



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Vanessa Silveira de Brito

**Revisitando a Republica “Muquifo” 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio**

Duque de Caxias

2015

Vanessa Silveira de Brito

**Revisitando a Republica “Muquifo” 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio**

Dissertação apresentada, como requisito à obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Comunicação e Cultura.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves

Duque de Caxias

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

B862 Brito, Vanessa Silveira de  
Tese Revisitando a Republica “Muquifo” 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio / Vanessa Silveira de Brito – 2015. 122f.

Orientador: Maria Alice Rezende Gonçalves.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Universidades e faculdades - Vestibular - Teses. 2. Educação comunitária - Teses. I. Gonçalves, Maria Alice Rezende. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 378.244.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Vanessa Silveira de Brito

**Revisitando a Republica “Muquifo” 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio**

Dissertação apresentada, como requisito para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Comunicação e Cultura.

Aprovada em: 12 de agosto de 2015.

Banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Alice Rezende Gonçalves (Orientadora)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Paula Alves Ribeiro  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof. Dr. Dario de Sousa Silva e Filho  
Faculdade de Ciências Sociais - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosana Heringer  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha família: meus pais, Adilson e Valdete; meu irmão, Anderson e, em especial ao meu filho César, a melhor parte de mim.

## AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora Maria Alice Rezende Gonçalves, pela paciência, bom humor, franqueza e sabedoria. Por ter sempre uma palavra de incentivo e pelo companheirismo nesta empreitada.

A Banca Examinadora, Ana Paula Alves Ribeiro e Dario de Sousa Silva Filho, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. E por terem sido mais do que examinadores, vocês foram verdadeiros parceiros neste processo.

Aos colegas de trabalho dos lugares por onde passei neste período: à família CPS Saúde, por todo o carinho e amizade. Mesmo longe, estamos juntos; à equipe do Hospital Pedro II, pelas trocas possíveis de plantão e pela torcida; a toda equipe do Centro Pop de Itaguaí, por terem me recebido com tanto carinho, em especial à Coordenadora Renata Freitas, pela compreensão e apoio constantes.

Aos amigos do mestrado, pelo apoio e solidariedade.

Aos amigos da vida toda, aqueles que a vida nos uniu e que estão sempre torcendo e vibrando com cada conquista: Isa Oliveira, Vanessa Delgado, Diego Tabosa, Hannah Coutinho, Ian José, Lucia Gomes, Renata Sousa, Dyogo Nascimento.

Aos amigos do Muquifo, pois sem eles, este trabalho não seria possível. Agradeço a amizade e a disponibilidade de cada um. Vocês são minha inspiração!

A toda minha família. Cada um deu a sua contribuição da melhor maneira. Em especial aos meus pais e irmão, pelo acolhimento, apoio incondicional e incentivo constante, mesmo nos momentos de angústia e desânimo.

Ao meu filho César, por perdoar minhas ausências, mesmo quando estávamos ocupando o mesmo espaço. Filho, você me faz feliz e forte!

O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

BRITO, V.S. *Revisitando a República Muquifo 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio*. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente trabalho teve como objetivo realizar um estudo acerca das experiências de inserção nos diferentes espaços da vida social num grupo de egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, observando se houve mobilidade dos sujeitos, dez anos após o término do curso universitário. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com a utilização de entrevista semi-estruturada como instrumento. A partir do estudo realizado, observamos que a percepção da mobilidade está diretamente relacionada às expectativas do sujeito sobre o seu futuro. Se o sujeito possui expectativas elevadas, aumenta a possibilidade dele se sentir frustrado em razão de algum obstáculo no seu percurso. Se a sua expectativa era baixa, tende a se sentir satisfeito com o que conseguiu e tem uma percepção diferente sobre a sua mobilidade. Constatamos ainda que o grupo reconhece a ocorrência de mobilidade, sendo esta percebida como aumento na qualidade de vida decorrente do aumento da renda familiar e do que os sujeitos denominam de mobilidade cultural. Assim, a relação entre a entrada no PVNC, o ingresso no ensino superior e a ocorrência de mobilidade fica evidente na trajetória e no discurso do grupo pesquisado.

Palavras-chave: Educação. Desigualdades. Mobilidade. Pré-Vestibular para Negros e Carentes.



## ABSTRACT

BRITO, V.S.. *Revisiting the Republic hellhole 10 years later: a study of the graduates of Pre-College for Blacks and Needy of Baixada Fluminense and PUC-Rio*. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study aimed to conduct a study about the insertion of experience in different areas of social life in a group of Pre-College graduates for Blacks and Needy, observing whether mobility of the subjects ten years after the university. A qualitative research of case study, with the use of semi-structured interview as instrument was performed. From the study, we observed that the perception of mobility is directly related to the expectations of the subject about his future. If the subject has high expectations, the possibility it feel frustrated because of some obstacle in its path. If your expectation was low, tends to feel satisfied with what you have achieved and have a different perception of their mobility. We also acknowledge that the group recognizes the occurrence of mobility, which is perceived as an increase in quality of life due to increased family income and the subject called cultural mobility. Thus, the relationship between the entry in PVNC, enrollment in higher education and the occurrence of mobility is evident in the history and discourse of the studied group.

Keywords: Education. Inequalities. Mobility. Pre-College for Blacks and Needy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Número de Universidades Estaduais e Federais que aderiram às ações afirmativas por ano .....	37
Figura 1	Organograma do PVNC .....	44
Tabela 1	Perfil dos Entrevistados .....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABM	Associação de Bairros Meritiense
APN	Agente de Pastoral Negro
ASSURFRJ	Associação dos Funcionários da UFRJ
CR	Coeficiente de Rendimento
EDUCAFRO	Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GRUCON	Grupo de União e Consciência Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NEAB	Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 O TEMA DA INVESTIGAÇÃO .....	18
1.1 Escolha do Tema .....	18
1.2 Ingressando no PVNC: o ponto de partida .....	19
1.3 O Trabalho de Campo: onde se entrelaçam a minha trajetória e a do Pré- Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) .....	20
1.4 Revisitando a República Muquifo .....	29
1.5 A Relação da Pesquisadora com o Campo .....	31
1.6 O cenário das Políticas Públicas na década de 2000 .....	33
2 O PVNC E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA .....	41
2.1 Frei David: um capítulo a parte na história do PVNC .....	45
2.2 A Prática Pedagógica do PVNC .....	50
2.3 O PVNC por seus atores .....	52
2.4 A Identidade Étnica .....	56
3 DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO BRASIL: PENSANDO A MOBILIDADE DE NEGROS .....	63
3.1 Exclusão e Desigualdade Social: um debate necessário .....	63
3.2 Desigualdades Raciais no Brasil .....	69
3.3 A Interseccionalidade: Pobreza tem Cor .....	73
3.4 Mobilidade Social e Raça .....	76
4 EDUCAÇÃO PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES .....	80
4.1 Educação como Ato Político .....	80
4.2 Mobilidade Social através da Educação .....	83
4.3 O PVNC e a perspectiva de Mobilidade Social .....	89
5 OS EGRESSOS DO PVNC E DA PUC-RIO: 10 ANOS DEPOIS .....	92
5.1 A República Muquifo: 10 anos depois .....	93
5.2 Perfil dos Entrevistados .....	100
5.3 Análise dos Dados .....	101
CONCLUSÕES .....	113
REFERÊNCIAS .....	116
ANEXO - Roteiro de Entrevista .....	121

## INTRODUÇÃO

Trata-se da dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A ideia do tema surgiu durante minha inserção na graduação do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), no período de 1997 a 2002, por meio da monografia de conclusão de curso<sup>1</sup>. Nesta monografia, tive como objetivo investigar a relação sobre o sentido da inclusão/exclusão social e o ingresso no ensino superior entre os universitários da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)<sup>2</sup>. Mais adiante, no capítulo seguinte, retomo a minha trajetória para explicitar os antecedentes do estudo.

Apesar de ter seguido outros caminhos profissionais que me distanciaram da temática, mantive a intenção de continuar pesquisando sobre o movimento do Pré-Vestibular para Negros e Carentes e as suas perspectivas de mobilidade social através do acesso ao ensino superior. E o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) me trouxe esta possibilidade.

Inicialmente, tinha a intenção de pesquisar o tema da inclusão/exclusão social num grupo de egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes após a conclusão do ensino superior. As disciplinas cursadas durante o mestrado contribuíram de maneira significativa para aprofundar meus estudos sobre o tema, de forma a amadurecer o meu objeto de pesquisa.

As crises com relação ao objeto foram frequentes. É muito difícil colocar limites quando o objeto do estudo se revela de maneira tão instigante para o pesquisador. São tantos interesses que, por vezes, nos sentimos perdidos. Mas, aos poucos, o caminho foi sendo traçado.

As disciplinas eletivas foram um suporte importante na construção teórica desse estudo. Por exemplo, na disciplina “Cidade e Política: desigualdades e exclusão no meio urbano”, ministrada pelo prof. Dario de Sousa, (2013.2) foi possível aprofundar alguns conhecimentos acerca dos processos de desigualdade e exclusão, os quais mencionamos no

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “Isso é sinistro”: o sentido de inclusão/exclusão social para os alunos oriundos do Pré Vestibular para Negros e Carentes. Orientadora: Célia Novaes. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

<sup>2</sup> O PVNC surgiu no ano de 1993, com o objetivo de promover o acesso de negros e pobres ao ensino superior. Mais adiante, no segundo capítulo deste estudo, falamos detalhadamente deste projeto.

terceiro capítulo deste trabalho. A disciplina “A questão étnico racial e indígena: cultura, desigualdades e políticas educacionais”, ministrada pelas prof<sup>as</sup>. Gabriela Barbosa e Maria Alice Rezende Gonçalves (2013.2) me deu suporte para iniciar uma discussão sobre as desigualdades raciais e a sua relação com as políticas educacionais. Além disso, o trabalho de orientação se mostrou fundamental para que fosse possível construir, de fato, um objetivo para a dissertação realizada.

Assim, o objetivo deste trabalho foi realizar um estudo acerca das experiências de inserção nos diferentes espaços da vida social de um grupo de ex-alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes e egressos do ensino superior, descrevendo a mobilidade social dos sujeitos, pelo menos, dez anos após o término da graduação.

Vale ressaltar que os dez anos dos quais estamos falando não se trata de uma década qualquer, o período entre 2000 e 2010. Assim, citamos alguns acontecimentos importantes na luta pela promoção da igualdade racial no sistema de ensino brasileiro: a instituição das ações afirmativas no ensino superior (sistema de reserva de vagas, bônus, cotas etc.) e, no ensino básico, a lei 10.639/03 e a lei 11645/08<sup>3</sup> que modificam a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Essas mudanças no sistema de ensino apontam para a construção de uma nova visão sobre a diferença. Ambas as leis reconhecem e valorizam a importância do negro e do indígena na constituição do nosso país. E, mais do que isso, lançam um olhar sobre a diversidade e reconhecem a necessidade de promover uma educação igualitária.

Nosso grupo entrou na universidade antes de tais políticas, no final da década de 1990. Inclusive, representantes do Pré-Vestibular para Negros e Carentes estiveram presentes no debate e, principalmente, na luta a favor das ações afirmativas nas universidades. Mais adiante, falaremos mais detalhadamente sobre essa década tão marcante para o movimento negro, tendo em vista as lutas e conquistas do povo negro com vista à redução das desigualdades raciais.

O estudo acerca das experiências de inserção nos espaços sociais trata-se de tema atual e relevante, tanto para o meio acadêmico quanto para o campo político e educacional, pois nos possibilita pensar as formas de inserção social dos ex-alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes no contexto atual onde emergem políticas inclusivas para negros – ação afirmativa que tem sido tema de intensos debates nos diversos segmentos da nossa sociedade.

---

<sup>3</sup> A lei 10639/03 altera a LDB/96 e torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, da rede pública e particular. A lei 11645/08 altera a LDB/96 e torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino médio e fundamental, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

## Pressupostos Teóricos

Os pressupostos teóricos utilizados neste estudo foram:

- (1) Boaventura de Sousa Santos, (2006) que nos ajudou a pensar sobre o fenômeno da desigualdade, identificando tanto a desigualdade quanto a exclusão como sistemas de pertença hierarquizada. O autor compreende ambos os sistemas (de desigualdade e de exclusão) como mecanismos que permitem controlar ou manter os processos que geram desigualdade e exclusão. Ele observa que, em nenhuma política, tratou-se de eliminar a exclusão, mas apenas de fazer a sua gestão controlada. No caso dos negros, por exemplo, pode-se pensar no que o autor propõe sobre a articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade. Para ele: “Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista. Como vimos, o racismo, tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças” (SANTOS, 2006, p. 313).
- (2) Ainda em relação ao fenômeno da desigualdade racial e social, Ricardo Henriques nos dá elementos para refletir sobre a desigualdade racial como ‘estrutural’ na sociedade brasileira e para compreender que, no Brasil, a pobreza é negra. Para ele, “A intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra” (HENRIQUES, 2001, p. 2). Quanto à interseccionalidade entre raça e classe, o que se observa é a situação de pobreza concentrada majoritariamente na população negra (considerando como negro a população de pretos e pardos do IBGE). Ricardo Henriques (2001) ressalta que, independente dos patamares de pobreza observados na década de 1990, os negros correspondem a 63% da população pobre. E a partir disso, constata: “nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre” (HENRIQUES, 2001, p. 13)<sup>4</sup>. O mesmo autor acrescenta que os negros ocupam a base da pirâmide social. E, apesar das políticas existentes de promoção da igualdade racial, a desigualdade persiste no tempo, por meio do racismo – fenômeno estruturante da sociedade brasileira. É o racismo que possibilita a manutenção das desigualdades entre pretos e brancos. Esses argumentos fundamentam as políticas inclusivas para negros iniciadas na primeira década do século XXI no Brasil.

---

<sup>4</sup> Trata-se de um documento do IPEA baseado em dados do censo e da PNAD.

- (3) Utilizamos também a noção de identidade étnica trabalhada por Giralda Seyferth (1996). A autora compreende a identidade étnica como algo passível de ser reinventado, reelaborado, posto que é constituída a partir de atributos internos e externos: “a identidade étnica nem sempre depende apenas de critérios internos de auto-atribuição; ela pode ser categoricamente construída a partir de critérios externos, de atribuição pelos outros” (SEYFERTH, 1996, p. 5). Além disso, trabalhamos com a noção de Hall (2000) acerca das identidades. Para este autor, não existe uma identidade fixa: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2000, p. 13). Assim, a identidade negra pode ser tratada como uma das possíveis identidades do sujeito. Oracy Nogueira (1998) também nos ajuda a pensar nessa questão, pois identifica que no Brasil, o preconceito é de marca e tem origem no fenótipo, na aparência. O preconceito de cor e a discriminação racial articula a naturalização das desigualdades entre negros e brancos.
- (4) Sobre a questão da mobilidade social faremos uso das pesquisas de Scalón (1999) e Hasenbalg & Silva (1998). Scalón analisa os padrões e tendências da mobilidade social brasileira e neste estudo, nos chama atenção a seguinte preocupação: “explicar como no Brasil, os altos níveis de mobilidade de renda caminham lado a lado com o aumento da desigualdade” (SCALÓN, 1999, p. 79). Em relação à mobilidade social de negros, Hasenbalg e Silva (1998) afirmam que as desigualdades entre negros e brancos se devem, principalmente, as diferenças de oportunidade de ascensão social pós-abolição e ao racismo dirigido aos negros. Assim, independente da origem de classe, há desigualdade de oportunidade de mobilidade social entre negros e brancos.
- (5) Além dos já citados, Franco Ferraroti (1991) nos auxiliou a acompanhar as biografias dos egressos do PVNC e, majoritariamente, da PUC-Rio. O autor evidencia a importância da utilização do método biográfico, considerando que tal método pretende evidenciar as relações entre uma determinada sociedade e um indivíduo específico.

### **A Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso com egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). As técnicas utilizadas foram: a observação e a entrevista semi-estruturada.



Como faço parte do grupo que escolhi para investigar, utilizei a observação participante. O permanente contato com o cotidiano desses egressos (presencial e redes sociais) fornecem informações sobre a vida social e profissional desses sujeitos.

Para Foote Whyte (2005), a observação participante é um processo longo, tendo em vista que, para compreender a evolução do comportamento das pessoas e de grupos, não basta a observação de um único momento. É necessário observar por um longo período. A observação participante é uma prática repleta de dilemas teóricos e práticos que o pesquisador deve gerenciar e exige uma cultura metodológica e teórica.

Ele nos chama a atenção para a importância de ter o apoio de indivíduos-chave do grupo a ser investigado, pois o êxito do trabalho de campo depende, em grande parte, das relações pessoais que o pesquisador desenvolve no e com o grupo. Neste estudo, a própria pesquisadora é o indivíduo-chave.

Assim, a observação se constitui um elemento importante, à medida que nos permite compreender o contexto, a situação da pesquisa. E é isto que enriquece a análise dos dados, a construção de uma interpretação de determinada realidade pela pesquisadora.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, a partir de um roteiro (que se encontra em anexo) e à medida que se fez necessário, feitas intervenções para melhor elucidação das respostas. As entrevistas foram realizadas com um prévio esclarecimento acerca do tema do trabalho e gravadas com o consentimento dos entrevistados. As entrevistas foram individuais e duraram, em média, 40 minutos.

A análise de conteúdo das entrevistas, como o próprio nome sugere, consiste em analisar o conteúdo das falas dos sujeitos. Esta técnica se localiza entre a objetividade e a subjetividade, evidenciando questões implícitas no discurso dos indivíduos. Vale ressaltar que tal método de análise nos permite, a partir de alguns casos, tecer generalizações a respeito do grupo, pois os fenômenos são entendidos considerando as determinações sócio-históricas – que compreende o sujeito como constituinte e constituído pelo social.

Para Wanda Aguiar (2001), a fala é um instrumento para apreender algo de subjetivo, não se tratando apenas do significado dicionarizado das palavras. Dito de outro modo, para compreender a subjetividade presente no discurso dos indivíduos, deve-se considerar o seu processo constitutivo, que envolve as determinações sociais e históricas. Assim, pode-se afirmar que: “um sujeito pode revelar algo constitutivo de outros sujeitos que vivem em condições semelhantes” (AGUIAR, 2001, p. 140).

Quanto às técnicas para reunir o público alvo da pesquisa em um grupo de discussão nos favorecemos das novas TICs por meio de um aplicativo. Fizemos uso majoritariamente

do aplicativo *WhatsApp*. Este aplicativo de aparelhos móveis possibilita a troca de mensagens de texto, áudios, fotos e vídeos entre os participantes do grupo. Assim, foi criado o grupo “Galera do Muquifo” através do referido aplicativo, facilitando a comunicação entre o grupo de egressos do PVNC que constituíram a república Muquifo na época do curso universitário. Além do referido aplicativo fizemos uso da rede social *Facebook*, e telefones móveis e fixos e encontros presenciais.

### **Objetivos da Investigação**

A partir desse estudo, pretende-se mostrar a importância de estratégias como a do Pré-Vestibular para Negros e Carentes para a redução das desigualdades sociais e raciais. Acredita-se que o PVNC possibilita a mobilidade do seu público alvo e ainda permite o despertar do sujeito para a problemática social e racial, apontando para a construção de uma identidade étnica.

Pretende-se também evidenciar a importância do acompanhamento dos egressos do PVNC e da PUC-Rio, observando a ocorrência de mobilidade social – que pode conduzir a redução das desigualdades sociais e raciais.

### **A Estrutura da Dissertação**

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

- Introdução: nesta seção é feita a apresentação do tema do trabalho. É realizada a delimitação do problema, a exposição do objetivo e a metodologia utilizada, bem como a estrutura da dissertação.
- Capítulo I: é feita a apresentação do pesquisador e da trajetória que culminou na realização do presente estudo.
- Capítulo II: neste capítulo, descrevemos o Pré Vestibular para Negros e Carentes e sua estrutura. Discutimos também a questão da identidade étnica e sua construção.
- Capítulo III: este capítulo apresenta as desigualdades sociais e raciais no Brasil, e ainda relaciona a pobreza à raça. No último tópico discutimos a questão da mobilidade social.
- Capítulo IV: neste capítulo, discutimos a mobilidade social através da educação e de como esta pode ser um instrumento importante para a redução das desigualdades. Assim, defendemos que a educação, neste contexto, deve ser compreendida como um

ato político, pois tem como finalidade o despertar da cidadania e o empoderamento das minorias.

- Capítulo V: neste capítulo citamos os resultados do estudo realizado na época da graduação e, em seguida, apresentamos os dados coletados a partir das entrevistas realizadas.
- Considerações Finais
- Referências
- Anexos: Roteiro de Entrevistas

## 1 O TEMA DA INVESTIGAÇÃO

### 1.1 Escolha do Tema

A ideia do tema surgiu durante minha inserção na graduação do curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), através da monografia de conclusão de curso. O trabalho foi realizado em dupla com outra bolsista do Pré-Vestibular para Negros e Carentes<sup>5</sup> e investigava a relação entre o sentido de inclusão/exclusão social entre universitários da PUC-Rio, oriundos do PVNC e o ingresso no ensino superior.

A partir deste estudo, observamos que os sujeitos atribuem o sentido de inclusão/exclusão social à configuração dos referenciais presentes em sua vida: a universidade e o local de moradia. Em ambos os espaços, há uma duplicidade na condição de incluídos e excluídos socialmente. As conclusões dessa monografia apontaram para as seguintes situações:

(1) no tocante à universidade, os sujeitos percebem-se incluídos por partilharem das mesmas condições para a aquisição de conhecimentos relacionados ao mercado de trabalho. Em contrapartida, também se sentem excluídos do meio acadêmico, em parte, devido ao convívio com pessoas de classes economicamente mais favorecidas.

(2) Em relação ao local de moradia, os sujeitos se percebem, ao mesmo tempo, incluídos e excluídos, pois apesar de terem o desejo de retornar à comunidade de origem, percebem que até mesmo no ambiente familiar são de certa forma, excluídos, por terem adquirido conhecimentos e vivências que o distanciam deste contexto.

(3) no que diz respeito ao ensino superior, o ingresso é entendido como um instrumento de ascensão social, uma vez que, a partir da aquisição de conhecimentos, tornam-se qualificados para o mercado de trabalho. As perspectivas para o futuro estão concentradas no momento atual – uma forma possível destes sujeitos lidarem com um futuro sem garantias de estabilidade.

---

<sup>5</sup> BRITO, V. S. SILVA, K.C.F.S. Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: “Isso é sinistro”: o sentido de inclusão/exclusão social para os alunos oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Orientadora: Célia Novaes. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

No capítulo cinco, referente à avaliação e acompanhamento dos egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes apresentamos com mais detalhes as conclusões desse estudo.

## 1.2 Ingressando no PVNC: o ponto de partida

Meu ingresso no Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no ano de 1996 possibilitou o meu acesso e a permanência na universidade. A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), reconhecida como uma instituição filantrópica fornecia bolsa de estudos aos alunos do PVNC aprovados no vestibular. Um acordo para obtenção de bolsas foi firmado entre a PUC-Rio e o PVNC, representado pela pessoa do Frei David dos Santos, um dos fundadores do PVNC<sup>6</sup>.

Assim, partindo deste lugar familiar<sup>7</sup> de ex- aluna do PVNC e tendo vivenciado o paradoxo da inclusão/exclusão social no ambiente universitário – bem como os outros egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes – me proponho a iniciar uma breve reflexão sobre o movimento, levando em consideração a sua proposta de inclusão social e a redução das desigualdades através do ingresso no ensino superior.

Para isso, transporto o leitor à minha própria vivência no pré-vestibular e na universidade, mostrando o percurso que resultou na minha monografia da graduação (inclusive, apresento os resultados desse estudo), até chegar ao projeto que submeti a seleção no Programa de Pós Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E, finalmente a dissertação intitulada: “Revisitando a Republica “Muquifo” 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio”, sob a orientação da prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alice Rezende Gonçalves.

---

<sup>6</sup> Frei David Raimundo dos Santos foi uma figura central na constituição do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, mantendo duas preocupações: a promoção social da população negra e a inserção da temática racial no cristianismo. Para mais informações sobre a trajetória de Frei David, ver tese de Renato Emerson dos Santos (2006).

<sup>7</sup> Aqui, utilizo a noção do familiar, conforme o trabalho de Gilberto Velho (1978).

### 1.3 O Trabalho de Campo: onde se entrelaçam a minha trajetória e a do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)

Tomei conhecimento do Pré-Vestibular para Negros e Carentes através de uma prima que participou do projeto e ingressou no curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1995. Foi no ano de 1996 que entrei no núcleo da Igreja Santo Antônio, no centro de Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense.

Como a oferta de vagas era menor do que o número de candidatos inscritos para o curso pré-vestibular havia uma seleção que constava de uma entrevista. Lembro que me senti estranha ao ser interrogada sobre a minha renda familiar e a cor da minha pele. Esse estranhamento aparecia porque, na época, não compreendia bem como a declaração de cor e de renda seriam pré-requisitos para que o benefício (neste caso, a vaga no curso pré-vestibular), pudesse ser concedido. Sentia-me diminuída, invadida. Hoje, penso que talvez seja esse o sentimento dos beneficiários do Programa Bolsa Família<sup>8</sup>. É como se a possível concessão de benefícios autorizasse a intromissão de especialistas, em geral, assistentes sociais, na vida do beneficiário de uma determinada política social.

Mas este foi apenas o primeiro passo, pois essas entrevistas para atestar a pobreza (baseada na renda familiar) acabaram se tornando frequentes, seja na isenção de taxa do pré-vestibular, seja na própria universidade, na pastoral universitária, como forma de manter a bolsa de estudos.<sup>9</sup> Apesar de o estranhamento inicial ter se diluído com o tempo, ainda mantenho a crítica sobre esse controle acerca da vida do pobre.

Apesar de compreender a necessidade de toda política pública definir o perfil do beneficiário, questiono se não existiria uma maneira de efetuar essa seleção sem que este candidato ao benefício se sentisse constrangido. Imagino também que esta não seja uma preocupação dos profissionais que atuam nesse campo de concessão de benefícios. Mas, enfim, seria um desafio interessante pensar no pobre não apenas como um beneficiário das políticas sociais, mas como um sujeito em potencial.

Já cursando o pré-vestibular, a partir das aulas de cultura e cidadania (um diferencial do PVNC), fiquei mais atenta às questões da interseccionalidade entre raça e classe, refletindo sobre o que representava o ingresso no ensino superior na sociedade brasileira. Para além do

---

<sup>8</sup> Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal que tem como objetivo a erradicação da miséria no país. A comparação estabelecida aqui diz respeito apenas a esse possível sentimento de estranhamento do beneficiário em ter sua vida invadida pelo profissional da Assistência Social.

<sup>9</sup> O critério usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para definir a situação de pobreza no Brasil se baseia somente na renda.

currículo básico de qualquer curso vestibular, as aulas de cultura e cidadania informavam e formavam o futuro universitário sobre o significado da entrada do negro e do pobre no ensino superior, trazendo algum entendimento e familiaridade no assunto.

Enfim, no ano de 1997, fui aprovada. Passei no vestibular de três universidades: na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para graduação em Enfermagem, na Universidade Federal Fluminense (UFF) também para o curso de Enfermagem e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) para a graduação em Psicologia. Como a minha intenção era o curso de Psicologia, optei, então, pela PUC-Rio.

Assim, no ano de 1997, ingressei na PUC-Rio, onde me deparei com um admirável mundo novo. O espaço lindo e arborizado da universidade quase nos fazia esquecer de que se tratava de um lugar de estudos. Mais parecia um espaço de entretenimento e lazer, no contato com a natureza. Sentia-me privilegiada em simplesmente poder desfrutar daquele ambiente e ainda, dar continuidade aos estudos. Mas estar na PUC-Rio trazia também outros sentimentos, pois era um espaço onde a diferença estava ali, marcada em pequenos e grandes detalhes. Muita gente “bonita” e “bem vestida”, além de vários “artistas globais”, assim poderia ser descrito, na época, o alunado da PUC. Pode parecer preconceituoso, mas era fácil identificar as pessoas que faziam parte do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Nós nos reconhecíamos pelo gesto, pelo olhar, pelas atitudes.

A apropriação do próprio espaço universitário se dava de maneira diferente: enquanto a chamada elite ocupava o espaço do pilotis, as pessoas oriundas do PVNC passavam a maior parte do tempo no bar dos funcionários, onde se encontrava a alimentação mais barata de todo o campus. Isto nos faz pensar no uso dos espaços estratificados existentes na sociedade. Especificamente, na circulação e na ocupação de distintas classes sociais nos espaços.

No nosso caso, o “povo do Pré” ocupava o espaço da PUC-Rio, no entanto, sem se apropriar, sem conseguir pertencer àquela realidade. Ou melhor, ocupando apenas alguns espaços específicos sem, entretanto, se apropriar de todo o espaço universitário em suas infinitas possibilidades. Esta impressão da pesquisadora foi compartilhada pelo grupo. Assim, a polaridade inclusão/exclusão pode ser considerada como relativa dependendo da situação vivenciada pelos bolsistas considerados “povo da PUC” pelos demais alunos ou ex-alunos do PVNC.

Os líderes do Pré-Vestibular para Negros e Carentes realizavam reuniões regulares com os alunos do PVNC bolsistas da PUC-Rio. Os líderes do movimento demonstravam grande preocupação com os universitários bolsistas da PUC e essas reuniões tinham o intuito de fortalecer o grupo. Era como se tivéssemos que nos reafirmar no lugar de pobre, de

desqualificado, de excluído, nem que fosse para termos algum tipo de pertencimento. Mas não era só isso. Era também uma forma de provar que éramos, sim, diferentes, mas que merecíamos estar ali, naquele lugar ocupado pela alta elite carioca.

Nas reuniões gerais do PVNC, nós, bolsistas da PUC-Rio, éramos de alguma maneira, hostilizados por outros membros do referido projeto. Como se tivéssemos menos valor ou estivéssemos errados por estarmos ocupando um lugar pretensamente tido como da elite. Como se não pudéssemos conviver com os alunos de outras classes sociais, sob pena de sermos contaminados pelo ‘vírus do capitalismo’ e esquecer nossas raízes.

Isso é interessante quando se fala de adaptação. Porque, nesse caso, os alunos oriundos do PVNC que conseguiam interagir e estabelecer relações mais próximas com alunos de outras classes sociais poderiam ser considerados como mais adaptados ao ambiente universitário, do ponto de vista do convívio social. Por outro lado, esse comportamento adaptativo era rejeitado pelo coletivo do pré-vestibular. Os alunos do PVNC na PUC-Rio viviam no seu cotidiano esses sentimentos ambivalentes, o que influenciava diretamente no seu sentimento de pertencimento (ou não) a determinado grupo.

Voltando a questão da apropriação do espaço universitário pelos bolsistas do PVNC, observamos que o “Pilotis” não era um espaço de convivência e sim de circulação. Lá são encontrados os bares e restaurantes mais caros. Assim, devido ao baixo poder de consumo dos alunos do pré-vestibular, estes não tinham o hábito de permanecer no local. No entanto, nas ocasiões de filmagens para emissoras de televisão e na realização de eventos acadêmicos, existia a possibilidade de interação e ocupação do pilotis pelos alunos do pré-vestibular.

Neste ponto, trago a exposição de Salvador (2008) sobre a gênese da política de ação afirmativa da PUC-Rio. A autora faz um apanhado histórico sobre a questão das bolsas a partir de 1960, quando as mesmas eram destinadas a atender uma diversidade de perfis, tais como filhos de professores, alunos pobres, alunos de classe média, dentre outros. Aqui, destacamos a década de 1990, quando houve alterações significativas na política de concessão de bolsas da universidade, com a nova lei da filantropia (lei nº 8742, de 1993).

Com a reorganização, as bolsas de estudo passaram a ser classificadas como bolsas PUC, com diversas modalidades: Bolsa Coral, Bolsa de Funcionários, Bolsa de Ação Social. De acordo com a autora,

A bolsa de ação social surgiu com a finalidade de atender, especificamente, aos alunos do PVNC, embora abrangesse, mesmo que em menor escala, outras organizações sociais” Esse é um programa voltado para as camadas populares, com a seguinte peculiaridade: esses alunos deveriam estar integrados a projetos de ação comunitária. Nascia, então, uma nova identidade do aluno bolsista da PUC: um



aluno economicamente carente e com compromisso social. (SALVADOR, 2008, p. 81).

Aqui cabe uma breve explicação sobre a situação da PUC-Rio no que se refere à concessão de bolsas de estudo. A PUC-Rio se caracteriza como instituição de natureza comunitária, filantrópica e sem fins lucrativos. A instituição é isenta da contribuição patronal ao INSS e reverte este valor em bolsas de estudos. Segundo artigo de Janete Bertucci (2001), a referida universidade e outras pontifícias universidades católicas teriam perdido a filantropia e, para a PUC-Rio, essa perda representaria a desestabilização de um determinado equilíbrio financeiro, além de comprometer a manutenção dos programas de bolsas comunitárias.

A autora afirma que as universidades católicas estavam pleiteando na justiça o título de instituição filantrópica. Infelizmente, não conseguimos dados atuais sobre a situação da PUC-Rio no que diz respeito a sua natureza filantrópica. Porém, um dado nos chama a atenção no site da universidade: as bolsas concedidas pela instituição estão temporariamente suspensas<sup>10</sup>.

Vale ressaltar que no PVNC havia um grupo que era contrário à ideia das bolsas de estudos em universidades particulares, na crença de que o lugar a ser ocupado pela população preta e pobre era a universidade pública. Isto porque a finalidade do projeto, conforme consta em sua carta de princípios, é promover o acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade.

Além disso, a Carta de Princípios (1999) institui que o aluno deveria prestar exames para pelo menos uma universidade pública, para ter o aval do PVNC para pleitear bolsa junto à universidade particular. Esta questão da universidade pública x universidade particular com bolsa de estudo foi um tema bastante controverso, sendo apontado como um elemento que provocou divergências significativas no coletivo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Sobre isso, parafraseamos Santos (2006, p. 292):

Após algum tempo com os discursos gerando em torno desta temática, iniciaram-se os ataques pessoais, destacando-se a hipótese de que o Frei privilegiava a PUC com a intenção de ampliar o contingente de alunos do PVNC na instituição, para assim se fortalecer no movimento por monopolizar a interlocução deste com a universidade, e se fortalecer junto à universidade – pressionada pelo Ministério da Educação, que questionava isenções tributárias para instituições de ensino que se intitulavam entidades filantrópicas, para o que as bolsas poderiam representar um bom atestado.

Neste trecho, o autor descreve bem o clima interno do PVNC. Era um momento de conflitos, tensões e angústias. Conflitos que poderiam mudar os rumos do projeto. E nós,

---

<sup>10</sup>10 Fonte: [www.puc-rio.br](http://www.puc-rio.br)

enquanto alunos universitários, nos sentíamos inseguros e pressionados com a exigência de ter e manter um bom desempenho acadêmico.

No cotidiano da universidade os alunos oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes tinham outra preocupação: a manutenção do Coeficiente de Rendimento (C.R). O Coeficiente de Rendimento é uma média das notas obtidas no semestre e servia como critério não apenas para manutenção de bolsa de estudos, como também para pleitear bolsa de iniciação científica, estágio remunerado, dentre outros benefícios.

Os bolsistas do PVNC não tinham acesso a nenhum documento oficial, porém, as informações circulavam nas Assembleias Gerais<sup>11</sup> do Pré-Vestibular. Mas o que sabíamos era que devíamos manter um C.R. acima de 7.0 para não correr risco de perder alguma porcentagem da bolsa de estudos. Nossa bolsa era integral e perder qualquer porcentagem dela seria o equivalente a interromper os estudos. Já era difícil (sob todos os aspectos) bancar a permanência na universidade. Se tivesse que arcar com outro custo, além de todos os previstos com deslocamento, xerox e alimentação, concluir o curso universitário se transformaria numa missão impossível.

Para alguns, a desistência foi o único caminho possível diante de tantos obstáculos. Mas, para os que resistiram, foram surgindo outras obrigações. Novas maneiras de fazer com que o bolsista do PVNC fizesse jus a sua permanência na universidade.

Não saberia precisar o ano, mas, com o tempo, surgiu uma nova obrigação: todo bolsista do PVNC deveria, obrigatoriamente, realizar algum tipo de trabalho voluntário. Esta informação foi veiculada numa reunião extraordinária com os alunos bolsistas (do PVNC) na PUC-Rio.

Com isso, houve um “inchaço” na coordenação dos núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Nesta época, estava à frente do núcleo ABM (Associação de Bairros Meritiense, que cedia espaço para o funcionamento de um núcleo do PVNC), em Vilar dos Teles, onde pude presenciar o desespero de colegas em colaborar com o projeto, nem que fosse para conseguir uma declaração de trabalho voluntário e, assim, manter a bolsa de estudos. Enfim, sofriamos muita pressão e opressão de todos os lados.

No ano que ingressei (1997) éramos apenas três bolsistas no curso de Psicologia, curso reconhecidamente considerado como elitista. Fomos as pioneiras. Três mulheres pioneiras:

---

<sup>11</sup> Mais adiante, no capítulo a seguir, apresentamos com detalhes a estrutura do PVNC.

duas brancas e uma negra.<sup>12</sup> Que, vale ressaltar, não era eu. Apesar de me autotransclassificar como branca, sempre me identifiquei com a luta do povo negro. Talvez em função da pobreza, que fazia com que eu estivesse próxima da condição social da maioria dos negros brasileiros.<sup>13</sup> Aliás, por ter olhos e cor de pele clara, não era raro ser questionada sobre a minha inclusão no debate acerca da questão racial. Por vezes, era criticada pelo fato de nunca ter sofrido o preconceito “na pele”. Ainda hoje escuto coisas parecidas nos congressos onde apresento trabalhos. Mas não desisti de continuar pensando a questão racial e a pobreza em nossa sociedade.

Voltando a questão do pioneirismo, até o ano de 1997, nenhum bolsista do PVNC havia ingressado no curso de Psicologia. De maneira geral, os alunos que entravam no curso de Psicologia da PUC-Rio eram considerados de classe média e alta. Residiam em bairros nobres da cidade e tinham acesso a uma infinidade de coisas, devido a uma boa condição financeira.

Nós, as três bolsistas do PVNC, esforçamo-nos para realizar as mesmas disciplinas, ou seja, cursar juntas as disciplinas do curso, pois isso trazia certas facilidades: dividíamos as despesas com a cópia dos textos e ainda fazíamos juntas os trabalhos de grupo; na maioria das vezes, sem a necessidade de nos “misturar” a outros alunos para tal. De alguma forma, me sentia protegida. Estar com as duas bolsistas do PVNC me trazia uma sensação de segurança, de pertencimento.

Apesar do nosso esforço em manter certa unidade, não havia condições de ficarmos restritas ao “mundinho” de bolsista do PVNC, visto que a trajetória de cada uma de nós nos levou a caminhos e horários diferentes. Exigindo de nós o convívio com outros alunos. Aqui, pode-se notar um duplo sentimento: o de me sentir protegida ao lado de outros que viviam em condições semelhantes, quer seja, os bolsistas do pré-vestibular; e a necessidade de me sentir incluída no ambiente universitário e, de alguma forma, fazer parte do universo dos outros alunos da PUC-Rio.

Em princípio, talvez de maneira inconsciente, optamos por omitir o fato de sermos bolsistas. Isto porque os bolsistas eram mal vistos pelos outros alunos da universidade. Eles

---

<sup>12</sup> O PVNC utiliza o critério da autotransclassificação para selecionar, segundo a cor/raça seus beneficiários. Para classificar como “carente” o projeto exige uma determinada renda definida na seleção. Todos os alunos devem pagar uma taxa de manutenção mensal de no máximo 10% do salário mínimo. A seleção é feita por meio de entrevistas e da apresentação da documentação exigida na seleção.

<sup>13</sup> Os sistemas de classificação de cor/raça brasileiros se baseiam no fenótipo dos indivíduos (aparência física) em detrimento da origem. A autodeclaração tem sido o critério mais utilizado para a construção das identidades de cor/raça. Segundo O. Nogueira (1998) o preconceito racial no Brasil é de marca e não de origem.

argumentavam que, se não existissem bolsistas, o valor da mensalidade poderia ser reduzido. É óbvio que se tratava de uma total distorção, pois a universidade já fornecia bolsas justamente por ser filantrópica. Mas essa omissão nunca foi capaz de esconder a nossa condição de diferente no cotidiano da universidade. Ainda que isso não fosse verbalizado, a nossa diferença estava ali, gritando. Pelos livros que não podíamos comprar; pelas roupas e bolsas sem grife que usávamos; pelas dificuldades financeiras e também acadêmicas.

Lembro-me de um episódio que ilustra bem essa diferença. Numa época em que estavam surgindo os telefones móveis, os alunos da PUC-Rio já exibiam os seus celulares. Na minha residência, em São João de Meriti, ainda estávamos na luta para conseguir o telefone fixo. Lembro nitidamente da minha alegria ao ganhar um *pager* usado de uma amiga da universidade. Ela havia sido presenteada por sua família com um celular e não precisaria mais do antigo aparelho para se comunicar com as pessoas. Sabendo da minha dificuldade e, por sermos muito próximas, resolveu fazer a doação. Essa amiga sabia que eu era bolsista do PVNC. Mas, ainda que não soubesse, as nossas dificuldades para permanecer na universidade sempre foram evidentes. E marcavam uma diferença entre nós e os outros alunos da PUC-Rio.

Esses impactos foram observados na pesquisa realizada por Salvador (2008), onde ficou evidente a situação complexa que representou a chegada dos alunos bolsistas do PVNC no *campus* da universidade:

Na rotina universitária, as diferenças existentes entre os dois grupos sociais funcionavam como mecanismos de aproximação, de distanciamento e de afastamento, embora o distanciamento e o afastamento tenham sido os mais exaltados. O sentimento de estranhamento que se pôs entre os dois grupos sociais foi o maior impacto vivido pelos alunos bolsistas de ação social durante sua experiência universitária. As diferenças, que se transformaram em atitudes e pensamentos preconceituosos, tinham um caráter tanto racial como social e atingiam, especialmente, os estudantes negros e carentes. Desta forma, os estudantes bolsistas de ação social vivenciaram tanto situações de “desrespeito cultural” quanto de preconceito econômico. (SALVADOR, 2008, p. 170).

A PUC-Rio fornecia bolsas de desempenho acadêmico<sup>14</sup>, concedida aos alunos melhores classificados no vestibular e também as bolsas sociais, concedidas aos alunos provenientes de projetos sociais, tais como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Além disso, ainda apoiava outros projetos sociais ligados à comunidade próxima da universidade.

Vale destacar que os alunos bolsistas por desempenho acadêmico não eram olhados como diferentes. Eles mereciam estar ali. Suas notas altas, seu desempenho acadêmico eram a

---

<sup>14</sup> De acordo com os dados que constam no site da universidade, a PUC-Rio oferece bolsas de estudos comunitárias de dois tipos: tipo filantrópica (bolsas integrais ou parciais, utilizando como critério análise da situação socioeconômica do candidato, além da classificação do Vestibular/ENEM); tipo PUC (destinada aos alunos de classe média com boa classificação no vestibular e que comprovem a necessidade da bolsa). Fonte: [www.puc-rio.br/bolsas\\_normas](http://www.puc-rio.br/bolsas_normas).

prova disso. Essa questão da meritocracia também aparece no atual debate sobre as cotas universitárias. Apesar de algumas pesquisas comprovarem que o desempenho do cotista não está abaixo da média, ainda existe o mito de que esses alunos seriam responsáveis por uma redução do nível da universidade, justificando, então, a sua segregação no meio acadêmico.

Aqui, destacamos uma fala do Frei David dos Santos, sobre esta discussão acerca do desempenho dos cotistas. Para ele, esse debate sobre o mérito revela apenas a existência do preconceito.

Como é preconceito? O aluno que entrou sem cota na Uerj em 2003 e o aluno que entrou com cota em 2003: a Uerj pegou esses dois universos e fez pesquisas, fez várias pesquisas [...]. Entre as pessoas que entraram sem cotas, ou seja, os “classe média” que tiveram dinheiro para pagar cursinho caro, 47,1% conseguiram notas acima de sete. Entre os cotistas, que são os pobres, os negros, os quebrados, que entraram só por causa da cota, 48,9% tiraram notas acima de sete. Ora, qual é a conclusão? Quem está levantando o nível da faculdade são justamente o negro e o pobre. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 418-419).

Para a comunidade universitária da PUC-Rio, os bolsistas do PVNC não representavam a nata da sociedade. Não tinham o tal mérito acadêmico. Não haviam frequentado as melhores escolas, nem sabiam outras línguas. Não residiam na zona sul. Pelo contrário. Os bolsistas do PVNC, na maioria das vezes, mal circulavam na zona sul. Residiam nos diferentes municípios da Baixada Fluminense e experimentavam caminhos diversos para chegarem à universidade, buscando uma alternativa que fosse mais rápida e mais barata.

Lembro-me de outro fato. Na PUC-Rio, na área do estacionamento, funcionava um ponto de carona. Vários estudantes ficavam no ponto de carona e, alguns estudantes dispostos a fornecer carona paravam e falavam para onde iam. Para os estudantes da Baixada Fluminense tudo era difícil. Até conseguir carona era muito difícil. Às vezes, ficávamos contentes em conseguir uma carona para Botafogo, que nos deixasse próximos ao metrô, pois isso significava adiantar uma parte do trajeto e, mais do que isso, não ter que pegar ônibus na Central do Brasil.

Até os dias de hoje tenho receio de passar pelo entorno da Estação Ferroviária Central do Brasil. É neste local da cidade onde se localiza a estação de trens e onde estão reunidos os pontos finais dos ônibus que conduzem aos municípios da Baixada Fluminense. Na época em que tinha necessidade de acesso aos ônibus com destino a Baixada tinha que me dirigir ao outro lado da estação de trens, ou seja, do lado oposto a Avenida Presidente Vargas de quem vem da zona sul da cidade, próximo ao Morro da Providência. Esta área é popularmente conhecida pelo alto índice de violência, pouco cuidada, ocorrendo assaltos e se constituindo como um ponto de prostituição. Cabe informar que atualmente a referida área está em

processo de revitalização urbana devido às obras que recriam a zona portuária da cidade do Rio de Janeiro para as Olimpíadas a serem realizadas no ano de 2016.

Eu passei exatamente dois anos fazendo o trajeto São João de Meriti-Gávea. Acordava às 4:30h da manhã para tentar chegar às 8:00h na Gávea. Qualquer imprevisto nesse longo percurso resultava num atraso significativo para a primeira aula. Por vezes, o atraso era tão grande que resolvia esperar para assistir a aula seguinte.

Essa dificuldade de deslocamento era comum entre os bolsistas do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. E, pensando em facilitar o nosso acesso à universidade, reunimos um grupo (todos do PVNC) para alugar um apartamento bem próximo à PUC-Rio. Com alguma dificuldade, conseguimos alugar um apartamento num prédio em frente à universidade. E, durante três anos, eu morei no conhecido “Minhocão”, um prédio popular que chama a atenção por seu design diferente. Na época, o valor do aluguel era acessível e, talvez em função disso, era ocupado por famílias de baixo poder aquisitivo<sup>15</sup>.

A vivência que tive durante o curso universitário me levou a reflexões que deram origem ao meu trabalho de conclusão de curso, como mencionei anteriormente. Os resultados deste estudo serão apresentados mais adiante, no capítulo cinco, referente à avaliação e acompanhamento dos alunos da PUC-Rio, egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

A autora Andréia Clapp Salvador (2008) realizou um estudo acerca da trajetória universitária e dos impactos vivenciados pelos alunos bolsistas do PVNC. De acordo com a sua pesquisa, desde o ano de 1994 a PUC-Rio começou a destinar uma parcela de suas bolsas aos alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, através de um projeto desenvolvido pelo Departamento de Serviço Social da referida universidade. E, por conta de sua participação como pesquisadora e docente no projeto, observou vários desafios e realizou a sua tese de doutorado com a pesquisa sobre o projeto, destacando o pioneirismo da PUC-Rio, enquanto instituição privada, no programa afirmativo.

Para ela, “a trajetória universitária vivida pelos alunos bolsistas de ação social na PUC-Rio é uma importante referência no campo das políticas de ação afirmativa, principalmente por serem porta-vozes de uma experiência pioneira no campo da educação superior” (SALVADOR, 2008, p. 15).

Acreditando na importância deste estudo, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade em geral, temos como objetivo nesta dissertação analisar a mobilidade social de um grupo de egressos do PVNC e bolsistas de ação social da PUC-Rio.

---

<sup>15</sup> Conjunto Habitacional Marquês de São Vicente, conhecido como Minhocão, foi projetado na década de 1950 pelo arquiteto e urbanista Affonso E. Reidy (1909 – 1964).

#### 1.4 Revisitando a “República Muquifo”

O grupo de ex-alunos egressos da PUC-Rio e do PVNC que acompanho tem características específicas. A minha pesquisa trata do grupo do qual eu fiz/faço parte. Todos fizeram o curso pré-vestibular em municípios da Baixada Fluminense e concluíram o curso universitário há, pelo menos, dez anos. As pessoas que constituem o grupo se relacionam entre si em função da participação no Pré-Vestibular para Negros e Carentes e, na época da graduação na PUC-Rio, chegaram a residir no mesmo espaço, formando uma república<sup>16</sup> de estudantes no ano de 1999.

Assim, a pesquisa de campo trata-se também da minha trajetória, mas, principalmente, da trajetória de cinco indivíduos negros (todos se autodefinem como negros) que cursaram o Pré-Vestibular para Negros e Carentes e concluíram a graduação em universidade particular (com bolsa integral) há, no mínimo, dez anos.

A escolha dos sujeitos não se deu de forma aleatória, considerando a minha intenção de discutir a mobilidade social de negros através do ensino superior, a partir do olhar do negro sobre a sua trajetória e, além de pensar sobre a construção de uma identidade étnica específica, a do negro.

Como estratégia de aproximação do grupo, utilizei as redes sociais e, posteriormente, o aplicativo de celular, *WhatsApp*. Não foi fácil encontrar os integrantes da república, pois cada um seguiu um caminho diferente. Então, fui adicionando um a um, que tinha o telefone do outro, que estava trabalhando com o outro. E assim, consegui reunir o grupo. E, para facilitar a comunicação e marcar as entrevistas, criei um grupo no *WhatsApp*. Fui adicionando as pessoas gradativamente. Quando o grupo chegou a nove membros (incluindo a pesquisadora), começou um grande alvoroço.

No primeiro dia do grupo reunido no referido aplicativo, foram mais de 500 mensagens. Eram tantos assuntos, tantas lembranças, tanta coisa a ser dita, lembrada, compartilhada. Pode-se dizer que se formou um grupo de memórias. As memórias da galera do “Muquifo<sup>17</sup>”, nome dado à república constituída na época da faculdade.

---

<sup>16</sup> Uma república é uma moradia ocupada por um grupo de estudantes universitários que, em geral, residem longe da universidade e optam por morar mais próximo, dividindo as despesas com outros estudantes.

<sup>17</sup> Na época da faculdade surgiram outras repúblicas. Era comum cada grupo de estudantes nomear a sua república. Lembro-me de outra república denominada de “Cafófo”, por exemplo. No nosso caso, achamos o nome “Muquifo” adequado, em referência a um lugar ocupado por pobres, um formato de favela.

A utilização do aplicativo *WhatsApp* na pesquisa foi considerado um facilitador para reunir o grupo (ainda que de maneira virtual) e se mostrou eficaz no que se refere a agilidade de obtenção de dados, mas trouxe alguns desafios metodológicos. Ao mesmo tempo em que se tornava fácil jogar as questões no grupo e receber respostas imediatas, o grupo criou uma “vida própria”, saindo assim, do controle da pesquisadora.

Outro desafio colocado diz respeito à organização do material coletado. As conversas no grupo foram arquivadas no aparelho de celular e, posteriormente, no computador. Um material amplo e extenso. Filtrar nas longas conversas do grupo o que poderia ser incorporado ao texto foi uma tarefa árdua que exigiu um grande esforço e concentração, visto que não raro, o conteúdo das conversas rapidamente se modificava de debates teóricos para conversas bem-humoradas e, até mesmo, anedóticas, além de outras amenidades.

Vale ressaltar ainda que, no grupo de *WhatsApp* todos os membros do Muquifo foram incluídos, enriquecendo as memórias das vivências na universidade e na república. Uma infinidade de trechos acerca das trajetórias e alguns exemplos citados no texto foram decorrentes das “conversas guiadas” no grupo.

Aliás, a própria apresentação do material coletado no grupo também se tornou uma dificuldade. Como foi dito, várias conversas ocorridas no grupo foram incorporadas ao texto sem que isso ficasse claro para o leitor. O mesmo não ocorreu com as entrevistas individuais e presenciais, onde foi possível mostrar um texto estruturado, apresentando a trajetória de cada sujeito do grupo pesquisado.

Neste sentido, podemos pensar que faltou um domínio por parte da pesquisadora na utilização do aplicativo como uma ferramenta para a coleta de dados. O fato também de se tratar de um grupo trouxe ainda mais complexidade à tarefa, pois, se o mesmo aplicativo fosse utilizado para a realização de entrevistas individuais, por exemplo, alguns desafios não estariam colocados. Seria uma situação semelhante à realização de entrevistas por e-mail, estratégia já legitimada no meio acadêmico.

Assim, podemos dizer que a utilização do aplicativo *WhatsApp*, apesar das dificuldades relatadas, foi de grande valia para a pesquisa de campo. Arrisco afirmar que, com o domínio adequado do recurso (posto os desafios metodológicos), o referido aplicativo pode-se transformar num instrumento importante para a coleta de dados nas pesquisas que envolvem grupos.

Algumas questões precisam ser pensadas, como o momento certo de desfazer o grupo, por exemplo. Neste caso específico, após a realização da pesquisa, o grupo foi mantido por vontade dos participantes em manter a comunicação.



### 1.5 A Relação da Pesquisadora com o Campo

Para nos auxiliar na construção da metodologia, considerando que o pesquisador estuda o campo, mas também constitui o próprio campo que investiga, trazemos a reflexão de Gilberto Velho (1978) sobre o estudo do familiar. No texto “Observando o Familiar”, o autor afirma que o estudo do familiar se configura como um desafio, pois “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar mas não é necessariamente conhecido [...] estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente” (VELHO, 1978, p. 39). E, nesse sentido, nos alerta sobre as armadilhas que o estudo do familiar pode nos trazer.

É óbvio que não estamos nos referindo àquela antiga premissa de imparcialidade e neutralidade, nem defendendo que o pesquisador deve manter uma distância que lhe assegure a objetividade em seu trabalho. Pelo contrário, sabemos que o pesquisador deve estar atento, pois a realidade investigada é sempre filtrada por um determinado ponto de vista do observador. Assim, a pesquisadora assume o desafio proposto por Gilberto Velho de perceber o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade complexa: “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (VELHO, 1978, p. 45).

Tive dificuldade para assumir que fiz/faço parte do grupo que pesquiso. Tive receio do estudo se apresentar aos olhos do leitor como não científico. Esse receio ficou tão evidente que havia deixado vários pontos do trabalho um tanto confusos. Após o exame de qualificação, tive indicações bibliográficas que me deram o devido suporte para realizar o presente estudo.

Assim, podemos citar o trabalho de Becker (1977), no texto “De que lado estamos”, traz uma discussão interessante sobre o ponto de vista do pesquisador. Para ele, de uma maneira ou de outra, sempre tomamos partido de algo ou de alguém. Estamos sempre nos posicionando: “Não podemos jamais evitar tomar partidos. Assim, ficamos com a pergunta sobre se tomar partido significa que foi introduzida alguma distorção tão grande em nosso trabalho que o tornou inútil” (BECKER, 1977, p. 133).

Assim, a preocupação do pesquisador não deve ser referente a determinado ponto de vista adotado, mas à satisfação dos padrões de trabalho científico de qualidade. Isto porque nosso estudo não se torna sem validade por conta de nossas inevitáveis simpatias. É

necessário levar em consideração o rigor científico e deixar claro os limites do trabalho realizado. Em outras palavras, avisar ao leitor que a análise empreendida nos diz somente como as coisas aparecem a partir daquela posição, ou seja, do lugar do pesquisador.

Essa limitação de cada trabalho nos remete também a uma premissa do trabalho científico: “Não deixa de ser uma solução dizer que, ao longo dos anos, cada estudo “unilateral” provocará estudos adicionais que gradualmente alargarão nossa compreensão de todas as facetas relevantes da operação de uma instituição” (BECKER, 1977, p. 136).

E como isso se aplica ao nosso estudo? Supomos que os resultados obtidos podem ser generalizados para o coletivo dos egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, porém, isso se trata de um estudo de caso.

O estudo realizado pretende dar conta das experiências de inserção social de um grupo de egressos do PVNC, todos estudantes bolsistas de universidades particulares (majoritariamente, da PUC-Rio) que, num dado momento do curso de graduação, se reuniram e formaram uma república mista de estudantes. E ainda mais, o grupo é visto a partir do olhar de uma pesquisadora que faz parte do grupo e que, conforme a necessidade, faz a análise “de dentro” ou “de fora” do grupo pesquisado. Isto traz, ao mesmo tempo, uma complexidade metodológica e também uma riqueza ao trabalho de campo, considerando que a pesquisadora estuda o campo (o grupo), sendo também, o próprio campo.

Esse movimento da pesquisadora torna-se interessante, pois, ao longo do texto, percebemos que o trabalho, como um todo, fala desses possíveis trânsitos, movimentos, deslocamentos e mobilidades. E estes trânsitos e deslocamentos são percebidos, principalmente, a partir da trajetória dos sujeitos. Daí, também a importância da utilização do método biográfico.

Para Franco Ferrarotti (1991), o método biográfico pretende evidenciar as relações entre uma determinada sociedade e um indivíduo específico. Neste sentido, o esforço para interpretar a biografia de um indivíduo (ou de um grupo) revela-se como o esforço para interpretar determinado sistema social.

Vale ressaltar que cada indivíduo não totaliza uma sociedade inteira. Isto ocorre por meio do contexto social onde cada indivíduo está inserido e através dos pequenos grupos dos quais faz parte: “De modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade” (FERRAROTTI, 1991, p. 174).

Assim, o método biográfico nos ajuda a compreender a questão da pesquisa, à medida que utilizamos a trajetória dos sujeitos (incluindo a da pesquisadora) para realizar um estudo

dessa geração. Da geração de estudantes que participou do Pré-Vestibular para Negros e Carentes e ingressou no ensino superior antes das políticas de ação afirmativa que favorecem a entrada do negro na universidade.

Para melhor compreensão do tema a ser tratado, a seguir, apresentamos um breve histórico acerca das políticas públicas voltadas à juventude e àquelas relacionadas à promoção da igualdade racial.

### **1.6 O cenário das Políticas Públicas na década de 2000**

Para introduzir a questão das políticas públicas, apresentamos algumas noções apresentadas no artigo de Celina Souza (2006) que faz uma revisão de literatura sobre os principais conceitos e análise das políticas públicas. Para a autora, não há uma definição única sobre política pública. No entanto, apesar de existir diferentes abordagens sobre o tema, a autora supracitada afirma que pode-se resumir política pública como: o campo que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim, quando falamos que precisamos implementar políticas públicas direcionadas à determinada população, temos que levar em consideração a existência de um processo. A formulação de políticas públicas refere-se à parte deste processo e pressupõe antecedentes que explicam e justificam a sua proposição, no qual os governos democráticos transformam os seus propósitos em programas e ações, com vistas a mudanças significativas na vida da população público-alvo da política. Depois de formuladas, as políticas públicas se desdobram em planos, projetos, programas ou sistema de informação. E, após a sua implementação, as novas políticas são submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, a fim de verificar a sua eficácia.

Vale ressaltar que a autora considera a política pública como um campo holístico. Em outras palavras, por atravessar diversas áreas de conhecimento, dentre elas, sociologia, antropologia, economia e outras, o campo da política pública comporta uma abordagem multidisciplinar.

Assim, conforme explicitado por Souza (2006, p. 36-37), destacamos os elementos principais acerca das definições e modelos sobre políticas públicas:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras;
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo;
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

Como nossa intenção aqui é tratar das políticas públicas voltadas à juventude, faz-se necessário abordar o conceito de juventude. De acordo com estudiosos do tema, deve-se considerar a existência de um componente geracional que permita definir a juventude pelo que há de específico à sua condição. Isto porque a juventude é vivenciada de maneira diferente e desigual entre os jovens, variando conforme o seu contexto socioeconômico (origem social, renda familiar, etc.) e outros elementos que repercutem sobre as oportunidades efetivamente disponíveis a cada sujeito (NOVAES, 2009).

Pode-se pensar então que a condição juvenil está relacionada à maneira como determinada sociedade atribui sentido a esta etapa da vida, enquanto a situação dos jovens evidencia o modo como esta juventude é vivenciada nos diversos contextos, incluindo aqueles relacionados às diferenças sociais, tais como classe, gênero, raça etc.

Assim, levando em consideração a pluralidade de situações decorrente da combinação das mais diversas dimensões socioeconômicas (partindo da análise dos indicadores sociais dos jovens brasileiros), tornou-se comum o uso da expressão “juventudes”. O termo juventudes aponta para uma infinidade de situações que resulta na pluralidade de demandas e necessidades dos jovens, apesar de constituírem um grupo etário que partilha experiências semelhantes.

Para Aquino (2009), de maneira tradicional, as ações direcionadas aos jovens têm se concentrado nas áreas de educação e emprego (considerando a juventude como fase preparatória da vida adulta) e nas áreas de saúde e segurança pública (no viés da juventude como etapa crítica, de risco de doenças e de comportamentos desviantes). No entanto, estas ações se configuram mais como uma forma de reduzir os danos, evitando que os jovens se coloquem em situações de risco do que como elementos de uma política voltada para a juventude.

O tema da juventude vem ganhando novos contornos no Brasil. O surgimento de organizações e grupos juvenis atuando em diversos segmentos deixou evidente a existência de

necessidades específicas a esta etapa da vida. Essa mobilização política teve como consequência a demanda pela formulação de políticas específicas para a juventude. Para obter algum êxito, tais políticas devem associar aspectos de proteção social aos de promoção de oportunidades de desenvolvimento. Isto com a finalidade de favorecer a integração social dos jovens nas várias esferas da vida social.

Esse debate ganhou força no país a partir de 2004, tornando evidente a necessidade de se instaurar uma política nacional voltada para os jovens. Assim, no início de 2005, foram criadas a Secretaria Nacional de Juventude, o Conselho Nacional de Juventude e, ainda, um programa de caráter emergencial voltado para jovens entre 18 e 24 anos que se encontrem fora da escola e do mercado de trabalho (AQUINO, 2009).

Como dito anteriormente, não basta implementar política pública. Após a implementação de uma política, há que se monitorar e avaliar. Assim, a partir da avaliação dos resultados obtidos nas diversas frentes de atuação, no ano de 2007, propôs-se a reformulação da política nacional, tendo como finalidade a integração entre as ações de caráter emergencial e as ações relacionadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura.

Neste caso, a reformulação da política significou unir todas as ações sob a rubrica de um único programa: o Pro Jovem Integrado, sob a gestão compartilhada entre a Secretaria Nacional de Juventude e os ministérios diretamente envolvidos. Para Aquino (2009) o que está colocado como atual desafio no que se refere à temática juvenil é a ampliação da Política Nacional de Juventude de maneira a beneficiar, efetivamente, todas as juventudes brasileiras.

Neste ano de avaliação das políticas voltadas para a juventude, nos chama a atenção alguns dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)/ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2007. De acordo com a referida pesquisa, 30,6% dos jovens vivem em famílias com renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo, sendo considerados pobres (AQUINO, 2009).

No que diz respeito a gênero, a pesquisa revela um equilíbrio na distribuição dos jovens brasileiros por sexo – sendo 50% homens e 50% mulheres – porém, a pobreza revela-se ligeiramente superior entre as mulheres jovens (53%), tal como se dá para a população como um todo. Já em relação à raça, observa-se que os jovens pobres são majoritariamente não brancos (70,9%), enquanto os jovens brancos são 53,9% dos não pobres. Esses dados (ano ou censo) revelam que entre os jovens, fica evidente a desigualdade entre negros e brancos, confirmando a máxima de que no Brasil, a pobreza tem cor.

As desigualdades entre jovens negros e brancos são observadas nos diferentes aspectos da vida social, resultando em menores oportunidades sociais para a juventude negra. Por

exemplo, na área educacional, o número de jovens negros analfabetos, na faixa etária de 15 a 29 anos, é quase duas vezes maior que o de jovens brancos. Quando olhamos os dados referentes ao ensino superior, a desigualdade entre negros e brancos torna-se gritante: na faixa etária de 18 a 24 anos, a taxa de frequência para os brancos é de 19,8%, enquanto para os negros é de 6,9%, ou seja, quase o triplo de diferença em favor dos jovens brancos. (AQUINO, 2009). Os dados apresentados são referentes ao ano de 2007, porém, bem antes disso, a desigualdade entre negros e brancos já se fazia perceber.

Assim, entendemos que a criação de políticas públicas voltadas para a juventude deve levar em consideração a composição da juventude brasileira. E, nesse sentido, a questão da raça não pode ser negligenciada. Há que se promover políticas públicas voltadas para a juventude negra, haja vista a sua condição de vulnerabilidade social.

Na apresentação do livro “Lideranças Negras”, Márcia Contins (2005) destaca que nos depoimentos das lideranças negras masculinas observa-se um esforço para debater temas relacionados às políticas públicas. A pesquisa de que trata a obra supracitada foi realizada entre 1994 e 1998 e, nesta época, as lideranças já defendiam que a redução das desigualdades entre negros e brancos se daria através de ações afirmativas – que teriam como finalidade compensar os anos de exclusão aos quais os negros foram submetidos. Aqui, notadamente, já existia um movimento que culminaria, anos depois, na instituição das ações afirmativas e das cotas no ensino superior.

No contexto da década de 1980 os pré-vestibulares comunitários desenvolveram um papel importante na promoção de oportunidades educacionais para uma população juvenil sub-representada no ensino superior. Eram jovens negros e brancos de baixa renda, moradores dos municípios periféricos da cidade do Rio de Janeiro. Os pesquisadores da temática consideram esses projetos como um movimento social urbano significativo.

Para Alexandre Nascimento (2012), um dos fundadores do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, o movimento dos cursos pré-vestibulares populares (ou comunitários) tornou-se bastante expressivo. E, apesar de ser constituído por movimentos diversos, convergem para um objetivo comum, quer seja, o desenvolvimento de práticas que possibilitam o acesso de estudantes pobres e negros ao ensino superior:

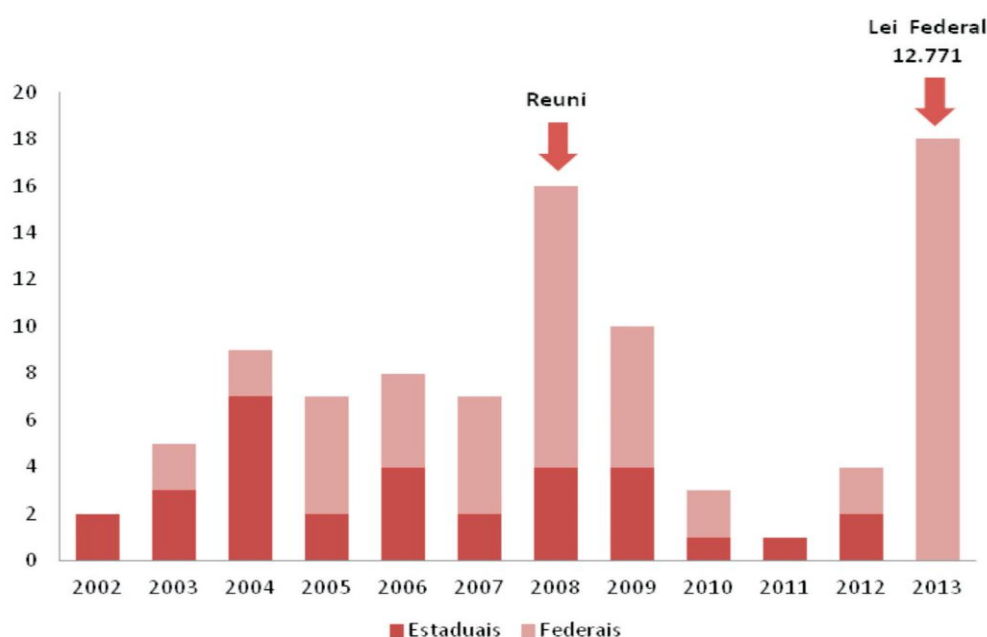
Essa convergência, que pode ser entendida como uma exigência social de universalização do acesso ao ensino superior aparece no cenário sociopolítico como uma parte significativa de um processo mais amplo de democratização material de direitos, na medida em que o trabalho dos cursos pré-vestibulares populares vem servindo de base para importantes propostas na agenda das políticas públicas. As políticas de cotas [...], embora tenham outros atores sociais envolvidos, apresentam os cursos pré-vestibulares populares como bases importantes. (NASCIMENTO, 2012, p. 62).

Segundo estudo realizado por Silva e colaboradores (2009), conta-se 39 universidades públicas que adotam alguma modalidade de políticas de ações afirmativas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior. As duas principais modalidades de ações afirmativas observadas nestas instituições são as cotas e o sistema de bonificações. Aliado a estas iniciativas, em 2004 o governo brasileiro implementou o Programa Universidade para Todos (ProUni), fornecendo bolsas de estudo nas universidades privadas. Estas políticas tem causado impacto significativo no acesso de jovens negros ao ensino superior.

As modalidades de ação afirmativa no ensino superior brasileiro estão categorizadas da seguinte maneira: no ensino superior de âmbito privado estão os programas Prouni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil), enquanto nas universidades públicas há predominância das políticas de cotas. Já o Programa Bolsa Permanência (um auxílio concedido a estudantes de baixa renda) beneficia estudantes das universidades públicas e privadas. (Feres Junior e Daflon, 2014).

O gráfico abaixo mostra o número de universidades federais e estaduais que adotaram as políticas de ação afirmativa no período de 2002 a 2013.

Gráfico 1 - Número de Universidades Estaduais e Federais que aderiram às ações afirmativas por ano (2002-2013). Adaptado de Feres Junior e Daflon, 2014.



Fonte: FERES; DAFLON, 2014.

No tocante à juventude negra e seu acesso ao ensino superior, podemos notar avanços significativos relacionados ao combate às desigualdades raciais e, em consequência disso, na

ampliação de oportunidades sociais. Entretanto, ainda que exista um esforço para a promoção da igualdade racial, observa-se que as políticas públicas desenvolvidas pelas esferas federais, estaduais e municipais de governo ainda são insuficientes para dar conta desta questão.

Como estamos discutindo também as desigualdades educacionais, vale destacar algumas mudanças ocorridas no campo da educação. O artigo de Maria Alice Rezende Gonçalves e Vinicius Pereira (2013) trata da descrição do contexto histórico que possibilitou a promulgação da lei 10.639/03 e ainda aponta as conquistas relacionadas às políticas racializadas nos últimos dez anos.

De acordo com os autores supracitados, os anos 2000 marcaram um período importante para a visibilidade dos afro-brasileiros como um grupo étnico-racial. No ensino básico, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tratam a pluralidade cultural como um tema transversal. Ou seja, um tema que deve atravessar todas as disciplinas do ensino básico. O Ministério da Educação implementa políticas educacionais através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com o intuito de valorizar a diversidade e promover a inclusão dos diversos grupos considerados como minorias.

Além disso, pensando na formação continuada de educadores para pôr em prática a lei 10.639/03 (que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio), o Ministério da Educação financiou cursos de extensão e de aperfeiçoamento de material didático, promovidos pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). Isso, por si só, marca uma mudança de paradigma, pois antes, os alunos eram considerados como um grupo homogêneo. Reconhecer a diferença e pensar em estratégias para alcançar e valorizar a diversidade encontrada em sala de aula já é considerado um grande avanço.

No entanto, ressaltamos que as políticas educacionais racializadas não contaram com apoio amplo da sociedade brasileira. Tais políticas ficaram caracterizadas justamente por ser um tema controverso que promoveu debates acirrados a favor e contra as referidas políticas inclusivas. “Para uns o resultado seria a justiça social e conseqüentemente a ampliação de oportunidades e para outros significaria a fragmentação do povo e a instauração de conflitos raciais onde nunca houve” (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 34).

Para não deixar dúvidas quanto ao nosso posicionamento referente a isso, defendemos a ideia de que a política racializada é um instrumento importante na mudança da realidade social. Isto, na crença de que a possibilidade de transformar a realidade na qual a desigualdade está presente pode advir do reconhecimento e do respeito à diferença. Nesse sentido,



reconhecer e respeitar a diferença equivale a desnaturalizar o quadro de desigualdade histórico e socialmente construído. E, a partir daí, promover mudanças efetivas para reduzir tais desigualdades. Enriquecendo o debate acerca da importância das políticas racializadas, citamos:

No entanto, a resistência às ações afirmativas raciais, que foi em boa parte vencida nas IES federais por força de lei, é possivelmente expressão de uma certa dificuldade da sociedade brasileira em abrir mão de um dos seus pilares identitários: a ideologia da “democracia racial”. É a adesão a ela que parece orientar a ideia, propugnada por muitos administradores universitários e pessoas em geral, de que o “problema racial” será resolvido se atacarmos o “problema social”, em outras palavras, de que as discriminações no Brasil são de natureza social e não racial. (...) A conclusão é de que as cotas sociais não têm êxito em incluir proporcionalmente a diversidade da população em termos de cor e etnia e de que, quando a inclusão ocorre, ela se dá nos cursos menos concorridos da instituição (FERES JUNIOR; DAFLON, 2014, p. 10).

Os pré-vestibulares comunitários ou populares tinham como proposta inicial capacitar estudantes pobres e negros a realizarem o exame de admissão ao curso universitário, o vestibular. Na época do surgimento e fortalecimento desses cursos, na década de 1990, o vestibular era a única forma de ingresso no ensino superior.

As recentes mudanças na forma de acesso às graduações das instituições de ensino superior – reserva de vagas, bônus, cotas, bolsas de estudo, etc – vem apontando para o questionamento do modelo inicial dos pré-vestibulares comunitários concebidos num momento histórico onde o ingresso só se dava por meio de uma única forma e com um único critério para o acesso ao ensino superior – o exame vestibular. Cabe lembrar que, em 2014, o Estado do Rio de Janeiro aprovou o sistema de reserva de vagas nos cursos de pós-graduação do Estado.

A partir dessas mudanças questiona-se a finalidade da existência de cursos pré-vestibulares quando o próprio exame vestibular já não é mais a maneira, por excelência, de acesso ao ensino superior. Seguindo esse raciocínio, os cursos pré-vestibulares estariam com os seus dias contados. Em contrapartida, se entendemos que os pré-vestibulares populares não tem a sua atuação limitada à transmissão de conteúdos para os exames de admissão, ampliamos o nosso debate.

Para Alexandre Nascimento (2012), além de promover atividades de ensino de conteúdos que capacitem estudantes pobres e negros aos exames de admissão ao ensino superior, o movimento dos pré-vestibulares populares tem sido fundamental na luta pela afirmação do direito à universidade:

Tudo isso, de uma forma mais geral, expressa a afirmação do direito aos direitos, com propostas de políticas de universalização desse direito, que passa pela redefinição das instituições, pela ampliação da participação política e

especificamente, pela produção de novos sentidos para a educação, colocando no centro das preocupações os setores populares e os grupos sociais historicamente discriminados, subalternizados e economicamente desfavorecidos (NASCIMENTO, 2012, p. 84).

Rosana Heringer (2013) também destaca a importância dos pré-vestibulares populares, em especial, do PVNC na luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Para ela, a mobilização deste e de outros movimentos sociais produziram resultados significativos no que diz respeito às políticas públicas voltadas ao aumento das matrículas nas instituições de ensino superior, públicas e privadas. Tais políticas envolveram as seguintes medidas: expansão do ensino universitário público; expansão das universidades federais existentes; criação do ProUni, em 2004; políticas de ação afirmativa. Vale lembrar que, para a autora:

O sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário (HERINGER, 2013, p. 82).

Nosso grupo concluiu a graduação entre os anos 2001 e 2003. Fato incontestável é que se trata de uma década importante para o debate e a conquista de novos direitos para o povo negro. Na nossa concepção, a transformação da educação vem contribuir para a promoção de uma sociedade menos desigual: “A produção de novos discursos, o surgimento de novos atores e a concepção de um Brasil plural são construtores de uma educação pluricultural e mais justa” (GONÇALVES E PEREIRA, 2013, p. 46).

O grupo pesquisado entrou na universidade antes da implementação dessas políticas. Não temos como afirmar, mas se já existissem tais políticas de promoção da igualdade racial, talvez nossos sujeitos tivessem percorrido um caminho menos árduo para ingressar e concluir o ensino superior.

No capítulo seguinte apresentamos as características e a história do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Em seguida, discutimos a influência do referido projeto na construção da identidade étnica de seus participantes.

## 2 O PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC) E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes é um curso pré-vestibular comunitário voltado para a população negra e/ou pobre. Teve por influências mais diretas as experiências que surgiram no Estado do Rio de Janeiro e no Estado da Bahia, em 1992.

No Rio de Janeiro, em 1986, foi criado o curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSURFRJ, atual SINTUFRJ), importante experiência destinada a preparar trabalhadores para o vestibular. Este curso foi idealizado no contexto de um projeto educacional da referida associação, denominado Universidade para Trabalhadores. O projeto tinha como proposta contribuir para a formação educacional e cultural dos funcionários da UFRJ, seus dependentes, além de moradores das comunidades próximas. Assim, o curso pré-vestibular incorporou conhecimentos básicos sobre política, economia e sociedade aos seus conteúdos.

Em 1992, surgiu o curso Manguieira Vestibulares, um curso comunitário, destinado aos estudantes da comunidade do morro da Manguieira. Este curso também tinha a proposta de ir além do ensino de conteúdos para os vestibulares, mostrando a preocupação de desenvolver práticas pedagógicas que contribuíssem para a construção de uma consciência crítica acerca da realidade.

Na mesma época, surgia em Salvador, capital do estado da Bahia, um curso pré-vestibular através da cooperativa Stive Biko, com o objetivo de apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na universidade. Esta, de certa forma, foi a experiência que mais marcou as pessoas que iriam organizar o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, em 1993, visto que foi uma proposta que surgiu nos debates do movimento social negro (NASCIMENTO, 2012). Vale ressaltar que os três cursos citados ainda existem atualmente, mantendo a proposta de popularizar o acesso ao ensino superior.

As experiências supracitadas incentivaram discussões e articulações das pessoas do movimento negro no Rio de Janeiro para a organização do primeiro pré-vestibular para negros na Baixada Fluminense, tendo como objetivo a capacitação de estudantes para o exame vestibular nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esta última, como sabemos, trata-se de uma universidade particular. Então, foi viabilizado um acordo para a concessão de bolsas de estudos na referida

instituição, acordo firmado mais tarde também com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Assim, a proposta inicial na Baixada Fluminense baseou-se em duas constatações: a péssima qualidade do ensino médio nas escolas públicas e privadas da Baixada Fluminense, o que reduz drasticamente as possibilidades de acesso do estudante ao ensino superior e a verificação do baixo percentual de estudantes negros nas universidades (CANDAU, 2002). Aliado a isso, não podemos desconsiderar a situação de pobreza do público alvo interessado nesse projeto.

Neste contexto, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes surge na Baixada Fluminense, mais especificamente em São João de Meriti, em 1993, em função do descontentamento dos educadores com as dificuldades de acesso dos estudantes de grupos populares e excluídos ao ensino superior.

Além disso, o movimento visava ainda a articulação de setores discriminados da sociedade para uma luta mais ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial.

A ideia da organização de um curso pré-vestibular para estudantes negros nasceu a partir de debates entre pessoas ligadas ao movimento negro, em especial da Pastoral do Negro. Frei David Raimundo dos Santos, em conjunto com os professores Alexandre do Nascimento, Antônio Dourado e Luciana Santana Dias tinham o objetivo de estruturar um curso que associasse a educação e a questão racial. Mais adiante, voltamos a falar da importância do Frei David dos Santos para a história do PVNC.

Através de um gradativo aumento do número de núcleos, podemos dizer que, atualmente, ele se constitui por uma grande quantidade de pessoas vinculadas a outras organizações sociais: sindicatos, movimentos estudantis, igrejas, partidos políticos, dentre outros. Contudo, apesar desta diversidade, nenhum destes grupos é a mola de sustentação do PVNC, considerando que este possui uma dinâmica de organização própria e uma carta de princípios.

As aspirações de se construir um movimento por parte das pessoas envolvidas, nesses dois anos iniciais, fizeram a diferença em comparação a outras experiências de pré-vestibulares comunitários que existiam até aquele momento. Havia uma preocupação, que ainda persiste, do movimento ter uma identidade própria e ser independente em suas ações. Tendo isso em vista, iniciaram a elaboração de uma carta de princípios.

A Carta de Princípios (1999) trata das questões pedagógicas, políticas e de organização interna do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, tais como:

- Enfoque na camada da população menos favorecida economicamente, tendo como vertente a questão racial;
- Afirmação da posição apartidária do coletivo dos núcleos;
- Estabelecimento de norma de não aceitação de auxílio financeiro externo de instituições privadas, de nenhum grupo (ONGs, associações, partidos, sindicatos) e de pessoa física;
- Estabelecimento de contribuição mensal do alunado em no mínimo 5% e no máximo 10% do valor do salário mínimo, ao mesmo tempo em que o núcleo se responsabiliza pelo repasse de 10% da arrecadação total das mensalidades para a Tesouraria Geral, que é responsável pelo ressarcimento dos gastos do coletivo do PVNC.

É importante ressaltar que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes não possui sede própria. Os núcleos funcionam em locais cedidos, dentre eles, instituições religiosas, escolas municipais e/ou estaduais, sede de associação de moradores e outros. Todo núcleo tem seu próprio nome, sendo este escolhido por sua comissão formadora.

Para o reconhecimento de um núcleo como pertencente ao movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes é necessário o pedido de assentamento em Assembleia Geral (a instância máxima do movimento). Para tal, o núcleo deve atender ao perfil exigido pelo movimento e efetuar o repasse de uma porcentagem arrecadada das mensalidades do alunado.

A estrutura do PVNC consiste em Núcleos, Conselho, Secretaria Geral e Assembleia. Os núcleos são formados por alunos, professores e coordenadores. Para se integrar ao projeto não é necessário ser ex-aluno. O colaborador apenas deve atender as exigências ideológicas do movimento.

Como pré-requisito para a entrada no curso, os alunos devem ser da raça negra e/ou ser desfavorecido economicamente, confirmando assim, a impossibilidade de se beneficiar de um pré-vestibular tradicional. De maneira geral, os candidatos preenchem uma ficha de inscrição e passam por uma entrevista com um membro do movimento.

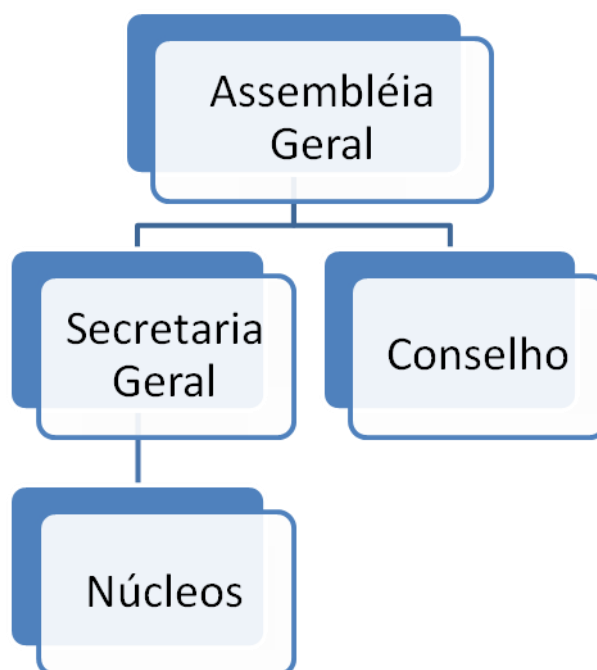
Os Conselhos são constituídos por dois coordenadores de cada núcleo ou, ainda, seus suplentes, que são mais dois, na ausência dos conselheiros. Nas reuniões do Conselho, de acordo com as questões pertinentes, é elaborada a pauta para as Assembleias, além da distribuição de tarefas já deliberadas nas mesmas.

A Secretaria Geral tem a função de direcionar as discussões trazidas por cada núcleo, estando presente nas reuniões dos Conselhos e Assembleias como mesa organizadora e, ainda,

administra toda a parte burocrática, desde o arquivo de documentos internos até reivindicações e negociações externas, tais como, pedido de isenção para prestar o vestibular em universidade pública; e negociação de bolsas nas universidades particulares.

A Assembleia é a instância máxima, deliberativa, uma vez que reúne grande parcela dos membros do PVNC, todos com direito a voz e voto. No âmbito organizacional, podemos dizer que a execução das deliberações são direcionadas ao Conselho que, por sua vez, são divididos em setores denominados de regionais, de acordo com a sua localização geográfica. Para melhor compreensão da estrutura do movimento, apresentamos o organograma abaixo:

Figura 1. Organograma do PVNC



Fonte: Carta de Princípios do PVNC, 1999.

Apesar dos núcleos estarem localizados em todo o Estado do Rio de Janeiro, existe uma concentração maior na região da Baixada Fluminense, onde se confirma a maior demanda de uma alternativa para atenuar o déficit de capital cultural da população.

As aulas são ministradas, na maioria dos núcleos, aos sábados e domingos, geralmente de 8h às 17h. Isto porque este horário aparece como o mais conveniente para a maior parte dos alunos que, em geral, são trabalhadores. As disciplinas aplicadas são as exigidas no vestibular e, ainda, fazendo parte de sua ideologia, as aulas de Cultura e Cidadania.

Como dito anteriormente, os princípios que norteiam o Pré-Vestibular para Negros e Carentes estão na Carta de Princípios, documento que se constituiu numa espécie de diretriz do movimento. Para melhor compreensão deste projeto, destacamos três características: 1) a proposta de mudança social, no que diz respeito à desigualdade, através de participação e integração no coletivo, objetivando a mudança da lógica imposta pelo capitalismo; 2) ênfase na questão racial como elemento da desigualdade; 3) estrutura baseada no trabalho voluntário, ideológico, não assistencialista.

Vale ressaltar que a opção do PVNC de se autodenominar como “negro e carente” tem como finalidade dar visibilidade a uma minoria excluída pela condição social, mas também e, principalmente pela cor de sua pele. Assim, organiza uma ação associada ao movimento negro, uma vez que compreende o racismo como um elemento estrutural na sociedade brasileira.

Em relação ao nome do movimento, Frei David esclarece que, de início, a ideia era montar um pré-vestibular apenas para negros. E assim, na década de 1990, surgiu o movimento de pré-vestibulares. Em 1993, foi montada a primeira turma do Pré-Vestibular para Negros, porém, a turma era composta de 30% de alunos brancos. Como bem relata o Frei, não foi possível seguir adiante com esse formato:

Aí, estourou uma revolução dentro desse pré-vestibular. Professores e alunos brancos e negros não conscientes falaram: “Ou vocês tiram o nome negro ou nós, professores, vamos embora daqui”. Foi um vai-e-vem, reuniões e mais reuniões, faz, não faz, e, com muita estratégia, conseguimos convencê-los a não tirar o nome “negro”, mas botar um outro, incluir o nome “carente”. Aí, ficou Pré-Vestibular para Negros e Carentes, PVNC. (ALBERTI ; PEREIRA, 2007, p. 307).

Impossível falar do Pré-Vestibular para Negros e Carentes sem dar um destaque a trajetória do Frei David dos Santos. Ele foi de suma importância para o fortalecimento do movimento como um todo. Podemos dizer que a trajetória do Frei David se confunde com a história do PVNC. E é por isso que julgamos necessário ter um tópico específico para falar dessa figura emblemática.

## 2.1. **Frei David: um capítulo a parte na história do PVNC**

Frei David dos Santos é uma liderança negra importante, considerado como uma referência para o movimento negro. Iniciou seu trabalho nas pastorais e, após avaliar o

trabalho realizado, percebeu que estavam limitados à discussão do negro na Igreja Católica. A partir disso, estabeleceu uma meta que era de colocar o negro na universidade.

E essa estratégia foi lançada devido à sua história pessoal. A mãe do Frei David dos Santos acreditava que, através do estudo, seria possível ter dignidade. O Frei e seus seis irmãos fizeram faculdade. Todos estão formados e podem ser considerados como pertencentes à classe média. Assim, ele conclui:

E a estratégia traçada pela minha mãe, de que a faculdade era instrumento de libertação e de mobilização social, essa estratégia eu assimilei com garra: “Se eu agora descobri minha negritude e se eu fiz faculdade, e se minha mãe me ajudou, eu quero agora colocar a estratégia dela em prática em uma macrorrealidade”. E está dando certo (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 305).

Frei David dos Santos nasceu em Minas Gerais, mais tarde, foi para o Espírito Santo com a sua família, onde optou pela vida religiosa. Fez o curso de Filosofia e de Teologia em Petrópolis, em uma faculdade franciscana. Ordenou-se sacerdote em 1982, atuando na Baixada Fluminense. (CONTINS, 2005).

Nos anos 80, participou da formação dos Agentes Pastorais Negros e também, do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON). Atuando nas paróquias da Baixada Fluminense, participou da criação do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, em 1993 e, em função de divergência com outros líderes do projeto, criou a Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes – que atua como pré-vestibular comunitário no Rio de Janeiro e em São Paulo. (ALBERTI; PEREIRA, 2007).

Os pré-vestibulares defendiam a diversidade e a tolerância cultural e religiosa. Em alguns núcleos considerados como centrais e que funcionavam nas igrejas católicas, era possível observar alguma abordagem religiosa. Para exemplificar, citamos o relato de um dos entrevistados sobre a questão da religiosidade no pré-vestibular:

Cheguei no Pré Matriz, que é uma salinha anexo da igreja, aquele baque, né?  
[...] As paredes...tudo assim, ambientalizado com coisas africanas. Fotos de negros, gravuras e tudo mais. Com as cores africanas. Então, aquilo me remeteu muito a macumba. Foi nem nada de afro, foi à macumba. Eu vi aquilo...pô, macumba? Mas fiquei quieto, não falei nada [...] Aí, no primeiro dia lá, foi uma missa inculturada, que eu também achei o máximo, o Frei David com as vestes de coisas africanas. Outros alunos vestidos também, diferentemente [...]. Todas as culturas estavam ali representadas praticamente [...]. Então, eu achei o máximo, achei muito maneiro e isso me fez gostar muito do projeto. (R., 44 anos).

Retornando a história do movimento, Renato Emerson Santos (2003) destaca o primeiro momento de cisão do projeto, em função da diferença de ideologias e formas de articulação. De acordo com este autor, o líder Frei David dos Santos defendia a manutenção



de um formato eclesial, valorizando este espaço como meio irradiador para o desenvolvimento do movimento dos pré-vestibulares.

O outro grupo apostava na construção de uma instituição independente, defendendo o formato de organização autônoma em relação às igrejas. Esse grupo, com um discurso aglutinador busca um modelo híbrido de movimento, sem gravitar em torno de uma instituição identificada, sendo constituído por pessoas de várias tradições religiosas, de vários partidos políticos, militantes de vários movimentos sociais, etc.

Aqui, vale destacar que é comum a todo movimento surgirem divergências que culminam no “racha”, na separação do grupo e na conseqüente criação de um grupo dissidente, um novo grupo com propostas diferentes. O próprio Frei David dos Santos cita que, na época em que fez parte do Grupo da União e Consciência Negra, o GRUCON, por conta da divergência na condução de estratégias (enquanto um grupo acreditava que a Igreja Católica, por ter se beneficiado da escravidão, deveria contribuir para a libertação do povo negro, o outro grupo não admitia tal estratégia, afirmando que a defesa do negro deveria ser trabalhada fora da Igreja), o grupo se dissolveu. O trabalho foi retomado, com a denominação de Agentes de Pastoral Negros (APNs) e, após outro racha, houve a criação da Pastoral do Negro<sup>18</sup> (ALBERTI; PEREIRA, 2007). A partir disso, observamos que o conflito é inerente aos grupos.

Alexandre Nascimento (1999), um dos fundadores do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, destaca o conflito supracitado que culminou na criação de outro movimento com características semelhantes: a Educafro. O fundador do referido projeto, Frei David Raimundo dos Santos, foi também o idealizador e um dos fundadores do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Porém, como o PVNC não foi constituído exclusivamente por quadros católicos, outras visões disputaram a forma e o conteúdo do movimento.

Apesar das divergências no tocante à atuação institucional, os dois grupos mantiveram-se unidos em torno da questão racial – que se tornou um alicerce na condução dos rumos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Estes embates culminaram em propostas que trouxeram diversidade e contribuíram para o fortalecimento dos princípios e objetivos do movimento.

Já destacamos antes, ao falar da minha trajetória como aluna bolsista da PUC-Rio (e todos os conflitos inerentes a isso) sobre a questão das bolsas de estudo. Voltamos a esse

---

<sup>18</sup> O Grupo de União e Consciência Negra foi criado em 1981, em Petrópolis. Infelizmente, sobre o conflito citado, não há referência de datas. Mas, de acordo com o contexto, podemos situar a sua ocorrência na década de 1980.

assunto para esclarecer o conflito interno no coletivo do PVNC e de como isso nos afetou diretamente no cotidiano da universidade.

Conforme relato do Frei David, em 1995, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes já contava com mais de 30 núcleos, se tornando um grande movimento. E foi nesta época que culminou um outro conflito. O debate girava em torno da seguinte questão: universidade pública x universidade particular.

Enquanto um grupo defendia que os alunos do PVNC só poderiam fazer vestibular para as universidades públicas, o Frei David dos Santos (e outro grupo) defendia que a PUC, como universidade filantrópica tinha o dever de investir no pobre: “portanto, a nossa proposta era a PUC, faculdade de excelência, ser um espaço estratégico para o pobre entrar e mudar sua vida” (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 308).

Atentem para as datas. Eu entrei na PUC-Rio, com bolsa integral de estudos em 1997, por ter sido aluna do PVNC. Estava feliz pela conquista, sem ter a menor ideia do que me esperava. Nessa época, eu ainda não era militante no movimento e, em razão disso, não tinha ciência de todo esse conflito.

Depois que entrei na PUC-Rio, conheci uma infinidade de bolsistas do PVNC. Como dito anteriormente, tínhamos reuniões específicas do PVNC na PUC-Rio, além das reuniões e assembleias gerais do movimento. Nas assembleias, ficava evidente o conflito referente às bolsas de estudo. Enquanto o coletivo do PVNC discutia as bolsas da PUC, nós, os bolsistas do PVNC, discutíamos a nossa sobrevivência na instituição. Tínhamos momentos de hostilidade nos dois grupos: o coletivo do PVNC e os outros estudantes da PUC-Rio. E ainda precisávamos superar o desafio de permanecer na universidade, com todas as dificuldades inerentes a isso.

E foi nesse momento de intensa angústia que eu e as duas amigas bolsistas do curso de Psicologia tomamos uma decisão. Pedimos uma reunião com o Frei David dos Santos, na PUC-Rio, para tentar entender o conflito existente no movimento e também para falar de todas as nossas dificuldades para permanecer na universidade. Em razão disso, fomos acusadas de estrelismo por outros integrantes do movimento.

Ainda assim, seguimos adiante com o propósito da reunião. Nós pensávamos assim: se era para sermos oprimidas e hostilizadas por estarmos na PUC, então, qual era o sentido de continuar incentivando as pessoas a fazerem o vestibular da PUC? Como a PUC teria mais bolsistas do PVNC, se o próprio movimento estava contra a entrada desses estudantes? E, além disso, como faríamos para ter condições de permanecer na universidade?

O conflito interno no coletivo do PVNC também aparecia no cotidiano dos bolsistas da PUC. O PVNC estava partido dentro da PUC. E na reunião, (que aconteceu na PUC-Rio, na vila dos diretórios), com o Frei David dos Santos, isso ficou bem evidente. Após um debate acalorado, houve uma votação, na qual foi decidido que o Frei permaneceria à frente das negociações com a PUC. Depois disso, conseguimos alguns parcos benefícios, concedidos pela pastoral universitária: vale-transporte, vale-refeição e vale-xerox. Mas esses recursos não eram suficientes para todos os bolsistas do PVNC. Não obtivemos informações acerca dos critérios sobre a assistência aos estudantes bolsistas.

O conflito do movimento em função das bolsas de estudo na PUC se manteve. As assembleias gerais se transformaram num palco de batalhas. E foi nesse contexto que foi criada a Educafro, com o objetivo de administrar a questão das bolsas de estudo. Aqui, destaco a fala do Frei David, referente a esse episódio:

Pessoal, vamos criar duas entidades. Mantém PVNC. Só que não abro mão da estratégia de botar quem quer entrar na PUC e em outras particulares que deem bolsa. Então eu proponho: todos nós somos PVNC e aqueles que querem bolsa em particulares vão então fazer pedido de inscrição na Educafro [...]. então, qualquer aluno de PVNC ou de qualquer outra entidade da sociedade brasileira pode disputar bolsa na PUC, basta ser negro e pobre (ALBERTI ; PEREIRA, 2007, p. 308).

A fala citada foi o posicionamento do Frei David dos Santos para solucionar e apaziguar o conflito relacionado às bolsas de estudo nas universidades particulares. Apesar de não ter tido essa vivência do desenvolvimento da Educafro, ficou nítido o enfraquecimento do PVNC após a criação dessa outra organização. De início, o Frei permaneceu nas duas entidades: no PVNC e na Educafro.

A proposta inicial da EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes) era de negociar as bolsas de estudos para negros e pobres nas universidades particulares. Assim, a Educafro surge em 1998 e atrai vários alunos que participavam do PVNC, em função da possibilidade de inserção no ensino superior, via bolsa de estudo nas universidades particulares. No início, a entidade apenas administrava questões relacionadas às bolsas de estudo, porém, passado algum tempo, a referida instituição passou a oferecer curso pré-vestibular e o Frei, finalmente, se desvinculou do PVNC e permaneceu atuando apenas na Educafro.

De maneira geral, o grupo pesquisado cita a diminuição dos núcleos do PVNC e relaciona o enfraquecimento do pré-vestibular à criação da Educafro:

Acredito que apesar do nome PVNC ter sido, e muito, abafado pela iniciativa da Educafro, iniciativas como estas precisam continuar existindo. A ideia de termos grupos preocupados e trabalhando pelo acesso ao ensino universitário de pessoas negras e pobres é fundamental (F. 35 anos).

Assim como os entrevistados, avaliamos que a saída do Frei David enfraqueceu o movimento do PVNC. Mas isso não lhe impediu de dar continuidade à luta para reparar toda injustiça cometida contra o povo negro. Inclusive, no debate referente às cotas, o Frei se aliou a outros integrantes do PVNC, a fim de fortalecer o movimento em favor das cotas ou reserva de vagas para negros no ensino superior.

Para o Frei, a “luta pelas cotas” deu um novo impulso à questão do negro, pois está acirrando o debate sobre a questão racial em todo o país. Ele afirma que, na sociedade brasileira, a ação afirmativa chamada de cotas sempre existiu. E, quando foi estabelecida cota para negros, para a rede pública, para deficientes e para indígenas, os protestos foram direcionados somente contra a cota para negros. Para ele, se trata de um resquício da discriminação que está impregnada na nossa sociedade. Elevar a imagem do negro aos patamares universitários incomoda a uma parcela racista da sociedade.

## 2.2 A Prática Pedagógica do PVNC

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, como já foi dito anteriormente, trata-se de um pré-vestibular comunitário que tem como objetivo possibilitar o ingresso de seu público-alvo (negros e/ou pobres) na universidade.

Para tal, o curso é constituído das disciplinas exigidas nos exames de acesso ao ensino superior e, como um diferencial do movimento, há a introdução da disciplina Cultura e Cidadania, que tem como objetivo promover o debate acerca das diferenças culturais e das desigualdades sociais e raciais, a fim de despertar a consciência do aluno para a problemática social.

Vale ressaltar que as aulas de Cultura e Cidadania são complementares e obrigatórias, já que na compreensão do Pré Vestibular para Negros e Carentes, tais aulas se constituem a aplicação prática dos princípios do movimento. Para Frei David, a proposta pedagógica do projeto está pautada em nove pontos (Contins, 2005):

- 1) Partir da realidade (familiar, social, econômica, etc.) do aluno para compor a transmissão dos conteúdos;
- 2) Considerar o processo educativo como uma interação<sup>19</sup>;

---

<sup>19</sup> Este ponto nos remete à teoria sócio-interacionista ou sócio-histórica de Vygotsky. O autor em tela defende a interação como elemento fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o processo de construção do conhecimento. Daí, a importância de conhecer a realidade na qual o aluno está inserido.

- 3) Pedagogia de Paulo Freire, no que tange à questão da pedagogia do oprimido. Assim, o objetivo seria combater o opressor que existe em todo oprimido;
- 4) Ideia de que o voluntariado é mais do que caridade. “É um processo de solidariedade e de troca” (CONTINS, 2005, p. 156);
- 5) A missão de fazer do aluno um sujeito crítico, com consciência de justiça;
- 6) Auxiliar na construção de uma visão ética e étnica da sociedade, sendo fundamental o compromisso de alunos, professores e todo o coletivo do PVNC;
- 7) Levar o conteúdo programático exigido no vestibular, respeitando a realidade e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- 8) Desenvolver com os jovens a ideia de que a questão racial é nacional, não é algo restrito à população negra;
- 9) Disseminar, em todo o coletivo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes a importância da organização e da participação.

Para Vera Candau (2002), na prática pedagógica do PVNC podem ser observados elementos para uma educação multicultural. A autora, em sua pesquisa, trabalha com as categorias propostas por Banks: grau de interação dos conteúdos; o processo de construção de conhecimentos; a redução do preconceito; a pedagogia da equidade e; o empoderamento dos diferentes grupos.

Assim, a referida autora constatou que as dimensões mais presentes no cotidiano dos núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes são a redução do preconceito e o empoderamento. Os atores mais envolvidos no movimento, de maneira geral, apresentaram maior preocupação com essa questão.

Já as dimensões da integração de conteúdos e o processo de construção de conhecimentos se mostraram escassas, talvez pela própria natureza de um curso pré-vestibular. Ainda assim, devem se constituir como elementos importantes para o trabalho numa perspectiva multicultural.

Em relação à pedagogia da equidade, o próprio movimento, como já dito anteriormente, trata-se de uma ação afirmativa que tem como finalidade não apenas facilitar o acesso da população economicamente desfavorecida e negra ao ensino superior, como também empoderar tais minorias para a promoção de uma cidadania plena. (CANDAU, 2000).

---

Vygotsky constrói uma Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético, elaborando uma das aplicações mais promissoras do pensamento marxista ao problema das origens e da evolução da consciência no homem, trazendo a ideia de que pensamento e linguagem são categorias indissociáveis. (VYGOTSKY, 1991).

Para Morgado (2000), o contexto educacional dos pré-vestibulares populares podem se constituir como elementos significativos ao empoderamento dos agentes sociais. A autora entende o empoderamento como o controle ou o ganho de controle pessoal através de autoestima e capacidade interna.

Candau (2002) diferencia a educação intercultural do multiculturalismo. Enquanto o multiculturalismo faz referência às diferentes culturas existentes numa mesma sociedade, privilegiando a transformação das relações sociais, culturais e institucionais, a educação intercultural vai além, colocando uma forma de lidar com esta realidade.

Seguindo este raciocínio, percebemos a importância de superar a consciência do caráter multicultural para então, promover uma educação intercultural. Isto porque, como afirma Vera Candau (2002), a consciência do caráter multicultural não nos leva necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural. Em outras palavras, adotar uma perspectiva multicultural não garante uma abordagem intercultural da educação. A educação intercultural seria, então, uma maneira de educar que reconhece a existência de grupos populares, porém, não os considera como cidadãos de segunda categoria (aqueles a quem falta cultura ou qualquer outra coisa), mas reconhece a diversidade e o papel ativo destes sujeitos na elaboração, na escolha e na atuação de estratégias educativas.

Outra noção que circula nos espaços educacionais é a proposta de uma educação antirracista. Nessa perspectiva, enfatiza-se o combate ao racismo como condição sem a qual não construiremos uma sociedade igualitária.

Considerando a prática pedagógica do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, podemos pensar que há um esforço no sentido de promover uma educação igualitária. Efetivamente, o que se coloca é uma prática que estimula a diversidade. Inclusive, existe uma aposta de que estes alunos das camadas populares devem se transformar em sujeitos ativos. Entretanto, observamos que a promoção da igualdade racial por meio da ampliação das oportunidades no ensino superior ainda é um desafio.

### **2.3 O Pré-Vestibular para Negros e Carentes por seus atores**

É com certo pesar que os entrevistados afirmam que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes ainda é uma estratégia válida para incluir negros e/ou pobres no ensino superior. Isso porque percebem a educação pública básica como insuficiente para promover os

conhecimentos necessários ao ingresso na universidade e, mais do que isso, reconhecem a existência de uma desigualdade educacional que afeta justamente a população que mais necessita de uma educação pública de qualidade. Assim, o pré-vestibular é considerado uma estratégia importante para minimizar as deficiências do ensino básico e ampliar as oportunidades de ingresso no ensino superior:

Acho que é uma estratégia válida, porque é uma forma de oferecer pra quem não tem possibilidade ou que não tem nenhuma base de estudo formal adequada mais uma chance de ingressar na universidade. Não que o pré-vestibular dê todas as ferramentas ou que seja tal qual um pré-vestibular como o x ou y. Não que o pré-vestibular dê a mesma estrutura, mas oferece algum recurso pra quem não tem nenhum recurso (F., 35 anos).

Outros entrevistados apontam o caráter temporário do projeto social, apostando que as mudanças de acesso ao ensino superior e os incentivos do governo facilitam a entrada do negro e do pobre na universidade.

Na verdade, eu acho que ela vai ser válida sempre. Ela só perdeu um pouco o sentido considerando a quantidade de programas federais, sobretudo, de incentivo ao ingresso na universidade. A formação de um aluno que vem de uma escola pública ela sempre vai ser deficitária, pelo menos, do que a gente conhece de educação pública no Brasil. Então, a existência de um pré-vestibular que dá um reforço pra essa formação que é deficitária sempre vai ser interessante. Mas é lógico que hoje o acesso à universidade, ele realmente é diferenciado. Hoje, você tem muito mais oportunidade do que na época do meu pré-vestibular, em 96 (C., 35 anos).

Hoje em dia criaram uma série de políticas públicas que facilitam a vida do pessoal que está entrando na universidade hoje. Mas eu acho que isso também é uma consequência do que esse movimento representou [...]. Tem uma série de programas governamentais aí, que talvez eu não conheça todos, que são importantes. Eu acho essa iniciativa importante ainda hoje. Como a política de cota que também tá nesse contexto (W., 38 anos).

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes também é percebido como uma ferramenta no combate a desigualdade. Aqui, fala-se das desigualdades educacionais, sociais e raciais:

Como eu sou da educação, eu acho que infelizmente, é. A desigualdade existe e as cotas estão aí pra provar isso. Na verdade, a educação não é igual pra todo mundo. [...] Não tem nada de coincidência que as pessoas negras, nordestinas, indígenas aprendem menos nas escolas públicas. Eu estou na escola pública, é funil mesmo. Você sai dali com o básico [...] Então, enquanto houver uma educação precária que não contempla igualmente as pessoas, porque o ensino público é infinitamente pior do que o ensino da rede privada e quando chega na universidade isso inverte, porque aí, quem veio da pública vai pagar caríssimo. E vai fazer a faculdade mal, porque vai trabalhar. E quem veio da particular, vai entrar nas públicas, porque são as melhores. Então, infelizmente, o PVNC é uma iniciativa válida, porque continua existindo uma péssima educação no Brasil (D., 40 anos).

Vale ressaltar que o Pré Vestibular para Negros e Carentes surgiu num contexto onde o vestibular era a única forma de ingressar na universidade. A partir dos anos 2000, as formas de acesso vão mudando de maneira significativa. Como bem lembrado por dois entrevistados,

atualmente, existem programas federais que incentivam o ingresso na universidade, inclusive políticas racializadas, tais como a política de cotas ou reserva de vagas para negros e indígenas no ensino superior.

De acordo com Salvador (2008), a aprovação da política de cotas raciais aconteceu no ano de 2001. Nesta ocasião, duas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, e a Universidade Estadual do Norte Fluminense, UENF, instituíram a política de cotas, de maneira a dar visibilidade à questão da desigualdade, principalmente a étnica e racial.

A autora considera o programa de bolsas de ação social da PUC-Rio como um programa afirmativo, considerando a sua finalidade de inserção de alunos de camadas populares numa universidade privada, reconhecida por seu alunado (antes da implementação da parceria com o PVNC) ser notadamente composto pela elite carioca.

De maneira geral, os entrevistados demonstram certa gratidão por terem tido a oportunidade de fazer parte do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, reconhecendo a importância do projeto na sua vida. Talvez em função desse sentimento de gratidão, todos os entrevistados acreditam ser de suma importância dar retorno ao pré-vestibular após o ingresso na universidade.

Fiquei dois anos como voluntária. Em 98 e 99, eu voltei pra coordenação, organizava horários. Também tinha um abrigo dentro do bairro, a gente fazia atividades lúdicas com as crianças. Acho importante dar o retorno. Por ajudar. Você foi ajudada e você ajuda e também pra dar uma noção de quem tá ali...de quem tá esperando pra entrar na faculdade, você volta e fala como é que é, é possível. É legal essa troca, essa experiência (D., 40 anos).

Eu fiquei cerca de 11 anos entre coordenação de vestibular e ministrando aulas de cultura e cidadania. Ainda aluno, eu já comecei a ajudar em 96. Acho importante porque os coordenadores na época do pré-vestibular que eu era aluno, eles eram pessoas que, de alguma forma, também tinham passado pelo pré-vestibular e estavam dando retorno. E isso foi um incentivo pra gente fazer esse tipo de trabalho voluntário (C., 35 anos).

Aliado a essa questão da gratidão, da solidariedade e da reciprocidade, vale lembrar que, num determinado período, como citado anteriormente neste trabalho, a própria universidade (nesse caso, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) cobrava dos alunos bolsistas o retorno ao Pré-Vestibular para Negros e Carentes ou a realização de outra atividade voluntária. Os alunos que não tivessem nenhum tipo de trabalho voluntário corriam o risco de perderem a bolsa de estudos fornecida pela universidade.

Mais adiante, no capítulo referente à análise dos dados, retomamos a questão da rede de solidariedade promovida pelo PVNC através desse retorno dos alunos para contribuir com o projeto. Para auxiliar nesta reflexão, temos o autor Marcel Mauss (2003) com “Um ensaio



sobre a Dádiva”. Nesta obra, Mauss analisa o circuito da dádiva – dar, receber e retribuir – que pode ser comparado ao sugerido pelo PVNC no que diz respeito ao retorno dado pelos ex-alunos.

Ao serem interrogados sobre onde estariam se não existisse o Pré-Vestibular para Negros e Carentes, após uma longa pausa (como em sinal de reflexão), relatam:

Essa pergunta é um pouco difícil de ser respondida, até mesmo porque o pré-vestibular, seguramente, mudou tudo. Foi o divisor de águas. Pelo menos pra mim, foi [...] Qualquer coisa poderia ter acontecido. Inclusive, nada (C., 35 anos).

Eu estaria tentando, não sei quanto tempo (risos). Talvez, agora, eu estivesse entrando na faculdade. Isso é uma coisa minha, de persistir [...] Eu vou, até uma hora que eu consigo. Agora, que deu uma acelerada, deu. Eu tive aulas, de certa forma, eu tive noção das coisas. E, ainda assim, eu ainda demorei dois anos (D., 40 anos).

Olha, eu acho que eu teria levado mais tempo para chegar na universidade. Pessoalmente, porque eu preciso de orientação para o estudo [...]. Certamente, eu não teria ingressado na universidade em 97. E acho que, principalmente, não só por causa da personalidade, mas pela juventude, porque era muito novinha na época. E a gente precisa de alguém que possa mostrar que isso é importante [...]. Então, se não houvesse o PVNC, eu não sei o que eu teria feito, mas, certamente, eu não teria entrado pra faculdade em 97. Eu teria levado bastante tempo...talvez eu tivesse ingressado no mundo do trabalho, com “salário meia boca” e...não que a universidade garanta isso, mas eu acho que ia ser mais difícil eu me voltar pra isso (F., 35 anos).

Eu fiz o curso técnico em segurança do trabalho no CEFET. Fiz até paralelo com a universidade. Eu ia pro CEFET à noite [...]. O fato de eu ter estudado e interagido com outros tipos de conhecimentos da parte ambiental me proporcionou trabalhar hoje como consultor também. Tem alguns projetos pra fazer que precisa de leitura, de pesquisa, de informação. E isso, quem me deu a base foi a universidade. Então, talvez eu estivesse trabalhando com a segurança do trabalho e só isso (W., 38 anos).

A vivência no PVNC aparece como um elemento marcante e responsável pela construção não apenas da identidade étnica, mas também da cidadania dos sujeitos. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes é referenciado como o lugar no qual ocorreu a aquisição de conhecimentos passíveis de proporcionarem uma nova visão de mundo e uma percepção diferente de si mesmo.

Eu acho que esse caminho que começou com o PVNC, essa consciência de identidade étnica que começou lá, acabou me abrindo um leque de várias possibilidades [...]. Isso acabou me levando, voltando meu olhar pra essas questões e fazendo com que eu quisesse estudar mais sobre isso, que me levou a fazer um curso sobre estudos da diáspora. E que é o que vai me encaminhar pro meu mestrado e doutorado fora daqui [...]. Se eu não tivesse aquele despertar inicial, não sei se isso aconteceria. Então, eu não sei se eu não tivesse começado esse processo lá atrás, se hoje eu estaria com esses planos para o futuro, se hoje eu teria essas perspectivas. Acho que não (F., 35 anos).

Mais adiante, ainda neste capítulo, retomamos a reflexão acerca da identidade étnica. Citamos a fala dos entrevistados em relação a isso e sobre a possível influência do Pré-Vestibular para Negros e Carentes na construção dessa identidade étnica.

Os entrevistados entendem que o ideal seria que não houvesse a necessidade de existir projetos como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Aliás, em relação a isso, acreditamos que uma pauta justa e adequada para o movimento negro seria justamente a luta por uma educação pública básica de qualidade. Porque é exatamente na escola pública que estão os negros. E é esta mesma escola que não fornece os subsídios para a continuidade dos estudos e a permanência dos alunos, dificultando o acesso dos mesmos ao ensino superior.

Seguindo este raciocínio, podemos pensar que a escola pública não favorece uma educação igualitária e nem a construção de trajetórias escolares de sucesso. Isto, considerando que “sucesso escolar é definido a partir da conquista pelos estudantes provenientes dos setores populares do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 18).

Assim, quando não conseguem dar continuidade aos estudos, em geral, os sujeitos de camadas populares, no máximo, concluem o ensino médio – que acaba sendo o equivalente a curso profissionalizante e lança o indivíduo direto no mercado de trabalho.

Vale ressaltar que o ingresso no mercado de trabalho não é percebido como algo de conotação negativa. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que, neste caso, o trabalho se configura como uma falta de opção porque, para estes sujeitos que ocupam a base da pirâmide (negros e pobres) dar continuidade aos estudos não se trata de uma trajetória certa e esperada. Pelo contrário.

## **2.4 A Identidade Étnica**

Segundo Stuart Hall (2000), na modernidade, podemos considerar a existência de identidades múltiplas. Para ele, as identidades modernas estão sendo fragmentadas, de maneira a abalar a nossa crença num sujeito integrado. Hall desenvolve o argumento de que, no interior de cada sujeito, há uma série de identidades contraditórias. E que tais identidades surgem a partir do nosso sentimento de pertencimento a culturas de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, dentre outras. Assim, a identidade de negro seria uma das possíveis identidades do sujeito ao longo da vida.

Vale ressaltar que há vários sistemas de classificação na sociedade brasileira. Yvonne Maggie (1994) destaca a ambiguidade presente nos autores que usam o sistema de classificação de cor para pensar a identidade. Assim, destacamos alguns desses sistemas:

1. Dual: esse sistema é polar e classifica os sujeitos como brancos e negros (não brancos, afro-brasileiros, afrodescendentes). Este tipo de classificação é utilizado pelos censos e levantamentos estatísticos, movimentos sociais, políticas públicas e academia e nos remete à desigualdade social: “a oposição “negro-branco” denota diferenças culturais, de origem, e portanto de identidade étnica” (MAGGIE, 1994, p. 158);
2. Mito das três raças: classificação sugerida por Roberto DaMatta, na fábula das três raças. Em oposição ao sistema americano, o autor trabalha a construção da identidade nacional brasileira a partir do mito de origem, que se refere à triangulação das três raças: brancos, índios e negros: “O triângulo é imediato, porque entre o “negro” e o “branco” há o “índio” e os três formam a nação mestiça” (MAGGIE, 1994, p. 158);
3. Popular: múltiplas classificações. O senso comum opera com os gradientes de cor e, daí, pode-se enumerar infinitas possibilidades: moreno, moreno claro, mulato, marrom bombom, dentre outras classificações mais exóticas: “O gradiente é usado em situações contextualizadas e relacionais” (MAGGIE, 1994, p. 158);
4. IBGE: a classificação deste órgão divide a população em pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas.

Em relação a isso, Moema de Poli Teixeira e outros (2013)<sup>20</sup> afirmam que há um consenso de que no Brasil, o preconceito seria predominantemente de marca e estaria vinculado a sociedades hierárquicas, enquanto o preconceito de origem seria característico de sociedades marcadas pelo individualismo, tais como a norte-americana. Outra questão observada pela autora diz respeito aos critérios utilizados pelos sujeitos: o critério de marca aparece quando o sujeito classifica outras pessoas, enquanto os critérios de origem são acionados para definir a cor ou raça da própria pessoa.

Para marcar as desigualdades entre negros e brancos, os movimentos sociais, entre eles o PVNC faz uso de um sistema de classificação de cor/raça dual. Os alunos são levados a se classificarem como negros. Entendendo negros como a soma de pretos e pardos, segundo a classificação do IBGE. Em relação a isso, vale destacar a reflexão de Gonçalves (2013):

Apesar das especificidades, a experiência brasileira tem sido exaustivamente comparada à experiência americana. Nesta última, os grupos e cores estão bem definidos e orientados por um modelo dual (brancos e não brancos) e, no caso brasileiro, as políticas racializadas inauguram um modelo dual (brancos e

<sup>20</sup> Trata-se de uma publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

negros/indígenas) para classificar os beneficiários. Observa-se, desse modo, a institucionalização de um sistema classificador de cor dual no qual o beneficiário deverá se encaixar (GONÇALVES, 2013, p. 378).

A interseccionalidade entre classe e raça coloca os brancos pobres numa situação de desvantagem social semelhante aos negros pobres. A literatura sobre o tema aponta o racismo contra o negro como um diferencial entre os dois grupos. Assim, o fenômeno do racismo pode ser considerado o fator que dificulta a mobilidade social do negro, ou seja, diferente dos brancos pobres, os negros pobres enfrentam barreiras sociais que os impedem de sair da situação de pobreza.

Giralda Seyferth em seu artigo “Identidade, território e pertencimento” (1996) trata das construções simbólicas através das quais indivíduos e grupos percebem seu pertencimento a categorias étnicas e regionais particulares, tais como o negro, o índio, o nordestino. Ela afirma que as identidades sociais podem ser construídas a partir da ideia de pertencimento a coletividades culturalmente definidas e, eventualmente, referidas a territórios específicos. Grosso modo, podemos pensar, por exemplo, a Baixada Fluminense e as periferias como o território dos pobres e a zona sul como o território dos ricos.

Os signos étnicos e raciais e o regionalismo são eficientes como critérios classificatórios no estabelecimento das identidades sociais (o negro, o paraíba, o carioca). A autora afirma que a compreensão da identidade como processo social depende da noção de identidade múltipla, pois considera a identidade algo plural. E, entendida como processo, pode ser mantida, modificada ou remodelada pelas relações sociais.

Segundo Goffman (1975), as categorias de identificação são compostas por características diversas que incluem tanto os traços do caráter como atributos estruturais. E, dependendo do desenrolar das relações sociais, o indivíduo terá uma identidade social virtual (características atribuídas pelo outro) e uma identidade social real (atributos que ele prova possuir), o que nos remete à condição plural da concepção de identidade social.

Em relação a isso, Seyferth (1996) afirma que as identidades individuais e coletivas, de maneira geral, não são unívocas. Mesmo no plano étnico é comum o surgimento das chamadas “identidades com hífen” – que definem especialmente uma condição étnica, mas também o compromisso com uma identidade nacional, tais como o afro-brasileiro. O termo afro-brasileiro (lei 10639/03) reforça a diversidade, além de reconhecer e valorizar a história do negro na constituição do nosso país.

Para Maria Alice Rezende Gonçalves (2013), a imprecisão do termo diversidade nos remete a diferentes projetos de inclusão no ensino superior existentes em sociedades distintas, sob o rótulo de ações afirmativas. A autora destaca que:

Assim, a noção de diversidade constitui um conjunto de problemas e de debates que apresenta duas dimensões: de um lado, os atores pedem o reconhecimento de suas especificidades e, de outro, os indivíduos, pelo fato de sua pertença real ou suposta a um grupo particular, são vítimas de injustiça, de racismo, de discriminação, e não são capazes de se defenderem coletiva e individualmente. Eles esperam que instituições – ONGs, igreja, partidos políticos, sindicatos, etc. – garantam seus direitos (GONÇALVES, 2013, p. 373).

No intuito de pensar a identidade étnica, Max Weber (1991) utiliza o termo afinidade de origem, referindo-se a imigração como um de seus processos. Assim, a crença numa afinidade de origem mostra a importância dos processos subjetivos e simbólicos que marcam a constituição das identidades étnicas, considerando que a ideia de grupo exprime antes um sentimento de comunidade e não necessariamente uma comunidade verdadeira.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes, por exemplo, tendo como critério a questão econômica e de raça, aceita indivíduos que se identifiquem como negros e/ou carentes. Apenas o aspecto financeiro, a pobreza (“carência”), deve ser comprovada. O critério racial é considerado como algo subjetivo, ou seja, o movimento utiliza o critério de autotransclassificação. Assim, também funciona a questão das cotas para negros.

Para Seyferth (1996) a identidade étnica nem sempre depende apenas de critérios internos de auto atribuição, podendo ser categoricamente construída a partir de critérios externos, ou seja, de atribuição pelos outros.

Voltando a campanha da nacionalização, existia a defesa de que, para ser considerado brasileiro, o indivíduo deveria estar a favor da formação nacional, cujo fator de unidade residia na mestiçagem, na assimilação e no uso de uma língua única em todo o território nacional: a língua portuguesa.

Assim, pode-se entender a identidade étnica como a concepção de pertencimento a uma coletividade específica, quando um grupo participa de alguns padrões de comportamento normativo – formações simbólicas e atividades específicas encontradas em contextos como parentesco, amizade, rituais, tratando-se não de padrões individuais, mas de representações coletivas.

Para a autora, a identidade étnica é extremamente importante na determinação da identidade social de um indivíduo, tornando-se especialmente visível quando assume a forma de uma identidade negativa, estigmatizada.

De acordo com Goffman (1975), o estigma é utilizado para fazer referência a um atributo profundamente depreciativo e estereotipado, indicando três tipos de estigma: as abominações do corpo (gordo; raquítico; aleijado; anão); as culpas de caráter individual (definidas por Goffman como um conjunto de estereótipos desabonadores que podem assumir caráter de estigma) e aqueles relacionados à raça, nação, religião.

Segundo Weber (1991) as comunidades étnicas são comunidades que se constituem na esfera política. E assim constroem sua etnicidade e socialização. O autor não utiliza o termo estigma, mas aborda o poder de desqualificação social do menosprezo racial. Por exemplo, rótulos como negro e judeu, não são conceitos intelectuais neutros, mas símbolos que suscitam fortes sentimentos e emoções.

Seyferth (1996) traz a questão da nova etnicidade como um fenômeno mundial, onde as identidades reinventadas ou reelaboradas servem como suporte para reivindicações de ordem social, política e econômica (tais como a política de cotas para negros).

Nesse sentido, a autora aborda a reinvenção de identidades étnicas visando à ação social e cita como exemplo a questão indígena, introduzindo a noção de território. No tocante a questão racial, os quilombos se revelaram um espaço importante de resistência e de fortalecimento da cultura negra. Isso demonstra que a noção de território comum pode ser importante na definição de limites grupais, lembrando que a própria noção de território é uma construção simbólica.

A concentração em um mesmo espaço urbano facilitou a coesão grupal nas fases iniciais do processo imigratório, permitindo uma permanente atualização das etnicidades, através da preservação de elementos culturais comuns. Na elaboração das identidades, estes espaços recebem uma condição de singularidade.

Isto demonstra que o território e os estereótipos relacionados à raça e a tradição cultural fornecem os elementos simbólicos formalmente acionados para afirmar a identidade de indivíduos e grupos.

Seyferth (1996) conclui, apontando a natureza plural da noção de identidade, sempre que construções simbólicas são acionadas por indivíduos ou grupos para afirmar seu pertencimento a uma coletividade, especialmente quando evocam etnicidade ou regionalismos.

Neste sentido, Gonçalves e Pereira (2013) afirmam que a etnicidade é o sentimento de pertença a um grupo e é aquilo que o constitui como grupo de interesse político.

O fenômeno da etnicidade é útil para a definição dos grupos étnico-raciais desfavorecidos em sociedades de classe atravessadas pelas linhas de cor, que

separam brancos e negros, posicionando, deste modo, a maioria negra em situação de subalternidade (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 36).

Assim, à medida que a etnicidade tem sido utilizada para fortalecer e dar sentido às manifestações culturais pode-se dizer que se trata de um fenômeno relacionado à noção de grupo étnico-racial. Podemos pensar, então, que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes vem fortalecer a etnicidade de um grupo étnico-racial, nesse caso, os afro-brasileiros. Outro exemplo de fortalecimento da etnicidade se refere à lei 10.639/03. A promulgação da referida lei consolida os afro-brasileiros como grupo étnico-racial, reconhecendo a sua participação na constituição da sociedade nacional, com uma história e cultura específica.

De fato, o PVNC tem essa missão de provocar o despertar da consciência de negritude, conforme afirma Frei David dos Santos:

Não temos nenhuma pretensão de fazer dos participantes desses cursos militantes do movimento negro tradicional e nem das APNs, de maneira particular, mas temos a preocupação, a determinação de fazer com que esse jovem, ao terminar o período dele de caminhada conosco, ou seja, ao entrar numa Universidade, vá com uma consciência nova de negritude, com informações concretas e com amadurecimento a nível de negro na sociedade, tanto o jovem negro como o jovem branco. Para nós é fundamental que ele tenha uma nova postura frente à questão do negro na sociedade brasileira, e aí está para nós o grande trabalho (CONTINS, 2005, p. 163).

Considerando a identidade étnica como algo reinventado, reelaborado, posto que é construída a partir de atributos internos e externos, acreditamos que temos condições de identificar na trajetória dos sujeitos entrevistados (oriundos do PVNC, egressos da universidade) a influência de seu percurso, da sua história na construção desta identidade de negro. A importância do PVNC na construção da identidade negra fica evidente no discurso dos entrevistados:

Isso não era uma questão que povoava a minha cabeça e a de muitos colegas do pré-vestibular [...]. Embora eu já tivesse uma educação familiar no sentido de integração e de respeito às diferenças desde muito cedo [...]. Mas, seguramente, a reflexão sobre a negritude, tal como a que eu tenho hoje, sem dúvida, foi fomentada a partir do pré-vestibular (C., 35 anos).

Eu acho que apesar dessa coisa de consciência, porque tem também a questão da família, eu não tenho ninguém na família que se considere “mulatinho” porque o nosso tom de pele é escuro. Mas, apesar disso, ter consciência do que é, do que significa ser negra, eu tive muito mais depois que eu ingressei no projeto. Mas, assim, eu sempre soube que era negra, eu sempre me considerei negra. Eu acho que eu vivia experiências de racismo, mas eu não sabia. Não sabia de que forma isso me afetava. Eu acho que a partir do momento que o PVNC me ajudou mais a conhecer esse mundo de desigualdades, a partir das aulas de Cultura e Cidadania e aí, então, eu pude ter um pouco mais de noção de porque eu sofria tantas limitações e que aquilo tinha a ver com o racismo, com o fato de ser negra e de outros não serem negros (F., 35 anos).

Então, assim, eu tive essa consciência depois que eu entrei no pré-vestibular. Até então, não. Se alguém perguntasse a minha cor, eu ia falar, pardo e minha raça é

negra, como eu falo hoje. Mas é diferente porque hoje eu tenho consciência do que isso representa, em termos estatísticos e sociais [...]. No pré-vestibular tinha aula de Cultura e Cidadania e era legal. Tinha umas palestras que o pessoal ia lá falar. No princípio, eu achava que não tinha muita importância, mas depois, eu vi que sim (W., 38 anos).

Não, não me considerava negro, não. Até porque minha mãe é branca e o meu pai é negro. Então, minhas características todas são do meu pai, só que a cor da pele é que pesava pra mim. E tá lá, escrito na minha certidão de nascimento, cor branca. Então, se alguém me perguntasse, até então, eu nasci branco. Hoje, em casa ou com amigos, eu falo que eu sou negão, que eu sou negro. Eu tenho o entendimento hoje de que eu sou negro [...]. É claro que no pré a gente não se aprofundava só na questão do negro. Falava-se muito sobre a questão social. Tanto que lá, também estudavam brancos mesmo. Loiras e louros também estudavam no pré. Você é loira e foi do pré. Então, o projeto, ele mesmo, não discriminava ninguém. Pode não ser negra, mas era carente na época [...]. Mas eu comecei a ter mais noção dessas coisas no PVNC, sobre questão social e racial (R., 44 anos).

Aqui, podemos afirmar que a vivência no PVNC influenciou na construção da identidade étnica dos entrevistados. Inclusive, essa identidade étnica colaborou para que os sujeitos tivessem algum sentimento de pertencimento ao grupo. Além disso, a partir do debate sobre a questão racial, os sujeitos foram capazes de identificar situações de racismo. Situações essas que, se tivessem ocorrido em outra época de suas vidas, talvez não tivessem sido identificadas como situações de racismo.

Outra questão importante é que alguns autores defendem que a manutenção das desigualdades raciais se daria através do racismo. Por exemplo, numa empresa, existem duas pessoas (um negro e um branco) ocupando o mesmo cargo e exercendo a mesma função. Porém, o branco recebe um salário mais alto do que o negro. Então, nesse caso, podemos afirmar que o racismo perpetua as desigualdades. Lamentável é saber que, infelizmente, este exemplo não se trata de mera ilustração. Este tipo de desigualdade faz parte do nosso cotidiano. E, por ser algo tão usual, o fenômeno do racismo acaba sendo naturalizado na sociedade brasileira.

No capítulo seguinte, discutimos as desigualdades sociais e raciais no Brasil, buscando compreendê-las no seu contexto sócio-histórico. Além disso, aliamos os debates sobre a pobreza e sobre a raça e, em seguida, discutimos dados referentes à mobilidade social.



### **3 DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO BRASIL: PENSANDO A MOBILIDADE DE NEGROS**

Assim como todo fenômeno histórico, as relações entre brancos e negros também são datadas, ou seja, localizáveis no tempo. No Brasil, vivenciamos várias fases até chegarmos ao momento atual de certa efervescência em torno da questão racial.

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico acerca das desigualdades sociais e raciais no Brasil, no intuito de uma melhor compreensão acerca da atual manutenção da diferença entre negros e brancos, apesar da existência de algumas políticas públicas de promoção da igualdade racial. Em seguida, juntamos a discussão que marca a interseccionalidade entre classe e cor/raça objetivando a questão da mobilidade social de negros.

#### **3.1 Exclusão e Desigualdade Social: um debate necessário**

A exclusão social transformou-se, nas últimas décadas do século XX, num tema tão desenvolvido quanto o da pobreza durante o século XIX. Ambas marcam a seu tempo a “nova questão social”. Embora estes temas apresentem diferenças, nomeadamente quanto ao seu contexto histórico, convergem numa característica comum – exprimem uma condição de privação.

Por outro lado, a pobreza que geralmente aparece como fenômeno associado à exclusão apresenta, porém, outras características: tem uma existência histórica muito mais longa e, apesar de ter afetado e de continuar a afetar vastas camadas da população, foi por muito tempo, uma questão quase esquecida e adiada.

Apesar de diferente nas suas origens é comum a associação dos dois conceitos, apresentando, por vezes alguma complementaridade e um cenário comum caracterizado pela ausência de qualificação, pelo desemprego de longa duração, pela perda de relações sociais e, sobretudo, por uma incerteza face ao futuro, como nos aponta Robert Castel (1998).

Em regra, os pobres são as principais vítimas da exclusão, todavia, nem todos os excluídos são pobres. Na maioria dos casos, a exclusão emerge de condições de pobreza endêmica ou de novas formas de empobrecimento com que os cidadãos inesperadamente se

confrontam, como consequência dos efeitos da mudança social, da degradação moral ou da dessocialização. Em relação a esse processo, Mariângela Wanderley (1999, p. 22) afirma:

Embora não se constituindo em sinônimos de uma mesma situação de ruptura, de carência, de precariedade, pode-se afirmar que toda situação de pobreza leva a formas de ruptura do vínculo social e representa, na maioria das vezes, um acúmulo de déficit e precariedades. No entanto, a pobreza não significa necessariamente exclusão, ainda que possa a ela conduzir.

A exclusão remete a trajetória de grupos cujo nível e situação de vida os afasta da participação na comunidade de um país – fato que ultrapassa claramente as dimensões econômicas por implicar, em primeiro lugar, as dimensões sociais, psicológicas e políticas.

Podemos perceber que no Brasil, a partir da década de 60, começaram a surgir estudos sobre a questão da marginalidade social, associada aos movimentos de intensa migração interna e consequente inchaço dos grandes centros.

Este processo resultaria em diversas formas de marginalização como o aumento das favelas, da mendicância, da delinquência. Isto fica marcado na década de 70 pelo aumento da pobreza associada ao progresso, ou seja, sob a forma da contradição entre o crescimento econômico do país e o aumento da desigualdade social. O país crescia em conjunto com as desigualdades.

De acordo com Elimar Nascimento (1995), na década de 80 não houve aumento significativo da pobreza, mas uma estagnação do processo de ascensão social, acarretando, entre outros fenômenos, a crescente marginalidade decorrente da imobilidade social.

Desta forma, é produzido o deslocamento da constatação da pobreza para o da dualidade social, na qual fica evidente a existência de dois mundos opostos que marcam uma forte desigualdade – o mundo dos ricos e o dos pobres. As razões desta dualidade são históricas, encravadas no instituto da escravidão. O antigo excluído, o escravo, era indispensável à economia colonial, diferente dos atuais excluídos.

Na terminologia dos anos 90, os excluídos não são residuais nem temporários, mas populações sem espaço no mercado. São aqueles que Castel (1998) chamou de supranumerários, os “inúteis para o mundo”.

Para Elimar Nascimento (1995), a nova exclusão social deve ser abordada economicamente, à semelhança do que ocorria no debate em torno da marginalidade. Outra abordagem possível é relacioná-la com as mudanças nas representações sociais em relação aos pobres. Neste sentido, o autor distingue os seguintes tipos de excluídos: os incômodos politicamente (a eles são atribuídos os males de nossa política); os ameaçantes socialmente

(considerados como perigosos, como bandidos em potencial); os desnecessários economicamente (os desempregados estruturais, sem possibilidades de obter emprego).

Para Boaventura de Souza Santos (2006), os sujeitos considerados não apenas como diferentes, mas diferentes e perigosos são segregados, quer seja em guetos ou instituições totais (tais como manicômios e prisões). Este processo ilustra claramente a passagem do sistema de desigualdade para o sistema da exclusão, proposta pelo autor supracitado.

Cristóvam Buarque (1993) denomina este fenômeno de apartação social, entendendo que este possui um caráter específico, à medida que o outro é considerado não apenas como desigual, mas como um “não semelhante”, excluído do gênero humano. Aqui, a exclusão pode chegar ao seu grau extremo, justificando até mesmo o extermínio de grupos.

No Brasil, a palavra apartação tem sido usada para significar o ato ou o efeito de apartar ou separar. Buarque (1993) a utiliza como tradução adaptada do conceito de apartheid. Para ele, a apartação é o sistema econômico onde os grupos sociais são tratados segregadamente, conforme a categoria econômica a que pertencem: incluídos ou excluídos da sociedade. Desta forma, o referido autor conclui que a definição do termo exclusão depende dos desejos do sujeito e das possibilidades do sistema socioeconômico.

Para outro enfoque do termo exclusão, utilizamos a noção de desqualificação social descrita por Serge Paugam (1999), que destaca a relação de assistência entre os pobres e a sociedade na qual vivem. Para o autor, em função da relação de dependência que os pobres desenvolvem com os serviços sociais, a desqualificação aparece como uma forma possível da população designada como pobre se relacionar com o resto da sociedade.

Neste sentido, vale ressaltar que medidas assistencialistas foram criadas com o objetivo de atenuar as desigualdades e a exclusão. No entanto, tais medidas sem estarem aliadas a políticas paralelas e a um acompanhamento focado na socialização serão insuficientes para combater as situações de exclusão. Esta maneira de gerir a desigualdade e a exclusão pode não cumprir satisfatoriamente a finalidade de reinserção social dos beneficiários dos programas assistencialistas.

Para além de as políticas sociais necessitarem definir claramente seus beneficiários, considero que, ao participarem de um programa de assistência, os pobres estão vulneráveis a desvalorização pelo conjunto da sociedade (que ameaça seu status social) gerando, assim, uma degradação individual. Observa-se que quando o indivíduo apresenta a necessidade de se beneficiar de um programa, tende a ser agrupado de maneira estigmatizada e categorizado como dependente, sem perspectiva de reinserção social.

Neste ponto, destaco a reflexão que fiz no início desse estudo acerca do meu sentimento de menos valia (ao ser entrevistada pelas assistentes sociais) comparado ao possível sentimento do beneficiário do Programa Bolsa Família. Essa ideia da desqualificação também nos remete ao universo dos bolsistas do PVNC. E, mais atualmente, ao debate sobre os cotistas.

Em ambos os casos, de uma maneira discriminatória os sujeitos são também vistos como desqualificados, por se beneficiarem das políticas. Mas não podemos esquecer o quanto isso é perverso, pois lutamos pela dignidade e pela cidadania dos sujeitos. E isso pressupõe compreender os indivíduos como sujeitos de direitos. E, sobre os cotistas, eles têm direito a ocupar essas vagas. E não são desqualificados por conta disso. São sujeitos de direitos exercendo a sua cidadania.

De um lado identificamos a necessidade de as políticas públicas identificarem seus beneficiários e de outro a manutenção de mecanismos discriminatórios para os mesmos beneficiários. Mais um exemplo me remete a esse constrangimento de passar por um verdadeiro interrogatório para ter acesso a um benefício. Enquanto ainda estava fazendo o trajeto diário São João de Meriti-Gávea, tomei conhecimento da existência de uma associação, a AAA – Associação de Assistência ao Adolescente, que funcionava no Horto, bairro vizinho ao Jardim Botânico, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

A mesma prima que ingressou no curso de Serviço Social da PUC-Rio e que me falou do PVNC, me daria outra dica valiosa. Ela estava estagiando na referida instituição e me avisou sobre a possibilidade de conseguir alguma ajuda financeira para permanecer na universidade. Mais do que isso, ela fez a minha inscrição.

Para minha surpresa, fui contatada pela AAA. Depois de entregar uma série de documentos que indicavam a péssima situação financeira da minha família, a Assistente Social foi até minha casa para realização de visita domiciliar. Essa visita foi uma averiguação sobre os dados informados na ficha de cadastro. Acho que nem quando tentei estagiar na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro<sup>21</sup>, minha família foi tão interrogada.

Após todo esse processo, enfim, fui contemplada com uma ajuda de custo da AAA que auxiliava na alimentação e no transporte, além da compra de um ou outro livro. Essa ajuda financeira da Associação (AAA) permaneceu até o ano de 1999, quando consegui um estágio

---

<sup>21</sup> Durante a graduação em Psicologia, por motivos óbvios, busquei avidamente um estágio remunerado. Particpei do processo seletivo para estágio na Polícia Militar. E uma das etapas do processo era a sindicância, quando um policial “à paisana” vai ao local de sua residência em busca de informações sobre a idoneidade do candidato. Pois bem, a minha opinião é que o interrogatório feito pela Assistente Social durante a visita domiciliar foi mais extenso e mais invasivo do que o do policial, na ocasião da sindicância.

remunerado na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) da prefeitura do Rio de Janeiro, onde atuei como estagiária de Psicologia num abrigo para adolescentes durante dois anos.

Interessante notar que o assistencialismo tem o caráter de regulação do sistema social. E, de maneira paradoxal, apesar do indivíduo estar incluído (ao fazer parte do grupo dos beneficiários da assistência), ele é percebido como desqualificado:

Se os pobres, pelo fato de serem assistidos, estão fadados ao status social desvalorizado que os desqualifica, eles permanecem, entretanto, membros da sociedade ao participar de seu último estrato. Nesta acepção, a desqualificação social não é sinônimo de exclusão. (PAUGAM, 1999, p. 70).

Na relação com os serviços de assistência os pobres são considerados indivíduos desprovidos de reação, à medida que permanecem na situação de beneficiados. Além disso, a origem e a procedência de cada assistido são desconsideradas, padronizando a heterogeneidade desta população.

De acordo com o autor citado, estes indivíduos se agrupam na tentativa de legitimação e de resgate da identidade cultural, configurando, assim, uma atitude reativa. E, como segunda fase do processo de desqualificação social, observa-se o enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais, a partir do desemprego e das relações familiares. Este processo nos remete ao conceito de desfiliação utilizado por Castel (1998).

Vivemos numa época em que as transformações estruturais da sociedade se sucedem a um ritmo acelerado com tendência a se intensificar. Este processo é inevitável tendo como finalidade a modernização do sistema produtivo, que passa pela introdução de novas tecnologias e pela reestruturação dos vários setores de atividade. A consequência mais imediata foi o aumento do desemprego em virtude da suspensão de muitos postos de trabalho e do encerramento de muitas empresas.

Como agravante, assistimos progressivamente ao reforço da vulnerabilidade dos pobres tradicionais, cuja integração é cada vez mais problemática. Além disso, este fenômeno acontece simultaneamente com mudanças sociais não menos importantes, que criaram um contexto muito mais adverso à reintegração dos grupos vulneráveis e dos excluídos. Referimo-nos, como exemplo, a alteração das estruturas familiares e consequente enfraquecimento da solidariedade.

Para Castel (1998), a exclusão não é um fenômeno que se define apenas pela não integração, mas também apresenta outra característica, a ruptura dos elos familiares,

resultando na desfiliação. A desfiliação seria, então, fruto de um duplo processo: a precarização do emprego e a fragilização do elo social.

Ainda sobre a questão acerca da inclusão/exclusão social, parece-nos licito afirmar que esta noção nos remete a um processo complexo e multifacetado, tendo em vista que envolve várias dimensões: econômica, política, relacional, subjetiva, dentre outras.

Vale destacar que os fenômenos atualmente denominados como exclusão nem sempre existiram como tal, sendo o produto de transformações recentes no funcionamento estrutural das instituições chave, econômicas e sociais, nas quais os indivíduos instituem e são instituídos pelos recursos financeiros e status social. Aqui, vale destacar a definição de Bader Sawaia (1999, p. 9):

É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrario, ele é produto do funcionamento do sistema.

E assim ocorre com o fenômeno da desigualdade. Para Boaventura de Souza Santos (2006), tanto a desigualdade quanto a exclusão são sistemas de pertença hierarquizada. Ambos se tratam de mecanismos que permitem controlar ou manter os processos que geram desigualdade e exclusão, visando uma gestão controlada de ambos os sistemas.

O referido autor afirma ainda que o Estado capitalista moderno tem como função geral manter a coesão social numa sociedade atravessada pelos sistemas de desigualdade e de exclusão. Para ele, o Estado cumpre as seguintes funções:

- No sistema de desigualdade: manter os desiguais (ou diferentes) dentro dos limites toleráveis de desigualdade, sem inviabilizar a inclusão social;
- No sistema de exclusão: distinguir as diferentes formas de exclusão, classificando aquelas que devem ser objeto de assimilação daquelas que devem ser objeto de segregação e/ou de extermínio. É o Estado que determina os critérios para a distinção entre os civilizáveis e os incivilizáveis, entre as exclusões estigmatizadas e as demonizadas.

Ainda em relação ao papel do Estado, Boaventura de Sousa Santos (2006) faz uma crítica ao fim do *Welfare State*, que consiste na política de bem-estar social com ênfase no pleno emprego, na redistribuição e na primazia da política social. Esta seria considerada uma tentativa séria de produzir uma gestão controlada das desigualdades e das exclusões, através da social democracia e do Estado Providência.

Vale ressaltar que, em nenhuma política, tratou-se de eliminar a exclusão, mas apenas de fazer a sua gestão controlada. No caso das exclusões que foram objeto de reinserção/assimilação, os grupos sociais foram transferidos do sistema de exclusão para o sistema de desigualdade. Como exemplo, podemos citar o caso das mulheres e dos negros.

De acordo com Gonçalves e Pereira (2013, p. 38) a atuação de setores organizados da sociedade civil, em especial, do movimento negro, é fundamental para a compreensão das desigualdades brasileiras, pois “evidencia a situação de vulnerabilidade social da população afro-brasileira e expressa a sub-representação desse grupo étnico-racial em diferentes setores de prestígio social”. Este inclusive é o argumento que nos permite pensar nas ações afirmativas como mecanismo para a mudança desta realidade social, tendo em vista a diferença como base para a produção e para a manutenção das desigualdades.

### **3.2 Desigualdades Raciais no Brasil**

Mário Theodoro (2008) destaca a influência da questão racial na formação do mercado de trabalho brasileiro. Para ele, a precariedade e a informalidade do subemprego atual tem origem na forma pela qual o mercado de trabalho se estruturou no período de transição do escravismo para o trabalho livre.

Assim, ganham destaque os acontecimentos do século XIX, dentre eles, o resultante processo de crescimento urbano, a evolução da atividade econômica e da ocupação na área rural, bem como a imigração e a transição para o trabalho livre.

Aqui, já existe uma preferência do estado nacional pelos imigrantes europeus. A inserção do negro (mesmo do liberto) no mercado de trabalho era diferenciada. Para esses, estavam reservados os trabalhos considerados menores, sem qualquer prestígio social.

A valorização do elemento branco como referência e, conseqüentemente, o ideal de branqueamento se impôs como norteador de um projeto nacional e como base para o desenvolvimento do país – pensamento que dominou a cena política até os anos 1930. Estes seriam, então, os pressupostos do pensamento racista que se estrutura após a abolição.

Para a autora Luciana Jaccoud (2008), a República formulou e consolidou a ideologia racista, permitindo a naturalização da pobreza e das desigualdades raciais. Em outras palavras, o racismo se consolida após a abolição da escravatura, a partir da teoria do determinismo biológico, na qual o europeu representa o avanço e o negro é considerado como inferior. E, sendo inferior, seria natural que ocupasse os níveis mais baixos da hierarquia social.

Vale ressaltar que as teorias do determinismo biológico e a tese do branqueamento tentam explicar o atraso no desenvolvimento do Brasil e trazer respostas para tal problema. Até a década de 30, as desigualdades são intrínsecas as diferentes naturezas. E a heterogeneidade da população é considerada um problema, uma espécie de entrave ao desenvolvimento da nação.

Neste contexto, a mestiçagem surge, então, como solução para criar a homogeneidade, a ideia de democracia racial. É necessário criar uma história para o nosso povo, criar um sentimento de nacionalismo, pois, quanto mais consolidado o nacionalismo, mais fortalecida fica a nação.

Aqui, vale lembrar a tríade que constitui uma nação, segundo Benedict Anderson (1989): território, língua e povo. O território já existia. Estava ali, dado. A língua (língua portuguesa), em 1937, foi universalizada no governo de Getúlio Vargas. Mas ainda havia o obstáculo do povo. Então, com o povo predominantemente negro, cria-se o mito das três raças (branco, negro e índio) e, com ele, surge a figura do mestiço. A mestiçagem aparece como a solução para o problema da identidade nacional. (DA MATTA, 1981). Podemos pensar que, com o projeto nacional e a valorização do mestiço, outros grupos, tais como os negros e os indígenas ficam invisibilizados.

Na era Vargas, a ideologia da democracia racial se fortalece, predominando até meados dos anos 80 quando, com o advento da Constituição, se reconhece que existem as diferenças, mas que deve existir também a igualdade de direitos. A partir daí, o debate sobre a questão racial volta à tona, sobretudo, com a interlocução do Movimento Negro:

As desigualdades raciais consolidaram-se, forjando uma sociedade segmentada e estratificada em função da cor do indivíduo. Em meados do século passado, negros e brancos, convivendo sobre o manto da *democracia racial*, compunham uma nação desigual, mas cujo ideário se fundava pela valorização da suposta igualdade. (THEODORO, 2008, p. 168).

Na década de 1950, ainda sob influência da ideologia predominante da democracia racial (o movimento negro se concentrou na luta contra o preconceito racial, através da integração social do negro à sociedade, que tinha como ideal a democracia racial brasileira), o Brasil é contemplado com o projeto UNESCO. O Projeto UNESCO foi um programa de estudos desenvolvido com o intuito de ampliar o debate acerca das relações raciais e o Brasil foi escolhido por apresentar um campo considerado propício para a investigação das relações raciais.

Ao longo do estudo realizado, os pesquisadores observaram aspectos positivos no âmbito das relações raciais, porém, o que ficou evidente foi a coexistência no Brasil do



racismo e do mito da democracia racial (MAIO, 1999). O artigo de Antônio Sérgio Guimarães (2011) traz um apanhado histórico sobre o conceito de democracia racial, mostrando como a mesma passou de um ideal a ser atingido e se transformou num mito nacional. Para ele:

Ao que parece, a denúncia do "mito da democracia racial", forjada por Florestan em 1964, que ativou a mobilização e os protestos negros nas décadas seguintes, sintetizando a distância entre o discurso e a prática dos preconceitos, da discriminação e das desigualdades entre brancos e negros no Brasil, finalmente se esgota enquanto discurso acadêmico, ainda que como discurso político sobreviva com alguma eficiência. Na academia brasileira o "mito" passa agora a ser pensado como chave para o entendimento da formação nacional, enquanto as contradições entre discursos e práticas do preconceito racial passam a ser estudadas sob o rótulo mais adequado (ainda que altamente valorativo) de "racismo" — ou seja, no mesmo terreno em que o movimento negro as pôs. (GUIMARÃES, 2011, p. 159-160).

Podemos pensar que esta relação tensa entre racismo e o mito da democracia racial permanece até os dias atuais, principalmente, se considerarmos as notícias sobre violência. Não são raros os casos de violência contra a população negra que a mídia tenta mascarar e justificar de maneiras diversas. Isto para tentar convencer o leitor/espectador de que não se trata de racismo. Pode ser qualquer outra coisa, menos racismo. Afinal, o Brasil é um país onde existe “harmonia entre raças”.

Ainda na década de 1950, Oracy Nogueira faz a distinção entre os diferentes tipos de preconceito racial. O preconceito de marca acontece quando está relacionado à aparência, tomando traços físicos e gestos do indivíduo. Já o preconceito de origem ocorre quando o indivíduo sofre o preconceito por ser descendente de determinado grupo étnico. (NOGUEIRA, 1998).

Assim, diz-se que no Brasil, o preconceito é de marca, conforme a aparência do sujeito. Enquanto, nos EUA, o preconceito é de origem, pois se refere aos ancestrais negros. Em 1994, Yvone Maggie (p.158) afirma: “No EUA, os pretos querem ser americanos e exigem direitos iguais, afirmam que a diferença é social. No Brasil, fala-se negro porque se afirma que a diferença está na cultura, na origem”. Hoje, com a implementação de políticas públicas racializadas, a identidade negra assume outro significado, ou seja, o “negro” se institui como beneficiário de políticas públicas.

Como dito anteriormente, a década de 1970 ficou marcada pela contradição entre o crescimento econômico do país e o aumento da desigualdade social. Não por coincidência, nesta década, começam a surgir os dados estatísticos acerca da desigualdade racial e de gênero. Esses estudos pioneiros, aliados à atuação do Movimento Negro, possibilitou o surgimento de debates sobre a necessidade de formulação de políticas públicas específicas a esta população.

Nas décadas de 1980 e 1990, o debate acerca da questão racial se concentrou na existência ou não de discriminação racial no país. A ideologia da democracia racial já estava sendo questionada, porém, ainda era necessário o reconhecimento das desigualdades raciais, bem como o estudo acerca de suas causas.

A partir de meados dos anos 90, houve um avanço significativo que mudou os termos do debate acerca da desigualdade racial. Com o avanço no diagnóstico e nas pesquisas sobre a temática, além da intensa mobilização do Movimento Negro, foi possível reconhecer a existência de uma intensa desigualdade racial que marca a trajetória de negros e brancos. Assim, a discussão passa a se concentrar de maneira progressiva nas ações necessárias, em termos da ação pública, para o enfrentamento de tais desigualdades.

Sergei Soares (2008b) faz um panorama sobre a situação atual da população negra no Brasil, tomando por base os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio). De acordo com a sua análise, a desigualdade de renda entre negros e brancos é significativa.

No entanto, pode-se perceber que, na última década, houve um movimento de redução de tal desigualdade. O referido autor destaca que essa redução pode ser decorrente da implementação de programas e ações de enfrentamento da questão, incluindo a influência das políticas universais na redução das desigualdades raciais no país.

Vale ressaltar que, apesar da existência de ações diversificadas que constituem um mosaico de possibilidades face ao problema da desigualdade e da discriminação racial, o Brasil ainda se revela de maneira tímida no enfrentamento da desigualdade racial. Alguns autores defendem que é necessário colocar a temática racial no patamar de Política Pública, para que seja possível a efetivação de uma ampla ação governamental.

Um dos elementos que podem contribuir para a redução das desigualdades é a educação. Mas até 1990, o sistema de ensino era “cego para cor”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgem, mas ainda, como material opcional. Somente a partir dos anos 2000, existe o movimento de afirmação das diferenças, das políticas multiculturais.

Mais uma vez, o Movimento Negro, atento a essas questões, observa que a educação pode ser fundamental para a ascensão social do negro. E é nesse contexto que surgem os pré-vestibulares comunitários. Neste trabalho, nosso foco é o Pré-Vestibular para Negros e Carentes e sua perspectiva de mobilidade social através da educação (neste caso específico, do ingresso no ensino superior), do qual falamos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

### 3.3 A Interseccionalidade: Pobreza tem Cor

Ricardo Henriques (2001) nos alerta para o fato de que a desigualdade brasileira é intensa e perdura por tanto tempo que passa a ser encarada pelo conjunto da sociedade como algo natural. Isso deixa evidente a existência de um acordo social excludente, no qual a cidadania não se dá igualmente para todos. A cidadania dos incluídos é diferente da dos excluídos. E, em decorrência disso, os direitos e as oportunidades também se dão de forma distinta.

O autor entende a pobreza como um problema econômico agudo. Já a desigualdade, compreende como o maior problema estrutural do país. Para ele, a definição de políticas públicas deve priorizar a questão da desigualdade que, necessariamente, implica na compreensão da questão da desigualdade racial.

A intensa desigualdade racial brasileira, associada à discriminação racial e a situação de pobreza, impossibilita o desenvolvimento das potencialidades e a mobilidade social da população negra. Assim, para a constituição de uma sociedade justa e democrática, faz-se necessário compreender a desigualdade entre negros e brancos. Aqui, parafraseamos o estudioso Boaventura de Sousa Santos: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006, p. 316).

Sabemos que na sociedade brasileira reconhecer que existe diferença entre as raças trata-se de um desafio, pois ainda vivemos sob o fantasma da democracia racial. No entanto, para a construção de uma sociedade justa, deve-se buscar uma situação de igualdade racial. O que equivale a dizer que os dois grupos raciais devem estar distribuídos igualmente na hierarquia econômica e social.

De acordo com o estudo de Ricardo Henriques (2001) que apresenta dados estatísticos da década de 1990, os negros representavam 45% da população brasileira no ano de 1999 e correspondiam a 64% da população pobre e, ainda, 69% da população indigente. Em números: dos 53 milhões de brasileiros pobres, 19 milhões são brancos, 30,1 milhões pardos e 3,6 milhões, pretos. Aqui, vale ressaltar que por negros, entende-se a soma de pretos e pardos do IBGE.

Sergei Soares (2008a) afirma que, no ano de 2007, 49,8% da população brasileira se identificava como sendo preta ou parda, de maneira que a população negra superou a população branca. Para o autor, os elementos de cunho demográfico ficam em segundo plano, acreditando que a explicação principal para essa mudança é a maneira como as pessoas se

percebem. Assim, o país não estaria se tornando uma nação de negros, mas estaria se assumindo como um país negro:

Em algum momento, entre 1996 e 2001, há o início de um processo de mudança em como as pessoas se veem. Passam a ter menos vergonha de dizer que são negras; passam a não precisar se branquear para se legitimarem socialmente. Essa mudança é um processo surpreendentemente linear, surpreendentemente claro e, ao que tudo indica, ainda não terminou (SOARES, 2008a, p. 116).

Assim, nota-se que a situação de pobreza concentra majoritariamente a população negra (pretos e pardos). Este percentual perdura ao longo do tempo. Vale ressaltar que, independente dos patamares de pobreza observados na década de 1990, os negros correspondem a 63% da população pobre. Daí, a lamentável constatação: “nascer de cor parda ou de cor preta aumenta de forma significativa a probabilidade de um brasileiro ser pobre” (HENRIQUES, 2001, p. 13).

Em relação a isso, Theodoro (2008) afirma que, de fato, a grande maioria dos pobres é negra, sendo essa condição a causa e a consequência de um processo que se retroalimenta. Na visão do referido autor, “nesse contexto, o estigma atua reforçando uma ciranda perversa na qual a existência da pobreza surge como uma parte constitutiva e natural de nossa realidade, especialmente quando sua cor é negra” (THEODORO, 2008, p. 172).

Mas o que não podemos perder de vista é que a pobreza do negro pode ser decorrente de sua própria trajetória de racismo. Como já dissemos antes, o racismo acaba perpetuando e acirrando as desigualdades entre negros e brancos. Neste sentido, cabe citar a fala de um dos entrevistados sobre essa questão:

Tem pessoas que, dependendo da situação, passa por uma situação de racismo que assim, você acaba criando essa consciência. Teve uma vez também, na biblioteca da PUC, eu tava procurando um livro. E assim, os livros tem uma classificação. Eu estou lá, distraído, procurando o meu. E aí, vem a menina e pergunta: moço, tem esse livro aqui? Eu olhei pra cara dela e não dei nem confiança, porque assim, ela não me viu como um aluno que estava ali procurando um livro, igual a ela. Mas ela se mancou também e não falou nada. Então, assim, esse tipo de coisa só aconteceu por eu estar naquele espaço. Eu estava dentro de uma biblioteca, dentro de uma instituição de ensino superior de elite. Então, tem isso. De repente, eu podia estar ali como funcionário, que estava buscando um livro. Mas não como um aluno que estava procurando um livro para estudar. A visão que a pessoa tem, ela não pode te reconhecer como um igual. Naquele sentido ali, de estarem no mesmo ambiente para estudar. Então, é isso (W., 38 anos).

Esse episódio marca bem o reconhecimento do diferente. A percepção do outro como diferente e inferior. Se ele estava procurando um livro, a justificativa imediata (até mesmo inconsciente) para aquela aluna era: ele é funcionário da biblioteca. E o que a fez pensar que ele era um funcionário e não um aluno da universidade, assim como ela? Não há outra resposta para isso. É racismo. Aqui, destacamos o conceito de racismo, conforme descrito por

Theodoro (2008, p. 171): “O racismo é, pois, uma ideologia. Um conjunto de crenças e preceitos que moldam a ideia de superioridade de determinados grupos sobre outros, a partir da identificação de distinções raciais”.

Outra explicação dos estudiosos da área para este fenômeno é de que as práticas de racismo ficam ainda mais evidentes em situações nas quais o negro sai do seu lugar natural (natural no sentido de que sai do lugar que a sociedade espera que ele ocupe) e ocupa posições de maior prestígio social. Na mídia, temos vários exemplos disso.

Um episódio divulgado na mídia e que teve muita repercussão nas redes sociais foi a abertura da Copa do Brasil, em 2014. Pode ser que existam outras versões para o mesmo episódio. Mas aqui, consideramos a que foi mais divulgada nos meios de comunicação.

Diz-se que a primeira sugestão era de que os atores Lázaro Ramos e Camila Pitanga realizassem a apresentação do sorteio dos grupos da Copa, mas a ideia teria sido rejeitada pela FIFA, que preferiu outra dupla, o casal Fernanda Lima e Rodrigo Hilbert. Neste caso específico, podemos pensar: que “Brasil” a FIFA queria vender para os estrangeiros. Num país miscigenado, a FIFA optou por um casal no padrão europeu para representar o país, em detrimento de um casal de atores negros. Será o casal de loiros representantes do famoso “Padrão FIFA”? Mais uma vez questionamos: qual a identidade étnica que queremos preservar? Será que reconhecemos mesmo a importância do negro para a constituição deste país?

Ainda sobre essa questão do racismo e do lugar do negro na sociedade, citamos outro trecho da entrevista com o mesmo sujeito. Ele cita outra situação na qual identificamos o racismo:

Uma vez eu fui dar uma palestra, fui participar de um simpósio em Belém do Pará, pela Fiocruz, na época que eu trabalhava no observatório de clima, fiz um artigo. Enviei o artigo, foi selecionado e a instituição me mandou pra lá, pra fazer a palestra. Quando eu cheguei lá, o pessoal que estava lá...só tinha currículo do pessoal do Intos, da pesquisa da Amazônia, das universidades federais, pessoal do CNPq, inclusive gente que eu até admirava. E lá na mesa, antes de expor, de fazer a apresentação, uma pessoa da mesa ficou assim, questionando: você que é o W. Moraes? Aí, o cara pegou a folha e falou: esse aqui é o W., ele estudou na PUC, estudante da Fiocruz. E aí, eu falei: sou eu mesmo, cara. E não foi uma questão, assim, de racismo, mas se eu fosse um molequinho branquinho, sabe, do tipo da galera que tava no auditório, eu não passaria por isso (W., 38 anos).

Esta é uma situação nítida de racismo. Mais uma vez, não era esperado que ele, sendo negro, pudesse ter se formado na PUC e fosse pesquisador da Fiocruz com um trabalho interessante, digno de ser apresentado em Congresso. Mas o problema é que essas coisas não são ditas textualmente. Temos que ter conhecimento da questão racial e estar de olhos e ouvidos atentos para reconhecer esse tipo de situação. Reconhecer e, de alguma forma,

combater. O que não cabe mais, em hipótese alguma, é a manutenção de um discurso sobre a ausência de racismo no Brasil.

Aliás, o reconhecimento do racismo no nosso país influencia diretamente na consecução de políticas públicas voltadas para a população negra, indo além da questão social. As políticas de proteção social e de transferência de renda, por exemplo, atuam no combate à miséria e à pobreza, porém, se mostram limitadas no que se refere à redução das desigualdades raciais.

Sobre isso, Theodoro (2008) afirma a necessidade de se adotar políticas específicas (ações afirmativas; combate ao racismo institucional; ampliação do mercado de trabalho) na tentativa de reverter o quadro de iniquidade racial. E conclui:

Em resumo, pobreza se enfrenta com um conjunto amplo de políticas de cunho universalista, tendo como pano de fundo o crescimento econômico e a distribuição mais equânime da riqueza. Racismo, preconceito e discriminação devem ser enfrentados com outro conjunto de políticas e ações. Conjunto esse que, infelizmente, ainda está por se consolidar (THEODORO, 2008, p. 174).

O PVNC surge para dar conta das duas questões: da desigualdade social e da desigualdade racial. E acredita que facilitar o acesso ao ensino superior possibilita a mobilidade social dos pobres e dos negros.

O grupo pesquisado (egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes) constituiu este percentual da população negra pobre. É na década analisada por Ricardo Henriques que o nosso grupo busca fazer a diferença. Cursando o Pré Vestibular para Negros e Carentes e ingressando no ensino superior, o grupo está lutando por mobilidade social e por igualdade racial. E, vale destacar, conseguiram entrar na universidade antes da política de cotas.

### **3.4 Mobilidade Social e Raça**

Maria Celi Scalon (1999) no livro “Mobilidade Social no Brasil: padrões e tendências” destaca que os estudos sobre mobilidade tiveram um grande avanço tecnológico nas últimas décadas. E isto se deu na tentativa de explicar como os altos níveis de mobilidade de renda ocorrem de forma simultânea ao aumento da desigualdade. De acordo com o raciocínio da autora, este fato revela que apenas a mobilidade não garante mudanças positivas e significativas para o bem-estar social.

A partir da realização de um estudo exploratório, a autora supracitada afirma que há uma forte tendência da elite transmitir e manter sua posição privilegiada e conclui: “a

mobilidade brasileira é uma via de mão única, na qual a troca entre posições é um evento raro” (SCALON, 1999, p. 107).

Neste estudo, nosso interesse se refere a um tipo específico de mobilidade: a mobilidade social de negros. Assim, buscamos autores que incluam em suas pesquisas de mobilidade a questão racial.

Rafael Guerreiro Osório (2008), em artigo sobre a desigualdade racial e a mobilidade social no Brasil, tenta compreender quais os mecanismos de reprodução social que mantêm os negros concentrados na base da pirâmide social, apesar das mudanças ocorridas no país. Para isso, realiza um balanço das teorias sobre as questões raciais no Brasil, fazendo uma classificação dos estudos e dividindo-os em ondas.

Segundo o autor supracitado, a primeira onda de estudos deu ênfase às desigualdades socioeconômicas. Os pesquisadores desse período explicam a desigualdade racial em termos das relações entre classe e raça, destacando a ideia de condição inicial.

A condição inicial diz respeito ao passado de escravidão. Com a abolição, as barreiras formais que impediam a competição dos negros com os brancos pelas posições sociais se extinguíram. Mas já era tarde. Pois a desvantagem já estava ali, presente. E os brancos já estavam à frente: “Para que os negros superem a desvantagem imposta por ela, é preciso que, a cada geração, percorram uma distância maior do que a percorrida pelos brancos. Se não conseguem fazê-lo, a desigualdade racial existente no momento da abertura dos portões persiste” (OSÓRIO, 2008, p. 66).

A primeira onda teórica se caracteriza por dois pressupostos básicos acerca das relações entre classe e raça: 1) a existência de grande mobilidade social no Brasil; 2) a permeabilidade da estrutura social para os mestiços.

Os autores que representam essa primeira onda teórica defendem que a alta mobilidade social seria explicada pela transição de uma sociedade de castas para uma sociedade de classes. Assim, a permeabilidade do mestiço se torna possível, com as características de que a nossa colonização se deu com intensa miscigenação.

Aqui, a exceção é compreendida como regra. A existência de um grupo pequeno de negros e mestiços em posições sociais de destaque explicava a questão da permeabilidade e ratificava a ausência de preconceito. Assim, a mobilidade ascendente dos mulatos era considerada como prova de que o racismo não existia ou era de pouca relevância na sociedade brasileira:

Esses mestiços teriam obtido sucesso por estar há tempos afastados da escravidão, por seus ancestrais terem sido libertos antes da abolição. Negros no extremo escuro da escala de cor não estariam tão integrados à sociedade livre – eles ou seus parentes

ascendentes teriam experimentado uma escravidão mais recente, e esta seria a razão de sua condição social mais baixa. Com o tempo e o desenvolvimento econômico, todavia, oportunidades criar-se-iam para todos e a situação reverter-se-ia (OSÓRIO, 2008, p. 70).

A primeira onda teórica acredita que a proximidade histórica da escravidão é uma explicação possível para a alta representação dos negros nos estratos sociais inferiores e para sua sub-representação nos estratos superiores. Contudo, o desenvolvimento econômico do país seria uma maneira de propiciar melhores oportunidades para o conjunto dos brasileiros e assim, desapareceria a correspondência entre cor e estratificação social.

A segunda onda teórica se diferencia da primeira por afirmar a existência do preconceito racial: “a sociedade nacional restringe a mobilidade social de negros e mulatos e lhes reserva humilhações e dissabores de que os brancos, em igualdade de condições, estão isentos” (NOGUEIRA, 1998, p. 196).

Os autores que representam essa segunda onda afirmam o preconceito e a discriminação racial como expressões de mecanismos para manter o passado no presente. Assim, entendem que o racismo retarda, mas não impede a integração do negro.

Hasenbalg e Silva (1988) mostram a persistência da desigualdade racial. A partir dos estudos realizados, os autores revelam que – ao contrário do que se pensava a respeito da ascensão social dos negros com o desenvolvimento econômico do país – os negros tendem a permanecer na posição relativamente subalterna de seus pais quando incorporados à sociedade de classes. E relaciona isso a persistência do racismo na sociedade brasileira. Se o racismo estivesse desaparecendo, a desigualdade deveria ter diminuído.

Neste sentido, os autores supracitados afirmam que somente a atividade política dos negros seria capaz de romper com o ciclo cumulativo de reprodução das desigualdades entre negros e brancos no Brasil. Aqui, nessa terceira onda teórica, não há espaço para o otimismo presente na onda anterior, no que se refere à redução do racismo.

Em uma sociedade extremamente móvel, somente a discriminação racial forte, presente e atuante nos processos de mobilidade poderia garantir a persistência da desigualdade racial. Enterrava-se a esperança de que o desenvolvimento e a modernização pudessem pôr fim à discriminação, e junto com essa, a perspectiva de supressão da desigualdade racial em algumas gerações. A tendência da desigualdade racial passava a ser de persistência, e somente o ativismo político dos movimentos negros poderia interromper seu ciclo de reprodução (OSÓRIO, 2008, p. 88).

Para os autores representantes da terceira onda é evidente a existência de barreiras de ordem racial à mobilidade social dos negros. E contrariando os estudos anteriores, a discriminação persiste e ajuda a manter a desigualdade racial. Hasenbalg e Silva (1988), a partir de estudos sobre mobilidade e raça, apontam que os brancos tem mais mobilidade



ascendente do que os negros, indicando a existência de discriminação ou barreiras raciais no processo de mobilidade dos negros. Vale ressaltar que o desenvolvimento econômico promoveu melhorias de bem-estar para a população negra, contudo, não garantiu a redução das desigualdades entre negros e brancos.

Alguns estudiosos afirmam que a origem social seria o principal determinante das desigualdades e, em razão disso, defendem a necessidade de políticas de cunho universalista. Assim como Osório (2008) e outros pesquisadores, defendemos a necessidade de políticas voltadas ao combate das desigualdades raciais.

Vale destacar que eliminar a discriminação racial nos processos de mobilidade é necessário, porém, insuficiente para promover igualdade racial, considerando a existência de persistência intergeracional, quer seja, intensa desigualdade de oportunidades.

Com isso, a igualdade racial brasileira demoraria muito tempo para acontecer. Para Osório (2008), este processo revela a urgência de políticas mais efetivas no combate à desigualdade racial, que considere os conhecimentos existentes sobre o tema e tenha orçamentos adequados.

No próximo capítulo pretendemos abordar a importância da educação como um elemento para reduzir as desigualdades. Acreditamos na educação como um viés para a promoção de igualdade, sendo o ato pedagógico considerado um ato político. Nesta perspectiva, a educação seria considerada um elemento fundamental para transformar a situação desigual na qual se encontram os indivíduos de diferentes raças. Não podemos esquecer também a existência de desigualdades educacionais, tendo em vista que a própria educação se dá de maneira desigual entre as raças.

## 4 EDUCAÇÃO PARA A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes pode ser considerado uma ação afirmativa, à medida que se trata de um projeto que visa a redução da desigualdade de grupos socialmente discriminados em função de pertencimento sociocultural, racial/étnico e que, em decorrência disso, vivenciem situação desfavorável em relação a outros segmentos.

O foco deste projeto é o direito à educação, mais especificamente, o acesso ao ensino superior. É nesta perspectiva que o PVNC desenvolve suas ações buscando a diminuição das desigualdades sociais e raciais. Considerando que seu público-alvo (negros e/ou pobres), historicamente, teriam mais dificuldades de acesso ao ensino superior, outro ponto que merece atenção se refere à reivindicação de direitos relacionados às políticas voltadas para o ensino superior.

### 4.1 Educação como Ato Político

Considerando todo esse contexto desigual da educação, o Pré Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) tem como compromisso importante o resgate da cidadania dos sujeitos das camadas populares através da democratização do acesso à educação, compreendendo esta última como um espaço para promover ascensão social.

Na perspectiva de compreender a educação como espaço de promoção social, uma pesquisa realizada por Maria Cristina Gouvêa (1993) investiga o processo de socialização da criança de favela, analisando os valores, normas e padrões construídos nesses espaços e, principalmente, o sentido da escola e do trabalho.

Nesta pesquisa, a autora evidencia que a escola é constituída por alunos de condições sociais diferenciadas e que há certa dificuldade institucional de trabalhar com indivíduos de classes desfavorecidas economicamente. Para amenizar esta dificuldade, Gouvêa (1993) aponta a necessidade de conhecer a rede de relações sociais nas quais o aluno está inserido e compreender como o mesmo constrói a sua identidade e a própria realidade social.

Para a referida autora, a socialização das classes populares se dá de forma diferente, pois está calcada em valores regidos por uma cultura própria. Assim, a escola é representada como espaço alheio à sua realidade, sem a conotação de ascensão social, uma vez que apenas reafirma a sua condição de desqualificado.

A partir de seu estudo, Gouvêa diz que o estudo representa melhores condições de inserção no mercado de trabalho para as camadas populares, apresentando um valor instrumental de profissionalização. No entanto, quando é entendido pelos sujeitos que os conteúdos administrados não fazem parte de seu cotidiano, há uma perda do valor simbólico da escola, ou seja, a escola perde o sentido para o sujeito:

A escola aparece, seja no discurso das crianças e jovens, seja no dos pais, como desconectada do trabalho, não guardando com este quase nenhuma relação. Ela se afigura não como campo de preparação e qualificação para o desempenho profissional, mas como espaço de aprendizagem de um habitus cultural. A escola é referida como espaço de transmissão de valores alheios à vivência na favela, valores que são fundamentais ao trânsito na cidade. (GOUVÊA, 1993, p. 53).

Contribuindo para o debate acerca do papel da escola na formação dos alunos, destacamos a questão dos lugares, tal como evidenciada por Marc Augé (2012, p. 73): “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não lugar”.

Marc Augé (2012) define os chamados não-lugares como espaços de passagem, incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade. Para ele, a sociedade atual se caracteriza como supermodernidade, uma época de excessos. A partir dos não-lugares se revela um mundo provisório, transitório e solitário. Eles são o reflexo de uma época que se define pelo excesso de informações e de individualidades.

As constantes transformações espaciais e o enorme fluxo de informação nos dão a impressão de um mundo encolhido. E este fenômeno, segundo o autor supracitado, seria um facilitador de outro fenômeno: a produção de não-lugares.

Como exemplos de não-lugares o autor cita os aeroportos, as salas de espera, as estações de metrô, enfim, lugares por onde circulam pessoas e bens. Lugares preenchidos por pessoas em trânsito. São espaços de ninguém e, em razão disso, são espaços não geradores de identidade.

Em contrapartida, Augé nos traz o conceito de espaço antropológico, criador de identidade, à medida que demarca as fronteiras entre o eu e os outros. Assim, pensar na noção de lugar nos remete à superação de um certo estranhamento. Sair do transitório, do efêmero e se orientar em um universo de estranhos, buscando um pertencimento possível.

Deste ponto de vista, ainda que possamos ressaltar aspectos negativos da escola que pudessem caracterizá-la como um não-lugar, ou seja, como um espaço de fragmentação de identidades, tal discurso não se aplica ao Pré Vestibular para Negros e Carentes.

Apesar do movimento se adequar ao que é esperado de um curso pré-vestibular (disciplinas e conteúdos) e se enquadrar numa perspectiva de escolarização, não se pode negar que se trata, de fato, de um espaço de troca e de relações sociais, construindo e influenciando a formação de identidades. Assim, o PVNC seria considerado, então, um “lugar”.

Gimeno Sacristán (1998) também nos chama a atenção para as funções sociais da escola, afirmando que a mesma deve promover a equidade, oferecendo ferramentas para a inserção social. De maneira geral, as teorias e o pensamento educativo se apresentam como legitimadores de realidades que ocultam as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais dos fatos e usos no sistema educativo.

Assim, as funções sociais que o ensino escolarizado cumpre nas sociedades ocidentais terminam por consolidar as práticas capitalistas, reproduzindo desigualdades, injustiças e discriminação de grupos considerados como minorias (minorias não em quantidade, mas em termo de garantia de direitos). Por outro lado, facilitar o desenvolvimento de indivíduos com capacidade para criticar e atuar diante da sua realidade social não é tarefa simples e exige da escola novas propostas, processos e práticas educativas.

Seguindo este raciocínio, Roberto Arias e Helga Peralta (2011), compreendem o professor como sujeito ativo na geração de novos mecanismos para transformação social. Isto inclui a valorização dos estudantes, seu contexto e cultura, tendo como objetivo principal a formação de cidadãos.

Os autores afirmam que o olhar transdisciplinar e multicultural deve estar presente na prática docente, sendo necessário, para tal: a integração de novas práticas escolares; conceitos de outras disciplinas; valores culturais diversos; utilização de ferramentas características da atividade pedagógica e; práticas que reforcem a autonomia dos docentes, valorizando-os como intelectuais públicos.

A proposta de uma escola crítica tem como objetivo principal: “A transformação dos clássicos alunos passivos em estudantes dinâmicos, propositivos, em processo de transformação em cidadãos críticos, capazes de realizar as transformações necessárias para melhorar o futuro de nossa sociedade” (ARIAS; PERALTA, 2011, p. 301).

Isto nos remete aos objetivos do PVNC, presentes na Carta de Princípios (que representa o projeto político pedagógico do movimento), quer seja, a busca por uma democracia plena, na ação afirmativa e na educação como instrumento de inclusão social.

Para o coletivo do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, a educação é o instrumento, por excelência, para promover a consciência crítica, despertando o indivíduo para a

construção de outra sociedade. A educação é considerada como uma pedagogia de ação, direcionada para a descoberta e compreensão da realidade e da identidade social dos alunos.

Neste sentido, o ato educativo, no âmbito do PVNC, consiste na exposição, na análise dos conteúdos e na contextualização sociocultural sobre as relações político-sociais, colocando os alunos como sujeitos da mudança e como atores sociais. (NASCIMENTO, 2012).

Sendo assim, considerando este aspecto, pode-se pensar o ato pedagógico como ato político, como nos propõe Regis de Moraes (1998). O autor sustenta que, nas sociedades capitalistas, a educação tende a responder às demandas da acumulação de capital, incorporando a ideologia da classe dominante:

É neste sentido, portanto, que a educação é mediação pelo mascaramento das reais relações sociais de exploração e dominação, podendo a Sala de Aula constituir-se, em decorrência do pedagógico, ali concretizado, num dos palcos privilegiados desta atividade (MORAIS, 1998, p. 90).

Em contrapartida, o contrário também é possível, considerando que os homens são agentes sociais que são modificados, mas também, eles próprios modificam a educação. E é nesta perspectiva que o autor afirma: “a ação pedagógica é sempre uma ação política” (MORAIS, 1998, p. 91), à medida que representa o contexto onde é produzida, seja para disseminar a ideologia da classe dominante, seja para criticá-la ou se opor a ela.

Para o referido autor, todo docente é um agente social e a sua construção pedagógica em sala de aula pode intervir diretamente no real, atuando não apenas de forma individual, mas de maneira coletiva, social. Neste contexto, a educação tem como função mediar a formação e a atuação de outros agentes sociais.

Em contrapartida, pensar o espaço pedagógico como um espaço neutro, sem contornos ideológicos, seria a forma mais explícita de defesa das injustiças sociais. Devemos lembrar que existimos cultural e historicamente e isto implica em opções de mundo e de ideologias que, nas práticas educativas, ultrapassam a questão metodológica.

Neste sentido, observamos que o ato de educar inclui orientações políticas e ideológicas que influenciam na própria abordagem pedagógica e, em consequência disso, na formação da identidade e na construção da cidadania dos alunos.

#### 4.2 Mobilidade Social através da Educação

Para Ricardo Henriques (2002), as oportunidades educacionais contribuem de maneira decisiva para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Assim, avançar no sistema

educacional interfere diretamente nas possibilidades de integração do indivíduo na sociedade e na sua capacidade de mobilidade ou ascensão social.

Nesta perspectiva, a educação é considerada um elemento fundamental, tendo em vista que pode transformar, de forma significativa, a situação desigual na qual se encontram os indivíduos de diferentes raças.

Falar sobre a educação significa falar também sobre a política educacional. E, como sabemos, a política educacional está extremamente vinculada às necessidades políticas e econômicas. Considerando essa relação, faremos um breve histórico para uma melhor compreensão da política educacional e suas consequências para a redução (ou não) das desigualdades.

A partir de 1964, foi instaurado o modelo concentrador de renda que beneficiava apenas a classe dominante, tendo em vista que apenas as classes mais favorecidas teriam condições de ajudar a manter o processo de modernização, devido as suas possibilidades de consumo.

De acordo com Romanelli (1984), a educação ainda não era considerada um fator para o desenvolvimento. No entanto, o governo constatou que seria necessário adequar o sistema educacional ao desenvolvimento econômico.

Na primeira fase deste processo de mudanças houve um aumento da demanda para a educação e, concomitantemente, uma expansão do ensino. Este último não deu conta da crescente oferta, gerando os chamados excedentes da educação. Podemos pensar que, mais tarde, esses excedentes seriam os excluídos não apenas do sistema educacional, mas da nova ordem econômica capitalista, resgatando a definição de Castel de supranumerários.

A segunda fase ficou marcada pela ênfase na educação como área prioritária do Plano Nacional de Desenvolvimento, destacando a ajuda internacional para a realização das reformas educacionais. É importante ressaltar que tal ajuda privilegia as classes dominantes. Isto porque prioriza o ensino superior, tornando o acesso ao referido ensino cada vez mais restrito e, desta forma, redefinindo a estrutura social.

Neste sentido, pode-se afirmar que a ajuda internacional veio apenas promover mudanças quantitativas no sistema educacional, tendo a função de consolidar a ordem existente: “favorecendo a expansão da oferta do ensino sem, contudo, favorecer a real mobilidade social que seria de se esperar” (ROMANELLI, 1984, p. 204).

O processo econômico de concentração de capital, com a inviabilização dos pequenos negócios ao alcance da classe média resultou numa demanda para o ensino superior visto, então, como instrumento de ascensão social. O número de excedentes do ensino superior

continuava aumentando, gerando grande insatisfação, principalmente, do movimento estudantil.

Vale ressaltar que a política contra o avanço da esquerda e organização dos trabalhadores teve como objetivo conter a demanda para o ensino superior, pois, se houvesse mais formandos, o mercado de trabalho não teria condições de absorver esta mão de obra qualificada.

Segundo Luiz Antônio Cunha (1989), a política educacional dos anos 1970, com a reforma universitária e a reforma do ensino médio, gerou uma elevação dos requisitos educacionais para o preenchimento dos cargos e diminuição dos salários, além de viabilizar uma maior intervenção do Estado no mercado de trabalho. Assim, a educação serve de instrumento para a ascensão social, contudo, estando inserida no sistema capitalista, o seu modelo vai atender as demandas da política neoliberal. A lógica que rege a educação é a mesma que rege o mercado.

A partir dos anos 1980, a educação passou a receber assistência técnica e financeira do Banco Mundial (que influencia as políticas educacionais a serem adotadas nos países em desenvolvimento financiados por ele). Tais políticas visam atingir a redução da pobreza a partir do investimento em educação.

Em relação a isso, Gaudêncio Frigotto (1998) afirma que a integração dos países em desenvolvimento ao processo de globalização e reestruturação produtiva depende da educação básica, de formação profissional: “Trata-se de uma educação e formação que desenvolvem habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998, p. 45).

Assim, a política educacional vigente apresenta como principal característica a formação de trabalhadores flexíveis, capazes de absorver conhecimentos de acordo com o surgimento de novas tecnologias. Tais medidas políticas teriam a promessa do pleno emprego. No entanto, o atual mercado de trabalho é mais exigente em mão de obra qualificada, apostando na racionalização da atividade produtiva e na automatização que, segundo Frigotto (1998), transforma os atuais trabalhadores em colaboradores passivos.

Com o advento das novas tecnologias e das novas formas de organização do trabalho, tem-se obtido alta produtividade sem que haja equivalência de empregabilidade – capacidade de obter lugar permanente no mercado de trabalho.

O trabalho denota uma capacidade produtiva no homem e opera uma transformação imediata da realidade do próprio homem e da história possibilitando, assim, o pertencimento e

a organização social. Quanto mais o sujeito se relaciona com o processo produtivo, mais se reconhece na condição de sujeito social.

A questão que se coloca então é como o sujeito se situa no social, tendo em vista o conceito de empregabilidade e suas consequências para a vida do trabalhador, como a demanda de flexibilidade e, principalmente, o desafio da convivência permanente com a imprevisibilidade.

Determinadas categorias profissionais correm risco imediato de se tornarem obsoletas, enquanto outras, que anteriormente estavam adequadas ao perfil socioeconômico e cultural, tendem a tornar-se cada vez mais vulneráveis. Então, qual o sentido da ideia de educação e formação para a empregabilidade num contexto de crescimento econômico sem aumento do nível de emprego?

Para Luiz Antônio Cunha (1989) as características do sistema de ensino aliadas as novas complexidades do mercado de trabalho representam fatores determinantes na reprodução do ciclo vicioso da pobreza e da exclusão social. O autor considera que o nível de instrução é uma variável cada vez mais influente na situação de pobreza dos indivíduos e, em decorrência disso, interfere diretamente na possibilidade de mobilidade social.

A falta de condições mínimas para o exercício do direito a educação tem implicações ao nível da exclusão social, uma vez que vai repercutir em múltiplos aspectos das condições de vida dos indivíduos e das famílias: na estabilidade do trabalho; no sucesso escolar; na participação e inserção social. Assim, a perspectiva seria priorizar o exercício da cidadania como incorporação dos excluídos ao patamar de direitos já conquistados como possibilidade de redefinição do sentido de ser cidadão.

O resgate da cidadania torna-se mais difícil quando se trata de população de jovens, por constituírem o principal alvo dos apelos da sociedade de consumo, caindo facilmente em comportamentos marginais quando não conseguem encontrar um trabalho estável e bem remunerado.

Tais comportamentos são, simultaneamente, a consequência e o efeito perverso de um processo de marginalização que se inicia bem cedo com o abandono precoce do sistema educativo e que, mais tarde, continua a produzir os seus efeitos com a exclusão do mercado de trabalho formal.

Em outro momento desse trabalho, citamos o foco das políticas voltadas para a juventude. Como vimos, a educação faz parte do conjunto dessas políticas. Ainda assim, infelizmente, o sistema de ensino tem-se revelado pouco eficaz na tarefa de interessar as crianças e aos jovens oriundos dos meios mais desfavorecidos economicamente. Podemos



pensar na dificuldade da escola em promover uma educação multicultural, capaz de acolher a diversidade cultural existente na nossa sociedade.

Além disso, segundo Ricardo Henriques (2002), o estudo das condições de acesso e permanência na escola pode nos fornecer elementos importantes para a análise da magnitude da desigualdade educacional entre as raças.

Neste ponto, vale destacar algumas constatações da pesquisa realizada por Dilvo Ristoff (2013) acerca da expansão e democratização da educação superior. O autor realiza um estudo sobre o período de 1991 a 2011 e sobre a questão do acesso e da permanência ele observa que houve um aumento significativo do número de matrículas no ensino superior. Entretanto, mais da metade dos ingressantes (55%) não conseguem concluir o curso no período previsto e grande parte dos estudantes jamais serão concluintes. Sobre os resultados da pesquisa realizada, ele afirma:

O pleno significado desses dados só será conhecido se estudos mais aprofundados forem realizados, especialmente em relação às distintas áreas do conhecimento, à valorização social e econômica das várias profissões, à mobilidade dos indivíduos nas diferentes regiões e, especialmente, às políticas de democratização do acesso e da permanência de estudantes no campus e de inclusão das classes historicamente excluídas da educação superior. (RISTOFF, 2013, p. 42).

Considerando a importância da realização de tais estudos, apresentamos a reflexão de Rosana Heringer (2013) acerca das políticas de permanência e de assistência estudantil. A autora pesquisa os impactos de tais políticas no contexto da popularização do acesso ao ensino superior, após a implementação das ações afirmativas nas universidades. Para ela:

Tais estudantes, em primeiro lugar, não podem contar com a família para os apoiarem nas demandas surgidas em função de uma escolarização prolongada. Assim, precisam criar suas próprias estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário (HERINGER, 2013, p. 83).

Como dito anteriormente, o nosso grupo ingressou na universidade antes da adoção das ações afirmativas. Então, a preocupação com os alunos de diferentes classes ainda não existia, principalmente, na PUC-Rio. As políticas de permanência e assistência estudantil na PUC-Rio foram pensadas a partir do aumento da entrada de bolsistas do PVNC na universidade. Este aumento do número de bolsistas do PVNC deixou em evidência a questão da permanência e da evasão no ensino superior.

Os projetos de assistência estudantil (tais como vale-alimentação, vale transporte e vale-xerox) foram executados pela Pastoral Universitária, vinculada a Vice-Reitoria de Assuntos Comunitários. Passado o tempo, me questiono se esses projetos tinham o intuito de se tornarem, de fato, uma política de assistência estudantil ou se eram apenas considerados

como “caridade” aos mais pobres, ou seja, de caráter assistencialista. O fato dos projetos estarem vinculados a Pastoral Universitária me traz essa reflexão sobre a caridade.

Na pesquisa realizada por Salvador (2008), foram observadas três dificuldades principais: 1) a dificuldade econômica, incluindo a sobrevivência diária e a dificuldade de permanecer na condição de estudante por, pelo menos quatro anos; 2) a sociabilidade no espaço universitário, com o reconhecimento de um período de estranhamento e de afastamento entre os bolsistas de ação social e os outros alunos da universidade; 3) a parte acadêmica e aos desafios decorrentes das diferenças de capital cultural.

Sobre essa questão do capital cultural, vale destacar a discussão de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2001) sobre o capital econômico, social e cultural. Para ele, o capital econômico não dá conta da complexidade que representa o debate sobre as desigualdades escolares. Isto porque, as desigualdades escolares, assim como outros tipos de desigualdades, reproduzem o sistema de posições e de dominação. Assim, as diferenças de capital econômico se aliam as diferenças de capital social e cultural, de maneira que os indivíduos e grupos com vantagens sociais e culturais tendem a ocupar um nível econômico mais elevado.

Em nosso estudo, também observamos as dificuldades relatadas por Salvador e, no que diz respeito às condições para a permanência no ensino superior, os entrevistados relatam como principais obstáculos: a distância (o deslocamento de sua residência até a universidade) e as dificuldades financeiras:

Pra permanecer... lógico que a questão do deslocamento, a distância do local de moradia pro local da instituição de ensino [...].Então, isso era uma das coisas que realmente incomodavam [...]. Você precisa se alimentar na faculdade. Então, é um custo a mais pra você terminar a graduação. No dia a dia, eu acho que realmente uma coisa que me incomodava muito era a questão da quantidade de informações que eu, particularmente, não estava muito acostumado a ser cobrado e exigido daquela forma. Então, isso é uma coisa que a gente tem que se adaptar, vindo do tipo de escola que eu vim. Uma escola pública que não tinha esse tipo de incentivo (C., 35 anos).

A distância é um dificultador. A falta de dinheiro... o horário que a gente estudava era muito louco, não era um horário adequado para alguém que queira arrumar um trabalho ou alguma ocupação que renda alguma coisa. Então, a distância, o horário das aulas e a falta de grana também, porque você tem que comprar, você tem que comer, você tem que comprar livro, tem que tirar xerox ou fazer qualquer outra coisa. Eu mais tirava xerox do que comprava os livros exigidos. Eu acho que esses eram os dificultadores nessa época (F., 35 anos).

Tinha dificuldades financeiras, é aquilo...comer pão com ovo, tirar xerox depois de um mês, pegar xerox das meninas que fizeram Psicologia na frente...(risos) era dureza, mas acabou que deu certo. Eu poderia também ter desistido dali, ter ficado me lamentando. Eu não comprava nada...livro, nada! Eu mal tirava cópia, mal comia...(risos)...mas eu acho que isso daí é a vida de todo mundo (D., 40 anos).

Eu acho que eu tinha uma base muito fraca com relação a alguns alunos que estudavam comigo, alguns colegas de classe. Eu achava os textos muito pesados.

Por exemplo, eu pego (é claro, depois de anos você aprende a estudar também), isso é muito interessante. Eu pego agora a literatura que, na época, eu achava absurda e hoje eu leio com o maior prazer. Vejo, revejo, leio, interajo com aquilo ali e construo algumas coisas em cima disso. Coisa que antigamente, pra mim, era completamente absurdo (W., 38 anos).

A percepção das dificuldades financeiras, por exemplo, é percebida quase como algo natural, devido à própria situação econômica das famílias. Aliado a isso, aparece a dificuldade de acompanhar o ritmo de estudos no ambiente universitário. Mais uma vez, uma dificuldade que, bem sabemos, é reflexo de uma educação básica deficitária.

Vale ressaltar que todos os entrevistados, ao ingressarem no ensino superior, residiam em municípios da Baixada Fluminense, região conhecida pela concentração da pobreza e pela dificuldade de transporte, entre outras coisas. Todos os entrevistados, em função do gasto com deslocamento e do próprio desgaste físico, no decorrer da graduação, optaram por residir próximo à universidade, nas chamadas repúblicas.

Aqui, destaco uma fala que ilustra bem a dificuldade de deslocamento e a maneira como foi pensada a formação do grupo que ia constituir a república de estudantes. Trata-se de um trecho longo, mas acredito ser fundamental para a compreensão deste processo, que nos remete a mobilidade e a circulação na cidade.

O meu maior problema era o transporte público, esse lance de horário limitado. Eu estudava à noite, morando em Belford Roxo e estudando no Flamengo. Então, terminava a minha aula, 22:30h, 22:40h; eu sei que eu pegava o último metrô ali no Flamengo e descia na Presidente Vargas para pegar o Praça XV-Coelho da Rocha e descer em São João de Meriti. E aí, pra ainda ir para Belford Roxo, era muito cansativo, então o que eu fiz? Preferi mudar pra casa da minha irmã que ficava ali, próximo a São João de Meriti. Além de ser um ônibus a menos, ainda economizava tempo. Eu economizava aí, quase uma hora, entre esperar o ônibus e chegar na minha casa. Então, era melhor fazer isso [...]. Só que aí, eu comecei a articular com o C. pra gente criar um grupo. Em princípio, eram só rapazes [...]. Só que a gente começou a ver que o custo era alto. Aí, a gente pensou, vamos precisar de mais gente. E aí, C. lembrou da experiência do Cafofo, que era um grupo misto e que ficava do lado da PUC. A gente estava pensando em alguma coisa ali por Humaitá, mas aí, a gente viu o lance do Minhocão, o Cafofo, que serviu de exemplo pra gente. Então, a gente falou: legal, vamos fechar, então, vamos misturar o grupo. E eu acho que foi uma experiência até melhor, porque mulher é mais organizada, limpa. Homem é bagunceiro e sujo. Então, aconteceu isso. E parece que vocês também já estavam se organizando. O C. foi o cabeça da construção desse grupo [...]. Então, o C. organizou, juntou toda a galera, foi lá. Levou as nossas coisas pra lá. E foi assim que eu me lembro que a gente formou esse grupo misto. Foi muito bom ficar rapazes e moças. Homens e mulheres. Foi legal isso. E foi um aprendizado pra mim (R., 44 anos).

#### 4.3 O PVNC e a perspectiva de Mobilidade Social

Um dos objetivos do presente estudo se refere à investigação acerca da mobilidade social através da educação, em especial, do ingresso dos sujeitos no ensino superior. Sabe-se

que existe a desigualdade racial e que esta se faz presente em todas as esferas da vida dos sujeitos, inclusive, no aspecto educacional. Acreditamos também que a educação, apesar de não garantir, pode facilitar a mobilidade social.

O Pré-Vestibular para Negros e Carentes trabalha nessa perspectiva de promover o acesso da juventude negra das periferias ao ensino superior, apostando na educação como um elemento importante para possibilitar mobilidade e redução das desigualdades. Mas será que o PVNC tem conseguido atingir esse objetivo?

Acredito que eu fiz coisas que, sem dúvida, eu não teria feito sem o pré-vestibular e conseqüentemente, sem a graduação. Seguramente, me possibilitou que eu tivesse acesso a coisas que eu não imaginava. Tanto no aspecto financeiro quanto no cultural (C., 35 anos).

Mesmo não estando na área...conhecimento e cultura muda o teu jeito de levar a vida e como olhar determinadas coisas. Mais do que só financeiramente [...]. E eu acho que isso te dá uma noção de mundo melhor, de querer coisas legais, de sair dessa mesmice do pagodinho final de semana, eleva um pouco o teu nível de percepção mesmo das coisas. Financeiramente, também, porque você busca coisas melhores (D., 40 anos).

Mobilidade cultural com certeza. Não só pelo conhecimento que adquiri na universidade, mas o fato de ter saído da Baixada, de circular por outras zonas da cidade que, antes, pra mim, eram desconhecidas totalmente. E ter acesso ou ser estimulada a fazer outras coisas em termos de lazer, de cultura, ir a biblioteca. Então, mobilidade cultural, sim. Mobilidade social, não diria tanto porque, apesar de ter trabalhado na área por um tempo, de ter trabalhado em projetos que não necessariamente o cargo tinha a ver com a minha função, existem outras barreiras sociais que cerceam a mobilidade de pessoas que vem da Baixada, de quem é negro. Que não tem muito a ver com o fato de você ser formado ou não (F., 35 anos).

Essa questão da mobilidade cultural nos parece bem interessante, pois também pode ser percebida como um aspecto da mobilidade social. Ao ser interrogada sobre o que mudou em sua vida (no que diz respeito ao consumo), a entrevistada aponta para um aumento no consumo de cultura:

Consumindo mais, com certeza (risos)! Mas acho que o consumo tá mais qualificado. Apesar de consumir mais do que naquela época, o que eu consumia de roupa, de sapato... hoje em dia, eu penso em outras coisas, em livro, cd, em cinema. Mudou a qualidade do consumo. Acho que se ampliou o mundo, como eu disse antes. Essa coisa de você sair da comunidade carente e ver outras coisas, outras possibilidades. Você saber que pode ir à biblioteca, teatro e que você pode entrar. Ainda que você tenha que atravessar a cidade, aquilo é legal [...]. E até eu entrar pra faculdade, eu nunca tinha saído do Rio de Janeiro. Mal conhecia a zona sul. Eu comecei a conhecer quando fui fazer as inscrições do vestibular, porque eu tinha que me deslocar a lugares [...] Então, a partir disso, desse contato, eu comecei a conhecer outras coisas. E a ampliar e descobrir coisas que me fazem bem e que, hoje são muito importantes pra mim. E que eu não sabia que podia fazer, que tinha essa possibilidade (F., 35 anos).

A entrada na universidade, como já dito anteriormente, permite aos sujeitos experienciar uma nova realidade; adquirir novas visões e possibilidades, inclusive, de

consumo. Os entrevistados, de maneira geral, apontam para a mudança não apenas na quantidade, mas, principalmente, na qualidade do consumo. E esta qualidade está relacionada à capacidade de reflexão sobre o que se está consumindo.

O ingresso na universidade deu aos sujeitos a possibilidade de adquirir e/ou desenvolver um senso crítico que permite uma maior reflexão sobre vários aspectos, inclusive sobre a questão do consumo. Para os entrevistados, o conhecimento adquirido e acumulado no pré-vestibular e no ensino superior possibilitou que, atualmente, tenham um consumo mais consciente.

Eu consumo mais do que naquela época. Mas também não é nada absurdo ou exagerado, ou algo que eu faça irresponsabilidades com o dinheiro em razão dessa mudança, digamos assim. Como eu não tinha muito dinheiro naquela época, então, naturalmente, que hoje tá um pouco diferente. Mas eu não me considero um consumista (C., 35 anos).

O meu momento agora, a gente tá indo na contramão do consumismo, eu tenho até conversado muito isso com o meu marido com relação a minha filha, eu estou um pouco preocupada com essa questão desses valores [...]. Eu quero uma educação de qualidade que não significa quantidade. Eu não quero a melhor escola pra minha filha, eu quero uma escola que possa se adaptar a maneira dela de aprender as coisas, é diferente. Eu quero assim, o conhecimento de mundo em termos de cultura [...]. A religião, o conhecimento sistematizado e um conhecimento de mundo pra não ficar com a cabeça tão fechada (D., 40 anos).

No próximo capítulo apresentamos os resultados do estudo realizado no trabalho de conclusão do curso de Psicologia, realizado no ano de 2001, com universitários da PUC-Rio, oriundos do PVNC. Em seguida, iniciamos a análise dos dados coletados a partir de entrevistas, mostrando um esboço do perfil dos egressos do PVNC passados mais de dez anos da conclusão do curso universitário.

## 5 OS EGRESSOS DO PVNC E DA PUC RIO: 10 ANOS DEPOIS

Em minha monografia de conclusão de curso investiguei a relação entre o ingresso no ensino superior e o sentido de inclusão/exclusão social para os alunos oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

Para atingir tal objetivo, utilizei entrevistas do tipo semiestruturada, tendo como método a análise de conteúdo. Para a reflexão sobre o sujeito e a construção de significado utilizei como base teórica o pensamento de Vygotsky. Numa perspectiva sócio-histórica, o autor considera o sujeito como instituído e instituinte da sua própria história, numa relação dialética. Assim, a construção do sentido se dá nas relações sociais que o indivíduo estabelece ao longo da vida, a partir do contexto (VYGOTSKY, 1991).

A partir deste estudo, a monografia da graduação em Psicologia (Brito e Silva, 2001), foi possível constatar que os sujeitos atribuem o sentido de inclusão/exclusão social à configuração dos referenciais presentes em sua vida: a universidade e o local de moradia. Em ambos os espaços, há uma duplicidade na condição de incluídos e excluídos socialmente. Por exemplo, no tocante à universidade, os sujeitos percebem-se incluídos por partilharem das mesmas condições para a aquisição de conhecimentos relacionados ao mercado de trabalho.

Em contrapartida, também se sentem excluídos do meio acadêmico a partir do convívio com pessoas de classes economicamente mais favorecidas. Diante disso, percebem-se em desvantagem, cientes de que apenas o diploma do ensino superior não lhes possibilita uma inserção no mercado de trabalho – que exige outras qualificações, tais como o domínio de outros idiomas, informática e especializações na área de formação.

Em relação ao local de moradia, os sujeitos se percebem, ao mesmo tempo, incluídos e excluídos, pois apesar de terem o desejo de retornar à comunidade de origem, percebem que até mesmo no ambiente familiar são de certa forma, excluídos, por terem adquirido conhecimentos e vivências que o distanciam deste contexto.

Dito de outro modo, os sujeitos sentem-se incluídos por terem vínculos familiares e sociais estabelecidos. Entretanto, a exclusão se configura ao se perceberem diferentes da maioria das pessoas de sua comunidade. Esta percepção se dá pela diferença cultural, pelo fato de terem conquistado o patamar do ensino superior e pertencerem a uma elite intelectual.

Vale ressaltar que a maioria dos entrevistados estava residindo na zona sul, retornando à Baixada Fluminense (local de origem) apenas em alguns finais de semana. E também não se

sentiam incluídos no espaço da zona sul, em função de questões econômicas, como se “seu lugar não fosse ali”, simplesmente, por ser pobre.

No primeiro capítulo apresentamos um panorama das políticas públicas nos anos 2000 para entender o contexto histórico no qual o grupo pesquisado estava inserido quando estava em vias de concluir o ensino superior. Dito isso, agora, apresentamos a trajetória de cada indivíduo que constitui o grupo, na tentativa de identificar algum tipo de mobilidade e apontar outras questões pertinentes ao estudo.

### 5.1 A “República Muquifo”: 10 anos depois

Nosso grupo é composto de cinco indivíduos negros egressos do PVNC. O vínculo criado entre eles se deu em função do Pré Vestibular para Negros e Carentes. Alguns se conheceram na ocasião em que cursavam o pré-vestibular e outros, já na universidade. Todos cursaram o pré-vestibular em núcleos da Baixada Fluminense e, na época da graduação, constituíram a “República Muquifo”. Esta república foi reconstruída 10 anos depois por meio do aplicativo *WhatsApp*. Por meio dele nossas lembranças e expectativas futuras foram reavivadas.

Foram contatos frequentes via *WhatsApp*, além de encontros presenciais. Foram realizadas cinco entrevistas seguindo o roteiro que se encontra em anexo. Em alguns casos, foi necessário complementar a entrevista inicial com os seguintes dados:

1. Estágios, empregos, especializações no período de, pelos menos, dez anos;
2. Mudanças de endereço e de estado civil;
3. Opinião sobre o futuro do PVNC, considerando as atuais políticas de acesso ao ensino superior.

Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos. Iniciamos com uma narrativa acerca da trajetória de cada sujeito e apresentamos uma tabela com o perfil dos entrevistados. Em seguida, construímos algumas categorias a partir dos dados coletados, dentre elas, a escolha do curso; a vivência no PVNC e outras.

Cabe esclarecer que, com a exceção de um dos informantes, todos os demais foram alunos da PUC-Rio.

- **Débora**

Antes de ingressar no PVNC Débora já havia feito dois vestibulares para a antiga Universidade Federal Fluminense (UFF) de Nova Iguaçu. Mas não tinha ideia do que era o

exame de vestibular. Ela vinha de uma realidade em que ninguém fazia faculdade. As pessoas tinham outras ambições. As pessoas simplesmente noivavam e casavam, nem pensavam em estudar: “As pessoas me achavam maluca porque eu ficava insistindo em estudar”. Sua irmã começou a cursar o pré-vestibular em Nova Iguaçu. Porém, frequentou apenas alguns meses e saiu. E foi assim que Débora tomou conhecimento da existência do Pré Vestibular para Negros e Carentes. Em seguida, o núcleo Bairro da Luz iniciou suas atividades e foi neste núcleo que Débora fez o curso. No primeiro ano, ela não passou, mas no ano seguinte, conseguiu ser aprovada no vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro para o curso de Psicologia.

Débora foi a primeira da família a ingressar na universidade. Ela diz: “Quando eu entrei, não foi só a minha família que mudou, meu bairro mudou. As pessoas começaram a procurar. Hoje em dia, eu sou ainda a referência do meu bairro”. Quando ela entrou na universidade, a sua mãe tinha apenas o ensino fundamental completo, mas decidiu voltar a estudar. A irmã já havia concluído o ensino médio e também optou por dar continuidade aos estudos. Atualmente, a irmã mais velha de Débora está estudando na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e segundo ela: “Foi um marco mesmo. Ninguém cogita não continuar os estudos, porque eu abri uma porta. Foi muito legal essa transformação”.

Débora se formou em 2003. Já era Professora da prefeitura do Rio de Janeiro. Quando saiu da faculdade, sublocou uma sala em Botafogo e permaneceu realizando atendimento psicológico durante cinco anos por conta própria. Durante este período trabalhou em duas clínicas como Psicóloga, uma em Nova Iguaçu e outra em Madureira, em períodos diferentes. Iniciou uma pós em Psicologia Infantil, mas não concluiu, por falta de afinidade com a área. No ano de 2006-2007, fez uma Especialização na PUC em Psicologia Clínica, desta vez, sem bolsa de estudos. Recentemente, concluiu a licenciatura em Psicologia.

Em relação à vida pessoal, Débora casou, saiu de Nova Iguaçu para residir em Coelho Neto, e no ano de 2008, teve uma filha. Em 2010, retornou para Nova Iguaçu, numa residência que considera melhor do que a anterior.

Permanece atuando como Professora na prefeitura do Rio de Janeiro. Deseja fazer o Mestrado no Paraguai e voltar a atuar na área de Psicologia.

- **Cristiano**

Cristiano foi incentivado pela mãe a dar continuidade aos estudos. Ele não tinha a menor ideia do que seria o pré-vestibular e nem do que seria a universidade, até porque havia estudado numa escola considerada fraca, uma escola pública em São João de Meriti, onde não



existia esse tipo de orientação. Os alunos apenas concluíam o ensino médio, sem outras perspectivas.

A mãe de Cristiano viu uma reportagem sobre o Pré Vestibular para Negros e Carentes e lhe incentivou a fazer o cursinho. Ele cursou o pré-vestibular de janeiro a junho de 1996. Em julho desse mesmo ano, passou no vestibular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), para o curso de História. Entrou na universidade no segundo semestre de 96, porém, continuou estudando no pré-vestibular (aos sábados) até o final do ano para tentar outros cursos em outras faculdades. Enfim, optou por permanecer na PUC-Rio.

Inicialmente, Cristiano escolheu cursar História: “é um curso que continua me agradando, mas que na PUC, acabou se revelando um curso que não era muito interessante, muito focado em História da Arte e com alunos que eram (pausa) de famílias que tinham historiadores, pessoas que já podiam realmente ter convívio com a História, História da Arte... e isso incomodava bastante os alunos bolsistas. E aí, eu acabei decidindo por transferir pra um curso que também me agradava, que sempre me agradou, que era o Direito”. No segundo semestre de 1997, ele conseguiu transferência interna e mudou de História para o Direito.

Cristiano já tinha um tio que tinha feito Direito, mas, da sua geração, ele foi o primeiro a ingressar na universidade. Ele diz que atualmente, isso mudou bastante. Todos de sua família que estavam na idade de cursar a faculdade, realmente, ingressaram. Estão formados ou estão para se formar: “Sem dúvida, o meu ingresso na universidade serve sempre como um bom exemplo, um incentivo”.

Como já vivia em uma república (no Humaitá), Cristiano tomou a iniciativa de falar com alguns amigos, para saber se eles tinham interesse em constituir outra república mais próxima da universidade. E em 1999, conseguiram alugar um apartamento duplex de apenas 2 quartos, sala, cozinha e banheiro para um grupo de 9 pessoas.

Na visão de Cristiano, a constituição da república foi fundamental para a conclusão da graduação, além de ter possibilitado crescimento pessoal e formação de vínculos que perduraram ao longo do tempo. Como ele mesmo diz, em tom nostálgico, ao falar da vivência na república: “essa é uma longa história”.

Após a conclusão do curso de graduação em Direito na PUC-Rio (2002), trabalhou durante quase dois anos em um escritório especializado em consultoria de planejamento tributário no Centro do Rio de Janeiro. Apesar de ter sido uma experiência bacana, já que foi o seu primeiro emprego após a graduação, o salário era baixo – o que o estimulou a procurar uma pós-graduação. Cristiano tem um tio (irmão mais novo da mãe) que vive há muitos anos na França e, por isso, pensou na possibilidade de estudar por lá. Com a ajuda do tio,

apresentou sua candidatura e foi aceito para o Mestrado em Direito Público na Universidade de Rouen Haute-Normandie. Após a aceitação, teve pouco tempo para estudar e aprender a língua francesa. Para custear suas despesas em Rouen, trabalhava como garçom em um restaurante à noite. Ao final do curso, obteve aprovação com menção honrosa.

Após o término do mestrado, Cristiano passou nove meses em Londres fazendo um curso de inglês, pago com as economias do trabalho na França. Após seu retorno ao Brasil, trabalhou como assessor especial do Procurador Geral de Nova Iguaçu, como Subsecretário de Tributos e Subsecretário de Administração na Prefeitura de Maricá e, recentemente, tomou posse no cargo de Auditor Fiscal da Prefeitura de São João de Meriti, após aprovação em concurso. Além disso, atua como Professor Universitário na UNIABEU (Campus Nilópolis) das disciplinas Direito Internacional Público e Direitos Fundamentais.

Na época do ingresso na universidade, Cristiano morava em São João de Meriti. No decorrer da graduação, viveu com outros colegas de universidade em um apartamento no Humaitá, e depois em um apartamento na Gávea, ao lado da PUC. Após a formatura, voltou a residir com a mãe em São João de Meriti. Na sequência, morou em Paris, Rouen, Londres e atualmente vive em Niterói, local para o qual se mudou após o casamento, há pouco mais de um ano.

Cristiano não tem planos profissionais e acadêmicos. Está satisfeito com a sua vida profissional, atuando em sua área. Seus projetos para o futuro se referem a sua vida pessoal. Ele planeja ser pai. Plano esse que está se concretizando. Sua esposa está grávida de um menino, João Vicente, que deve nascer entre julho e agosto.

- **Fátima**

Fátima ouviu falar do Pré Vestibular para Negros e Carentes na igreja. Na época, era adepta do catolicismo e ia tentar fazer o cursinho na Igreja da Matriz, em São João de Meriti. No Pré-Matriz já não havia mais vaga, era um núcleo central, mais conhecido e, portanto, mais disputado. E, através de uma amiga, tomou conhecimento de outro núcleo do projeto, o Pré-ABM, que era até mais perto de sua casa. E foi essa possibilidade de fazer um preparatório para o vestibular (de baixo custo financeiro) que a levou a buscar o PVNC.

Fátima tentou vestibular uma única vez. Prestou vestibular em 1996, para a UERJ, para a UFF e para a PUC-Rio. Foi aprovada na UERJ e na UFF, mas não foi classificada com pontuação suficiente. Na PUC-Rio, em princípio, também não foi classificada, mas foi chamada na primeira reclassificação e, assim, ingressou no curso de Psicologia.

De sua geração, Fátima foi a primeira a ingressar na universidade. Antes dela, uma tia havia cursado Ciências Contábeis na Unigranrio<sup>22</sup>, com recursos próprios. Agora, tem dois primos mais próximos que já estão formados. Um deles é Professor do Município e do Estado do Rio de Janeiro. O outro é Analista de Sistemas e atua na área. E também possui outros parentes mais distantes que concluíram o ensino superior.

Fátima pretende cursar o Mestrado e o Doutorado na Universidade do Texas. Reconhece que passou alguns anos a esmo, perdida em relação a sua vida acadêmica e profissional. Ela acredita que esse caminho começou com o PVNC, pois ter participado do projeto lhe abriu um leque de possibilidades: “Como em relação à religiosidade, que mudou muito [...], a casa, os contatos que eu pude estabelecer a partir disso, os projetos sociais que eu participei mesmo depois do PVNC. Participei de alguns outros que tinham como tema a questão da população negra, seja na saúde, em relação à violência, etc. E que é o que vai me encaminhar pro meu Mestrado e Doutorado fora daqui”.

Fátima fez estágio na mesma clínica durante toda a graduação. Era uma clínica especializada em saúde mental com a proposta de hospital-dia para crianças, adolescentes e adultos, além de uma proposta psicopedagógica para pessoas portadoras de necessidades especiais. Ela foi de estagiária a coordenadora de dois projetos nessa clínica nos anos de 1998 a 2004, mas a clínica teve vários problemas administrativos e passou a não cumprir com o pagamento dos profissionais e em dezembro de 2004, Fátima encerrou o seu contrato com a Clínica.

Logo após o término da universidade, Fátima iniciou uma Especialização *latu sensu*, na UFRJ, no campo da Saúde Mental, concluindo no ano de 2004. Na época, trabalhava em três lugares (inclusive aos fins de semana) para compensar o atraso no salário da sua ocupação principal na clínica citada. Ela considera ter sido esse período bem difícil, que lhe trouxe vários problemas, inclusive uma estafa. Foi a época em que conheceu sua religião atual (candomblé) e que, inclusive, a ajudou a superar esse momento delicado.

No final de 2005, Fátima voltou a trabalhar. Desta vez, numa organização não governamental, com mulheres. E então, começou a pensar nos efeitos do racismo sobre elas. Nesta ocasião, conheceu o termo racismo institucional, o que ampliou a sua visão sobre o mundo. Coordenou um projeto chamado Mama África que fazia uma campanha de diagnóstico precoce do câncer de mama. Ficou no projeto durante três meses, mas ainda não estava preparada para aquele ritmo acelerado e adoeceu novamente.

---

<sup>22</sup>Universidade particular situada no município de Duque de Caxias que, atualmente, tem campus espalhados em toda a cidade do Rio de Janeiro.

Já em 2006, trabalhou em outra organização não governamental tratando da questão da violência doméstica e seus efeitos para as mulheres. Trabalhou em diferentes projetos nesta mesma organização até 2010. Trabalhava com temáticas de seu interesse, mas a recompensa financeira era aquém de suas expectativas. Foi uma época de bastante questionamento. Apesar de o diploma ser necessário para o desempenho das suas funções, havia se afastado da área clínica, para a qual havia se especializado.

Em 2011, começou a trabalhar como contratada em um órgão público que lida com o Enfrentamento a Intolerância Religiosa. Foi Consultora por três meses e, depois, Assessora Técnica por um ano, deste mesmo setor. Após o fim do contrato, ficou desempregada e trabalhou como vendedora por um ano. Segundo Fátima, este foi um período de reflexão: “Período de muitas avaliações, muito positivas por sinal, porque foi depois disso e dez anos depois da graduação que tomei as rédeas da minha vida profissional. Voltei a estudar, compreendi, de fato, o que me toca e o que quero ser e trabalhar na minha profissão”.

Fátima fez um curso de atualização que, além de ampliar seus horizontes, lhe trouxe novas perspectivas e acendeu novamente o desejo de estudar. Voltou a trabalhar no setor de Enfrentamento a Intolerância Religiosa, agora na função de Psicóloga. Tudo isso tem sido um estímulo para continuar, sem falar na redescoberta de si mesma durante essas reflexões.

- **Wallace**

Wallace iniciou no Pré-Vestibular para Negros e Carentes no ano de 1995. Como ele mesmo diz, neste primeiro ano: “foi aquela coisa mais de contato social. Eu ia pro pré pra ficar com os amigos”. No ano de 96 e 97, ele estudou de fato, cursando o pré-vestibular no núcleo do pré da AFE, durante dois anos.

Quando terminou o ensino médio não sentia necessidade de cursar o ensino superior. Ficou um período pensando no que ia fazer. Ele pretendia fazer um curso técnico, quando conheceu dois amigos que estavam cursando o pré-vestibular. No início, o pré-vestibular era apenas uma maneira de fazer novas amizades. Mais tarde, no convívio do PVNC, foi sendo estimulado e teve a sua consciência social despertada. A vivência no pré-vestibular chamou a sua atenção para outras coisas, como para a questão política, por exemplo.

Wallace fez o exame vestibular três vezes. Tentou durante três anos consecutivos: em 95, em 96 e em 97. Foi na sua terceira tentativa, em 1997, que conseguiu ser aprovado, ingressando na universidade em 1998, no curso de Geografia. Na época, tinha 22 anos de idade e residia no município de Duque de Caxias.

A escolha pelo curso de Geografia se deu pela vontade de trabalhar com a área de

meio ambiente. Wallace acreditava que iria cursar Publicidade ou Geografia. Inicialmente, ele queria fazer Publicidade. Mas não passou no vestibular da UFF, no primeiro ano em que fez o exame. Então, nos anos seguintes, quis tentar para Geografia, com a intenção de ficar trabalhando com a questão ambiental, que é a sua área de atuação.

Wallace foi o primeiro da família a ingressar no ensino superior. E como não havia nenhuma referência na família, a sua entrada na universidade se transformou num verdadeiro fenômeno: “No início, ficava todo mundo deslumbrado. Pra mim, não era nada demais. Não como eles achavam, né? Tinha uma mística ao redor disso...estar na faculdade. Não sei se é porque você encontra com os seus e forma grupos e você está com um monte de gente igual a você [...] mas na minha família, foi o maior rumor durante muito tempo. Até hoje, ainda é”.

Wallace tem um irmão que entrou na universidade, mas não concluiu o curso. E atualmente, esse irmão trabalha com serviço pesado. Ele cita outros parentes (três primos) que estão na universidade e entraram bem depois dele, pois são mais novos.

Pretende terminar a pós-graduação em Engenharia Sanitária e Ambiental, pois acredita que o certificado de conclusão do curso vai lhe possibilitar algumas coisas. Conseguiu financiar um apartamento no Maracanã e sonha em mudar (o mais rápido possível) para o bairro onde sempre quis morar. Quer estar perto da universidade (UERJ), pois isso vai lhe possibilitar outras coisas. Para ele, a mobilidade física é uma coisa muito importante.

Além disso, Wallace tem plano de casar e de continuar viajando bastante. Viajar faz parte do seu plano de vida. Como ele mesmo diz: “São planos todos bacanas. Qualidade de vida”.

- **Renato**

Renato cursou o pré-vestibular em 1996, no Pré Matriz. Estudou na mesma turma que o Cristiano. Só que no primeiro semestre o Cristiano fez e passou na PUC para História, enquanto Renato fez o vestibular no final do ano. Não conseguiu passar para as universidades públicas, mas passou para a Bennet (Instituto Metodista Bennet) e, assim, ingressou no curso de Administração. Na época, tinha 27 anos e morava com a namorada, em São João de Meriti.

Renato concluiu o segundo grau e, para ele, já tinha “terminado os estudos”. Nas palavras dele: “Era onde o pobre da época ia mais longe. E, na minha família, eu fui aquele que terminou os estudos, fazendo o segundo grau, porque todo mundo ia até a sexta série, sétima série”. De uma família de seis irmãos, ele foi o único a terminar o ensino médio.

Entre irmãos e sobrinhos, Renato foi o primeiro a entrar na universidade. Os primos por parte de pai são de classe média, todos fizeram faculdade. Na família materna estão os

mais carentes. Sua mãe sempre teve preocupação com os seus estudos, pois temia que o mesmo tivesse um trabalho pesado. E ele decidiu estudar para conseguir um emprego que não exigisse grande esforço físico.

Era funcionário contratado da Petrobrás e os colegas de trabalho cobravam que ele fizesse faculdade. Ele ficava envergonhado, pois além de não ter condição financeira, nem sabia como acessar a universidade: “Passava ali na UFRJ, na UERJ, só via carrão, só playboy, você não vê um preto. Na época, eu não via. Hoje em dia, a gente já vê bastante. Mas não tinha quase nenhum negro e quando via, era só carrão. Não era pra gente do meu nível”.

Quando terminou a faculdade, queria fazer uma pós, pois tinha planos de dar aula. Pretendia continuar trabalhando de dia na empresa e daria aula a noite. Começou a pensar nisso, mas mudou de ideia e acabou engavetando os projetos. Na empresa onde trabalhava, tinha um relacionamento de amizade e de confiança com o patrão. Já vinha galgando cargos, independente de faculdade, por se tratar de uma empresa pequena.

Mas já pensava que, quando saísse dessa empresa, iria abrir o seu próprio negócio. Esse era o seu projeto de vida. E, por conta da idade, deixou de investir em grandes coisas na área profissional, na crença de que não teria grandes oportunidades no mercado de trabalho.

O dono da última empresa em que trabalhou era seu amigo. Ele queria uma pessoa pra tomar conta da empresa e esse amigo lhe propôs sociedade. Renato aceitou. Pegou a empresa bem no início e hoje, tornou-se o dono dessa empresa. Como plano para o futuro pretende esse ano, reformular o seu negócio e desenvolver ainda mais a empresa. Na área pessoal, quer se relacionar cada vez melhor com as suas filhas.

## 5.2 Perfil dos Entrevistados

O grupo pesquisado compreende a faixa etária entre 35 e 44 anos de idade. Em alguns casos, podemos pensar em graduação tardia. E, neste caso, realmente cabe uma preocupação com a entrada no mercado de trabalho, que, na maioria das vezes, tem preferência por pessoas mais jovens.

Todos cursaram o pré-vestibular em núcleos do PVNC em municípios da Baixada Fluminense. Entraram no PVNC entre 1995 e 1997. E concluíram o curso universitário entre 2001 e 2003, na área de Ciências Humanas.

Assim, a partir dos dados coletados nas entrevistas é possível apresentar o seguinte perfil dos entrevistados:

Tabela 1 - Perfil dos Entrevistados

Nome	Débora	Cristiano	Fátima	Wallace	Renato
<b>Idade</b>	40	35	35	38	44
<b>Residência Atual</b>	Nova Iguaçu	Niterói	S. J. Meriti	Duque de Caxias	S.J. Meriti
<b>Estado Civil</b>	Casada	Casado	Solteira	Solteiro	Solteiro
<b>Renda Familiar</b>	R\$5.000,00	R\$8.000,00	Não informada	R\$5.000,00	R\$3.000,00
<b>Escolaridade</b>	Pós Graduação	Mestrado	Pós Graduação	Pós Graduação	Graduação
<b>Nº Membros da Família</b>	3	2	4	1	2
<b>Ano de Ingresso no PVNC</b>	1996/1997	1996	1996	1995-1997	1996
<b>Núcleo do PVNC</b>	Pré Bairro da Luz – Nova Iguaçu	Pré Matriz S. J. Meriti	Pré ABM S. J. Meriti	Pré AFE Duque de Caxias	Pré Matriz S. J. Meriti
<b>Curso de Graduação</b>	Psicologia	Direito	Psicologia	Geografia	Administração
<b>Ano de Término da Graduação</b>	2003	2002	2002	2002	2001

Fonte: A autora, 2015. Dados coletados nas entrevistas

### 5.3 Análise dos Dados

Para facilitar a compreensão e a exposição dos dados, separamos o conteúdo nas seguintes categorias: motivação para iniciar o pré-vestibular; escolha do curso; retorno ao PVNC; futuro do PVNC; deslocamentos; mobilidade social.

- Motivação para iniciar o pré-vestibular

De maneira geral, a motivação para buscar a entrada na universidade se deu por algum familiar ou amigo mais próximo. Alguns entrevistados citam que já desejavam cursar o ensino superior, contudo, não se sentiam preparados para serem aprovados no vestibular. Além disso, o curso pré-vestibular costuma ter um preço alto, o que inviabiliza a entrada e a preparação dos estudos dos mais pobres. Os melhores cursos são os mais caros e, mais uma vez, fica evidente a desigualdade educacional.

Assim, a motivação para iniciar o pré-vestibular se deu pelas seguintes razões:

1) Dificuldade acadêmica e/ou financeira: “Eu já tinha feito dois vestibulares na antiga UFF de Nova Iguaçu. Não tinha noção do que era. Eu fiz a prova achando assim, meu Deus que troço é esse?” (D., 40 anos).

Nesse caso, a entrevistada sabia exatamente o que deveria fazer para entrar na universidade. No entanto, não conseguia aprovação no vestibular. Depois que sua irmã iniciou o curso pré-vestibular em um dos núcleos do PVNC, ela viu a entrada no pré como uma

possibilidade de ingressar na faculdade. Assim, após a entrada no PVNC, ela conseguiu aprovação no vestibular da PUC.

A dificuldade financeira aparece com frequência na trajetória dos entrevistados. Seja para permanecer, seja para ingressar no ensino superior, a falta de recursos financeiros não impede, mas dificulta bastante o desenvolvimento educacional do grupo pesquisado. “A possibilidade de fazer um preparatório para o vestibular, sem que eu tivesse que pagar, porque na época, eu não tinha dinheiro. Não trabalhava e, sem o pré-vestibular, eu não teria condições de fazer o cursinho” (F., 35 anos).

2) O incentivo da família: “Eu não tinha a menor ideia do que seria o pré-vestibular e nem do que seria a universidade [...]. Então, sobretudo, foi a minha mãe. Ela viu uma reportagem sobre o curso e acabou por me incentivar a procurar o pré-vestibular” (C., 35 anos). Em alguns casos, o incentivo da família foi fundamental, pois mesmo quando o sujeito não tinha como perspectiva de vida o ingresso no ensino superior, a motivação da família (sobretudo, da mãe), fez diferença na escolha dos sujeitos em dar continuidade aos estudos e tentar ingressar na universidade: “Minha mãe só falava: filho, estuda, pra você não ter um trabalho pesado [...]. Mas eu não sabia o que fazer, além de estudar, para conseguir. Ela queria que eu fizesse isso por ela” (R., 44 anos).

3) O contato social: alguns entrevistados relatam que o estímulo dos amigos foi importante para procurar o pré-vestibular. Nestes casos, a entrada no PVNC não estava relacionada, de imediato, à entrada na universidade. Por vezes, o objetivo acadêmico apareceu num segundo momento, após o incentivo de outros alunos e dos professores do pré-vestibular. “Quando terminei o ensino médio eu não tinha ainda a vontade, a necessidade de cursar o ensino superior [...]. E aí, eu conheci dois amigos que estavam fazendo o pré [...]. Inicialmente, o que me motivou foi o contato, os contatos sociais” (W., 38 anos).

Assim, a motivação para iniciar o curso pré-vestibular, de maneira geral, está relacionada aos contatos sociais estabelecidos que são considerados importantes para os sujeitos. Em relação a isso, citamos o estudo de Souza e Silva (2003) sobre as trajetórias escolares de sujeitos oriundos das camadas populares: “As redes sociais priorizadas pelos estudantes em períodos escolares mais avançados, ocupam os papéis centrais no desdobramento de suas trajetórias escolares” (SOUZA E SILVA, 2003, p. 144).

- Escolha do Curso

Beltrão e Teixeira (2004) consideram que a escolha individual do curso universitário e da carreira está relacionada à autoimagem e à percepção pessoal de caminhos e alternativas



possíveis. A escolha do curso revela o imaginário coletivo acerca das possibilidades para todos os grupos de cor/raça.

Os autores apresentam dados referentes à escolha do curso nas décadas de 1980, 1990 e 2000. Aqui, citamos apenas a última década. Os autores classificam os cursos em carreiras femininas e masculinas. Assim, em 2000, o curso de Psicologia (carreira feminina), apresenta uma proporção maior do que a esperada de brancos.

Esse dado vai de encontro com o que citamos no trabalho de campo, de que o curso de Psicologia é considerado um curso elitista e, neste sentido, seria esperado uma maior quantidade de brancos. Afirma o pioneirismo de bolsistas do PVNC no curso de Psicologia da PUC-Rio. E mais ainda, o fato de que, na nossa turma, no ano de 1997, Fátima era a única negra.

Nesta categoria, abordamos os critérios dos sujeitos para a escolha do curso de graduação. Os sujeitos apontam como principal elemento para esta escolha a identificação com a área. Em apenas um caso, identificamos a existência de uma referência familiar.

Na verdade, eu escolhi inicialmente história. Então, é um curso que continua me agradando mas que na PUC, acabou se revelando um curso que não era muito interessante, muito focado em História da Arte e com alunos que eram de... (pausa) ou de famílias que tinham historiadores, pessoas que já podiam realmente ter convívio com a História, História da Arte...e isso incomodava bastante os alunos bolsistas. E aí, eu acabei decidindo por transferir pra um curso que também me agradava, que sempre me agradou, que era o Direito (C., 35 anos).

Aqui, o sujeito relata certa frustração com o curso de História, que não atendeu as suas expectativas por ser focado numa área específica, a História da Arte. Sua segunda opção é o Direito, um curso o qual havia uma referência familiar, um tio que havia se formado. Outros entrevistados apontam simplesmente uma preferência pela área, conseguindo localizar (ou não) no tempo o início desse interesse, da aproximação com o curso.

Eu sempre tive uma vontade muito grande de trabalhar com a área de meio ambiente. Então, assim, eu achava que ia fazer ou Publicidade ou Geografia. Inicialmente, eu queria fazer Publicidade. E aí, eu não passei no vestibular da UFF, que foi no primeiro ano. Então, minha segunda opção foi fazer a faculdade de Geografia. Ficar trabalhando com a questão ambiental, que é o que eu estou fazendo hoje (W., 38 anos).

Eu já gostava desde o ensino médio, eu fiz formação de professores. Eu tive uma professora de Psicologia, foi o meu primeiro contato e eu gostei muito daquilo. Fiquei muito curiosa. Eu tinha algumas outras opções, que era Matemática, que eu achava que eu gostava e que poderia me dar bem. E desenho, que eu cheguei a fazer curso de desenho. Me inscrevi no vestibular de moda, o primeiro do SENAI, mas aí, o mais fácil foi a Psicologia [...]. Acho que deu certo. Matemática eu seria muito frustrada. (D., 40 anos).

Um entrevistado aponta ainda que optou pelo curso para adquirir conhecimentos relacionados à sua área de atuação. Aqui, a escolha se deu por razões práticas. Para ampliar

seus conhecimentos na área que já estava inserido:

Eu já trabalhava na área. Eu era gerente da empresa que agora eu sou dono. Então eu tinha a minha expectativa também, apesar da idade já avançada para fazer uma faculdade. Eu pensava em fazer Administração porque eu pensava que quando eu saísse da empresa que eu trabalhava, eu ia abrir o meu próprio negócio [...]. Eu já tinha um capital relacional, eu diria, com fornecedores e fabricantes, que é muito importante. Eu já tinha esse contato e sabia como fazer. Então, a Administração ia me ajudar e tem me ajudado muito a cuidar do meu pequeno negócio (R., 44 anos)

Para Beltrão e Teixeira (2004), há certa equivalência entre os caminhos de acesso das mulheres e dos grupos de cor/raça menos privilegiados. A inserção dos diferentes grupos de cor/raça nas carreiras universitárias, de alguma forma, revela a ordenação de participação por sexo. Entre as carreiras femininas, a maior inserção de pretos e pardos ocorre em Enfermagem, Geografia e História. Entre as masculinas, a maior inserção se dá nas carreiras de Teologia e militar.

Nosso estudo confirma essa tendência. Todos os entrevistados se autodeclararam negros e optaram por carreiras consideradas femininas, dentre elas, Psicologia e Geografia. Isso também revela uma das funções do ensino superior, que é a reprodução das hierarquias sociais. Para tal, opera com a discriminação social através da seleção/diplomação, o que me faz pensar na máxima: “Diga-me qual o teu curso que eu te direi quem és”.

Outro dado que ilustra essa afirmação era a quantidade de bolsistas do PVNC na PUC-Rio alocados nos diferentes cursos. A grande maioria estava alocada nas áreas de Ciências Humanas, em especial, no curso de Serviço Social.

- Retorno ao PVNC

Em relação ao retorno ao projeto, a resposta dos entrevistados foi unânime. Todos deram retorno ao pré-vestibular e acreditam que esse retorno é fundamental, tanto para a sua própria consciência quanto para a continuidade do projeto. Podemos entender esse retorno (além da obrigação de trabalho voluntário para não perder a bolsa de estudos) como aquilo que Mauss (2003) define como dádiva.

Mauss (2003) argumenta que a dádiva produz a aliança, tanto as alianças matrimoniais como as políticas, religiosas, econômicas, jurídicas e diplomáticas. A dádiva inclui não apenas os presentes, mas também as visitas, as festas, as heranças.

Ele acredita que a vida social constitui-se por um movimento constante de dar e receber. Dar e retribuir são compreendidos universalmente como obrigações, porém essas são organizadas de maneira específica em cada caso. Por isso, o autor busca entender como as trocas são concebidas e praticadas nos diversos lugares, tempos e culturas.

Assim, Mauss (2003) defende que o ato de dar não é desinteressado. A dádiva é, ao mesmo tempo, um ato espontâneo e obrigatório, algo situado entre o interesse e o altruísmo, entre o egoísmo e a solidariedade. A dádiva pode ser relacionada a uma ideologia da generosidade, contudo, não há dádiva sem a expectativa de retribuição.

Assim, podemos pensar que o PVNC estimula a formação de uma rede de solidariedade. E o retorno ao projeto, conforme a noção de Mauss (2003) é dádiva. Isso fica evidente no discurso dos entrevistados. Além de retornarem ao projeto para coordenarem algum núcleo e/ou serem responsáveis por ministrar disciplinas, alguns sujeitos ainda ajudaram na fundação de outros núcleos do PVNC:

Eu na verdade, fiquei cerca de 11 anos entre coordenação de pré-vestibular, ministrando aulas de Cultura e Cidadania. Acho que ao longo de uma década mesmo. Ainda aluno, eu já comecei a ajudar em 96. Acho importante porque os coordenadores na época do pré-vestibular que eu era aluno, eles eram pessoas que, de alguma forma, também tinham passado pelo pré-vestibular e estavam dando retorno. E isso foi um incentivo pra gente fazer esse tipo de trabalho voluntário (C., 35 anos).

Fiquei dois anos como voluntária. Em 98 e 99, eu voltei pra coordenação, organizava horários, lá no Bairro da Luz [...]. Você foi ajudada e você ajuda [...]. As pessoas que já tinham passado, voltavam e falavam pra gente. É legal essa troca, essa experiência (D., 40 anos).

Eu fui coordenadora do pré algum tempo depois. Acho que foi até o ano 2000, eu fiquei como coordenadora do pré ou dando aula de Redação. Eu entrei pra faculdade em 97, no ano seguinte, houve uma exigência que as pessoas do PVNC que tivessem bolsa, que elas tivessem de alguma forma, retornando alguma coisa pro pré. E foi aí que eu retornei pra ABM, no meio de 98. A princípio, dar aula de Redação e trabalhar na coordenação. E eu permaneci nessa função até meado do ano 2000. E aí, depois, eu perdi contato com o pré. Cheguei a ir a festas, assim, mas perdi contato com essa estrutura administrativa maior do pré (F., 35 anos).

Olha, eu ajudei a fundar o Pré Metrópole [...]. Cheguei a dar aulas e tudo no início, porque a gente estava correndo atrás de professores. Fui coordenador também, mas aí foi bem no início mesmo. Fiquei no Pré Matriz, fui também coordenador durante um tempo. Bem, aí o trabalho e a família (que eu tenho duas filhas) fez com que eu me afastasse um pouco [...]. A gente precisa mesmo de gente, tipo o PVNC, divulgando cada vez mais, jogando muito mais pessoas da nossa classe social e raça para dentro da universidade (R., 44 anos).

Eu trabalhei depois um tempo como coordenador. Ajudei a fundar um outro núcleo [...]. Dei aula no João Candido, num pré que o C. também trabalhou. Dei aula no núcleo João Candido durante dois anos. Então, assim, além do meu núcleo de origem, eu contribuí depois com outros núcleos, durante uns dois ou três anos. E aí, depois eu parei por uma questão de tempo mesmo. Até o próprio projeto do PVNC foi se modificando. Foram abrindo outros núcleos e aí, eu fui me afastando do movimento em si, mas não das pessoas que participam do movimento. Tenho contato com um monte até hoje (W., 38 anos).

O retorno ao projeto é percebido pelos sujeitos, ao mesmo tempo, como obrigação e como solidariedade. Retribuir o que lhe foi concedido é quase uma questão moral, não apenas de gratidão, mas também de consciência. Contribuir para facilitar a entrada de outras pessoas

na universidade é uma conduta política e ética. É como se, de alguma maneira, esta contribuição fosse também uma recompensa para o sujeito que exerce o trabalho voluntário. Em resumo, conforme defende Caillé (1996), trata-se do paradigma da dádiva: dar, receber e retribuir.

Eu tenho a consciência de que, se não fosse o pré-vestibular, eu não teria conseguido aquela bolsa na PUC. Foi lá que eu estudei, mas poderia ter sido em outra universidade pública. E aí, faz o que, depois com a consciência que você cria com relação a isso? Não só você adquirir conhecimento pra sua vida, conhecimento profissional, como pessoa, mas como cidadão mesmo. Sem ser piegas, mas ia fazer o quê? O projeto era o que tinha de mais próximo naquele momento. Então, eu fui trabalhar como coordenador. Coordenador era mais um nome fictício. Quando eu dei aula foi quando eu participei efetivamente. Foi bacana. Eu considero que foi uma contribuição importante que me cabia naquele momento (W., 38 anos).

- Futuro do PVNC

Nesta categoria tivemos como objetivo a investigação acerca do que os sujeitos pensam acerca do futuro do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, considerando as políticas de ação afirmativa, tais como as cotas para negros nas universidades. Como dito anteriormente, o grupo acredita que, mesmo com o incentivo do governo, estratégias como o PVNC ainda são válidas e necessárias. Isto porque continuamos na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Então, neste sentido, o PVNC ainda seria fundamental para o ingresso de negros e pobres no ensino superior. Por outro lado, quando falamos do futuro do projeto, logo pensamos no PVNC como estratégia em longo prazo e daí, surgem as seguintes colocações dos entrevistados:

O futuro do PVNC é, como os seus fundadores sempre defenderam, a sua gradual extinção. Com a crescente democratização do acesso às universidades, ocorrida especialmente nos últimos 10 anos, o PVNC deixou de desempenhar o papel crucial que teve na década de 1990, com a conquista de várias aprovações em vestibulares de universidades públicas e privadas (C., 35 anos).

Penso que em termos de quantidade o PVNC teve uma diminuição, mas pelo que ouço "a luta continua", no sentido de diminuir verdadeiramente as desigualdades [...]. Apesar do acesso mais fácil, é preciso melhorar a qualidade deste ensino, o nível de empregabilidade desses formandos e a real melhoria na qualidade de vida dos graduados (D., 40 anos).

Acredito que apesar do nome PVNC ter sido (e muito) abafado pela iniciativa da Educafro, iniciativas como estas precisam continuar existindo. A ideia de termos grupos preocupados e trabalhando pelo acesso ao ensino universitário de pessoas negras e pobres é fundamental. De fato, a população negra é que tem maior índice populacional nas camadas mais pobres. A dificuldade em educar-se, especializar-se e, assim, garantir melhores condições de vida é bem diminuída (F., 35 anos).

De fato, desde o início, os líderes do PVNC defendem que o futuro do projeto seria a sua extinção gradual. A ideia seria que, com o tempo, ocorreria um aumento do acesso de

negros e pobres no ensino superior, de maneira que não haveria mais necessidade da existência do projeto. Assim, o coletivo do PVNC atuaria em outras frentes de trabalho, buscando a promoção da igualdade racial.

Contudo, consideramos que houve desvio na trajetória do PVNC. Como dito por duas entrevistadas, após o surgimento e fortalecimento da Educafro, houve uma redução acentuada dos núcleos do PVNC. Podemos pensar que este enfraquecimento se deu pela saída do Frei David e também, em função de pensamentos conflitantes no âmbito do projeto que resultou no surgimento de grupos dissidentes.

- Deslocamentos

Apesar de não ter se configurado como um objetivo inicial deste estudo, a questão do deslocamento se fez tão presente no discurso e na trajetória do grupo pesquisado, que optamos por incluir uma categoria, a fim de facilitar a compreensão dos dados coletados.

De maneira geral, o grupo residia na Baixada Fluminense. Para chegar à universidade, na zona sul (no caso da PUC, na Gávea e, no caso da Bennett, no Flamengo), os entrevistados experimentaram várias formas de chegar ao local de estudo. Esses deslocamentos na cidade têm para os sujeitos aspectos positivos e negativos.

Os aspectos positivos se referem a um maior conhecimento da cidade decorrente desse deslocamento necessário entre a moradia e a universidade. E, conseqüentemente, a descoberta de espaços de cultura e de lazer antes desconhecidos. Os aspectos negativos estão relacionados ao cansaço (físico e mental), em função da distância e das dificuldades de transporte. Tais dificuldades se configuram como um elemento potencial de estresse na vida dos sujeitos.

Circular na cidade para realizar tarefas do cotidiano, tais como estudar e/ou trabalhar está cada dia mais difícil. Os constantes engarrafamentos e a carência de transporte público tornam a vida diária e os deslocamentos algo, de fato, estressante. Residir próximo ao local de estudo ou de trabalho acaba se tornando uma opção, uma rota de fuga para minimizar as dificuldades de mobilidade na cidade.

Na época da graduação, se deu a constituição da república de estudantes, na Gávea, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Alguns entrevistados residiram em outras repúblicas, alguns antes, outros depois da experiência do *Muquifo* (a república citada neste trabalho). Retornaram a Baixada Fluminense após o término da graduação. E seguiram caminhos que os levaram a circular por outros bairros (Gávea, Humaitá, Flamengo, Vila Isabel, Maracanã, Coelho Neto) e/ou municípios (Niterói), principalmente, da Baixada Fluminense (Nova

Iguaçu, Belford Roxo, Duque de Caxias, São João de Meriti) e, em um caso específico, em outro país:

Durante a graduação na PUC, vivi com outros colegas de universidade em um apartamento no Humaitá, e depois em um apartamento na Gávea, ao lado da PUC. Após a formatura, voltei a viver com minha mãe em São João de Meriti. Na sequência, morei em Paris, Rouen, Londres e atualmente vivo em Niterói, local para o qual me mudei após me casar, há 1 ano e 4 meses. (C., 35 anos).

Comecei a Graduação morando na Baixada, mas a distância, o custo de alimentação e transporte, mais o cansaço acabaram contribuindo para que me juntasse a um grupo de pessoas para morarmos mais próximo da universidade e de locais de diversão, trabalho, etc. [...]. Em 2007, por conta de problemas financeiros, achei mais viável voltar para Baixada e não pagar mais aluguel, sábia decisão. Atualmente, penso em sair da Baixada, mas não pela distância, mas sim pela questão da violência que anda cada vez mais alarmante (F., 35 anos).

Quando eu entrei no pré, eu estava morando com uma namorada em São João de Meriti [...]. Separei dela e voltei a morar em Belford Roxo. Continuei no pré e logo em seguida, eu fiz o vestibular e passei. Quando eu entrei na faculdade, eu tive que sair da casa da minha mãe em Belford Roxo e fui morar com a minha irmã, em São João. Eu fiquei no Muquifo até terminar a faculdade. Terminei a faculdade em 2001, fiquei mais um tempo porque estava namorando a K. E quando estava terminando, eu fui ver outro apartamento pra morar com ela (R., 44 anos).

Aqui, nos chama atenção o fato de todos os entrevistados terem retornado a Baixada Fluminense em algum momento da sua trajetória. Uns retornaram ao município de origem assim que concluíram o curso universitário. Outros ficaram mais tempo residindo em outros bairros da zona sul, contudo, depois, retornaram a Baixada Fluminense.

Para ilustrar ainda mais essa questão, retomo a minha trajetória. Ao entrar na universidade, morava com a minha família em São João de Meriti. Passei dois anos fazendo diariamente o trajeto São João de Meriti-Gávea-São João de Meriti. Ao me juntar ao grupo, passei três anos morando na Gávea, conforme dito anteriormente. Durante dois anos, já morando na Gávea, eu continuei me deslocando na cidade. Fazia estágio num abrigo para adolescentes em Vila Isabel e o trajeto também se tornava cansativo, principalmente, em função do trânsito ruim. Ainda assim, considero que o meu desgaste poderia ter sido maior se continuasse residindo na Baixada nesta época.

Assim que concluí a graduação, retornei a casa dos meus pais, em São João de Meriti. Dois anos depois, me casei e fui morar em Jacarepaguá, onde permaneci durante um ano. Ainda casada, mudei para Nova Iguaçu. Quando engravidei, decidi morar mais próximo da minha família e, então, mudamos para Duque de Caxias. Depois de três anos, mais uma mudança. Permaneci em Duque de Caxias, porém, numa casa maior. Após a separação, retornei a casa dos meus pais e, atualmente, posso dizer que tenho duas residências: a minha, em Duque de Caxias e a dos meus pais, em São João de Meriti.

Para além da tensão referente a esse deslocamento, destacamos o que consideramos o elemento principal: sair da Baixada, ir para a Gávea. Transitar no bairro, sentindo-se fora de lugar. Manter os vínculos com a Baixada e com o PVNC, para não se esquecer da trajetória realizada em função da inserção no grupo.

Assim, compreendemos esse retorno ao município de origem como a necessidade de recuperar as raízes. O próprio PVNC estimula este tipo de comportamento quando valoriza o fato do sujeito dar algum retorno (em termos de trabalho voluntário) à sua comunidade.

Podemos pensar também no uso dos espaços na nossa sociedade. Na circulação e na ocupação dos espaços na cidade pelas distintas classes sociais. Grosso modo, os pobres circulam, mas não pertencem a zona sul. Eles transitam, mas não se apropriam do espaço da zona sul. Além disso, como evidenciado no estudo que realizei na graduação, os sujeitos, ao saírem de seu bairro se sentem deslocados, fora do lugar. Eles perdem o pertencimento.

Assim, observamos que a Baixada Fluminense dá aos sujeitos o sentido de pertencimento, oferecendo uma identidade possível. Na Baixada estão localizadas as referências familiares e pessoais: os amigos de infância, os vizinhos, o comércio local. Tudo isso forma um cenário no qual os sujeitos se sentem acolhidos, principalmente por estabelecer relações sociais que oferecem o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Em outras palavras, retornar ao município de origem resgata um sentimento de si mesmo difícil de explicar e de mensurar. Fato é que esse retorno, em algum momento, se faz necessário na trajetória do grupo pesquisado.

- Mobilidade

Nesta categoria apresentamos a percepção dos sujeitos sobre a sua própria trajetória, no que diz respeito à questão da mobilidade. Aqui, temos o objetivo de identificar o tipo de mobilidade e também compreender se o grupo relaciona a ocorrência da mobilidade à conclusão do curso universitário.

Vale destacar que a percepção da mobilidade está diretamente relacionada às expectativas do sujeito sobre o seu futuro. Compreendemos que, se o sujeito possui expectativas elevadas, aumenta a possibilidade dele se sentir frustrado em razão de algum obstáculo no seu percurso. Se a sua expectativa era baixa, ou seja, se o sujeito “não esperava muito”, ele tende a se sentir satisfeito com o que conseguiu e tem uma percepção diferente sobre a sua mobilidade.

Como se trata de uma questão complexa, destacamos um trecho de cada entrevista, para facilitar a compreensão deste processo. Por exemplo, a relação entre a expectativa do sujeito e a questão da mobilidade, pode ser percebida neste discurso:

Sim. Sim, porque eu terminei a faculdade e fui trabalhar [...]. Na época, uma brincadeira que se fazia na Geografia, lá na PUC era quando a pessoa estava pra se formar, e aí, chegava e falava assim: você vai entrar para a estatística. E aí, entrar para a estatística era ser um profissional desempregado. Na Geografia, tinha essa brincadeira. E eu não entrei para a estatística [...]. Sempre trabalhei em estágios, órgãos governamentais. Isso dá um status e gera um currículo bacana [...]. E em termos de renda também. Todo mundo pensa em ganhar uma grana legal. Mas, assim, eu não estou rico e nem vou ficar trabalhando. Espero que eu ganhe para viver decentemente. Eu estou comprando um apartamento agora. Pelo fato de ser profissional, isso facilita para conseguir uma carta de crédito. Sou funcionário público, sou professor da rede. Professor não ganha as mil maravilhas, mas eu ganho aquela grana certa por mês. E como eu tenho flexibilidade de horários, ainda tenho a possibilidade de fazer outros serviços. Então, assim, oficialmente, eu tenho dois empregos: esse da prefeitura e esse de segurança do trabalho; a pesquisa na UERJ, que é uma bolsa e as consultorias que eu faço independente [...]. Então, assim, teve essa questão da mobilidade. Não teve um salto muito grande com relação à expectativa que as pessoas criam com relação a você: “fez faculdade, daqui a pouco vai tá com um carrão, com casarão”. Isso não acontece. Mas, assim, eu acho que isso não acontece não é comigo especificamente. As coisas não acontecem assim dessa forma. Agora, se valeu a pena, pra mim, super (W., 38 anos).

Aqui, fica evidente que, em relação à sua própria expectativa, o sujeito percebe que houve mobilidade social. Ele estuda, trabalha (inclusive, possui dois vínculos trabalhistas) e consegue manter suas despesas. Além disso, está adquirindo bens, tais como uma moto e um imóvel. Ele consegue identificar na sua trajetória elementos que o fazem crer que houve mobilidade. Apesar disso, ele também percebe que os outros esperavam mais dele, a partir de seu ingresso no ensino superior.

Como ele próprio diz em outro momento, a entrada na universidade foi algo mágico para a sua família. Até os dias de hoje, o percebem como alguém especial. Como alguém que conseguiu “vencer na vida”. E em função disso, a expectativa das pessoas em relação a ele é alta. Talvez para essas pessoas ele não tenha tido a mobilidade esperada. Mas ele reconhece que, sim, houve mobilidade e parece satisfeito com tudo que conseguiu até o momento. Com os bens adquiridos, com o espaço conquistado no mercado de trabalho, no campo acadêmico e também com o status decorrente do término da graduação.

Em trecho de entrevista com outro sujeito, fica clara a relação entre a entrada no PVNC, o ingresso no ensino superior e a questão da mobilidade:

Acredito que eu fiz coisas que, sem dúvida, eu não teria feito sem o pré-vestibular e consequentemente, sem a graduação na PUC. Seguramente, me possibilitou que eu tivesse acesso a coisas que eu não imaginava. Tanto no aspecto financeiro quanto no cultural. (C., 35 anos).



Se olharmos para a trajetória deste sujeito, podemos considerá-lo como o mais bem-sucedido do grupo. No aspecto financeiro e no cultural. Ele possui a renda mais alta do grupo e a maior experiência cultural, no que se refere ao conhecimento de outros lugares (países) e culturas. Ele defende que toda a sua trajetória de mobilidade social ocorreu somente em função de sua entrada no PVNC, que possibilitou o ingresso no ensino superior. E a graduação na PUC lhe propiciou outras experiências, tais como a realização do Mestrado na França.

Outro discurso também afirma a ocorrência de mobilidade, em função do aumento da renda familiar e da comparação com outras pessoas que não ingressaram na universidade. Para esta entrevistada, ter passado pelo PVNC e pela universidade lhe proporcionou mobilidade social e cultural:

Por conta de tudo? Ah, sim, eu acho. Por conta da faculdade também... mesmo não estando na área...conhecimento e cultura muda o teu jeito de levar a vida, e como olhar determinadas coisas. Mais do que só financeiramente, porque, assim, eu não sou rica, mas eu sei que tem pessoas que estão em má situação. Da minha época, ou, então, que não passaram pelo pré, estão numa situação menos favorecida agora. E eu acho que isso te dá uma noção de mundo melhor [...], eleva um pouco o teu nível de percepção mesmo das coisas. Financeiramente, também, porque você busca coisas melhores (D., 40 anos).

Como dito anteriormente, a vivência na universidade possibilitou uma série de deslocamentos na cidade que permitiram aos sujeitos a descoberta de novos espaços de conhecimento, de cultura e de lazer. No trecho destacado abaixo percebemos que, apesar da entrevistada apresentar alguma frustração decorrente da sua situação profissional (na época da primeira entrevista ela estava desempregada), a mobilidade cultural decorrente do ingresso na universidade é algo inquestionável:

Mobilidade cultural com certeza. Não só pelo conhecimento que adquiri na universidade, mas o fato de ter saído da Baixada, de circular por outras zonas da cidade que, antes, pra mim, eram desconhecidas totalmente. E ter acesso ou ser estimulada a fazer outras coisas em termos de lazer, de cultura [...]. Então, mobilidade cultural, sim. Mobilidade social, não diria tanto [...] existem outras barreiras sociais que cerceam a mobilidade de pessoas que vem da Baixada, de quem é negro. Que não tem muito a ver com o fato de você ser formado ou não (F., 35 anos).

Esta foi uma das primeiras entrevistas realizadas. No primeiro momento, fizemos as perguntas que constam no roteiro de entrevista em anexo. Após o exame de qualificação e as orientações da banca, foi necessário voltar aos sujeitos para complementar algumas questões e retomar aspectos da trajetória que não haviam sido contemplados na entrevista inicial.

Na ocasião do complemento da entrevista, houve uma atualização interessante acerca da vida profissional da entrevistada. Ela conseguiu se inserir no mercado de trabalho atuando como Psicóloga. Não fizemos novo questionamento sobre a sua percepção de mobilidade.

Talvez, nesse momento, o discurso acerca da visão sobre a sua mobilidade poderia ter sido diferente. Talvez. Ficaremos com essa dúvida.

Para outro sujeito, a universidade lhe proporcionou mobilidade social à medida que possibilitou a aquisição de conhecimentos relativos à sua atuação no mercado de trabalho. Com o término da graduação, foi possível mudar a sua posição de empregado a dono da empresa. Hoje, ele afirma, com orgulho, que é um microempresário.

Pra mim, a faculdade agregou, mas não me fez crescer profissionalmente, por isso. Eu não estava fazendo faculdade pra conseguir emprego, porque eu já trabalhava. Eu queria ter o meu próprio negócio e aí, ajudou. Me deu a maior tranquilidade para trabalhar. Eu tenho noção do que eu estou fazendo, de como gerir um negócio (R., 44 anos).

Assim, podemos pensar que, de maneira geral os indivíduos reconhecem a ocorrência de mobilidade a partir de sua trajetória. Mobilidade percebida como aumento na qualidade de vida decorrente do aumento da renda familiar e do que os sujeitos denominam de mobilidade cultural. A aquisição de conhecimentos na universidade contribuiu para que os sujeitos pudessem ampliar a sua visão de mundo. O que foi possível por conta da inserção no PVNC. Assim, a relação entre PVNC, ingresso no ensino superior e mobilidade fica evidente na trajetória e no discurso do grupo pesquisado.

## CONCLUSÕES

A republica “Muquifo” formada por ex-alunos do PVNC e, majoritariamente, da PUC-Rio, foi reconstruída virtualmente 10 anos depois, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a fim de que pudéssemos investigar a mobilidade dos sujeitos, pelo menos, dez anos após o término da graduação. E, em especial, identificar que tipo de mobilidade se apresenta ou se destaca no grupo pesquisado.

No que se refere à construção da identidade étnica, identificamos na trajetória e no discurso dos sujeitos a influência de seu percurso, da sua história na construção desta identidade de negro. A vivência no PVNC influenciou na construção da identidade étnica dos entrevistados e colaborou para que os mesmos tivessem algum sentimento de pertencimento ao grupo.

De maneira geral, o grupo pesquisado afirma que o Pré-Vestibular para Negros e Carentes ainda é uma estratégia válida para incluir negros e/ou pobres no ensino superior. Isso porque percebem a educação pública básica como insuficiente para promover os conhecimentos necessários ao ingresso na universidade e, mais do que isso, reconhecem a existência de uma desigualdade educacional que afeta justamente a população que mais necessita de uma educação pública de qualidade.

Assim, como outros autores, acreditamos que a manutenção das desigualdades raciais se dá através do racismo. Este tipo de desigualdade faz parte do nosso cotidiano. E, por ser algo tão usual, o fenômeno do racismo acaba sendo naturalizado na sociedade brasileira. Este inclusive é o argumento que nos permite pensar nas ações afirmativas como mecanismo para a mudança desta realidade social, tendo em vista a diferença como base para a produção e para a manutenção das desigualdades.

Em nosso estudo, no que diz respeito aos obstáculos percebidos para a permanência no ensino superior, os entrevistados relatam como principais dificuldades a distância (o deslocamento de sua residência até a universidade) e as dificuldades financeiras.

De maneira geral, a motivação para iniciar o pré-vestibular se deu pelas seguintes razões: dificuldade acadêmica e/ou financeira; incentivo da família; interesse em contatos sociais. Já a escolha pelo curso confirma a tendência de outros estudos. O grupo optou por carreiras consideradas femininas, dentre elas, Psicologia e Geografia, o que revela a reprodução das hierarquias sociais.

No tocante ao retorno ao projeto, o grupo acredita que esse retorno é fundamental, tanto para a sua própria consciência quanto para a continuidade do projeto. Assim, podemos

pensar que o PVNC estimula a formação de uma rede de solidariedade. E o retorno ao projeto, consideramos que – conforme a noção de Mauss – é dádiva.

Retribuir a outros o que lhe foi concedido é quase uma questão moral, não apenas de gratidão, mas também de consciência. Contribuir para facilitar a entrada de outras pessoas na universidade é uma conduta política e ética. É como se, de alguma maneira, esta contribuição fosse também uma recompensa para o sujeito que exerce o trabalho voluntário. Em outras palavras, trata-se do paradigma da dádiva: dar, receber e retribuir.

Sobre o futuro do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, o grupo aposta na sua extinção gradual. E o enfraquecimento do coletivo do projeto é percebido após o surgimento e fortalecimento da Educafro. Podemos pensar que este enfraquecimento se deu pela saída do Frei David (figura importante na história do PVNC) e também, em função de pensamentos conflitantes no âmbito do projeto que resultou no surgimento de grupos dissidentes.

Vale destacar o caráter provisório dos pré-vestibulares populares em função das mudanças no acesso ao ensino superior brasileiro. Apesar disso, o grupo acredita que o projeto adquire uma “sobrevivência” devido às deficiências do ensino básico – que acaba por desencadear desigualdades educacionais significativas que devem ser combatidas com projetos como o Pré-Vestibular para Negros e Carentes.

Em relação aos deslocamentos, nos chama atenção o fato de todos os entrevistados terem retornado a Baixada Fluminense em algum momento da sua trajetória. Compreendemos esse retorno ao município de origem como a necessidade de recuperar as raízes. Em outras palavras, retornar ao município de origem resgata um sentimento de si mesmo difícil de explicar e de mensurar. Fato é que esse retorno, em algum momento, se faz necessário na trajetória do grupo pesquisado.

Sobre a perspectiva de mobilidade, destacamos que a percepção da mobilidade está diretamente relacionada às expectativas do sujeito sobre o seu futuro. Se o sujeito possui expectativas elevadas, aumenta a possibilidade dele se sentir frustrado em razão de algum obstáculo no seu percurso. Se a sua expectativa era baixa, tende a se sentir satisfeito com o que conseguiu e tem uma percepção diferente sobre a sua mobilidade.

Fica clara a relação entre a entrada no PVNC, o ingresso no ensino superior e a questão da mobilidade. O grupo reconhece a ocorrência de mobilidade a partir de sua trajetória. Mobilidade percebida como aumento na qualidade de vida decorrente do aumento da renda familiar e do que os sujeitos denominam de mobilidade cultural. Dessa forma, a relação entre PVNC, ingresso no ensino superior e mobilidade fica evidente na trajetória e no discurso do grupo pesquisado.

Em contrapartida, fica uma lacuna no que tange a redução das desigualdades através da educação, em especial, do ensino superior. Assim, como outros pesquisadores, acreditamos que a educação é um elemento importante para pensar a igualdade. No entanto, os dados coletados não nos permitem afirmar se, de fato, houve redução das desigualdades sociais e raciais.

Por último, destacamos que o estudo realizado não tem a pretensão de dar conta de algo tão complexo quanto a questão da mobilidade social de negros através do ensino superior. Esperamos ter contribuído com alguma reflexão e despertado o interesse para o tema, a fim de estimular a realização de outros estudos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (Orgs) *Psicologia Sócio Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001 p. 129-140.
- ALBERTI, V; PEREIRA, A. *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2007.
- ARIAS, R.; PERALTA, H. La enseñanza, una puerta para la complejidad y la crítica. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, ano 37, n.1, p. 293-302, 2011.
- ANDERSON, B. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- AQUINO, L. Introdução: a juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, J; AQUINO, L; ANDRADE, C (Orgs). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009, p. 23-40.
- AUGÉ, M. *Não Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papyrus, 2012.
- BECKER, H. S. De que lado estamos. In: BECKER, H. S. *Uma teoria da ação coletiva*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, p. 122-136.
- BELTRÃO, K.I; TEIXEIRA, M. P. *O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. (Texto para discussão, n. 1052).
- BOAVENTURA, S. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRITO, V. S. SILVA, K.C.F.S. “*Isso é sinistro*”: o sentido de inclusão/exclusão social para os alunos oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2001, 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2001.
- BUARQUE, C. *A revolução nas prioridades: da modernidade técnica à modernidade ética*. São Paulo: paz e Terra, 1993.
- CAILLÈ, A. Nem holismo nem individualismo metodológico: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 5-40, 1996.
- CANDAU, V. M. *Sociedade, Educação e Cultura(s)*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CONTINS, M. *Lideranças Negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo, ou como ter "Antropological Blues". In: NUNES, E. de O. (Org) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 23-35.

DA MATTA, R. A. *Relativizando*. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. *Cadernos do Desenvolvimento Fluminense*, Rio de Janeiro, nº 5, p. 31-43, 2014.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011). *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, Rio de Janeiro, IESP-UERJ, p. 1-20, 2011.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *Revista Sociologia: problemas e práticas*, Lisboa, n. 9, p. 171-177, 1991.

FOOTE WHYTE. *Sociedade de Esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 25-54.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GONÇALVES, M.A.R.; Os caminhos para a diversidade no ensino superior. In: PAIVA, A. R. (Org). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 370-390.

GONÇALVES, M.A.R.; PEREIRA, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas a emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso "racializado" no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14. n. 34, p. 34-48, 2013.

GOUVEA, M. C. S. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p.48-54, 1993.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 61, p.147-162, nov. 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. D. V. (Eds.). *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1998.

HENRIQUES, R. *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

\_\_\_\_\_. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília, IPEA, 2001. (Texto para discussão, n. 807).

HERINGER, R. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org). *Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 74-99.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008, p. 131-166.

MAGGIE, Y. Cor, hierarquia e sistema de classificações: a diferença fora do lugar. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 149-160, 1994.

MAIO, M. C. O projeto UNESCO e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 41, p. 141-158, out. 1999.

MAUSS, M. Ensaio sobre a Dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p.183-314,

MORAIS, R. *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1998.

MORGADO, P. O Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) no contexto dos Pré-vestibulares comunitários e o empoderamento de identidades sócio-culturais. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 10., 2000, Rio de Janeiro.. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2000. CD-ROM.

NASCIMENTO, E. P. Modernidade ética: um desafio para vencer a lógica perversa da nova exclusão. *Revista Proposta*, Rio de Janeiro, n. 65, 1995.

NASCIMENTO, A. Movimentos Sociais, *Educação e Cidadania: Um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares*, 1999, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Do direito à universidade à universalização de direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.

NOGUEIRA, O. *O preconceito de marca: as relações raciais em Itapetinga*. São Paulo: EDUSP, 1998.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu. Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOVAES, R. C. R. *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009. Prefácio.



OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: THEODORO, M. (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008, p. 65-95.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

PAUGAM, S. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 67-86.

PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC). *Carta de Princípios*, 1999.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 9-49, jan-jun 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

SACRISTAN, G.; GOMÉZ, P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALVADOR, A. C. *Ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio*, 2008, 199 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, R. E. N. *Agendas e agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para negros e carentes*, 2006, 606 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCALON, M. C. *Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências*. Rio de Janeiro, Revan, 1999.

SEYFERTH, G. Identidade, território e pertencimento. *Revista Psicologia e Práticas Sociais*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-71, 1996.

SILVA, A; SILVA, J; ROSA, W. Juventude negra e educação superior. In: CASTRO, J; AQUINO, L; ANDRADE, C (Orgs). *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009, p 260-290.

SOARES, S. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008a, p. 97-117.

\_\_\_\_\_. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In: THEODORO, M. (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008b, p. 119-129.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA E SILVA, J. “*Por que uns e não outros?*”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

TEIXEIRA, M. P.; BELTRÃO, K. I.; SUGAHARA, S. Além do preconceito de marca e de origem: a motivação política como critério emergente para classificação racial. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

THEODORO, M. A guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008, p. 167-176.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. de O. (Org) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, p. 36-46.

VYGOTSKY L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 16-26.

WEBER, Max. Economia e Sociedade. *Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.



seguintes assuntos:

- 1) Estágios, empregos e especializações
- 2) Mudanças de endereço e estado civil
- 3) Futuro do PVNC, considerando as políticas de acesso ao ensino superior