concluem o ensino médio e saem do programa, procuram um lugar no mercado de trabalho, não somente devido às necessidades materiais evidentes, mas por acreditarem que a universidade é um lugar muito distante de suas realidades.

Entre os funcionários terceirizados há os responsáveis pela limpeza, refeições e segurança. Uma rápida observação desses trabalhadores nos revelará que a maior parte deles aumenta consideravelmente o contingente de negros da universidade, sobretudo, entre os grupos da limpeza e cozinha. Por serem terceirizados, esse grupo é o que tem a menor remuneração e as piores condições de trabalho do *campus*. Eles não participam da rotina do *campus* de forma efetiva, não têm direito às refeições no “bandejão”, não têm direito ao serviço médico-odontológico e sua rotina extenuante de trabalho não permite que eles participem das atividades culturais da universidade.

Embora não transitem tanto pelo *campus*, ficando, geralmente, em suas salas e laboratórios, os professores constituem um grupo numericamente expressivo na universidade. Segundo os dados do setor de recursos humanos (DGRH), o professorado ativo soma um total de 2.415 indivíduos. E, assim como os demais funcionários da universidade, não há um senso sobre a pertença racial deste grupo.

Os dados levantados por José Jorge de Carvalho (2005), sobre docentes negros nas universidades públicas, dentre elas a Unicamp, revelam que há uma porcentagem muito pequena de professores negros. Pelos seus dados, na Unicamp temos um total de 4 (quatro) professores negros – num contingente de 2.415 indivíduos.

O universo do alunado também é majoritariamente branco, como já vimos no capítulo anterior, e é, numericamente, o maior grupo dentro do *campus*, com 16.1432 alunos regularmente matriculados na graduação.<sup>62</sup> Nos últimos anos, a média de alunos negros (pretos e pardos) matriculados na graduação oscila em 10% do universo de alunos matriculados na graduação, segundo a tabulação dos nos últimos dados do questionário sócio-cultural da Comvest<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Cf. AEPLAN, **Anuário Estatístico 2006**, Assessoria de Economia e Planejamento (AEPLAN) da Reitoria da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006, p. 13. O total de alunos de pós-graduação *strictu sensu* é de 10.249. Na medida em que não há nas estatísticas disponíveis o uso da variável cor/raça, não é possível dizer qual é a composição racial da população de alunos de pós-graduação.

<sup>63</sup> Para ver mais dados referentes aos alunos da Unicamp consultar o site eletrônico: [www.comvest.unicamp.br](http://www.comvest.unicamp.br).

### 3.4 Narrativas e vivências universitárias.

Todos os entrevistados passam grande parte do seu dia na Unicamp. Uns porque seus cursos são em período integral e outros porque desenvolvem outras atividades no *campus* no decorrer do dia, além das aulas.

Esse cotidiano de permanência integral na universidade só é possível porque no momento da entrevista nenhum depoente tinha emprego. A manutenção deles na universidade se dava graças à ajuda familiar, e/ou assistência estudantil da universidade, e/ou bolsa de iniciação científica. Muitos entrevistados revelaram ser de suma importância o recebimento da bolsa de assistência estudantil para sua permanência em seus cursos.

“(...) eu não sei como faria sem a bolsa-trabalho! Acho que minha família iria tentar dar um jeito, mas iria ficar muito difícil (...)”. (Aluna de Pedagogia)

“(...). Quando eu entrei, tinha uma quantia em dinheiro que recebi da minha rescisão de contrato. Então, pensei, vou ficar até que tenha R\$10,00, quando tiver essa quantia eu pego um ônibus de volta pra São Paulo. Se não saísse a bolsa teria que ser assim (...) tive bolsa todos esses anos (...) esse ano eles não me deram bolsa trabalho, não sei como vai ser... eu não tenho como me manter aqui sem essa bolsa... minha família não pode me ajudar. Eu to tentando, também, iniciação científica...” (Aluno de Geografia)

“(...) eu conto só com o dinheiro da bolsa-trabalho (...) moro na moradia (...) a minha família não me ajuda, não que eles não queiram, mas é que eles não podem (...) às vezes eu tenho que escolher entre tirar um xerox pra aula ou comprar comida... acabo comprando comida e pedindo o texto emprestado pra alguém...”. (Aluno de Filosofia)

“(...) tô me mantendo aqui na Unicamp com as bolsas, se não fosse isso não iria dar pra ficar, o curso é integral, não dá pra trabalhar e tal, sei lá. Lá em casa também não posso contar com ajuda... tem meu irmão que paga faculdade. Ele trabalha o dia todo e paga PUEC com todo seu salário (...) esse ano eu estou tentando iniciação científica...” (Aluno de Engenharia Agrícola)

É importante observarmos que em universidades que primam pela produção científica e pela pesquisa (como é o caso da Unicamp), o tempo disponível para dedicação aos estudos é condição indispensável para um bom aproveitamento do ambiente universitário. Quanto mais tempo se destina aos estudos, maior é a possibilidade de inclusão do estudante nas pesquisas desenvolvidas na universidade. No entanto, para alguns alunos negros das classes sociais mais pobres, destinar um tempo para a bolsa-trabalho é também um meio para viabilizar sua vida acadêmica, porque, para, muitos desses alunos, ela proporcionou uma ascensão social em suas

trajetórias, tendo em vista que seus trabalhos anteriores à universidade lhes traziam uma remuneração proporcionalmente menor em relação à jornada de trabalho.

Além das condições materiais para manutenção do estudante na universidade e de seu desenvolvimento acadêmico nesse espaço é preciso considerar os aspectos emocionais que estruturam o aprendizado e o desempenho. É evidente que a base emocional desses estudantes se encontra nas suas relações familiares, que não são, contudo, suficientes para a manutenção do cotidiano deles dentro do ambiente universitário. Os relacionamentos com colegas e professores e o envolvimento com o curso passam ser a principal tônica do psiquismo do estudante, que é refletido no seu desempenho acadêmico e nas suas expectativas profissionais.

O aluno negro chega à universidade com sua auto-estima renovada. Depois de uma trajetória de *auto-refinamento*, fruto do estigma da cor da pele, fugindo do estereótipo do “fracassado” na escola, ele finalmente consegue superar suas expectativas e a de outros sobre sua capacidade intelectual. Entretanto, para muitos, o espaço universitário ressuscita o *fantasma* da desconfiança sobre suas competências. Esse sentimento assume formas variadas: por vezes acredita-se que a universidade é um espaço diferente do esperado, sem, contudo, conseguir dizer o porquê; para outros, a universidade parece ser um espaço que não comporta “pessoas do seu tipo”. Grande parte dos entrevistados revelou uma certa frustração com o ambiente acadêmico; um certo incômodo que nem sempre foi possível explicar. Houve também relatos que avaliaram positivamente suas vivências no espaço universitário.

“(...) eu não sei bem o que aconteceu comigo... eu acho que estranhei tudo, sei lá, deixar a família pra trás (...) os professores não são receptivos, com exceção de alguns, a maioria te trata com **indiferença** (...) os colegas até que são legais (...) eu não sei bem o que eu esperava, mas com certeza esse ambiente me deixa mal (...) foi por isso que pensei em deixar a engenharia (...) agora tô participando de uma banda de música, tô aprendendo música, tá bem legal, tô me sentindo melhor, fazendo parte de um grupo. Tá fazendo bem pra mim...” (Aluna de Engenharia Mecatrônica)

“(...) entrei esse ano (...) tô achando o máximo. Os professores são legais... tratam a gente bem... **eu pensei que fosse chegar aqui e o professor fosse jogar aquela pilha de livros na mesa** e falar: “leiam” e depois sair, mas não é assim, eles explicam... tá ótimo! Eu não pensei que iria ser assim...” (Aluna de Lingüística)

“(...) com o tempo eu fui me decepcionando com a **estrutura** da universidade, mas aí quando eu falo da estrutura, passa um pouco por o que é a universidade, acho que é a estrutura como um todo... é a estrutura **capitalista**; uma estrutura **sufocante**; uma estrutura que condiciona as pessoas para um determinado fim que está ligado com o fim do capital. Você chega aqui... no começo, né, quando você tem contato com algumas teorias e até com

alguns professores, você começa achar que pode tudo, mas aí você vê que muito só faz parte de um discurso, muito é só aquela teoria mesmo, banalizada, estática, como se estivesse em um quadro... você pensa em avançar um pouco... e com o tempo eu fui me decepcionando um pouco com isso, com a universidade em si, pelo que está dado pela universidade” (Aluna de Ciências Sociais)

“(...) eu esperava um pouco mais dos professores, da universidade (...) a maioria te trata com **indiferença**, não estão preocupados com suas dificuldades (...) eu acho que a universidade deveria ter uma preocupação com aqueles que vieram de uma **realidade distinta**, que não tiveram uma boa base na escola. Você chega aqui e tem que saber coisas que não aprendeu na escola... então eu sinto que tem professor que te olha com desdém, que não tá nem aí pra você, pois ele não é um educador de verdade, é só um pesquisador, ele tá preocupado só com sua pesquisa”. (Aluno de Química)

“(...) eu fiquei super feliz aqui dentro. As minhas relações são ótimas, tô aprendendo um monte. E, os professores **são atenciosos**, param **pra conversar com a gente** (...). Conheci muitos grupos aqui dentro (...) gente preocupada com os problemas sociais (...) pra mim esse ambiente é ótimo...” (Aluno de Geografia)

“(...) Nesse meio, agora que estou aqui na Unicamp, eu vejo que a educação é muito importante e eu já estou partindo... já faz alguns meses já... em que eu vou tentar entender um pouco deste conflito que é gerado dentro dos alunos que tem esta ascendência negra, (...) porque é como se o tempo todo ele ouvisse que isto **aqui não tem nada a ver com ele** e isso vem quase que de uma forma natural, suave, como se alguém dissesse: “Por que você está sofrendo! **Não tem nada a ver isso aqui com você!**”. Como se alguém pegasse você e te conduzisse pra fora da universidade e dissesse: “Bom acabaram os seus problemas”. Por isso que você sofria, você tentava ser o que não é...” É como se houvesse isso, ninguém literalmente fez isso, mas deve ter algum crápula por aí que vai acabar fazendo, aliás, algum não, muitos crápulas”. (Aluno de Pedagogia)

Muitos alunos, quando ingressam na universidade, passam por algum tipo de frustração: ou não gostaram do curso ou não se adaptaram à cidade na qual a universidade está inserida ou não conseguem estabelecer bons relacionamentos com colegas e professores. Vários podem ser os motivos que transformam a experiência universitária, muitas vezes, em pesadelo.

Com relação aos alunos negros, no entanto, fica um pouco mais complicado conseguir localizar as origens das frustrações, pois além dos motivos listados acima, devemos ainda considerar como o estigma da cor da pele interfere em suas vivências universitárias. Então, devemos analisar cuidadosamente tanto os relatos que fazem uma avaliação negativa de sua vivência na universidade, quanto os que demonstram satisfação nesse ambiente.

É evidente que o ponto comum das falas (tanto os que avaliam a universidade positivamente, quanto os que a avaliam negativamente) são os relacionamentos estabelecidos no ambiente acadêmico, principalmente quando se trata dos professores. A distância ou a

proximidade entre alunos e professores parece refletir um complexo arranjo social, que passa pelas especificidades de cada área do conhecimento e pelos aspectos tecno-burocráticos existentes na universidade. Assim, em algumas áreas, como as humanidades, por exemplo, os alunos não citam o distanciamento que parece existir com mais ênfase entre os alunos das áreas de biomédicas e, sobretudo, entre os alunos da área de exatas.

Acreditamos ser de suma importância compreendermos essas *distâncias e proximidades* construídas nas relações e interações dos entrevistados com colegas e professores, pois podem revelar como o estigma da cor da pele aparece no espaço universitário.

Devemos colocar em suspeição pontos das falas dos entrevistados que podem ser pistas para pensarmos esse *estar na universidade*. Os professores são *indiferentes*, a universidade é *sufocante*, não há respeito pelas diferenças, pelas dificuldades dos alunos. *Parece que aqui não é espaço para você*. O que estas expressões podem nos comunicar? Muitas coisas. Entre elas, e é a mais evidente, é que a universidade é vivenciada por parte dos entrevistados como um espaço opressor, *sufocante*, em que as diferenças não são respeitadas; onde as relações com os professores (que é a mais importante neste espaço, dada à posição social que o docente ocupa na estrutura acadêmica) são perpassadas pela *indiferença*. O que quer dizer essa palavra? A expressão *indiferença* deve ter, nas falas, um amplo leque de significados.

A fala do aluno de Pedagogia, no entanto, é mais direta e apresenta uma carga emocional que ultrapassa a literalidade. É interessante como ele generaliza suas próprias sensações e sentimentos, suas observações. Sua própria experiência serve de parâmetro para compreensão do mundo à sua volta. Para ele, os negros que estão na universidade *sofrem*, pois não são esperados nesse espaço. E, mais do que isso: é a própria sensação de *inadequação* que o faz projetar esses sentimentos. O mesmo entrevistado, em outro momento da entrevista faz uma declaração contundente sobre o seu sentimento de inadequação ao espaço acadêmico:

“(...) tem uma coisa em relação a isso que eu gostaria de trazer a tona aqui... foi uma leitura de uma frase de uma revista *Veja*, que eu não lembro quando foi... eu fui despertado... despertado mais pra essa questão. Na matéria vinha a história de um rapaz negro, que dizia que se **sentia culpado por estar na universidade**... Esse sentimento eu acho que já percebi em mim... ou sentia. **Culpado por aquilo que te disse anteriormente, de não estar num lugar que não é seu**. Ficando você parece estar infringindo uma lei, você não está sendo leal aos outros negros. É claro que este é um raciocínio que vem a partir de um monte de coisas negativas, erradas, que acabam acontecendo em relação à discriminação racial.”  
(Aluno da Pedagogia)

É interessante notar, também, que mesmo nas falas que apontam para uma vivência satisfatória na universidade é possível verificar sinais para refletirmos sobre o funcionamento do estigma da cor da pele. Tanto na fala da aluna de Lingüística como na fala do aluno de Geografia fica evidente que estes avaliam a *atenção* dos professores como algo inesperado: (...) *eu pensei que fosse chegar aqui e o professor fosse jogar aquela pilha de livros na mesa e falar: “leiam” e depois sair*. Isso reflete a forma como esses alunos estão se colocando nessas relações, como se de fato as suas presenças na universidade fossem inadequadas.

### 3.4.1 Percepção racial

A maior parte dos entrevistados chamou atenção para a existência de poucos estudantes negros na Unicamp. O que é muito interessante, pois, em suas narrativas, esse dado serviu de base para explicar (porque não dizer justificar?) sentimentos e posturas diante do ambiente acadêmico.

Muitos falaram da sensação de solidão no espaço acadêmico:

“(...) eu me sinto como uma anomalia (...) é uma solidão muito grande...” (Aluno de Filosofia)

“(...). Cheguei aqui e fiquei com medo de ser a única negra na classe...” (Aluna de Lingüística)

“(...) eu já senti uns olhares... umas sutilezas, sei lá, é meio estranho você ser único, fica todo mundo te olhando e apontando: ‘olha lá um negro’...”. (Aluna de Pedagogia)

“(...) é muito ruim você ser o único, não sei, mas dá uma sensação de solidão...” (Aluno de Engenharia Agrícola)

Nota-se, através das falas, que a sensação de solidão está relacionada não só ao medo de estar/ficar só, mas, também, ao receio de passar por situações de constrangimento, por ser uma *anomalia*, por ser o diferente; por ser o exótico: *olha lá um negro*. É a própria sensação de inadequação, que já aparecera em algumas narrativas. É a sensação de estar ‘fora do lugar’, para utilizar uma expressão de Figueiredo (2004).

É interessante, também, a reação dos entrevistados diante da percepção de poucos negros no espaço universitário:

“(...) eu vejo que **o problema é socioeconômico**, pois grande parte da população negra está entre a população de baixa renda e, sabemos que sem grana não dá pra ter uma boa educação...”. (Aluno de Matemática-licenciatura)

“(...) eu acho que a **questão é de oportunidade**. Quem não tem acesso a boas escolas não vai ter muitas chances de ingressar na universidade...” (Aluno de Biologia)

“(...) a falta de negros na universidade, pra mim, é porque **a maior parte dos negros está na periferia**. Não tem muita gente da periferia aqui (...) ah, eu entrei porque eu me esforcei (...) lá no meu bairro eu sempre fui a única que se interessou por continuar estudando (...) tem o lance do ambiente também, lá em casa sempre teve esse incentivo, dos meus pais falando que iríamos para a universidade, sei lá, (...), mas eu acho que tenho talento, para escrever...” (Aluna de Geografia)

Através das falas percebemos que os entrevistados procuraram explicar o mundo à sua volta: o problema é socioeconômico, ou seja, somos poucos na universidade porque a maioria dos negros na sociedade brasileira está entre os mais pobres e, conseqüentemente, não tem acesso a uma boa educação que os permita ingressar no sistema superior de ensino. Suas explicações corroboram com o senso comum sobre essa questão: o negro é pobre e por isso não chega ao sistema superior de ensino. O mais interessante é que não se explica como esse ciclo vicioso se completa. Ninguém questiona como a cor da pele interfere nessa questão.

É curioso perceber como os entrevistados dão uma explicação para o baixo número de negros no sistema superior de ensino, sem, contudo, explicarem de forma mais explícita a sua presença na universidade. O que fica evidente é que os entrevistados que provêm de famílias com maiores recursos financeiros não se sentem motivados a procurarem maiores explicações para suas presenças na universidade, uma vez que se o problema da inclusão do negro é socioeconômico, eles mesmos não tiveram tais dificuldades em suas trajetórias sociais. Já os entrevistados que demonstram, através de suas narrativas, uma condição socioeconômica mais precária em suas trajetórias sociais, parecem explicar sua inserção no sistema superior de ensino através de muito empenho pessoal e ajuda da família<sup>64</sup>.

Essa idéia de *talento*, ou dom, parece ser muito comum entre indivíduos que atingem uma posição social além da possível e provável, de acordo com suas condições materiais e culturais<sup>65</sup>. Segundo Bourdieu (1996), não é possível explicar uma trajetória social isolada de seu contexto social. Assim, não faz sentido pensarmos a noção de *talento* ou dom como categoria explicativa

---

<sup>64</sup> Moema Teixeira (2003) acredita que além do arranjo de condicionantes materiais favoráveis ao projeto de inclusão de negros com baixa renda familiar há, também, o interesse pessoal de cada um. Uma espécie de “um quê a mais”.

<sup>65</sup> Sobre esse assunto ver Moema Teixeira (2003) e Silva (2003).

de uma trajetória social com êxito, pois teríamos que analisar a construção dessa trajetória de vida, de acordo com sua posição social num determinado campo de possibilidades e probabilidades. A percepção da exclusão do negro do espaço universitário, enquanto um problema socioeconômico, explica, também, para os entrevistados, a grande quantidade de funcionários negros na Unicamp:

“(...) você vê que a maioria dos negros que estão na universidade está entre os funcionários...” (Aluno de Engenharia Agrícola)

“(...) é fogo você ver que os negros que têm na Unicamp estão trabalhando, em posições subalternas, limpando, no máximo com um *carguinho* de técnico administrativo...” (Aluna de Ciências Sociais)

“(...) os negros que têm aqui na Unicamp são os funcionários... deve ter mais de 50% de funcionários negros...” (Aluno de Biologia)

A grande quantidade de funcionários negros abre precedente para que pessoas fora do ambiente onde os alunos são conhecidos (institutos, faculdades, etc) os *confunda* com esse segmento da universidade<sup>66</sup>:

“(...) o pessoal pensa que você é funcionário pelo fato de ser negro. Até mesmo os funcionários pensam isso, né! É difícil eles entenderem que o negro pode ser aluno da Unicamp, parece que existe uma incompatibilidade entre ser negro e ser aluno”. (Aluno de Filosofia)

“(...) É “fogo” você perceber isso e **quando você sai daqui** e isto eu já percebi, quando você entra numa loja, sempre perguntam: “Você trabalha ou você estuda na Unicamp?”. Não iriam perguntar isso para uma amiga minha que é branca... deveriam ver a minha idade... é jovem... ela deve estudar lá, né!! Mas já teve algumas vezes: ‘você trabalha ou estuda lá’. E aí eu falo: eu estudo!!!” (Aluna de Ciências Sociais)

“(...) uma vez eu estava no **ponto de ônibus** e eu não lembro porque começou a conversa... e eu estava... a moça perguntou pra mim onde eu estava indo por fim, e eu disse que estava indo pra Unicamp e ela na hora veio perguntando: “você trabalha lá?”. Não que seja indigno trabalhar aqui, como não é indigno trabalhar em qualquer lugar, desde que seja uma função não criminosa, mas o meu problema é que ela não conseguiu encarar que eu estivesse vindo aqui pra estudar, como de fato estava. Então (risos) era só mais uma dentre muitas pessoas que pensam desse mesmo jeito...” (Aluno de Pedagogia)

---

<sup>66</sup> “É queixa freqüente dos poucos estudantes negros brasileiros que andam pelo *campus* [UNB] o fato de serem facilmente confundidos, aos olhos dos brancos, sejam eles alunos, professores ou funcionários, com africanos! Essa confusão já confirma a presença de um imaginário de exclusão introjetado pelos estudantes brancos”. (José Jorge de Carvalho, 2005:66)

“Então engraçado é que se uma menina... branca, sei lá... estiver andando com uma mochila na Unicamp... você já sabe que é estudante, mas sempre que eu tô com a minha mochilinha **andando por algum lugar**, pensam que eu sou funcionária...”. (Aluna de Geografia)

“Aqui na Unicamp acontece direto, mas principalmente no começo, **quando ninguém me conhecia...** é sempre quando estou parado na frente da sala de aula e passava ou outros alunos e até mesmo professores me pedindo informação ou solicitando que eu fizesse algum tipo de serviço... do tipo, pegar o retroprojetor... e aí eu digo que não sou funcionário e a pessoa fica com aquele ar de frustrada... Acho que elas têm esse comportamento porque para elas é evidente que uma pessoa negra na universidade só podem ser para desempenhar alguma função subordinada, de trabalho... este espaço aqui não é tido como espaço para os negros estarem estudando”. (Aluno de Engenharia Agrícola)

*Parece que existe uma incompatibilidade entre ser negro e ser aluno nesse espaço, pois fica evidente através dessas situações que aqui [parece que] não é tido como espaço para os negros estarem estudando. Andando por algum lugar, quando ninguém me conhecia, quando você sai daqui [Unicamp] são expressões, que colocam as conseqüências do estigma racial fora do espaço acadêmico. Mais uma vez nos deparamos com a dificuldade do aluno negro em perceber o ambiente escolar e/ou acadêmico como espaço possível e provável para deflagração do preconceito devido ao estigma da cor da pele.*

“(...) ah não, por parte de professores e colegas nunca senti nada não (...) acho que talvez tenha sentido algo mais por questão social, de não ter grana pra fazer os mesmos programas, mas nada racial não...”. (Aluno de Filosofia)

“(...) eu me dou super bem com o pessoal lá no IG... lá todo mundo me conhece e tal (...) às vezes sinto uma diferença por não ter grana...”. (Aluna de Geografia)

“(...) por parte dos professores e colegas de curso eu nunca senti nada não... não que eu me desse conta...”. (Aluna de Ciências Sociais)

“(...) na universidade não rola essas coisas não, aqui é espaço da diversidade, do esclarecimento, do conhecimento...”. (Aluno de Matemática-licenciatura)

“(...) muito pelo contrário... aqui na universidade eu sinto que o pessoal quer me conhecer, quer saber minha história, quer saber como é ser negro e tal, quer aprender...”. (Aluno de Pedagogia)

“(...) dentro da universidade eu acho que não... existe na sociedade...” (Aluno de Geografia)

Acredito que parte dessa dificuldade em ver o espaço escolar e/ou acadêmico como possível espaço de manifestações preconceituosas e reproduzidor da dinâmica racial da sociedade brasileira está, como foi dito no capítulo anterior, associada com a idéia de que o racismo é

vinculado ao campo do irracional, da falta de lógica, não está vinculado ao campo da razão e, dessa forma, não poder estar presente em espaços de conhecimento.

A dificuldade de se reconhecer práticas racistas no cotidiano é também um fator importante para compreender a percepção racial dos entrevistados.

“(...) eu não presto a atenção nisso não... devo confessar que nem percebo. Só se for muito **explícito**...” (Aluna de Ciências Sociais)

“(...) só percebo se for **explícito** (...) alguém falar alguma coisa pra mim...”. (Aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

“(...) eu vejo umas sutilezas, mas não fico dando importância pra isso não (...) eu percebo que tem gente que fica neurótico com isso (...) eu penso que eu tenho direito de estar onde eu quiser, por isso não dou atenção aos **olhares** (...) tá certo que às vezes me incomodo, mas procuro não dar atenção (...) eu nunca senti, percebi **nada direto contra mim**...” (Aluna de Pedagogia)

“(...) às vezes eu **sinto uns olhares**, mas procuro não dar atenção porque senão eu faço uma besteira...”. (Aluno de Pedagogia)

Nas falas percebe-se a recusa em *ver* o racismo, não somente pelo motivo mais óbvio que é o medo da dor, do sofrimento, da rejeição, do sentir-se inferior, mas também pela dificuldade em saber o quê pode, afinal, ser considerado um ato racista. *Sinto olhares*; [tem que ser] *explícito*. Como é o racismo explícito? Percebo que a grande preocupação é não parecer *neurótico*, não *ver coisas* onde elas não existem... Mais do que isso é o próprio reflexo de um pensamento dominado pelo estigma da cor da pele, inferiorizante. Como saber quando alguém nos está “reduzindo”, quando não sabemos o real valor do nosso ser?

### 3.4.2 Constrangimentos

“(...) não sei...eu já fui numa festa da medicina e eu era a única negra ali e aí eu fiquei me policiando pra ver como as pessoas estavam me olhando, mas acho que isso era uma coisa muito mais interna do que externa, né, então eu talvez não consiga diferenciar até que ponto era eles que estavam me olhando diferente ou era eu que estava me policiando para ver como eles estavam me olhando, porque estava em território diferente, mas na verdade eu nunca me encanei muito com estas coisas...**talvez porque o racismo não seja muito explícito**....eu confesso, talvez seja uma falha...eu confesso que eu nunca me apresento, me coloco num lugar pensando como as pessoas....a não ser esse momento que eu coloquei né, mas nunca me coloco num lugar pensando, na maioria das vezes, pensando como as pessoas vão me ver. Eu nunca me coloco assim, a não ser quando o racismo é muito explícito”. (Aluna de Ciências Sociais)

“(...) eu sinto que muitos professores carregam desde seus próprios nomes, comportamentos e hábitos... tem sobrenomes europeus, que carregam uma cultura totalmente branca e que parece que é tudo fácil e que ele nunca teve dificuldades durante a vida escolar dele, nem financeira, nem discriminação... eles sempre estiveram inseridos nos maiores eixos de cultura e entretenimento, educação... então eles sempre tiveram mais facilidade, muito mais auto-estima pra levar os estudos e, às vezes, eu sinto que eu não sou levado em consideração... o cara tem o título dele de doutor e parece que nem respeita as diferenças (...) eu acho que eles criam esta indiferença, este preconceito quando eles nem param para conversar comigo... **Eu acho que é pela minha aparência, pela minha cor, minha fisionomia...** Eu acho que isso os incomoda de alguma forma...” (Aluno de Química)

“(...).[falava que nunca tinha sofrido racismo] Mas teve uma vez, este ano [2004] mesmo, que eu tava na *campus*, passeando, esperando uma amiga, tava parado, assim, vendo uns caras trabalhando no asfalto, aí eu fiquei olhando... aí passou uma menina e se sentiu acuada, se sentiu incomodada comigo... e daí dois minutos depois veio um segurança da **Servi** perguntar o que eu estava fazendo ali... e eu falei que estava parado, não tava fazendo nada... aí ele perguntou se eu era estudante... eu falei que era... daí ele pediu meu RA, daí eu apresentei e ele disse que tinha passado uma menina, que **tinha se sentido ameaçada por mim** e que **me achou um cara suspeito** ali. Era de manhã, plena luz do dia... eu estava parado, encostado no poste e a menina achou que eu fosse suspeito, por estar ali parado...então é isso que eu lembro”. (Aluno de Matemática-licenciatura)

“(...). Eu já procurei alguns professores durante o dia e você não encontra, não está disponível... e quanto ao tratamento assim, eu não notei assim, nada diferente... às vezes, pelo menos que eu vejo que tenha a ver com preconceito, com esses tipo de coisa, de classe ou cor... não... eu vejo um pouco assim de intolerância mesmo nas aulas... aquela imposição de que ele está ali, só ele reina, só ele pode falar... alguns agem assim... ou aquela coisa... tá certo, a gente esta dentro de uma aula, tal, você tem que desligar o celular, pá, não conversar, mas acho que a forma de abordar a pessoa que esqueceu o celular ou está conversando, ou falando alguma coisa, cochichando, a forma de abordar, alguns exageram um pouquinho... fica meio... uma situação um pouco chata, parece aquela coisa que tem que estar estático... não falar nada... Isto eu noto em algumas... e aqui no IMECC várias, mas o tratamento é igual... não vejo diferenciação não. Já vi, já soube casos de pessoas que por **terem mais idade** (inclusive até fiquei com um pouco de medo), de ter mais idade e sofrer preconceito... não por cor... ou por classe social, mas por ter um pouquinho mais de idade, sofreu preconceito do próprio professor...” (Aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

“(...) **na rua, situação que eu já vivi, não na Unicamp**, mas fora, não tem essa vigilância? A **Servi**... não a de dentro, a de fora, eles já me abordaram algumas vezes e eu senti que... eles me abordaram umas duas ou três vezes, aí eu senti que, nessa vez que me abordaram eu percebi que eles me pararam por algum motivo racial (...) eu disse que morava ali e ele: “ah, é porque tava tendo assalto aqui...”. E isso é geralmente à noite, né... aí eles ficam perguntando o que você está fazendo pela rua e tal. Aí outra vez eu tava com agasalho, aí tava muito frio e eu tava com dois agasalhos e tava com porte bem... aí eu **fiquei pensando que devia ser alguma coisa racial**, fiquei pensando se eles paravam pessoas brancas.” (Aluno de Biologia)

“(…) acredito que já **fui vítima de machismo por parte de alguns professores no meu curso** (...) hoje eu acho que um dos motivos de eu querer ir embora no primeiro ano foi um professor”. (Aluna de Engenharia Mecatrônica)

“Quando fui pedir orientação para um professor, para um projeto de iniciação científica, também senti algo de estranho, não sei se era por causa da minha cor... fui pedir para um professor lá da FEAGRI que me aceitasse em um projeto seu, que estuda uma máquina que me interessava... ele me tratou com maior descaso, ‘me procura depois’, e eu fui lá várias vezes e ele sempre dizia para procurá-lo depois, até que eu desisti e hoje faço iniciação com outro professor que é super legal e que me trata super bem... como um amigo. Agora não sei se o caso deste outro professor foi racismo... ele também tratou mal um outro **colega meu mais velho**, que deve ter uns 34 anos... este colega **ele tratou mal mesmo**... mas com outras pessoas, este professor é legal... a pessoa chega lá e consegue orientação na hora”. (Aluno de Engenharia Agrícola)

Foram poucas as narrativas de situações de constrangimento no ambiente acadêmico. E, mesmo os que conseguiram rememorar alguma situação pareciam não estar certos se esta se enquadrava na categoria de constrangimento ou racismo.

É interessante como os alunos de Biologia e de Matemática-licenciatura relatam a abordagem realizada pela empresa terceirizada de segurança do *campus*: a SERVI. Em suas falas colocam em suspeição se as situações pelas quais passaram foram ou não de constrangimento racial. Vemos como atua o estigma da cor da pele nesses casos, pois mesmo estando no espaço acadêmico (ou próximo a ele, como é o caso do aluno da Biologia) a imagem desses jovens estudantes é logo associada com a imagem, que no geral, se tem de um homem negro e jovem na sociedade brasileira: a de marginal, assaltante, estuprador, um fora da lei<sup>67</sup>. O que fica evidente, além da já referida dificuldade de se reconhecer ou nomear o racismo, é o presente e atuante estigma da cor da pele na nossa sociedade, pois mesmo estando esses alunos no espaço da universidade – ou nas proximidades desta – e utilizando marcadores de sua condição de estudante (mochilas, livros, etc) o que mais aparece na interação, no entanto, é a cor da pele e toda sorte de significados que ela carrega no imaginário da sociedade brasileira.

Com relação aos casos de situações de constrangimento racial envolvendo interações com professores fica mais evidente, ainda, a dificuldade de classificar tais situações como preconceituosas e, por vezes, discriminatórias.

Com exceção de um depoimento – do aluno de Química – os demais entrevistados que narraram situações de constrangimento envolvendo professores, o fizeram com ressalvas. É

---

<sup>67</sup> Sobre este temática ver: VARGAS, Joana Domingues. Indivíduos sob suspeita: a cor dos acusados de estupro no fluxo do sistema de justiça criminal. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, 1999.

interessante o relato de dois entrevistados, que equiparam o preconceito racial com o preconceito etário (alunos de Matemática-licenciatura-noturno e de Engenharia Agrícola). Eles colocam em suspeição a discriminação racial, pois ficaram em dúvida se o tratamento de alguns professores é fruto de discriminação por causa da raça ou porque tratam mal alguns tipos de alunos “indesejáveis”, como os mais velhos, por exemplo. O interessante é que eles não se dão conta justamente disso: se o professor trata mal alguém por ser mais velho, por estar na categoria dos “indesejáveis” é sinal que ser negro também é estar dentro desta categoria por alguma razão. *Eu acho que eles criam esta indiferença, este preconceito quando eles nem param para conversar comigo... Eu acho que é pela minha aparência, pela minha cor, minha fisionomia... Eu acho que isso os incomoda de alguma forma...* Assim, podemos inferir que ser negro, para alguns professores, deve estar no rol dos alunos “indesejáveis”, justamente pela imagem que se deve ter do negro: um “fracasso” escolar; com dificuldades cognitivas. É o estigma da cor da pele atuando nas interações acadêmicas de forma a prejudicar o desempenho e o futuro profissional destes alunos.

### 3.4.3 Posicionamentos dos entrevistados sobre as cotas

Embora a maior parte dos entrevistados tenha revelado, como vimos, consciência e, às vezes, descontentamento diante da pouca presença de negros no sistema superior de ensino, muitos não se mostraram favoráveis às propostas do governo para resolver essa questão. Outros, mesmo se mostrando, a princípio, simpáticos à proposta das cotas raciais no setor público, inclusive nas instituições de ensino superior, revelam restrições ao projeto.

“(...) falando no geral sobre este projeto eu acho que não vai resolver o problema, né! Pode agravar, beneficiando poucas pessoas. O problema básico mesmo é o lance do racismo, né! Aqui no Brasil não é assumido que é racista. Nos Estados Unidos pelo menos têm isso, né, não é uma sociedade que se diz multirracial: tem o branco e tem o negro, né. Aqui no Brasil tem esta coisa da democracia racial que vai ser, não sei se vai ser derrubada, né, não sei se as pessoas vão admitir isso. E com esta lei dos serviços públicos é um lance complicado, né. A maioria dos funcionários do serviço público já é negros, né! Acho que na Unicamp a gente já vê isso, né! (...). Acho que não vai resolver o problema. Eu avalio negativamente. Tem que ver as causas do problema, né. É um problema social, um lance de oportunidade e **vai rolar o lance do preconceito também, dentro da universidade...** se você entrou por meio de cotas... pode rolar mais **conflitos** aí. E também **tem o lance do mercado de trabalho**, né. O cara se forma aqui, entra na universidade, mas se já existe preconceito lá fora, não há garantia que ele vai arrumar trabalho, né! E esta coisa de uma intelectualidade negra, acho difícil de ocorrer”. (Aluno de Filosofia)

“(…) isso de um tempo pra cá eu comecei a pensar com mais seriedade e assim, a minha posição sobre cotas... é, eu sou contrário às cotas pra negros... eu até **sou a favor das cotas pra pessoas economicamente desfavorecidas**... pra negro a principio eu sou contra, pois acho que não seria esse o caminho... pra negros seria muito sectário... eu acho que deveria se fazer cotas então, pra índios, homossexuais, pra vários setores que são discriminados na sociedade. Eu acho que essa seria a melhor maneira. Mas também existe um lado que agente sabe que a melhoria do ensino fundamental e médio. É uma das coisas que a gente luta, mas só vai conseguir a longo prazo. E curto prazo seria interessante, como diz uma professora minha, a universidade tem que ter cada cadinho da sociedade... a gente tem aqui muitos filhos da elite, muitos filhos de empresários... e porque a gente não ter aqui negros, homossexuais... é perigoso pensar assim, mas acho que paliativamente, a principio, acho que a gente tenha isso, mas que nunca nos esqueçamos que o nosso objetivo não é ter cota pra ninguém... nosso objetivo é que o acesso à universidade seja elitizado e que não entre só filhos de empresários, filhos de gente que tem dinheiro, mas que eles também entrem... mas que a gente aumente vagas, não do jeito que está sendo proposto atualmente, mas que seja feito com responsabilidade, para que todas as pessoas que queiram entrar na universidade tenham esta possibilidade e que não seja uma coisa excludente como é o vestibular hoje”. (Aluno de Geografia)

“(…) a principio eu não concordo muito com o sistema de cotas porque **eu acho que é uma maneira de... acho que se até hoje a discriminação** que existe... eu acho que com o sistema de cotas vai aumentar ainda mais e os negros que estiverem aqui **vão ser rotulados como pessoas que não tiveram condições de entrar** e só estão aqui dentro porque teve uma quantidade de vagas reservadas para eles... eu acredito que vai ter... que vai aumentar muito mais um clima de tensão dentro da universidade, talvez isso não seja bom... mas eu tive conversando com pessoas que... a gente vê que os negros são uma minoria na universidade, mas é uma maioria nas penitenciárias... são por exemplo, uma maioria num sistema de exclusão mesmo, em bairros muito periféricos... em favelas, numa periferia assim, então o que a gente vê hoje, o que a gente vive hoje na cidade de Campinas, por exemplo, é como se fosse uma guerra civil o que está acontecendo... e a gente vê pelos índices de violência... o que se fala é que no Oriente Médio, por exemplo, o exército faz um ataque na Palestina que mata de 5 a 7 pessoas por dia, que junta umas 200 a 300 pessoas por ano e até hoje, ainda não acabou o ano e já morreu 900 pessoas devido a violência urbana em Campinas... então é uma guerra o que a gente está vivendo... e os negros estão muito mais presentes em todo o mundo do crime, que começa nas camadas mais pobres e que tentam fazer algum tipo de revolução, que não é talvez, o mais indicado, mas é a única forma... é uma forma de protestar contra o sistema e o que acontece é que o que eu tenho conversado com as pessoas é que, por exemplo, **esse sistema de cotas não é o mais indicado, mas acaba que é o necessário ... vai ter que acontecer como justiça social... a gente não vai ter paz enquanto não tiver justiça... divisão igualitária pra todos**”. (Aluno de Química)

“(…) eu acho que as cotas são uma proposta que, a principio, parece interessante, mas ela pode ser encarada de várias formas. Ela pode, por exemplo, legitimar uma não boa formação dos alunos negros e trazendo esses alunos para a universidade sem a mesma... porque a gente tem que supor que não havendo muitos negros na universidade via vestibular é que talvez, eles não estão tendo as mesmas condições de passar no vestibular...

se eles não estão tendo as mesmas condições, os que estão lá fora, que ainda não entraram e que querem entrar, e os que já tentaram e não conseguiram, digamos que eles estariam fora do padrão dessa avaliação, que o vestibular está pedindo. **Então eu acho que as cotas poderiam vir sim, mas até lá dá um monte de outras coisas.** Certamente uma delas deve ser a melhoria do ensino público, de um melhor treinamento dos professores... em âmbito geral, para que todos tenham condições iguais de ensino, para que estes alunos sejam brancos, pretos, pardos, enfim, seja lá que etnia for, tenham melhor condição de ensino e acabe tendo uma melhor chance dentro da universidade, porque a gente tem que encarar aqui, o vestibular como um processo dentro da universidade pra avaliar o seu conhecimento, que ele vai acabar precisando aqui dentro. Se ele não tem, não adianta dar a vaga pra ele, porque ele vai acabar sofrendo... vai acabar sofrendo até preconceito... enfim sofrer algumas coisas que ele vai ter que encarar por causa dessa má formação. **Então as cotas... olha, a gente tem que ter muito cuidado pra não tapar o sol com a peneira e também não continuar sendo mais injusto ainda**". (Aluno de Pedagogia)

"Oh, eu sinceramente **não sou a favor não**, porque eu acho que é assim... eu **acho que, se todo mundo se esforçar, todo mundo pode entrar...** porque se não fosse assim, eu não estaria aqui...então eu acho, que, como eu, todo mundo pode se esforçar pra estar aqui. Então, não é necessário isso. Acho que é meio desculpa, tipo: "se vocês não podem estudar direito, então vamos fazer o favor de dar essas *cotinhas* pra vocês entrarem...considerem isso como um favor"... é... é isso...(risos)". (Aluna da Linguística)

"(...) eu não queria ficar falando porque eu não tenho embasamento, eu não sou segura pra discutir. A minha tia trabalhou na assessoria... ela trabalhou em Brasília, com a secretaria de assuntos negros, com a coordenadoria, não sei... ela sempre defendeu bastante... e aí eu uso um pouco do discurso dela. Ela fala assim: "veja bem, a questão não é colocar gente incapacitado na faculdade, a questão é que por motivo de um pessoal que tem mais dinheiro e aprende inglês nos Estados Unidos, passa na frente de um negro, dez pontinhos a mais porque ele teve mais chances na vida do que o negro. Então as cotas ajudaria a acabar com isso". **Mas eu penso que cotas, como no Rio de Janeiro pode gerar preconceito.** Um amigo meu negro, do cursinho falou: "ah, você passou?"... e aí eu falei: passei... e ele: "pelo sistema de cotas? Hahahaha". Ele usou como piada, sabe, como quem quer dizer: facilitaram pra você? Acho que essa idéia corre bastante (...) eu não tenho embasamento pra falar...se eu lesse alguma coisa...eu devia ter procurado, né? Mas se eu buscasse mais sobre o assunto, talvez eu gostasse da idéia, mas assim, num primeiro momento, as cotas que tem no Rio de Janeiro, aí, não agrada, nem desagrada... (risos). (Aluna de Geografia)

"(...) então... é meio difícil falar, porque assim: eu conheço muita gente competente que poderia estar aqui e não está, mas eu acho que no Brasil o preconceito é muito mais social... **a injustiça é mais social... do que racial.** E se você **favorecer assim, a raça negra, você vai esta cometendo uma injustiça contra os pobres** e tudo mais... então eu não sei [as cotas deveriam ser social?] eu acho que seria mais justo, bem mais justo, mesmo porque hoje você não sabe muito quem é negro e quem não é, né... igual aquela Camila Pitanga...ela se acha negra, mas se ela não falasse que ela é ninguém, nunca saberia, né... (risos)'. (Aluna da Medicina)

**“Não acredito que o vestibular possa segregar minorias raciais, pois o problema de acesso à universidade é econômico.** Acho que as cotas não vão resolver o problema, pois o buraco é mais em baixo. Deve-se mexer antes, no ensino médio e melhorar a escola pública. **Eu estou aqui porque tive boas condições de ensino”.** (Engenharia Mecatrônica)

“(...) não acredito que medidas como a implementação de cotas nas instituições públicas de ensino superior vá resolver a questão, pois **só estigmatizaria ainda mais o negro, gerando preconceito.** Penso que tem que se melhorar o ensino fundamental e médio...”. (Aluno de Engenharia Agrícola-1)

“(...) **discriminação do mesmo jeito...** eu sou contra, todo mundo tem que se esforçar... tem que melhorar o básico... não adianta por cotas... põe o cara aqui e ele não agüenta o curso (...) o sistema da Unicamp é melhor que as cotas, mas não concordo que se dêem pontos para os negros (...) porque não dar cotas também para os orientais... o negro tem algo de pior? Dar pontos por causa da cor da pele é discriminação do mesmo jeito... **eu não queria ganhar pontos extras... eu me esforcei...** não sou melhor que ninguém, mas também não sou pior... todos os negros que eu conheço são muito esforçados”. (Aluno de Física)

Apesar dos posicionamentos diante da questão sobre as cotas, a maioria dos entrevistados demonstrou ter poucas informações, dando indícios de pouco interesse pelo assunto.

O argumento mais recorrente nas falas, mesmo entre os que tendem a ser favoráveis a reserva de vagas para negros no sistema superior de ensino, é o medo do surgimento de conflitos: a possibilidade de gerar *preconceito, racismo, conflitos...* Através dessas falas fica evidente o que já verificamos nas falas anteriores: a dificuldade e, porque não dizer, a impossibilidade de se reconhecer o espaço universitário como mais um dos espaços sociais em que o estigma da cor da pele nas interações e relações sociais é um fator inferiorizante.

As próprias falas dos entrevistados nos dão pistas para verificar a manifestação do estigma da cor da pele. O temor pelo futuro profissional dos cotistas (*como vai ser no mercado de trabalho?*) ou a preocupação com os rótulos injuriosos dentro do espaço universitário (*temos que colocar alguém com igualdade de condições*) é a fuga da imagem do negro “fracassado”. O estigmatizado, como coloca Goffman (1988), está sempre tentando compensar o seu defeito, sua marca desonrosa.

A necessidade de *provar* constantemente a competência, para daí justificar sua presença em espaços onde não é *esperado* (*é como se alguém dissesse que aqui não é lugar pra você; parece que existe uma incompatibilidade entre ser negro e ser aluno*) traz para as falas dos entrevistados a preocupação com o mérito (*tem que se esforçar: todos podem entrar com esforço...*) É

necessário *provar* o merecimento, pois o mérito, segundo crê o senso comum, ultrapassa qualquer preconceito, qualquer marca desonrosa<sup>68</sup>.

A maior parte dos entrevistados, embora concorde com o fato de que há poucos negros na universidade, julga que a maior injustiça social é a de ordem socioeconômica: *devemos pensar em cotas para pobres; seria uma injustiça darmos cotas só para negros; a universidade não segrega minorias raciais*.

Dessa forma, fica evidente que os entrevistados, alunos de graduação da Unicamp, ao considerar que, como já foi pontuado, a pouca presença de negros no sistema superior de ensino é de ordem socioeconômica, fazem coro com o senso comum (inclusive com alguns setores da nossa intelectualidade), que pensa ser a desigualdade socioeconômica e cultural entre brancos e negros fruto das contingências estruturais, sem, contudo, considerar que a dinâmica racial brasileira é um dos elementos centrais desse ciclo vicioso que coloca um grande contingente da população negra na marginalidade social. Percebe-se assim, que a relação de dominação é determinada quando o dominado, ao reconhecer a cultura dominante, estabelece bases para sua reprodução.

O posicionamento de grande parte dos entrevistados a respeito do debate sobre as cotas reflete, portanto, suas perspectivas e suas percepções sociais, pois, por serem majoritariamente oriundos de classes sociais com mais recursos financeiros, ao contrário da maior parte da população negra brasileira, para muitos, essa discussão não se aplica às suas realidades e trajetórias sociais. A maioria dos estudantes negros na Unicamp não se reconhece como um grupo de alunos negros, mas como indivíduos que pertencem a alguma classe social específica.

“(...) não me identifico com alguém aqui na universidade porque é negro, me identifico com quem é pobre...”. (Aluno de Geografia)

“(...) a maior parte dos negros que conheço aqui na Unicamp não são pobres (...) eu mesmo acabo por me juntar àqueles com que tenho afinidades de gostos...”. (Aluno de Engenharia Elétrica)

---

<sup>68</sup> Em uma fala do aluno de Engenharia Elétrica fica evidente esta relação entre mérito, competência e respeito. Segundo ele, o único caso que conhecera na sua vida acadêmica em que havia manifestações declaradas de racismo, era contra um professor da Faculdade de Engenharia Elétrica. “Corriam” entre os corredores desta faculdade *apelidos* racistas e desonrosos, pois, segundo o entrevistado, o tal professor era incompetente. “Eu me ofendia com os apelidos dados a ele, mas não me sentia com forças para defendê-lo, pois em matéria de competência, realmente ele não tinha...”. Desta forma, vemos que a injúria racial é permitida e reconhecida em casos em que o negro não demonstra ser merecedor da posição social ocupada.

### *3.5 Posicionamento da Unicamp frente a pouca presença de alunos negros*

A partir do vestibular de 2005, através do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), os candidatos oriundos do ensino médio da escola pública passaram a ter um acréscimo de 30 pontos na segunda fase. Os vestibulandos que se auto-declararem pretos, pardos ou indígenas<sup>69</sup> e que cursaram o ensino médio na rede pública de ensino têm 40 pontos adicionais na nota final do exame vestibular. Com essa medida, a reitoria e toda a administração da Unicamp pretendem diminuir a exclusão social nas suas dependências sem alterar o nível de excelência de seu quadro discente, embora os responsáveis pelo vestibular da Unicamp não o considerem excludente.

Segundo os responsáveis pelo vestibular – Renato Pedrosa e Leandro Tessler –, nos últimos 10 anos, a média de candidatos egressos da rede pública para o vestibular da Unicamp é de apenas 28,8%, ao passo que em âmbito nacional mais de 80% dos estudantes completam o ensino médio em escolas públicas. Isso, em suas avaliações, revelaria uma auto-exclusão dos alunos das escolas públicas. Para eles o argumento da dificuldade das provas do vestibular não pode ser usado para explicar o baixo número de candidatos vindos do sistema público de ensino, na medida em que a taxa percentual entre candidatos da rede pública de ensino e a taxa de ingressantes na universidade oriundos do sistema público são equivalentes. Portanto, para os responsáveis pela Comvest, o PAAIS se propõe a incluir através de um mecanismo que permitiria atenuar uma alegada auto-exclusão. Em outras palavras, o programa de inclusão social da Unicamp deve atuar sobre certos mecanismos que impediriam alunos da rede pública de pleitear uma vaga na Unicamp.

Resultado de uma série de estudos estatísticos, as políticas de inclusão social na Universidade Estadual de Campinas refletem a posição cientificista que paira sobre essa instituição e os órgãos que a compõem. A Comvest teve que se posicionar frente à polêmica implantação de cotas nas universidades públicas e às acusações por parte da sociedade civil, *encarnadas* pelos movimentos negros, de que as instituições de ensino superior público com seus pressupostos vestibulares de alto nível de exigência não permitem a entrada de alunos oriundos

---

<sup>69</sup> Cabe lembrar que foi somente a partir do vestibular de 2002 que a Unicamp incluiu o quesito cor/raça no seu questionário socioeconômico.

das escolas públicas de ensino médio (no geral de baixa qualidade de ensino), que são na sua grande maioria membros da comunidade negra do nosso país<sup>70</sup> (Benevides, 2004).

Com o levantamento do perfil do alunado que ingressa na graduação da Unicamp, a Comvest forneceu dados para que um grupo de trabalho, coordenado pelo vice-reitor Tadeu Jorge<sup>71</sup>, pensasse numa maneira de incluir estudantes egressos da escola pública e estudantes negros. O objetivo principal do grupo deveria ser o de manter acima de tudo o valor acadêmico, preservando a autonomia universitária. Dever-se-ia aliar a inclusão social ao mérito acadêmico. Segundo Jorge,

“ (...) o que foi proposto permitirá manter e até melhorar o nível dos alunos que serão selecionados pelo vestibular (...) é muito diferente do sistema de cotas, que reserva vagas independentemente da qualificação, podendo colocar em risco o valor acadêmico que deve basear a atuação da universidade (...). Desde o início, porém, ficou claro que o sistema de cotas, baseado na simples reserva de vagas por um critério, não atendia a alguns princípios importantes da Universidade o que mais incomodava era a possibilidade de perder qualidade na seleção dos alunos (...). A proposta apresentada, base para a decisão do Consu, permite resultados concretos e significativos de inclusão, preservando o valor acadêmico e demonstrando na prática, mais uma vez, o exercício da autonomia universitária”.<sup>72</sup>

Na tentativa de manter um dos objetivos da Comvest, o de influenciar no desenvolvimento dos ensinos fundamental e médio através dos seus vestibulares, Jorge diz ainda que:

“ (...) o que a Unicamp estará fazendo é inclusão social atrelada à valorização do ensino público em todos os níveis. Esperamos que contribua para qualificar o ensino médio nas escolas públicas. Evidentemente, à sinalização da Unicamp deverão ser adicionadas medidas concretas que competem a todas as esferas governamentais, como, por exemplo, capacitação de professores da rede pública e dotação de infra-estrutura adequada para as escolas”.<sup>73</sup>

Para se chegar aos valores de pontos a serem acrescentados no resultado final das provas dos alunos egressos oriundos do ensino médio público e para os que, além disso, se autodeclararem negros ou pardos, a Comvest realizou um estudo estatístico em 2003 com base na

---

<sup>70</sup> Segundo o professor doutor Renato Pedrosa, coordenador da Comvest, o número de pontos a serem acrescentados na pontuação final do candidato a uma vaga na Unicamp é fruto de rigorosos estudos estatísticos, que através do cruzamento de seu banco de dados com o de outros bancos oficiais, como o do MEC e do IBGE, constatam que a quantidade de negros e pardos na Unicamp é proporcional ao número de negros que se forma no ensino médio e dessa forma, não seria a universidade um espaço de exclusão racial. Para Pedrosa, portanto, a exclusão do negro está no ensino médio.

<sup>71</sup> Com a transferência do reitor Carlos de Brito para a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o vice-reitor Tadeu Jorge, após uma consulta à comunidade acadêmica e com aval do governo do Estado, passa a ser o atual reitor desta universidade a partir de 2005.

<sup>72</sup> LEVY, Clayton. Programa inédito para o Vestibular alia inclusão social a mérito acadêmico. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 31 de maio a 06 de junho de 2004, p. 05.

<sup>73</sup> *Idem, ibidem.*

análise dos dados dos estudantes que ingressaram na Unicamp de 1994 a 1997 e que já haviam se formado. O objetivo desse trabalho foi estudar a associação de aspectos da condição socioeconômica do candidato ao prestar o vestibular, com seu desempenho durante o curso. Os resultados dessa análise apontam que aqueles que cursaram o ensino médio na escola pública apresentaram desempenhos acadêmicos superiores ao longo do curso. Para se chegar a essa conclusão, foram avaliadas as seguintes variáveis socioeconômicas: renda familiar total de até 20 salários mínimos e acima de 20 salários mínimos; escola de ensino médio por natureza administrativa: pública, particular e mista; escolaridade dos pais: ginásial, colegial e superior; atividade profissional do candidato: trabalhava ou não trabalhava; participação ou não em curso pré-vestibular.

Segundo um dos responsáveis pela Comvest, Renato Pedrosa<sup>74</sup>, organizador do estudo, foi possível observar com base nos dados:

“(…) que, em todos os casos em que uma variável socioeconômica ocorre, ela está associada positivamente ao desempenho entre os alunos que podem ser considerados desfavorecidos (em relação aos grupos associados aos outros valores da variável em questão). Uma possível interpretação deste fenômeno é que estes estudantes, por terem superado adversidades de diversas naturezas para chegar em igualdade de condições à universidade (medida pela nota semelhante obtida no Vestibular), têm potencial superior para se desenvolverem academicamente, quando comparados aos estudantes dos outros grupos”.

A proposta do PAAIS conta também com a ampliação do número de isenções da taxas de inscrição a serem oferecidas aos alunos que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas e que comprovarem, através de documentação pré-estabelecida pela Comvest, sua situação socioeconômica desfavorecida. Foram concedidas 100 isenções da taxa de inscrição do vestibular para funcionários da Unicamp e Funcamp, isenções ilimitadas para candidatos que optassem/optem apenas pelos cursos: Matemática – licenciatura noturno, Ciências Biológicas – licenciatura noturno, Letras – licenciatura noturno e licenciatura integrada em Química/Física noturno<sup>75</sup>. Segundo dados da Comissão Permanente para os Vestibulares, em 2004 houve 4.030

---

<sup>74</sup> PEDROSA, Renato H. L. Em igualdade de condições, alunos de graduação da Unicamp que estudaram na rede pública têm desempenho acadêmico superior. **Publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares**, Campinas: Unicamp, n° 1 de maio de 2004.

<sup>75</sup> A administração do vestibular não esclarece os motivos que fundamentam a escolha destes cursos. O que fica claro, no entanto, é que estes cursos não estão dentre os mais concorridos do vestibular e, conseqüentemente, não estão na lista dos mais prestigiados.

(8%) candidatos inscritos, em um universo de 50.312. Destes isentos de pagar a inscrição, 117 (3,94%) passaram no vestibular, dentre os 2.971 selecionados.<sup>76</sup>

Com o PAAIS, a Comvest espera um aumento de 33% na aprovação dos alunos que cursaram todo o ensino médio em escola pública, 11% entre os que se declararem pretos, pardos e indígenas e 29% entre os que receberam isenção na taxa do vestibular. O Programa de Ação Afirmativa de Inclusão Social prevê que a Comvest e a Pró-reitoria de Graduação (PRG) acompanharão o desempenho dos alunos que participarem do programa e os resultados fornecerão subsídios para reavaliação das medidas adotadas.

Além das políticas de inclusão social em implantação desde 2002 com as isenções nas taxas do vestibular, a Unicamp tem se colocado oficialmente como uma das instituições que mais investe na manutenção de alunos socioeconomicamente desfavorecidos<sup>77</sup>, através de seus programas de assistência estudantil, coordenado pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE)<sup>78</sup>.

### *3.5.1 O que não é divulgado*

O programa de inclusão social da Unicamp julga aliar política universalista (estudantes do ensino médio público) e política particularista (negros e indígenas). No entanto, a proposta inicial, aprovada pelo Grupo de Trabalho sobre Inclusão Social (GTIS) e apresentada para votação no Conselho Universitário (CONSU) não beneficiava os grupos historicamente excluídos do sistema superior de ensino. No relatório-proposta havia uma posição contrária à extensão do programa aos negros e aos indígenas.

A maioria dos membros do GTIS entendeu ser prematuro apresentar a proposta baseada no parâmetro racial (pretos e pardos) por insuficiência de dados sobre a presença de estudantes negros na universidade, uma vez que a autodeclaração de cor só foi introduzida no formulário de inscrição do vestibular 2003, inviabilizando tal proposta, ao contrário dos estudos realizados a respeito de alunos egressos do ensino médio público, que contavam com número satisfatório de

---

<sup>76</sup> Estes dados incluem os candidatos a vagas na Famerp (Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto), que se vinculou ao vestibular da Unicamp no ano de 1997. Dados disponíveis no sítio eletrônico da Comvest: [www.convest.unicamp.br](http://www.convest.unicamp.br). Não conseguimos dados referentes ao vestibular 2005.

<sup>77</sup> Em documento encaminhado ao Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a propósito do pré-projeto da reforma universitária, a Universidade Estadual de Campinas mencionou a falta de políticas de manutenção do alunado financeiramente menos favorecido nas instituições de ensino superior federal. Para a administração da Unicamp, programas deste gênero são imprescindíveis para as políticas de ação afirmativa, além de não desperdiçar verbas com evasões.

<sup>78</sup> Órgão inteiramente voltado para o aluno, que além dos programas de bolsas de alimentação, transporte, trabalho e moradia, oferece ainda Serviço de Assistência Psicológica e Pedagógica (SAPPE), programas de intercâmbio no exterior, balcão de trabalho temporário e estágios.

dados. Entendendo a importância da questão, o grupo de trabalho então propõe a realização de mais estudos, para levantar dados dos vestibulares de 2003 a 2006.<sup>79</sup>

A despeito do posicionamento do GTIS sobre a proposta de inclusão étnico-racial, em 25 de maio de 2004 o CONSU aprova a implantação do PAAIS particularizando a questão étnico-racial, sem que se fique registrado o motivo de tal mudança de foco.

No entanto, através dos artigos da imprensa, nos é possível inferir que tal mudança no texto final deve-se, sobretudo, ao posicionamento dos membros do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU), representantes de setores da comunidade negra local, além da intervenção do então deputado estadual do PT, Tiãozinho.

Em entrevista à imprensa, o conselheiro Miguel dos Santos – membro do STU – mostra o descontentamento com o texto da primeira versão, dizendo que a questão da inclusão racial na universidade era importante e que seria recolocada no Consu:

"Apesar de representar um pequeno avanço, pois vai aumentar a participação do aluno da escola pública na Unicamp, o Programa elaborado pelo GTIS [Grupo de Trabalho sobre Inclusão Social] não vai ser significativo para os afro-descendentes. Em nove dos cursos – Medicina, Enfermagem, História, Linguística, Estatística e engenharias de Alimentos, Elétrica, Mecânica e da Computação –, pelas nossas projeções, o número de negros iria até mesmo cair em cerca de 0,5%", argumenta o representante dos funcionários no Consu, Miguel Leonel dos Santos.

(...)

Havia outras propostas mais avançadas no GTIS, como a que previa o acréscimo de 40 (e não apenas 30) pontos para as provas dos candidatos negros, mas não foram aprovadas. Por isso a nossa iniciativa de ir além e fazer a intervenção no Consu em favor das cotas", completa Santos.<sup>80</sup>

A utilização dos estudos estatísticos pelo GTIS para excluir as políticas particularistas de inclusão social revela a resistência da Universidade Estadual de Campinas em assumir o caráter social da exclusão dos negros e indígenas do sistema de ensino superior. Preocupada em tomar iniciativas distintas das tomadas pelo governo federal – que prevê reserva de vagas para esses grupos em universidades federais – a administração da Unicamp tem reiterado junto às comunidades interna e externa seu compromisso com a autonomia universitária e com a excelência acadêmica – esta última pensada em termos “meritocráticos”.<sup>81</sup>

---

<sup>79</sup> Grupo de Trabalho sobre Inclusão Social (GTIS). Relatório-Proposta: Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na Unicamp (PAAIS-Unicamp). (<http://www.sg.unicamp.br/pautas/pautaconsu87adendo.pdf>)

<sup>80</sup> ARAÚJO, Sammya. Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp defende reserva de 30% das vagas para afro-descendentes. **Diário do Povo**, Campinas, maio de 2004. ([http://www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/clipping/maio2004/clipping040525\\_diariodopovo.html](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/maio2004/clipping040525_diariodopovo.html))

<sup>81</sup> Meritocracia é “o poder de inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com esta definição, os méritos dos

### 3.5.2 *Intenção de ser uma alternativa às cotas*

A proposta do PAAIS teve uma repercussão positiva, ou pelo menos, não teve reações explícitas contrárias. Internamente, os documentos produzidos referentes a essa temática têm sido, quase que exclusivamente, da própria Comvest. A comunidade acadêmica não se pronunciou de forma expressiva com relação ao programa. Externamente, a imprensa tem se encarregado de acompanhar a evolução do programa, muito embora não se note a diferença entre as notícias veiculadas internamente e as transmitidas pela imprensa externa. Talvez isso tenha ocorrido pela falta de dissenso existente sobre o programa.

“Sem cotas, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) conseguiu este ano aumentar em cerca de 40% o número de alunos de escolas públicas, negros e índios entre os aprovados no seu vestibular. A instituição criou um sistema de ação afirmativa próprio, em que esses estudantes recebem previamente pontos adicionais na prova. O maior efeito ocorreu no curso de Medicina, o mais concorrido e conceituado deles: serão em 2005 300% jovens a mais vindos do ensino médio estadual. (...)”

O êxito do sistema da Unicamp, chamado de Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social (PAAIS), aparece agora como uma oposição ao sistema de cotas, defendido pelo governo federal<sup>82</sup>.

O que vemos nos jornais, na realidade, revela a aceitação do PAAIS. A maior parte das notícias veicula o programa como alternativa preferencial às cotas, pois a Unicamp, de acordo com a imprensa, conseguiu aliar inclusão social e mérito.

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) concorda com a necessidade de se realizar uma política de inclusão social, mas seguindo sua condição de universidade autônoma desenvolveu seu próprio sistema – que busca unir o mérito do candidato às suas condições sócio-econômicas. "O objetivo de uma boa universidade é selecionar os estudantes com maior potencial de desenvolvimento. E isso pode não ser diferente de tirar a nota mais alta no vestibular", afirma Carlos Britto Cruz, reitor da Unicamp<sup>83</sup>.

---

indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectivas que são confirmadas no sistema escolar mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável, conquanto nem sempre suficiente, do poder das novas classes dirigentes, obrigando também os tradicionais grupos dominantes a amoldarem-se. Postula-se, dessa forma, o progressivo desaparecimento do princípio da *ascription* (pelo qual as posições sociais são *atribuídas* por privilégio de nascimento) e a substituição deste princípio do *achievement* (pelo qual as posições sociais são, ao invés, adquiridas graças à capacidade individual)” (Bobbio *et al*, 1992, p. 747).

<sup>82</sup> CAFARDO, Renata. Unicamp: mais alunos da rede pública. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21/02/2005. ([http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia\\_clipping\\_cagfg.html](http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_cagfg.html))

<sup>83</sup> BORGES, Robinson. Em busca do elo perdido. **Valor Econômico**: Caderno EU 04/06/2004. ([http://www.unicamp.br/unicamp/canal\\_aberto/clipping/junho2004/clipping040604\\_valor.html](http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/clipping/junho2004/clipping040604_valor.html))

O então reitor Carlos Henrique de Brito Cruz destacou que o programa não deve ser confundido com sistema de cotas, uma vez que não há reserva de vagas pré-estabelecidas. Segundo o ex-reitor, trata-se de um “programa de ação afirmativa” que tem como objetivo atrair os estudantes mais capazes. Brito Cruz disse que, com a medida, a Unicamp faz inclusão social levando em conta a autonomia universitária, a qualificação e o mérito dos estudantes admitidos. “Com isso mostramos que é possível fazer inclusão social e ao mesmo tempo melhorar a qualidade do quadro discente”, afirmou<sup>84</sup>.

Portanto, através desta declaração da administração da Unicamp talvez possamos compreender o pouco dissenso sobre o PAAIS. Com o seu programa de inclusão, a universidade manteve seu perfil a “meritocrático”, que se expressa numa auto-imagem explicitada logo no início do texto da deliberação que instalou o PAAIS:

“O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, na qualidade de Presidente do Conselho Universitário, tendo em vista o decidido em sua 87ª Sessão, realizada em 25.05.04, e considerando:

o permanente e indissolúvel compromisso da Unicamp com a autonomia universitária e o valor acadêmico;

o objetivo, desejável academicamente e socialmente justo, de se criar oportunidades para que o corpo de estudantes reflita com a maior similitude possível, e à luz dos valores acima afirmados, a sociedade brasileira;”<sup>85</sup>

### 3.5.3 *Inclusão social e mérito*

A grande aceitação do PAAIS é intrínseca à sua “natureza”. Primeiro por ser um projeto que nasce da idéia de que o vestibular da Unicamp não é excludente. A alegação de auto-exclusão dos candidatos defendida pelos responsáveis pelo vestibular dissocia desempenho acadêmico e condições socioeconômicas dos candidatos, muito embora vários estudos tenham demonstrado que não é possível separar desempenho acadêmico, condições socioeconômicas e pertença racial dos alunos<sup>86</sup>.

Em segundo lugar, motivo que se origina do primeiro, não se problematiza a noção de mérito. Na forma como os coordenadores do vestibular a colocam, é como se a noção de mérito fosse algo metafísico, que está além dos jogos de poder e das disputas sociais. E, como já foi visto, a “meritocracia” que paira na nossa sociedade, como um valor de caráter universal e

---

<sup>84</sup> LEVY, Clayton. Programa inédito para o Vestibular alia inclusão social a mérito acadêmico. **Jornal da Unicamp**.2004. ([http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/junho2004/ju254pag05.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2004/ju254pag05.html))

<sup>85</sup> Trecho da Deliberação CONSU-A-12, de 25-05-2004, publicada no DOE em 26/06/2004. ([http://www.pg.unicamp.br/delibera/2004/I\\_DELI04.htm#](http://www.pg.unicamp.br/delibera/2004/I_DELI04.htm#))

<sup>86</sup> Ver, por exemplo, Rosenberg (1987), Hasembalg (1987, 1987 a, 1987 b), Guimarães (2003) e Queiroz (2002).

imprescindível para a reprodução do nosso modelo democrático, estabelece e funciona como mantenedora das desigualdades engendradas pelo ideal democrático.

Só é possível pensar que o vestibular não é excludente quando estamos presos à idéia de que existe igualdade de acesso a todos. E, tal pensamento é a máxima do pensamento “meritocrático” aplicado ao PAAIS: a igualdade de acesso à realização da prova supõe igualdade de oportunidades.

Portanto, se o programa de inclusão social da Unicamp tinha como objetivo a justiça social, não se pode afirmar que tenha atingido seus objetivos plenamente. Pois, quando adotamos o ideal da competição, os que “fracassam” não são vistos como agentes de um modelo de relações sociais que perpetua uma estrutura de desigualdades e injustiça social, mas antes como responsáveis pelo seu próprio “fracasso” – o que fica claro na alegação de auto-exclusão. Afinal, para os responsáveis pelo vestibular, o desempenho acadêmico está dissociado da trajetória de vida do candidato, exceto pela sua trajetória escolar. E, assim, tudo permanece como antes: a reprodução da exclusão balizada pelo discurso da “meritocracia”, em que o pressuposto do mérito acadêmico não está associado a outros determinantes da vida social que não o escolar. Então, a idéia de que o modelo da Unicamp teria conseguido superar os impasses das propostas “cotistas”, “desracializando” a questão da inclusão social coloca na verdade outra problemática, cuja separação não é menos complexa: a questão do acesso aos aparelhos que permitem uma inclusão plena e equitativa, que no Brasil é atravessada pela questão racial.

\*

Dessa forma, através de uma trajetória de criação e recriação de um mito de excelência e sucesso, a Unicamp, dentro da análise do acesso ao sistema superior público de ensino, se apresenta como um espaço de disputa constante pela manutenção de seu modelo tecnocrata a serviço do desenvolvimento do país. Mesmo quando se insere no debate de políticas de igualdade social (PAAIS), não abandona o discurso e a prática de medidas que visam a manutenção da ideologia da meritocracia.

A Unicamp é, portanto, um território muito interessante para pensarmos a inclusão daqueles que têm se mantido sempre à margem (os negros), na medida em que, através da conquista de seu reconhecimento pelo senso comum, fica mais evidente o seu caráter elitista: só os *melhores* estão na Unicamp.

### *3.6 Desempenho e expectativa profissional*

Em uma universidade como a Unicamp, que preza pela meritocracia e valoriza a auto-imagem da excelência, qual o futuro profissional que um jovem negro pode esperar, tendo em vista que (como estou sugerindo em minha argumentação), além da condição socioeconômica e cultural que possui (favorável ou não à vida universitária), está sujeito aos efeitos do estigma da cor da pele que influencia suas interações e relações acadêmicas?

O que quero enfatizar aqui é o caráter contingente das relações acadêmicas – sobretudo entre professor e aluno – que, como procurei demonstrar acima, às vezes assume, diante dos olhos dos entrevistados, posicionamentos ambíguos, que ora dá margem para associá-los a preconceitos de origem racial ora dá margem para associá-los a preconceitos de outra natureza.

Não se pode avaliar quando o professor através de uma exigência acadêmica ou de alguma restrição imposta a um estudante em sala de aula esconde seus preconceitos.

“(...) eu acho que eles criam esta indiferença, este preconceito quando eles nem param para conversar comigo... Eu acho que é pela minha aparência, pela minha cor, minha fisionomia... Eu acho que isso os incomoda de alguma forma...”. (Aluno de Química)

“(...) eu fui falar com um professor sobre uma idéia pra pesquisa... e acabou não rolando, sabe, sei lá, ele falou que eu tinha que saber alemão e tal (...) depois eu acabei aprendendo sozinho, por conta mesmo... tive que correr atrás”. (Aluno de Filosofia)

“Quando fui pedir orientação para um professor, para um projeto de iniciação científica, também senti algo de estranho, não sei se era por causa da minha cor... fui pedir para um professor lá da FEAGRI que me aceitasse em um projeto seu, que estuda uma máquina que me interessava... ele me tratou com maior descaso ‘me procura depois’, e eu fui lá várias vezes e ele sempre dizia para procurá-lo depois, até que eu desisti e hoje faço iniciação com outro professor que é super legal e que me trata super bem... como um amigo. Agora não sei se o caso deste outro professor foi racismo... ele também tratou mal um outro colega meu mais velho...”. (Aluno de Engenharia Agrícola)

Percebe-se que o estigma da cor da pele é algo tão introjetado no imaginário da sociedade brasileira que uma reação preconceituosa e/ou discriminatória não passa, em geral, pela consciência do agente. O depoimento a seguir, já citado neste texto, em capítulo anterior, é bem ilustrativo sobre o quê estou afirmando:

“(...) naquele dia eu cheguei mais cedo, porque tinha levado minha irmã na faculdade dela (...) fui a primeira a chegar, era aula de introdução à psiquiatria (...) sentei e fiquei revisando a matéria. Logo depois, chegou o professor... ele entrou e nem me cumprimentou, nem olhou pra mim... ficou lá, arrumando umas transparências. Quando a

sala estava cheia ele falou: ‘a senhora faça o favor de se retirar, não fez a faxina até agora, não vai fazer mais! Ficou aí, lendo revista...’. Uma amiga percebeu que ele estava falando comigo e levantou indignada: ‘professor, essa é nossa colega Ana, o nome dela está na lista... eu vou processar o senhor por racismo!’ (...) ele tentou dar a aula, mas ficou abalado e dispensou a turma (...) eu fiquei sem fazer nada, não sabia o que dizer, o que falar...” (ex-aluna de Medicina)

Entretanto, independente da consciência ou não do ato preconceituoso e/ou discriminatório por parte do agente é evidente que essas relações e interações perpassadas pelo estigma da cor da pele prejudicam o psiquismo do estudante negro, afetando sua auto-estima e seus projetos profissionais.

Segundo José Jorge de Carvalho (2005),

“ (...) um professor pode minar a auto-estima de um aluno de um modo quase definitivo com um mínimo de ênfase e sequer deixando rastro ou coincidência externa de sua ação. E um pequeno conflito ou mero desentendimento no interior dessa hierarquia – às vezes uma única frase – pode facilmente produzir efeitos devastadores, dada a natureza extremamente delicada, incerta e instável que é a relação de um aprendiz com um objeto de conhecimento. A aventura intelectual plena prometida pelo ambiente acadêmico demanda uma crença em si próprio, uma segurança para aventurar-se num terreno permeado de dúvidas, opacidades e possibilidades de fracasso. O saber acadêmico exerce um profundo efeito inibitório na maioria das pessoas em geral. O que dizer então do seu efeito nos negros, já marcados por uma trajetória prévia de rejeição e de sentimentos de inadequação social (...) Acrescentemos a isso o fato de que a convivência na academia é marcada por uma setorização radical do poder (compensada obviamente pela rotatividade de cargos e posições, porém que não suaviza o impacto conjuntural do seu exercício) e por uma concentração da avaliação em relações interpessoais, tendendo, na pós-graduação, à interação predominante dialógica, quando não de aberta intimidade a até mesmo de cumplicidade. Na medida em que se avança na hierarquia específica de cada carreira acadêmica, essa pressão dialógica aumenta na escolha de assistentes de pesquisa, de participantes de projetos especiais, nas entrevistas para a pós-graduação, para orientação, para apresentação de trabalhos etc. O jovem negro em geral entra nessa estrutura em uma dupla condição fragilizadora, de irrelevância e de carência (...). Mais pesado se torna o jogo inter-racial quando se enfrentam os rituais de promoção da imagem pessoal, em seminários, conferências e outras discussões fora de aula: as poses, as exibições de conhecimento, os enfrentamentos sub-reptícios que permitem o cultivo do lado perverso da academia – em lugar da arte, o artifício (algumas vezes, outras de todo falso) –, que pode deslocar os parâmetros legítimos de avaliação para dar passagens a tentativas de sedução e competição desleal entre os estudantes diante das oportunidades apresentadas”. (Carvalho, J., 2005, pp.77-9)

Diante desse complexo quadro de relações e interações dos estudantes negros no espaço universitário, retomamos a indagação inicial: quais são as perspectivas profissionais de jovens universitários negros, dada às limitações enfrentadas no ambiente acadêmico, devido à cor de sua pele? Qual o futuro de um graduado negro? O que sabemos é que em universidades como a Unicamp, cuja área de concentração é a pesquisa, poucos, ou melhor, pouquíssimos são os

docentes negros. E, pelo que sabemos através da pesquisa de Ribeiro (2001) e José Jorge de Carvalho (2005), o número de docentes negros em universidades públicas do Estado de São Paulo (onde se concentra mais recursos para pesquisa e onde a qualidade de ensino é mais elevada do que nas instituições de ensino superior privadas) é insignificante. Assim, o ciclo vicioso se repete e a tão esperada assimilação ao mundo dos brancos, dentro de uma lógica meritocrática, na sociedade capitalista se revela só mais um instrumento de dominação. (Spitzer, 2001).

Por fim, acredito, assim como José Jorge de Carvalho (2005), que silenciar essas situações de preconceito e de discriminação no ambiente universitário é reproduzir o discurso conservador e elitista de que a universidade não é espaço para negros. O silêncio sobre esta problemática no meio acadêmico realimenta as situações de exclusão do negro neste ambiente.

“(...) depois que me formar? Eu não sei... não queria ter que pensar nisso... me formo esse ano e não sei o que vou fazer. Me desencantei com a matemática... não gosto do jeito que os professores trabalham com ela... também me desiludi com a educação... sei lá (...) é por isso que andei desanimado; com umas tristezas...” (Aluno de Matemática-licenciatura)

### *3.7 Pós-campo*

Acabei fazendo amizade com grande parte dos entrevistados. Achei muito interessante como esse trabalho repercutiu em suas vidas. Uns vieram me procurar depois para dizer que passaram a observar situações que antes “passavam batidas”.

“(...) eu quis conversar com você novamente porque antes eu falei que não senti preconceito aqui dentro, mas hoje eu ando vendo umas coisas estranhas (...) percebi numa aula de inglês, no CEL, que a professora pega mais no meu pé e de outro rapaz negro, não sei, mas ela sempre desconfia que a gente não entende, fala que nossa pronuncia é ruim... outro dia mesmo, ela veio e falou na frente de todo mundo que meu desempenho era muito fraco... eu até percebo que tenho um pouco de dificuldade de falar, de me expressar, fico com vergonha de errar e tudo mais, mas no resto eu vou bem! (...) não sei, viu, Fabiana, mas lá no IMECC, também, andei vendo umas coisas... tinha uma disciplina de verão – aquelas que a gente pega pra adiantar, ou porque reprovou, enfim – e o professor não quis aceitar a minha matricula e de outro rapaz negro... não sei por que! Ele não deu nenhuma explicação pra gente... só disse que podíamos fazer de ouvinte e tal. O outro rapaz acabou desistindo (...) então, depois que nós conversamos da primeira vez eu passei a ver melhor essas coisas, antes sei lá, eu acho que eu não queria ver... não podia ver...”. (Aluno de Matemática-licenciatura-noturno)

“(...) sabe, agora eu acho que eu vou procurar me informar melhor sobre este assunto... é muito ruim esse negócio de racismo...” (Aluna de Engenharia Mecatrônica)

Essas conversas que tive depois com alguns entrevistados, após um processo de reflexão sobre nossa primeira entrevista, mostram que na medida em que o sujeito toma consciência de sua subjugação perante uma ideologia de dominação, que não contempla a sua diversidade e não respeita a sua diferença, este pode se posicionar de maneira mais crítica e consciente diante das limitações a ele impostas nas suas interações e relações sociais. Hoje vejo que esse momento das entrevistas me deu a oportunidade não só para falar e fazer uma análise sobre tal temática, mas, também, abriu um canal de comunicação com os alunos negros da Unicamp. Ali, naqueles momentos das entrevistas, apesar da desconfiança de muitos, abriu-se uma oportunidade para que falassem o que pensavam sobre o assunto e, mais do que isso, abriu-se uma oportunidade para que exteriorizassem alguns sentimentos. E, para alguns, ainda, esta pesquisa foi uma forma de desabafo, um canal que se abriu na universidade em meio ao silêncio que paira sobre a questão racial no ambiente acadêmico.

“(...) eu aproveitei bem as questões para falar o que eu queria... o que eu sentia...” (Aluno de Química)

## Considerações Finais

Neste trabalho analiso as trajetórias sociais de alunos negros na Universidade Estadual de Campinas, uma vez que o reduzido número de estudantes universitários negros sempre recoloca a questão da dificuldade desse grupo em obter êxito na disputa por vagas no vestibular.

De acordo com uma crescente bibliografia, essa dificuldade está assentada em dois fatores. Primeiro pela condição socioeconômica desfavorável em que vive grande parte da população negra no Brasil. Por estar entre os mais pobres, o negro estuda nas piores escolas: aquelas com piores infra-estruturas e com os professores menos preparados, além de uma trajetória escolar acidentada, devido, muitas vezes, a evasão escolar causada pela entrada prematura no mercado de trabalho.

O segundo fator que prejudica a formação escolar do alunado negro são as práticas pedagógicas comprometidas com as estruturas raciais existentes em nosso país. De acordo com estudos, o aluno negro é aquele que se senta sempre nas últimas fileiras da sala de aula. É o último a ser chamado para atividades de leitura ou outras atividades em sala de aula. Não é beijado e acariciado pelas monitoras nas creches. E é, com frequência, associado ao aluno preguiçoso, bagunceiro e com dificuldade de aprendizado. (Figueira, 1990; Rosemberg, 1987; Oliveira, 2005, Carvalho, 2004 e 2005; Santos *et al.*, 1998).

Com base nesse quadro, se supõe que os alunos que obtêm uma trajetória de “sucesso”, ingressando em uma universidade com vestibular concorrido, possuem algum diferencial em suas trajetórias escolares, superando, de algum modo, os entraves colocados pelo estigma da cor da pele.

Dessa forma, com base nessa crescente bibliografia sobre a trajetória escolar do alunado negro, parti para análise do banco de dados dos ingressantes na Unicamp no ano de 2004 e para análise das entrevistas realizadas no *campus* com graduandos de diversos cursos.

A partir dos dados estatísticos e das entrevistas com graduandos auto-classificados negros, encontrei uma realidade diferente da que supunha de início com base na bibliografia sobre tal temática, pois nessa universidade encontramos um grupo de alunos negros pertencentes a um segmento social com condições financeiras semelhantes à média do quadro geral da universidade. No que se refere às condições socioeconômicas dos entrevistados, verifica-se que estes não representam o quadro estatístico, ou seja, a maior parte dos estudantes negros da Unicamp não

está entre o grupo de condições socioeconômicas mais baixas. Este dado é importante, pois revela que grande parte dos estudantes entrevistados teve boas condições materiais em suas trajetórias escolares. Mesmo os entrevistados que relataram uma trajetória social com mais dificuldades socioeconômicas driblaram as dificuldades materiais através de estratégias utilizadas por grupos sociais mais pauperizados.

Mediante esses fatos, como as condições socioeconômicas revelaram não ser um entrave na trajetória escolar dos entrevistados, foquei minhas análises na interferência do estigma da cor da pele nas vivências escolares dos entrevistados e das possíveis conseqüências de tal experiência psicossocial.

Este trabalho procurou, assim, verificar como o estigma da cor da pele interferiu e interfere nas vivências escolares e acadêmicas de estudantes negros, que obtiveram êxito no disputado vestibular da Universidade Estadual de Campinas, já que uma crescente bibliografia aponta para uma dificultada trajetória escolar do alunado negro por conta das práticas pedagógicas comprometidas com as estruturas raciais presentes na sociedade brasileira.

Nos relatos sobre o período escolar, todos os entrevistados, sem exceção, enfatizaram um bom desempenho escolar, com um gosto especial pelos estudos. Alguns até atribuíram esse bom desempenho na escola a algum tipo de dom/talento/facilidade com a cultura escolar.

Essa ênfase no bom desempenho escolar sugere algumas interpretações. Em primeiro lugar, pode-se avaliar que dizer que “*sempre* foi bom aluno”, que “*sempre*” se saiu bem na escola” e que “*sempre* foi o primeiro da turma” atribui coerência a uma trajetória de êxito escolar. Na realidade, o êxito escolar dos entrevistados pode ser explicado por uma série de condicionantes sociais que possibilitaram tal trajetória de “sucesso”: tempo livre para estudo, apoio material e emocional da família e, sobretudo, boas escolas (mesmo aqueles que estudaram em escolas públicas, cursaram as de melhor qualidade).

Outro ponto interessante a ser analisado, e que diz respeito diretamente à problemática principal desta pesquisa, é a relação entre desempenho escolar e as práticas pedagógicas comprometidas com as estruturas raciais da nossa sociedade. A afirmação dos entrevistados sobre o bom desempenho acadêmico parece ir contra uma crescente bibliografia, sobretudo na área de Educação, que aponta a escola como ambiente desfavorável ao alunado negro, uma vez que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade étnico-racial.

Com as narrativas, vemos que a maior parte dos entrevistados só *lembrava* de situações de preconceito e discriminação fora do ambiente escolar, o que nos indica que a associação entre escola e racismo parece não fazer sentido para os entrevistados, uma vez que a escola é tida como lugar de conhecimento, de racionalidade, ao passo que o racismo é visto como uma prática que não tem lógica, vinculado à noção de ignorância, de desconhecimento. Com isso, tanto a escola, quanto os professores – que são vistos como representantes do conhecimento – são deslocados, nas narrativas, da dinâmica racial presente na sociedade brasileira. Esse mecanismo de deslocamento do ambiente escolar das práticas racistas da nossa sociedade demonstra a recusa em aceitar o espaço escolar como lugar em que a tensão racial se constitui como um dos elementos presentes na construção das práticas pedagógicas.

Percebi que essa recusa pode ser pensada também como uma dificuldade em se perceber uma situação como racista no momento do fato ocorrido, na medida em que não é possível tomar consciência no exato momento. Isto fica mais claro quando percebemos que quando o entrevistado relata ter vivenciado situações de constrangimento racial o faz de maneira retrospectiva, reelaborada no momento da fala. Segundo Figueiredo (2004), os negros que transitam por espaços sociais majoritariamente freqüentados por brancos passam por situações de constrangimento racial, que os fazem refletir tardiamente sobre sua identidade étnico-racial.

Assim, através das narrativas dos entrevistados desta pesquisa se percebe que as práticas pedagógicas, comprometidas com posturas preconceituosas e, por vezes, discriminatórias, baseadas no estigma da cor da pele, são, na maioria dos casos, recalcadas e negadas pelo aluno no momento da interação. Seus efeitos são, no entanto, percebidos nas posturas dos alunos estigmatizados, quando apresentam uma busca pelo *auto-refinamento* e, sobretudo, pela aceitação (*assimilação*) de colegas e, principalmente dos professores.

Dessa forma, constata-se que a preocupação em evidenciar uma trajetória escolar de bom desempenho desvela, sobretudo, uma forma de esconder e ao mesmo tempo revelar toda uma história de vida marcada pelo estigma da cor da pele, em que se tenta ser aceito na escola, como forma de diminuir a tensão racial existente nesse espaço, fugindo do estereótipo do “fracasso” escolar. Mesmo que as narrativas não se refiram às vivências de preconceito racial na escola, percebe-se como o estigma da cor da pele pode atuar de outra forma: no desejo de *auto-refinamento*, em que o indivíduo tenta “corrigir” a sua “condição” dedicando um grande esforço individual ao domínio de áreas de atividades consideradas fechadas, geralmente, para pessoas de

seu grupo. Dessa maneira, percebemos que a recorrência e a insistência nos relatos em falar sobre uma trajetória de bom desempenho escolar é uma manifestação inconsciente de fuga do estereótipo de “fracasso” escolar atribuído ao negro<sup>87</sup>. As narrativas revelam o processo de *auto-refinamento*, em que os negros em processo de *assimilação* tentam “compensar” o estigma do “fracasso” escolar a ele atribuído.

Não obstante ao caráter psíquico nefasto do mecanismo de *auto-refinamento*, que coloca o sujeito estigmatizado sempre em busca de aprimoramento pessoal, o acúmulo de capital cultural conquistado no período escolar possibilitou aos entrevistados o ingresso em uma universidade de qualidade reconhecida. Assim, o aluno negro chega à universidade com sua auto-estima renovada, pronto para desfrutar sua conquista.

Na universidade, entretanto, o aluno negro encontra um número reduzido de colegas negros e uma grande quantidade de funcionários negros, o que é para os entrevistados, algo esperado, uma vez que, na avaliação da maioria, esse quadro está relacionado à realidade de grande parte dos negros na sociedade brasileira: uma condição socioeconômica pauperizada, que não possibilita que a maioria dos negros tenha acesso aos níveis educacionais mais elevados. O interessante é que para os entrevistados que relataram uma trajetória social marcada por dificuldades materiais, a avaliação de que os negros não estão na universidade porque não têm condições financeiras para se manterem no sistema educacional também é válida. E, para estes entrevistados, eles mesmos só conseguiram passar pelas barreiras do vestibular por conta do esforço pessoal, ajuda familiar e, sobretudo, por uma espécie de talento/dom para os estudos. Em nenhuma fala encontramos a associação entre dinâmica racial da sociedade brasileira e o número de negros no sistema superior de ensino, o que demonstra que os entrevistados consideram que a pouca presença de negros nas universidades brasileiras está diretamente relacionada à condição socioeconômica do estudante e, na avaliação de alguns entrevistados (de classe social mais pobre), ao interesse/desempenho nos estudos.

Como a explicação para o reduzido número de negros no sistema superior de ensino, para os entrevistados, é de caráter socioeconômico, estes não avaliam positivamente a reserva de vagas para os negros nas universidades públicas. Em primeiro lugar, consideram que seria mais justo, socialmente, beneficiar os estudantes pobres, independente de sua pertença étnico-racial, já

---

<sup>87</sup> Sobre a relação entre alunos negros e a atribuição da imagem de fracasso escolar ver Marília Pinto de Carvalho, 2004 e 2005.

que o problema é social e não racial. Há ainda, o temor com relação às conseqüências que as cotas poderiam provocar no ambiente acadêmico, pois, segundo os entrevistados, os cotistas seriam vítimas de discriminação na universidade, acusados de incompetência e falta de preparo para acompanhar a dinâmica dos conteúdos universitários. Além disso, em muitos depoimentos a justificativa da avaliação negativa com relação à implantação de cotas para estudantes negros na universidade se baseou no argumento da “competência”. Segundo estes entrevistados, sua experiência pessoal serve de parâmetro para avaliar que *qualquer um que se esforce* passa pelo vestibular com êxito. Tudo é uma questão de *empenho pessoal*, pois os negros têm tanta capacidade quanto qualquer outro grupo étnico-racial.

É interessante perceber que os argumentos utilizados para negar a validade e eficácia da reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras estão assentados nos efeitos de uma trajetória social marcada pelo estigma da cor da pele e por um trajeto de *auto-refinamento*. Nas análises das falas, percebemos que umas das maiores preocupações dos entrevistados é a de expor os negros (expor eles mesmos) a uma desconfiança sobre sua competência, seu mérito, seu merecimento de estar na universidade. E, embora a maior parte dos entrevistados negue haver racismo dentro do ambiente acadêmico, muitos demonstram temor com relação à vivência dos cotistas na universidade e, sobretudo, temor pelo futuro profissional do aluno “beneficiado” pelas cotas, demonstrando que o estigma do negro “fracassado”, “incompetente”, com “deficiência cognitiva” está internalizado no inconsciente dos entrevistados e se manifesta quando qualquer situação pode colocar em risco toda uma trajetória de esforço pessoal para fugir de tal imaginário.

Não obstante a avaliação negativa das cotas por parte dos entrevistados, muitos relataram um certo incômodo com o pouco número de estudantes negros na universidade. Grande parte dos entrevistados quando chegou à Unicamp não encontrou seu lugar no ambiente acadêmico, conhecendo uma sensação de solidão e de inadequação ao espaço da universidade, muito embora não perceba este lugar como reprodutor das práticas raciais existentes na sociedade brasileira e, assim, como na avaliação do espaço escolar, se acredita que a universidade é espaço do conhecimento, por isso os racistas não estão na universidade. Em muitas falas esta sensação de *inadequação* dentro da universidade, com base em situações de constrangimento devido à cor da pele, está associada a indivíduos *externos* à universidade: o segurança do *campus*; uma senhora no ônibus, etc. A maior parte dos entrevistados que relataram alguma vivência constrangedora,

devido a sua pertença étnico-racial, associaram o ocorrido com o desconhecimento do sujeito da interação sobre sua condição de estudante. Ou seja, em ambientes fora de onde se é conhecido estas situações de *confusão* sobre a condição de estudante universitário não ocorre. Este dado confirma as análises de Figueiredo (2004) sobre o *lugar do negro na sociedade brasileira* “(...) Os negros que ascendem são vistos, quase sempre, como exceção à regra do grupo, majoritariamente representados nos estratos inferiores da hierarquia profissional”.

A recusa em ver o ambiente escolar como possível local em que a dinâmica racial da sociedade brasileira se reproduz ocorre também no espaço universitário. A maior parte dos entrevistados – com exceção de apenas um entrevistado – não identifica entre os professores uma prática pedagógica preconceituosa e/ou discriminatória. Embora alguns alunos relatassem um tratamento *diferente* por parte de algum professor, não conseguiram afirmar que tivessem sido vítimas de preconceito e de discriminação racial. Nas falas fica evidente que há mais do que recusa em ver/perceber o racismo, há uma dificuldade de reconhecer/classificar uma atitude como racista, não somente pela dor, pelo sofrimento e pelo medo da rejeição, mas, sobretudo, pela dificuldade de se avaliar uma situação como racista em uma sociedade heterofóbica (como cunhou Guimarães, 1999), em que se nega as diferenças e a desigualdade entre as “raças”, através da reprodução cotidiana do mito da democracia racial.

Acredito que tal dificuldade seja um efeito psíquico que acompanha indivíduos estigmatizados, cujo sentimento de inferioridade nestas situações de conflito não o permitam avaliar em que ponto de uma interação/relação conflitiva foi desrespeitado e inferiorizado. E, no caso de uma situação de tratamento *diferente* por parte do professor isso se torna ainda mais complicado, dada à posição social que ocupa este profissional na hierarquia acadêmica.

Portanto, através das análises das entrevistas fica evidente que o silenciamento a respeito das interações preconceituosas e discriminatórias se estabelece de forma relacional, pois, à medida que se estabelece na sociedade um ideal a ser atingido pelos sujeitos silenciados, há em contrapartida, uma tentativa impetrada por esses sujeitos para se atingir tal ideal. Assim, a incessante busca pelo *auto-refinamento* é a manifestação do reconhecimento das bases da ideologia dominante, em que o estigma da cor da pele (e toda sua sorte de significação) e todo o imaginário sobre o negro na sociedade brasileira estão tanto na cabeça dos *dominadores*, quanto

na dos *dominados*, muito embora os *dominados* sejam subjugados por tal ideologia de dominação.

Concluo, portanto, que essa dinâmica de silenciamento de práticas preconceituosas e, por vezes, discriminatórias no ambiente acadêmico pode minar a trajetória acadêmica desses estudantes, uma vez que o silêncio contribui para a reprodução do discurso conservador e elitista de que a universidade não é espaço para negros. Assim, o silêncio sobre essa problemática no meio acadêmico realimenta as situações de exclusão do negro neste ambiente, mantendo o atual quadro de invisibilidade deste grupo no espaço universitário: os poucos alunos negros no sistema superior de ensino explica o reduzido número de docentes negros nas principais universidades do país, completando mais um ciclo vicioso.

## **Bibliografia**

ABERTI, Verena (1991). Literatura e Autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.04, n.07, pp.66-81.

ADORNO, Sérgio (1995). Discriminação racial e justiça criminal em São Paulo. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 43.

AMARAL, Ligia Assumpção (2004). **Resgatando o passado**: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo.

AZEVEDO, Thales de (1955). **As elites de cor**: um estudo de ascensão social. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

BAUMAN, Janina (2005). **Inverno na manhã**: uma jovem no Gueto de Varsóvia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BAUMAN, Zygmunt (1999). **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami (2003). Alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período 1940-2000. **Texto para discussão**, IPEA, Rio de Janeiro, n. 1003.

BENEVIDES, Maria Victoria (2004). A democratização do acesso ao ensino superior. **Revista Adusp**, São Paulo, out., pp. 21-24.

BERNARDINO, Joaze (2002). Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2. pp. 247-273.

BERTAUX, Daniel (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. **Cahiers internationaux de sociologie**, v. 69, pp. 197-225.

BEZZON, Lara Andréa Crivelaro (1995). **Análise do perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes da Unicamp (1987-1994)**: democratização ou elitização? Dissertação de Mestrado (Sociologia), IFCH, UNICAMP, Campinas, SP.

BOBBIO, Norberto *et al.* (1992). **Dicionário de Política**. Vol. 2. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

BOURDIEU, Pierre (1987). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à Cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.10, dez., pp.3-15.

BOURDIEU, Pierre (1996). A ilusão biográfica. *In*: \_\_\_\_\_. **Razões práticas**. Campinas: Papirus.

BOURDIEU, Pierre (coord.) (1993). **A miséria do mundo**. Trad. Mateus S. Soares Azevedo *et al.* Petrópolis, RJ: Vozes: 1997.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, J. C. (1966). **Los estudiantes y la cultura**. Trad. Maria Teresa López Pardina. Buenos Aires: Labor, 1973.

BUENO, Belmira Oliveira (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida e de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.01, jan./jun., pp.11-30.

- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio (1988). A presença do autor e a pós-modernidade em Antropologia. São Paulo: **Novos Estudos Cebrap**, jul, n. 21, pp.133-157.
- CARDOSO, Ruth C. L.(org.) (1986). **A aventura antropológica teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CARRETEIRO, Teresa Cristina (2003). Sofrimentos sociais em debate. **Revista de Psicologia**, USP, São Paulo, vol.14, n. 03, pp.57-72.
- CARVALHO, José Jorge de (1999). O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Série Antropológica**, Brasília, n.261.
- CARVALHO, José Jorge de (2005). **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial.
- CARVALHO, Marília Pinto de (2004). Quem são os meninos que fracassaram na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr, pp.11-40.
- CARVALHO, Marília Pinto de (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., n. 28.
- CAVALCANTI, Maria Laura V.C (1996). Oracy Nogueira e a Antropologia no Brasil: o estudo do estigma e do preconceito racial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. n. 31, pp. 5-28.
- CLIFFORD, James (1994). **A experiência etnográfica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- CUNHA JR., Henrique (1987). A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola pela criança. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 51-53.
- CUNHA, Luiz Antônio (1980). **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (1978). Etnicidade: da cultura residual, mas irreduzível. *In*: \_\_\_\_\_. **Antropologia do Brasil**: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense; Universidade de São Paulo, 1986.
- DUARTE, Rosália (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, mar., pp. 139-54.
- DUBAR, Claude (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 19, n. 62, abr.
- DUBET, François (2004). O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, set./dez., pp.539-555.
- DURHAM, Eunice R. (2003). Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades. **NUPES**; USP, São Paulo, fev., pp.1-14.
- ELIAS, Norbert, SCOTSON, John (2000). **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- ELLISON, Ralph (1990). **Homen invisível**. São Paulo: Editora Marco Zero.
- FAGGIANI, Antonio (1994). **O comportamento acadêmico nos cursos de graduação da Unicamp**. Campinas, SP: Ed. Unicamp.

- FERNANDES, Florestan (1978). **A integração do negro na sociedade de classe**. Vol. 2. São Paulo: Editora Ática.
- FIGUEIRA, Vera M (1990). O preconceito racial na escola. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 18, pp. 63-72.
- FIGUEIREDO, Ângela (2004). Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, vol. 23, jul./dez., pp.199-228.
- FREDERICO, Carol (2003). Negros deixam os estudos antes e passam menos no vestibular. **Fovest Campinas**, Folha de São Paulo, São Paulo/Campinas, 16 de novembro, pp.4-6.
- GODOY, Marília G. G. (2004). Os desafios da antropologia em favor da interdisciplinaridade. **Tempo & Memória**, ano 2, n. 2, jan./jul., pp.21-32.
- GOFFMAN, Erving (1988). **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- GOMES, Nilma Lino (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, jan./jun., pp.167-182.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Reflexões sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov. pp. 27-29.
- GONÇALVES-FILHO, José Moura (1998). Humilhação Social: um problema político em Psicologia. **Revista de Psicologia**, São Paulo, USP, vol. 9, n. 2.
- GRIN, Monica (2001). Esse ainda obscuro objeto de desejo: políticas de ação afirmativa e ajustes normativos: o Seminário de Brasília. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 59, mar., pp. 172-192.
- GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo (1999). **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34; Fundação Ford.
- GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo (2000). O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, dez., n. 38.
- GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo (2003). Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar., pp. 247-268.
- GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 47, n. 1.
- GUIMARÃES, Antônio S. Alfredo, GUIMARÃES, Nádia A. (2000). Tratamento desigual de brancos e negros na procura de empregos na Região Metropolitana de São Paulo. **Documento de Trabalho**, Projeto Ford/USP, São Paulo, n. 3.
- GULLESTAD, Marianne (2005). Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, maio/ago., pp.509-534.
- HARVEY, Richard D. *et al.* (2005). The intragroup stigmatization of skin tone among black Americans. **Journal of Black Psychology**, vol 31, n. 3, ago., pp. 237-253.
- HASENBALG, Carlos A. (1987). Desigualdades sociais e oportunidades educacionais a produção do fracasso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 24-26.

- HASENBALG, Carlos A. *et al.* (1987a). Diagnósticos: análise de dados e do sistema escolar [Debate]. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 30-35
- HASENBALG, Carlos A. *et al.* (1987b). Processo de socialização da criança e formação de identidade [Debate]. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, pp. 56-61.
- HASENBALG, Carlos, SILVA, Nelson do Valle (1992). **Relações raciais no Brasil**. Rio Fundo, Rio de Janeiro.
- HENRIQUES, Ricardo (2001b). Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **Texto para discussão**, IPEA, Brasília, n. 807.
- HENRIQUES, Ricardo *et al.* (2001a). A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. **Texto para discussão**, IPEA, Brasília, n. 800.
- IANNI, Octavio (2004). Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, IEA, USP, São Paulo, vol. 18, n. 50, pp. 21-30.
- JOSSO, Marie-Christine (1999). Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez., pp.11-23.
- KOFES [Almeida], [Maria] Suely (1976). **Entre nós, os pobres, eles os negros**. Dissertação de Mestrado, IFCH, UNICAMP, Campinas, SP.
- KOFES, Suely (2001). **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras.
- KOFES, Suely (org.) (1996). Gênero e Raça, em Revista: debate com os editores da revista Raça Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, UNICAMP, v. 6-7, pp.241-296.
- LIMA, Eloi José da Silva (1989). **A criação da Unicamp**. Dissertação de Mestrado (Educação), FE, UNICAMP, Campinas, SP.
- LIMA, Marcus E. Oliveira & VALA, Jorge (2004). As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, UFRN, Natal, vol. 9, n. 3, pp.401-411.
- LOPES, Helena Theodoro (1987). Educação e identidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 38-40.
- MACHADO, Elielma Ayres, BARCELOS, Luiz Cláudio (2001). Relações raciais entre universitários no Rio de Janeiro. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 23, pp.1-36.
- MALINOWSKI, Bronislaw (1984). **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural.
- MARONI, Amnérís (2006). Outras Palavras: reinventando os caminhos de pesquisa. Trabalho apresentado no **VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía, Desafios Contemporâneos**, promovido pelo IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá D. C., em 31 de agosto.
- MARTINS, Roberto Borges (2004). Desigualdades raciais e políticas de inclusão racial: um sumário da experiência brasileira recente. **Serie Políticas Sociales**, Cepal, Santiago de Chile, abril, n. 82.
- MATOS, Patrícia (2004). O reconhecimento: entre a justiça e a identidade. **Revista Lua Nova**, n. 63, pp.143-161.

- MENEGHEL, Stela Maria (1994). **Zeferino Vaz e a Unicamp**: uma trajetória e um modelo de universidade. Dissertação de Mestrado (Educação), FE, UNICAMP, Campinas, SP.
- MENEZES, Waléria (2002). O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Trabalhos para Discussão**, Fundação Joaquim Nabuco, ago., n. 147.
- MENEZES-FILHO, Naercio Aquino (2001). A evolução da educação no Brasil e seu impacto no mercado de trabalho. **Estudos IFB**, Instituto Futuro Brasil ([http://www.ifb.com.br/arquivos/artigo\\_naercio.pdf](http://www.ifb.com.br/arquivos/artigo_naercio.pdf)).
- MORRISON, Toni (2003). **O olho mais azul**. São Paulo: Companhia das Letras.
- NOGUEIRA, Oracy (1979). **Tanto preto, quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz Editor.
- NUPES (2002). Relatório de pesquisa I: negros e ensino superior no Brasil. **NUPES**, USP, São Paulo.
- OLIVEIRA, Fabiana de (2005). Relações Raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda *et al* (org.), **Negro e Educação**: escola, identidades, cultura e políticas, São Paulo: Ação Educativa, ANPED.
- PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil**: um retrato de final de século. Rio de Janeiro: FASE, 2000.
- PARSONS, Talcott (1993). Cidadania plena para o americano negro? Um problema sociológico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, jun., n. 22.
- PEREIRA, João Baptista Borges (1987). A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 41-5.
- PEREIRA, Maria da Conceição (1998). O cotidiano de estudantes negros e mestiços no turno noturno: um estudo de caso de uma escola pública de Salvador. In: SANTOS, Jocélio Teles dos *et al*. **Educação e os afro-brasileiros**: trajetórias, identidades e alternativas. Salvador: Cor da Bahia/Novos Toques. (Série Novos Toques, n. 2)
- PINHO, Osmundo de Araújo, FIGUEIREDO, Ângela (2002). Idéias fora do lugar e o lugar do negro nas ciências sociais brasileiras. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 1, pp.189-210.
- POUTGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne (1995). **Teorias de etnicidade**. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (2001). **Raça Gênero e Educação Superior**. Tese de Doutorado (Educação), UFBA, Salvador (BA).
- RAMOS, Alberto Guerreiro (1995). Documentos de uma Sociologia Militante In: **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, pp. 213-251.
- RIBEIRO, Fernando Rosa (1993). “Apartheid” e democracia racial: raça e nação no Brasil e na África do Sul. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, jul., n. 24, pp. 95-120.
- RIBEIRO, Maria Solange Pereira (2001). **O Romper do Silêncio**: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo. Tese de Doutorado (Educação), FE, USP, São Paulo (SP).

- RODRIGUES, Carolina Cantarino (2004). **Políticas de ação afirmativa e o embate entre representações sobre as relações raciais no Brasil**. Dissertação de Mestrado (Antropologia Social), IFCH, Unicamp, Campinas (SP).
- RODRIGUES, Lea Carvalho (1996). **Da sala de aula à defesa de tese**. Tese de Doutorado (Ciências Sociais), IFCH, UNICAMP, Campinas (SP).
- ROSEMBERG, Fúlvia (1987). Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 19-23.
- SAMPAIO, Helena *et al.* (1998). Universidades estaduais no Brasil: características institucionais. **Documentos de Trabalho**, NUPES, USP, n. 4,
- SAMPAIO, Helena *et. al.* (2000). Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro. **Documentos de Trabalho**, NUPES, USP, n. 1.
- SANSONE, Lívio (1994). Pai preto, filho negro: trabalho, cor e diferenças de geração. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 25, pp. 73-98.
- SANTOS, Jocélio Teles dos *et al.* (1998). **Educação e os afro-brasileiros**: trajetórias, identidades e alternativas. Salvador: Cor da Bahia/Novos Toques. (Série Novos Toques, n. 2)
- SCHWARTZMAN, Simon (1992). Os estudantes de Ciências Sociais. **Análises Preliminares**, NUPES, USP, n. 5.
- SEMPRUM, Jorge (1995). **A escrita ou a vida**. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, Itan Pereira (1994). **Da universidade**: tópicos da trajetória da universidade brasileira. Campina Grande (PB).
- SILVA, Jailson de Souza e (2003). **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Livraria Sete Letras.
- SILVA, Júlio Costa da (2000). **O problema da exclusão do negro na universidade pública**: história oral dos graduandos afro-brasileiros da Unicamp. Dissertação de Mestrado (História), IFCH, UNICAMP, Campinas (SP).
- SOUZA, Neusa Santos (1983). **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- SPITZER, Leo (2001). **Vidas de Entremeio**: assimilação, marginalização na Áustria, no Brasil e na África Ocidental (1780-1945). Rio de Janeiro: Ed. UERJ.
- STU (2003). Cotas polêmicas. **Ponto de vista**, Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU), Campinas, ano 2, n. 4, jul./set., pp.11-18.
- STU (2004). Plenária define comissão para elaborar proposta do STU sobre cotas na Unicamp. **Boletim do STU**, Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU), Campinas, 19 de maio, p. 4.
- SUGIMOTO, Luiz (2004). A classe média está com raiva. **Jornal da Unicamp**, UNICAMP, Campinas, edição 251, de 10 a 16 de maio, pp. 8-9, *Box*: Curso superior não garante padrão de vida; p. 8.
- TEIXEIRA, Leônica Cavalcante (2003). Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Revista de Psicologia**, USP, São Paulo, vol.14, n. 1.

TEIXEIRA, Moema De Poli (2003). **Negros na universidade**: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas.

TEIXEIRA, Moema de Poli, *et al.* (2002). Projeto de políticas ação afirmativa nas Universidades Federal Fluminense e Federal do Mato Grosso. Trabalho apresentado no **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, MG, 4 a 8 de novembro.

TEODORO, Maria de Lourdes (1987). Identidade, cultura e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, nov., pp. 46-50.

VOIROL, Olivier (2004). Reconnaissance et méconnaissance: sur la théorie de la violence symbolique. **Information sur les sciences sociales**, vol. 43, n. 3, pp. 403-433.

WANDERLEY, Luiz Eduardo (1991). **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (1996). **Os cursos noturnos da Unicamp num contexto de crise da universidade brasileira**. Dissertação de mestrado (Educação), FE, UNICAMP, Campinas (SP).

**Apêndice: Dados gerais dos ingressantes de 2004 na Unicamp**

**Tabela 1**

**gênero**

		Frequência	percentual	porcentagem válida
válidos	masculino	1607	54,1	54,9
	feminino	1318	44,4	45,1
	Total	2925	98,5	100,0
s/resposta	0	46	1,5	
Total		2971	100,0	

**Tabela 2**

**idade**

		frequência	percentual	percentual válido
válidos	16 anos	62	2,1	2,1
	17 anos	820	27,6	28,0
	18 anos	875	29,5	29,9
	19 anos	461	15,5	15,7
	20 anos	243	8,2	8,3
	21 a 23 anos	263	8,9	9,0
	24 a 29 anos	131	4,4	4,5
	mais de 29 anos	72	2,4	2,5
	Total	2927	98,5	100,0
s/resposta	0	44	1,5	
Total		2971	100,0	

**Tabela 3**

**estado civil**

		frequência	percentual	percentual válido
válidos	solteiro (a)	2837	95,5	96,9
	casado (a)	67	2,3	2,3
	viúvo (a)	4	,1	,1
	separação legal (separação judicial ou divórcio)	7	,2	,2
	outro	12	,4	,4
	Total	2927	98,5	100,0
s/resposta	0	44	1,5	
Total		2971	100,0	

**Tabela 4****a sua cor ou raça é:**

		frequência	percentua l	percentual
válidos	branca	2370	79,8	81,2
	preta	51	1,7	1,7
	parda	284	9,6	9,7
	amarela	203	6,8	7,0
	indígena	10	,3	,3
	Total	2918	98,2	100,0
s/resposta	0	53	1,8	
Total		2971	100,0	

**Tabela 5****onde se localiza a residência de sua família?**

		freqüência	porcentag em	percentual válido
válidos	na região metropolitana de São Paulo (ver quadro I)	673	22,7	23,0
	na região metropolitana de Campinas (ver quadro II)	1018	34,3	34,9
	na região metropolitana da Baixada Santista (ver quadro III)	44	1,5	1,5
	em outras regiões do estado de São Paulo	897	30,2	30,7
	em outros estados	289	9,7	9,9
	Total	2921	98,3	100,0
s/resposta	0	50	1,7	
Total		2971	100,0	

**Tabela 6****qual a renda mensal total da sua família? (em reais)**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	até 240,00	31	1,0	1,1
	de 241,00 a 720,00	147	4,9	5,0
	de 721,00 a 1.200,00	370	12,5	12,7
	de 1.201,00 a 2.400,00	722	24,3	24,8
	de 2.401,00 a 3.600,00	475	16,0	16,3
	de 3.601,00 a 4.800,00	403	13,6	13,8
	de 4.801,00 a 7.200,00	437	14,7	15,0
	de 7.201,00 a 9.600,00	161	5,4	5,5
	acima de 9.600,00	165	5,6	5,7
	Total	2911	98,0	100,0
s/resposta	0	60	2,0	
Total		2971	100,0	

**Tabela 7****quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior (não considerar empregada doméstica e/ou outros funcionários)?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	uma	36	1,2	1,2
	duas	165	5,6	5,7
	três	478	16,1	16,4
	quatro	1284	43,2	44,1
	cinco	725	24,4	24,9
	seis ou mais	225	7,6	7,7
	Total	2913	98,0	100,0
s/resposta	0	58	2,0	
Total		2971	100,0	

**Tabela 8** **você exerce alguma atividade remunerada?**

		freqüência	porcentag em	percentual válido
válidos	não	2267	76,3	78,0
	sim, mas se trata de trabalho eventual	170	5,7	5,9
	sim, em meio expediente (até 20 horas semanais)	110	3,7	3,8
	sim, em tempo semi-integral (de 21 a 32 horas semanais)	83	2,8	2,9
	sim, em tempo integral (mais de 32 horas semanais)	275	9,3	9,5
	Total	2905	97,8	100,0
s/resposta	0	66	2,2	
Total		2971	100,0	

**Tabela 9** **qual o nível de instrução do responsável por você (por exemplo, seu pai, padrasto, tio, avô)?**

		freqüência	percentua l	percentual válido
válidos	não freqüentou escola	19	,6	,7
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) inco	136	4,6	4,7
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) comp	106	3,6	3,7
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) incomp	99	3,3	3,4
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) comple	118	4,0	4,1
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) incomple	104	3,5	3,6
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) completo	504	17,0	17,5
	superior incompleto	322	10,8	11,2
	superior completo	1466	49,3	51,0
	Total	2874	96,7	100,0
s/resposta	0	97	3,3	
Total		2971	100,0	

**Tabela 10**

**qual o nível de instrução da responsável por você (por exemplo, sua mãe, madrasta, tia, avó)?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	não freqüentou escola	16	,5	,6
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) inco	97	3,3	3,4
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) comp	125	4,2	4,3
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) incomp	107	3,6	3,7
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) comple	127	4,3	4,4
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) incomple	111	3,7	3,8
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) completo	630	21,2	21,8
	superior incompleto	282	9,5	9,8
	superior completo	1391	46,8	48,2
	Total	2886	97,1	100,0
s/resposta	0	85	2,9	
Total		2971	100,0	

**Tabela 11**

**qual é ou era a situação do responsável por você (por exemplo, seu pai, padrasto, tio, avô) no trabalho?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	sócio ou dono exclusivo de uma empresa comercial ou industri	466	15,7	16,3
	trabalha por conta própria	670	22,6	23,4
	funcionário de uma companhia industrial, comercial, bancária	1035	34,8	36,1
	funcionário do governo, órgão paraestatal ou autarquia	429	14,4	15,0
	outra situação	266	9,0	9,3
	Total	2866	96,5	100,0
s/resposta	0	105	3,5	
Total		2971	100,0	

**Tabela 12**

**qual é ou era a situação da responsável por você (por exemplo, sua mãe, madrasta, tia, avó) no trabalho?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	sócia ou dono exclusivo de uma empresa comercial ou industri	233	7,8	8,1
	trabalha por conta própria	371	12,5	12,9
	funcionária de uma companhia industrial, comercial, bancária	468	15,8	16,2
	funcionária do governo, órgão paraestatal ou autarquia	667	22,5	23,1
	dona de casa	941	31,7	32,7
	outra situação	202	6,8	7,0
	Total	2882	97,0	100,0
s/resposta	0	89	3,0	
Total		2971	100,0	

**Tabela 13****em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio (2º grau)?**

		frequência	percentual	percentual válido
válidos	cursei somente em estabelecimento particular	1940	65,3	66,3
	cursei somente em estabelecimento público	831	28,0	28,4
	cursei parte em escola pública e parte em escola particular,	57	1,9	1,9
	cursei parte em escola particular e parte em escola pública,	81	2,7	2,8
	cursei parte em escola particular e parte em escola pública,	12	,4	,4
	nenhuma das alternativas anteriores	5	,2	,2
	Total	2926	98,5	100,0
s/resposta	0	45	1,5	
Total		2971	100,0	

**Tabela 14****em que período você cursa ou cursou o ensino médio (2º grau)?**

		frequência	percentual	percentual válido
válidos	somente diurno, totalmente ou predominantemente de manhã	2214	74,5	75,8
	somente diurno, totalmente ou predominantemente à tarde	142	4,8	4,9
	somente noturno	160	5,4	5,5
	parte diurno e parte noturno, com predominância do diurno	122	4,1	4,2
	parte diurno e parte noturno, com predominância do noturno	61	2,1	2,1
	integral (o dia todo)	217	7,3	7,4
	outro	3	,1	,1
	Total	2919	98,2	100,0
s/resposta	0	52	1,8	
Total		2971	100,0	

**Tabela 15****que curso do ensino médio (2º grau) você concluiu ou concluirá?**

		frequência	porcentagem em	percentual válido
válidos	técnico (Eletrônica, Química Industrial, Contabilidade, Agrí	473	15,9	16,2
	magistério de primeira à quarta série do ensino fundamental	31	1,0	1,1
	comum	1556	52,4	53,3
	comum, em escola que enfatiza a preparação para o vestibular	826	27,8	28,3
	supletivo	17	,6	,6
	ensino médio concluído no exterior, com características próp	6	,2	,2
	outro	11	,4	,4
	Total	2920	98,3	100,0
s/resposta	0	51	1,7	
Total		2971	100,0	

**Tabela 16**

**caso tenha estudado em colégio técnico, assinale de que tipo era seu colégio:**

		freqüência	porcentagem em	percentual válido
válidos	colégio técnico vinculado a uma Universidade Pública ou a um colégio técnico vinculado a uma Fundação (ex.: Fundação Brad	494	16,6	68,1
	colégio técnico particular (ex.: Colégio Salesiano São José,	41	1,4	5,7
	magistério, CEFAM, escolas de preparação de professores, etc	84	2,8	11,6
	outro	27	,9	3,7
	Total	79	2,7	10,9
	Total	725	24,4	100,0
s/resposta	0	2246	75,6	
Total		2971	100,0	

**Tabela 17**

**você realizou cursinho pré-vestibular?**

		freqüência	percentual	percentual válido
válido	sim	1939	65,3	66,8
	não	962	32,4	33,2
	Total	2901	97,6	100,0
s/resposta	0	70	2,4	
Total		2971	100,0	

**Tabela 18****qual o principal motivo que o levou a fazer curso pré-vestibular?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válido	meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular	800	26,9	40,9
	meu colégio prepara para o vestibular mas o cursinho dá um r para atualizar meus conhecimentos, porque parei de estudar h	482	16,2	24,6
	meu colégio oferece cursinho integrado	113	3,8	5,8
	recebi bolsa no curso pré-vestibular	49	1,6	2,5
	outro motivo	125	4,2	6,4
	Total	387	13,0	19,8
	Total	1956	65,8	100,0
s/resposta	0	1015	34,2	
Total		2971	100,0	

**Tabela 19****que tipo de curso pré-vestibular você freqüentou?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	curso pré-vestibular comercial comum	1712	57,6	88,6
	curso pré-vestibular alternativo ou comunitário (vinculado a	221	7,4	11,4
	Total	1933	65,1	100,0
s/resposta	0	1038	34,9	
Total		2971	100,0	

**Tabela 20****em que período você freqüentou o cursinho?**

		frequência	percentua l	percentual válido
válidos	matutino	1134	38,2	58,5
	vespertino	225	7,6	11,6
	noturno	535	18,0	27,6
	outro	45	1,5	2,3
	Total	1939	65,3	100,0
s/resposta	0	1032	34,7	
Total		2971	100,0	

**Tabela 21****área do curso x tipo do curso**

			Tipo do curso		Total
			Licenciatura	Bacharelado	
Área do curso	Exatas	%sobre área do curso	7,2%	92,8%	100,0%
		%sobre tipo do curso	54,9%	43,5%	44,1%
	Biológicas	%sobre área do curso	7,5%	92,5%	100,0%
		%sobre tipo do curso	26,6%	20,4%	20,7%
	Humanas	%sobre área do curso	6,0%	94,0%	100,0%
		%sobre tipo do curso	18,5%	17,8%	17,8%
	Artes	%sobre área do curso		100,0%	100,0%
		%sobre tipo do curso		6,3%	5,9%
	Tecnológicas	%sobre área do curso		100,0%	100,0%
		%sobre tipo do curso		12,2%	11,4%
	Total	%sobre área do curso	5,8%	94,2%	100,0%
		%sobre tipo do curso	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 22****área do curso x período do curso**

			Período do curso		Total
			Diurno	Noturno	
Área do curso	Exatas	%sobre área do curso	68,3%	31,7%	100,0%
		%sobre período do curso	43,5%	45,5%	44,1%
	Biológicas	%sobre área do curso	84,4%	15,6%	100,0%
		%sobre período do curso	25,3%	10,5%	20,7%
	Humanas	%sobre área do curso	62,8%	37,2%	100,0%
		%sobre período do curso	16,1%	21,6%	17,8%
	Artes	%sobre área do curso	100,0%		100,0%
		%sobre período do curso	8,5%		5,9%
	Tecnológicas	%sobre área do curso	39,7%	60,3%	100,0%
		%sobre período do curso	6,6%	22,5%	11,4%
	Total	%sobre área do curso	69,3%	30,7%	100,0%
		%sobre período do curso	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 23****genero x cor/raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
gênero	masculino	%sobre genero	81,9%	1,6%	10,0%	6,1%	,4%	100,0%
		%sobre cor	55,5%	49,0%	56,7%	47,8%	70,0%	55,0%
	feminino	%sobre genero	80,3%	2,0%	9,4%	8,1%	,2%	100,0%
		%sobre cor	44,5%	51,0%	43,3%	52,2%	30,0%	45,0%
Total		%sobre genero	81,2%	1,8%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%
		%sobre cor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 24****idade x cor/raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
idade	16 anos	%sobre idade	77,0%	1,6%	13,1%	8,2%		100,0%
		%sobre cor	2,0%	2,0%	2,8%	2,5%		2,1%
	17 anos	%sobre idade	83,6%	1,5%	8,2%	6,5%	,2%	100,0%
		%sobre cor	28,9%	23,5%	23,7%	26,1%	20,0%	28,1%
	18 anos	%sobre idade	82,5%	,8%	8,5%	8,0%	,2%	100,0%
		%sobre cor	30,4%	13,7%	26,1%	34,5%	20,0%	29,9%
	19 anos	%sobre idade	81,8%	2,0%	7,2%	8,8%	,2%	100,0%
		%sobre cor	15,8%	17,6%	11,7%	19,7%	10,0%	15,7%
	20 anos	%sobre idade	78,0%	2,5%	12,9%	5,8%	,8%	100,0%
		%sobre cor	7,9%	11,8%	11,0%	6,9%	20,0%	8,3%
	21 a 23 anos	%sobre idade	77,2%	2,7%	14,8%	4,9%	,4%	100,0%
		%sobre cor	8,6%	13,7%	13,8%	6,4%	10,0%	9,0%
	24 a 29 anos	%sobre idade	71,5%	4,6%	19,2%	3,1%	1,5%	100,0%
		%sobre cor	3,9%	11,8%	8,8%	2,0%	20,0%	4,5%
	mais de 29 anos	%sobre idade	81,9%	4,2%	8,3%	5,6%		100,0%
		%sobre cor	2,5%	5,9%	2,1%	2,0%		2,5%
Total		%sobre idade	81,2%	1,7%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%
		%sobre cor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 25****estado civil x cor/raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
estado civil	solteiro (a)	%sobre estado civil	81,4%	1,7%	9,5%	7,1%	,4%	100,0%
		%sobre cor	97,1%	92,2%	95,1%	98,5%	100,0%	96,9%
	casado (a)	%sobre estado civil	74,6%	6,0%	16,4%	3,0%		100,0%
		%sobre cor	2,1%	7,8%	3,9%	1,0%		2,3%
	viúvo (a)	%sobre estado civil	100,0%					100,0%
		%sobre cor	,2%					,1%
	separação legal (separação judicial)	%sobre estado civil	71,4%		28,6%			100,0%
		%sobre cor	,2%		,7%			,2%
	outro	%sobre estado civil	83,3%		8,3%	8,3%		100,0%
		%sobre cor	,4%		,4%	,5%		,4%
Total		%sobre estado civil	81,2%	1,7%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%
		%sobre cor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### Tabela 26

onde se localiza a residência de sua família x

			a sua cor ou raça					Total
			branca	preta	parda	amarel	indígen	
onde se localiza a residência de sua família	na região de São Paulo quadro	%sobre onde localiza a de sua	73,2%	2,2%	7,9%	16,1%	,4%	100,0%
		%sobre cor	20,7%	30,0%	18,7%	53,2%	30,0%	23,0%
	na região de Campinas quadro	%sobre onde localiza a de sua	84,0%	1,6%	10,1%	3,9%	,3%	100,0%
		%sobre cor	36,1%	32,0%	36,4%	19,7%	30,0%	34,9%
	na região da Baixada Santista quadro	%sobre onde localiza a de sua	72,1%	7,0%	14,0%	7,0%		100,0%
		%sobre cor	1,3%	6,0%	2,1%	1,5%		1,5%
	em outras regiões estado de São	%sobre onde localiza a de sua	87,0%	1,1%	6,6%	4,8%	,4%	100,0%
		%sobre cor	33,0%	20,0%	20,8%	21,2%	40,0%	30,8%
	em outros	%sobre onde localiza a de sua	73,3%	2,1%	21,5%	3,1%		100,0%
		%sobre cor	8,9%	12,0%	21,9%	4,4%		9,9%
Total		%sobre onde localiza a de sua	81,2%	1,7%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%
		%sobre cor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 27**

qual a renda mensal total da sua família (em reais) x a sua cor ou raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
qual a renda mensal total da sua família? (em reais)	até 240,00	%sobre renda mensal total da sua família	71,0%	9,7%	16,1%		3,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	,9%	5,9%	1,8%		10,0%	1,1%
	de 241,00 a 720,00	%sobre renda mensal total da sua família	70,1%	4,8%	17,7%	5,4%	2,0%	100,0%
		%sobre cor/raça	4,4%	13,7%	9,3%	4,0%	30,0%	5,1%
	de 721,00 a 1.200,00	%sobre renda mensal total da sua família	79,7%	2,4%	12,4%	5,1%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	12,5%	17,6%	16,4%	9,5%	10,0%	12,8%
	de 1.201,00 a 2.400,00	%sobre renda mensal total da sua família	81,0%	2,4%	11,0%	5,2%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	24,7%	33,3%	28,1%	18,4%	30,0%	24,7%
	de 2.401,00 a 3.600,00	%sobre renda mensal total da sua família	81,2%	1,5%	7,0%	10,4%		100,0%
		%sobre cor/raça	16,3%	13,7%	11,7%	24,4%		16,3%
	de 3.601,00 a 4.800,00	%sobre renda mensal total da sua família	82,1%	,7%	6,5%	10,2%	,5%	100,0%
		%sobre cor/raça	14,0%	5,9%	9,3%	20,4%	20,0%	13,9%
	de 4.801,00 a 7.200,00	%sobre renda mensal total da sua família	84,5%	,7%	8,1%	6,7%		100,0%
		%sobre cor/raça	15,5%	5,9%	12,5%	14,4%		14,9%
	de 7.201,00 a 9.600,00	%sobre renda mensal total da sua família	83,2%	,6%	9,3%	6,8%		100,0%
		%sobre cor/raça	5,7%	2,0%	5,3%	5,5%		5,6%
	acima de 9.600,00	%sobre renda mensal total da sua família	85,4%	,6%	9,8%	4,3%		100,0%
		%sobre cor/raça	5,9%	2,0%	5,7%	3,5%		5,7%
Total		%sobre renda mensal total da sua família	81,3%	1,8%	9,7%	6,9%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 28**

quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior (não considerar empregada doméstica e/ou outros funcionários) x a sua cor ou raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior (não considerar empregada doméstica e/ou outros funcionários)?	uma	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	75,0%	8,3%	11,1%	2,8%	2,8%	100,0%
		%sobre cor/raça	1,1%	5,9%	1,4%	,5%	10,0%	1,2%
	duas	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	79,4%	4,8%	10,3%	5,5%		100,0%
		%sobre cor/raça	5,6%	15,7%	6,0%	4,5%		5,7%
	três	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	84,1%	,8%	10,1%	4,6%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	17,0%	7,8%	17,1%	10,9%	20,0%	16,4%
	quatro	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	83,2%	1,0%	8,4%	7,1%	,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	45,1%	25,5%	38,4%	45,0%	30,0%	44,1%
	cinco	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	77,7%	2,5%	10,8%	8,7%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	23,8%	35,3%	27,8%	31,2%	20,0%	24,9%
	seis ou mais	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	78,0%	2,2%	11,7%	7,2%	,9%	100,0%
		%sobre cor/raça	7,4%	9,8%	9,3%	7,9%	20,0%	7,7%
Total	%sobre quantas pessoas vivem da renda familiar indicada na pergunta anterior	81,2%	1,8%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%	
	%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabela 29**

qual é ou era a situação do responsável por você (por exemplo, seu pai, padrasto, tio, avô) no trabalho x a sua cor ou raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
qual é ou era a situação do responsável por você (por exemplo, seu pai, padrasto, tio, avô) no trabalho?	sócio ou dono exclusivo de uma empresa comercial ou industri	%sobre qual é ou era a situação do responsável por você	84,9%	,4%	7,5%	6,5%	,6%	100,0%
		%sobre cor/raça	17,0%	4,2%	12,8%	14,8%	37,5%	16,3%
	trabalha por conta própria	%sobre qual é ou era a situação do responsável por você	82,6%	1,5%	7,6%	8,1%	,1%	100,0%
		%sobre cor/raça	23,7%	20,8%	18,6%	26,6%	12,5%	23,4%
	funcionário de uma companhia industrial, comercial, bancária	%sobre qual é ou era a situação do responsável por você	79,8%	1,6%	10,1%	8,5%	,1%	100,0%
		%sobre cor/raça	35,4%	33,3%	38,0%	42,9%	12,5%	36,1%
	funcionário do governo, órgão paraestatal ou autarquia	%sobre qual é ou era a situação do responsável por você	80,4%	2,1%	13,3%	4,2%		100,0%
		%sobre cor/raça	14,8%	18,8%	20,8%	8,9%		15,0%
	outra situação	%sobre qual é ou era a situação do responsável por você	79,2%	4,2%	10,2%	5,3%	1,1%	100,0%
		%sobre cor/raça	9,0%	22,9%	9,9%	6,9%	37,5%	9,3%
	Total	%sobre qual é ou era a situação do responsável por você	81,3%	1,7%	9,6%	7,1%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 30**

qual é ou era a situação da responsável por você (por exemplo, sua mãe, madrastra, tia, avó) no trabalho x a sua cor ou raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
qual é ou era a situação da responsável por você (por exemplo, sua mãe, madrastra, tia, avó) no trabalho?	sócia ou dono exclusivo de uma empresa comercial ou industri	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	86,2%		6,5%	7,3%		100,0%
		%sobre cor/raça	8,6%		5,4%	8,4%		8,1%
	trabalha por conta própria	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	80,8%	1,1%	10,0%	8,1%		100,0%
		%sobre cor/raça	12,8%	8,3%	13,4%	14,8%		12,9%
	funcionária de uma companhia industrial, comercial, bancária	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	79,3%	1,9%	8,9%	9,7%	,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	15,7%	18,8%	14,9%	22,2%	10,0%	16,1%
	funcionária do governo, órgão paraestatal ou autarquia	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	81,8%	2,4%	12,3%	3,3%	,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	23,4%	33,3%	29,7%	10,8%	10,0%	23,2%
	dona de casa	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	80,9%	1,7%	8,8%	8,1%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	32,5%	33,3%	30,1%	37,4%	40,0%	32,7%
	outra situação	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	81,1%	1,5%	9,0%	6,5%	2,0%	100,0%
		%sobre cor/raça	7,0%	6,3%	6,5%	6,4%	40,0%	7,0%
	Total	%sobre qual é ou era a situação da responsável por você	81,3%	1,7%	9,6%	7,1%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 31**

qual o nível de instrução do responsável por você (por exemplo, seu pai, padrasto, tio, avô) x a sua cor ou raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
qual o nível de instrução do responsável por você (por exemplo, seu pai, padrasto, tio, avô)?	não frequentou escola	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	68,4%	5,3%	26,3%			100,0%
			,6%	2,0%	1,8%			,7%
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) inco	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	72,1%	5,9%	15,4%	4,4%	2,2%	100,0%
			4,2%	16,3%	7,7%	3,0%	30,0%	4,8%
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) comp	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	75,5%	1,9%	11,3%	10,4%	,9%	100,0%
			3,4%	4,1%	4,4%	5,4%	10,0%	3,7%
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) incomp	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	81,8%	1,0%	15,2%	2,0%		100,0%
			3,5%	2,0%	5,5%	1,0%		3,5%
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) comple	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	85,6%	,8%	8,5%	5,1%		100,0%
			4,3%	2,0%	3,6%	3,0%		4,1%
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) incomple	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	79,6%	1,9%	11,7%	6,8%		100,0%
			3,5%	4,1%	4,4%	3,4%		3,6%
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) completo	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	81,3%	2,0%	9,7%	6,7%	,2%	100,0%
			17,6%	20,4%	17,9%	16,7%	10,0%	17,6%
	superior incompleto	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	82,2%	2,5%	8,4%	6,5%	,3%	100,0%
			11,3%	16,3%	9,9%	10,3%	10,0%	11,2%
superior completo	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você %sobre cor/raça	82,2%	1,1%	8,4%	8,0%	,3%	100,0%	
		51,5%	32,7%	44,9%	57,1%	40,0%	50,9%	
Total	%sobre qual o nível de instrução do responsável por você	81,3%	1,7%	9,6%	7,1%	,3%	100,0%	
	%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabela 32**

qual o nível de instrução da responsável por você (por exemplo, sua mãe, madrasta, tia, avó) x a sua cor ou raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
qual o nível de instrução da responsável por você (por exemplo, sua mãe, madrasta, tia, avó)?	não frequentou escola	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	62,5%		37,5%			100,0%
			,4%		2,2%			,6%
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) inco	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	70,1%	7,2%	14,4%	4,1%	4,1%	100,0%
			2,9%	14,6%	5,1%	2,0%	40,0%	3,4%
	primeira à quarta série do 1º grau (ensino fundamental) comp	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	78,4%	1,6%	10,4%	8,8%	,8%	100,0%
			4,2%	4,2%	4,7%	5,4%	10,0%	4,3%
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) incomp	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	77,6%	1,9%	16,8%	3,7%		100,0%
			3,6%	4,2%	6,5%	2,0%		3,7%
	quinta à oitava série do 1º grau (ensino fundamental) comple	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	77,8%	3,2%	11,1%	7,9%		100,0%
			4,2%	8,3%	5,1%	5,0%		4,4%
	primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) incomple	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	86,5%	3,6%	4,5%	5,4%		100,0%
			4,1%	8,3%	1,8%	3,0%		3,9%
primeira à terceira série do 2º grau (ensino médio) completo	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	79,2%	1,9%	11,1%	7,6%	,2%	100,0%	
		21,3%	25,0%	25,4%	23,8%	10,0%	21,9%	
superior incompleto	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	81,7%	,7%	8,6%	9,0%		100,0%	
		9,8%	4,2%	8,7%	12,4%		9,7%	
superior completo	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	83,7%	1,1%	8,1%	6,8%	,3%	100,0%	
		49,5%	31,3%	40,6%	46,5%	40,0%	48,1%	
<b>Total</b>	%sobre qual nível de instrução da responsável por você %sobre cor/raça	81,4%	1,7%	9,6%	7,0%	,3%	100,0%	
		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabela 33**

**você exerce alguma atividade remunerada x a sua cor ou raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
você exerce alguma atividade remunerada?	não	%sobre você exerce alguma atividade remunerada	80,8%	1,5%	9,5%	7,9%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	77,7%	66,0%	76,5%	88,2%	70,0%	78,1%
	sim, mas se trata de trabalho eventual	%sobre você exerce alguma atividade remunerada	83,3%	1,8%	8,9%	6,0%		100,0%
		%sobre cor/raça	6,0%	6,0%	5,3%	4,9%		5,8%
	sim, em meio expediente (até 20 horas semanais)	%sobre você exerce alguma atividade remunerada	84,4%	,9%	10,1%	4,6%		100,0%
		%sobre cor/raça	3,9%	2,0%	3,9%	2,5%		3,8%
	sim, em tempo semi-integral (de 21 a 32 horas semanais)	%sobre você exerce alguma atividade remunerada	84,3%	6,0%	7,2%	2,4%		100,0%
		%sobre cor/raça	3,0%	10,0%	2,1%	1,0%		2,9%
	sim, em tempo integral (mais de 32 horas semanais)	%sobre você exerce alguma atividade remunerada	81,1%	2,9%	12,4%	2,5%	1,1%	100,0%
		%sobre cor/raça	9,5%	16,0%	12,1%	3,4%	30,0%	9,5%
	Total	%sobre você exerce alguma atividade remunerada	81,2%	1,7%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 34**

**em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio x curso/raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
em que tipo de estabelecimento você cursou o ensino médio (2º grau)?	cursou somente em estabelecimento particular	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	83,4%	1,2%	8,0%	7,1%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	68,0%	45,1%	55,0%	68,0%	50,0%	66,3%
	cursou somente em estabelecimento público	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	76,2%	3,0%	14,0%	6,3%	,5%	100,0%
		%sobre cor/raça	26,6%	49,0%	41,1%	25,6%	40,0%	28,4%
	cursou parte em escola pública e parte em escola particular,	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	80,7%	1,8%	5,3%	12,3%		100,0%
		%sobre cor/raça	1,9%	2,0%	1,1%	3,4%		2,0%
	cursou parte em escola particular e parte em escola pública,	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	81,3%	2,5%	8,8%	6,3%	1,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	2,7%	3,9%	2,5%	2,5%	10,0%	2,7%
	cursou parte em escola particular e parte em escola pública,	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	83,3%		8,3%	8,3%		100,0%
		%sobre cor/raça	,4%		,4%	,5%		,4%
	nenhuma das alternativas anteriores	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	100,0%					100,0%
		%sobre cor/raça	,2%					,2%
Total	%sobre tipo de estabelecimento do ensino médio	81,3%	1,8%	9,7%	7,0%	,3%	100,0%	
	%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabela 35**

que curso do ensino médio (2º grau) você concluiu o u concluirá x cor/raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
que curso do ensino médio (2º grau) você concluiu ou concluirá?	técnico (Eletrônica, Química Industrial, Contabilidade, Agrí	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	79,8%	1,7%	10,9%	7,0%	,6%	100,0%
		%sobre cor/raça	15,9%	15,7%	18,2%	16,3%	30,0%	16,2%
	magistério de primeira à quarta série do ensino fundamental	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	67,7%	6,5%	22,6%	3,2%		100,0%
		%sobre cor/raça	,9%	3,9%	2,5%	,5%		1,1%
	comum	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	81,1%	1,7%	9,4%	7,4%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	53,2%	52,9%	51,8%	56,7%	60,0%	53,3%
	comum, em escola que enfatiza a preparação para o vestibular	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	83,4%	1,5%	8,6%	6,4%	,1%	100,0%
		%sobre cor/raça	29,0%	23,5%	25,4%	26,1%	10,0%	28,3%
supletivo	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	70,6%	11,8%	17,6%			100,0%	
	%sobre cor/raça	,5%	3,9%	1,1%			,6%	
ensino médio concluído no exterior, com características próp	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	66,7%		16,7%	16,7%		100,0%	
	%sobre cor/raça	,2%		,4%	,5%		,2%	
outro	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	81,8%		18,2%			100,0%	
	%sobre cor/raça	,4%		,7%			,4%	
Total	%sobre curso do ensino médio que concluiu ou concluirá	81,3%	1,8%	9,6%	7,0%	,3%	100,0%	
	%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabela 36**

caso tenha estudado em colégio técnico, assinale de que tipo era seu colégio x cor/raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
caso tenha estudado em colégio técnico, assinale de que tipo era seu colégio:	colégio técnico vinculado a uma Universidade Pública ou a um	%sobre quem estudou em colégio técnico	78,5%	2,4%	10,8%	8,1%	,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	69,2%	57,1%	63,1%	75,5%	25,0%	68,3%
	colégio técnico vinculado a uma Fundação (ex.: Fundação Brad	%sobre quem estudou em colégio técnico	79,5%	5,1%	12,8%	2,6%		100,0%
		%sobre cor/raça	5,6%	9,5%	6,0%	1,9%		5,4%
	colégio técnico particular (ex.: Colégio Salesiano São José,	%sobre quem estudou em colégio técnico	76,2%		14,3%	7,1%	2,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	11,5%		14,3%	11,3%	50,0%	11,7%
	magistério, CEFAM, escolas de preparação de professores, etc	%sobre quem estudou em colégio técnico	74,1%	7,4%	18,5%			100,0%
		%sobre cor/raça	3,6%	9,5%	6,0%			3,8%
	outro	%sobre quem estudou em colégio técnico	73,1%	6,4%	11,5%	7,7%	1,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	10,2%	23,8%	10,7%	11,3%	25,0%	10,8%
Total	%sobre quem estudou em colégio técnico	77,5%	2,9%	11,7%	7,4%	,6%	100,0%	
	%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

### Tabela 37

em que período você cursa ou cursou o ensino médio x cor/raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
em que período você cursa ou cursou o ensino médio (2º grau)?	somente diurno, totalmente ou predominantemente de manhã	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	82,2% 76,8%	1,5% 62,7%	8,7% 67,8%	7,4% 80,8%	,2% 40,0%	100,0% 75,8%
	somente diurno, totalmente ou predominantemente à tarde	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	79,4% 4,7%		9,9% 4,9%	10,6% 7,4%		100,0% 4,8%
	somente noturno	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	73,8% 5,0%	4,4% 13,7%	18,1% 10,2%	2,5% 2,0%	1,3% 20,0%	100,0% 5,5%
	parte diurno e parte noturno, com predominância do diurno	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	77,9% 4,0%	2,5% 5,9%	14,8% 6,4%	3,3% 2,0%	1,6% 20,0%	100,0% 4,2%
	parte diurno e parte noturno, com predominância do noturno	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	75,4% 1,9%	6,6% 7,8%	9,8% 2,1%	8,2% 2,5%		100,0% 2,1%
	integral (o dia todo)	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	80,6% 7,4%	2,3% 9,8%	11,1% 8,5%	5,1% 5,4%	,9% 20,0%	100,0% 7,4%
	outro	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	100,0% ,1%					100,0% ,1%
	Total	%sobre período que cursa ou cursou ensino médio %sobre cor/raça	81,2% 100,0%	1,8% 100,0%	9,7% 100,0%	7,0% 100,0%	,3% 100,0%	100,0% 100,0%

### Tabela 38

você realizou cursinho pré-vestibular x cor/raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
você realizou cursinho pré-vestibular?	sim	%sobre realizou cursinho %sobre cor/raça	80,4% 66,1%	1,7% 66,0%	9,6% 65,6%	8,0% 76,6%	,4% 70,0%	100,0% 66,8%
	não	%sobre realizou cursinho %sobre cor/raça	82,9% 33,9%	1,8% 34,0%	10,1% 34,4%	4,9% 23,4%	,3% 30,0%	100,0% 33,2%
Total		%sobre realizou cursinho %sobre cor/raça	81,2% 100,0%	1,7% 100,0%	9,8% 100,0%	7,0% 100,0%	,3% 100,0%	100,0% 100,0%

**Tabela 39**

**qual principal motivo que o levou a fazer curso pré-vestibular x cor/raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
qual o principal motivo que o levou a fazer curso pré-vestibular?	meu colégio não prepara adequadamente para o vestibular	%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	77,9%	2,0%	10,6%	9,2%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	39,6%	47,1%	45,4%	47,4%	42,9%	40,9%
	meu colégio prepara para o vestibular mas o cursinho dá um r	%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	82,5%	1,5%	8,3%	7,7%		100,0%
		%sobre cor/raça	25,3%	20,6%	21,6%	24,0%		24,7%
	para atualizar meus conhecimentos, porque parei de estudar h	%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	72,6%	4,4%	17,7%	4,4%	,9%	100,0%
		%sobre cor/raça	5,2%	14,7%	10,8%	3,2%	14,3%	5,8%
	meu colégio oferece cursinho integrado	%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	87,5%		10,4%	2,1%		100,0%
		%sobre cor/raça	2,7%		2,7%	,6%		2,5%
	recebi bolsa no curso pré-vestibular	%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	80,8%	3,2%	9,6%	4,8%	1,6%	100,0%
		%sobre cor/raça	6,4%	11,8%	6,5%	3,9%	28,6%	6,4%
	outro motivo	%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	84,7%	,5%	6,2%	8,3%	,3%	100,0%
		%sobre cor/raça	20,8%	5,9%	13,0%	20,8%	14,3%	19,8%
Total		%sobre principal motivo que levou a fazer cursinho pré-vestibular	80,5%	1,7%	9,5%	7,9%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 40**

**que tipo de curso pré-vestibular você frequentou x cor/raça**

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
que tipo de curso pré-vestibular você frequentou?	curso pré-vestibular comercial comum	%sobre tipo de pré-vestibular	81,2%	1,5%	8,3%	8,7%	,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	89,4%	78,8%	77,9%	96,8%	57,1%	88,6%
	curso pré-vestibular alternativo ou comunitário (vinculado a	%sobre tipo de pré-vestibular	74,9%	3,2%	18,3%	2,3%	1,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	10,6%	21,2%	22,1%	3,2%	42,9%	11,4%
Total		%sobre tipo de pré-vestibular	80,5%	1,7%	9,4%	8,0%	,4%	100,0%
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 41**

em que período você frequentou o cursinho x cor/raça

			a sua cor ou raça é:					Total
			branca	preta	parda	amarela	indígena	
em que período você frequentou o cursinho?	matutino	%sobre período que frequentou o cursinho	81,6%	1,2%	7,9%	9,2%	,2%	100,0%
		%sobre cor/raça	59,3%	39,4%	48,9%	67,5%	28,6%	58,5%
	vespertino	%sobre período que frequentou o cursinho	78,8%	2,7%	10,8%	7,7%		100,0%
		%sobre cor/raça	11,3%	18,2%	13,2%	11,0%		11,5%
	noturno	%sobre período que frequentou o cursinho	79,2%	2,4%	12,0%	5,4%	,9%	100,0%
		%sobre cor/raça	27,2%	39,4%	35,2%	18,8%	71,4%	27,7%
	outro	%sobre período que frequentou o cursinho	77,3%	2,3%	11,4%	9,1%		100,0%
		%sobre cor/raça	2,2%	3,0%	2,7%	2,6%		2,3%
Total	%sobre período que frequentou o cursinho	80,5%	1,7%	9,4%	8,0%	,4%	100,0%	
	%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabela 42**

área do curso x período do curso x cor/raça

Área do curso				a sua cor ou raça é:					Total
				branca	preta	parda	amarela	indígena	
Exatas	Período do curso	Diurno	%sobre área do curso	80,2%	1,0%	8,6%	10,0%	,1%	100,0%
			%sobre cor/raça	67,9%	50,0%	67,3%	77,9%	50,0%	68,4%
	Noturno	%sobre área do curso	82,3%	2,2%	9,1%	6,1%	,2%	100,0%	
		%sobre cor/raça	32,1%	50,0%	32,7%	22,1%	50,0%	31,6%	
	Total	%sobre área do curso	80,9%	1,4%	8,8%	8,8%	,2%	100,0%	
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Biológicas	Período do curso	Diurno	%sobre área do curso	81,3%	1,4%	9,5%	7,2%	,6%	100,0%
			%sobre cor/raça	84,8%	77,8%	77,8%	90,2%	100,0%	84,4%
	Noturno	%sobre área do curso	78,9%	2,1%	14,7%	4,2%		100,0%	
		%sobre cor/raça	15,2%	22,2%	22,2%	9,8%		15,6%	
	Total	%sobre área do curso	81,0%	1,5%	10,3%	6,7%	,5%	100,0%	
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Humanas	Período do curso	Diurno	%sobre área do curso	83,4%	1,8%	9,8%	4,0%	,9%	100,0%
			%sobre cor/raça	64,3%	60,0%	55,2%	56,5%	75,0%	62,9%
	Noturno	%sobre área do curso	78,6%	2,1%	13,5%	5,2%	,5%	100,0%	
		%sobre cor/raça	35,7%	40,0%	44,8%	43,5%	25,0%	37,1%	
	Total	%sobre área do curso	81,7%	1,9%	11,2%	4,4%	,8%	100,0%	
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
Artes	Período do curso	Diurno	%sobre área do curso	87,1%	1,2%	9,4%	2,3%		100,0%
			%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
	Total	%sobre área do curso	87,1%	1,2%	9,4%	2,3%		100,0%	
			%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		100,0%
Tecnológicas	Período do curso	Diurno	%sobre área do curso	79,1%	3,7%	8,2%	9,0%		100,0%
			%sobre cor/raça	40,3%	41,7%	32,4%	54,5%		40,4%
	Noturno	%sobre área do curso	79,3%	3,5%	11,6%	5,1%	,5%	100,0%	
		%sobre cor/raça	59,7%	58,3%	67,6%	45,5%	100,0%	59,6%	
	Total	%sobre área do curso	79,2%	3,6%	10,2%	6,6%	,3%	100,0%	
		%sobre cor/raça	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	