



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Carmem Sílvia Moretzsohn Rocha

**Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do
vestibular**

Rio de Janeiro
2009

Carmem Sílvia Moretzsohn Rocha

Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dr^a Claudia Barcellos Rezende

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CCS/A

R672c Rocha, Carmem Sílvia Moretzsohn
Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do
vestibular \ Carmem Sílvia Moretzsohn Rocha – 2009.
144 f.

Orientador: Claudia Barcellos Rezende
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
Bibliografia.

1. Etnologia – Teses. 2. Programa de ação afirmativa – Brasil
– Teses. 3. Exame Vestibular – Teses. I. Rezende, Claudia
Barcellos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto
de Filosofia e Ciências Sociais. III. Título.

CDU 572.9

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação.

Assinatura

Data

Carmem Sílvia Moretzsohn Rocha

Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Claudia Barcellos Rezende (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Prof^a Dr^a Felícia Silva Picanço
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Prof^a Dr^a Marcia de Vasconcelos Contins Gonçalves
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UERJ

Prof^a Dr^a Moema De Poli Teixeira
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Rio de Janeiro

2009

DEDICATÓRIA

A todos e todas que acreditam que o amor verdadeiro é capaz de transformar a utopia de um mundo melhor em um caminho cada vez mais viável para a humanidade.

AGRADECIMENTOS

À Damiana Sampaio das Neves e à minha mãe por me apoiarem constantemente em minha caminhada.

À Claudia Barcellos Rezende cuja parceria, incentivo, ensinamentos e esforço foram imprescindíveis para a construção desta dissertação.

À Marcia Contins, Felícia Picanço e Moema de Poli Teixeira pelas contribuições a este trabalho.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela acolhida e confiança em todos esses anos de estudo.

Ao Grupo Perspectiva Integral, especialmente ao GPI-Copacabana representados, especialmente pelo Professor Cesar Augusto, por Wendel Carlos, Janaína e, ainda todos e todas os alunos e alunas que tornaram essa pesquisa possível.

A Capes pelo financiamento que viabilizou o meu curso de mestrado e essa dissertação.

E a todos e todas que direta ou indiretamente auxiliaram na construção desta dissertação.

Não creio que a categoria gramsciana de intelectual orgânico seja adequada para descrever o artesanato acadêmico. A política quebra o isolamento intelectual, mas seu exercício prolongado nos empurra para as razões pragmáticas que lhe são inerentes. Dos *Cadernos do Cárcere* prefiro a passagem em que Gramsci nos fala da atividade intelectual como uma ironia apaixonada. A ironia me distancia da realidade imediata, permitindo transcendê-la; a paixão me recoloca no mundo.

Renato Ortiz

RESUMO

ROCHA, Carmem Sílvia Moretzsohn. *Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular*. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Os conceitos de raça e etnia são basilares para a antropologia desde o seu surgimento como área do conhecimento humano e, ainda hoje, são fundamentais para diversos debates nas esferas política, social e das ciências humanas em geral. No pensamento social brasileiro muitos foram os autores de diversas áreas a se debruçarem sobre a questão racial. A instituição do sistema de cotas para o ingresso em universidades acalorou e expandiu o debate tanto no senso comum como na academia e nos meios de comunicação em geral. Essa pesquisa partiu da intenção de investigar a relação entre as ações afirmativas e as identidades de cor/raça. Como metodologia, utilizamos os recursos tanto dos instrumentos quantitativos como qualitativos. Nosso foco foram estudantes do cursinho pré-vestibular Grupo Perspectiva Integral (GPI). Buscamos acessar o ponto de vista dos vestibulandos, seus significados e associações acerca de suas identidades étnico-raciais, opiniões e sentimentos sobre a questão racial no Brasil e, em especial referente às ações afirmativas no contexto da educação e investigar a relação entre “quem sou eu” e “qual é a minha cor/raça” no universo proposto. Para tanto, foram aplicados cento e vinte e um questionários e realizadas doze entrevistas. A intenção não era estabelecer uma relação direta e causal entre as ações afirmativas e as identidades de cor/raça e, sim, traçar um perfil geral e racial da população estudada, perceber e analisar diversos elementos referentes às classificações de cor/raça e opiniões e sentimentos acerca das ações afirmativas, do racismo e das expectativas profissionais dos vestibulandos.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Classificação racial. Desigualdades raciais. Racismo.

ABSTRACT

The concept of race and ethnicity are basic for the anthropological theory since its appearance as human knowledge and nowadays are fundamental for many debates in the political and social sphere and in the human sciences in general. In the social Brazilian thought were many authors of different areas that dedicated themselves to the racial studies. The affirmative action insertion as a way of getting in the universities has heated and increased the debate in the common sense, the academy and in the media in general. This research began with the intention of investigate the relation between the affirmative action and the race/colour identity. As methodology we used the quantitative and qualitative analysis. Our centre was students of a preparation course for the universities exams called "Grupo Perspectiva Integral (GPI)". We searched for getting the point of view of this students about their ethnic-racial meanings and relations, opinions and feelings about racial matters in Brazil and specially referred to affirmative action in the education context and investigate the relation between "who am I" and "which is my race/colour" in the population. Then, we applied one hundred and one questionnaires and twelve interviews. Although we didn't intend to establish a direct and cause relation between affirmative action and race/colour identities, we were able to make a general and racial profile of the studied population, perceive and analyze many elements referred to racial classification and opinions and feelings about the affirmative action, racism and the professional expectations from the students.

Keywords: Affirmative action. Racial classification. Racial inequality. Racism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Retorno dos Questionários	38
Figura 2 – Perfil Geral dos Entrevistados	38
Figura 3 – Média de Idade	39
Figura 4 – Sexo	39
Figura 5 – Sexo (percentuais)	39
Figura 6 – Classificação de Cor/Raça (Critérios IBGE)	40
Figura 7 – Classificação de Cor/Raça (Critérios IBGE) – Percentuais	40
Figura 8 – PNAD 2005 (IBGE)	40
Figura 9 – Trabalham (Percentuais)	41
Figura 10 – Estado onde Nasceu	42
Figura 11 – Cidade onde Nasceu	42
Figura 12 – Bairro onde Nasceu	43
Figura 13 - bairro onde reside no RJ (cidade)	45
Figura 14 – Ensino Fundamental – Público x Privado	46
Figura 15 – Ensino Médio – Público x Privado	46
Figura 16 – Renda Familiar	47
Figura 17 – Escolaridade do Pai	48
Figura 18 – Ocupação do Pai	48
Figura 19 – Escolaridade da Mãe	51
Figura 20 – Ocupação da Mãe	52
Figura 21 – Religiosidade	54
Figura 22 – Qual Religião	54
Figura 23 – Autoclassificação de Cor/Raça (Questão Aberta)	56

Figura 24 – Respostas Reagrupadas	57
Figura 25 – Autoclassificação de Cor/Raça (Questão Fechada)	57
Figura 26 – Pretos + Pardos = Negros (Reagrupados)	58
Figura 27 – Critérios Considerados para Auto-atribuição e Atribuição Social de Cor/Raça	60
Figura 28 – O Critérios Mais Importante para Auto-atribuição e Atribuição Social de Cor/Raça	63
Figura 29 - Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso.....	65
Figura 30 - Faixas de Escolaridade: Percentual da população acima de 25 anos ..	72
Figura 31 - Média de anos de estudos da população	73
Figura 32 – Percentagem Negros e Brancos x Pretos, Pardos e Brancos	74
Figura 33 – Gráficos Negros e Brancos x Pretos, Pardos e Brancos	74
Figura 34 – Ensino Fundamental – Pretos, Pardos e Brancos	76
Figura 35 – Ensino Fundamental – Negros e Brancos	76
Figura 36 – Ensino Médio – Pretos, Pardos e Brancos	77
Figura 37 – Ensino Médio – Negros e Brancos	78
Figura 38 – Cursos Mais Procurados	79
Figura 39 – Gráfico – Cursos Mais Procurados	80
Figura 40 – Cursos Mais Procurados x Cor/Raça	81
Figuras 41 – Cotas em geral x Cor/Raça	86
Figura 42 – Cotas para Pobres x Cor/Raça	87
Figura 43 – Cotas para Escolas Públicas x Cor/Raça	87
Figura 44 – Cotas para Negros x Cor/Raça	88
Figura 45 – Sofreu Discriminação	94
Figura 46 – Sofreu Discriminação x Cor/Raça	98

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	AS NOÇÕES DE RAÇA E ETNIA: ORIGEM E TRAJETÓRIA EURO-BRASILEIRA	20
1.1	Classificar é preciso? Ou meandros da classificação	29
1.2	Perfil geral da população	37
2	APROXIMANDO O FOCO: QUEM SOU EU E QUAL É A MINHA COR/RAÇA	66
3	DESIGUALDADES RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO	71
3.1	Ações afirmativas	83
3.1.1	<u>O preconceito</u>	93
3.1.1.1	Daniel, um negro no mundo dos brancos?	102
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	112
	ANEXO A – Mapas da cor/raça – RJ	118
	ANEXO B – Tabela da cor/raça – RJ	122
	ANEXO C – Divisão administrativa – RJ	123
	ANEXO D - 1º passo para concorrer ao sistema de cotas/UERJ	126
	ANEXO E – Questão sobre cor/raça - UERJ	126
	ANEXO F – Carta dos 113 e Manifesto	127
	ANEXO G - Questionário	136
	ANEXO H - Roteiro para as entrevistas	144

INTRODUÇÃO

O ano de 2001 foi especialmente importante como um marco simbólico universal por representar ao mesmo tempo a entrada no século XXI e no segundo milênio do calendário cristão e ocidental. O mundo contemporâneo e a chamada globalização ou mundialização é o palco de mudanças de paradigmas em todas as áreas do conhecimento humano, assim como no cotidiano em geral. Em minha vida pessoal, igualmente, o ano mencionado significou época de crise e profundas transformações em direção a uma nova identidade profissional. Aos trinta e seis anos e dezesseis na área da música, me sentia insatisfeita com os mecanismos do mercado e questionava a minha prática e (falta de) realização. Neste mesmo ano entrei no Grupo Perspectiva Integral (GPI), cursinho pré-vestibular a fim de buscar um novo caminho. Como consequência deste processo, iniciei o curso de graduação em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em março de 2002. Neste mesmo ano esta instituição foi pioneira na adoção do sistema de cotas para concursos vestibulares.

No período entre trinta e um de agosto e sete de setembro de 2001 foi realizada a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban na África do Sul onde foram estabelecidas orientações universais referentes às desigualdades sociais. No que tange às propostas em benefício da comunidade negra podemos citar: a adoção de medidas reparatórias às vítimas de racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação das desigualdades.

Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescrita na Constituição de 1988, deveriam contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos nesta Constituição, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos. A implementação de ações afirmativas para negros nas universidades brasileiras estão inseridas em um contexto internacional de esforço de reparação referente às populações em situação de desigualdade. Em 2004, tive a oportunidade de participar da Campanha

“Diálogos contra o Racismo” na qualidade de estagiária do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE). Essa experiência me levou a pesquisar e presenciar diversos debates sobre o tema, assim como despertar para a importância da questão tanto na vida cotidiana quanto como objeto de pesquisa das Ciências Sociais. A Campanha teve origem numa pesquisa de opinião realizada em 2003 pela Fundação Perseu Abramo revelando que, embora 87% dos brasileiros acreditassem na presença de racismo no Brasil, somente 4% se diziam racistas. Este hiato deu origem a Campanha integrada por quarenta “Organizações Não Governamentais” (ONGs) baseada na pergunta “Onde Você Guarda o seu Racismo?”

No primeiro semestre de 2005 cursei a disciplina intitulada “Relações Interétnicas” ministrada pela Prof^a. Simone Pondé Vassallo. O curso partiu da origem dos conceitos de raça, etnia e nação do final do século XIX, período de consolidação dos Estados nacionais. Em seguida, explorou as perspectivas objetivista, subjetivista, primordial e relacional, chegando às noções de raça e identidade no contexto contemporâneo. Tive, na ocasião, a dimensão da riqueza e da relevância do tema em seus aspectos antropológicos, sociológicos e políticos.

A inserção das cotas raciais nos concursos vestibulares introduziu institucionalmente a questão da identidade de cor/raça no campo das escolhas dos vestibulandos¹, assim como exacerbou o debate em todas as esferas sociais. Como primeiro projeto para o curso de mestrado da UERJ, tinha como população em foco três tipos de vestibulandos, a saber: os integrantes de pré-vestibulares comunitários, os de estrato de renda média em cursinhos com mensalidades em torno de R\$ 300,00 (trezentos reais) e os de classe alta, em que as mensalidades são de aproximadamente R\$ 1.000,00 (mil reais). Percebi que este primeiro projeto seria inexecutável em um curso de mestrado, pela sua abrangência. Optei por limitar a população entre vestibulandos situados entre os extremos de renda, o que poderia representar uma maior diversidade em relação ao tema escolhido.

Consideramos como problema de pesquisa investigar as possíveis relações existentes entre as identidades de cor/raça e as ações afirmativas no âmbito dos candidatos aos concursos vestibulares, porta de entrada para as instituições de ensino superior. Para tanto, buscamos acessar o ponto de vista dos vestibulandos,

¹ A fim de manter maior fluência do texto, não utilizaremos as indicações de gênero o(a) em todas as circunstâncias. No entanto, gostaríamos de deixar implícita a inclusão do gênero feminino sempre que não for mencionado.

seus significados e associações acerca de suas identidades étnico-raciais, opiniões e sentimentos sobre a questão racial no Brasil e, em especial referente às ações afirmativas no contexto da educação e investigar a relação entre “quem sou eu” e “qual é a minha cor/raça?” no universo proposto. A primeira pergunta representa o âmbito geral da construção identitária do sujeito, elaborada ao longo dos anos de sua existência e que incorpora a imbricação de uma ampla gama de aspectos. A segunda focaliza um aspecto específico, igualmente complexo e com uma contundente carga emocional (Souza,1983). Partiu da hipótese que esta relação seria capaz de elucidar elementos referentes à importância da cor/raça na elaboração das identidades. Neste sentido, foi fundamental a noção de “projeto” em que “o sujeito se organiza para a realização de objetivos definidos” (Velho, 2004, p. 107). O vestibulando pode ser considerado portador de um projeto de ascensão social e de *construção social da identidade* em que há uma íntima relação entre *prestígio* e *ascensão social*. O campo da educação se constitui como um importante eixo deste processo já que em nossa sociedade instrumentaliza os sujeitos para a inserção profissional, social e, por que não dizer, pessoal.

A atual dissertação é o resultado de um trabalho de pesquisa cuja população em foco são vestibulandos do Rio de Janeiro, mais especificamente alunos e alunas do GPI, filial Copacabana. O GPI foi criado em 1968 e completou aniversário de quarenta anos em 2008, o que significa um dos pré-vestibulares mais antigos do Rio de Janeiro. Atualmente suas unidades estão situadas na Barra da Tijuca, Méier, Tijuca, Madureira, Lagoa, Ipanema e Copacabana.

Escolhi a filial Copacabana porque, além de ter sido o cursinho em que estudei em 2001, facilitando minha entrada no campo, partiu da hipótese de que estes jovens vestibulandos estariam de acordo com as prerrogativas desta pesquisa, quais sejam a de ter acesso a todas as categorias étnico-raciais em voga e abarcar as camadas médias entre os vestibulandos, o que se confirmou durante o trabalho. Esta inferência partiu da radiografia que Velho (1999, 2002) fez do bairro em que atesta a diversidade socioeconômica de sua população, assim como seu espírito cosmopolita: “o bairro tem uma imagem muito marcante, com repercussão nacional e internacional. Livros, músicas, filmes, fotografias são algumas das formas de expressão que registram, comentam e elaboram todo um conjunto de símbolos a ele associados.” (VELHO, 1999, p. 15). Reza a lenda que o namoro da população com o bairro teve início em agosto de 1858 quando centenas de pessoas se reuniram para

admirar duas baleias que ali encalharam, entre elas, o Imperador Pedro II e sua comitiva. Em 1824 foi publicado o primeiro livro que mencionava Copacabana, o “Diário de uma viagem ao Brasil”, da pintora e escritora inglesa Maria Graham. Em 1834, Debret cita a pequena igreja de Copacabana em sua obra “Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil.

O que importa destacar neste trabalho é que sua fama fez de Copacabana, um complexo amálgama de elementos constituído por indivíduos de variadas origens, estratos e trajetórias sociais. As elites e camadas médias convivem com prestadores de serviços de menor poder aquisitivo e, ainda com uma população não residente no bairro, mas que o visita regularmente em função de uma rede ampla de comércio, farmácias restaurantes, bares, médicos, teatros, cinemas, etc. Variados cultos e religiões se manifestam na região, assim como freqüentadores de academias de ginástica e ambientes *gays*. Podemos dizer que o espírito dionisiaco se faz presente na praia, nas festas, nos shows e realiza seu ápice no Reveillon. O Hotel Copacabana Palace é um dos mais tradicionais e famosos do mundo, hospedando celebridades do mundo artístico, cultural e político. Em relação à distribuição étnico-racial, podemos comparar Copacabana às outras Regiões Administrativas da cidade do Rio de Janeiro nos mapas do Anexo_01 (e na Tabela do Anexo_02) e perceber, em maior ou menor escala, a presença de todos os tipos étnico-raciais. Os mapas nos permitem comparar as distribuições étnico-raciais por Regiões Administrativas na cidade do Rio de Janeiro e na Tabela verificamos a presença de 83,5% brancos; 3,7% pretos; 0,3% amarelos; 11,1% pardos e 0,3% indígenas. É bem verdade que a distribuição étnico-racial observada é desproporcional com presença maciça de brancos, porém, estão presentes nos dados, algum contingente de cada tipo, mesmo que ínfimo. Felizmente, esta constatação não inviabilizou a pesquisa.

Podemos observar no Anexo_03, quadro 3, que a Região Administrativa V, intitulada Copacabana, é composta pelos bairros Copacabana e Leme. A Região Administrativa XXIV, Barra da Tijuca, inclui os seguintes bairros: Joá, Itanhangá, Barra da Tijuca, Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande, Recreio dos Bandeirantes e Grumari. Já na Região Administrativa XIII do Méier, temos: São Francisco Xavier, Rocha, Jacaré, Ricachelo, Sampaio, Engenho Novo, Lins de Vasconcelos, Méier, Todos os Santos, Cachambi, Engenho de Dentro, Água Santa, Encantado, Piedade, Abolição e Pilares. A Região Administrativa XV de Madureira

se constitui por: Campinho, Quintino Bocaiúva, Cavalcanti, Engenheiro Leal, Cascadura, Madureira, Vaz Lobo, Turiaçu, Rocha Miranda Honório Gurgel, Oswaldo Cruz, Bento Ribeiro e Marechal Hermes. E, por fim, a Região Administrativa VI da Lagoa é formada pelos bairros: Ipanema, Leblon, Lagoa, Jardim Botânico, Gávea, Vidigal e São Conrado. Considerando a amplitude territorial destas Regiões, é notável a Densidade Demográfica de Copacabana, a saber, de 317,40 (Ver quadro 2, Anexo 03) comparável à Rocinha (392,03), considerada a maior favela da América Latina, ao Jacarezinho (388,25) e Cidade de Deus, com 315,28. Em relação às Regiões referentes aos bairros onde existem filiais do GPI, temos as seguintes Densidades Demográficas: 10,51 para Barra da Tijuca; 135,49 para o Méier; 42,81 para Tijuca; 123,97 para Madureira e 73,36 para a Região Administrativa da Lagoa.

Segundo Paixão (2008) os estudos clássicos sobre desigualdades raciais têm uma tendência a valorizar a metodologia quantitativa em detrimento da qualitativa, o que seria um equívoco, pois muito ganhariam se considerassem ambas complementares. Em consonância com essa linha de raciocínio, buscamos trabalhar com os dois tipos metodológicos como aporte para a presente pesquisa. A fim de realizar um censo e, portanto, ter acesso a todo universo considerado, restringi o foco deste estudo para apenas uma única filial. Desta forma seria possível evitar generalizações já que pretendia abranger uma pequena população.

Todos estes elementos contribuíram, de certa forma, para a idéia de *mistura* que eu buscava encontrar em meu universo. Esta hipótese, igualmente, se baseava no preço da mensalidade considerado acessível (ente duzentos e trezentos reais), atraindo um público que tem condições de pagá-la, mas que não poderia arcar com os custos de cursinhos de preço elevado, em torno de mil reais. Apesar de estar situada na zona sul, Copacabana é considerado um bairro de fácil acesso pela maioria da população residente no Rio de Janeiro pelo grande fluxo de ônibus que circulam por suas vias e pela existência de estações de metrô. Inspirada no memorável clássico “A Utopia Urbana” de Velho (2002) e, ainda, por considerar Copacabana um bairro *sui generis* no imaginário carioca e na própria imagem do Rio de Janeiro, foi exatamente lá que aportei, decisão da qual não me arrependi, por satisfazer às minhas principais expectativas. O contingente de alunos se constituiu em cento e oitenta alunos distribuídos em quatro turmas, a saber: terceiro ano/manhã, pré-vestibular/manhã, pré-vestibular/tarde e pré-vestibular/noite.

Minha chegada no campo se deu no segundo semestre de 2007 a fim de sondar a viabilidade deste projeto de pesquisa. Minhas percepções de “estranhamento” e “familiaridade” se deram em referência à idéia de tempo, pois eu retornava ao mesmo lugar, porém com intenções e circunstâncias diversas das de outrora. Ainda movida pela noção de ascensão no campo educacional, já começava a me identificar como profissional na esfera das ciências sociais. Assim como no meio do ano de 2001, período em que cheguei ao GPI-Copacabana ao migrar do GPI-Ilha do Governador onde havia cursado o primeiro semestre de 2001, fui muito bem recebida seis anos depois por ocasião desta pesquisa. Os meus principais interlocutores foram o administrador Wendel Carlos e o professor e coordenador Cesar que conheci como aluna em 2001 e se prontificou a colaborar com minha empreitada. Comecei a circular pelos corredores e salas do GPI-Copacabana em princípio sem revelar minha identidade de pesquisadora. Minha observação estava voltada para a diversidade (ou não) de características étnico-raciais e para comportamentos em geral.

A aplicação dos questionários se deu no início de julho de 2008 e obtive um bom retorno. O processo de elaboração do questionário, definição de todas as variáveis, montagem do banco de dados e inserção dos dados no SPSS foi extremamente trabalhoso e novo para mim já que era a primeira vez que era responsável por todas as etapas de uma pesquisa de campo. Neste período interrompi minhas visitas ao campo.

A próxima etapa foi a elaboração de um roteiro de entrevista e a volta ao campo para realizá-las. Considero que a minha maior dificuldade neste trabalho foi conciliar as diversas etapas de um processo que se dava paralelamente às datas e eventos dos vestibulares. Em alguns momentos me foi pedido que não realizasse questionários ou entrevistas, pois os estudantes estavam às vésperas de provas importantes ou de férias ou após as provas porque, neste caso, já teriam terminado o curso. Por este motivo, não pude escolher detidamente quem eu gostaria de entrevistar, mas, ao contrário, entrevistei os que se dispuseram a me conceder seu furtivo tempo. Ainda assim, penso que tive uma dose de sorte, pois consegui realizar doze entrevistas e recolhi grande quantidade de dados qualitativos e quantitativos, o que considere um sucesso já que para mim era crucial estabelecer um diálogo entre as metodologias. A desvantagem foi a de ter em mãos um material muito extenso e a impossibilidade de poder me deter profundamente em todo o conteúdo que se

apresentou para mim. A metodologia escolhida foi uma combinação de técnicas quantitativas e qualitativas utilizando para tanto os recursos dos questionários e entrevistas cuja elaboração integra este mesmo trabalho.

Todas as entrevistas foram concedidas pessoal e verbalmente e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Maiores detalhes sobre as entrevistas surgirão no decorrer deste trabalho. Mantivemos os critérios descritos pelos respondentes sem nenhum tipo de correção. O questionário e o roteiro de entrevistas encontram-se em anexo no final deste trabalho.

Podemos considerar o vestibular como um “ritual de passagem” complexo e repleto de significados. Porta de entrada para uma(s) instituição(ões) socialmente valorizada, um degrau acima na escalada educacional, escolha profissional, escolhas identitárias, mundo adulto, despedidas e encontros em diversas esferas. O sistema de cotas para negros significa que, antes de decidir se irá se inscrever no vestibular na qualidade de cotista ou não, uma das perguntas que, provavelmente, o vestibulando se fará é: “Qual é a minha cor ou raça?” Esta inferência parte do princípio que a questão se apresenta, por exemplo, no “passo a passo para concorrer às vagas pelo sistema de cotas” (ver Anexo_04) presente no site do vestibular da UERJ em que uma das possibilidades para concorrer ao sistema é “se reconhecer como negro”. No “Questionário de Informações Socioculturais” (ver Anexo_05) da mesma instituição, temos na questão 19: “Como você definiria a sua cor?” onde as opções de resposta são: “branca”, “negra”, “parda”, “amarela” e “indígena”.

Um ponto fundamental para o presente trabalho é o fato de partirmos do universo do vestibulando. Neste sentido, é preciso reconhecer que o candidato vai ter que se deparar com estas questões até mesmo se escolher não responder ou não concordar ou até não prestar o vestibular da UERJ. No entanto, cada decisão tomada exige reflexão prévia. Embora a existência biológica da diversidade racial seja considerada obsoleta, é inegável que a construção social da raça permeia nosso cotidiano. Mais do que isso, é palco de acirradas disputas em diferentes searas e com potencial tanto destrutivo quanto construtivo.

Considerando o manancial de representações e que a auto-declaração da identidade racial é, intrinsecamente, carregada de conteúdo afetivo e, ainda, que as emoções são “práticas discursivas permeadas por negociações de poder” (Rezende, 2002, p. 70), temos o propósito de analisar quais são os valores (Dumont, 1985) e

intenções presentes nos discursos de construção das identidades de cor/raça. Para o presente estudo, o que importa destacar são os significados que emergirão das classificações no universo a ser pesquisado. Como classificam e por quê? Que associações surgirão e de que forma? Procurei me ater aos dados coletados de forma criteriosa a fim de não invalidá-los, ou seja, inferir relações que, na verdade, não se evidenciaram na pesquisa. Neste processo, foi possível colher um rico material em dados quantitativos e qualitativos pertinentes às identidades de cor/raça e das percepções, opiniões, sentimentos e valores acionados em relação às ações afirmativas.

Na primeira seção do Capítulo I, “As Noções de Raça e Etnia: Origem e Trajetória Euro-brasileira”, fazemos uma digressão até o surgimento das noções de raça e etnia e sua apropriação em território brasileiro. Na segunda parte deste mesmo Capítulo intitulada “Classificar é Preciso? Ou Meandros da Classificação” abordamos os temas da classificação racial e das identidades. No Capítulo II, primeiramente traçamos um perfil geral da população, com a apresentação dos principais dados quantitativos e qualitativos da pesquisa e, ainda focalizamos dados específicos sobre cor/raça. No terceiro Capítulo nos dedicamos à questão das desigualdades raciais no contexto da educação e, igualmente, ao tema das ações afirmativas. E, finalmente, no quarto e derradeiro Capítulo, discutimos o preconceito e, ainda, o caso de um estudante cujo perfil nos chamou a atenção de maneira especial.

1 AS NOÇÕES DE RAÇA E ETNIA: ORIGEM E TRAJETÓRIA EURO – BRASILEIRA.

O período entre os séculos XVIII e XX é determinante para a construção das doutrinas raciais como basilares do escopo ideológico do Ocidente, originárias da Europa e de cunho etnocêntrico, portanto, eurocêntrico. Todorov (1993) analisa o pensamento francês referente às doutrinas raciais deste período. A escolha da França como objeto de estudo se justifica por ser não somente o país em que vive o autor mas, igualmente, um lugar representativo nas construções teóricas européias que foram posteriormente apropriadas mundialmente. Segundo o autor, os discursos são, além de representações, motores da história em si mesmos.

A necessidade de explicar a diversidade humana passou por embates significativos entre religião *versus* ciência além de imbuída de um esforço para justificar a dominação de alguns grupos humanos sobre outros. Todorov parte de algumas questões fundamentais para abordar as teorias referentes à noção de raça. Em primeiro lugar, o autor afirma que a diversidade humana tinha no século XVIII duas formas de explicação. A monogênese, que pensava a diversidade humana como desdobramento de uma mesma espécie como origem e a poligênese, distintas espécies. Em segundo, há a questão do universal e do relativo, isto é, se existem valores universais ou se dependem do lugar, da história e da identidade.

A opção universalista teve, a princípio, um cunho extremamente eurocêntrico pois a Europa era colocada no cume da escala humana evolutiva. Apesar de dominante, o etnocentrismo recebia críticas mesmo no século XVIII. O autor encontra em Rousseau uma forma peculiar de olhar a diferença entre culturas ao questionar a idéia de homem como princípio universal e apontar para a necessidade de apurar o olhar para as peculiaridades onde estaria o embrião da crítica ao etnocentrismo. Todorov coloca Diderot e Rousseau lado a lado como representantes da modernidade onde a racionalidade passa a ser dominante em detrimento do domínio religioso anterior. No entanto, se opõem num aspecto fundamental, a saber: enquanto Diderot defendia um determinismo integral norteado pela natureza implacável, onde não havia espaço para a liberdade humana, Rousseau faz da liberdade o traço mais importante e mesmo distintivo da essência humana. Ambos são iluministas, no entanto, somente Rousseau é humanista.

Até meados do século XIX a visão monogenista era dominante entre os pensadores europeus e, conforme as escrituras bíblicas, os diferentes grupos humanos teriam sua origem numa mesma fonte. A humanidade seria dividida em grupos mais ou menos evoluídos de acordo com a sua proximidade com o Éden. Em contestação aos dogmas da Igreja e a partir do desenvolvimento das ciências biológicas surge, em meados do século XIX, a hipótese poligenista. As diferenças raciais seriam explicadas pela diversidade dos centros de criação. Os comportamentos humanos passariam a ser interpretados através de leis biológicas e naturais. A capacidade dos homens seria determinada pela frenologia² e antropometria em que tamanho e proporção do cérebro constituíam as bases destes estudos.

A antropologia seguia a tradição monogenista enquanto a etnologia se baseava no humanismo rousseauiano. A antropologia condenava a hibridação humana em função de uma suposta esterilidade da miscigenação. Os antropólogos eram adeptos da idéia de “imutabilidade dos tipos humanos” enquanto os etnólogos, do “aprimoramento evolutivo das raças”. Em 1859, a publicação de “A Origem das Espécies” de Darwin irá aproximar os dois paradigmas. O modelo evolucionista será consensual e o conceito de raça transcende o campo da biologia e adquire conotações políticas, culturais, morais e por que não dizer econômicas em função do desenvolvimento do sistema capitalista. É o início da chamada “geração social-darwinista”. Seleção natural, competição, evolução e hereditariedade eram seus princípios basilares. A mestiçagem significava um fenômeno a ser evitado, por ser considerada uma forma de degeneração das raças. Civilização e progresso eram modelos universais a serem alcançados por todas as sociedades que eram classificadas como situadas em estágios dos mais simples aos mais complexos. Determinismos geográficos e raciais davam o tom das teorias em voga neste contexto histórico.

O darwinismo social ou teoria das raças era constituído por três pressupostos básicos. Em primeiro lugar a realidade das raças pensava cada raça como uma espécie diferente. Neste sentido a miscigenação era encarada de modo pessimista, pois consideravam o cruzamento racial como estéril. Em segundo lugar os

² doutrina segundo a qual cada faculdade mental se localiza em uma parte do córtex cerebral e o tamanho de cada parte é diretamente proporcional ao desenvolvimento da faculdade correspondente, sendo este tamanho indicado pela configuração externa do crânio.

caracteres físicos correspondiam a caracteres morais e a divisão entre raças era também cultural. Em terceiro, a idéia de arbítrio individual era rechaçada, pois o grupo racio-cultural ou étnico era determinante para o comportamento. Em 1883 surge a eugenia que pretendia eliminar as raças consideradas inferiores.

A eugenia marcava a oposição entre o evolucionismo cultural e o darwinismo social. Para os evolucionistas, as sociedades caminhavam inevitavelmente para o progresso. O tempo se encarregaria de corrigir as desigualdades. Os darwinistas sociais pretendiam controlar as uniões e nascimentos, temiam a degeneração racial e faziam elogios aos tipos puros. O casamento híbrido carregaria os defeitos dos ancestrais. Ao contrário de desiguais, os homens portariam diferenças impreteríveis de cunho racio-culturais e determinadas pelas leis da natureza.

Na segunda metade do século XIX, Auguste Comte defende peremptoriamente o valor da educação como agente transformador dos indivíduos e sociedades. Acredita no modelo francês como ideal a ser universalizado. Para ele, existem raças atrasadas mas não, inferiores. No entanto, constrói uma classificação de cunho determinista e hierárquico, a partir da classificação das “três grandes raças”. Considerando como ponto de partida as “três grandes faculdades humanas”, a inteligência, a ação e o sentimento, Comte afirma que “os brancos são mais inteligentes, os amarelos trabalham melhor e os negros são os campeões do sentimento” (TODOROV, 1993, p. 48).

Em 1952, em texto clássico da antropologia, Lévi-Strauss questiona a concepção biológica de raça e destaca o conceito de cultura como central para a compreensão dos grupos humanos. Em suas palavras:

(...) o pecado original da antropologia consiste na confusão entre a noção puramente biológica de raça (na suposição, aliás, de que, mesmo nesse campo limitado, essa noção possa pretender uma objetividade, o que a genética moderna contesta) e as produções sociológicas e psicológicas das culturas humanas. (LÉVI-STRAUSS, 1970 [1952], p. 232).

O autor questiona os arraigados preceitos da antropologia da época como o etnocentrismo e a noção de progresso, baluartes da cultura ocidental capitalista, chamando a atenção para a importância da diversidade cultural. Lévi-Strauss desloca a ênfase dada às diferenças entre as raças para focalizar as peculiaridades de cada cultura, sem que as distinções fossem hierarquizadas mas, pesquisadas e

analisadas para que, finalmente, pudessem contribuir para o entendimento da humanidade. Neste sentido, podemos afirmar que a crítica de Lévi-Strauss foi crucial para que o conceito de etnia ganhasse mais espaço na antropologia.

Em relação à noção de etnia, podemos considerar que foi construída a partir das perspectivas objetivista, subjetivista, primordial e relacional. A perspectiva objetivista surgiu na década de 1940, portanto, na primeira metade do século XX. Esta abordagem é caracterizada pela busca de critérios objetivos para classificar a etnicidade de um grupo social. O termo etnia surgiu no final do século XIX, período de consolidação dos Estados nacionais. Neste contexto, proliferaram debates sobre os conceitos de raça, etnia e nação. Administradores coloniais e antropólogos se empenharam em definir a etnicidade através de características observáveis como, por exemplo, aspectos fenotípicos de uma população, sua língua, religião, organização política, território, costumes, cultura material, etc...

Neste período, imperava a crença nos determinismos biológico e geográfico, isto é, acreditava-se que as diversidades culturais decorriam de aspectos biológicos e geográficos. Nos Estados Unidos eram denominados grupos étnicos todos aqueles que não fossem “nativos” anglo-saxões. Este princípio foi chamado de “teoria do menos um” e considerado posteriormente como etnocêntrico. A principal limitação da abordagem objetivista era a impossibilidade de atingir um consenso com relação aos “critérios objetivos” de classificação dos grupos sociais. A partir da década de 1960, começaram a surgir críticas à perspectiva objetivista. Neste momento, ganha terreno a perspectiva subjetivista, questionando o princípio de que a identidade étnica é consequência do isolamento geográfico de uma população. A visão subjetivista parte do pressuposto que a diversidade étnica sempre existiu.

Para os “subjetivistas”, a similaridade física não é determinante para a classificação de um grupo étnico. A questão volta à tona: o que define, afinal, a etnicidade? Na abordagem subjetivista, os sentimentos e as crenças de um povo são cruciais neste sentido. A perspectiva subjetivista se fundamenta na ideia de que a comunidade étnica é baseada em uma “comunidade de compreensão”, em que os indivíduos atribuem significados semelhantes aos mesmos objetos e valores. A comunidade étnica pode, também, dar origem à comunidade política. Para Weber, o sentimento de honra étnica é primordial para estabelecer as fronteiras entre os grupos por estabelecer o vínculo de pertencimento aos indivíduos que integram o

grupo, ao mesmo tempo em que destaca a diferença daqueles que não fazem parte do grupo.

A perspectiva primordialista, por sua vez, enfoca o caráter inconsciente da identidade étnica. Desde o nascimento, segundo os “primordialistas”, os indivíduos de um grupo são inseridos em determinada cultura através de elementos constitutivos da mesma sobre o qual não decidem como, por exemplo, o nome, as características físicas e ancestrais em comum. O sentimento de etnicidade é construído no interior do grupo, independe e é anterior à relação com outros grupos: A implicação do caráter fundamental e *a priori* atribuído aos vínculos étnicos é que tanto as relações intra como as interétnicas só podem ser entendidas em referência a alguma coisa que se deu antes da interação. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1997, p. 91).

O trabalho de Barth: “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, publicado em 1969, tornou-se um marco na antropologia do século XX. Baseado no interacionismo da Escola de Chicago, o autor dedicou sua atenção para as interações e os papéis sociais, inspirando-se em Erving Goffman. Denominada como “perspectiva relacional”, a visão de Barth tem como principal foco a relação entre os grupos étnicos. O autor contraria a idéia de “aculturação”, em que o contato entre culturas enfraquece a identidade de um grupo social. Barth argumenta que, ao contrário, a relação entre os grupos, reforça as identidades étnicas. Barth desloca a questão da etnicidade para o estudo das fronteiras entre grupos. O autor observa que, apesar do fluxo de indivíduos, as fronteiras entre os grupos permanecem. A pergunta central de Fredrik Barth é: “por que as especificidades dos grupos étnicos se mantêm?” Para Barth, é fundamental se aproximar ao máximo da lógica nativa e considerar como critério para a identidade étnica o sistema de autoclassificação. O autor argumenta que as identidades culturais são construídas ao longo do tempo (construtivismo) e, ao contrário de constituírem estruturas estanques, são dinâmicas. Segundo a perspectiva relacional, a interação entre grupos criará regras e, conseqüentemente, uma padronização das interações.

A grande contribuição de Barth foi sua crítica à construção dos grupos étnicos a partir de uma visão externa e como “tipos ideais”. Os pesquisadores tomariam como base as línguas, costumes, territórios e valores comuns e determinariam um conjunto de elementos para atribuir a um grupo seu caráter étnico. Essas características aglutinariam conceitos de raça, cultura, linguagem e sociedade para

a classificação. Segundo o autor esse procedimento seria equivocado porque, em primeiro lugar os grupos étnicos não são entidades isoladas, mas têm na interação seu principal motor. Outro aspecto essencial em seu arcabouço teórico é que os grupos são os autores e atores de sua etnicidade, ou seja, são eles que escolhem suas “categorias adscritivas nativas” que os caracteriza como grupo. Para ele não existe uma única forma de determinar o que seja etnicidade, ao contrário, ela é flexível e depende de cada grupo. O consenso grupal em torno de valores também pode variar e ocorre a partir de freqüentes negociações e em interação com outros elementos como meio ambiente e economia.

Schwarcz (1993) faz uma análise do percurso ideológico de teorias européias que chegam ao Brasil em meados do século XIX e, ao serem apropriadas pela elite intelectual brasileira, ganham feição singular. A questão racial se delinea de modo idiossincrático e paradoxal de acordo com os interesses reinantes na época. O período em foco vai de 1870 a 1930 e representa o apogeu e queda do evolucionismo social, paradigma teórico renegado pelos intelectuais brasileiros contemporâneos. No entanto, a compreensão da trajetória deste arcabouço teórico se faz indispensável por ser um dos baluartes da história do pensamento social brasileiro.

A década de 1870 inaugura a entrada do positivismo e da teoria evolucionista, ambas amparadas por modelos interpretativos norteados pela noção de raça. Como marcos de transição política e econômica temos, em 1871, a Lei do Ventre Livre que prenuncia a derrocada do sistema escravocrata. Os anos de 1930 anunciam uma mudança de rumos na história das idéias em que o conceito de raça começa a perder sua feição biológica para ganhar contornos culturais.

O paradoxo intelectual brasileiro da época é a mistura de liberalismo e racismo: “o primeiro fundava-se no indivíduo e em sua responsabilidade pessoal; o segundo retirava a atenção colocada no sujeito para centrá-la na atuação do grupo entendido enquanto resultado de uma estrutura biológica singular” (Schwarcz, 1993). O desmonte da escravidão apontava para a necessidade de se reafirmar as hierarquias. O projeto nacional nascente tinha como pressuposto teórico o evolucionismo social. A ironia ou tragicidade deste esforço era a inviabilidade de sustentar uma teoria racista num país já em vias de miscigenação. Além de ser inegável a mistura de raças, este era o aspecto mais importante da identidade nacional.

A construção teórica da questão racial brasileira se deu a partir da apropriação das teorias européias de uma maneira muito particular. Politicamente era necessário justificar o sistema hierárquico assim como viabilizar uma nação mestiça. Para tanto, o darwinismo social dava sustentação para a naturalização das diferenças sociais estabelecidas entre as raças e, ao mesmo tempo, se apoiava no evolucionismo gerando uma perspectiva esperançosa para uma nação miscigenada em direção à redenção através do branqueamento. Segundo esta concepção, o povo brasileiro era dividido em três raças hierarquicamente distribuídas da seguinte forma: no topo se encontraria o branco onde era destacado seu papel de civilizador, logo abaixo estaria o índio, de alguma forma exaltado por sua “pureza”, representante autêntico da natureza, mas que deveria ser burilado pelo branco e mais abaixo, o negro representava um “impedimento ao progresso da nação” (SCHWARCZ, 1993, p. 112).

No caso brasileiro não era possível evitar a miscigenação considerada indesejável, mas constitutiva. A solução proposta seria a fórmula do branqueamento em que os casamentos entre pessoas mestiças e brancas eram estimulados a fim de eliminar a presença da raça negra no Brasil. Neste sentido, o branqueamento nada mais era, portanto, do que um projeto genocida apresentado eufemicamente pelas vias da reprodução humana. Podemos reconhecer na carta que Renan, pensador europeu do século XIX, escreve para Gobineau, as raízes de tal teoria: “Uma quantidade muito pequena de sangue nobre posta em circulação em um povo basta para enobrecê-lo” (TODOROV, 1993, p. 127). O que Renan entende por “nobre” é “raça branca” já que o tema da carta trata da regeneração das “raças inferiores”. No Brasil, ocorreram campanhas de imigração maciça de origem européia e branca com predominância de alemães e italianos. Esse movimento de branqueamento adentra o século XX ganhando novos contornos em 1922 com o movimento modernista e em 1933 uma verdadeira mudança de direção com o mito da democracia racial. Sobre o mito, Teixeira (2006) destaca essa transição em que a miscigenação passa a ser valorizada como riqueza nacional tanto para brasileiros como estrangeiros. Por este motivo, o Brasil significa à época, o *locus* da harmonia racial, motivo de orgulho para os da terra e inveja de outros territórios. Freyre (1933) é considerado ícone do mito da democracia racial ao se inspirar em Boas e escrever uma pujante obra capaz de abalar os paradigmas reinantes no período em voga. Telles ressalta: “ironicamente, a visão anti-racista de Freyre sobre a miscigenação

ficou atrelada à idéia de branqueamento desenvolvida na geração anterior. (TELLES, 2003, p. 51).

Os horrores da segunda Guerra Mundial inspiraram o nascimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), fundada em 16 de novembro de 1945. A década de 1950 marca o início de uma série de pesquisas sobre a questão racial no Brasil a partir de um projeto da UNESCO que incentivou estudos sobre relações raciais. A partir daí a idéia de “harmonia racial” no Brasil passa a ser questionada com a constatação de preconceito, discriminação e imensas desigualdades entre os diversos estratos raciais.

Alguns pesquisadores como, por exemplo, Pierson, Wagley e Harris se inspiraram na Escola de Chicago e defendiam que no Brasil as relações raciais eram mais harmoniosas, se comparadas às vividas nos Estados Unidos. Segundo Telles (2003) os adeptos de Freyre tendiam a segui-lo em sua ênfase nas “relações horizontais de sociabilidade” e acreditavam que os descendentes de escravos seriam assimilados, subestimando os conflitos e desigualdades entre negros e brancos brasileiros. As “relações horizontais” ocorrem entre indivíduos de mesma classe social, enquanto as “relações verticais” se dão entre pessoas de diferentes classes sociais e poder sócio-econômico. Segundo esses autores, a verdadeira barreira para o processo de ascensão social se baseava no sistema de classes e que não havia “barreira de cor” no Brasil. Seyferth sintetiza o pensamento de Pierson: “o problema racial seria, sobretudo, um problema econômico e educacional, gerado pela situação das pessoas de cor como descendentes de escravos e situadas nas classes mais baixas.” (SEYFERTH, 1989, p. 26).

Hofbauer (2006) relata que, primeiramente, o foco do projeto da UNESCO era voltado para Salvador, capital baiana, por ser considerada um espaço onde vigorava a suposta harmonia racial. Por coincidência, a Universidade Columbia nos Estados Unidos e o Estado da Bahia tinham uma pesquisa em conjunto no interior da Bahia. Charles Wagley, coordenador científico norte-americano e Alfred Métraux, diretor do setor de relações raciais da UNESCO reuniram esforços para aprofundar o processo de pesquisa. Ao visitar várias cidades brasileiras, Métraux observou em São Paulo uma realidade distinta da que imaginava e decidiu incluir a cidade de São Paulo como contraponto à Salvador. Thales de Azevedo se baseou nas hipóteses de Wagley em sua pesquisa na Bahia, a saber: “(1) no Brasil existe pouco preconceito

de cor e na Bahia ainda menos, e de que (2) o preconceito de classe é mais forte do que o de cor, e por tudo isso, a linha de cor não é um obstáculo intransponível no processo de mobilização vertical na Bahia” (HOFBAUER, 2006, p. 265). As pesquisas desenvolvidas em São Paulo e no Rio de Janeiro, ao contrário, constataram a presença de racismo na sociedade brasileira. Os principais autores deste grupo foram Bastide, Fernandes, Nogueira e Costa Pinto.

Nogueira (1985) fez uma distinção clássica entre “preconceito racial de marca” em que o fenótipo se faz predominante e é característico da sociedade brasileira e o “de origem” presente nos Estados Unidos em que a ascendência do indivíduo é determinante. Para Fernandes (1972) o desenvolvimento da sociedade capitalista de classes deixaria para trás o escravismo, o “atraso” e seria possível a ascensão do negro e o fim da estratificação das raças e a realização, enfim, da verdadeira democracia racial.

Os anos 70 foram o auge do ambiente crítico em relação ao mito da democracia racial devido, principalmente, aos estudos quantitativos sobre as desigualdades raciais no Brasil, com destaque para Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva. Vale salientar a crítica a Fernandes por atrelar a estratificação racial à de classe. Para os autores (1988), o preconceito ganhou novos contornos se adaptando à sociedade contemporânea capitalista. No período entre 1964 e 1970, quando a ditadura militar mantinha acirrada vigilância em relação a todos os setores da sociedade brasileira e, ainda, reprimia tudo e todos que estavam em dissonância com a classe governante, muitos intelectuais e artistas foram exilados e seus trabalhos, interrompidos. Os estudos sobre raça foram considerados ameaçadores por questionarem os ideais nacionalistas difundidos pelos governos militares.

Segundo Telles

nas décadas de 70 e 80, a democracia racial continuou sendo amplamente aceita pela maioria dos setores da sociedade brasileira, a despeito das contestações acadêmicas do início dos anos 50 e dos modernos protestos negros iniciados em 1978. (2003, p. 61).

O retorno formal à democracia no Brasil se deu em 1985 e, aos poucos, foi abrindo espaço para as manifestações políticas e sociais dos cidadãos brasileiros. A redemocratização foi o palco para a expansão de movimentos sociais diversos, entre eles, do movimento negro. Ainda em pleno regime ditatorial, em 1974. Um grupo de

negros de Salvador fundou o bloco de carnaval “Ilê Aiyê” constituído somente por negros. A valorização da cultura negra se estendeu através do movimento Black Soul para o Rio de Janeiro e São Paulo, inspirado nos negros americanos que valorizavam sua negritude através da moda, música e dança. Em 1978 nasceu o Movimento Negro Unificado (MNU) e, progressivamente, as reivindicações baseadas na identidade negra foram repercutindo na esfera política institucional. O Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo foi criado em 1984 inspirou o surgimento de vários conselhos dedicados às demandas dos grupos negros como o da Bahia (1987), Rio Grande do Sul (1988) e Rio de Janeiro (1991).

No meio acadêmico, a dissertação de Hasenbalg (1978) foi um marco para a retomada dos estudos sobre raça no Brasil. O trabalho de Hasenbalg e Valle Silva nos anos 80 abriu caminho para uma série de estudos quantitativos que tinham como foco as desigualdades raciais nas variáveis como renda, emprego, mortalidade infantil, analfabetismo e mobilidade social em geral. Nos anos 90, “a raça começou a ser aceita como campo legítimo de estudo nas ciências sociais do Brasil, refletindo o novo consenso de que raça e racismo eram questões importantes.” (Telles, 2003, p. 76). O século XXI é marcado pela intensificação do debate em torno da questão racial brasileira com destaque para as desigualdades, o racismo e as ações afirmativas para negros, temas que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho.

1.1 Classificar é Preciso? Ou Meandros da Classificação

Parafraseamos a canção de Chico Buarque a fim de abordar a questão da classificação e a dificuldade de fazê-lo precisamente. Em relação à questão da classificação por cor ou raça no Brasil, há um polêmico e extenso debate sobre o assunto. Desde que o conceito biológico de raça caiu em obsolescência, existe um embate sobre como é possível se apropriar deste termo em outras esferas. Embora “raça” não exista em seu sentido primordial, os cientistas sociais consideram as construções sociais em torno do termo como parâmetro para suas análises. Para Sansone (1997) existem três grandes sistemas de classificação racial, a saber: em primeiro lugar, os censos oficiais que trabalham com os termos “cor/raça” “branca”, “preta”, “parda”, “amarela” e “indígena”; em segundo, o senso comum que utiliza

uma série de termos distribuídos num *continuum de cor* e em terceiro, um sistema dual utilizado pelo movimento negro priorizando os termos “negros” e “brancos”.

Termos como “negro”, “preto”, “escuro”, “bem escuro ou escuro mesmo”, “caboclo”, “mulato”, “bem mulato, mulato mesmo ou mulato escuro”, “moreno”, “claro” e “branco” foram categorizados por Teixeira (1987). Segundo a autora, “os critérios acionados deveriam ser compreendidos como expressão da forma como a sociedade se encontra organizada” (TEIXEIRA, 1987, p. 85). Para ROSEMBERG, 1998 a classificação racial no Brasil é fluida e variável e combina fenótipo e status social, visão compartilhada por alguns autores. Para Araújo, por exemplo, a cor é “uma metáfora, a categoria mais freqüentemente acionada para demarcar diferenças e desigualdades com base na raça” (ARAÚJO, 1987, p. 15).

Aqui temos o cerne de uma complexa e polêmica questão sobre até que ponto os censos oficiais sobre cor/raça se baseiam em critérios confiáveis ou não. Osorio (2004), por outro lado, afirma: “Embora seja plausível supor que existam em algum grau imperfeições e erros na definição da pertença dos indivíduos aos grupos raciais delimitados pelas categorias da classificação, a quase totalidade das pessoas se enquadra em um dos cinco grupos disponíveis” (OSORIO, 2004, p. 85). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a autoclassificação étnico-racial dos indivíduos é feita por cor/raça a partir das classificações: branca, preta, parda e amarela ou indígena. Na Síntese de Indicadores Sociais de 2006, produzida a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2005, foi constatado que pela primeira vez nas duas últimas décadas houve queda no percentual de participação da população branca na distribuição por cor. Uma hipótese do IBGE para esta queda está relacionada a mudanças na autoclassificação de cor/raça da população e atribuída à questão identitária.

O trabalho do movimento negro e dos segmentos sociais que lutam pela valorização da negritude brasileira, ressalta a importância do reconhecimento da identidade negra como instrumento de luta política em favor de uma melhoria da condição desta população no interior da estrutura social brasileira. Para Telles (2003)

No Brasil, a existência da categoria mulato, ou pardo, ou mestiço, é, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma ideologia de miscigenação e não o resultado automático do processo biológico real da mistura de raças. A miscigenação não cria seres de raças mistas, como demonstra o caso dos Estados Unidos, onde as pessoas com mistura racial são simplesmente negras. Na ideologia brasileira, os

mulatos são valorizados no imaginário nacional como sendo o brasileiro típico, embora sejam também, freqüentemente, marginalizados e, na realidade, estejam mais próximos da condição dos negros do que dos brancos na estrutura de classes do Brasil. (p. 305).

Sansone (1996) em sua análise percebeu algumas diferenciações interessantes em termos de autodefinição. Por exemplo, os “negros” são mais jovens, escolarizados e desempregados. A maioria dos “pretos”, por sua vez, são mais pobres. Os “pretos” não possuem características fenotípicas como mais escuros ou “negroides” que os que se autodefiniram como “pardos” ou “escuros”. Na verdade não foram observadas diferenças de cor ou traços físicos, mas, ao contrário, que os “pretos” pareciam aceitar certa imobilidade social enquanto os “pardos”, “escuros” e “morenos” buscavam ascensão na estrutura social e, ainda, não se assumiam como negros. Os “mestiços” que estavam em melhores condições se autodenominavam “brancos”. O autor concluiu em seu estudo que os “pretos” tinham renda, escolaridade e status muito baixos para aspirarem uma posição social mais proeminente. Segundo Sansone, “preto é a cor da negação” (SANSONE, 1996, p. 178).

O que importa para a presente pesquisa é captar e analisar a partir do critério da autoclassificação tanto aberta quanto fechada e dos discursos em torno da questão racial o material coletado da população em foco. A questão da classificação racial nos remete à outra esfera à qual está intimamente relacionada, qual seja, a da identidade, outro tema de grande relevância para as ciências sociais. Segundo Guimarães (2003), “raças” são, na verdade, discursos sobre a origem e valores disseminados pelas diferentes gerações que criam “identidades sociais”. Esses discursos se referem a outros elementos como traços fisionômicos, cor da pele e atributos subjetivos que são compartilhados pelos integrantes do grupo e, muitas vezes, pelos indivíduos que se situam fora do grupo. Os discursos sobre lugares são geralmente relacionados à noção de etnia. Muitos outros elementos interagem com esses conceitos como, por exemplo, os hábitos, a maneira de se fazer alguma coisa, a culinária, o sentimento de comunidade ou outros aspectos culturais como música, dança e pintura.

Como referências fundamentais, podemos citar Lopes (2002) ao chamar a atenção para a formação da palavra identidade, ou seja, *id-entidade* é o ego que se tornou uma entidade estável. Berger e Luckmann (2007) descrevem o processo de

formação da identidade ou socialização como cognoscitivo, mas, acima de tudo norteado pela afetividade e construído através da abstração: “o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade” (p. 178). Esse processo é dialético e complexo na medida em que indivíduos e sociedades são múltiplos e se relacionam em diferentes esferas. Woodward (2007) ressalta o aspecto relacional da identidade, ou seja, o fato desta depender de outra para existir. A diferença, em termos ontológicos, é condição primordial necessária.

Em “O Mal-Estar da Pós-Modernidade”, Zygmunt Bauman parafraseou (Sigmund) Freud e seu clássico “O Mal-Estar na Civilização” e o “custo” do projeto civilizatório. Bauman compreende o contexto contemporâneo como inseguro e “líquido”, onde as relações humanas são mediadas pelo desejo de consumo. Para Bauman (2005) a “questão da identidade” é uma “convenção socialmente necessária” cercada por riscos e ambivalências. Stuart Hall (2006) descreve a identidade do “sujeito pós-moderno” como uma “celebração móvel” constantemente remodelada de acordo com circunstâncias geralmente contraditórias. Existe uma consonância entre estes autores na medida em que compartilham da visão do mundo contemporâneo como extremamente volátil, complexo, contraditório e inseguro. Manuel Castells, por sua vez, classifica três formas e origens de construção de identidades, a saber:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais,... ; *Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas...; *Identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (2006, p. 24).

Fraser (2002) observa que existem no mundo contemporâneo dois tipos de reivindicação por justiça social e que estão em consonância com a construção das identidades. O primeiro, conhecido como universalismo, é redistributivo ou igualitário, não considera as identidades como significativas e existe há mais de cento e cinquenta anos. Esse primeiro modelo conceitual é considerado por seus opositores como imbuídos de um caráter neutro que invisibiliza (*gender/colour blindness*) as diferenças e se apóiam num modelo de indivíduo branco, do sexo masculino, ocidental e heterossexual e não deixa espaço para as lutas específicas

de certos grupos em desvantagem no seu contexto social. Críticos do Universalismo afirmam que por ser uma doutrina que prioriza o geral em detrimento do particular produzindo e reificando as desigualdades sociais. Em resposta a este efeito, os grupos sociais em desvantagem têm clamado por uma cidadania que permita a construção de sociedades mais inclusivas. O conceito de classe social como modelo explicativo predominante para a compreensão das desigualdades entrou em declínio para dar espaço aos conceitos de gênero, raça, etnia, sexualidade implícitos a alguns dos movimentos sociais da atualidade. O segundo tipo, o qual o feminismo pode ser considerado como um de seus pilares fundamentais é o multiculturalismo ou das “políticas de reconhecimento”, ou ainda, “políticas das identidades”, movimentos sociais que lutam para que as diferenças sejam mais aceitas e respeitadas. Em relação à “identidade étnica” Cardoso de Oliveira (1976) ressalta alguns aspectos fundamentais. Em primeiro lugar ela é bidimensional por conter duas dimensões, a individual e a coletiva. Em segundo, é relacional, ou seja, depende de outra para se definir. Em terceiro, é contrastiva, pois surge por oposição à outra identidade. Finalmente, o autor destaca o aspecto manipulativo: “a identificação étnica alcançada por manipulações de regras sociais é um fenômeno mais geral do que se poderia imaginar no quadro das relações entre índios e brancos” (p. 17).

Como principal matriz teórica em que nos baseamos para analisar o material coletado, optamos por lançar mão do arcabouço teórico de Tomaz Tadeu da Silva e sua concepção dialética sobre a construção social da identidade e da diferença. Nas palavras do autor

As questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de *conhecimento*³. O que causa estranheza, entretanto, a ausência de uma teoria da identidade e da diferença. Em geral, o chamado “multiculturalismo” apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. (2007, p. 73).

Para Silva (2007) em contraponto com a identidade, que parece ser uma positividade, um fato autônomo, a diferença, por sua vez, é aquela que o outro é. No

³ Grifo do autor.

entanto, é fundamental perceber a relação de dependência entre identidade e diferença. Por exemplo: a afirmação “sou brasileira” é a síntese de uma série de negações assim como “ela é chinesa”. Neste sentido, identidade e diferença são inseparáveis, pois ambas são produções e criadas por atos de linguagem e não são fatos em si por estarem inseridas em sistemas de significação. A linguagem, por sua vez, é uma “estrutura que balança”. Identidade e diferença são indeterminadas e instáveis como a linguagem e fazem parte de uma cadeia de significações constituída a partir de relações de poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A diferenciação é o processo central de produção da identidade e da diferença, mas há outros por onde se definem as relações de poder.

Em primeiro lugar o par de opostos “incluir *versus* excluir” divide o mundo social entre “nós” e “eles”, onde “nós” é a referência. Em segundo, o ato de classificar hierarquiza os indivíduos a partir de um ponto de vista dominante. Existem oposições binárias onde um dos termos é privilegiado: “masculino *versus* feminino”; “branco *versus* negro”; “heterossexual *versus* homossexual”. Em terceiro, o ato de normalizar fixa uma identidade como norma e uma identidade específica é eleita como parâmetro em relação ao qual as outras são avaliadas e hierarquizadas em um processo sutil. No entanto, normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável e única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como “a” identidade. Paradoxalmente todas as outras são marcadas como tais.

Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial; num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. Para que a identidade normal exista se faz necessário definir o anormal. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. Segundo Silva (2007) existem estratégias para tentar fixar identidades

como, por exemplo, argumentos biológicos para justificar a superioridade de gênero ou a criação de mitos fundadores no caso das identidades nacionais. Em contrapartida, existem processos que pretendem desconstruir o aspecto fixo e essencialista das identidades como, por exemplo, o hibridismo que ocorre entre os opostos. A ambigüidade e o cruzamento das fronteiras questionam a fixidez das identidades.

No contexto da educação, uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. O autor questiona a viabilidade de desestabilizá-las a fim de denunciar seu caráter construído e sua artificialidade. Silva contrapõe o conceito de diversidade existente ao de multiplicidade que é ativa e produtiva. Se a diversidade é um dado, da natureza ou da cultura, a multiplicidade é um movimento. Enquanto a diversidade reafirma o idêntico, a multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

Cunha (1985) chama a atenção para o aspecto instrumental da etnicidade. Através de sinais diacríticos reconhecidos pelos integrantes de um grupo e, concomitantemente, pelos que estão fora dele, elabora-se e reelabora-se uma identidade cultural. A identidade de um grupo permite que ele seja capaz de se organizar, a partir de interesses compartilhados, e ampliar seu campo de ação política nas relações de poder de uma sociedade.

Muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo da chamada “Diáspora Negra” (Gilroy, 1993, 2007; Hall, 2003; Tettey and Puplampu, 2005). O termo “diáspora”, que em grego antigo quer dizer dispersão significa, num sentido amplo, a migração de qualquer povo ou etnia pelo mundo. No entanto, a palavra tem uma história interessante. No século III a.C., o rei do Egito, Ptolomeu II, encomendou uma tradução da Torá para o idioma grego a fim de ilustrar a recém inaugurada Biblioteca de Alexandria. Esta tradução ficou conhecida com a “Versão dos Setenta” ou “Segptuaginta” por terem nela trabalhado setenta e dois rabinos e levado setenta e dois dias para o feito. Diversas traduções da Bíblia tiveram origem na Septuaginta. A palavra “diáspora” foi utilizada na tradução da Septuaginta para o grego para designar “dispersão”, a partir da seguinte maldição nela inscrita: “Serás disperso por todos os reinos da terra”. Este termo foi freqüentemente utilizado para se referir ao

povo judeu a partir do exílio na Babilônia, século VI a.C. e, especialmente após a destruição de Jerusalém em 135 d.C. Perdurou como significado a idéia de deslocamento de grandes massas populacionais, forçado ou incentivado, de uma área geográfica para diversos destinos.

No mundo contemporâneo do multiculturalismo, temos na teoria da “Diáspora Africana” um manancial extremamente rico de discursos e práticas centrados na África e dos negros de variados cantos do mundo. Este arcabouço teórico considera como origem da Diáspora Africana a expansão colonial européia do século XV que patrocinou a migração e escravização de negros africanos ao redor do mundo. Em 1903, William Du Bois cunhou o conceito de “dupla consciência” (*double consciousness*) para descrever o conflito do negro americano. A idéia de sujeito afro-americano se constitui a partir de uma dupla identidade nacional ou pertencimento geográfico. A África e os Estados Unidos estão presentes nos corpos e mentes das mulheres e homens afro-americanos que constroem suas identidades como cidadãos norte-americanos com ascendência africana. Zilé Bernd nos fala sobre a construção da identidade negra:

Pode-se considerar que o movimento de Du Bois foi o embrião para a conquista de espaços mais importantes de afirmação surgidos nos anos 20 no bairro nova-iorquino do Harlem (bairro negro), onde uma população estimada em 300 mil negros não tinha deixado morrer formas artísticas herdadas de sua ancestralidade africana. Surge aí o *Negro Renaissance*, ou renascimento negro, que, como o nome indica, pretendia fazer reviver a autoconsciência do negro americano, propondo não uma utópica volta à África, mas uma redefinição do papel do negro em solo norte-americano (1986, p.21).

Na obra “O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla consciência” (1993), Paul Gilroy amplia o conceito de dupla consciência para todos os negros que vivem em diversas partes do mundo pós-escravidão.

É interessante notar que no caso brasileiro, associamos, em geral, a ascendência branca aos imigrantes vindos do continente europeu. No entanto, não se faz presente no imaginário nacional a idéia de “diáspora branca”, a não ser no caso específico do povo judeu e sua história repleta de perseguições, peregrinações e resistência cultural. Algumas pesquisas têm se dedicado à questão da branquidade ou branquitude. Entre eles se destacam “Supremacia branca: estudo comparativo sobre a história norte-americana e a sul-africana, de George Frederickson (1981), “O estágio mais elevado da supremacia branca: origens da

segregação na África do Sul e no Sul dos Estados Unidos”, de John W. Cell (1982) e “A feitura da raça e da nação”, de Anthony W. Marx (1998). No Brasil contemporâneo temos entre os trabalhos que se destacam neste campo, Carone (1999), Piza (1998), Silva Bento (2002) e Rosemberg (1985). Como características da branquidade, Silva Bento (2002) cita Piza (1998) e destaca:

Algo consciente apenas para as pessoas negras; há um silêncio em torno da raça, não é um assunto a ser tratado; a raça é vista não apenas como diferença, mas como hierarquia; as fronteiras entre negros e brancos são sempre elaboradas e contraditórias; há, em qualquer classe, um contexto de ideologia e de prática da supremacia branca; a integração entre negros e brancos é narrada sempre como parcial, apesar da experiência de convívio; a discriminação não é notada e os brancos se sentem desconfortáveis quando têm de abordar assuntos raciais; a capacidade de apreender e aprender com o outro, como um igual/diferente, fica embotada; se o negro, nas relações cotidianas, aparece como igual, a interpretação é de exibicionismo, de querer se mostrar. (2002, p. 42).

É claro que estas características não são exclusivas de pessoas de fenótipo ou origem atribuídas aos “brancos” nem que todos esses indivíduos estão em consonância com estes pressupostos. Ao contrário, constituem uma ideologia compartilhada em larga escala por todos os tipos étnico-raciais por constituírem as premissas do racismo predominante e arraigado em nossa sociedade. Voltemos o foco para a população deste estudo a fim de apresentar e analisar o material coletado.

1.2 Perfil Geral da População

A fim de desenhar um perfil da população em foco, apresentaremos em linhas gerais alguns dos dados extraídos dos cento e vinte e um questionários aplicados e das doze entrevistas realizadas com alunos e alunas do Grupo Perspectiva Integral (GPI), filial Copacabana cujo retorno podemos observar nas Figuras 1 e 2⁴:

⁴ Os gráficos e tabelas deste trabalho foram elaborados pela autora com a utilização do programa Excel ou do *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, cuja tradução é pacote estatístico para as ciências sociais, exceto aqueles cuja fonte está explícita.

Figura 1 – Retorno dos Questionários

GPI - COPACABANA					
	3º ano_curso regular (manhã)	Pré-vestibular (manhã)	Pré-vestibular (tarde)	Pré-vestibular (noite)	TOTAL
Nº de Alunos	61	38	39	43	180
Respondentes	46	35	19	21	121
%	75,4%	92,1%	48,7%	48,8%	67,2%

Figura 2 – Perfil Geral dos Entrevistados

(Os nomes foram mudados a fim de garantir o anonimato)

NOME	IDADE	COR/RAÇA (QUESTÃO ABERTA)	COR/RAÇA (QUESTÃO FECHADA)	ORIGEM
Antônio	18	branco	branca	européia
Maria	17	morena	parda	indígena
Martha	17	branca	branca	européia e judaica
Valéria	17	morena	parda	italiana
Soraia	17	parda	parda	não sabe
Beatriz	19	branca morena	parda	européia e outra (não sabe)
Renata	17	parda	parda	africana e indígena
Marcos	17	branco	branca	européia e indígena
Andrea	17	branca	branca	européia
Daniel	17	negro	preta	africana
Paula	17	branca	branca	européia
Mônica	17	branca	branca	italiana

A média de idade encontrada foi de 18,5 anos em que 42,1% são do sexo masculino e 57,9%, feminino (Figuras 3, 4 e 5).

Figura 3 – Média de Idade

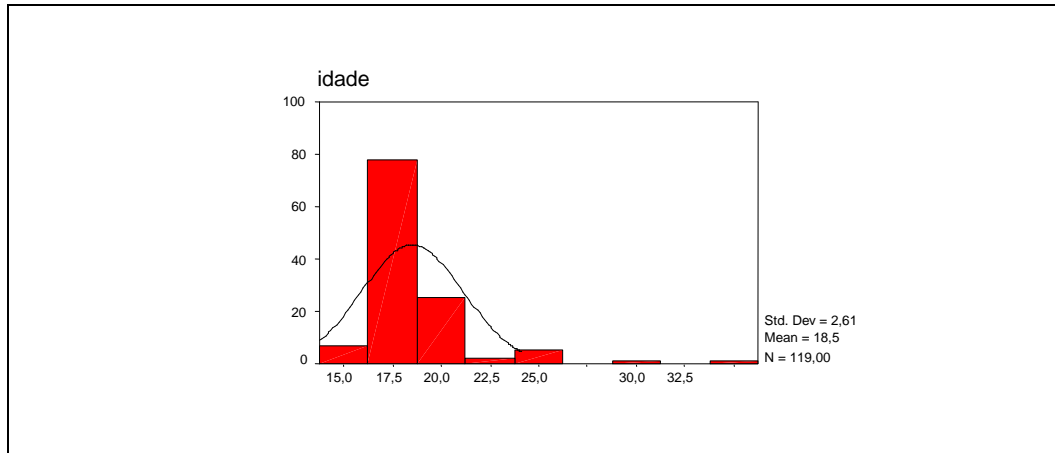


Figura 4 – Sexo

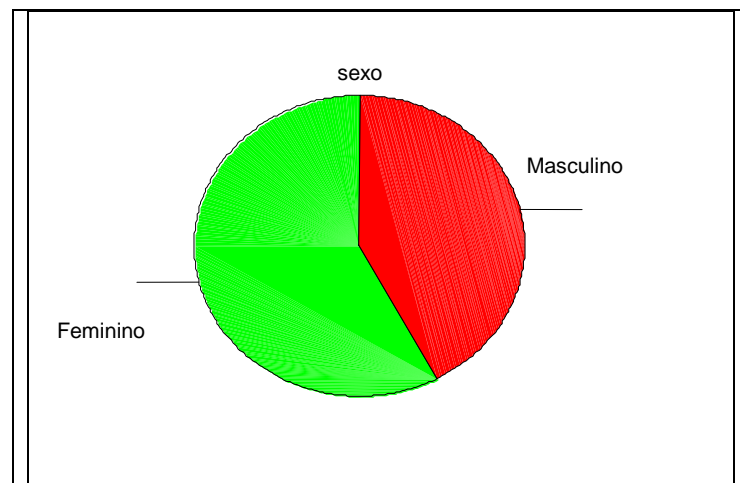


Figura 5 – Sexo (percentuais)

		sexo			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	51	42,1	42,1	42,1
	Feminino	70	57,9	57,9	100,0
Total		121	100,0	100,0	

Em relação à distribuição de cor/raça, a partir da questão fechada⁵, obtivemos como resultado: 65,3% branca, 27,3% parda, 3,3% indígena, 2,5% preta e 1,7% amarela (Figura 7).

⁵ Ver questão nº 8 do questionário e Figura 6.

Figura 6 – Classificação de Cor/Raça (Critérios IBGE)

classificação ibge de cor/raça - questão fechada

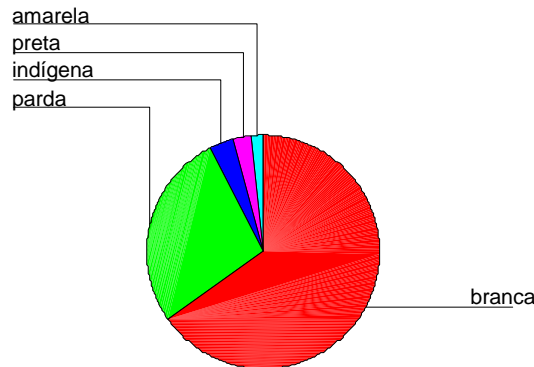


Figura 7 – Classificação de Cor/Raça (Critérios IBGE) – Percentuais

classificação ibge de cor/raça - questão fechada

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid branca	79	65,3	65,3	65,3
parda	33	27,3	27,3	92,6
indígena	4	3,3	3,3	95,9
preta	3	2,5	2,5	98,3
amarela	2	1,7	1,7	100,0
Total	121	100,0	100,0	

A distribuição por cor/raça da população brasileira segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2005 é a seguinte: 49,9% branca; 43,2% parda; 6,3% preta; e 0,7% amarela ou indígena (Figura 8).

Figura 8 – PNAD 2005 (IBGE)

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Distribuição percentual, por cor ou raça (%)			
	Branca	Preta	Parda	Amarela ou indígena
Brasil	49,9	6,3	43,2	0,7

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2006/Tabelas/ em ftp.ibge.gov.br

Se levarmos em conta que a população em foco representa uma parcela privilegiada de jovens estudantes que se preparam para ingressar na universidade, os números referentes às cores branca, parda e preta confirmam as pesquisas sobre o tema no Brasil, ou seja, que os brancos estão em posição vantajosa em relação aos pretos e pardos. Esse aspecto será aprofundado no capítulo sobre cor/raça no

contexto educacional. No entanto, é interessante notar que os números referentes às cores amarela e/ou indígena estão super representados no contexto estudado, pois enquanto 0,7% representam a população brasileira, 5,0% deste contingente foi encontrado na população em foco. Observamos, ainda, que 81% dos respondentes não trabalham enquanto 19% trabalham⁶.

Figura 9 – Trabalham (Percentuais)

		trabalha			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	não	98	81,0	81,0	81,0
	sim	23	19,0	19,0	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Todos os respondentes são brasileiros, sendo que 81% nasceram no Rio de Janeiro, 5% em Minas Gerais, 3,3% na Bahia, 2,5% em São Paulo, 1,7% no Ceará, 1,7% no Distrito Federal e 1,7% na Paraíba. Espírito Santo, Paraná, Mato Grosso e Rio Grande do Sul representam 0,8% cada um na população (Figura 10). 71,1% nasceram no Rio de Janeiro enquanto o restante está distribuído por diversas cidades (Figura 11). É interessante notar que, se compararmos as variáveis “bairro onde nasceu” (Figura 12) e “bairro onde reside” (Figura 13), notaremos um fenômeno migratório para o bairro de Copacabana. Pois, enquanto 13,2% declararam ter nascido neste bairro, 49,6% hoje residem nele. Outro aspecto interessante é em relação aos que optaram por não responder às perguntas. Notamos que o número de 16,5% que não quiseram responder onde nasceram, em relação à onde residem, apenas 0,8%, ou seja, 1 pessoa se absteve.

⁶ Ver questionário, questão 13 e Figura 9.

Figura 10 – Estado onde Nasceu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
rj	98	81,0	81,0	81,0
mg	6	5,0	5,0	86,0
bh	4	3,3	3,3	89,3
sp	3	2,5	2,5	91,7
ce	2	1,7	1,7	93,4
df	2	1,7	1,7	95,0
pb	2	1,7	1,7	96,7
es	1	,8	,8	97,5
mt	1	,8	,8	98,3
pr	1	,8	,8	99,2
rs	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 11 – Cidade onde Nasceu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
rj	86	71,1	71,1	71,1
sem resposta	3	2,5	2,5	73,6
brasilia	2	1,7	1,7	75,2
salvador	2	1,7	1,7	76,9
sao gonçalo	2	1,7	1,7	78,5
sao paulo	2	1,7	1,7	80,2
bananeiras	1	,8	,8	81,0
barra do pirai	1	,8	,8	81,8
belo vale	1	,8	,8	82,6
bh	1	,8	,8	83,5
campos dos goytacazes	1	,8	,8	84,3
fortaleza	1	,8	,8	85,1
ilheus	1	,8	,8	86,0
itanhandu	1	,8	,8	86,8

joao pessoa	1	,8	,8	87,6
leopoldina	1	,8	,8	88,4
macae	1	,8	,8	89,3
mairipora	1	,8	,8	90,1
niteroi	1	,8	,8	90,9
nova frigurgo	1	,8	,8	91,7
nova iguaçu	1	,8	,8	92,6
pantanal	1	,8	,8	93,4
paravai	1	,8	,8	94,2
quarai	1	,8	,8	95,0
s. j. de meriti	1	,8	,8	95,9
sao joao del rei	1	,8	,8	96,7
tres rios	1	,8	,8	97,5
varginha	1	,8	,8	98,3
vitoria	1	,8	,8	99,2
volta redonda	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 12 - Bairro onde nasceu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
botafogo	23	19,0	19,0	19,0
sem resposta	20	16,5	16,5	35,5
copacabana	16	13,2	13,2	48,8
centro	8	6,6	6,6	55,4
humaita	7	5,8	5,8	61,2
laranjeiras	5	4,1	4,1	65,3
tijuca	4	3,3	3,3	68,6
lagoa	2	1,7	1,7	70,2
leblon	2	1,7	1,7	71,9
aldeota	1	,8	,8	72,7
andarai	1	,8	,8	73,6
brota	1	,8	,8	74,4
campinho	1	,8	,8	75,2

campo grande	1	,8	,8	76,0
cavaleiros	1	,8	,8	76,9
cidade nova	1	,8	,8	77,7
comendador soares	1	,8	,8	78,5
corumba	1	,8	,8	79,3
engenho novo	1	,8	,8	80,2
flamengo	1	,8	,8	81,0
grajau	1	,8	,8	81,8
imbui	1	,8	,8	82,6
jacarepagua	1	,8	,8	83,5
jardim america	1	,8	,8	84,3
lins	1	,8	,8	85,1
madureira	1	,8	,8	86,0
paraiso	1	,8	,8	86,8
pça XV	1	,8	,8	87,6
piqueri	1	,8	,8	88,4
ramos	1	,8	,8	89,3
rio comprido	1	,8	,8	90,1
rocha miranda	1	,8	,8	90,9
rocinha	1	,8	,8	91,7
santa teresa	1	,8	,8	92,6
santana	1	,8	,8	93,4
sao francisco	1	,8	,8	94,2
sao francisco de itabapoana	1	,8	,8	95,0
sao paulo	1	,8	,8	95,9
savassi	1	,8	,8	96,7
silvestre	1	,8	,8	97,5
vila da penha	1	,8	,8	98,3
vila isabel	1	,8	,8	99,2
vila marchetti	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 13 - Bairro onde reside no RJ (cidade)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
copacabana	60	49,6	49,6	49,6
laranjeiras	9	7,4	7,4	57,0
botafogo	8	6,6	6,6	63,6
flamengo	6	5,0	5,0	68,6
gloria	6	5,0	5,0	73,6
leme	5	4,1	4,1	77,7
centro	4	3,3	3,3	81,0
urca	4	3,3	3,3	84,3
humaita	2	1,7	1,7	86,0
meier	2	1,7	1,7	87,6
santa teresa	2	1,7	1,7	89,3
vila da penha	2	1,7	1,7	90,9
barra	1	,8	,8	91,7
barra da tijuca	1	,8	,8	92,6
guadalupe	1	,8	,8	93,4
ipanema	1	,8	,8	94,2
jardim botanico	1	,8	,8	95,0
lagoa	1	,8	,8	95,9
leblon	1	,8	,8	96,7
lins	1	,8	,8	97,5
rocinha	1	,8	,8	98,3
santo cristo	1	,8	,8	99,2
sem resposta	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Em relação às questões 15 e 16 do questionário, temos: 67,8% ensino fundamental privado, 25,6% público e 6,6% o mesmo tempo em cada um dos tipos (Figura 14). Em relação ao ensino médio, temos: 75% ensino privado, 22,5% público e 2,5% o mesmo tempo em cada um dos tipos (Figura 15).

Figura 14 – Ensino Fundamental – Público x Privado

maior tempo no ensino fundamental - público ou privado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid privado	82	67,8	67,8	67,8
público	31	25,6	25,6	93,4
mesmo tempo (público/privado)	8	6,6	6,6	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 15 – Ensino Médio – Público x Privado

maior tempo no ensino médio - público ou privado

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid privado	90	74,4	75,0	75,0
público	27	22,3	22,5	97,5
mesmo tempo (público/privado)	3	2,5	2,5	100,0
Total	120	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	121	100,0		

Em referência à renda familiar (Figura 16) temos em primeiro lugar 26,4% com renda entre R\$ 4.151,00 (quatro mil, cento e cinquenta e um reais) e R\$ 8.300,00 (oito mil e trezentos reais). Em segundo, com 15,7% temos uma renda familiar de R\$ 2076,00 (dois mil e setenta e seis reais) a R\$ 4150,00 (quatro mil, cento e cinquenta reais). 14,9% apresentam nesta variável de R\$ 416,00 (quatrocentos e dezesseis reais) a R\$ 1245,00 (mil, duzentos e quarenta e cinco reais). 13,2% apresentaram renda de R\$ 8301,00 (oito mil, trezentos e um reais) a 12450,00 (doze mil, quatrocentos e cinquenta reais).

Figura 16 – Renda Familiar

somatório das rendas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
de R\$ 4151,00 a R\$ 8300,00	32	26,4	26,4	26,4
de R\$ 2076,00 a R\$ 4150,00	19	15,7	15,7	42,1
de R\$ 416,00 a R\$ 1245,00	18	14,9	14,9	57,0
de R\$ 8301,00 a 12450,00	16	13,2	13,2	70,2
não respondeu	12	9,9	9,9	80,2
de R\$ 1246,00 a R\$ 2075,00	11	9,1	9,1	89,3
de R\$ 12451,00 a R\$ 16600,00	6	5,0	5,0	94,2
mais de R\$ 20750,00	5	4,1	4,1	98,3
até R\$ 415,00	1	,8	,8	99,2
de R\$ 16601,00 a R\$ 20750,00	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Na Figura 17 é possível observar o quesito “escolaridade do pai” cujos principais números são 24,8% para graduação, 17,4% com 2º grau completo, 9,9% com pós-graduação e 7,4% com terceiro grau incompleto. Na Figura 18 é possível verificarmos a grande diversidade de respostas em relação à ocupação do pai. As mais freqüentes foram: porteiro, engenheiro, motorista, advogado, bancário, comerciante e professor. Os principais números para “escolaridade da mãe” (Figura 19) são: 31,4% para graduação, 21,5% com segundo grau completo e 9,1% com terceiro grau incompleto. Percebemos em comparação que as mães têm maior nível de escolaridade em relação aos pais. Segundo Araújo, Picanço e Scalon (2007)

é consenso na interpretação sobre a sociedade contemporânea, assim como no que se refere ao crescente processo de individuação nas relações sociais, que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e o maior acesso à escolaridade foram aspectos decisivos para redefinir seu lugar na sociedade e na família. (p. 270).

Ao verificarmos as ocupações das mães (Figura 20), temos em primeiro lugar, com 16,5% “dona de casa”, em segundo, com 7,4% a de “professora”, em seguida temos 5,8% como “doméstica” e 3,3% a de “funcionária pública”. Percebemos que, mesmo com um nível de escolaridade mais alto que os pais, as mães estão em

desvantagem em relação ao status de suas ocupações em relação aos pais. Bruschini (2007) argumenta que

Não seria ilusório, portanto, levando em conta todas as reformulações já realizadas na PNAD, desde o começo dos anos de 1990, defender, para concluir este texto, a proposta de que o trabalho doméstico, que consome dos que dele se ocupam – em sua maioria mulheres, donas de casa e mães de filhos pequenos – parte considerável do seu tempo, passe a ser considerado um trabalho não remunerado, e não mais inatividade econômica. (p. 56).

Figura 17 – Escolaridade do Pai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
graduação	30	24,8	24,8	24,8
2º grau completo	21	17,4	17,4	42,1
não sabe/não respondeu	14	11,6	11,6	53,7
pós	12	9,9	9,9	63,6
3º grau incompleto	9	7,4	7,4	71,1
primário incompleto	7	5,8	5,8	76,9
2º grau incompleto	7	5,8	5,8	82,6
mestrado	7	5,8	5,8	88,4
1º grau incompleto	6	5,0	5,0	93,4
doutorado	4	3,3	3,3	96,7
1º grau completo	2	1,7	1,7	98,3
primário completo	1	,8	,8	99,2
99,00	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 18 – Ocupação do Pai

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
porteiro	7	5,8	5,8	5,8
sem resposta	7	5,8	5,8	11,6
engenheiro	6	5,0	5,0	16,5
motorista	5	4,1	4,1	20,7
advogado	4	3,3	3,3	24,0
bancario	3	2,5	2,5	26,4
comerciante	3	2,5	2,5	28,9

professor	3	2,5	2,5	31,4
administração	2	1,7	1,7	33,1
analista de sistemas	2	1,7	1,7	34,7
autonomo	2	1,7	1,7	36,4
auxiliar administrativo	2	1,7	1,7	38,0
engenheiro civil	2	1,7	1,7	39,7
mecanico	2	1,7	1,7	41,3
militar	2	1,7	1,7	43,0
tecnico de informatica	2	1,7	1,7	44,6
administrador	1	,8	,8	45,5
administrador de empresas	1	,8	,8	46,3
administrador de empresas.	1	,8	,8	47,1
advocacia	1	,8	,8	47,9
aeronauta	1	,8	,8	48,8
agricultura	1	,8	,8	49,6
auxiliar no setor de administração	1	,8	,8	50,4
bombeiro	1	,8	,8	51,2
caminhoneiro	1	,8	,8	52,1
CGOA - Coordenadoria Geral de Operações Aéreas	1	,8	,8	52,9
cineasta	1	,8	,8	53,7
comerciaro	1	,8	,8	54,5
comissario de bordo	1	,8	,8	55,4
consultor	1	,8	,8	56,2
designer grafico	1	,8	,8	57,0
diagramador/jornalista	1	,8	,8	57,9
direito	1	,8	,8	58,7
dono de academia	1	,8	,8	59,5
economista	1	,8	,8	60,3
empresario	1	,8	,8	61,2
empresario grafico	1	,8	,8	62,0
engenharia civil	1	,8	,8	62,8
engenheiro cartografo da aeronautica	1	,8	,8	63,6
engenheiro civil e professor na uff e puc.	1	,8	,8	64,5

engenheiro eletrico	1	,8	,8	65,3
fazendeiro	1	,8	,8	66,1
financiador	1	,8	,8	66,9
fiscal do ministerio da fazenda	1	,8	,8	67,8
fisioterapeuta	1	,8	,8	68,6
func. publico	1	,8	,8	69,4
garçon	1	,8	,8	70,2
gerente de hoteis	1	,8	,8	71,1
gerente de operações da varig	1	,8	,8	71,9
meteorologista	1	,8	,8	72,7
micro-empresario e apicultor	1	,8	,8	73,6
militar (exercito)	1	,8	,8	74,4
musica	1	,8	,8	75,2
nao declarado	1	,8	,8	76,0
nao sei	1	,8	,8	76,9
negocios	1	,8	,8	77,7
odontologista	1	,8	,8	78,5
oficial da marinha	1	,8	,8	79,3
oficial da marinha (hoje falecido)	1	,8	,8	80,2
pedreiro	1	,8	,8	81,0
pescador	1	,8	,8	81,8
pesquisador na area biomedica	1	,8	,8	82,6
policia militar	1	,8	,8	83,5
preparador fisico	1	,8	,8	84,3
produtor de cinema	1	,8	,8	85,1
produtor grafico	1	,8	,8	86,0
professo de geografia	1	,8	,8	86,8
professor e pesquisador pela ufrj	1	,8	,8	87,6
quimica industrial	1	,8	,8	88,4
representante comercial	1	,8	,8	89,3
serventuario da justiça	1	,8	,8	90,1
setor financeiro	1	,8	,8	90,9
taxista	1	,8	,8	91,7

tecnico em mecanica	1	,8	,8	92,6
tecnico em telecomunicacoes	1	,8	,8	93,4
tecnico judiciario, analista atualmente	1	,8	,8	94,2
teologo	1	,8	,8	95,0
tercerizado	1	,8	,8	95,9
trabalha na petrobras	1	,8	,8	96,7
trabalho ligado a banco	1	,8	,8	97,5
trabalho rural	1	,8	,8	98,3
vendedor	1	,8	,8	99,2
veterinario	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 19 – Escolaridade da Mãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
graduação	38	31,4	31,4	31,4
2º grau completo	26	21,5	21,5	52,9
3º grau incompleto	11	9,1	9,1	62,0
não sabe	9	7,4	7,4	69,4
1º grau incompleto	8	6,6	6,6	76,0
pós	7	5,8	5,8	81,8
mestrado	6	5,0	5,0	86,8
2º grau incompleto	5	4,1	4,1	90,9
primário completo	3	2,5	2,5	93,4
doutorado	3	2,5	2,5	95,9
1º grau completo	2	1,7	1,7	97,5
nunca freqüentou escola	1	,8	,8	98,3
analfabeto	1	,8	,8	99,2
primário incompleto	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 20 – Ocupação da Mãe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
dona de casa	20	16,5	16,5	16,5
professora	9	7,4	7,4	24,0
domestica	7	5,8	5,8	29,8
funcionaria publica	4	3,3	3,3	33,1
sem resposta	4	3,3	3,3	36,4
bancaria	3	2,5	2,5	38,8
comerciante	3	2,5	2,5	41,3
administradora	2	1,7	1,7	43,0
advogada	2	1,7	1,7	44,6
analista de sistemas	2	1,7	1,7	46,3
empresaria	2	1,7	1,7	47,9
medica	2	1,7	1,7	49,6
publicitaria	2	1,7	1,7	51,2
receptionista	2	1,7	1,7	52,9
secretaria	2	1,7	1,7	54,5
tercerizada	2	1,7	1,7	56,2
vendedora	2	1,7	1,7	57,9
advogado	1	,8	,8	58,7
analise de sistema	1	,8	,8	59,5
analista de sistema	1	,8	,8	60,3
arquiteta	1	,8	,8	61,2
assistente social	1	,8	,8	62,0
atendimento previdenciario	1	,8	,8	62,8
autonoma, artesa	1	,8	,8	63,6
autonoma, mas com artesanato	1	,8	,8	64,5
auxiliar de enfermagem	1	,8	,8	65,3
bailarina	1	,8	,8	66,1
cabeleleira	1	,8	,8	66,9
comerciante e administradora	1	,8	,8	67,8
comercio	1	,8	,8	68,6

confeccionista	1	,8	,8	69,4
contadora	1	,8	,8	70,2
contadora e corretora de imoveis	1	,8	,8	71,1
costureira	1	,8	,8	71,9
decoradora	1	,8	,8	72,7
dentista	1	,8	,8	73,6
direito	1	,8	,8	74,4
economiarista	1	,8	,8	75,2
enfermeira	1	,8	,8	76,0
engenheira da aeronautica	1	,8	,8	76,9
estilista	1	,8	,8	77,7
fisioterapia	1	,8	,8	78,5
funcionaria publica assembleia legislativa	1	,8	,8	79,3
gerente da avis-rj	1	,8	,8	80,2
guia de turismo	1	,8	,8	81,0
jornaleira	1	,8	,8	81,8
massoterapeuta/esteticista	1	,8	,8	82,6
meu pai tem uma empresa e ela trabalha. Mas tambem e dona de casa	1	,8	,8	83,5
micro empresa	1	,8	,8	84,3
nao sei	1	,8	,8	85,1
negocios e servidora publica	1	,8	,8	86,0
nunca trabalhou	1	,8	,8	86,8
nutricionista	1	,8	,8	87,6
produtora/acessora/fotografa	1	,8	,8	88,4
professora de geografia	1	,8	,8	89,3
professora do primario	1	,8	,8	90,1
promotora de eventos	1	,8	,8	90,9
protetica	1	,8	,8	91,7
psicologa	1	,8	,8	92,6
psicologia	1	,8	,8	93,4
relações publicas	1	,8	,8	94,2
setor financeiro	1	,8	,8	95,0
sociologa	1	,8	,8	95,9

supervisora	1	,8	,8	96,7
tec enfermagem	1	,8	,8	97,5
telefonista	1	,8	,8	98,3
trj	1	,8	,8	99,2
turismo	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Para “religiosidade” (Figura 21), os números encontrados foram: 42,1% para “religiosa não praticante”; 22,3% “sem religião”; 20,7% “religiosa praticante” e 14,0% “sem religião definida”. Em relação aos que responderam (Figura 22), 33,1% responderam “católica” para religião.

Figura 21 – Religiosidade

religiosidade				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
religiosa não praticante	51	42,1	42,5	42,5
sem religião	27	22,3	22,5	65,0
religiosa praticante	25	20,7	20,8	85,8
sem religião definida	17	14,0	14,2	100,0
Total	120	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	121	100,0		

Figura 22 – Qual Religião

qual a religião				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
sem resposta	46	38,0	38,0	38,0
catolica	40	33,1	33,1	71,1
espirita	4	3,3	3,3	74,4
judaica	4	3,3	3,3	77,7
protestante	4	3,3	3,3	81,0
agnostica	2	1,7	1,7	82,6

catolica apostolica romana	2	1,7	1,7	84,3
crista	2	1,7	1,7	86,0
messianica	2	1,7	1,7	87,6
adventista	1	,8	,8	88,4
batista	1	,8	,8	89,3
budista	1	,8	,8	90,1
catolico romano	1	,8	,8	90,9
crista (espirita kardecista)	1	,8	,8	91,7
crista protestante	1	,8	,8	92,6
cris tao	1	,8	,8	93,4
cris tao - catolico	1	,8	,8	94,2
evangelica	1	,8	,8	95,0
evangelica/protestante	1	,8	,8	95,9
fe em deus	1	,8	,8	96,7
hindu	1	,8	,8	97,5
kardecista	1	,8	,8	98,3
testemunha de jeova	1	,8	,8	99,2
umbanda	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Em seguida, nos lançaremos à apresentação e análise dos dados quantitativos e qualitativos coletados em nossa pesquisa e que se referem, especificamente, ao tema cor/raça. Para a pergunta aberta em relação à como o respondente se define em termos de cor ou raça⁷, primeiramente inserimos as respostas sem nenhum tipo de correção e obtivemos o resultado exposto na Figura 23. A partir destas respostas, reagrupamos da seguinte forma: 1 – branco(a) para: “branca”, “branco”, “branco (caucasiano)”, “ariano”; 2 – preto(a) para: “crioula”, “negro”, “negra (afro-brasileira)”; 3 – amarelo(a) para: “amarela”, “amarelo”; 4 – pardo(a) para: “mestiço”, “morena”, “moreno”, “parda”, “pardo”; 6 – outros para: “acho que parda”, “branca morena”, “calcaciano branco ou latino”, “morena (indígena)”, “eu prefiro não me definir em nenhuma raça, apenas como ‘brasileira’”, “não me defino” e 9 para quem não respondeu à questão. O resultado foi o seguinte:

⁷ Ver questionário, questão 3.

62% branco(a); 24,8% pardo(a); 5,8% outro(a); 4,1% preto(a); 1,7% amarelo(a) e 1,7% não respondeu (Figura 24).

Figura 23 – Autoclassificação de Cor/Raça (Questão Aberta)

auto-definição de cor/raça - questão aberta

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid branca	38	31,4	31,4	31,4
branco	25	20,7	20,7	52,1
parda	15	12,4	12,4	64,5
morena	5	4,1	4,1	68,6
pardo	5	4,1	4,1	72,7
caucasiano	5	4,1	4,1	76,9
negro	3	2,5	2,5	79,3
caucasiano (branco)	2	1,7	1,7	81,0
	2	1,7	1,7	82,6
mestiço	2	1,7	1,7	84,3
branco p/ moreno saude	1	,8	,8	85,1
calcasiano	1	,8	,8	86,0
branca morena	1	,8	,8	86,8
moreno	1	,8	,8	87,6
calcasiano branco ou latino	1	,8	,8	88,4
crioula	1	,8	,8	89,3
acho que parda	1	,8	,8	90,1
amarelo	1	,8	,8	90,9
negra (afro-brasileira)	1	,8	,8	91,7
eu prefiro nao me definir em nenhuma raça, apenas como "brasileira"	1	,8	,8	92,6
caucasiano, branco	1	,8	,8	93,4
nao me defino	1	,8	,8	94,2
morena (indigena)	1	,8	,8	95,0
pardo (mestiço)	1	,8	,8	95,9
branco (caucasiano)			,8	96,7
ariano	1	,8	,8	97,5
amarela	1	,8	,8	98,3
calcasiana	1	,8	,8	99,2
morena, parda	1	,8	,8	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 24 – Respostas Reagrupadas

auto-def agrupada

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	branco(a)	75	62,0	62,0	62,0
	pardo(a)	30	24,8	24,8	86,8
	outro(a)	7	5,8	5,8	92,6
	preto(a)	5	4,1	4,1	96,7
	amarelo(a)	2	1,7	1,7	98,3
	não respondeu	2	1,7	1,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Em relação à questão fechada sobre cor/raça⁸, temos: 65,3% branca; 27,3% parda; 3,3% indígena; 2,5% preta e 1,7% amarela (Figura 25). Se compararmos a questão aberta e a fechada, podemos notar algumas pequenas mudanças: leve aumento no percentual de brancos(as) (de 62% para 65,3%); leve aumento no percentual de pardos(as) (de 24,8% para 27,3%), queda significativa no percentual de pretos(as) (de 4,1% para 2,5%) e a exata manutenção do percentual de amarelos em 1,7%. Nos estudos quantitativos e censos brasileiros as pessoas pretas e pardas são agregadas na categoria “negras” em função das semelhanças socioeconômicas e, também, por serem ambas as principais vítimas potenciais ou efetivas de racismo.

Figura 25 – Autoclassificação de Cor/Raça (Questão Fechada)

classificação ibge de cor/raça - questão fechada

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	branca	79	65,3	65,3	65,3
	parda	33	27,3	27,3	92,6
	indígena	4	3,3	3,3	95,9
	preta	3	2,5	2,5	98,3
	amarela	2	1,7	1,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

⁸ Ver questionário, questão 8.

Se considerarmos negros(as), todos(as) os que se classificaram como pretos(as) e/ou pardos(as) (Figura 26), teremos o seguinte: 28,9% negros(as) na questão aberta e 29,8% na questão fechada. É interessante perceber agora a grande proximidade dos valores. É possível observar que na questão aberta, três indivíduos se classificaram como “negros”, uma pessoa como “crioula” e uma como “negra (afro-brasileira)”. A partir deste pequeno contingente, é bem possível que a considerável queda de 4,1% para 2,5% observada se deva ao fato de que quem se classificou como “negro”, “crioula”, “negra (afro-brasileira)”, não se classificou como preta na questão fechada do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outro ponto interessante é que, embora 2,5% dos respondentes tenham se classificado como de cor preta na questão fechada, ninguém se classificou desta forma na questão aberta.

Figura 26 – Pretos + Pardos = Negros (Reagrupados)

		ibge_grupos			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	brancos(as)	79	65,3	65,3	65,3
	negros(as)	36	29,8	29,8	95,0
	am_ind	6	5,0	5,0	100,0
Total		121	100,0	100,0	

Podemos observar, ainda, que apenas uma pessoa se classificou como “morena (indígena)” na pergunta aberta, porém 3,3% dos cento e vinte e um respondentes escolheram a opção “indígena” o que significa aproximadamente quatro vezes o primeiro resultado, ou seja, quatro pessoas. É interessante, neste sentido, que a questão fechada induz o respondente a escolher uma opção pré-determinada, diferentemente da questão aberta. Observamos que as discrepâncias numéricas nos dois tipos de cor ou raça, a saber, negros e indígenas, manifestam comportamentos antagônicos. Enquanto os negros mostram uma tendência negativa a se enquadrarem na categoria de cor “preta”, os indígenas manifestaram forte tendência positiva a optarem pela categoria “indígena” quando ela se apresentou como uma alternativa válida para “cor”. Embora pareça incorreto classificar “indígena” como “cor”, é desta forma que se apresenta no “Questionário de Informações

Socioculturais” da UERJ para os que se inscrevem no vestibular da instituição, onde temos a seguinte pergunta: “Como você definiria a sua cor?” e as opções de resposta são: “branca”, “negra”, “parda”, “amarela” e “indígena”. Para Cardoso de Oliveira (1976) “a identificação étnica alcançada por manipulações de regras sociais é um fenômeno mais geral do que se poderia imaginar no quadro das relações entre índios e brancos.” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 17). Neste sentido, cabe lembrar que os indígenas têm recebido especial atenção como população a ser considerada no acesso às políticas públicas.

Segundo Costa Pinto (1998) existia na sociedade brasileira um processo que denomina “integração” de atitudes que significa atrelar a população negra à pobreza “sobre o fundo de uma ideologia conservadora dos *status quo*⁹, haja uma fusão de atitudes contrárias à ascensão social das massas trabalhadoras com atitudes contrárias à ascensão social da população de cor” (COSTA PINTO, 1998, p. 172). Em nosso estudo, é interessante observar que os jovens percebem essa relação como presente na estrutura social, no entanto, não se identificam com ela.

Em relação aos critérios considerados para a própria classificação de cor/raça¹⁰ (Figura 27) temos: 85,8% cor da pele; 55% traços físicos; 54,2% origem familiar; 10,8% aspectos culturais; 5% aspectos político-ideológicos; 5% origem sócio-econômica. Em comparação com a atribuição social¹¹ onde os critérios considerados são idênticos, os resultados foram: 94,2% cor da pele; 59,5% traços físicos; 28,9% origem familiar; 22,3% aspectos culturais; 7,4% aspectos político-ideológicos; 34,7% origem sócio-econômica. A maior discrepância observada se dá em relação à origem sócio-econômica que, segundo estes jovens, tem um peso muito maior para a forma como a sociedade classifica do que para a sua auto-atribuição. Outro aspecto dissonante revelado pelos números é que eles levam mais em consideração à sua origem familiar para a auto-atribuição em relação ao imaginário social representado por eles. Os aspectos culturais são mais importantes para a sociedade do que para eles no ato de classificar. Sobre o critério considerado mais importante (Figura 28), temos nas questões dez¹² e trinta¹³ os resultados para

⁹ Grifo do autor.

¹⁰ Ver questionário, questão 9.

¹¹ Ver questionário, questão 29.

¹² Ver questionário, questão 10.

a auto-atribuição e atribuição social, respectivamente: cor da pele 47,1% e 59,7%; origem familiar 26,4% e 3,4%; traços físicos 16,5% e 5,0%; aspectos culturais 2,5% e 8,4%; origem sócio-econômica 0,8% e 19,3%; aspectos político-ideológicos 0,0% e 2,5%.

As maiores diferenças apresentadas são em relação à origem familiar que, segundo os respondentes, são muito mais significativas para eles do que para a sociedade. Neste caso, podemos inferir que este resultado é esperado já que os indivíduos com frequência têm vínculos afetivos fortes com sua família de origem e por serem, em geral, formados por ela, a levarão em grande consideração na construção de sua identidade. Por outro lado, numa sociedade em que a imagem é supervalorizada, a origem familiar muitas vezes pode ficar oculta ou menos aparente. Por outro lado, percebemos maior ênfase dada por eles aos “traços físicos”. Foram percebidos como socialmente mais importantes os aspectos culturais, socioeconômicos e aspectos político-ideológicos. Vale notar que, para este último, o índice foi de 0,0% como critério de autoclassificação.

Figura 27 – Critérios Considerados para Auto-atribuição e Atribuição Social de Cor/Raça

cor da pele - auto-atribuição					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	103	85,1	85,8	85,8
	não	17	14,0	14,2	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

cor da pele - atribuição social					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	114	94,2	94,2	94,2
	não	7	5,8	5,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

¹³ Ver questionário, questão 30.

traços físicos - auto-atribuição

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	66	54,5	55,0	55,0
	não	54	44,6	45,0	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

traços físicos - atribuição social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	72	59,5	59,5	59,5
	não	49	40,5	40,5	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

origem familiar - auto-atribuição

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	65	53,7	54,2	54,2
	não	55	45,5	45,8	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

origem familiar - atribuição social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	35	28,9	28,9	28,9
	não	86	71,1	71,1	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

aspectos culturais - auto-atribuição

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	13	10,7	10,8	10,8
	não	107	88,4	89,2	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

aspectos culturais - atribuição social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	27	22,3	22,3	22,3
	não	94	77,7	77,7	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

aspectos político-ideológicos - auto-atribuição

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	6	5,0	5,0	5,0
	não	114	94,2	95,0	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

aspectos político-ideológicos - atribuição social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	9	7,4	7,4	7,4
	não	112	92,6	92,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

origem sócio-econômica - auto-atribuição

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	6	5,0	5,0	5,0
	não	114	94,2	95,0	100,0
	Total	120	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		121	100,0		

origem sócio-econômica - atribuição social

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sim	42	34,7	34,7	34,7
	não	79	65,3	65,3	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

Figura 28 – O Critérios Mais Importante para Auto-atribuição e Atribuição Social de Cor/Raça

o critério mais importante para definir cor/raça para você					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	cor da pele	57	47,1	47,1	47,1
	origem familiar	32	26,4	26,4	73,6
	traços físicos; cabelo, boca e nariz	20	16,5	16,5	90,1
	não respondeu	5	4,1	4,1	94,2
	aspectos culturais	3	2,5	2,5	96,7
	mais de uma alternativa	3	2,5	2,5	99,2
	origem sócio-econômica	1	,8	,8	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

qual o critério mais importante de atribuição de cor/raça (sociedade)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	cor da pele	71	58,7	59,7	59,7
	origem sócio-econômica	23	19,0	19,3	79,0
	aspectos culturais	10	8,3	8,4	87,4
	traços físicos como um todo	6	5,0	5,0	92,4
	origem familiar	4	3,3	3,4	95,8
	aspectos político-ideológicos	3	2,5	2,5	98,3
	não respondeu	2	1,7	1,7	100,0
	Total	119	98,3	100,0	
Missing	System	2	1,7		
	Total	121	100,0		

No “Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso” observamos os resultados a partir da seguinte metodologia:

Elencados os critérios comumente associados às formas de classificação racial, solicitava-se ao entrevistado que numerasse por ordem crescente (do critério mais relevante ao menos relevante) aqueles que nsiderava significativos para a definição social da categoria de cor ou raça e aqueles que considerava significativos para a construção da própria identidade. As tabelas mostram a freqüência de um a oito, onde um significa o critério mais importante, dois o segundo e assim sucessivamente até seis. A coluna sete aqueles considerados irrelevantes (marcados simplesmente com um X, sem ordenamento) e oito aqueles preenchimentos com erro. (TEIXEIRA, M. P. e BRANDÃO, Augusto P., 2003, p. 17).

Os resultados (Figura 29) são consonantes com nossa pesquisa ao apontar pouca relevância dada aos aspectos socioeconômicos e político-ideológicos tanto para auto-atribuição quanto para atribuição social da variável cor/raça. Neste sentido, igualmente, a ênfase para a cor da pele e origem familiar como importantes. Em contrapartida, enquanto no censo étnico-racial da UFF/UFMT os aspectos

culturais apareceram com 25,9% como relevantes na auto-atribuição e 26,4% na atribuição social, em nossa pesquisa esses números são bem mais modestos com 2,5% e 8,4%, respectivamente.

Figura 29 - Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso

Tabela 9 – Ordenamento dos critérios socialmente utilizados para atribuição de cor ou raça

Critérios de atribuição de cor ou raça pela sociedade	Ordem							
	1	2	3	4	5	6	7	8
cor da pele	74,4	9,3	5,0	2,2	1,1	1,4	6,4	0,2
origem da família	10,7	12,1	34,6	13,4	6,3	6,7	16,0	0,2
aspectos socioeconômicos	9,7	13,3	14,8	14,6	7,3	10,9	29,2	0,2
traços físicos	8,0	48,7	17,5	6,1	4,4	2,0	13,0	0,2
aspectos culturais	5,4	5,3	12,0	26,4	15,4	6,0	29,3	0,2
aspectos político-ideológicos	2,1	3,6	4,3	7,1	19,5	18,0	45,3	0,1

Tabela 10 – Ordenamento dos critérios utilizados para a construção da própria identidade racial

critérios para construção da identidade	Ordem							
	1	2	3	4	5	6	7	8
origem da família	39,3	18,3	23,6	5,8	1,9	1,4	10,6	0,2
cor da pele	34,3	18,3	16,8	6,3	3,7	4,6	15,8	0,2
aspectos culturais	15,4	12,1	8,9	25,9	4,4	1,6	28,7	0,2
traços físicos	14,4	31,0	22,7	6,6	5,0	1,5	18,3	0,2
aspectos político-ideológicos	4,1	7,4	6,0	5,9	18,5	6,8	46,7	0,1
aspectos socioeconômicos	3,4	2,9	5,5	6,9	6,8	18,7	51,7	0,1

2 APROXIMANDO O FOCO: QUEM SOU EU E QUAL É A MINHA COR/RAÇA?

Para Kabengele Munanga, o ideal do branqueamento foi introjetado pela maioria da população brasileira, tanto negra quanto branca. Em decorrência, esta ideologia “interfere no processo de construção da identidade do ser negro individual e coletivo como também na formação da auto-estima geralmente baixíssima da população negra e na supervalorização idealizada da população branca.” (CARONE; SILVA BENTO, 2002, p. 11). Silva Bento (2002) faz uma crítica às pesquisas sobre relações raciais no Brasil, pois, para ela, há certo silêncio acerca dos brancos. A autora enfatiza que a questão racial não se trata apenas dos negros, mas, igualmente, dos brancos por constituírem relações raciais. Segundo ela somente o negro “é estudado, dissecado, problematizado” (SILVA BENTO, 2002, p. 26).

Paula tem 17 anos, nasceu em Botafogo, Rio de Janeiro, mora no Leme na mesma cidade. Ela trabalha como auxiliar de professora e é católica não praticante. Na sua casa moram três pessoas, sendo que somente duas têm alguma renda. Sua renda familiar vai de R\$ 2.076,00 (dois mil e setenta e seis reais) e R\$ 4.150,00 (quatro mil, cento e cinquenta reais. Seu pai é “representante comercial” e iniciou a faculdade, porém, não se formou. Sua mãe é bailarina e completou a faculdade.

Paula estuda no GPI para “ter uma condição e um nível de conhecimento à altura das universidades.” Ela vai concorrer para o curso de “Direito” por que gosta do curso ou da profissão nas seguintes instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Fundação Getúlio Vargas (FGV). Considerando “5” (cinco) como certeza de aprovação e “0” (zero)

como certeza de não ser aprovada, escolheu a nota “4” (quatro) como representativa de suas chances de passar em algum vestibular. Durante o ensino fundamental e médio, estudou a maior parte do tempo em escola privada. Paula considera seu desempenho como aluna, “ótimo”, já fez vestibular uma vez e foi aprovada. Em uma escala de “0” (zero) a “5” (cinco), escolheu a nota máxima para as suas chances de ter sucesso profissional.

Paula e, se classificou como “branca” nas questões aberta e fechada sobre autoclassificação de cor/raça e européia na origem. Como critérios relevantes para definir sua cor/raça considerou “cor da pele” e “origem da família”, sendo “cor da pele”, o critério mais importante. Em relação ao o que a sociedade leva em consideração para definir cor/raça escolheu como critérios, “cor da pele”, “traços físicos como um todo” e “origem sócio-econômica”. Como “o mais importante para a sociedade”, escolheu “aspectos político-ideológicos”. Percebemos que estes critérios estão em dissonância em relação ao que escolheu como “indivíduo”. Enquanto, por exemplo, a sociedade levaria em conta a “origem sócio-econômica”, “traços físicos como um todo” e “aspectos político-ideológicos”, ela não pensa que estes elementos são importantes para a auto-atribuição de cor/raça. Por outro lado “origem da família” seria relevante para ela, mas não para a sociedade neste sentido.

Paula demonstrou um aparente tom de crítica em referência às questões sobre sua identidade de cor ou raça. Quando perguntei quais eram os pensamentos, sentimentos e emoções relacionados ao fato de se considerar branca, respondeu: *“Olha... sinceramente eu não vejo nenhuma... importância nisso”* e, em seguida, questioneei se sua cor ou raça tinha alguma influência sobre as suas decisões na esfera afetiva, profissional ou outra qualquer, a resposta foi enfática: *“Nenhuma?!”* O tom de sua voz indicava que estas perguntas simplesmente não faziam sentido.

Marcos tem 17 anos, nasceu no bairro de Botafogo e mora em Copacabana no Rio de Janeiro. Marcos não trabalha e não tem renda própria. Quatro pessoas moram em sua casa e duas têm renda própria, somando entre R\$ 4.151,00 (quatro mil, cento e cinqüenta e um reais) e R\$ 8.300,00 (oito mil e trezentos reais). Seu pai é “oficial da marinha” e completou a faculdade, enquanto sua mãe é “economária”, iniciou a faculdade, mas não se formou.

Ele escolheu o GPI a fim de garantir uma “melhor preparação para o vestibular”. Como curso escolheu “Relações Internacionais” na UFRJ, UFF e PUC

porque gosta do curso ou da profissão. Entre “0” (zero) e “5” (cinco) escolheu a nota máxima para as suas chances de passar em algum vestibular. Estudou a maior parte do tempo de sua vida escolar em escola privada e avalia seu desempenho como aluno, “bom” e vai tentar o vestibular pela primeira vez.

Marcos se autotranscreveu como branco tanto na questão aberta quanto na fechada e de origem europeia e indígena. Para definir sua cor/raça considerou como critérios relevantes “cor da pele” e “traços físicos” sendo este último o mais importante para sua autotranscrição. Segundo ele, “cor da pele”, “traços físicos como um todo” e “origem da família” são os critérios sociais levados em conta para atribuição de cor/raça, sendo “traços físicos”, igualmente, o mais importante.

Perguntei qual era o motivo pelo qual se definia como branco e ele respondeu de forma irônica: *Pô, porque eu não sou daltônico?! (risos)*. Ele considerou apenas sua cor como critério relevante para sua autotranscrição. Senti na resposta um tom de indignação com a pergunta, elemento recorrente nas entrevistas, reafirmando a ideia de que o tema da cor/raça é considerado delicado para a maioria da sociedade brasileira. Aparentemente, a cor ou raça branca de Marcos não é importante para ele. No entanto, em uma breve exposição de sua história familiar ele se refere à parcela europeia como “meu bisavô”, “meu pai”, “meu tataravô” e ao mencionar sua ascendência indígena, diz que seu bisavô casou com “uma índia”, claramente uma forma bem mais impessoal e distanciada de discurso.

Andrea tem 17 anos, nasceu no bairro de Botafogo e mora no Jardim Botânico, Rio de Janeiro. Ela não trabalha, tem como renda uma mesada e definiu sua religião como católica praticante. Na sua casa moram duas pessoas, sendo que somente uma possui uma renda entre R\$ 416,00 (quatrocentos e dezesseis reais) e R\$ 1.245,00 (mil duzentos e quarenta e cinco reais). O pai de Andrea é preparador físico, completou a faculdade e fez mestrado, enquanto sua mãe é recepcionista e tem o segundo grau completo.

Em relação ao motivo que a levou a estudar no GPI, respondeu no questionário: “porque resolvemos, um grupo de amigos da mesma escola, se juntar e vir pra um colégio que nos dê mais preparo pra entrar na faculdade”. Ela pretende concorrer para o curso de comunicação/jornalismo porque gosta do curso ou da profissão nas seguintes instituições: UFRJ, UFF, UERJ, PUC e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Em relação às suas chances de passar no vestibular, escolheu a nota 2,5 (dois e meio) entre os extremos 0 (zero) e 5 (cinco).

Andrea estudou a maior parte do tempo em escola privada tanto no ensino fundamental quanto no médio, considera como “médio” seu desempenho como aluna e é a primeira vez que faz o vestibular. Com relação às suas chances de ter sucesso profissional se deu nota máxima 5 (cinco).

Andrea se classificou como branca tanto na questão aberta como na fechada e de origem européia. Para ela, “cor da pele”, “traços físicos” e “origem da família” são os critérios utilizados para definir sua cor/raça, sendo o primeiro o mais importante. Em relação à forma como a sociedade atribui cor/raça, Andrea considerou apenas a “cor da pele” como critério relevante.

Notamos no relato de Andrea assim como no da maioria dos entrevistados, um maior “distanciamento” em relação à parcela “não-branca” de sua origem. Quando perguntei sobre de qual ascendente era sua origem branca, respondeu: “(...) da *minha avó, os pais da minha avó eram. Na verdade... eu esqueci esse detalhe também, depois minha avó... minha avó casou com um negro. Então, na verdade, tem essa mistura também, eu esqueci de dizer esse detalhe.*” Percebemos a grande diferença de vínculo afetivo, justificável pela proximidade com a avó e o fato de não ter sequer conhecido o avô. No entanto, a forma de linguagem utilizada por ela em sua referência ao avô como “um negro” e a palavra “detalhe” que aparece duas vezes nos levou a inferir que a parcela negra em sua história se faz menos presente para ela que a branca. Notamos que “o negro” era avô dela, mas da forma como ela relatou, cheguei a ficar na dúvida se era neta dele, pois sua avó poderia ter se casado com alguém primeiro e depois com outra pessoa e, procurei entender melhor e ser sutil ao perguntar: “Sua avó casou com um negro, então, essa pessoa negra era seu avô... e ela confirmou: *“Meu avô, pai do meu pai.”*”

Maria tem 17 anos, se considera uma pessoa “messiânica” praticante e escolheu o GPI por “indicação de familiares”. Em relação ao curso/profissão, suas escolhas foram “odontologia” na UFF e na PUC e “medicina” na UERJ e em outra instituição não mencionada. Em relação à nota entre 0 (zero) e 5 (cinco) para as chances de passar em algum vestibular, escolheu a nota 3 (três). Para as suas chances de ter sucesso profissional, ela se atribuiu nota 4 (quatro).

Maria se classificou como “morena” na questão aberta e “parda” na fechada e em relação à sua origem marcou a opção indígena. Maria optou por “cor da pele” como critério para definir sua cor/raça e acrescentou “origem da família” ao

considerar a atribuição social. No entanto, manteve o primeiro critério como “o mais importante” tanto para a auto-atribuição quanto para a atribuição social.

É interessante notar a relação entre suas formas de autotribuição (“morena” e “parda”) e o tom de maior proximidade com sua origem indígena que nos depoimentos anteriores. Quando perguntei sobre qual era o conhecimento de sua origem, respondeu: “*A minha avó por parte de pai era indígena*”. Ao contrário dos entrevistados brancos(as) que não tinham nenhum pensamento, sentimento ou emoção relacionado ao fato de ser branco, Maria respondeu à pergunta somente com uma palavra e de forma contundente: “*Racismo*”. Em seu depoimento disse que era um absurdo e relatou um caso vivenciado pelo irmão que era auxiliar de enfermagem e sofreu preconceito de uma paciente branca.

Valéria tem 17 anos e se considera uma pessoa católica, porém, não praticante. Em relação ao motivo pelo qual escolheu o GPI, respondeu: “procurei um ensino mais ligado ao vestibular, que fizesse eu procurar estudar.” Ela não preencheu a questão sobre o curso que pretendia e se atribuiu nota 1 (um) para as suas chances de passar em algum vestibular. Em relação às suas chances de ter sucesso profissional, se deu a nota máxima 5 (cinco).

Valéria se classificou como “morena” na questão aberta e “parda” na fechada. Ela considera que “cor da pele” e “origem da família” são importantes para sua auto-atribuição de cor/raça, sendo o primeiro “o mais importante”. Em referência à sociedade, “cor da pele”, “traços físicos” e “origem da família” são importantes e o primeiro continua como “o mais importante”.

Embora Valéria tenha se autotribuído da mesma forma que Maria tanto na questão aberta quanto na fechada, demonstrou orgulho em relação à sua cor/raça. A estudante respondeu da seguinte forma à pergunta sobre “pensamentos, sentimentos e emoções relacionados ao fato de se considerar morena”: “*Ah. Eu gosto. (Por que esse prazer?, questioneei) Eu gosto da minha cor de pele, acho bonita*”. FARIAS (2003, p. 127) afirma que “a primeira palavra-chave na classificação de cores nativa à praia é “bronzeadas”. A cor bronzeadas, o estar moreno, tem o mais alto grau de positividade na hierarquia das cores na praia, sendo sinônimo de beleza e saúde. Embora Maria tenha atribuído um significado negativo à cor morena ao fazer referência ao racismo e Valéria tenha associado uma imagem positiva de beleza à sua cor de pele, para nenhuma das duas a cor passou “em branco”, em contraste com os depoimentos anteriores. Outro aspecto a se destacar na

diferença entre Maria e Valéria que se autotranscreveram como “morena” e “parda” foi que não censuraram a pergunta sobre identidade de cor/raça, ao contrário dos estudantes brancos(as). A seguir nos deteremos nas questões referentes às desigualdades raciais na esfera do campo educacional.

3 **DESIGUALDADES RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**

Não tinha nenhum negro, na escola particular lá (Marcos, autodeclarado branco, entrevistado nesta pesquisa)

O Decreto 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854 estabelecia em seu artigo 69: “Não serão admitidos a matrícula, nem poderão freqüentar as escolas: §1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas. §2º Os que não tiverem sido vacinados. §3º Os escravos.” Em 1878, o Decreto 7.031-A dava aos negros o direito de estudar no período noturno. Para Fernandes (1978), o fim da sociedade rural e escravista e o desenvolvimento do capitalismo brasileiro seria a via de ascensão dos negros e da igualdade racial. No entanto, Hasenbalg (2005) demonstrou que a profecia não se cumpriu e que pretos e pardos detêm posição de desvantagem em praticamente todos os indicadores sociais. Segundo o autor, “a desigualdade racial de oportunidades educacionais – definida como diferenças na realização educacional de acordo com a adscrição racial – aparece claramente na distinta distribuição de pessoas brancas e não-brancas na hierarquia educacional.” (HASENBALG, 2005, p. 193).

O diagnóstico de Hasenbalg (2005) para as desigualdades raciais no Brasil inclui as seguintes assertivas: 1ª) nascer negro ou mulato no Brasil significa nascer em famílias de baixo status; 2ª) as probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social; 3ª) em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status; 4ª) devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social; 5ª) as

realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda menores que os dos brancos; 6ª) se os processos de competição social, envolvidos no processo de mobilidade social individual, calcados no mecanismo de mercado, operam em detrimento do grupo racialmente subordinado, então o enfoque da análise deve se orientar para as formas de mobilização política dos não-brancos e para o conflito inter-racial. Todos estes aspectos se coadunam de forma que as pessoas de cor estão expostas a um “ciclo de desvantagens cumulativas” em seu processo de mobilidade social.

Oliveira (2003) ressalta que

Considerada em si mesma, a diversidade não apresenta *a priori*¹⁴ problemas para a humanidade. Entretanto, a partir do momento em que na interação social as diferenças passam a ser objeto de atribuição de significados, hierarquizando a espécie humana, surge a discriminação que, dando origem à desigualdade, torna-se impedimento para que a justiça social se estabeleça, e conseqüentemente é negado aos discriminados o direito à cidadania. (OLIVEIRA, 2003, p. 1).

Em dados do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) referentes ao ano 2000 (Figuras 30 e 31), podemos observar nas tabelas abaixo que a desigualdade expressa em números chama a atenção tanto na base quanto no topo do nível de escolaridade. Apesar dos dados mostrarem um avanço na escolaridade de brancos e negros, é possível perceber que as desigualdades persistem.

Figura 30 - Faixas de Escolaridade: Percentual da população acima de 25 anos

Escolaridade	Branco	Negro	Total
Zero anos de estudo	10,59%	21,89%	15,47%
1 grau incompleto (1 ciclo)	15,06%	22,13%	18,03%
1 grau completo (1 ciclo)	19,20%	16,33%	17,94%
1 grau incompleto (2 ciclo)	11,74%	13,46%	12,42%
1 grau completo (2 ciclo)	9,74%	7,75%	8,87%
2 grau incompleto	3,99%	3,66%	3,84%

¹⁴ Grifo da autora.

2 grau completo	16,45%	11,26%	14,24%
3 grau incompleto	3,71%	1,25%	2,68%
3 grau completo	9,52%	2,27%	6,51%

Fonte: Censo Demográfico, IBGE
 Tabulações do LAESER IE-UFRJ

Observação: A categoria Negra representa a soma das pessoas Pretas e Pardas

Figura 31 - Média de anos de estudos da população

Ano	15 anos ou mais			25 anos ou mais		
	Branco	Negro	Total	Branco	Negro	Total
1995	6,37	4,29	5,48	6,15	3,91	5,24
1996	6,5	4,49	5,65	6,25	4,12	5,4
1997	6,65	4,53	5,74	6,41	4,13	5,47
1998	6,81	4,71	5,91	6,55	4,26	5,61
1999	6,94	4,87	6,04	6,62	4,38	5,69
2001	7,21	5,18	6,32	6,86	4,66	5,93
2002	7,36	5,42	6,5	7	4,88	6,1
2003	7,57	5,61	6,68	7,19	5,03	6,24
2004	7,65	5,8	6,79	7,28	5,22	6,36
2005	7,79	5,97	6,92	7,42	5,38	6,48
2006	8	6,16	7,12	7,66	5,6	6,7
2007	8,11	6,32	7,24	7,8	5,78	6,85

Fonte: Censo Demográfico, IBGE
 Tabulações do LAESER IE-UFRJ

Segundo Carvano e Paixão (2008) as pesquisas demográficas oficiais consideraram “população negra” os que se declaram ter a cor ou raça preta e a cor ou raça parda pelos seguintes motivos: em primeiro lugar os indicadores sociais desses dois grupos humanos são semelhantes; em segundo, porque os pardos usualmente enfrentam preconceitos de cor e barreiras de realização socioeconômica assim como os de cor ou raça preta; em terceiro, por estar em consonância com uma perspectiva política do movimento negro que têm se dedicado à luta pela igualdade racial no Brasil.

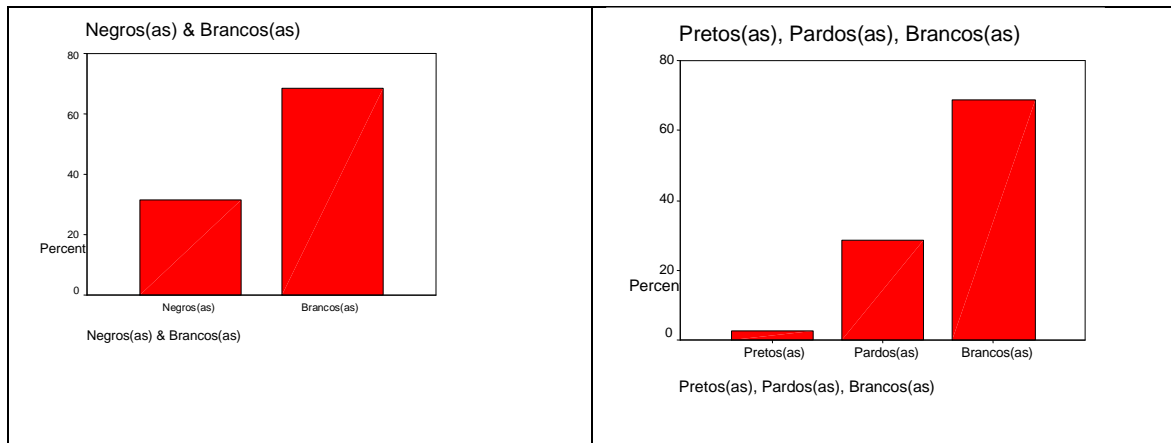
Em relação à população em foco em nossa pesquisa, trabalharemos nossos resultados tanto agrupando as categorias “pretos” e “pardos” na categoria “negros”, quanto observando separadamente cada grupo, a fim de perceber as possíveis nuances que porventura possam surgir deste pequeno contingente a que nos dedicamos neste estudo. Logo abaixo, temos as tabelas (Figuras 32 e 33) com as seguintes frequências: na primeira, temos: 29,8% de negros e 65,3% de brancos e na segunda, 2,5% de pretos, 27,3% de pardos e 65,3% de brancos. É interessante notar que os negros compõem menos da metade da população de brancos e que os pretos constituem apenas 2,5% deste universo.

Figura 32 – Percentagem Negros e Brancos x Pretos, Pardos e Brancos

Negros(as) & Brancos(as)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Negros(as)	36	29,8	31,3	31,3
	Brancos(as)	79	65,3	68,7	100,0
	Total	115	95,0	100,0	
Missing	System	6	5,0		
Total		121	100,0		

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pretos(as)	3	2,5	2,6	2,6
	Pardos(as)	33	27,3	28,7	31,3
	Brancos(as)	79	65,3	68,7	100,0
	Total	115	95,0	100,0	
Missing	System	6	5,0		
Total		121	100,0		

Figura 33 – Gráficos Negros e Brancos x Pretos, Pardos e Brancos



Se levarmos em consideração que os 29,8% dos negros ou 2,5% dos pretos e 27,3% dos pardos que cumpriram as etapas educacionais anteriores e que estão em condições de frequentar (e pagar) um cursinho pré-vestibular em Copacabana são minoria se comparados às estatísticas do país, podemos inferir, igualmente, que os números aqui encontrados não representam a realidade dos negros brasileiros, ao contrário, uma posição bem mais vantajosa em relação a eles.

Souza (2008) analisa as trajetórias de negros considerados integrantes das “camadas médias” ou “elites negras”. Segundo o autor, suas trajetórias individuais de ascensão estão amparadas nos valores e projetos familiares em que grandes investimentos na educação dos filhos se fazem necessários. Neste sentido, o foco na educação é valorizado tanto pelos indivíduos considerados “negros” quanto “brancos”. O que aparece como uma diferença fundamental entre eles é a ênfase ressaltada por Souza (2008) na construção de uma imagem positiva da “negritude”. Levando em consideração o contexto brasileiro em que as desigualdades raciais se fazem presentes, observamos que, ao contrário dos “negros”, os “brancos” estão inseridos em uma estrutura social que os colocam no topo da hierarquia social e, igualmente, rodeados por uma ideologia que busca ocultar a existência desta mesma hierarquia.

Segundo o diagnóstico de Paixão e Carvano (2008),

No debate sobre o futuro do sistema educacional brasileiro, um dos temas mais polêmicos é o do papel exercido pelo ensino privado no país. As opções de governos passados se pautaram pela massificação do sistema de ensino fundamental, do ensino médio e, mais recentemente, do superior, enquanto era deixada de lado a questão da qualidade dos mesmos. Isto fez com que, nos níveis fundamental e médio, as boas escolas – com exceção dos colégios de aplicação

ligados às universidades públicas ou instituições específicas como, por exemplo, a rede de colégios Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro -, se tornassem um sinônimo de escola privada. (2008. p. 85).

Em nossa pesquisa (Figuras 34 e 35) os brancos parecem estar em vantagem se considerarmos que o ensino privado é mais qualificado que o público, pois dos respondentes brancos, 73,4% estudaram maior parte do tempo em escola privada no ensino fundamental. Em comparação com os pretos, temos que 0,0% freqüentaram apenas o ensino privado, 22,8% apenas o ensino público e 33,3% o mesmo tempo nos dois tipos. Percebemos uma grande diferença entre os autodeclarados pardos e pretos, pois 66,7% dos primeiros estudaram a maior parte do tempo no ensino privado. Aqui neste quesito os pardos se aproximam muito mais dos brancos (73,4%) que dos pretos (0,0%). No contexto estudado, se agruparmos pretos e pardos como negros (61,1%), veremos uma realidade bem mais próxima dos brancos (73,4%). Na verdade, essa proximidade se dá exclusivamente com os pardos e não, com os pretos cuja percentagem para ensino privado foi de 0,0%.

Figura 34 – Ensino Fundamental – Pretos, Pardos e Brancos

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as) * maior tempo no ensino fundamental - público ou privado						
			maior tempo no ensino fundamental - público ou privado			Total
			público	privado	mesmo tempo	
Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	Pardos(as)	Count	9	22	2	33
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	27,3%	66,7%	6,1%	100,0%
	Pretos(as)	Count	2	0	1	3
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	66,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	Brancos(as)	Count	18	58	3	79
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	22,8%	73,4%	3,8%	100,0%
Total		Count	29	80	6	115
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	25,2%	69,6%	5,2%	100,0%

Figura 35 – Ensino Fundamental – Negros e Brancos

Negros(as) & Brancos(as) * maior tempo no ensino fundamental - público ou privado						
			maior tempo no ensino fundamental - púb ou priv			Total
			público	privado	mesmo tempo	
Negros(as) & Brancos(as)	Negros(as)	Count	11	22	3	36
		% within Negros(as) & Brancos(as)	30,6%	61,1%	8,3%	100%
	Brancos(as)	Count	18	58	3	79
		% within Negros(as) & Brancos(as)	22,8%	73,4%	3,8%	100%
Total		Count	29	80	6	115
		% within Negros(as) & Brancos(as)	25,2%	69,6%	5,2%	100%

Figura 36 – Ensino Médio – Pretos, Pardos e Brancos

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as) * maior tempo no ensino médio - público ou privado						
			maior tempo no ensino médio - público ou privado			Total
			público	privado	mesmo tempo (público/privado)	
Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	Brancos(as)	Count	16	61	1	78
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	20,5%	78,2%	1,3%	100,0%
	Pretos(as)	Count	2	1		3
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	66,7%	33,3%		100,0%
	Pardos(as)	Count	8	24	1	33
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	24,2%	72,7%	3,0%	100,0%
Total		Count	26	86	2	114
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	22,8%	75,4%	1,8%	100,0%

Comparando o ensino médio (Figuras 36 e 37) com o ensino fundamental, observamos nesta nova tabela, que os pretos apresentam a percentagem de 33,3% no ensino privado em contraste com 0,0% na anterior. Em relação à análise intra-grupo dos brancos, não notamos grande diferença ao verificar 20,5% no ensino público e 78,2%, privado, sendo que na anterior os valores eram 22,8% e 73,4%,

respectivamente. Os pardos apresentam uma posição ainda mais próxima dos brancos, com 72,7% no ensino privado. Para negros e brancos, temos:

Figura 37 – Ensino Médio – Negros e Brancos

Negros(as) & Brancos(as) * maior tempo no ensino médio - público ou privado						
			maior tempo no ensino médio - público ou privado			Total
			público	privado	mesmo tempo (público/privado)	
Negros(as) & Brancos(as)	Brancos(as)	Count	16	61	1	78
		% within Negros(as) & Brancos(as)	20,5%	78,2%	1,3%	100,0%
	Negros(as)	Count	10	25	1	36
		% within Negros(as) & Brancos(as)	27,8%	69,4%	2,8%	100,0%
Total		Count	26	86	2	114
		% within Negros(as) & Brancos(as)	22,8%	75,4%	1,8%	100,0%

Segundo o “Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2007-2008”, temos na população brasileira os seguintes números: 45,6% de brancos e 53,7% de negros fizeram o ensino médio em instituição pública¹⁵. É interessante perceber que no universo pesquisado tanto os negros quanto os brancos estão em posição mais vantajosa em relação à população brasileira como um todo. Para o ensino em instituição privada, temos neste mesmo Relatório os seguintes dados: 67,1% de brancos e 31,5% de negros. Se no Relatório temos que 53,7% dos negros fizeram o

¹⁵ PAIXÃO e CARVANO, 2008, p. 85.

ensino médio em instituição pública, em nosso universo constatamos que 27,8% o fizeram. Em relação ao ensino médio cursado por negros em instituição privada, os números do Relatório são 31,5% enquanto neste presente estudo encontramos 69,4% para esta mesma variável. Em nossa pesquisa, portanto, a desigualdade racial é menor em decorrência do espaço privilegiado que estes jovens ocupam em relação aos jovens brasileiros, em geral. Se essa vantagem já é uma realidade se compararmos os vestibulandos brancos do GPI-Copacabana com os jovens brancos pobres essa vantagem é ainda mais profunda entre negros que têm condições de estudar neste cursinho e os jovens negros pobres que constituem um contingente maior que os brancos pobres.

Em termos de desigualdade racial temos uma diferença em relação aos que freqüentaram o ensino médio em instituição privada, ou seja, 78,2% de brancos e 69,4% de negros, porém, ainda fomos capazes de detectar 8,8% de diferença entre os grupos. Isto significa que, num universo onde negros e brancos são privilegiados, existe desigualdade entre eles mesmo que comparativamente muito menor que os números encontrados no universo da população brasileira em geral.

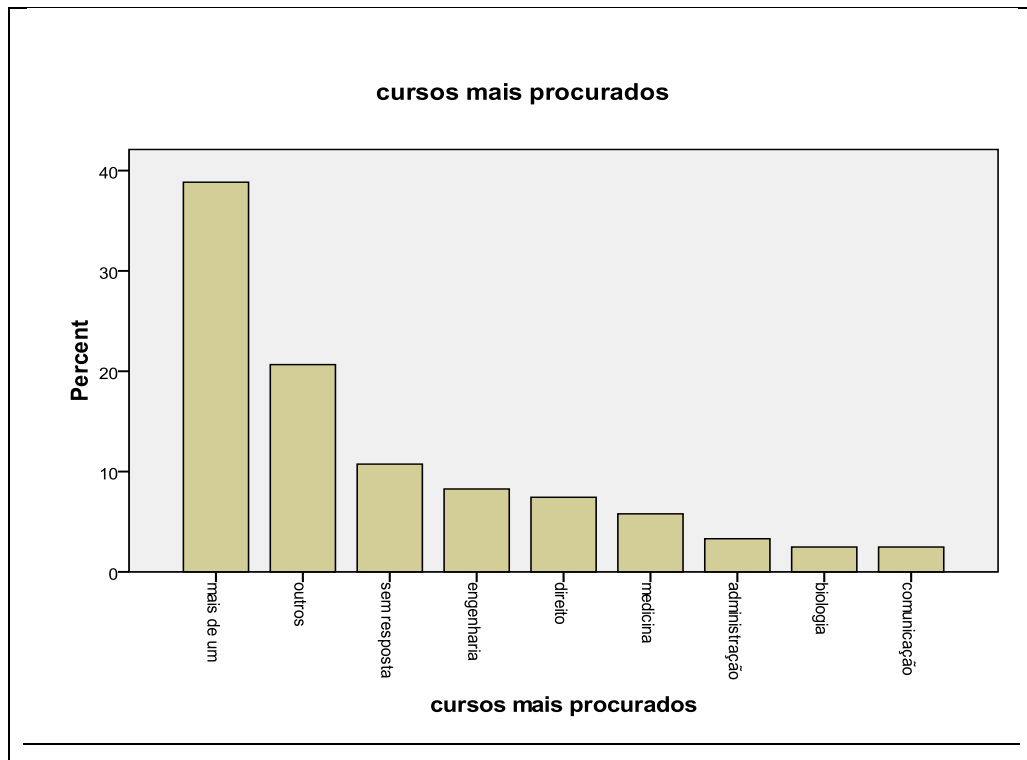
Entre os cursos mais procurados pelos respondentes dos questionários encontramos “engenharia”, “direito”, “medicina”, “administração”, “biologia” e “comunicação”, segundo a tabela abaixo (Figuras 38 e 39):

Figura 38 – Cursos Mais Procurados

<u>cursos mais procurados</u>				
	<u>Frequency</u>	<u>Percent</u>	<u>Valid Percent</u>	<u>Cumulative Percent</u>
<u>mais de um</u>	47	38,8	38,8	38,8
<u>outros</u>	25	20,7	20,7	59,5
<u>sem resposta</u>	13	10,7	10,7	70,2
<u>engenharia</u>	10	8,3	8,3	78,5
<u>direito</u>	9	7,4	7,4	86,0
<u>medicina</u>	7	5,8	5,8	91,7

administração	4	3,3	3,3	95,0
biologia	3	2,5	2,5	97,5
comunicação	3	2,5	2,5	100,0
Total	121	100,0	100,0	

Figura 39 – Gráfico – Cursos Mais Procurados



Montamos uma tabela a partir dos dados coletados cruzando os cursos escolhidos e os resultados da questão fechada sobre cor/raça em que os respondentes se classificaram como sendo de cor/raça “branca”, “preta”, “amarela”, “parda” e “indígena”. É interessante notar que para o curso de engenharia, o primeiro entre os mais escolhidos (consideramos apenas os que optaram por somente um curso a fim de facilitar a análise), temos 50% de brancos e 50% de pardos, configurando uma igualdade de expectativas entre estes dois grupos, porém, sem representação dos outros. Para “direito”, no entanto, temos 88,9% de brancos e 11,1% de pardos. Observamos que para “medicina” temos 85,7% de brancos e 14,3% de indígenas. Em seguida, para “administração”, vemos que 75% de brancos e 25% de indígenas manifestaram interesse neste curso. Para biologia, 66,7% de brancos e 33,3% pardos. Finalmente, “comunicação” 66,7% de brancos e 33,3% de pardos. A tabela com todas as possibilidades de cruzamentos entre tipos de “curso” e “cor/raça” é muito extensa para este espaço. No entanto, verificamos que dos três indivíduos “pretos”, dois não responderam e uma pessoa escolheu comunicação e turismo. Das duas pessoas “amarelas”, uma escolheu administração e direito e a outra, engenharia química e física. Lembramos que dos cento e vinte e um respondentes, 65,3% são brancos; 2,5% pretos; 1,7% amarelos; 27,3% pardos e 3,3% indígenas. Podemos perceber que os brancos estão bem representados em todos os cursos mais procurados. Os pardos estão presentes de forma relevante em engenharia e os indígenas, em medicina e, especialmente, administração. Em seguida, temos a tabela (Figura 40):

Figura 40 – Cursos Mais Procurados x Cor/Raça

cursos mais procurados * classificação ibge de cor/raça - questão fechada

Crosstabulation

		classificação ibge de cor/raça - questão					Total
		fechada					
		branca	preta	amarela	parda	indígena	
sem resposta	Count	7	2	0	4	0	13
	% within cursos mais procurados	53,8%	15,4%	,0%	30,8%	,0%	100,0%
mais de um	Count	29	1	2	14	1	47
	% within cursos mais procurados	61,7%	2,1%	4,3%	29,8%	2,1%	100,0%
outros	Count	17	0	0	7	1	25
	% within cursos mais procurados	68,0%	,0%	,0%	28,0%	4,0%	100,0%
comunicação	Count	2	0	0	1	0	3
	% within cursos mais procurados	66,7%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
biologia	Count	2	0	0	1	0	3
	% within cursos mais procurados	66,7%	,0%	,0%	33,3%	,0%	100,0%
administração	Count	3	0	0	0	1	4
	% within cursos mais procurados	75,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	100,0%
medicina	Count	6	0	0	0	1	7
	% within cursos mais procurados	85,7%	,0%	,0%	,0%	14,3%	100,0%
direito	Count	8	0	0	1	0	9
	% within cursos mais procurados	88,9%	,0%	,0%	11,1%	,0%	100,0%
engenharia	Count	5	0	0	5	0	10
	% within cursos mais procurados	50,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%
Total	Count	79	3	2	33	4	121
	% within cursos mais procurados	65,3%	2,5%	1,7%	27,3%	3,3%	100,0%

3.1 Ações Afirmativas

As ações afirmativas constituem um tema polêmico e se articulam com diversas áreas das ciências humanas assim como estão presentes nos meios de comunicação de massas e no senso comum. A pesquisa sobre a questão exige extrema cautela por tocar em vários pontos delicados e caros ao imaginário dos brasileiros em geral, assim como para os que se debruçam sobre o tema e pela sua capacidade de mobilizar paixões intelectuais e afetivas. Por sua complexidade e abrangência, abarca inúmeros subtemas que, em si mesmos, permitem aprofundamento específico.

Segundo vimos no Capítulo I, Fraser (2002) afirma que há dois paradigmas nos dias de hoje e, ainda uma predominância das “políticas de reconhecimento” ou “políticas das identidades”. Existe no mundo contemporâneo um esforço para “desenvolver um novo paradigma de justiça que coloque o reconhecimento em seu centro”. A autora aponta a queda do comunismo, a expansão do mercado e das “políticas de identidade” como elementos causais inerentes a este processo. Os seguidores do paradigma igualitário classificam de “falsa consciência” o modelo do reconhecimento que, por sua vez, rechaça o primeiro julgando-o ultrapassado e inadequado para dar conta do contexto atual.

O movimento negro foi responsável por uma série de transformações políticas, inclusive as ações afirmativas e também no processo de construção de identidades no âmbito da cor/raça (Contins, 2005; Alberti e Pereira, 2007). Os debates (e embates) sobre o tema têm sido acalorados em posições “a favor” ou “contra”. Há, igualmente, os que defendem uma reflexão para além de uma oposição acirrada.

Como ponto de partida sobre a viabilidade ou não da “ação afirmativa” e sobre o “sistema de cota” para a população de negros no Brasil, podemos sugerir, a partir desses debates, que essas ações não sejam tratadas como algo que suscite apenas posições rígidas de se mostrar a favor ou contra. Deve-se, antes, tentar perceber quais os seus efeitos e, principalmente, quais seriam os resultados se não tivessem sido implementadas. Se as ações anti-discriminatórias fracassarem, existe sempre a possibilidade de discutir os motivos, mas o inverso não é possível; o risco então seria muito maior (CONTINS, 2004:97).

No entanto, é importante conhecermos alguns dos principais temas envolvidos na questão. Em primeiro lugar, podemos mencionar a igualdade como princípio legislativo. Neste sentido existe uma oposição clássica entre a igualdade formal ou processual, que significa um princípio abstrato, pois está em desacordo com as desigualdades vivenciadas pelos grupos sociais. Esse conceito está em consonância com o Estado Liberal e Neoliberal onde a “mão invisível do mercado” é capaz de predominar nas relações sociais sem grande interferência do Estado. Nesta concepção todos seriam iguais para conquistar seus bens materiais e simbólicos em nossa competitiva sociedade capitalista. A igualdade material, por outro lado, é concernente à igualdade de resultados e deve ser alcançada através do equilíbrio de oportunidades entre os cidadãos e que o Estado tem como responsabilidade fundamental o de promover as suas condições.

Outra polaridade que se apresenta no debate referente às ações afirmativas é que, de um lado temos os que defendem uma linha de interpretação onde as raízes das desigualdades raciais teriam sua origem nas de classe. No entanto, Paixão (2008) aponta para a necessidade de ficar alerta ao que ele chama de “raciocínio de tipo circular”. Em suas palavras:

(...) quando se trata de explicar as desigualdades raciais, essas seriam geradas pelas desigualdades no acesso à escola, que é, por sua vez, gerada pela assimetria nas condições de vida (e pela pobreza), que, por seu lado, é explicada pelas desigualdades no acesso à escola. (PAIXÃO, 2008, p. 45).

Valle Silva em seu estudo (1980) questiona este binômio raça/classe ao argumentar que indivíduos negros e brancos com o mesmo número de anos de estudo apresentavam rendimentos díspares com clara vantagem para os brancos. Outros temas a que nos referimos como, por exemplo, a construção das categorias de cor e raça e o mito da democracia racial no Brasil estão no cerne deste acirrado debate.

Em 21 de abril de 2008 foi divulgado um documento intitulado “Centro e Treze Cidadãos Anti-Racistas contra as Leis Raciais” em defesa a duas ações diretas de inconstitucionalidade (ADIN 3.330 e ADIN 3.197) promovidas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), a primeira contra o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a segunda contra a lei de cotas nos concursos vestibulares das universidades estaduais do Rio de Janeiro em vias de apreciação

pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Em resposta a este documento foi entregue ao STF em 15 de maio de 2008 pelo Ministro-Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Edson Santos, um documento contrário às ações de inconstitucionalidade supracitadas. Neste mesmo sentido foi elaborado o “Manifesto em Defesa da Justiça e Constitucionalidade das Cotas – 120 Anos da Luta pela Igualdade Racial no Brasil” por representantes de movimentos sociais no dia 13 de maio de 2008 e também encaminhados ao Ministro Gilmar Mendes, do STF.

Encontramos na “Carta dos 113” (Ver Anexo_Carta dos 113) a seguinte afirmação: “Raças humanas não existem. A genética comprovou que as diferenças icônicas das chamadas ‘raças’ humanas são características físicas superficiais, que dependem de parcela ínfima dos 25 mil genes estimados do genoma humano. Em resposta (Ver Anexo_120 anos de abolição) temos: “A população negra brasileira, embora tenha conquistado sua liberdade há exatos 120 anos, quando do advento da Lei Áurea, não recebeu do Estado os meios necessários para sua completa emancipação.” Segundo Paixão (2006) “o fato do termo ‘raça’ não corresponder a uma realidade biológica não implica que não esteja por detrás de uma determinada realidade social”. No final da Carta dos 113 temos o seguinte questionamento: “Neste início de terceiro milênio, um Estado racializado estaria dizendo aos cidadãos que a utopia da igualdade fracassou” e no documento em resposta:

A adoção de políticas desta natureza beneficia a sociedade brasileira como um todo, pois cria igualdade de condições para todos os indivíduos. Fortalece os instrumentos para a extinção das práticas discriminatórias, e propicia às pessoas o exercício pleno de seus direitos fundamentais. São políticas que reconhecem e valorizam a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e, ao tratar de maneira desigual os desiguais, avança no caminho da justiça social e da igualdade de oportunidades.

Paixão (2006) argumenta que um discurso baseado apenas na inexistência das raças humanas leva a uma “invisibilização” ou “insensibilização” da opinião pública em relação às desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira. Gomes, (2001, 2002) define as ações afirmativas como aquelas políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. A igualdade, neste momento, deixa de ser apenas um princípio jurídico a ser respeitado por todos, mas sim um objetivo constitucional a

ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. Elas visam combater não apenas as manifestações explícitas de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, enraizada na sociedade e seu caráter pedagógico não pode deixar de ser observado, pois têm, ainda, como meta, a transformação cultural e social, através da proclamação dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diferentes esferas do convívio humano.

Considerando o foco de nossa pesquisa, partiremos para a análise das opiniões e sentimentos relacionados ao tema das ações afirmativas no contexto da população estudada a partir dos questionários e entrevistas. Veremos a seguir os resultados percentuais referentes às questões trinta e quatro até trinta e sete do questionário (Figuras 41, 42, 43 e 44).

Figuras 41 – Cotas em geral x Cor/Raça; **42** – Cotas para Pobres x Cor/Raça; **43** – Cotas para Escolas Públicas x Cor/Raça; **44** – Cotas para Negros x Cor/Raça

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as) * opinião sobre cotas em geral						
			opinião sobre cotas			Total
			a favor	contra	ainda não tem opinião formada	
Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	Brancos(as)	Count	16	54	9	79
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	20,3%	68,4%	11,4%	100,0%
	Pretos(as)	Count	1	1	1	3
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Pardos(as)	Count	4	19	10	33
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	12,1%	57,6%	30,3%	100,0%
Total		Count	21	74	20	115
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	18,3%	64,3%	17,4%	100,0%

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as) * opinião sobre cotas para pobres

		opinião sobre cotas para pobres			Total	
		a favor	contra	ainda não tem opinião formada		
Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	Brancos(as)	Count	37	34	8	79
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	46,8%	43,0%	10,1%	100,0%
	Pretos(as)	Count	3			3
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	100,0%			100,0%
	Pardos(as)	Count	12	11	10	33
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	36,4%	33,3%	30,3%	100,0%
Total	Count	52	45	18	115	
	% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	45,2%	39,1%	15,7%	100,0%	

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as) * opinião sobre cotas para estudantes de escolas públicas

		cotas para estudantes de escolas públicas			Total	
		a favor	contra	Ainda não tem opinião formada		
Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	Brancos(as)	Count	27	43	9	79
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	34,2%	54,4%	11,4%	100,0%
	Pretos(as)	Count	3			3
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	100,0%			100,0%
	Pardos(as)	Count	12	15	6	33
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
Total	Count	42	58	15	115	
	% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	36,5%	50,4%	13,0%	100,0%	

Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as) * opinião sobre cotas para negros						
			opinião sobre cotas para negros			Total
			a favor	contra	ainda não tem opinião formada	
Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	Brancos(as)	Count	8	67	4	79
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	10,1%	84,8%	5,1%	100,0%
	Pretos(as)	Count	1	2	0	3
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
	Pardos(as)	Count	7	24	2	33
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	21,2%	72,7%	6,1%	100,0%
Total		Count	16	93	6	115
		% within Pretos(as), Pardos(as), Brancos(as)	13,9%	80,9%	5,2%	100,0%

A partir das tabelas acima, podemos ter uma noção exata dos resultados percentuais para cada um dos tipos humanos em foco, ou seja, “pretos(as)”, “pardos(as)” e “brancos(as)” em três tipos de opinião a saber: “a favor”, “contra” e “ainda não tem opinião formada” para cada uma das quatro modalidades: “em geral”, “cotas para pobres”, “cotas para estudantes de escola pública” e “cotas para negros”. Alguns números chamam a atenção: Os pretos se manifestaram da seguinte forma para cotas em geral: divisão exata entre 33,3% “a favor”, “contra” e “não tem opinião formada”; para pobres e estudantes de escola pública, 100% a favor. No entanto, no quesito cotas para negros, 33,3% a favor, 66,7% contra e 0,0% não tem opinião formada. Lembremos, novamente, que esses indivíduos auto-identificados como pretos são três num universo de cento e vinte e um. Outro aspecto interessante é que em todos os grupos que se manifestaram contra as cotas em geral, ou seja, 68,4% brancos, 57,6% pardos e 33,3% pretos, se manifestaram com menores números em relação a cotas para pobres e estudantes de escola pública. É possível, a partir dos números apresentados, que os respondentes que são contra cotas em geral, na verdade, o peso maior para esta opinião está na oposição a cotas para negros onde vemos os seguintes números: 84,4% brancos, 72,7% pardos e 66,7% pretos. Aqui também podemos ver por trás dos números, a ideia de *continuum de cor* onde os pardos se situam entre pretos e brancos. Do total dos respondentes, 80,9% são contra as cotas para negros, 13,9% a favor e 5,2% não têm opinião formada. Podemos observar, igualmente, que embora o tema das

cotas para negros seja complexo e polêmico, apenas 5,2% de todos os respondentes afirmaram não ter opinião formada.

As entrevistas viabilizaram o aprofundamento da questão. Antônio, 18 anos, autodeclarado branco nas questões aberta e fechada e de origem européia, se mostrou primeiramente contra as cotas em geral, mas a favor para pobres, estudantes de escolas públicas e negros. É possível perceber que os dois paradigmas de justiça citados por Fraser (2002), o “redistributivo ou igualitário” e o das “políticas de reconhecimento” estão presentes no discurso de Antônio. O primeiro ao afirmar: “não seria ideal porque é uma forma de discriminar”, pois parte da concepção que não há distinção entre os indivíduos e, desta forma o sistema de reserva de vagas parece injusto para ele. No entanto, ele reconhece que os diferentes grupos sociais não partilham das mesmas oportunidades quando diz: “Mas em casos particulares, sim, porque se você não der essa chance pra essas pessoas elas nunca vão conseguir entrar na universidade, entendeu?”

Essas contradições foram recorrentes nas entrevistas. Alguns jovens que, aparentemente, estavam decididos em relação à sua posição “a favor” ou “contra” as cotas, demonstraram dúvidas ou reconsideravam suas opiniões durante a entrevista. Neste sentido, percebemos a importância do aprofundamento do debate e do questionamento sobre todos os elementos envolvidos por sua complexidade, importância e abrangência nas diversas esferas da estrutura social. Antônio considera relevante a presença do Estado na esfera da educação e, ainda, reconhece que há diferenças de oportunidades. Porém, a existência de cotas para negros, em si, não cria um desconforto com sua própria identidade de cor/raça ou de outros.

A idéia de diferença de oportunidades se repete no relato de Maria, 17 anos, autodeclarada morena na questão aberta e parda na fechada e de origem indígena. Ela se colocou favorável às cotas no questionário e também respondeu que preenchia alguns dos requisitos para concorrer ao sistema de cotas e, ainda, que pretendia se candidatar. Apesar disso, quando perguntei por que era favorável às cotas ela se manifestou de forma distanciada ao se referir aos candidatos às cotas como “essas pessoas”: “Porque eu acho que essas pessoas têm menos oportunidades que os outros (...)”. Por outro lado, em seguida ela afirma a idéia oposta: “Eu também acho meio injustiça pelos outros, né (...)”. Levando em conta a polêmica referente ao sistema de cotas, é compreensível que Maria não demonstre

de forma clara que ela integra o grupo dos que “têm menos oportunidades que os outros”. A força do paradigma igualitário e de que “somos todos iguais”, confere um caráter de “injustiça” às ações afirmativas. É interessante observar que há uma inversão na lógica de quem é beneficiado pelas cotas, pois serão estes novos indivíduos inseridos no sistema educacional os privilegiados, enquanto os mesmos grupos que vêm repetidamente ocupando as posições mais vantajosas na sociedade brasileira não são vistos desta forma.

Temos aqui um aspecto muito interessante e comum. A concepção arraigada de que “somos todos iguais” como algo estabelecido, é típico do paradigma de justiça “redistributivo ou igualitário” e convive com o modelo das “políticas de reconhecimento” que defende a idéia de igualdade como utopia, como ideal a ser conquistado que inspirou os movimentos sociais e seus desdobramentos. Esse paradoxo está presente em praticamente em todos os depoimentos.

Martha, 17 anos, autodeclarada branca nas questões aberta e fechada e de origem européia e judaica, discorreu mais longamente sobre o assunto. Essa entrevista foi muito interessante porque o tema das cotas e do preconceito permeia a vida de Martha de alguma forma. O preconceito é uma experiência freqüente em sua vida em função de ser judia. Percebemos que o fato de ser vítima de um preconceito e não ser contemplada por políticas públicas reforça sua resistência à discriminação positiva, pois em sua vivência constata que os negros e os pobres não são os únicos a sofrerem preconceito.

A rejeição ao sistema de cotas pela avó teve influência em sua vida. Sua avó é professora de História da Arte da UERJ e quando teve início o sistema de cotas foi sugerido que ela criasse uma turma só para os “cotistas” em função do menor desempenho. No final da história relatada por Martha acerca dos alunos cotistas ela conclui que “os que se esforçaram, conseguiram”. Rocha Pinto (2008) em sua etnografia analisa os variados discursos sobre o desempenho dos cotistas em que aparecem elementos opostos, ou seja, alguns afirmam que não há diferença, outros que o desempenho dos cotistas é pior e outros, melhor. Segundo o autor,

Os argumentos em torno do mérito variam de acordo com o contexto mais geral em que são apresentados, dependendo da posição de cada agente (cotista ou não, tipo da cota, veterano ou calouro, etc.), do curso em questão, da inserção dos alunos em movimentos políticos e identitários, entre outros. (ROCHA PINTO. Disponível em:<<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2308.pdf>>).

Soraia, 17 anos, autodeclarada parda tanto na questão aberta quanto na fechada não sabe sua origem e não tem opinião formada sobre o sistema de cotas. Em seu depoimento, cita a desigualdade, porém, considera que os pais que pagam pelo ensino do filho deveriam ter assegurado o seu direito à vaga. O que é privilégio, Soraia encara como um direito. Neste sentido, lembra o que Silva Bento escreve sobre o tema: “Talvez possamos ainda problematizar a noção de privilégio com a qual as pessoas raramente querem se defrontar, transformando-a rapidamente num discurso de mérito e competência que justifica uma situação privilegiada, concreta ou simbólica. (SILVA BENTO, 2002, p. 46). Soraia titubeia em admitir que seja a favor do sistema de cotas e demonstra um desconforto ao falar do preconceito.

Renata, 17 anos, autodeclarada parda tanto na questão aberta quanto na fechada e de origem africana e indígena evita tocar no assunto da questão racial e considera que todos são iguais, exceto os deficientes e os pobres, embora tenha sido enfática quanto à existência de racismo no Brasil.

Em seu depoimento, Marcos, autodeclarado branco nas questões aberta e fechada e de origem europeia e indígena, compara o sistema de cotas ao coronelismo. Primeiramente ele critica o aspecto discriminativo das cotas, mas concorda com a idéia de igualdade de oportunidades, porém, discorda do sistema em si. Depois faz referência às cotas como conseqüência de uma iniciativa isolada de alguns políticos a fim de angariar votos. O estudante defende a idéia de que o Estado deve investir na escola pública e se preocupa com os que, atualmente, têm mais condições de ingressar na universidade. Ao mesmo tempo, defende aqueles que estão em desvantagem para competir por uma vaga. Ele utiliza o termo *negão* como exemplo de alguém que numa situação hipotética teria sido beneficiado pela cota para negros, alegando que seria pior para este estudante que estaria fadado a ser discriminado pelo fato de ser cotista. Ao falar de racismo cita um ex-professor que assumia ser racista numa escola onde não havia negros. Sobre o assunto Paixão (2008) escreve:

O espaço escolar representa o nosso ponto de partida para a compreensão da construção das disparidades raciais no acesso à educação. De fato, atualmente, depois da família, a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Porém, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais no espaço escolar, a escola, como agência de socialização, muitas vezes acaba confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos e negros em múltiplos aspectos. (PAIXÃO, 2008, p. 48).

Na experiência escolar relatada por Marcos, além de não interagir com colegas negros, simplesmente porque não existiam negros em sua escola, ainda ouvia manifestações racistas de seu professor de física em plena sala de aula. Marcos nunca ouviu falar em democracia racial (como todos os outros entrevistados) e acha o racismo “um absurdo”. Ele se manifestou de forma positiva em referência a presente pesquisa, o que também constituiu uma recorrência nas entrevistas, pois alegou que é importante refletir sobre as questões abordadas.

Mônica, 17 anos, é autodeclarada branca nas questões aberta e fechada e de origem italiana. Percebemos a presença do paradigma distributivo quando Mônica afirma que “todo mundo é igual”. Porém percebemos uma hesitação quando, logo em seguida, se corrige e diz “todo mundo nasce... é igual”. Sabemos que há diferença entre quando nascemos e o que nos tornamos na interação social permeada por uma plêiade de valores, regras, hierarquias e aspectos culturais.

Constatamos neste capítulo que, embora os pretos e pardos desta pesquisa integrem as chamadas “camadas médias” ou “elites negras”, ainda é possível detectar desigualdades se comparados aos brancos. Por exemplo, em relação ao tempo de estudo em escola privada, considerada de melhor qualidade. Os pardos, se comparados com os pretos se encontram em melhor condição neste quesito que estes últimos.

Em relação às opiniões referentes às ações afirmativas no contexto do vestibular notamos recorrentes contradições nas entrevistas concedidas pois foram capazes de revelar ou suscitar dúvidas em torno das posições “a favor” ou “contra” que, em princípio pareciam estabelecidas. Foi possível perceber que, ao considerar cotas para pobres, estudantes de escola pública e negros, este último tipo é o mais polêmico e que apresenta maior resistência em aceitá-lo. Partindo do arcabouço teórico de Fraser (2002), percebemos nos discursos dos estudantes a concomitância paradoxal dos dois paradigmas de justiça, o “redistributivo ou igualitário” e o das “políticas de reconhecimento ou das identidades”. O paradoxo em torno do tema das cotas consiste em reunir em um mesmo discurso a noção de que há “diferenças de oportunidades” entre os indivíduos inseridos na estrutura social, porém, as ações afirmativas representam “injustiça” em relação aqueles que “pagam pela educação dos filhos”, atribuindo a idéia de “privilégio” para o indivíduo que se candidata ao sistema de cotas e não para os grupos que historicamente detêm posições vantajosas na hierarquia social. Por sua vez, os que vão concorrer ao sistema,

sentem dificuldade em admiti-lo de forma clara. Vimos, ainda, que persiste o preconceito em relação aos judeus e que um professor de física afirmou ser racista sem constrangimentos numa escola particular em plena sala de aula constituída apenas por alunos brancos.

3.1.1 O Preconceito

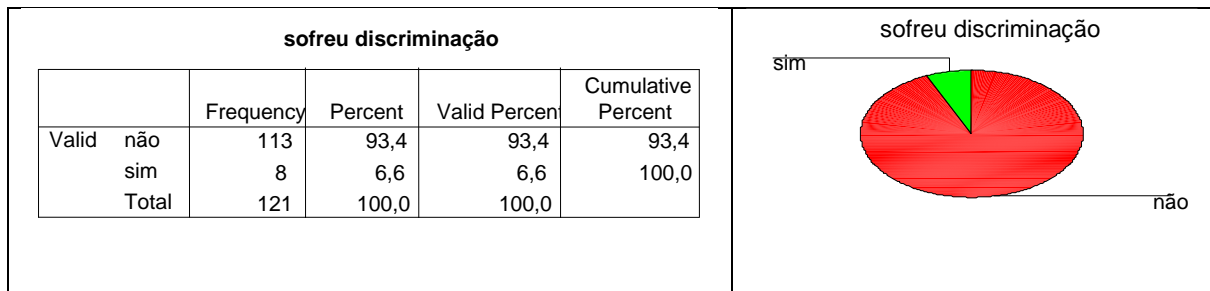
O preconceito, em termos gerais, é aprendido na tenra infância através do exemplo dos adultos ou de uma perversa forma de “educar”. Violência sutil e sorrateira penetra corações e mentes e é nutrido cotidianamente nos diversos tipos de instituições sociais como a família e a escola. Ele aparece constantemente nas “brincadeiras” e ocupa lugar de destaque nos programas humorísticos e mesas de bar, assim como nas salas de aula. Aparentemente ingênuo e fugaz, ao contrário, é deletério e deixa marcas profundas, por vezes, incuráveis. Ele tem muitos braços e formas e, aparentemente, é impossível fugir de seus tentáculos. Imperfeições físicas, comportamentos desviantes, práticas religiosas, sexuais ou tudo aquilo que possa ser considerado “diferente” são alvos potenciais ou efetivos. O preconceito pode ser praticado por uma pessoa ou por um numeroso grupo de indivíduos, de forma aleatória ou organizada. Apesar de tudo isso, ele é difícil de ser medido por sua variedade de manifestações. Um olhar, um gesto, uma palavra pode ser sinal ostensivo de sua presença.

Depoimentos de “celebridades negras” como o Ministro Joaquim Barbosa Gomes e o falecido Milton Santos que ascenderam na dinâmica racista de nossa sociedade de classes atestam que a discriminação por cor/raça não está atrelada à classe social. Por exemplo, em entrevista concedida a Revista Época em setembro de 2007, “o mineiro fluente em inglês, francês e alemão” e “o primeiro negro no STF”, Ministro Barbosa Gomes relata:

Na década de 90, procurador da República no Rio de Janeiro, foi confundido por duas vezes com o manobrista de restaurante famosos da zona sul. Ao deixar o antigo Mistura Fina, na Lagoa, depois de um show de jazz, viu o braço de uma madame lhe entregar a chave do carro só porque estava parado do lado de fora. O mesmo aconteceu anos depois no restaurante Mariu's, no Leme. (Revista Época, nº 485, 3 de setembro de 2007, p. 39).

Ao tratarmos da “questão racial”, o tema do preconceito e da discriminação racial surge com frequência e por este motivo se encontra tanto no questionário quanto no roteiro de entrevista. Logo após a questão vinte e sete do questionário¹⁶ sobre origem familiar temos a seguinte questão *vinte e oito*: *Você já foi discriminado por causa da sua origem familiar?* A resposta foi negativa para 93,4% e positiva para 6,6% (Figura 45).

Figura 45 – Sofreu Discriminação



Vemos que apenas 6,6% dos respondentes manifestaram ter sofrido preconceito, o que é compreensível no contexto estudado, ou seja, jovens em condições de cursar um cursinho adequado ao perfil das camadas médias. Em caso afirmativo, havia um espaço para a descrição da situação. Apenas oito pessoas responderam da seguinte forma: “brincadeiras”; “discriminação racial na escola”; “judaísmo, preconceito contra judeu”; “na escola”; “na rua”; “pela minha cor”; “por ser judeu”; “tons pejorativos pra designar a religião”.

É interessante observar que cada um destacou um aspecto diferente em relação à discriminação sofrida. Em “brincadeiras”, a forma é o mais importante. Rezende sinaliza que o humor, no contexto da amizade entre os londrinos de sua pesquisa, era um elemento significativo “como um modo específico de comunicação, uma forma de falar das pessoas (as outras ou a própria) que não deveria ser levada a sério.” (REZENDE, 2002, p. 51). Ao mesmo tempo em que é valorizado como forma de sociabilidade, o humor poderia ser considerado “ofensivo” se ultrapassasse as fronteiras do “pessoal” em searas como “diferenças de origem de classe, gênero e origem cultural”. Por outro lado, poderia ser motivo de constrangimentos não compreender uma situação em que o humor se fazia presente em determinado contexto. Neste sentido, era fundamental compreender os limites e contextos adequados ou não às brincadeiras nas relações sociais estabelecidas de forma que não constituíssem um preconceito explícito.

¹⁶ Ver questionário, questões 27 e 28.

Em relação a outra situação de preconceito, na “discriminação racial na escola”, o respondente fez questão de citar o tipo e o local. A escola têm sido, infelizmente, um *locus* privilegiado para a reprodução do preconceito de todos os tipos, da discriminação racial e da manutenção das variadas desigualdades sociais persistentes em nossa sociedade. Durante minha pesquisa percebi que os estereótipos referentes, principalmente, à homossexualidade eram freqüentes nos discursos e brincadeiras, assim como os de gênero, cor/raça e em relação a indivíduos de outras regiões do Brasil. (deslocado da Introdução). À época de meu estágio na IBASE, em especial na Campanha “Diálogos contra o Racismo”, ouvi muitos relatos sobre o tema e um me marcou de modo especial. Uma colega de trabalho negra me contou que, quando bem pequena, era “unha e carne” com uma amiguinha branca. No fim do ano escolar, próximo aos festejos de Natal, a professora convidou sua amiga para ser um anjinho na cerimônia que em breve seria realizada. Prontamente, sua amiga pediu: “professora, ela pode ser anjinho junto comigo?” A resposta da professora foi cruel e definitiva: “de jeito nenhum! Onde já se viu anjo preto?”

A pesquisa de Cavalleiro, E. (2008) sobre preconceito racial em uma pré-escola municipal de São Paulo foi classificada no comentário da Revista Veja registrado em seu livro de “soco no estômago”. Segundo Cavalleiro, E.

crianças negras de quatro a seis anos já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele. (CAVALLEIRO, E. 2008, p. 10).

A abundância de depoimentos que flagram a situação de racismo arraigado no ambiente escolar retrata um contexto de violência ostensiva ou sutil ou, ainda, de silêncio e passividade em relação ao *status quo* testemunhado e registrado por pesquisadores que vêm se dedicando especificamente ao estudo das relações raciais na escola, entre eles, Oliveira, R. (1992), Oliveira, E. (1994) e Godoy, E. (1996). O diagnóstico apresentado reúne elementos como ignorância, cumplicidade e abandono em relação às relações raciais desiguais entre as crianças tanto por parte da escola quanto da família, gerando um ambiente de verdadeiro massacre da auto-estima das crianças negras e prepotência e agressividade, das brancas. Em

um dos depoimentos de uma professora para a pesquisa de Cavalleiro, E. (2008), demonstra sua ignorância em relação aos princípios básicos da biologia, por exemplo, confundindo conceitos de espécie e raça em animais e, ainda, comparando com os seres humanos:

Eu sempre falo da história do negro. Para não ficar cansativa (sic) a gente fala que as flores têm raça, que os animais têm raça. E aproveita para lidar com as datas comemorativas, por exemplo, Dia da Abolição. Ao invés de trabalhar, necessariamente, o negro, a lei Áurea, aquela coisa toda, a gente faz o Dia das Raças. Pode ser uma criança de cor, um loiro... A gente pode até pegar as raças de animais: uma cobra, um bicho diferente, um jacaré, um cachorro, raças de forma geral. Pode ser de aves: uma ave de um jeito, outra de outro. Então, a gente trabalha todas as formas. Porque só falar do negro, do branco fica muito cansativo. A raça pode ser também trabalhada nas plantas, uma planta diferente da outra, uma rosa (...) (CAVALLEIRO, 2008, p. 46).

Pinho (2007) em sua pesquisa sobre relações raciais na escola relata um dos muitos fatos ocorridos em termos de discriminação racial no contexto escolar, mais especificamente na relação professor-aluno: “Um aluno (negro) pediu a ele um pouco de café e obteve a seguinte resposta: ‘Não, você não pode. Já sabe por que né? Senão você vai ficar mais preto’.” (PINHO, V. A. 2007, p. 68).

Nas respostas em que foi dada relevância para o lugar, “escola” e “rua”, lembramos da interpretação damattiana da sociedade brasileira onde a dimensão da “pessoa” está acima do “indivíduo”, mas quando se trata de discriminação, ela se faz presente nos dois tipos. Voltando à idéia de que o preconceito está em todos os lugares, temos aqui a representação das esferas pública e privada. Embora a escola não seja a casa do estudante, podemos encará-la como a continuação desta pelo grau de personalidade que adquire em seu caráter cotidiano e onde relações pessoais também se desenvolvem. As relações afetivas podem dar nuances diferentes neste contexto. No estudo sobre a amizade em Londres e no Rio de Janeiro, Rezende (2002) analisa:

Como era essa dimensão moral, articulada à situação socioeconômica, que predominava na visão dos cariocas estudados, a raça só se tornava um diferenciador significativo para a amizade quando se associava às distinções de classe e as reforçava. Entre pessoas do mesmo “nível” que eram “amigas mesmo”, a cor deixava de ser uma oposição entre brancos e negros para tornar-se um gradiente de tons. Já nos depoimentos colhidos não figurava aparentemente nas relações, nem sequer como noção ordenadora de diferenças sociais. (p. 147).

Todos os cento e vinte e um responderam “sim” ou “não” à pergunta vinte e oito à que nos referimos acima sobre discriminação. Fizemos uma tabela a fim de relacionar a resposta dada com a cor do respondente segundo a autoclassificação dada na questão fechada¹⁷. Em primeiro lugar, é interessante observar que 5,1% dos “brancos” responderam “sim” a esta questão. Considerando os motivos alegados, é possível concluir que “preconceito contra judeu” é fator explicativo neste caso. Uma de nossas entrevistadas, Martha, 17 anos, que se autoclassificou como branca nas questões aberta e fechada e de origem européia e judia, foi uma das poucas pessoas que descreveu a situação de discriminação sofrida: “*Judaísmo, preconceito contra judeu*”. Perguntei como aconteceu e ela disse:

Ah, acontece toda hora... falam que todo judeu tem dinheiro, que é mão de vaca, que só pensam em si... pessoas sabem que sou judia e falam na minha cara que não gostam de judeu. Sempre acontece, né? (E como você se sente em relação a isso?) Eu acho a pessoa ignorante. (risos).

É possível perceber o incômodo no relato de Martha, porém, amenizado com uma atitude de desconsiderar o preconceito e em seu riso ao final da sentença. Em contrapartida, 100% dos autodeclarados “pretos” responderam “não” à mesma questão. A tabela nos permite visualizar que apenas três entre cento e vinte e um estudantes se autodeclararam pretos e nenhum deles afirmou ter sofrido discriminação relacionada à origem familiar.

¹⁷ Ver questionário, questão 8.

Figura 46 – Sofreu Discriminação x Cor/Raça

classificação ibge de cor/raça - questão fechada * sofreu discriminação Crosstabulation					
			sofreu discriminação		Total
			sim	não	
classificação ibge de cor/raça - questão fechada	branca	Count	4	75	79
		% within classificação ibge de cor/raça - questão fechada	5,1%	94,9%	100,0%
	preta	Count		3	3
		% within classificação ibge de cor/raça - questão fechada		100,0%	100,0%
	amarela	Count	1	1	2
	% within classificação ibge de cor/raça - questão fechada	50,0%	50,0%	100,0%	
	parda	Count	2	31	33
	% within classificação ibge de cor/raça - questão fechada	6,1%	93,9%	100,0%	
	indígena	Count	1	3	4
	% within classificação ibge de cor/raça - questão fechada	25,0%	75,0%	100,0%	
Total	Count	8	113	121	
	% within classificação ibge de cor/raça - questão fechada	6,6%	93,4%	100,0%	

No belo trabalho de SOUZA (1983) intitulado “Tornar-se Negro”, temos o seguinte depoimento:

O sentimento de rejeição existe. A nível da existência, no dia-a-dia. Depois que eu adquiri consciência, eu tentei me impor – pelo lado intelectual, que é um modo de competição. A gente tem duas opções pra não se sentir tão isolada: a gente se integra à comunidade negra – e eu já estou fora dela há muito tempo – ou se integra ao meio de dominância branca que não satisfaz. (SOUZA, 1983, p.66/67).

No Capítulo “Poesia e Sublimação das Frustrações Raciais” em sua obra “O Negro no Mundo dos Brancos” (2007), FERNANDES expõe a poesia do poeta negro Oswaldo de Camargo:

Eu vi de branco a menina e esse sonho
 jamais me escapou...
 E meus dedos sem visgo em vão tentaram
 Sustar do sonho névoa e brevidade...
 E não sei que eco de orfandade
 Lembrou-me então a mim que eu estava só,
 Só como o sonho que era único:
 Branca menina de sandálias brancas...
 Como tudo era branco, branco, branco!
 E quando me revi estava só...
 E minha vida estava branca, branca, branca,
 Como meu primeiro caderno da escola... (Um homem tenta ser anjo, p. 79)
 (FERNANDES, 2007, p. 213).

Fernandes (2007) e Souza (1983) descrevem com maestria a partir de dois pontos de vista, o primeiro, sociológico e o segundo, psicanalítico, o processo de auto-anulação que os negros foram obrigados a se submeter a fim de buscar a ascensão social. Um negro singular numa pluralidade de brancos é uma idéia repleta de significados. Em primeiro lugar, que negro é este? Ele não tem o mundo e está desgarrado de seu grupo em contraposição ao mundo dos brancos. Este negro está integrado, mas não completamente, porque conquistou ou ascendeu a um lugar que, em princípio, não era o seu. Ele está só como um imigrante que pertence a dois mundos e, concomitantemente, não pertence a nenhum deles. Por vezes é olhado por desconfiança pelo seu grupo de origem e considerado um desertor ou, talvez, um intruso numa branquidade, uma espécie de “buraco branco” que engole todas as outras nuances de cor. “Raça não existe!” proclamam alguns. No entanto, ela aparece em números e inúmeros discursos e grita nos *shopping centers*.

Penso que, para responder a questão: por que 100% dos 2,5% que se autodeclararam pretos afirmam não ter sofrido discriminação em relação à sua origem familiar numa sociedade em que vigora o racismo e a desigualdade racial? podemos inferir que, para um negro em que tudo é “branco, branco, branco” e a “vida inteira estava branca, branca, branca”, impera um “Ideal de Ego branco”. Para a psicanalista Souza, essa expressão significa que o negro está imerso numa ideologia onde reina a branquitude. Segundo a autora, “a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer ‘mancha negra’” (Souza, 1983, p. 34). O Ideal de Ego é construído, primeiramente, no ambiente familiar e, posteriormente na rua, na escola, no trabalho, nos espaços de lazer, etc. Quem procura negar a própria origem familiar, provavelmente, não estará disposto a

admitir discriminação em relação a esta mesma origem. Vemos em um dos relatos dos entrevistados de Souza: “Minha avó era bem negra: nariz grosso, beiços grossos, voz grossa. Não gostava de negro. Ela dizia: ‘se você vir confusão, saiba que é o negro que está fazendo; se vir um negro correr, é ladrão. Você tem que casar com um branco pra limpar o útero’.” (SOUZA, 1983, p. 36).

Todos os entrevistados responderam “sim” à pergunta sobre a presença de racismo no Brasil¹⁸, alguns de modo mais veemente que outros. Antônio, 18 anos, autodeclarado branco nas questões aberta e fechada e de origem européia respondeu “Lógico que existe!” e relacionou o racismo à herança escravista e ao fato do Brasil ter sido um dos últimos países a ter abolido a escravidão. Ao ser perguntado sobre seus sentimentos ou emoções, disse sentir tristeza porque “não é uma coisa legal”. Outro aspecto que Antônio ressaltou e foi recorrente nas entrevistas é que o racismo, muitas vezes, não é aparente. Quando perguntei sobre pensamentos, sentimentos ou emoções que a entrevista despertou, me respondeu “culpa” e, em seguida, acrescentou que sentia alguma responsabilidade em relação ao racismo “porque a partir do momento em que você não faz nada, quer dizer que você está colaborando para”.

É interessante notar que, apesar das diferenças de autoclassificação e de formas de abordar o tema, é consenso absoluto entre os doze entrevistados que há racismo no Brasil. “Culpa” e “constrangimento” são sentimentos diferentes sendo que, aparentemente, o primeiro olha *de fora* enquanto a segunda, *de dentro*. Antônio declarou sentir culpa enquanto Maria, 17 anos, autodeclarada morena na questão aberta e parda na fechada e de origem indígena, relacionou sua cor de pele ao racismo e manifestou constrangimento ao se referir ao tema. No entanto, nos adverte Souza que “Nada nem ninguém está fora do sistema. Provavelmente porque o sistema não tem um dentro e um fora. A questão é saber como funcionamos nele e como ele funciona em nós.” (SOUZA, 1983, p. 81).

No depoimento de Martha, 17 anos, autodeclarada branca nas questões aberta e fechada e de origem européia e judaica aparece a percepção da estratificação no mercado de trabalho:

¹⁸ Ver roteiro de entrevista.

Eu trabalho até numa loja que...vendedora tem que ter um visual branquinha..., cabelo lisinho..., um pouco mais magra e no estoque tem a pessoa negra... (Você percebe essa diferenciação) Eu percebo essa diferenciação mas, pra mim, é igual. (É em shopping?) Shopping. (Você já percebia essa diferenciação antes de você trabalhar em loja ou ficou mais visível quando você começou a trabalhar?) Já percebia. Inclusive quando você lida com público que tem poder aquisitivo, existe um certo preconceito, sim.

Paula, 17 anos, autodeclarada branca nas questões aberta e fechada e de origem europeia afirma que “tá na sociedade, você vê que quem mora... nos lugares... menos favorecidos, a grande maioria... são de pessoas... negras... é... até mesmo... empresas você vê um número maior de brancos”. Mesmo no senso comum, as desigualdades raciais são facilmente observáveis no cotidiano. Renata, 17 anos, autodeclarada parda tanto na questão aberta quanto na fechada e de origem africana e indígena, fala das “brincadeiras”: “Ah... todo lugar tem racismo, né? Qualquer coisinha todo mundo fica fazendo piadinha de negro, na escola, todo lugar, é assim... pequenas coisas que a gente percebe. O *locus* da escola é recorrente neste assunto. Marcos, 17 anos, autodeclarado branco nas questões aberta e fechada e de origem europeia e indígena relatou a seguinte experiência sobre um professor assumidamente racista: “(...) na escola particular lá... no Santo Agostinho não tinha nenhum negro (...) até curioso porque ele diz que ele é racista, mas o melhor amigo dele é negro, entendeu? Ele falou que por incrível por pareça ele não gosta de negro (...)”. Em primeiro lugar notamos a ausência total de negros em uma escola particular e, ainda, a presença de um professor racista que é capaz de expor sem pudores essa ideologia em plena sala de aula.

Paixão (2008) identificou quatro vetores qualitativos que operam de forma negativa sobre o progresso escolar de crianças e adolescente negros no Brasil, a saber: práticas discriminatórias vigentes no sistema escolar; os parâmetros curriculares; o preconceito étnico-racial presente no material didático de forma explícita ou implícita e o papel da família na reprodução das desigualdades raciais na escola. O mais trágico neste processo é a existência de um mecanismo social excludente e que ainda responsabiliza a vítima por sua marginalização. Segundo o autor, os indicadores sociais que apresentam estatísticas sobre as desigualdades raciais têm como resultados: um ingresso mais tardio na rede de ensino por parte dos estudantes negros; uma saída mais precoce dos afro-descendentes do sistema de ensino; um nível de aproveitamento da rede de ensino inferior entre os negros do

que entre os brancos e, ainda, um nível de reingresso no sistema escolar, por parte das pessoas de faixas etárias mais adiantadas, menos intensivo entre os negros comparativamente aos brancos.

3.1.1.1 Daniel, Um Negro no Mundo dos Brancos?

Daniel foi como um presente para mim, ou melhor, para minha pesquisa. Eu ainda não sabia disso quando ele adentrou a sala trazido por uma colega que tinha acabado de me conceder uma entrevista. Eu me encontrava na reta final da etapa das entrevistas a fim de dar continuidade a este estudo. Apesar da cor negra de sua pele indicar que era representante de uma minoria tanto em relação aos cento e vinte e um respondentes do questionário quanto aos doze entrevistados, não era apenas isso que o tornava tão especial para este trabalho. Foi a beleza de seu depoimento que, embora em alguns momentos, lacônico, em outros foi capaz de revelar os anseios de um jovem que se orgulha de sua negritude, tem consciência das desigualdades raciais e que pretende entrar na universidade para contribuir com a mudança deste *status quo*. Nesse sentido, penso que é possível relacionar seu relato com aquela minha primeira idéia de investigar o impacto das ações afirmativas nas identidades étnico-raciais. Ele era o elo que faltava ou a ponte para que a pesquisa possa continuar a enveredar por esse caminho.

Daniel tem dezessete anos, se declarou negro na questão aberta¹⁹ e preto na fechada²⁰ e de origem africana²¹ e estudou durante o ano de 2008 na turma de 3º ano, no turno da manhã. Com relação ao motivo que o levou a estudar no GPI, escreveu no questionário que buscava uma melhor qualidade de ensino a fim de aumentar suas chances de ingressar em uma universidade pública. O curso pretendido é economia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ou na Universidade Federal Fluminense (UFF) ou educação física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em uma escala de zero a cinco, referente às suas chances de passar em algum vestibular, optou por quatro. Em relação aos critérios que considerou relevantes para definir sua cor ou raça²², marcou as opções “cor da

¹⁹ Ver questionário, questão 3.

²⁰ Ver questionário, questão 8.

²¹ Ver questionário, questão 27.

²² Ver questionário, questão 9.

pele”, “traços físicos: cabelo, boca e nariz” e “origem da família (os antepassados)” e como o mais importante, “cor da pele”. Nas questões vinte e nove e trinta²³, sobre os critérios importantes para a sociedade, marcou apenas “cor da pele” e “traços físicos”. Neste sentido, de acordo com a análise de Nogueira (1985), destacou a importância do fenótipo apenas, sem levar em consideração a origem do indivíduo. Em relação ao critério social mais importante foi, igualmente, “cor da pele”.

Daniel nasceu e mora no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro e não trabalha nem possui renda própria. Durante o ensino fundamental estudou o mesmo tempo em escola pública e privada e no ensino médio, a maior parte do tempo em escola privada. Considera seu desempenho como aluno, “bom” e é a primeira vez que se inscreve no vestibular.

Contando com ele, quatro pessoas moram em sua casa e duas possuem uma renda entre mil, duzentos e quarenta e seis reais e dois mil e setenta e cinco reais. Seu pai é motorista e tem o (antigo) segundo grau completo que corresponde ao ensino médio, assim como sua mãe que é recepcionista. Segundo Daniel foi sua mãe que o inscreveu no vestibular da UERJ através do sistema de cotas para negros. No questionário, Daniel marcou “não” na pergunta sobre ser discriminado por causa de sua origem familiar²⁴. Ele se considera uma pessoa católica, porém, não praticante.

Na entrevista, perguntei a ele, baseado em que se definia como negro, e respondeu que seus critérios eram a cor da pele e traços físicos. Com relação à sua origem africana me disse que os pais, avós e tios, a maioria eram negros. Aqui podemos notar um aspecto muito interessante e peculiar se comparado com as outras entrevistas, pois é possível perceber maior proximidade em seu discurso ao se referir aos familiares negros. Ao perguntar: “Quais são os sentimentos, sentimentos e emoções relacionados ao fato de se considerar negro?” Respondeu:

Eu não vejo diferença, assim... dessa segregação, não sofro preconceito... meus amigos é que brincam, e tal mas eu não... levo tão a sério... assim. (Brincam como?) Ah, brincam... me chamam de... preto, digamos assim e tal mas... é... mais brincadeira não é preconceito assim, eu nunca sofri preconceito sério. (...) Acho que não tem um sentimento de me considerar negro, assim... eu não faço questão de falar que sou negro... mas também não faço de... falar ah, não sou... [este trecho é importante e contradiz o que você disse no início da seção sobre o “orgulho de sua negritude”]

²³ Ver questionário.

²⁴ Ver questionário, questão 28.

Apesar de Daniel afirmar que não sofre preconceito, ou melhor, “preconceito sério” é perceptível que a “brincadeira” mencionada tem cunho racista. Afinal, por que chamariam alguém de “preto” se esta característica não fosse um diferencial no contexto? Quer dizer, como seria possível reconhecer Daniel como “preto” num ambiente onde 99% dos indivíduos fossem “pretos”?

No seguinte trecho da entrevista, Daniel assume claramente sua negritude:

(Pra você existe racismo no Brasil?) Bastante. (Como é a sua percepção disso?) Não é... um racismo explícito, assim, mas é... a segregação dos próprios negros e pobres. (Você já presenciou alguma coisa?) Não, presenciar... eu já presenciei algumas vezes, assim, tipo... não em... discussão, assim, mas já presenciei em atos, assim, gestos, não diretos, mas... tipo... excluir algumas pessoas, assim e tal... (O que você pensa sobre o assunto?) Eu acho que isso é errado, né, porque todos são iguais... independente de cor... dinheiro... todo mundo aqui vive no mesmo mundo, deveria ter os mesmos direitos mas... não é isso que acontece. (Que sentimentos ou emoções essa questão te mobiliza?) Ah, eu tenho vontade de contribuir para mudar isso! Até por que... (olhou para si e para mim) (risos)... Até por que tipo... eu... eu sou pobre, não tão pobre mas sou pobre... e sou negro (...) eu tenho vontade de mudar isso de igualar esse sistema daqui há um tempo. Eu sou um dos que vão lutar para igualar isso. (Pelo estudo?) É. (Você já ouviu falar em democracia racial?) Não.

Quando perguntei por que Daniel era favorável a todas as modalidades de cotas, ele respondeu:

Bom, eu acho que... as cotas são uma solução rápida, pra consertar um erro do sistema porque, na verdade, os índios que estão mais segregados espacialmente, os mais pobres que não tem acesso a um nível de escolaridade mais alto, os negros que sofrem preconceito e até pela história não tiveram oportunidade de estudar tanto assim e tal, eles precisavam se igualar um pouco aos... brancos, digamos assim, pra poder correr atrás disso aí... porque as cotas não vão deixar de existir, o que vai existir daqui há um tempo é a igualdade no sistema de ensino e quem vai correr atrás disso? Os próprios negros, índios e pardos na faculdade estudando pra poder mudar isso daqui há algum tempo.

Em poucas palavras, Daniel foi capaz de emitir sua opinião de forma clara ao manifestar sua consciência sobre as desigualdades raciais, assumir sua negritude, manifestar seu desejo de mudança e, mais, de ser um dos atores desta mudança. O estudante se coloca ao lado de índios e pobres como grupos em desvantagem na estrutura social. Young (1998) afirma que é possível para os grupos manterem suas identidades construídas a partir de suas experiências específicas e, ao mesmo

tempo, compartilhem um espírito público mais abrangente e estarem abertos a ouvir e perceber os interesses de outros.

Iris Young descreve cinco características que configuram uma relação de opressão de um grupo em relação a outro: (1) exploração - quando os benefícios do trabalho e energia de alguns são apropriados por outros sem reciprocidade; (2) marginalização - quando um grupo é excluído de atividades sociais em larga escala, em geral, da esfera do mercado de trabalho; (3) destituição de poder (*powerlessness*) - viver e trabalhar sob a autoridade de outros e ter pouca autonomia e autoridade sobre outros; (4) imperialismo cultural - gera grupos sociais estereotipados e, ao mesmo tempo, invisíveis no que diz respeito à expressão de suas experiências e acesso a oportunidades; (5) sofrer violência ou perseguição por ser considerado membro de um grupo que é odiado ou temido socialmente. A autora cita, entre outros, alguns grupos que são oprimidos em um ou mais destes aspectos: mulheres, negros, homossexuais, operários, pobres, idosos e portadores de necessidades especiais. Young (2000) afirma que o sujeito constrói a própria identidade individual, mas a partir de condições sociais já estabelecidas. As relações sociais, instituições e estruturas estão acima das subjetividades.

Quando questiono Daniel sobre o modo como pretende contribuir para a mudança do “sistema”, ele disse: “eu tenho vontade de mudar isso, de igualar esse sistema daqui há um tempo. Eu sou um dos que vão lutar para igualar isso. (Pelo estudo?) É.” Por outro lado, apesar de concorrer pelo sistema de cotas para negros na UERJ, não se envolveu muito no processo de inscrição. Ele não sabia muito sobre o assunto nem como estava sua situação neste processo, pois foi sua mãe que fez a inscrição. Ele “achava” que estava tudo bem porque sua mãe não tinha mais falado no assunto. Souza destaca a importância do incentivo familiar para a ascensão do jovem negro na carreira profissional:

Como se pode perceber, esse investimento na formação educacional pode ter sido dado de forma direta ou indireta, através, do investimento em educação formal ou através do investimento em cultura, através do exemplo particular ou através do encorajamento. De todas as formas, está na família a raiz que norteia todas as narrativas a respeito da inserção profissional atual e, na maioria dos casos, da experiência de mobilidade social e inserção nos segmentos superiores das camadas médias cariocas. (2008, p. 86).

Quando fiz a seguinte pergunta: “Você acredita que sua identidade de cor ou raça tem alguma influência sobre as suas decisões na esfera afetiva, profissional ou outra qualquer?”, a resposta dada foi “Não, não vejo... diferença”.

Percebemos em Daniel, assim como em todas as outras entrevistas, elementos contraditórios em torno da “questão racial”. De um lado afirma “*eu não faço questão de falar que sou negro... mas também não faço de... falar ah, não sou...*” e de outro, “*sou pobre... e sou negro (...) eu tenho vontade de mudar isso de igualar esse sistema daqui a um tempo. Eu sou um dos que vão lutar para igualar isso.*”. Com relação à sua identidade de cor/raça, existe uma oscilação entre afirmá-la ou negá-la dependendo da forma como a pergunta é apresentada para ele. Quando perguntei diretamente sobre identidade racial, ele não se afirmou como negro, porém, quando a pergunta foi sobre racismo, ele disse que era negro e queria contribuir para “mudar o sistema”. Afinal, se ele afirmou que pretendia ingressar na universidade e contribuir para a transformação do “sistema” que os “negros, pardos e índios estão estudando para mudar”, por que negou que sua identidade de cor/raça tem influência em suas decisões? Essas e outras questões demonstram, mais uma vez, a complexidade do tema das relações raciais no Brasil e a premência de um incremento de variadas pesquisas neste campo com os mais diversos enfoques a fim de que sejam aprofundadas as questões vigentes e reveladas e aperfeiçoadas alternativas eficientes para o combate ao racismo e às desigualdades raciais no Brasil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caráter interdisciplinar desta pesquisa, tangenciando temas como os conceitos de raça e etnia, a construção de identidades, classificação de cor/raça a questão racial no Brasil, as desigualdades raciais na esfera da educação, preconceito(s), discriminações, racismo e ações afirmativas não pretendeu nem poderia abordar todos esses assuntos de forma ampla e aprofundada e nem incluir todas as referências bibliográficas nas análises.

No entanto, consistiu na realização de um projeto ambicioso, e por que não dizer arriscado, na medida em que buscou coletar, reunir, tratar e analisar uma grande monta de dados quantitativos e qualitativos num curto espaço de tempo e num grande esforço individual para dar conta desta empreitada. Vale ressaltar, porém, que a construção desta dissertação, por outro lado, não seria possível sem a parceria, o incentivo e o esforço que representou a orientação de Claudia Barcellos Rezende.

No Capítulo I deste trabalho, buscamos fazer um breve histórico dos conceitos de raça e etnia e de sua trajetória no seio do pensamento social brasileiro, destacando seus principais autores e argumentos nos diferentes momentos da construção ideológica da questão racial no Brasil. O destaque é dado para a construção e desconstrução da idéia de “harmonia racial” em território brasileiro que significou o cerne das pesquisas realizadas por autores consagrados dentro e fora do Brasil. Em seguida, discutimos o polêmico tema da classificação racial, partindo dos três grandes sistemas categorizados por Sansone (1997), quais sejam o dos censos oficiais que se baseiam nos termos de cor/raça “branca”, “preta”, “parda”, “amarela” e “indígena”, o *continuum de cor* presente no senso comum a partir da utilização de uma série de termos situados entre o “branco” e o “negro”, e o do movimento negro que prioriza os termos “negros” e “brancos”.

A partir daí, percebemos a íntima relação entre os sistemas de classificação e as identidades em que há destaque para os dois paradigmas de justiça que se encontram em disputa no mundo contemporâneo segundo Fraser (2002). Esses dois modelos são o universalismo que é redistributivo ou igualitário e o das políticas de reconhecimento ou das identidades. Ainda neste Capítulo, demos destaque especial ao arcabouço teórico de Silva (2007), cuja análise da oposição “identidade” *versus* “diferença” denuncia a dinâmica hierárquica e opressiva das relações sociais e

contrapõe o conceito de multiplicidade ao de diversidade pois, segundo o autor, a noção de multiplicidade estimula a diferença e a flexibilidade no contexto das identidades. Fechamos esse Capítulo ao ressaltar algumas pesquisas acerca da “Diáspora Africana” e dos estudos sobre branquidade ou branquitude como campos teóricos importantes em voga.

No segundo Capítulo, apresentamos os dados coletados, buscando estabelecer relações com pesquisas e autores já consagrados. Partindo do pressuposto de que a população em foco significa uma parcela privilegiada da população brasileira, já que estão em condições de cursar e pagar por um curso pré-vestibular voltado para as camadas médias cariocas. Percebemos alguns dados interessantes como, por exemplo, o fato dos grupos de “amarelos” e “indígenas” estarem super-representados em relação à população brasileira em geral. Foi possível observar, ainda, um fenômeno migratório para o bairro de Copacabana, comparando o bairro onde estes jovens nasceram e onde residem atualmente. Outro aspecto interessante foi constatar que as mães dos alunos, apesar de maior escolaridade, têm como principal ocupação a de serem “donas de casa”, ratificando as pesquisas no campo do gênero que atestam que as mulheres, apesar de mais escolarizadas, ocupam posições de menos *status* no mercado de trabalho.

Em relação ao tema da cor/raça, podemos destacar o fato de que as pessoas que se classificaram como “negro”, “crioula”, “negra (afro-brasileira) na questão aberta sobre cor/raça, não se classificou como de cor/raça “preta” na questão fechada cujas opções eram as mesmas do IBGE (“branca”, “preta”, “parda”, “amarela”, “indígena”). Outro ponto interessante é que, embora 2,5% dos respondentes tenham se classificado como de cor/raça “preta” na questão fechada, ninguém se classificou desta forma na questão aberta. Nossa interpretação é de que o motivo para este resultado é o fato de o termo para se referir a cor/raça “preta” carregar um tom pejorativo em nossa cultura. Notamos, ainda, que apenas uma pessoa se classificou como “morena (indígena)” na pergunta aberta, porém na questão fechada, quadriplicou-se o número de pessoas que optaram pela cor/raça “indígena” o que nos leva a crer que a questão fechada induz a este tipo de escolha mais do que a aberta. Concluímos que, enquanto os negros mostram uma tendência negativa a se enquadrarem na categoria de cor/raça “preta”, os indígenas manifestaram forte tendência positiva a optarem pela categoria “indígena” quando ela se apresentou como uma alternativa válida para cor/raça.

Em relação aos critérios utilizados para auto-atribuição de cor/raça e atribuição social, os resultados de nossa pesquisa são consonantes com os do “Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso” ao apontar pouca relevância dada aos aspectos socioeconômicos e político-ideológicos tanto para auto-atribuição quanto para atribuição social. Neste sentido, igualmente, a ênfase para a cor da pele e origem familiar são importantes. Em contrapartida, enquanto no censo étnico-racial da UFF/UFMT os aspectos culturais apareceram com 25,9% como relevantes na auto-atribuição e 26,4% na atribuição social, em nossa pesquisa esses números são bem mais modestos com 2,5% e 8,4%, respectivamente.

Nos depoimentos dos entrevistados, notamos que os “brancos” manifestaram um tom de crítica às perguntas referentes à relevância de suas identidades de cor/raça, comportamento não identificado nas alunas que se autotransformaram como “morenas” na questão aberta e “pardas” na fechada nem tampouco no estudante que se autotransformou como “negro” na questão aberta, “preto” na fechada. Um aspecto recorrente nas entrevistas foi se referir aos ascendentes “não-brancos” como “indígenas” ou “negros” de forma distanciada como, por exemplo, “uma índia” ou “um negro” para parentescos relativos à “avó” ou “avô” em contraposição aos ascendentes “brancos” que eram referidos como “meu bisavô”, “meu avô”, “minha avó”. Uma variante encontrada foi em relação a duas entrevistadas que se autotransformaram como “morena” e “parda”. A primeira relacionava sua identidade de cor/raça ao “racismo”, portanto, um sentimento negativo e a outra relacionou sua cor/raça à beleza, um sentimento positivo.

O Capítulo 3, dedicado às desigualdades raciais no contexto da educação, partiu de estudos consagrados como os de Hasenbalg sobre as condições menos vantajosas dos negros em relação aos brancos na estrutura social e dados do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) como parâmetros de comparação com nosso estudo. Trabalhamos de duas formas em relação às categorias “pretos” e “pardos”, ou seja, tanto agrupando “pretos” e “pardos” na categoria “negros”, quanto observando os dados destes grupos separadamente a fim de analisar as suas possíveis nuances. Verificamos, por exemplo que os “negros” representavam 29,8% da população, enquanto os “pretos” eram apenas 2,5%. Embora levemos em consideração que todos os jovens neste contexto estão em posição vantajosa em relação aos jovens

da população brasileira em geral, notamos que, ainda os brancos estão em vantagem em relação aos negros nesta pesquisa, por exemplo, em relação ao maior tempo de estudo em instituição privada, considerada de melhor nível que a pública nos ensinos de nível fundamental e médio. Os pardos, por sua vez, se encontram em uma melhor posição em relação aos pretos neste quesito.

Em relação às ações afirmativas, constatamos que os respondentes que se disseram contra as cotas em geral, na verdade, o peso maior para esta opinião está na oposição a cotas para negros onde os números para este quesito foram 84,4% brancos, 72,7% pardos e 66,7% pretos. É interessante notar que, assim como na noção de *continuum de cor*, os pardos se encontram entre os brancos e os pretos nos números apresentados. Do total dos respondentes, 80,9% são contra as cotas para negros, 13,9% a favor e 5,2% não têm opinião formada. Nas entrevistas, encontramos um paradoxo recorrente. A concepção arraigada de que “somos todos iguais” como algo estabelecido, é típico do paradigma de justiça “redistributivo ou igualitário” e convive com o modelo das “políticas de reconhecimento” que defende a idéia de igualdade como utopia, como ideal a ser conquistado. Observamos uma inversão em relação aos reais privilegiados em nossa sociedade, pois, para muitos, as ações afirmativas constituem “injustiça”, atribuindo a idéia de “privilégio” para o indivíduo que se candidata ao sistema de cotas e não para os grupos que historicamente detêm posições de vantagem na estrutura social.

No quarto e último Capítulo, nos detemos ao tema do preconceito por entendermos que este se encontra na raiz de nossas desigualdades raciais sendo ao mesmo tempo uma das mais graves causas e conseqüências deste problema social. Depoimentos de “celebridades negras” atestam que o preconceito racial não está atrelado à classe social, pois indivíduos que ascenderam na estrutura social vigente continuam sofrendo preconceito e discriminação. Apresentamos e analisamos cada um dos “tipos” de manifestação de preconceito citados pelos respondentes que foram os seguintes: “brincadeiras”; “discriminação racial na escola”; “judaísmo, preconceito contra judeu”; “na escola”; “na rua”; “pela minha cor”; “por ser judeu”; “tons pejorativos pra designar a religião”. Destacamos os casos de indivíduos de cor branca e que sofrem preconceito por serem judeus e os casos chocantes em relação a crianças negras no âmbito escolar, que manifestam serem vítimas de preconceito a partir dos quatro anos de idade onde o preconceito explícito caminha de mãos dadas com o silêncio e o abandono de educadores e familiares,

compondo um triste quadro de violência simbólica (quando não física) e desamparo de crianças negras ao lado de atitudes que incentivam as crianças brancas a se portarem de modo prepotente e agressivo.

O caso de Daniel fecha esta dissertação de maneira peculiar, pois ele me mostrou a viabilidade de dar continuidade à investigação sobre a relação entre as ações afirmativas e as identidades ao manifestar claramente o seu desejo de ingressar na universidade a fim de contribuir para a mudança do atual *status quo* de desigualdade entre negros e brancos. Com relação à sua identidade de cor/raça, existe uma oscilação entre afirmá-la ou negá-la dependendo da forma como as questões são apresentadas para ele.

Foi interessante observar que todos os meus doze entrevistados fizeram questão de negar que as ações afirmativas pudessem ter qualquer influência em suas variadas identidades de cor/raça. Somente Daniel que se autotranscreveu como “negro” na questão aberta, “preto” na fechada e de origem “africana” afirmou que pretendia ingressar na universidade e contribuir para mudar a situação de desigualdade racial na sociedade brasileira. No entanto, mesmo no caso de Daniel, observei ambiguidade em seu depoimento quando, por exemplo, afirmou que não fazia questão de dizer que era negro e também de dizer que não era.

Compartilho da idéia de que não é possível para o pesquisador manter a já questionada “neutralidade científica”. No entanto, busquei neste trabalho cultivar o espírito de pesquisa que pretende ir além do “a favor” *versus* “contra”, “quanti” *versus* “quali” ou “isto” *versus* “aquilo”. Embora possa estar mais próxima de uma ou outra linha argumentativa, procuro aguçar todos os meus sentidos de modo a estar com a mente, coração, olhos e ouvidos bem abertos a fim de captar o máximo de elementos possível como instrumentos deste ofício a que me dedico. Espero que este trabalho venha a contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre os temas e questões abordados.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V; PEREIRA, A. *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- ARAÚJO, Clara; PICANÇO, Felícia; SCALON, Celi (org). *Gênero, família e trabalho: conservadores e satisfeitos?* In: *Novas conciliações e antigas tensões?* Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de "cor" nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.63, nov,1987.
- BARTH, Fredrik. *Os grupos étnicos e suas fronteiras*. In: BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000. p. 25-67.
- BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado? In: *Novas conciliações e antigas tensões: gênero, família e trabalho em perspectiva comparada*. São Paulo: Edusc, 2007.
- CARONE, SILVA BENTO. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.
- _____. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CARVANO e PAIXÃO. *Relatório anual das desigualdades Raciais no Brasil; 2007-2008*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., 2008.
- CONTINS, Marcia . *Objetivos e estratégias da ação afirmativa: uma bibliografia*. BIB. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 57, p. 91-102, 2004.
- _____. *Lideranças negras*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- COSTA PINTO, L. A. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da . *Negros estrangeiros: os escravos libertos e sua volta a Africa*. São Paulo: Brasiliense, 1985.v.1.

FARIAS, Patrícia Silveira de. *Pegando uma cor na praia: relações raciais e classificação de cor na cidade do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, 2003. 230 p. (Coleção Biblioteca Carioca).

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

FRANCO, P. S. C. *Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil*. 2006. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento: classe e status na sociedade contemporânea. *Interseções: revista de estudos Interdisciplinares*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-32, 2002.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da Igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

_____. Ação Afirmativa: aspectos Jurídicos. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002.

GYLROY, P. *The Black Atlantic: modernity and double consciousness*. London: Verso, 1993.

_____. *Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça*. São Paulo: Annablume, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com "raça" em sociologia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____; SILVA, N. do V. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, 1988.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou o negro em questão*. São Paulo: UNESP, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): Síntese de Indicadores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: *Raça e Ciência I*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

MAGGIE, Y. *Aqueles a quem foi negada a cor do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira*. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo (Org). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996. p. 225-234.

MUNANGA, Kabengele. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem — sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. In: O. Nogueira (org). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*, São Paulo: Queroz, 1985. p. 67-93.

NORVELL, John. *A brancura desconfortável das camadas médias brasileiras*. In: REZENDE, C. B ;MAGGIE, Y. (Org). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 245-267.

OLIVEIRA, Iolanda. *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: D&A, 2003.

OSORIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO; GALDINO (Org). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TETTEY;PUPLAMPU. *The african diáspora in Canada: negotiating identity and belonging*. Alberta, Canada: Pupilampu, 2005.

PAIXÃO, Marcelo. *Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

_____. *A dialética do bom aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

PINHO, V. A. *Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física sobre alunos negros*. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção educação e relações raciais).

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. *Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ*. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2308.pdf>> Acesso em: 10. jan. 2008.

POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. *A etnicidade como dado primordial*, in: Teorias da etnicidade. São Paulo: Unesp, 1997.

LEITÃO, Matheus. *O juiz que não fechou os olhos*. Revista Época, n.485, 3 de setembro de 2007.

REZENDE, Claudia Barcellos. *Os significados da amizade: duas visões de pessoa e sociedade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ROCHA, Carmem Sílvia Moretzsohn. Bandeiras e reflexões acerca do(s) feminismo(s). Caderno Espaço Feminino, v.18, n.2, 2007, Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/neguem/article/viewFile/454/741>> Acesso em: 13 de fevereiro de 2009.

_____. *Canadá e Brasil: suas fronteiras e diálogos com a África*. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS CANADENSES, 2007, Salvador. *Anais do IX Congresso Internacional da ABECAN: Brasil-Canadá: Conexões, saberes e desenvolvimentos*. Salvador: Edufba/ABECAN, 2008.

ROCHA PINTO. *Ação afirmativa, Identidades e práticas acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ*. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2308.pdf>> Acesso em: 01.fev. 2009.

ROSEMBERG, Fulvia. *Raça e desigualdade educacional no Brasil*. In: AQUINO, Julio G. (org). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

SANSONE, Livio. *Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda*. *Revista Afro-Ásia*, Salvador, v.18, p. 165-187, 1996.

_____. The new politics of Black culture in Bahia, Brazil. In: GOVERS, Cora; VERMUELLEN, Hans. *The Politics of Ethnic Consciousness*. New York: St. Martin's Press, 1997.

SANTOS, Joel Rufino dos. O negro como lugar. In: Marcos C. Maio; Ricardo V. Santos (Org). *Raça, Ciência e Sociedade*, Rio de Janeiro, p. 219-223, 1996.

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual "retrato do Brasil"? Raça, biologia, identidades e política na era da genômica. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 Jan. 2009.

SCHWARCZ, L. K. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERTH, G. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: SILVA, J. da; Birman, P; Wanderley, R. (Org). *Cativeiro e liberdade*. Rio de Janeiro: UERJ, 1989, p. 11-31.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p 73-102.

SOUZA, G. N. *Os negros de camadas médias no Rio de Janeiro: um estudo sobre identidades sociais*. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, Neuza Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, M. P. *A questão da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda*. *Estudos Afro-asiáticos*, universidade Candido Mendes, n. 14, p. 85-97, 1987.

_____. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. v. 1. 267 p.

_____. *Relações raciais na sociedade brasileira*. *Cadernos PENESB*. Rio de Janeiro, n. 7, nov, p. 261-283, 2006.

TEIXEIRA, M. P. e BRANDÃO, Augusto P. *Censo étnico-racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso*. Niterói: EdUFF, 2003.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

VALLE SILVA, N. *O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil*. *Pesquisa e planejamento econômico*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 21-44, abr. 1980.

VELHO, Gilberto. *Os mundos de Copacabana*. In: VELHO, Gilberto (org.) *Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: e Zahar, 1999.

_____. *A utopia urbana: um estudo de antropologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: e Zahar, 2002.

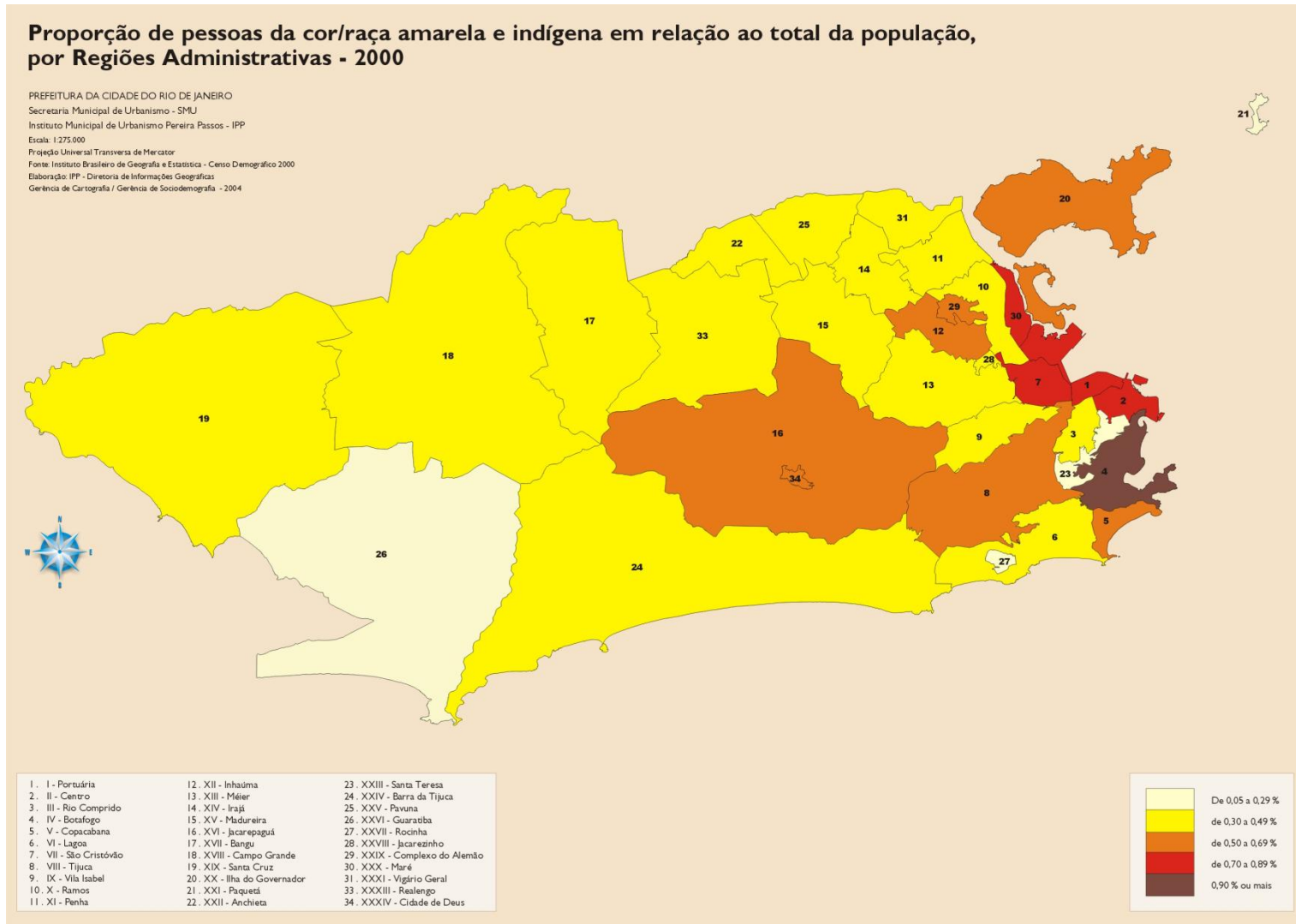
VILLAR, Diego. *Uma abordagem crítica do conceito de "etnicidade" na obra de Fredrik Barth*. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Feb. 2009.

WARE, Vron. *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, T. T; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org). *Identidade e diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

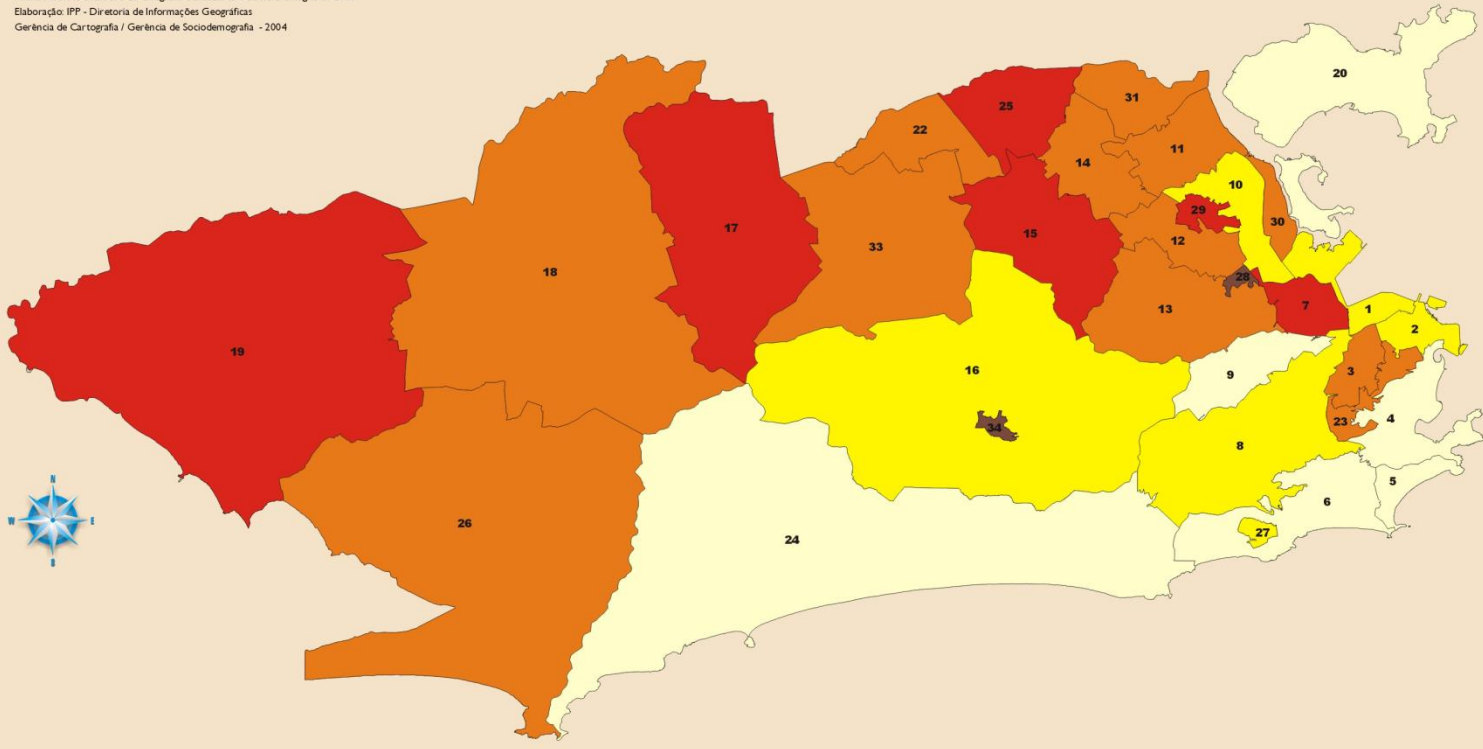
YOUNG, Iris Marion. *Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship: feminism and Politics*. New York: Oxford University Press, 1998.

ANEXO A – Mapas da cor/raça – RJ

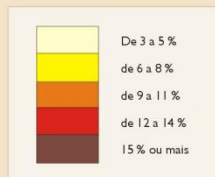


Proporção de pessoas da cor/raça preta em relação ao total da população, por Regiões Administrativas - 2000

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Urbanismo - SMU
 Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos - IPP
 Escala: 1:275.000
 Projeção Universal Transversa de Mercator
 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico 2000
 Elaboração: IPP - Diretoria de Informações Geográficas
 Gerência de Cartografia / Gerência de Sociodemografia - 2004



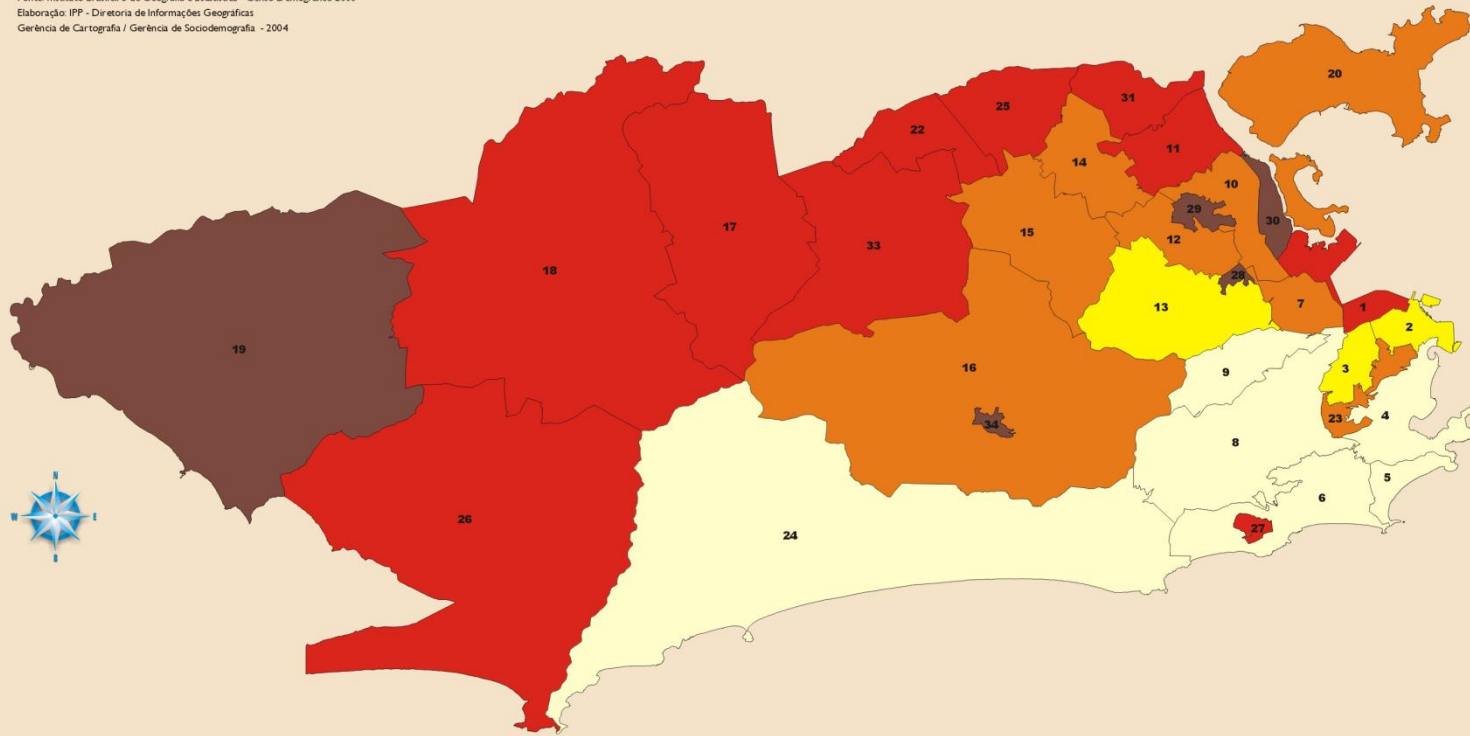
1. I - Portuária	12. XII - Inhaúma	23. XXIII - Santa Teresa
2. II - Centro	13. XIII - Méier	24. XXIV - Barra da Tijuca
3. III - Rio Comprido	14. XIV - Irajá	25. XXV - Pavuna
4. IV - Botafogo	15. XV - Madureira	26. XXVI - Guaratiba
5. V - Copacabana	16. XVI - Jacarepaguá	27. XXVII - Rocinha
6. VI - Lagoa	17. XVII - Bangu	28. XXVIII - Jacarezinho
7. VII - São Cristóvão	18. XVIII - Campo Grande	29. XXIX - Complexo do Alemão
8. VIII - Tijuca	19. XIX - Santa Cruz	30. XXX - Maré
9. IX - Vila Isabel	20. XX - Ilha do Governador	31. XXXI - Vigário Geral
10. X - Ramos	21. XXI - Paqueta	33. XXXIII - Realengo
11. XI - Penha	22. XXII - Anchieta	34. XXXIV - Cidade de Deus



Proporção de pessoas da cor/raça parda em relação ao total da população, por Regiões Administrativas - 2000

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
 Secretaria Municipal de Urbanismo - SMU
 Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos - IPP
 Escala: 1:275.000

Projeção Universal Transversa de Mercator
 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico 2000
 Elaboração: IPP - Diretoria de Informações Geográficas
 Gerência de Cartografia / Gerência de Sociodemografia - 2004



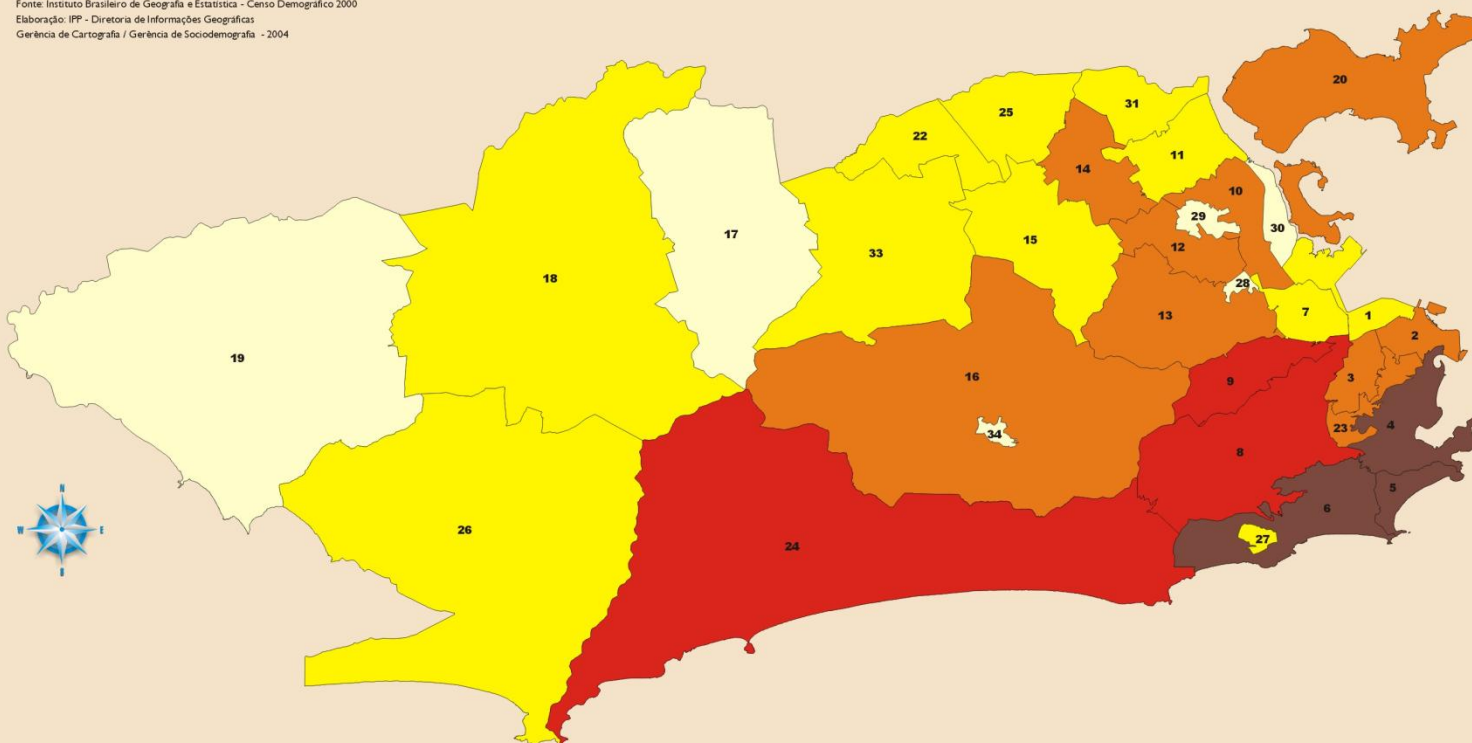
1. I - Portuária	12. XII - Inhaúma	23. XXXIII - Santa Teresa
2. II - Centro	13. XIII - Méier	24. XXXIV - Barra da Tijuca
3. III - Rio Comprido	14. XIV - Irajá	25. XXXV - Pavuna
4. IV - Botafogo	15. XV - Madureira	26. XXXVI - Guaratiba
5. V - Copacabana	16. XVI - Jacarepaguá	27. XXXVII - Rocinha
6. VI - Lagoa	17. XVII - Bangu	28. XXXVIII - Jacarezinho
7. VII - São Cristóvão	18. XVIII - Campo Grande	29. XXXIX - Complexo do Alemão
8. VIII - Tijuca	19. XIX - Santa Cruz	30. XXX - Maré
9. IX - Vila Isabel	20. XX - Ilha do Governador	31. XXXI - Vigário Geral
10. X - Ramos	21. XXI - Paqueta	33. XXXIII - Realengo
11. XI - Penha	22. XXII - Anchieta	34. XXXIV - Cidade de Deus



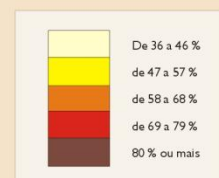
Proporção de pessoas da cor/raça branca em relação ao total da população, por Regiões Administrativas - 2000

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Urbanismo - SMU
Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos - IPP
Escala: 1:275.000

Projeção Universal Transversa de Mercator
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Censo Demográfico 2000
Elaboração: IPP - Diretoria de Informações Geográficas
Gerência de Cartografia / Gerência de Sociodemografia - 2004



1. I - Portuária	12. XII - Inhaúma	23. XXIII - Santa Teresa
2. II - Centro	13. XIII - Méier	24. XXIV - Barra da Tijuca
3. III - Rio Comprido	14. XIV - Irajá	25. XXV - Pavuna
4. IV - Botafogo	15. XV - Madureira	26. XXVI - Guaratiba
5. V - Copacabana	16. XVI - Jacarepaguá	27. XXVII - Rocinha
6. VI - Lagoa	17. XVII - Bangu	28. XXVIII - Jacarezinho
7. VII - São Cristóvão	18. XVIII - Campo Grande	29. XXIX - Complexo do Alemão
8. VIII - Tijuca	19. XIX - Santa Cruz	30. XXX - Maré
9. IX - Vila Isabel	20. XX - Ilha do Governador	31. XXXI - Vigário Geral
10. X - Ramos	21. XXI - Paqueta	33. XXXIII - Realengo
11. XI - Penha	22. XXII - Anchieta	34. XXXIV - Cidade de Deus



ANEXO B – Tabela da cor/raça - RJ

Regiões Administrativas	Total		Cor/raça											
			Branca		Preta		Amarela		Parda		Indígena		Ignorado	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Rio de Janeiro (1)	5 857 895	100,0	3 429 101	58,5	552 715	9,4	13 004	0,2	1 803 760	30,8	15 621	0,3	43 694	0,7
I Portuária	39 968	100,0	21 085	52,8	3 382	8,5	126	0,3	14 868	37,2	170	0,4	337	0,8
II Centro	39 132	100,0	26 120	66,7	3 077	7,9	100	0,3	9 333	23,9	204	0,5	298	0,8
III Rio Comprido	73 736	100,0	45 045	61,1	8 142	11,0	221	0,3	18 271	24,8	130	0,2	1 927	2,6
IV Botafogo	238 799	100,0	196 466	82,3	8 768	3,7	1 791	0,8	28 892	12,1	722	0,3	2 160	0,9
V Copacabana	161 175	100,0	134 558	83,5	6 028	3,7	493	0,3	17 905	11,1	509	0,3	1 682	1,0
VI Lagoa	174 058	100,0	148 370	85,2	5 558	3,2	429	0,2	17 981	10,3	294	0,2	1 426	0,8
VII São Cristóvão	70 589	100,0	38 524	54,6	8 759	12,4	164	0,2	22 172	31,4	378	0,5	592	0,8
VIII Tijuca	180 909	100,0	143 338	79,2	11 013	6,1	560	0,3	24 165	13,4	343	0,2	1 490	0,8
IX Vila Isabel	186 010	100,0	144 537	77,7	10 702	5,8	458	0,2	28 503	15,3	450	0,2	1 360	0,7
X Ramos	150 399	100,0	89 696	59,6	13 021	8,7	232	0,2	45 817	30,5	472	0,3	1 161	0,8
XI Penha	318 503	100,0	169 219	53,1	37 200	11,7	263	0,1	108 287	34,0	1 030	0,3	2 504	0,8
XII Inhaúma	130 632	100,0	77 974	59,7	13 187	10,1	366	0,3	37 439	28,7	399	0,3	1 267	1,0
XIII Méier	398 835	100,0	265 891	66,7	35 966	9,0	996	0,2	93 179	23,4	847	0,2	1 956	0,5
XIV Irajá	202 963	100,0	118 206	58,2	21 387	10,5	475	0,2	60 175	29,6	421	0,2	2 299	1,1
XV Madureira	374 205	100,0	203 845	54,5	45 313	12,1	414	0,1	121 564	32,5	921	0,2	2 148	0,6
XVI Jacarepaguá	469 627	100,0	282 088	60,1	41 654	8,9	1 155	0,2	140 042	29,8	1 356	0,3	3 332	0,7
XVII Bangu	420 501	100,0	190 861	45,4	54 083	12,9	680	0,2	171 383	40,8	900	0,2	2 594	0,6
XVIII Campo Grande	484 358	100,0	230 216	47,5	49 694	10,3	579	0,1	200 965	41,5	1 106	0,2	1 798	0,4
XIX Santa Cruz	311 286	100,0	131 119	42,1	37 933	12,2	544	0,2	139 069	44,7	838	0,3	1 783	0,6
XX Ilha do Governador	211 465	100,0	137 900	65,2	12 522	5,9	516	0,2	58 368	27,6	909	0,4	1 250	0,6
XXI Paqueta	3 419	100,0	2 165	63,3	374	10,9	-	-	876	25,6	4	0,1	-	-
XXII Anchieta	154 605	100,0	74 079	47,9	16 930	11,0	262	0,2	61 737	39,9	481	0,3	1 116	0,7
XXIII Santa Teresa	41 135	100,0	25 311	61,5	4 071	9,9	94	0,2	11 294	27,5	-	-	365	0,9
XXIV Barra da Tijuca	174 349	100,0	134 857	77,3	7 524	4,3	567	0,3	29 992	17,2	217	0,1	1 192	0,7
XXV Pavuna	197 065	100,0	92 125	46,7	25 413	12,9	402	0,2	76 076	38,6	541	0,3	2 508	1,3
XXVI Guaratiba	101 202	100,0	49 029	48,4	9 202	9,1	66	0,1	41 921	41,4	223	0,2	761	0,8
XXVII Rocinha	56 334	100,0	30 338	53,9	4 887	8,7	-	-	20 519	36,4	39	0,1	551	1,0
XXVIII Jacarezinho	36 455	100,0	14 946	41,0	5 848	16,0	26	0,1	15 202	41,7	83	0,2	350	1,0
XXIX Complexo do Alemão	65 022	100,0	27 721	42,6	8 230	12,7	165	0,3	28 249	43,4	228	0,4	429	0,7
XXX Maré	113 803	100,0	50 222	44,1	10 595	9,3	390	0,3	51 275	45,1	405	0,4	916	0,8
XXXIII Realengo	239 143	100,0	119 488	50,0	26 272	11,0	329	0,1	90 532	37,9	812	0,3	1 710	0,7
XXXIV Cidade de Deus	38 012	100,0	13 749	36,2	5 968	15,7	129	0,3	17 692	46,5	72	0,2	402	1,1

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas -IBGE, Censo 2000, Amostra, via Banco Multidimensional de Estatísticas

Nota: (1) As diferenças entre a soma das parcelas e seus totais se deve ao fato de serem dados da amostra

ANEXO C – Divisão administrativa - RJ

INDICADORES AMBIENTAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

27

Quadro 3 - Divisão Administrativa Municipal Geral - Município do Rio de Janeiro - 2004.

AP	Regiões Administrativas	Bairros - Código / Nome	AP	Regiões Administrativas	Bairros - Código / Nome		
Área de Planejamento 1	I Portuária	001 - Saúde 002 - Gamboa 003 - Santo Cristo 004 - Caju	Área de Planejamento 3	XII Inhaúma	050 - Higienópolis 052 - Maria da Graça 053 - Del Castilho 054 - Inhaúma 055 - Engenho da Rainha 056 - Tomás Coelho		
	II Centro	005 - Centro 006 - Catumbi			XIII Méier	057 - São Francisco Xavier 058 - Rocha 051 - Jacaré 059 - Riachuelo 060 - Sampaio 061 - Engenho Novo 062 - Lins de Vasconcelos 063 - Méier 064 - Todos os Santos 065 - Cachambi 066 - Engenho de Dentro 067 - Água Santa 068 - Encantado 069 - Piedade 070 - Abolição 071 - Pilares	
	III Rio Comprido	007 - Rio Comprido 008 - Cidade Nova 009 - Estácio				XXVIII Jacarezinho	155 - Jacarezinho
	VII São Cristóvão	010 - São Cristóvão 011 - Mangueira 012 - Benfica - Vasco da Gama				XXIX Complexo do Alemão	156 - Complexo do Alemão
		XXI Paquetá				013 - Paquetá	X Ramos
	XXIII Santa Teresa	014 - Santa Teresa				XI Penha	043 - Penha 044 - Penha Circular 045 - Brás de Pina 046 - Cordovil
Área de Planejamento 2	IV Botafogo	015 - Flamengo 016 - Glória 017 - Laranjeiras 018 - Catete 019 - Cosme Velho 020 - Botafogo 021 - Humaitá 022 - Urca		XXXI Vigário Geral		047 - Parada de Lucas 048 - Vigário Geral 049 - Jardim América	
		V Copacabana			023 - Leme 024 - Copacabana		
		VI Lagoa		025 - Ipanema 026 - Leblon 027 - Lagoa 028 - Jardim Botânico 029 - Gávea 030 - Vidigal 031 - São Conrado			
				XXVII Rocinha	154 - Rocinha		
				VIII Tijuca	032 - Praça da Bandeira 033 - Tijuca 034 - Alto da Boa Vista		
		IX Vila Isabel		035 - Maracanã 036 - Vila Isabel 037 - Andaraí 038 - Grajaú			

(Área de Planejamento 3 continua na página seguinte)

Fonte: PCRJ, Secretaria Municipal de Urbanismo - SMU.

Quadro 3 - Divisão Administrativa Municipal Geral - Município do Rio de Janeiro - 2004. (continuação)

AP	Regiões Administrativas	Bairros - Código / Nome	AP	Regiões Administrativas	Bairros - Código / Nome
Área de Planejamento 3 (continuação)	XX Ilha do Governador	091 - Ribeira 092 - Zumbi 093 - Cacuia 094 - Pitangueiras 095 - Praia da Bandeira 096 - Cocotá 097 - Bancários 098 - Freguesia 099 - Jardim Guanabara 100 - Jardim Carioca 101 - Tauá 102 - Moneró 103 - Portuguesa 104 - Galeão 105 - Cidade Universitária	Área de Planejamento 4	XVI Jacarepaguá	115 - Jacarepaguá 116 - Anil 117 - Gardênia Azul 119 - Curicica 120 - Freguesia 121 - Pechincha 122 - Taquara 123 - Tanque 124 - Praça Seca 125 - Vila Valqueire
		XXX Maré			157 - Maré
	XIV Irajá	072 - Vila Cosmos 073 - Vicente de Carvalho 074 - Vila da Penha 075 - Vista Alegre 076 - Irajá 077 - Colégio	XXIV Barra da Tijuca	XXIV Barra da Tijuca	126 - Joá 127 - Itanhangá 128 - Barra da Tijuca 129 - Camorim 130 - Vargem Pequena 131 - Vargem Grande 132 - Recreio dos Bandeirantes 133 - Grumari
	XV Madureira	078 - Campinho 079 - Quintino Bocaiúva 080 - Cavalcanti 081 - Engenheiro Leal 082 - Cascadura 083 - Madureira 084 - Vaz Lobo 085 - Turiaçu 086 - Rocha Miranda 087 - Honório Gurgel 088 - Oswaldo Cruz 089 - Bento Ribeiro 090 - Marechal Hermes			Área de Planejamento 5
		XXII Anchieta	106 - Guadalupe 107 - Anchieta 108 - Parque Anchieta 109 - Ricardo de Albuquerque	XVII Bangu	
	XXV Pavuna	110 - Coelho Neto 111 - Acari 112 - Barros Filho 113 - Costa Barros 114 - Pavuna 159 - Parque Colúmbia	XVIII Campo Grande	XVIII Campo Grande	143 - Santíssimo 144 - Campo Grande 145 - Senador Vasconcelos 146 - Inhoaíba 147 - Cosmos
		XIX Santa Cruz			148 - Paciência 149 - Santa Cruz
			XXVI Guaratiba	XXVI Guaratiba	150 - Sepetiba 151 - Guaratiba 152 - Barra da Guaratiba 153 - Pedra de Guaratiba

Fonte: PCRJ, Secretaria Municipal de Urbanismo - SMU.

INDICADORES AMBIENTAIS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

25

Quadro 2 - Áreas de Planejamento, Regiões Administrativas, população, área territorial, densidade demográfica e caracterização das Áreas de Planejamento - Município do Rio de Janeiro - 2000.

Área de Planejamento	Região Administrativa	População 2000	Área Territorial(1) (ha)	Densidade Demográfica (Hab / ha)	Principais Características da Área de Planejamento
AP 1	Total	268 280	3 439,52	77,99	A Área de Planejamento 1 engloba a área central da cidade. Contém o principal núcleo histórico e a área Central de Negócios. Conta também com expressivo quantitativo de áreas naturais, turísticas e de lazer.
	I Portuária	39 973	850,89	46,98	
	II Centro	39 135	572,3	68,38	
	III Rio Comprido	73 661	579,72	127,06	
	VII São Cristóvão	70 945	750,32	94,55	
	XXI Paqueta	3 421	170,57	20,06	
XXIII Santa Teresa	41 145	515,71	79,78		
AP 2	Total	997 478	10 043,37	99,32	A Área de Planejamento 2 concentra os núcleos habitacionais de classe alta e média. Nela está localizado o conjunto mais expressivo de áreas naturais, turísticas e de lazer da cidade.
	IV Botafogo	238 895	1502,58	158,99	
	V Copacabana	161 178	507,80	317,40	
	VI Lagoa	174 062	2372,67	73,36	
	XXVII Rocinha	56 338	143,72	392,03	
	VIII Tijuca	180 992	4228,11	42,81	
IX Vila Isabel	186 013	1288,47	144,37		
AP 3	Total	2 353 590	20 349,14	115,66	A Área de Planejamento 3 é a que concentra a maior parcela da população e diversidade de usos, incluindo as áreas com alta concentração de núcleos habitacionais de média e baixa renda. Apresenta o menor quantitativo de espaços naturais dentro as áreas de planejamento.
	XII Inhaúma	130 635	1088,18	120,05	
	XIII Méier	398 486	2940,00	135,49	
	XXVIII Jacarezinho	36 459	94,39	386,25	
	XXIX Complexo do Alemão	65 026	296,08	219,62	
	X Ramos	150 403	1130,14	133,08	
	XI Penha	183 194	1395,69	131,26	
	XXXI Vigário Geral	135 311	1141,40	118,55	
	XX Ilha do Governador	211 469	4145,45	51,01	
	XXX Maré	113 807	426,88	266,61	
	XIV Irajá	202 967	1504,49	134,91	
	XV Madureira	374 157	3018,12	123,97	
XXII Anchieta	154 608	1418,84	108,97		
XXV Pavuna	197 068	1748,47	112,71		
AP 4	Total	682 051	29 378,34	23,22	A Área de Planejamento 4 é mais importante em expansão urbana da cidade. Concentra os núcleos habitacionais de alta, média e baixa renda. Contém também expressivo quantitativo de áreas naturais, turísticas e de lazer ainda pouco exploradas.
	XVI Jacarepaguá	469 682	12660,65	37,09	
	XXXIV Cidade de Deus	38 016	120,58	315,28	
	XXIV Barra da Tijuca	174 353	16597,11	10,51	
AP 5	Total	1 556 505	59 245,71	26,27	A Área de Planejamento 5, também considerada de expansão urbana, concentrando os núcleos habitacionais de média e baixa renda, indústrias e atividade rural. Embora verifique-se um acelerado nível de degradação, conta com expressivo quantitativo de áreas naturais, turísticas e de lazer.
	XXXIII Realengo	239 146	5454,89	43,84	
	XVII Bangu	420 503	6780,86	62,01	
	XVIII Campo Grande	484 362	15343,59	31,57	
	XIX Santa Cruz	311 289	16408,36	18,97	
XXVI Guaratiba	101 205	15258,01	6,63		

Fonte: PCRJ, Instituto Pereira Passos - IPP.

(1) - De acordo com a Resolução nº 5 de 10 de Outubro de 2002 do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a área territorial do Município do Rio de Janeiro é de 1.182,296 Km². O IPP calculou uma área territorial de 1.224,56 Km² para o município e também as parciais dos Bairros, Regiões Administrativas e Áreas de Planejamento, segundo as delimitações descritas no Decreto nº 5.280 de 23-08-85 e suas posteriores alterações. A metodologia adotada inclui os acidentes hidrográficos (lagoas, rios etc), as ilhas oceânicas e as da Baía de Guanabara, utilizando como referência a base cartográfica na escala 1:10.000 gerada a partir de uma restituição aerofotogramétrica realizada em 1999. A diferença entre a área territorial do município calculada pelo IPP e a do IBGE ocorre devido à adoção de metodologia e bases cartográficas distintas em seus cálculos.

ANEXO D – 1º passo para concorrer ao sistema de cotas/UERJ

INGRESSO ATRAVÉS DO SISTEMA DE COTAS: ORIENTAÇÕES BÁSICAS

(passo a passo para concorrer às vagas pelo sistema de cotas)

1º PASSO: IDENTIFICAÇÃO

Quem pode concorrer às vagas pelo sistema de cotas?

Podem concorrer ao sistema de cotas, as pessoas que possuam renda per capita bruta no patamar estabelecido pela Universidade, que estará determinado no Edital do Exame Discursivo do Vestibular Estadual, a ser publicado. Porém, não basta apenas estar dentro deste patamar de carência, é preciso, também, se for concorrer à cota da Rede Pública, ter cursado integralmente todas as séries do 2º segmento do Ensino Fundamental em escolas públicas de todo território nacional e, ainda, todas as séries do Ensino Médio ou Técnico Profissional em escolas públicas municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro; ou se reconhecer como negro; ou ser portador de deficiência; ou ser pertencente a povos indígenas nascidos no Brasil ou ainda, ser filho de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

ANEXO E - Pergunta sobre Cor/Raça do Questionário de Informações Socioculturais da UERJ

19. Como você definiria a sua cor?

- A- branca
- B- negra
- C- parda
- D- amarela
- E- indígena

ANEXO F – Carta dos 113 e Manifesto

Cento e treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais

Excelentíssimo Sr. Ministro Gilmar Mendes:

Duas ações diretas de inconstitucionalidade (ADI 3.330 e ADI 3.197) promovidas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), a primeira contra o programa PROUNI e a segunda contra a lei de cotas nos concursos vestibulares das universidades estaduais do Rio de Janeiro, serão apreciadas proximamente pelo STF. Os julgamentos terão significado histórico, pois podem criar jurisprudência sobre a constitucionalidade de cotas raciais não só para o financiamento de cursos no ensino superior particular e para concursos de ingresso no ensino superior público como para concursos públicos em geral. Mais ainda: os julgamentos têm o potencial de enviar uma mensagem decisiva sobre a constitucionalidade da produção de leis raciais.

Nós, intelectuais da sociedade civil, sindicalistas, empresários e ativistas dos movimentos negros e outros movimentos sociais, dirigimo-nos respeitosamente aos Juízes da corte mais alta, que recebeu do povo constituinte a prerrogativa de guardião da Constituição, para oferecer argumentos contrários à admissão de cotas raciais na ordem política e jurídica da República.

Na seara do que Vossas Excelências dominam, apontamos a Constituição Federal, no seu Artigo 19, que estabelece: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si”. O Artigo 208 dispõe que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Alinhada com os princípios e garantias da Constituição Federal, a Constituição Estadual do Rio de Janeiro, no seu Artigo 9, § 1º, determina que: “Ninguém será discriminado, prejudicado ou privilegiado em razão de nascimento, idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião, convicções políticas ou filosóficas, deficiência física ou mental, por ter cumprido pena nem por qualquer particularidade ou condição”.

As palavras da Lei emanam de uma tradição brasileira, que cumpre exatos 120 anos desde a Abolição da escravidão, de não dar amparo a leis e políticas raciais. No intuito de justificar o rompimento dessa tradição, os proponentes das cotas raciais sustentam que o princípio da igualdade de todos perante a lei exige tratar desigualmente os desiguais. Ritualmente, eles citam a Oração aos Moços, na qual Rui Barbosa, inspirado em Aristóteles, explica que: “A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade.” O método de tratar desigualmente os desiguais, a que se refere, é aquele aplicado, com justiça, em campos tão distintos quanto o sistema tributário, por meio da tributação progressiva, e as políticas sociais de transferência de renda. Mas a sua invocação para sustentar leis raciais não é mais que um sofisma.

Os concursos vestibulares, pelos quais se dá o ingresso no ensino superior de qualidade “segundo a capacidade de cada um”, não são promotores de desigualdades, mas se realizam no terreno semeado por desigualdades sociais prévias. A pobreza no Brasil

tem todas as cores. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2006, entre 43 milhões de pessoas de 18 a 30 anos de idade, 12,9 milhões tinham renda familiar per capita de meio salário mínimo ou menos. Neste grupo mais pobre, 30% classificavam-se a si mesmos como “brancos”, 9% como “pretos”, e 60% como “pardos”. Desses 12,9 milhões, apenas 21% dos “brancos” e 16% dos “pretos” e “pardos” haviam completado o ensino médio, mas muito poucos, de qualquer cor, continuaram estudando depois disso. Basicamente, são diferenças de renda, com tudo que vem associado a elas, e não de cor, que limitam o acesso ao ensino superior.

Apresentadas como maneira de reduzir as desigualdades sociais, as cotas raciais não contribuem para isso, ocultam uma realidade trágica e desviam as atenções dos desafios imensos e das urgências, sociais e educacionais, com os quais se defronta a nação. E, contudo, mesmo no universo menor dos jovens que têm a oportunidade de almejar o ensino superior de qualidade, as cotas raciais não promovem a igualdade, mas apenas acentuam desigualdades prévias ou produzem novas desigualdades:

* As cotas raciais exclusivas, como aplicadas, entre outras, na Universidade de Brasília (UnB), proporcionam a um candidato definido como “negro” a oportunidade de ingresso por menor número de pontos que um candidato definido como “branco”, mesmo se o primeiro provém de família de alta renda e cursou colégios particulares de excelência e o segundo provém de família de baixa renda e cursou escolas públicas arruinadas. No fim, o sistema concede um privilégio para candidatos de classe média arbitrariamente classificados como “negros”.

* As cotas raciais embutidas no interior de cotas para candidatos de escolas públicas, como aplicadas, entre outras, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), separam os alunos proveniente de famílias com faixas de renda semelhantes em dois grupos “raciais” polares, gerando uma desigualdade “natural” num meio caracterizado pela igualdade social. O seu resultado previsível é oferecer privilégios para candidatos definidos arbitrariamente como “negros” que cursaram escolas públicas de melhor qualidade, em detrimento de seus colegas definidos como “brancos” e de todos os alunos de escolas públicas de pior qualidade.

A PNAD de 2006 informa que 9,41 milhões de estudantes cursavam o ensino médio, mas apenas 5,87 milhões freqüentavam o ensino superior, dos quais só uma minoria de 1,44 milhão estavam matriculados em instituições superiores públicas. As leis de cotas raciais não alteram em nada esse quadro e não proporcionam inclusão social. Elas apenas selecionam “vencedores” e “perdedores”, com base num critério altamente subjetivo e intrinsecamente injusto, abrindo cicatrizes profundas na personalidade dos jovens, naquele momento de extrema fragilidade que significa a disputa, ainda imaturos, por uma vaga que lhes garanta o futuro.

Queremos um Brasil onde seus cidadãos possam celebrar suas múltiplas origens, que se plasmassem na criação de uma cultura nacional aberta e tolerante, no lugar de sermos obrigados a escolher e valorizar uma única ancestralidade em detrimento das outras. O que nos mobiliza não é o combate à doutrina de ações afirmativas, quando entendidas como esforço para cumprir as Declarações Preambulares da Constituição, contribuindo na redução das desigualdades sociais, mas a manipulação dessa doutrina com o propósito de racializar a vida social no país. As leis que oferecem oportunidades de emprego a deficientes físicos e que concedem cotas a mulheres nos partidos políticos são invocadas como precedentes para sustentar a admissibilidade jurídica

de leis raciais. Esse segundo sofisma é ainda mais grave, pois conduz à naturalização das raças. Afinal, todos sabemos quem são as mulheres e os deficientes físicos, mas a definição e delimitação de grupos raciais pelo Estado é um empreendimento político que tem como ponto de partida a negação daquilo que nos explicam os cientistas.

Raças humanas não existem. A genética comprovou que as diferenças icônicas das chamadas “raças” humanas são características físicas superficiais, que dependem de parcela ínfima dos 25 mil genes estimados do genoma humano. A cor da pele, uma adaptação evolutiva aos níveis de radiação ultravioleta vigentes em diferentes áreas do mundo, é expressa em menos de 10 genes! Nas palavras do geneticista Sérgio Pena: “O fato assim cientificamente comprovado da inexistência das ‘raças’ deve ser absorvido pela sociedade e incorporado às suas convicções e atitudes morais. Uma postura coerente e desejável seria a construção de uma sociedade desracializada, na qual a singularidade do indivíduo seja valorizada e celebrada. Temos de assimilar a noção de que a única divisão biologicamente coerente da espécie humana é em bilhões de indivíduos, e não em um punhado de ‘raças’.” (“Receita para uma humanidade desracializada”, Ciência Hoje Online, setembro de 2006).

Não foi a existência de raças que gerou o racismo, mas o racismo que fabricou a crença em raças. O “racismo científico” do século XIX acompanhou a expansão imperial européia na África e na Ásia, erguendo um pilar “científico” de sustentação da ideologia da “missão civilizatória” dos europeus, que foi expressa celeberramente como o “fardo do homem branco”. Os poderes coloniais, para separar na lei os colonizadores dos nativos, distinguiram também os nativos entre si e inscreveram essas distinções nos censos. A distribuição de privilégios segundo critérios etno-raciais inculcou a raça nas consciências e na vida política, semeando tensões e gestando conflitos que ainda perduram. Na África do Sul, o sistema do apartheid separou os brancos dos demais e foi adiante, na sua lógica implacável, fragmentando todos os “não-brancos” em grupos étnicos cuidadosamente delimitados. Em Ruanda, no Quênia e em tantos outros lugares, os africanos foram submetidos a meticulosas classificações étnicas, que determinaram acessos diferenciados aos serviços e empregos públicos. A produção política da raça é um ato político que não demanda diferenças de cor da pele.

O racismo contamina profundamente as sociedades quando a lei sinaliza às pessoas que elas pertencem a determinado grupo racial – e que seus direitos são afetados por esse critério de pertinência de raça. Nos Estados Unidos, modelo por excelência das políticas de cotas raciais, a abolição da escravidão foi seguida pela produção de leis raciais baseadas na regra da “gota de sangue única”. Essa regra, que é a negação da mestiçagem biológica e cultural, propiciou a divisão da sociedade em guetos legais, sociais, culturais e espaciais. De acordo com ela, as pessoas são, irrevogavelmente, “brancas” ou “negras”. Eis aí a inspiração das leis de cotas raciais no Brasil.

“Eu tenho o sonho que meus quatro pequenos filhos viverão um dia numa nação na qual não serão julgados pela cor da sua pele mas pelo conteúdo de seu caráter”. Há 45 anos, em agosto, Martin Luther King abriu um horizonte alternativo para os norte-americanos, ancorando-o no “sonho americano” e no princípio político da igualdade de todos perante a lei, sobre o qual foi fundada a nação. Mas o desenvolvimento dessa visão pós-racial foi interrompido pelas políticas racialistas que, a pretexto de reparar injustiças, beberam na fonte envenenada da regra da “gota de sangue única”. De lá para cá, como documenta extensamente

Thomas Sowell em *Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico* (Univer Cidade, 2005), as cotas raciais nos Estados Unidos não contribuíram em nada para reduzir desigualdades mas aprofundaram o cisma racial que marca como ferro em brasa a sociedade norte-americana.

“É um impasse racial no qual estamos presos há muitos anos”, na constatação do senador Barack Obama, em seu discurso pronunciado a 18 de março, que retoma o fio perdido depois do assassinato de Martin Luther King. O “impasse” não será superado tão cedo, em virtude da lógica intrínseca das leis raciais. Como assinalou Sowell, com base em exemplos de inúmeros países, a distribuição de privilégios segundo critérios etno-raciais tende a retroalimentar as percepções racializadas da sociedade – e em torno dessas percepções articulam-se carreiras políticas e grupos organizados de pressão.

Mesmo assim, algo se move nos Estados Unidos. Há pouco, repercutindo um desencanto social bastante generalizado com o racismo, a Suprema Corte declarou inconstitucionais as políticas educacionais baseadas na aplicação de rótulos raciais às pessoas. No seu argumento, o presidente da Corte, juiz John G. Roberts Jr., escreveu que “o caminho para acabar com a discriminação baseada na raça é acabar com a discriminação baseada na raça”. Há um sentido claro na reiteração: a inversão do sinal da discriminação consagra a raça no domínio da lei, destruindo o princípio da cidadania.

Naquele julgamento, o juiz Anthony Kennedy alinhou-se com a maioria, mas proferiu um voto separado que contém o seguinte protesto: “Quem exatamente é branco e quem é não-branco? Ser forçado a viver sob um rótulo racial oficial é inconsistente com a dignidade dos indivíduos na nossa sociedade. E é um rótulo que um indivíduo é impotente para mudar!”. Nos censos do IBGE, as informações de raça/cor abrigam a mestiçagem e recebem tratamento populacional. As leis raciais no Brasil são algo muito diferente: elas têm o propósito de colar “um rótulo que um indivíduo é impotente para mudar” e, no caso das cotas em concursos vestibulares, associam nominalmente cada jovem candidato a uma das duas categorias “raciais” polares, impondo-lhes uma irrecorrível identidade oficial.

O juiz Kennedy foi adiante e, reconhecendo a diferença entre a doutrina de ações afirmativas e as políticas de cotas raciais, sustentou a legalidade de iniciativas voltadas para a promoção ativa da igualdade que não distinguem os indivíduos segundo rótulos raciais. Reportando-se à realidade norte-americana da persistência dos guetos, ele mencionou, entre outras, a seleção de áreas residenciais racialmente segregadas para os investimentos prioritários em educação pública.

No Brasil, difunde-se a promessa sedutora de redução gratuita das desigualdades por meio de cotas raciais para ingresso nas universidades. Nada pode ser mais falso: as cotas raciais proporcionam privilégios a uma ínfima minoria de estudantes de classe média e conservam intacta, atrás de seu manto falsamente inclusivo, uma estrutura de ensino público arruinada. Há um programa inteiro de restauração da educação pública a se realizar, que exige políticas adequadas e vultosos investimentos. É preciso elevar o padrão geral do ensino mas, sobretudo, romper o abismo entre as escolas de qualidade, quase sempre situadas em bairros de classe média, e as escolas devastadas das periferias urbanas, das favelas e do meio rural. O direcionamento prioritário de novos recursos para esses espaços de pobreza beneficiaria jovens de baixa renda de todos os tons de pele – e, certamente, uma grande parcela daqueles que se declaram “pardos” e “pretos”.

A meta nacional deveria ser proporcionar a todos um ensino básico de qualidade e oportunidades verdadeiras de acesso à universidade. Mas há iniciativas a serem adotadas, imediatamente, em favor de jovens de baixa renda de todas as cores que chegam aos umbrais do ensino superior, como a oferta de cursos preparatórios gratuitos e a eliminação das taxas de inscrição nos exames vestibulares das universidades públicas. Na Universidade Estadual Paulista (Unesp), o Programa de Cursinhos Pré-Vestibulares Gratuitos, destinado a alunos egressos de escolas públicas, atendeu em 2007 a 3.714 jovens, dos quais 1.050 foram aprovados em concursos vestibulares, sendo 707 em universidades públicas. Medidas como essa, que não distinguem os indivíduos segundo critérios raciais abomináveis, têm endereço social certo e contribuem efetivamente para a amenização das desigualdades.

A sociedade brasileira não está livre da chaga do racismo, algo que é evidente no cotidiano das pessoas com tom de pele menos claro, em especial entre os jovens de baixa renda. A cor conta, ilegal e desgraçadamente, em incontáveis processos de admissão de funcionários. A discriminação se manifesta de múltiplas formas, como por exemplo na hora das incursões policiais em bairros periféricos ou nos padrões de aplicação de ilegais mandados de busca coletivos em áreas de favelas.

Por certo existe preconceito racial e racismo no Brasil, mas o Brasil não é uma nação racista. Depois da Abolição, no lugar da regra da “gota de sangue única”, a nação brasileira elaborou uma identidade amparada na idéia anti-racista de mestiçagem e produziu leis que criminalizam o racismo. Há sete décadas, a República não conhece movimentos racistas organizados ou expressões significativa de ódio racial. O preconceito de raça, acuado, refugiou-se em expressões oblíquas envergonhadas, temendo assomar à superfície. A condição subterrânea do preconceito é um atestado de que há algo de muito positivo na identidade nacional brasileira, não uma prova de nosso fracasso histórico.

“Quem exatamente é branco e quem é não-branco?” – a indagação do juiz Kennedy provoca algum espanto nos Estados Unidos, onde quase todos imaginam conhecer a identidade “racial” de cada um, mas parece óbvia aos ouvidos dos brasileiros. Entre nós, casamentos interraciais não são incomuns e a segregação residencial é um fenômeno basicamente ligado à renda, não à cor da pele. Os brasileiros tendem a borrar as fronteiras “raciais”, tanto na prática da mestiçagem quanto no imaginário da identidade, o que se verifica pelo substancial e progressivo incremento censitário dos “pardos”, que saltaram de 21% no Censo de 1940 para 43% na PNAD de 2006, e pela paralela redução dos “brancos” (de 63% para 49%) ou “pretos” (de 15% para 7%).

A percepção da mestiçagem, que impregna profundamente os brasileiros, de certa forma reflete realidades comprovadas pelos estudos genéticos. Uma investigação já célebre sobre a ancestralidade de brasileiros classificados censitariamente como “brancos”, conduzida por Sérgio Pena e sua equipe da Universidade Federal de Minas Gerais, comprovou cientificamente a extensão de nossas miscigenações. “Em resumo, estes estudos filogeográficos com brasileiros brancos revelaram que a imensa maioria das patrilinhagens é européia, enquanto a maioria das matrinhagens (mais de 60%) é ameríndia ou africana” (PENA, S. “Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas?”, Estudos Avançados 18 (50), 2004). Especificamente, a análise do DNA mitocondrial, que serve como marcador de ancestralidades maternas, mostrou que 33% das linhagens eram de origem ameríndia, 28% de origem africana e 39% de origem européia.

Os estudos de marcadores de DNA permitem concluir que, em 2000, existiam cerca de 28 milhões de afrodescendentes entre os 90,6 milhões de brasileiros que se declaravam “brancos” e que, entre os 76,4 milhões que se declaravam “pardos” ou “pretos”, 20% não tinham ancestralidade africana. Não é preciso ir adiante para perceber que não é legítimo associar cores de pele a ancestralidades e que as operações de identificação de “negros” com descendentes de escravos e com “afrodescendentes” são meros exercícios da imaginação ideológica. Do mesmo modo, a investigação genética evidencia a violência intelectual praticada pela unificação dos grupos censitários “pretos” e “pardos” num suposto grupo racial “negro”.

Mas a violência não se circunscreve à esfera intelectual. As leis de cotas raciais são veículos de uma engenharia política de fabricação ou recriação de raças. Se, individualmente, elas produzem injustiças singulares, socialmente têm o poder de gerar “raças oficiais”, por meio da divisão dos jovens estudantes em duas raças polares. Como, no Brasil, não sabemos quem exatamente é “negro” e quem é “não-negro”, comissões de certificação racial estabelecidas pelas universidades se encarregam de traçar uma fronteira. A linha divisória só se consolida pela validação oficial da autodeclaração dos candidatos, num processo sinistro em que comissões universitárias investigam e deliberam sobre a “raça verdadeira” dos jovens a partir de exames de imagens fotográficas ou de entrevistas identitárias. No fim das contas, isso equivale ao cancelamento do princípio da autodeclaração e sua substituição pela atribuição oficial de identidades raciais.

Na UnB, uma comissão de certificação racial composta por professores e militantes do movimento negro chegou a separar dois irmãos gêmeos idênticos pela fronteira da raça. No Maranhão, produziram-se fenômenos semelhantes. Pelo Brasil afora, os mesmos candidatos foram certificados como “negros” em alguma universidade mas descartados como “brancos” em outra. A proliferação das leis de cotas raciais demanda a produção de uma classificação racial geral e uniforme. Esta é a lógica que conduziu o MEC a implantar declarações raciais nominais e obrigatórias no ato de matrícula de todos os alunos do ensino fundamental do país. O horizonte da trajetória de racialização promovida pelo Estado é o estabelecimento de um carimbo racial compulsório nos documentos de identidade de todos os brasileiros. A história está repleta de barbaridades inomináveis cometidas sobre a base de carimbos raciais oficialmente impostos.

A propaganda cerrada em favor das cotas raciais assegura-nos que os estudantes universitários cotistas exibem desempenho similar ao dos demais. Os dados concernentes ao tema são esparsos, contraditórios e pouco confiáveis. Mas isso é essencialmente irrelevante, pois a crítica informada dos sistemas de cotas nunca afirmou que estudantes cotistas seriam incapazes de acompanhar os cursos superiores ou que sua presença provocaria queda na qualidade das universidades. As cotas raciais não são um distúrbio no ensino superior, mas a face mais visível de uma racialização oficial das relações sociais que ameaça a coesão nacional.

A crença na raça é o artigo de fé do racismo. A fabricação de “raças oficiais” e a distribuição seletiva de privilégios segundo rótulos de raça inocula na circulação sanguínea da sociedade o veneno do racismo, com seu cortejo de rancores e ódios. No Brasil, representaria uma revisão radical de nossa identidade nacional e a renúncia à utopia possível da universalização da cidadania efetiva.

Ao julgar as cotas raciais, o STF não estará deliberando sobre um método de ingresso nas universidades, mas sobre o significado da nação e a natureza da Constituição. Leis raciais não ameaçam uma “elite branca”, conforme esbravejam os racialistas, mas passam uma fronteira brutal no meio da maioria absoluta dos brasileiros. Essa linha divisória atravessaria as salas de aula das escolas públicas, os ônibus que conduzem as pessoas ao trabalho, as ruas e as casas dos bairros pobres. Neste início de terceiro milênio, um Estado racializado estaria dizendo aos cidadãos que a utopia da igualdade fracassou – e que, no seu lugar, o máximo que podemos almejar é uma trégua sempre provisória entre nações separadas pelo precipício intransponível das identidades raciais. É esse mesmo o futuro que queremos?

Manifesto “120 anos de “abolição” da escravatura”

Excelentíssimo Senhor Ministro,
Gilmar Mendes

Presidente do Supremo Tribunal Federal

Vimos a vossa excelência manifestar a posição da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, em relação a duas ações diretas de inconstitucionalidade que tramitam no Supremo Tribunal Federal. Tratam-se da ADIN nº 3.330 e da ADIN nº 3.197, impetradas pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), e que versam, respectivamente, contra o programa PROUNI, do Governo Federal, e contra a Lei de cotas nos concursos vestibulares das universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro.

A população negra brasileira, embora tenha conquistado sua liberdade há exatos 120 anos, quando do advento da Lei Áurea, não recebeu do Estado os meios necessários para sua completa emancipação. Ao contrário dos imigrantes europeus que chegaram ao país após a Abolição, os negros(as) não receberam terras, não tiveram o direito à habitação e tampouco o acesso aos serviços públicos de saúde e educação, este último um fator fundamental para a conquista da verdadeira liberdade. Negros e negras brasileiros continuaram cativos da ignorância, sem qualquer perspectiva de ascensão cultural e social. No dizer do poeta contemporâneo - livres do açoite da senzala, presos na miséria da favela.

A Constituição da República determina em seu Artigo 3º que são deveres do Estado construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais. Desta forma, e, considerando ainda que o resgate da imensa dívida do Estado brasileiro para com a população negra e indígena é essencial para a consolidação de nossa democracia, o Governo Federal instituiu em 2003 a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

A PNPIR reúne ações afirmativas e transversais - entre a questão racial e outros fatores de vulnerabilidade social da população - que primam pela defesa dos direitos universais e pela reafirmação do caráter pluriétnico de nossa sociedade, igualmente expresso na Constituição cidadã de 1988. Dentre as ações afirmativas apontadas pela PNPIR, destaca-se o estímulo à adoção do sistema

de reserva de vagas para negros(as) e indígenas no ingresso nas universidades públicas, por curso e por turnos, conforme os percentuais do IBGE na representação destes segmentos por estados. É ainda acentuado o fortalecimento do Conselho Social, com representantes de todos os segmentos envolvidos, para monitorar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), principalmente no que se relaciona à inclusão de jovens negros(as) e indígenas.

Cerca de 300 mil vagas foram criadas com a instituição do PROUNI, dentre as quais um terço foi ocupado por alunos negros. Desta forma, temos uma quantidade de alunos negros nas universidades que supera o número de negros que chegaram ao ensino superior durante toda a última década. Desde a Abolição da Escravatura, há 120 anos, nunca houve uma política de inclusão tão extensa em nosso país.

Em relação ao sistema de cotas raciais, é possível afirmar, cinco anos após sua adoção pioneira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pela Universidade de Brasília (UNB), que a medida foi muito bem recebida no ambiente acadêmico. Verifica-se com alegria que a adoção do PROUNI e do sistema de cotas raciais não ocasionou uma divisão entre alunos bolsistas e não-bolsistas, cotistas e não-cotistas.

Estudo realizado junto às instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro, que adotaram o sistema de cotas, demonstra que o coeficiente de rendimento médio dos alunos cotistas é tão bom quanto o dos demais alunos. Quanto à evasão escolar, o mesmo levantamento demonstra que as taxas de evasão são semelhantes. Dados estes que, embora ainda careçam de maior abrangência e rigor científico, nos levam a acreditar no acerto destas políticas no sentido da redução das desigualdades no Brasil.

A adoção de políticas desta natureza beneficia a sociedade brasileira como um todo, pois cria igualdade de condições para todos os indivíduos. Fortalece os instrumentos para a extinção das práticas discriminatórias, e propicia às pessoas o exercício pleno de seus direitos fundamentais. São políticas que reconhecem e valorizam a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e, ao tratar de maneira desigual os desiguais, avança no caminho da justiça social e da igualdade de oportunidades. O direito internacional recepciona estas iniciativas e assevera que não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único propósito de assegurar o progresso de grupos raciais ou étnicos ou indivíduos determinados que necessitem da proteção necessária ao gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contando que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

A adoção de políticas de cotas não é uma novidade na história de nosso país. Como exemplos temos o Decreto-Lei 5.452/43 (CLT), que prevê, em seu art. 354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas; O artigo 373-A do mesmo Decreto-Lei estabelece a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualdade de direitos entre homens e mulheres; A Lei nº 5.465/68, que prescreveu a reserva de 50% de vagas dos estabelecimentos de Ensino Médio Agrícola e nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária a candidatos agricultores ou filhos destes (mais conhecida como "Lei do Boi"); A Lei nº 8.112/90, que prescreve, no artigo 5º, § 2º, reserva de até 20% para os

portadores de deficiências no serviço público civil da união; A Lei nº 8.213/91, que fixou, em seu art. 93, reserva para as pessoas portadoras de deficiência no setor privado; A Lei nº 8.666/93, que preceitua, em art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de pessoas portadoras de deficiência; A Lei nº 9.029, de 13/04/95, que proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais, ou de permanência da relação jurídica de trabalho; A Lei nº 9.504/97, que preconiza, em seu art. 10, § 3º, "reserva de vagas" para mulheres nas candidaturas partidárias. Nunca houve contestação a estas políticas que cumpriram e algumas ainda cumprem seu papel, embora os negros (as) não tenham sido, especificamente, alcançados pelas mesmas.

A política de cotas raciais e o PROUNI valorizam a comunidade negra brasileira, parcela expressiva da nação, que durante séculos foi marginalizada do processo educacional. E dizem respeito não apenas a esta população, que representa 47,9% de nosso contingente populacional. Mas sim a todos os brasileiros. A política de cotas não deve ser uma política eterna. Deve cumprir seu papel histórico apenas enquanto as ações de melhoria do ensino fundamental e médio estiverem incompletas. Neste tempo servirá também para reparar as injustiças que os negros(as) brasileiros(as) experimentaram para construir esta nação.

Diante do exposto rogamos a mais alta corte que não recepcione as ADINs supracitadas, pois se as mesmas forem acolhidas interromper-se-á a principal política reparadora da história deste país. Uma vez que largo segmento da juventude brasileira será privado do acesso à Educação e, por conseguinte, do direito de ascender social e intelectualmente, estes jovens não estarão libertos de fato.

É o que temos a submeter à apreciação de Vossa Excelência.

Edson Santos, Ministro-Chefe da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

Elói Ferreira de Araújo – Secretário-adjunto

Martvs das Chagas – Subsecretário de Planejamento e Formulação de Políticas

Giovanni Harvey – Subsecretário de Políticas de Ações Afirmativas

Alexandro Reis – Subsecretário de Políticas para Comunidades Tradicionais

Brasília, 13 de maio de 2008.

120 anos de “abolição” da escravatura.

ANEXO G - Questionário**Observações:**

1. As informações serão utilizadas para fins da pesquisa desenvolvida para realização do mestrado em Ciências Sociais e ninguém será identificado.
2. Preencha com atenção, pois as suas respostas serão muito importantes para a pesquisa.
3. Os números que estão antes dos parênteses são apenas para facilitar o trabalho posterior de digitação das respostas, que será realizado por mim. Portanto, não tem nenhum valor para vocês.

NOME: _____

1. Qual a sua idade? _____

2. **Sexo:**

1 () Masculino

3 () Feminino

3. Em relação a sua cor ou raça, como você se define? _____

4. Qual a sua turma?

1 () 3º ano - manhã

2 () Pré-vestibular - manhã

3 () Pré-vestibular - tarde

4 () Pré-vestibular - noite

5. Quais foram os motivos que levaram você a estudar no GPI?

6. Para quais universidades e curso você vai se inscrever no vestibular e qual o motivo para a escolha do curso?

Universidade	QUAL O CURSO?	O MOTIVO DA ESCOLHA
UFRJ		1 () gosta do curso ou da profissão 2 () o mercado de trabalho é mais atraente 3 () o curso é menos concorrido 4 () influência da família 5 () outro motivo. Especificar _____
UFF		1 () gosta do curso ou da profissão 2 () o mercado de trabalho é mais atraente 3 () o curso é menos concorrido 4 () influência da família 5 () outro motivo. Especificar _____
UERJ		1 () gosta do curso ou da profissão 2 () o mercado de trabalho é mais atraente 3 () o curso é menos concorrido 4 () influência da família 5 () outro motivo. Especificar _____
PUC		1 () gosta do curso ou da profissão 2 () o mercado de trabalho é mais atraente 3 () o curso é menos concorrido 4 () influência da família 5 () outro motivo. Especificar _____
Outra:		1 () gosta do curso ou da profissão 2 () o mercado de trabalho é mais atraente 3 () o curso é menos concorrido 4 () influência da família 5 () outro motivo. Especificar _____

7. Considerando 5 como certeza de aprovação e 0 como certeza de não ser aprovado, entre 0 e 5 que nota você dá para as suas chances de passar em algum vestibular?

Sobre você eu gostaria de saber algumas coisas:

8. O IBGE, o órgão oficial que faz o Censo da população brasileira, classifica as pessoas como branca, preta, amarela, parda ou indígena. Qual desses termos melhor define sua cor?

- 1 () Branca
- 2 () Preta
- 3 () Amarela
- 4 () Parda
- 5 () Indígena

9. Marque com um X os critérios que você considera relevantes para definir sua cor ou raça. (pode marcar mais de um)

- 1 () cor da pele
- 2 () traços físicos: cabelo, boca e nariz
- 3 () origem da família (os antepassados)
- 4 () aspectos culturais
- 5 () aspectos político-ideológicos
- 6 () origem sócio-econômica

10. Entre os critérios mencionados por você, qual deles você considera o mais importante para definir sua cor ou raça? (marque apenas um)

- 1 () cor da pele
- 2 () traços físicos como um todo
- 3 () origem da família, os ancestrais
- 4 () aspectos culturais
- 5 () aspectos político-ideológicos
- 6 () origem sócio-econômica

11. Qual o país, Estado, cidade e bairro que você nasceu?

País: _____ Estado: _____
Cidade: _____ Bairro: _____

12. Atualmente você mora na cidade do Rio de Janeiro?

- 1 () Sim. Qual o bairro que você mora? _____
- 3 () Não. Qual a cidade e bairro que você mora? _____

13. Você trabalha?

- 1 () Sim. O que você faz? _____
- 3 () Não.

14. Você tem alguma renda?

3 () Não.

1 () Sim. De onde vem a sua renda?

1 () do seu trabalho

2 () de mesada

3 () de bicos esporádicos

4 () outro. Qual? _____

15. Durante o ensino fundamental, você estudou:

1 () a maior parte do tempo em escola pública

2 () a maior parte do tempo em escola privada

3 () o mesmo tempo em escola pública e em escola privada

16. Durante o ensino médio, você estudou:

1 () a maior parte do tempo em escola pública

2 () a maior parte do tempo em escola privada

3 () o mesmo tempo em escola pública e em escola privada

17. Como você avalia seu desempenho como aluno?

1 () Ótimo

2 () Bom

3 () Médio

4 () Ruim

5 () Péssimo

18. Quantas vezes você já fez vestibular?

1 () nenhuma, essa é a primeira vez

2 () 1 vez

3 () 2 vezes

4 () 3 vezes

5 () mais de 3 vezes

19. Para aqueles que já fizeram algum vestibular: você foi aprovado em algum vestibular?

1 () não

2 () 1 vez

3 () 2 vezes

4 () 3 vezes

5 () mais de 3 vezes

Sobre a sua família, gostaria de saber algumas coisas:

20. Contando com você quantas pessoas moram na sua casa? _____

21. Das pessoas que moram com você e contando com você, quantas tem alguma renda? _____

22. Somando as rendas das pessoas que moram com você, incluindo a sua renda, quanto dá?

- 1 () até R\$ 415,00
- 2 () de R\$ 416,00 a R\$ 1.245,00
- 3 () de R\$ 1.246,00 a R\$ 2.075,00
- 4 () de R\$ 2.076,00 a R\$ 4.150,00
- 5 () de R\$ 4.151,00 a R\$ 8.300,00
- 6 () de R\$ 8.301,00 a R\$ 12.450,00
- 7 () de R\$ 12.451,00 a R\$ 16.600,00
- 8 () de R\$ 16.601,00 a R\$ 20.750,00
- 9 () mais de R\$ 20.750,00

23. Até que série seu pai estudou?

- 1 () ele nunca freqüentou escola
- 2 () é analfabeto
- 3 () Primário incompleto (1ª série a 3ª do primário)
- 4 () Primário completo (completou a 4ª série do primário)
- 5 () 1º grau incompleto (5ª série a 7ª série do 1º grau)
- 6 () 1º grau completo (completou a 8ª série do 1º grau)
- 7 () 2º grau incompleto (1º ano ao 2º ano do 2º grau)
- 8 () 2º grau completo (completou o 3º do 2º grau)
- 9 () Iniciou a faculdade, mas não se formou
- 10 () Completou a faculdade
- 11 () Completou a faculdade e fez Mestrado
- 12 () Completou a faculdade e fez Doutorado
- 13 () Completou a faculdade e fez pós-graduação
- 98 () não sabe

24. Qual a ocupação ou atividade profissional que seu pai teve durante a maior parte do tempo?

25. Até que série sua mãe estudou?

- 1 () ela nunca frequentou escola
- 2 () é analfabeta
- 3 () Primário incompleto (1ª série a 3ª do primário)
- 4 () Primário completo (completou a 4ª série do primário)
- 5 () 1º grau incompleto (5ª série a 7ª série do 1º grau)
- 6 () 1º grau completo (completou a 8ª série do 1º grau)
- 7 () 2º grau incompleto (1º ano ao 2º ano do 2º grau)
- 8 () 2º grau completo (completou o 3º do 2º grau)
- 9 () Iniciou a faculdade, mas não se formou
- 10 () Completou a faculdade
- 11 () Completou a faculdade e fez Mestrado
- 12 () Completou a faculdade e fez Doutorado
- 13 () Completou a faculdade e fez pós-graduação
- 98 () não sabe

26. Qual a ocupação ou atividade profissional que sua mãe teve durante a maior parte do tempo?

27. Na sua percepção, sua família é de origem: (pode marcar mais de uma)

- 1 () européia
- 2 () africana
- 3 () oriental
- 4 () árabe
- 5 () judaica
- 6 () indígena
- 7 () Outra. Qual? _____

28. Você já foi discriminado por causa da sua origem familiar?

- 1 () Sim. Qual a situação? _____
- 3 () Não

29. Em relação à sociedade como um todo, marque com um X aqueles critérios que, na sua opinião, as pessoas geralmente levam em consideração para atribuir cor ou raça a alguém. (pode marcar mais de um)

- 1 () cor da pele
- 2 () traços físicos como um todo
- 3 () origem da família, os ancestrais
- 4 () aspectos culturais
- 5 () aspectos político-ideológicos
- 6 () origem sócio-econômica

30. Dos critérios mencionados na questão acima, na sua opinião, qual o mais importante para a sociedade? (marque apenas um)

- 1 () cor da pele
- 2 () traços físicos como um todo
- 3 () origem da família, os ancestrais
- 4 () aspectos culturais
- 5 () aspectos político-ideológicos
- 6 () origem sócio-econômica

31. Em relação à religião, como você se define?

- 1 () uma pessoa sem religião definida
- 2 () uma pessoa sem religião
- 3 () uma pessoa religiosa praticante
- 4 () uma pessoa religiosa, mas não praticante

32. Se você se definiu como uma pessoa religiosa, qual é a sua religião? _____

33. Algumas universidades brasileiras adotaram o sistema de cotas. Você já ouviu falar no sistema de cotas?

- 1 () Sim
- 3 () Não

34. De uma maneira geral, qual a sua opinião sobre a adoção do sistema de cotas nas universidades?

- 1 () a favor
- 2 () contra
- 3 () ainda não tem opinião formada

35. Na prática, as cotas são criadas para grupos que preenchem alguns requisitos tais como ser pobre, ter estudado em escola pública e ser negro. Qual a sua opinião sobre ter cotas para os mais pobres?

- 1 () a favor
- 2 () contra
- 3 () ainda não tem opinião formada

36. Qual a sua opinião sobre ter cotas para os mais os estudantes de escola pública?

- 1 () a favor
- 2 () contra
- 3 () ainda não tem opinião formada

37. Qual a sua opinião sobre ter cotas para negros?

- 1 () a favor
2 () contra
3 () ainda não tem opinião formada

38. UERJ, UENF e UEZO são instituições estaduais de ensino superior do Rio de Janeiro que adotaram o sistema de cotas. Você já se informou ou foi informado a respeito?

- 3 () Não.
1 () Sim. Como você se informou? () nos sites destas instituições
() no seu curso ou escola
() por conhecidos
() jornais, revistas ou TV
() outros, qual? _____

39. Você preenche alguns dos requisitos para concorrer ao sistema de cotas?

- 3 () Não.
1 () Sim. Pretende se candidatar pelo sistema de cotas? 1 () Sim.
3 () Não.

40. Atualmente existem outros programas que apóiam o ingresso à universidade. Você já ouviu falar de algum?

- 1 () Sim. Quais? _____
3 () Não.

41. Você pretende se candidatar por algum programa que apóia o ingresso à universidade?

- 1 () Sim. Quais? _____
3 () Não.

42. Considerando 0 como nenhum sucesso e 5 como grande sucesso, de 0 a 5 que nota você dá para as suas chances de ter sucesso profissional?

43. Você gostaria de fazer alguma observação, explicar ou comentar mais sobre alguma das questões desse questionário? Use esse espaço:

Gostaria de agradecer pela sua boa vontade em responder a este questionário e desejar boa sorte pra você no vestibular!

ANEXO H - Roteiro para as entrevistas

1) O VESTIBULAR

- 1 – COMO FOI A SUA DECISÃO DE FAZER O VESTIBULAR?
- 2 – QUE CARREIRA (OU CARREIRAS) ESCOLHEU E POR QUE?
- 3 – E AS INSTITUIÇÕES?
- 4 – POR QUE ESCOLHEU O GPI COMO CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR?
- 5 – POR QUE ESCOLHEU A FILIAL COPACABANA?

2) IDENTIDADE DE COR OU RAÇA

- 6 – NA QUESTÃO 3, VOCÊ SE DEFINIU COMO _____. POR QUE?
- 7 – NO QUESTIONÁRIO, EXISTEM ALGUMAS QUESTÕES SOBRE IDENTIDADE DE COR OU RAÇA: 8 ; 9; 10; 27; 28; 29; 30. GOSTARIA DE SABER UM POUCO SOBRE O QUE PENSA DE CADA UMA, OK?
- 8 – QUAIS SÃO OS PENSAMENTOS, SENTIMENTOS E EMOÇÕES RELACIONADOS AO FATO DE SE CONSIDERAR _____?
- 9 – VOCÊ ACREDITA QUE SUA IDENTIDADE DE COR OU RAÇA TEM ALGUMA INFLUÊNCIA SOBRE AS SUAS DECISÕES NA ESFERA AFETIVA, PROFISSIONAL OU OUTRA QUALQUER? COMO?

3) COTAS

- 10 - AS QUESTÕES FINAIS DO QUESTIONÁRIO SÃO SOBRE COTAS. GOSTARIA DE SABER A SUA OPINIÃO SOBRE CADA UMA DELAS.
- 11 – O FATO DE EXISTIREM COTAS PARA NEGROS ALTERA O MODO COMO SE SENTE EM RELAÇÃO À SUA COR OU RAÇA OU DOS OUTROS?
- 12 – PARA VOCÊ, EXISTE RACISMO NO BRASIL?
- 13 – O QUE PENSA SOBRE ESSE ASSUNTO?
- 14 – QUE SENTIMENTOS OU EMOÇÕES ESSA QUESTÃO TE MOBILIZA?
- 15 – VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM DEMOCRACIA RACIAL? O QUE PENSA SOBRE O ASSUNTO?
- 16 – PARA VOCÊ, EXISTEM CONFLITOS ENTRE BRANCOS E NEGROS NO BRASIL? POR QUE?
- 17 – QUE PENSAMENTOS, SENTIMENTOS OU EMOÇÕES ESSA ENTREVISTA DESPERTOU EM VOCÊ?
- 18 – GOSTARIA DE FAZER ALGUM COMENTÁRIO?

OBRIGADA!