

ANDERSON PAULINO DA SILVA

**MÉRITO, MOBILIDADE E RAÇA: UMA
ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ENTRE NEGROS E
BRANCOS NA UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Política Social.

Orientadora: Moema de Poli Teixeira

NITERÓI,

2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL**

**MÉRITO, MOBILIDADE E RAÇA: UMA
ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ENTRE NEGROS E
BRANCOS NA UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Política Social.

Anderson Paulino da Silva

Orientadora: Prof^ª Dra. Moema de Poli
Teixeira

**NITERÓI,
2006**

ANDERSON PAULINO DA SILVA

**MÉRITO, MOBILIDADE E RAÇA: UMA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES
ENTRE NEGROS E BRANCOS NA UNIVERSIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre.

Aprovada em dezembro de 2006.

Banca Examinadora

Profª Dra. Moema de Poli Teixeira - Orientadora
UFF/ENCE

Prof. Dr. João Bosco Hora Góis
UFF

Prof. Dr. Kaizô Iwakami Beltrão
ENCE

**NITERÓI,
2006**

Ficha catalográfica

Silva, Anderson Paulino da.

Mérito, Mobilidade e Raça: uma abordagem entre negros e brancos na universidade/ Anderson Paulino da Silva - Niterói: UFF/PPGPS, 2006.

156f.:il.,31 cm.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, 2006.

1.Relações Raciais. 2. Ensino Superior. 3. Acesso. 4. Permanência. 5 Política Social – dissertação. Teixeira, Moema de Poli (orientadora). II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social-Teses. I Título.

RESUMO

Esta pesquisa se embasa em dados primários do vestibular da Universidade Federal Fluminense de 2004 e no Censo Étnico-racial realizado na mesma universidade em 2003 para buscar compreender os fatores da mobilidade social no acesso e os determinantes da permanência de estudantes tomados por sua filiação racial. Apesar de recentes, as pesquisas sobre a realidade do negro no ensino superior têm suscitado muitas polêmicas, especialmente quando envolvidas no debate sobre a adoção de políticas afirmativas por parte das universidades públicas brasileiras. À medida que assume a diversidade como um valor positivo para a sociedade, esta pesquisa tende a consubstanciar a adoção de ações afirmativas orientadas para a raça, sem deixar de notar, entretanto, as especificidades da realidade socioeconômica e dos contornos da política ante o contínuo de cores que caracteriza a sociedade brasileira.

ABSTRACT

This research is based on a primary data of the 'vestibular' contest of the Fluminense Federal University of 2004 and on the Ethnic-racial Census carried through in the same university in 2003 to search and to understand the determining factors of social mobility in the access and permanence of students taken for their racial origins. Although recent, the research on the reality of black students in higher education has excited many controversies, especially involving the debate on the adoption of affirmative politics on the part of Brazilian public universities. Thus, this research, which assumes the diversity as a positive value for society, tends to confirm the adoption of guided affirmative actions for race, not leaving out the specifics of the socioeconomic reality and the contours of politics face the continuum of colors which characterizes Brazilian society.

Agradecimentos

A todos os professores e colegas da turma de 2004 do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, com os quais muito aprendi e compartilhei experiências.

Ao prof. Dr. André Brandão, que ao longo dessa jornada se tornou um grande mestre e amigo.

À minha orientadora Moema Teixeira pelos incentivos, a confiança e o pioneirismo nas pesquisas sobre raça no ensino superior.

Aos professores Dr. João Bosco Hora Góis e ao Prof. Dr. Kaizô Beltrão pelas críticas valiosas ao trabalho.

A todos os colegas do *Programa Conexões de Saberes*, pelas trocas de experiências e por permitirem tantas novas descobertas.

Aos os amigos da *casa da Rai*, Edinalva, Clareth, Kátia, Raimunda, pelos tantos momentos de discussão e lazer.

Ao Alexandre, Poli, Sérgio e Cris pela amizade eterna e pelo ombro de todas as horas. E à Gi, pelo carinho e o apoio nas horas difíceis.

Pelo acolhimento, pelo carinho, pela amizade e por tudo aquilo que é impossível de agradecer à minha mainha, Maria do Carmo. Acredite, sem você não daria.

Para minha irmã, Andréia,
pelo exemplo de sua força e luta.

SUMÁRIO

1-Introdução

1.1 – Os antecedentes da pesquisa.....	12
1.2 – Relações Raciais e os estudos de mobilidade.....	17
1.3 – O Campo da pesquisa.....	23
1.4 – A Metodologia da Pesquisa.....	26
1.5 – Referencial Teórico.....	31

2 – Formação Superior e Mercado de Trabalho: Intersecções de Raça e Sexo.....34

3 – Questão Racial e Ensino Superior: o contexto histórico brasileiro.....43

3.1 – A gênese do ensino superior e o “caráter nacional”.....	43
3.2 – De proletários a universitários: expansão do ensino e a ascensão dos negros.....	52
3.3 – Testando hipótese: relação entre raça e gênero na UFF.....	58
3.4 – Negros no ensino superior: o caso norte americano.....	62

4 – Projetos de Ascensão: escolha do curso e sucesso no vestibular66

4.1 – Estrutura e ação social: os determinantes da escolha.....	71
4.2 – Escolhas no vestibular da UFF.....	79
4.2.1 – Escolha da carreira em função da renda.....	81
4.2.2 – As diferenças na escolha quanto ao capital cultural.....	83
4.2.3 – As diferenças na escolha quanto ao capital escolar.....	84
4.3 – Escolhas individuais e as razões do sucesso no vestibular.....	89
4.3.1 – Aprovação em função da renda.....	90
4.3.2 – Aprovação segundo a escolaridade dos pais.....	95
4.3.3 – Aprovação em função do capital escolar.....	99
4.4 – Os significados das escolhas e do sucesso.....	103

5 – As Condições de Permanência.....109

5.1 – Idade de Acesso e tempo de permanência.....	110
5.2 – A condição de estudante parcial.....	115
5.3 – Políticas Institucionais de permanência: os programas de bolsas.....	121

6 – Ações afirmativas e Princípio Meritocrático: a opinião dos estudantes da UFF..127

6.1 – Dilemas sobre Igualdade e Meritocracia.....	129
6.2 – Hierarquia social e a defesa do mérito.....	135

7 – Considerações Finais.....143

8 – Bibliografia146

9 –Anexos.....151

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no campo dos estudos sobre as desigualdades raciais no ensino público superior brasileiro. Ainda que recentes, as pesquisas desse campo têm suscitado diversas polêmicas, quase sempre evocadas pela evidência da sub-representação da população negra nesses espaços e por medidas de reserva de vagas implementadas em algumas universidades para tentar reverter esse quadro.

Numa perspectiva que dialoga com os interesses da política social, o presente estudo tem o objetivo de compreender, a partir de uma macro-análise quantitativa, os determinantes da mobilidade social no acesso ao ensino superior e as condições de permanência neste dos estudantes da Universidade Federal Fluminense tomados por seu pertencimento racial. Desta forma, reconstruir a trajetória percorrida até a aproximação desta temática na condição de pesquisador representa também o primeiro aporte metodológico para esta pesquisa.

O começo desta história remonta à militância na rede de pré-vestibulares populares na cidade de Niterói. Apesar de ainda guardar uma certa simpatia por este tipo de ação e de manter vínculos estreitos com muitos militantes do movimento, os resultados sempre limitados nas aprovações no vestibular levaram-me paulatinamente a reconhecer nos limites estruturais desta prática a necessidade de assumir uma nova postura diante da desigualdade de oportunidades educacionais.

E não por coincidência esta reflexão emerge no período imediatamente posterior à conclusão do curso de graduação em Ciências Sociais, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2002, momento que pode ser tido como o ponto de partida para as questões levantadas por esta investigação, que reconhece na adscrição racial um dos aspectos mais relevantes a serem considerados nas abordagens sobre as desigualdades em educação.

Vale lembrar que a permanência no curso, mesmo havendo transcorrido sem maiores percalços, foi assegurada pela condição de estudante-trabalhador, tendo como dificuldade adicional o pouco conhecimento da cultura urbana do Rio de Janeiro expressa principalmente no modo de ser dos colegas que moravam ou freqüentavam os bairros nobres da zona sul da cidade. A infância e a adolescência vividas no interior do estado e

uma origem social demarcada pela pouca escolaridade dos pais apareciam como diferenças que pesavam nessa relação.

Durante o curso, também se evidenciava de muitas formas a reduzida presença de estudantes negros, mesmo não sendo o curso de Ciências Sociais um dos mais prestigiados da Universidade. A principal delas se condensava na pergunta muitas vezes ouvida ao início de cada período letivo: de que país você veio? Era freqüente a confusão com estudantes de intercâmbio de países africanos, de maneira que parecia mais fácil para alguns professores imaginar-se diante de um estudante africano do que de um negro brasileiro em sala de aula. No entanto, é preciso, de fato, admitir que o total de negros brasileiros em sala rivalizava com o de colegas vindos de países do continente Africano.

Formado, coube-me a oportunidade de conciliar a experiência de coordenador voluntário de um pré-vestibular comunitário com a de professor de Sociologia no Ensino Médio em um grande colégio privado. Esta experiência durou aproximadamente quatro anos, e, ao longo destes, eram notáveis nestes dois grupos de alunos as diferenças de expectativas quanto ao ingresso no ensino superior. Também chamavam a atenção as diferenças de perfis raciais, ainda que nenhuma das organizações citadas contasse com algum critério deste tipo para a seleção de seus alunos.

Confirmando o esperado, poucas eram as aprovações entre os alunos do pré-vestibular comunitário, fato reforçado pelo elevado índice de evasão. Obstáculos de toda ordem contribuía para isto: a conciliação dos estudos com o trabalho, deficiências trazidas da escolarização pública e até o custeio com as taxas dos exames. De nossa parte, as maiores dificuldades estavam relacionadas com a manutenção de um quadro estável de professores voluntários para as matérias exigidas pelo vestibular, especialmente as das áreas de exatas, além da falta de material didático adequado e mesmo de um projeto pedagógico minimamente elaborado. Realidades sociais distintas traduzidas num mesmo espaço e avaliadas pelos mesmos critérios de desempenho.

Por esta ocasião, discutia o tema das desigualdades educacionais junto ao recém-formado núcleo do *Laboratório de Pesquisa, Estudos, Apoio à Participação e à Diversidade em Educação* (LaPEAD), na Faculdade de Educação da UFRJ, para o qual fora convidado por uma das professoras participantes, com quem cursara a disciplina de Educação Inclusiva. Esta oportunidade serviu para consolidar as bases com as quais daria os próximos passos, incluindo a elaboração do projeto para a Pós-graduação.

Entretanto, a possibilidade efetiva de poder avaliar os reflexos das desigualdades no espaço de uma universidade pública de qualidade surgiu apenas pela aproximação com pesquisadores do *Programa de Estudos sobre o Negro na Sociedade Brasileira* (PENESB), que acabara de divulgar os dados preliminares do Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense (UFF), realizado em 2003 simultaneamente com a Universidade Federal do Mato-Grosso (UFMT). Além do mapeamento racial, o Censo abordou uma série de outros aspectos pertinentes à vida e origem social dos estudantes das duas instituições. Na UFF foram aplicados 10.968 questionários, nos 32 cursos de graduação localizado nos *campi* da cidade de Niterói, durante o período de inscrição em disciplinas dos estudantes. Não há informações oficiais sobre o total de alunos em Niterói no período, o que nos leva a crer que o número registrado pelo Censo corresponde a quase totalidade dos estudantes. Seguido o Censo, no mesmo ano, a Universidade Federal Fluminense incluiu o quesito cor no Questionário Socioeconômico e Cultural preenchido pelos candidatos aos seus cursos de graduação, fato que permitiu consolidar a metodologia desta pesquisa.

Portanto, é da apropriação dessas duas bases primárias de dados e do conjunto dessas experiências pessoais que resulta esta pesquisa. Embora pautado pelos rigores devidos à produção do conhecimento científico, deve-se notar que as análises que seguem de modo algum dispensam considerações sobre as vivências e influências que envolvem a pessoa do pesquisador.

1.1 – Os antecedentes da pesquisa.

A realização de Censos como os da UFF e da UFMT, embora se enquadrem dentro de uma Política do Ministério da Educação para o conhecimento das realidades sociais das Universidades brasileiras, é precedida de algumas pesquisas realizadas em universidades públicas de diferentes estados da federação, quase todas de caráter amostral.

Neste quadro, inserem-se os trabalhos de Teixeira (1998;2003), realizado na própria Universidade Federal Fluminense; Queiroz (2003), na Federal da Bahia; Guimarães e Prandi (2002), na Universidade de São Paulo. Além desses trabalhos, pesquisas coordenadas pelo programa *A Cor da Bahia* foram realizadas no ano 2000 em quatro universidades federais: no Rio de Janeiro (UFRJ), Brasília (UnB), Paraná (UFPR) e

Maranhão (UFMA)¹. Mais recentemente a Universidade Federal de Minas Gerais também passou a fazer parte deste conjunto com a publicação dos dados do *Censo Socioeconômico e étnico dos Estudantes da UFMG* (Braga e Peixoto, 2006), resultado das informações acumuladas sobre os estudantes aprovados por vestibular entre os anos de 2003 e 2005.

Vale dizer que a consecução destes trabalhos tem contribuído de modo decisivo para minimizar a carência de dados acerca da participação dos grupos raciais nas instituições de ensino superior do país. Ainda que se valendo de metodologias diferenciadas, via de regra, todas essas pesquisas apontam para um quadro comum de sub-representação e concentração da população negra nos cursos menos prestigiosos e concorridos do ensino público superior².

Ilustrando esse fato pelos números apurados em sua pesquisa realizada na UFBA, Queiroz (2004) afirma o grau de intensidade da competição no vestibular como um dos elementos atuantes na composição das desigualdades entre negros e brancos na universidade.

Tomando como critério de valorização o índice da relação candidato/vaga para as carreiras de cada área, em todas elas, a observação dos estudantes considerando o pertencimento racial evidencia que, de modo geral, os estudantes brancos e morenos têm participação mais expressiva nas carreiras cuja concorrência por vaga é mais acirrada (Queiroz, 2004, p. 98).

Pelos interesses desta pesquisa importa destacar, particularmente, as contribuições do trabalho pioneiro empreendido por Teixeira (1998) na Universidade Federal Fluminense entre 1995 e 1998. Para a pesquisa a autora realizou um grande inventário sobre a distribuição racial dos estudantes na Universidade, recorrendo para tanto às fotografias anexadas às fichas de matrícula dos estudantes, classificando-os em quatro categorias de cor: Negros, Mulatos, Pardos e Brancos. A consistência dessa classificação foi posteriormente confirmada por um conjunto de setenta e uma entrevistas com alunos (50) e

¹ Queiroz, Delcele M.(org.), *Novos Toques*, 5, 2002.

² É significativo o fato de todas estas pesquisas estarem concentradas nas universidades federais, pois nestas instituições se notam as maiores resistências às propostas de adoção de critérios raciais na política de ingresso, o que tem servido para instaurar um intenso campo de disputas em torno da definição de um modelo hegemônico de seleção.

professores da universidade (21) pelas quais a autora buscou compreender as trajetórias de ascensão dos identificados como *não-brancos* até as carreiras de nível superior.

Os resultados obtidos sinalizaram para muitas das informações apreendidas pelas pesquisas realizadas nas outras universidades e pela metodologia do Censo UFF/2003, sobretudo quando descreve o acesso de negros ao ensino universitário por uma forte associação com determinados cursos – geralmente os de menor prestígio social das áreas humanas.

Na abordagem teórica da pesquisa, Teixeira (1998; 2003) revisita e atualiza vários aspectos contidos nos estudos clássicos sobre as relações raciais no Brasil, que freqüentemente interpretam a ascensão dos negros como fenômeno isolado, associado ao estabelecimento de “relações de compadrio” (Azevedo,1955) ou ao “paternalismo de famílias brancas” (Fernandes,1978). Estes apontamentos despertam a autora para a idéia da formação de *redes sociais de solidariedade* como o elemento mais decisivo do êxito social dos negros. Em suas conclusões, afirma:

...a trajetória de ascensão dos negros à universidade majoritariamente baseia-se em ‘redes de relações’ de solidariedade e amizade entre pessoas e famílias de diferentes classes sociais e identidades raciais, “sendo ao mesmo tempo marcada por experiências de discriminação e pobreza que limitam suas aspirações e escolhas às possibilidades que os mesmos consideram ‘realistas’” (Teixeira, 1998, p. 309).

O acúmulo dessa base de informações tem possibilitado ampliar a esfera de conhecimento acerca das desigualdades raciais na UFF e de sua atualização pelo vestibular, o que foi também decisivo para sua escolha como campo desta pesquisa. Como aspecto distintivo, a ênfase deste estudo recai sobre o acesso aos cursos mais seletivos da Universidade, ou seja, aqueles com maior número de concorrentes por vaga. Vale ressaltar, que o processo dissociativo desencadeado pela competição por vagas no vestibular é considerado nesta pesquisas pelas características da interação dos grupos de raça/cor, i.e., numa pesquisa realizada a partir de referenciais sociológicos, sem individualizar o sucesso na competição.

Segundo informam Bowen e Bok (2004), autores de um grande estudo sobre as condições de acesso e ações afirmativas nas universidades norte-americanas, “é quando existe uma limitação rigorosa no número de vagas de uma nova turma, e há muito mais

candidatos qualificados do que vagas, que as escolhas se tornam muito difíceis e a questão de dar ou não dar peso à raça vem à tona” (Bowen e Bok, 2004, p.16). De acordo com estes autores, é inerente às instituições academicamente mais seletivas disporem de uma demanda de candidatos qualificados muito acima do número de vagas, de tal modo que políticas racialmente neutras tendem a favorecer as vantagens históricas desfrutadas pelos candidatos brancos em termos de “recursos, meio ambiente e capital intelectual” (ibid, p. 61).

A adequação desta afirmativa ao caso empírico é demonstrada na Universidade Federal Fluminense pela decrescente participação de negros à medida que se eleva na hierarquia definida pela relação candidato-vaga dos cursos (Teixeira e Brandão, 2004). Assim, ao evidenciarmos o fato de apenas uma pequena proporção dos alunos negros ingressarem nos cursos de mais alta concorrência – entendidos como aqueles que tendencialmente guardam maior *status* ou possibilitam melhores condições de ingresso no mercado de trabalho – questionamos também qual o papel da raça na alocação dos agentes nos cursos da universidade? Qual a influência da condição racial nas escolhas de carreiras efetuadas por negros e brancos? Qual seu *status* socioeconômico? Qual a dimensão da influência desse status sobre suas escolhas de carreira, seu êxito no acesso e suas condições de permanência na universidade?

Algumas pistas para estas questões são descritas nas trajetórias educacionais dos estudantes e professores universitários negros entrevistados por Teixeira (1998; 2003) e também em trabalhos como os de Queiroz (2004) e Souza e Silva (2003), embora este último, em detrimento da identidade negra, privilegie os aspectos ligados à condição socioeconômica. Nesses trabalhos, a escolarização deficitária em instituições públicas, as dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias e a ausência de uma bagagem cultural são freqüentemente citadas como fatores a serem superados pela maioria dos estudantes negros que acessam a universidade. Pela presente pesquisa, a visão macro destes fatores como condicionantes da aprovação para os cursos de formação de uma grande universidade pública é superdimensionada pela robustez dos números que compõem as bases de dados a que iremos explorar.

Do ponto de vista micro-analítico, o acesso e a permanência no ensino superior podem ser tidos como etapas decisivas de um processo de mobilidade³, acobertado por uma ideologia de mérito que absorve todas as particularidades da trajetória e da biografia individual. Para Siss (2003), é orientada por esta ideologia que as políticas públicas do Brasil, e as da educação em especial, “definem tradicionalmente seus sujeitos, quase sempre a partir de termos genéricos (...) sem fazerem referência à raça, cor ou gênero dos sujeitos de sua ação, ou seja, sem dar concretude social e histórica” (ibid, p.167). Como efeito desta pressuposta igualdade, o que se nota é a reprodução dos grupos raciais nos espaços sociais em que historicamente foram alocados por conta de fatores associados aos déficits de oportunidades vivenciados pela maior parte das famílias negras e seus descendentes.

Assim, o sentido de justiça que se manifesta em nossos pressupostos concebe como ideal uma efetiva igualdade de oportunidades competitivas, um dos primados essenciais para sociedades cultoras dos valores liberais. Certamente, pode-se prever um certo grau de conservadorismo nessa postura se tomamos por referência, por exemplo, a teoria da justiça de Rawls⁴. Esta teoria lembra que o ideal da igualdade de oportunidades, ao admitir a diferença de classes – no sentido da meritocracia de talentos individuais – resultará em nova desigualdade à medida que os interesses individuais são postos acima dos interesses coletivos. Por esta tese, ainda que fossem acionados mecanismos de confisco de renda, a herança das vantagens sociais e culturais transmitidas à geração mais nova, resultará em nova desigualdade de oportunidades para a obtenção das mesmas qualificações por parte dos grupos que estejam situados nos estratos mais baixos.

De qualquer modo, se temos em mente as desigualdades abissais que perpassam as mais diversas esferas da sociedade brasileira, a ideologia da igualdade de oportunidade já assume caráter revolucionário (de Vita, 1999).

³A propósito da confusão teórico-conceitual que acompanha a preferência neste estudo pelo termo mobilidade - ao contrário do mais comum, ascensão - num estudo em que análise da situação ocupacional terá papel apenas secundário, devemos ressaltar a importância atribuída à aquisição da formação superior como elemento de acesso e mudança de status no mercado de trabalho nas últimas décadas. O acirramento da competição no mercado de trabalho nas grandes metrópoles, especialmente impactadas pelo processo de globalização econômica, vem exigindo graus de formação cada vez maiores, inclusive para ocupações de menores rendimentos e qualificação.

⁴ ver deVita, Álvaro (1999).

1.2 – Relações raciais e os estudos sobre mobilidade.

Para o espectro de análises referente às abordagens sobre as relações étnico-raciais, parece crucial a consideração de que essa discussão depreende-se da tendência histórica da humanidade, aguçada pelas tecnologias da modernidade, de promover o deslocamento e o contato entre populações com distintos perfis raciais, com diferentes culturas e identidades. Ao longo de séculos de história, a difusão mundial e contato entre os povos desabilita mesmo a utilização do termo *raça* como um conceito biológico válido para classificação de indivíduos ou grupos sociais específicos, bem como o uso no singular da expressão *cultura*, particularmente cara aos estudos antropológicos.

Entretanto, uma vez que esses encontros movidos por uma multiplicidade de interesses intercambiantes envolvem relações de alteridade tendentes ao conflito, freqüentemente são utilizados como recursos distintivos aspectos visíveis ou imaginários inscritos nos corpos ou nas mentes dos agentes. Tais traços diacríticos tornam-se, então, passíveis de virem a constituir-se no elemento mais forte da identidade dos agentes em interação. Inexoravelmente, percebemos que daí nasce toda a polêmica que abarca o debate sobre relações raciais no mundo contemporâneo. Pode-se dizer que expressões consorciadas como racismo, discriminação e preconceito racial emanam do caráter eminentemente etnocêntrico com que os agentes se encaram ou buscam assegurar suas posições.

Sendo assim, é como atributo socialmente adscrito que nos apropriamos da idéia de *raça* neste trabalho, bem como das classificações utilizadas para designar as diferenças fenotípicas entre os indivíduos. A utilização destes termos na pesquisa equivale a categorias analíticas com potencial para despertar a consciência pública para a necessidade de reversão do histórico de desigualdades que descreve as relações entre os diferentes grupos que compõem o chamado *continuum* de cores brasileiro.

Deste modo, no que concerne ao tratamento específico das relações entre os grupos raciais brancos e negros no país, mas que também pode ser válido para outras nações do chamado *Atlântico Negro* (Gilroy, 2003), requer considerar de modo particular os interesses políticos e econômicos ligados ao colonialismo europeu, imbricados com a grande propriedade rural, o sistema monocultor e o escravismo. É a partir desses interesses que se promove a maior diáspora forçada da história da humanidade, abarcando milhares de

indivíduos descendentes de diferentes grupos étnicos africanos, primariamente identificados pela cor mais escura de sua pele, em oposição à tonalidade mais clara dos dominantes europeus.

Bhabha (1998) argumenta que esta dominação torna-se viável por uma estratégia discursiva e psíquica ambivalente que representa seu interlocutor ao mesmo tempo como alguém próximo e estranho, sendo a principal função estratégica do discurso colonial

a criação de um espaço para os “povos sujeitos” através da produção de conhecimentos em termos dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer. Ele busca legitimação para suas estratégias através da produção de conhecimento do colonizador e do colonizado que são estereotipados, mas avaliados antiteticamente. (Bhabha, 1998, p.111)

Conforme afirma o autor, este “modo de representação da alteridade” encontra justificativas estruturais e funcionais para sua reprodução, se fazendo eficaz à medida que estabelece sobre o “outro” uma fixidez estereotípica alheia à comprovação empírica do “conhecimento” embutido na mensagem do discurso.

Na sociedade brasileira a eficácia deste discurso se fundamenta na forma com que a idéia da escravidão perdura e perpassa as diversas esferas da sociedade. Segundo Carvalho (2004, p.20) “era tão grande a força da escravidão que os próprios libertos, uma vez livres, adquiriam escravos”. Por esta constatação, encontra-se a evidência de que o concurso da escravidão no Brasil vai muito além das fronteiras de uma dominação político-jurídica. Impeliu-se, no sentido durkheimiano, como um fato social⁵, diante do qual vale a confirmação de que se orientava em direção aos negros, ou seja, àqueles mais facilmente identificados por sua cor e características fenotípicas, como sendo de origem africana.

Retomando o sentido da interpretação de Bhabha (1998), outra particularidade do sistema escravista brasileiro é o registro de uma complexa ligação entre as normas legais e as relações íntimas e pessoais. A intensidade dos cruzamentos ocorridos entre os grupos étnico-raciais é um dado que certamente embaralha a visão para uma apropriação simples do “problema das raças” no país. De um certo modo, pode-se afirmar que ainda hoje esses

⁵ Para Durkheim (2003) os fatos sociais definem-se por condutas, sentimentos, pensamentos e visões de mundo definidas de forma exterior e coercitiva dos indivíduos, compondo, portanto, um elemento estrutural das sociedades.

são os pontos principais que alimentam a maior parte dos debates que tentam dissecar o caráter das relações entre brancos e negros no Brasil, transitando entre as evidências do “mito” e do “fato” – da harmonia racial e das desvantagens associadas aos grupos de cor mais escura.

Nesse caso, não se deve perder de vista as intenções presentes nos pressupostos, conceitos e categorias analíticas que fazem parte do repertório de pesquisadores, especialistas e militantes envolvidos com a temática. Por estes variados pontos de vista, a existência de um *contiuum de cores* na sociedade brasileira assume perspectivas que se confrontam em idéias que se filiam a crença do convívio pacífico de um festivo mosaico de gente ou da operação de uma estrutura na qual a estratificação social corresponde à gradação de cores na sociedade, donde se vê como comprometidos os direitos de cidadania da maior parte da população afrodescendente.

Numa primeira geração de estudos sobre as relações raciais no Brasil, desenvolvida entre as décadas de 1940/50 e muito orientada pela leitura de Gilberto Freyre (1933) das relações entre senhores e escravos no Brasil, a interpretação corrente era a da ausência de barreiras perpetradas por preconceitos raciais que impedissem a mobilidade ascendente do negro brasileiro. Apesar do reconhecimento da existência de preconceitos raciais, o entendimento comum atribuía à dominação de classe a causa principal dos desequilíbrios sociais no Brasil, sendo a maior evidência disto certas posições ocupadas por pretos e mestiços na hierarquia social e sua convivência pacífica no mundo dos brancos.

Uma outra vertente apontará para este fato como um traço característico da ideologia racial brasileira, geradora de perspectivas ilusórias de ascensão, que acabam por impedir maiores questionamentos da estrutura sócio-racial existente. Esta linha de pensamento ganha volume e substância especialmente com os estudos patrocinados pelo PROJETO UNESCO com intuito de compreender as relações raciais no Brasil, em face da Guerra travada em nome da raça na Europa (Chor Maio, 1998).

Um dos precursores dessa corrente, ainda na década de 1950, Costa Pinto (1998 [1953]) ressaltava que, apesar do não reconhecimento oficial, o fator racial continuava sendo determinante para ascensão na sociedade do Rio de Janeiro, então capital Federal e um dos principais centros dinâmicos do industrialismo brasileiro. Com base em dados de censos demográficos, o autor observou que pretos e pardos compunham majoritariamente a larga base da pirâmide social brasileira e que representavam, simultaneamente, uma

insignificante fração dos ocupantes de funções mais valorizadas, de onde concluía que de “escravos a proletários constitui o máximo de alcance da mobilidade social das massas de cor do Rio de Janeiro” (Costa Pinto, 1998, p.114).

Para o autor, a ascensão do negro estava marginalmente ligada a crescente urbanização e industrialização da economia, que exigia de sua mão-de-obra uma maior qualificação técnica, freqüentemente obtida através do processo de elevação intergeracional do nível de escolaridade, tido como fator principal da diferenciação da população negra. Segundo Costa Pinto,

nesse processo de diferenciação, a educação, como não podia deixar de ser, passou a ter um papel de suma importância, especialmente pelo fato de ela ter sido tradicionalmente em nossa sociedade, monopólio do branco, e ser, portanto, um atributo objetivo e subjetivo de enorme significação no diferenciar um negro da massa dos negros e no promovê-lo a uma posição socialmente mais próxima do branco. (Costa Pinto, 1998, p. 161)

Mesmo por vezes tratando de modo ambíguo a relevância da discriminação racial, as análises de Costa Pinto antecipam muitas questões que viriam a ser ratificadas apenas em finais da década de 1970, com o aparecimento de uma nova vertente analítica, representada por uma nova geração de pesquisadores como Hasenbalg (1979), Hasenbalg e Valle Silva (1988) Hasenbalg e Valle Silva (2000) em que a raça é tomada como variável interveniente na alocação da posição social dos indivíduos, sendo a mobilidade ascendente da população negra afetada por fatores relacionados aos déficits históricos de renda, escolaridade e ocupação que se ampliam num “ciclo de desvantagens” atualizado pelo racismo e pela discriminação presentes:

a filiação racial deverá também interferir tanto nos processos de acumulação de (des)vantagens pelos filhos quanto em suas subseqüentes carreiras como adultos. Isso implica que mesmo se se controla pela posição social das famílias de origem, os filhos de pais não-brancos acumularão menos recursos que os filhos de pais brancos – incluindo níveis de habilidade, educação, e aspirações e a própria adscrição racial. (Hasenbalg, 1979, p.199)

Apesar disso, também estes autores destacaram a importância da escolarização como elemento distintivo na disputa por posições mais favoráveis na estrutura social, fato

que vem sendo muito enfatizado nas pesquisas mais atuais sobre o tema da mobilidade social. Pastore e Valle Silva (2000, p. 7) lembram que as transformações na estrutura do mercado de trabalho contemporâneo tanto estimulam a ascensão social quanto elevam o peso da competência, da qualificação e da educação como elementos indutores da mobilidade ascendente. Para os autores, neste tripé a “educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros (...) Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social” (Pastore e Valle Silva, 2000, p. 40).

Por este prisma, podemos prever graves conseqüências para as desigualdades raciais, dados os déficits que ainda conserva a maioria da população negra em termos de acesso às oportunidades educacionais. Exemplarmente, Hasenbalg e Valle Silva (2000), com base nos números da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (PNDA) de 1998, apontam para o fato de que a elevação do grau de escolaridade média da população brasileira não vem equivalendo, na mesma proporção, à redução das desigualdades educacionais entre negros e brancos. Para os autores, a expansão educacional ocorrida no país nas últimas décadas, na mesma medida que tende para a universalização do ensino fundamental, desloca para níveis acima as desigualdades entre negros e brancos.

Como informam pelos números da pesquisa, enquanto a proporção de brancos na faixa dos 15 aos 19 anos no ensino médio era de 34,9%, a de *não-brancos* na mesma faixa etária era de 19,2%. No ensino superior, os estudantes brancos na faixa de 20 a 24 anos detinham uma proporção de 12,2% das vagas, ao passo que a participação dos *não-brancos* era de apenas 2,4%. Na visão dos autores, as recentes melhoras observadas nas condições de vida da população *não-branca* devem-se menos às políticas sociais do que à transição demográfica e à migração para regiões urbanas.

Por estes argumentos, é importante frisar que esta pesquisa se engaja também num amplo movimento que se propõe a rediscutir o caráter das relações raciais no Brasil, o que abarca também o debate sobre a eficácia das políticas de ação afirmativa como instrumento de indução à mobilidade e da correção de flagelos sociais freqüentemente associados à população negra.

Levando em conta suas várias possibilidades, Moehleck (2000) define conceitualmente as políticas de ação afirmativa como:

políticas compensatórias, fundamentadas no princípio de igualdade que sustenta o tratamento desigual aos desiguais. De maneira não excludente, essas políticas podem ser orientadas por critérios sócio-econômicos, por atributos adscritos de discriminação, como raça ou gênero, ou de valorização da diversidade cultural relacionada a identidades particulares. (ibid, p. 19)

De acordo com esta definição, acreditamos haver um equívoco na visão que compreende as políticas afirmativas como simples instrumento de combate à pobreza, sem levar em conta o fato de que a pobreza que alcança a maior parcela da população negra do país é produto também de um cotidiano de racismo e discriminação. Portanto, políticas que visem possibilitar um maior acesso de negros ao ensino superior tendem também a favorecer a construção de uma auto-imagem positiva da identidade negra com potencial gerador de uma nova dinâmica nas relações entre os grupos raciais na sociedade, pautada pelo respeito às diferenças culturais, estéticas e sociais⁶.

A focalização atual deste debate nas propostas de cotas raciais no acesso às universidades públicas esbarra na consideração de que, a despeito das críticas e das deficiências, desde 2001 o sistema de cotas raciais já foi implementado em mais de uma dezena de universidades públicas brasileiras por força de deliberações internas das instituições ou imposição de leis específicas no âmbito dos estados da federação⁷.

A polêmica sobre o tema já levou inclusive as discussões ao legislativo nacional, que discute medidas que prevêem a implementação do sistema de cotas em todas as universidades públicas brasileiras. Contudo, até o momento, a ação mais concreta foi a que resultou na Lei nº 11.096/05, proposta pelo executivo federal e que instituiu o PRUNI –

⁶ Machado e Barcelos (2001) argumentam que, embora haja uma relativa falência do mito da democracia racial, ainda não é possível anunciar apoio majoritário a medidas que procurem corrigir as desigualdades entre negros e brancos. Numa pesquisa em que enfocaram os cinco cursos mais procurados e os cinco cursos mais oferecidos na região metropolitana do Rio de Janeiro (Administração, Ciências Contábeis, Comunicação, Direito, Educação, Engenharia, Letras, Medicina e Odontologia), selecionados em uma instituição pública e outra privada, constataram que um reduzido percentual de alunos atribui ao racismo e à discriminação a causa da presença de poucos alunos negros na Universidade. Apenas 22,9% dos estudantes da universidade pública e 18,1% da particular responderam afirmativamente a esta proposição. Os maiores índices identificaram como causas a “falta de recursos econômicos dos negros” e a “decadência do ensino público”. Um total de 10,7% dos alunos da instituição pública e 26,9% da particular identificaram na “maior aptidão dos negros para atividades culturais e esportivas” e ao “desinteresse dos próprios negros” respostas para a questão proposta.

⁷ Vale lembrar que no momento da realização dessa pesquisa a Universidade Federal Fluminense não adotava nenhum de mecanismo de reserva de vagas, tampouco se encontrava em trâmite oficial alguma proposta desta natureza.

Programa Universidade Para Todos. Por esse programa são distribuídas pelo governo federal bolsas de estudos para estudantes cadastrados que ingressarem em Instituições de Ensino Superior Privadas, fato por vezes interpretado como consequência do *lobby* contrário à reserva de vagas nas universidades públicas. Pelo programa é assegurada uma cota de bolsas para cidadãos negros e indígenas em igual proporção a sua representação demográfica no estado da federação, desde que atendam às outras condições de acesso ao programa, relacionadas à situação socioeconômica da família e a origem escolar.

Apesar de algumas críticas, as polêmicas em torno do PROUNI são seguramente menores do que as relacionadas ao sistema de cotas para as universidades públicas. São mesmo desconhecidos questionamentos por ações judiciais ao programa, nem mesmo a sua racialização, ao contrário do ocorrido com a implementação das cotas em universidades públicas. A conclusão mais óbvia relaciona este fato à indicação do tipo de hierarquia de prestígio social que vigora entre instituições de ensino brasileiras, que ainda enxerga no topo as universidades públicas. Situada entre as maiores instituições federais de ensino do país, a Universidade Federal Fluminense certamente pode ser enquadrada nesta situação. Por disto, entendemos que um maior conhecimento acerca das origens sociais e do pertencimento étnico-racial dos estudantes que acessam seus bancos tem muito a contribuir para as discussões sobre cotas e outras ações institucionais em esfera localizada.

1.3 – A Metodologia da Pesquisa

Ao tomarmos como único critério de atribuição de valor social dos cursos a posição ocupada na hierarquia da relação candidato/vaga no vestibular, incorremos no risco consciente de observarmos que essa coincidência não é sempre perfeita, já que a relação candidato/vaga pode ser regulada tanto pela demanda de candidatos quanto pela capacidade de oferta de vagas em cada curso.

Deste ponto de vista, uma elevada concorrência pode expressar, ao mesmo tempo, a soma de desejos por uma certa posição de status, influências transitórias do mercado ou apenas uma excessiva limitação nas vagas. Por outro lado, deve-se ter em conta que uma redução excessiva na oferta de profissionais de um determinado curso, considerado de menor prestígio, pode ser suficiente para vir a torná-lo muito valorizado pelo mercado.

Tudo isto, temos ciência, pode provocar distorções para as análises realizadas. No aspecto geral, vale a consideração de que qualquer atribuição de valor social é relativa ou arbitrária. Por estas questões, optamos por realizar as análises referentes o acesso aos cursos da Universidade Federal Fluminense por um sistema que classifica os cursos em quatro categorias, conforme a relação candidato-vaga:

Alta	Média-Alta	Média-Baixa	Baixa
Medicina	Psicologia	História	Letras
Comunicação	Ciência da Computação	Geografia	Pedagogia
Direito	Enfermagem	Engenharia	Arquivologia
Biomedicina	Administração	Engenharia Química	Biblioteconomia
Produção Cultural	Odontologia	Ciências Contábeis	Química Industrial
Nutrição	Medicina Veterinária	Ciências Sociais	Matemática
Ciências Biológicas	Arquitetura & Urbanismo	Serviço Social	Química
Turismo	Farmácia	Ciências Econômicas	Física

Fonte: Coseac UFF.

Tendo em vista que há sempre pequenas variações na ordem da disputa de ano a ano, a ordem acima foi definida de acordo com a concorrência baseada na média dos quatro últimos vestibulares da UFF, obtida pela soma das razões da disputa por vagas nos vestibulares de 2003, 2004, 2005 e 2006, segundo as fontes disponíveis no sítio da Universidade.

Sobre o resultado final, o que parece mais importante ressaltar é a consistência identificada na posição ocupada pelos cursos que estão no topo da hierarquia – invariavelmente liderada por carreiras como Medicina, Comunicação Social e Direito⁸. Os cursos de Biomedicina e Turismo, abertos na UFF em 2002, portanto, com apenas um vestibular realizado na ocasião do Censo, também têm se situado sempre na metade superior da disputa. Pode-se dizer que o quadrante dos cursos de Alta Concorrência representa a melhor mistura de carreiras muito tradicionais com novas profissões demandadas pelo mercado de trabalho.

⁸ Quanto à possibilidade de que os cursos fossem categorizados por suas notas de cortes, devemos argumentar que a relação candidato-vaga torna mais operativa a comparação dos dados do vestibular com os do Censo UFF/2003, muita embora não se possa deixar de reconhecer sua função de branqueamento dos cursos como mostra o anexo I desta pesquisa.

Embora devamos reconhecer que as análises realizadas a partir desse tipo de categorização resultem em perdas sobre a percepção das especificidades de cada curso, pode-se argumentar que tal fato é compensado pela possibilidade de uma análise mais abrangente da estratificação racial na universidade. A agregação dos cursos em categorias reforça também a relevância estatística das análises, permitindo um olhar global sobre as características da universidade ao mesmo tempo em que amplia a densidade dos estudantes pretos, em escala bastante reduzida especialmente nos cursos mais concorridos.

Com respeito à abordagem e ao tratamento das fontes primárias de dados, seguem-se na pesquisa duas etapas: a) **investigação sobre os determinantes do acesso**, incorporando a base produzida pela Comissão de Seleção da Universidade Federal Fluminense (Coseac) referentes ao vestibular 2004, da qual constam 47.656 candidatos inscritos e 3.606 aprovados (inscritos em disciplinas), excetuando os cursos ofertados fora dos *campi* de Niterói. b) **discussão sobre permanência**, operando com dados do Censo Étnico-Racial 2003 da UFF, o que também não elimina a possibilidade de confirmação sobre os fatores que determinam o acesso.

No primeiro caso, a análise exploratória dos dados deverá permitir apreender uma série de questões relacionadas ao perfil social dos candidatos e a seletividade do vestibular quanto à origem social e à diversidade étnico-racial da população. O cruzamento do quesito cor com outras variáveis como a renda, a escolaridade dos pais e o tipo de escola frequentada tornam possível também alcançar resultados pertinentes às distâncias sociais percorridas pelos grupos de cor no acesso até a universidade, tanto mais próximos ou distantes estejam seus perfis daqueles objetivamente reconhecidos como facilitadores da aprovação no vestibular. A seleção destas variáveis ampara-se na tradição que elas conservam nos estudos educacionais e, sobretudo, na possibilidade de traduzi-las nos conceitos referenciais de capital econômico, cultural e escolar.

No que diz respeito à diferenciação das condições de permanência de estudantes da UFF por grupos de cor, consideramos a abordagem dos dados do Censo 2003 pelo cruzamento de variáveis definidoras dos perfis sócio-raciais com outras relacionadas ao tempo de permanência dos estudantes na graduação, à conciliação com o trabalho e ao recebimento de bolsas. Estas variáveis são bastante passíveis de oferecerem respostas satisfatórias às questões propostas, ao passo que convergem para a demonstração das condições de permanência na UFF para cada um dos grupos de cor focalizados por este

estudo, partindo do pressuposto de que a dedicação exclusiva à vida acadêmica pode resultar em melhor desempenho e num tempo de permanência mais curto na universidade. Esta parte da pesquisa, em particular, envolve os maiores desafios decorrentes da pequena quantidade de estudos anteriores e da própria metodologia da abordagem, pouco hábil em considerações sobre as *redes de relações* construídas pelos agentes.

A classificação de raça/cor extraída de ambas as bases de dados prioriza a apropriação das categorias oficiais utilizadas pelo IBGE: pretos, pardos e brancos. Isto, embora a maior parte dos estudos atuais sobre as relações raciais no Brasil convençionem afiliar na categoria “negros” os grupos de cor “pretos” e “pardos” sob a justificativa da proximidade das posições ocupadas no sistema socioeconômico. As análises preliminares do Censo UFF/2003 que embasaram o projeto desta pesquisa confirmam o sentido do biracialismo “negros” e “brancos”, incrustado no título deste trabalho e em diversas pesquisas. Ou seja, observando a participação de pretos e pardos nos cursos da UFF, nota-se que suas desvantagens com relação ao grupo categorizado como “branco” são avistadas, em geral, numa mesma proporção, sendo aparentemente pouco significativa a vantagem dos pardos sobre os pretos. Por este critério reafirma-se a utilização da categoria “negros” no título e nas discussões realizadas nos capítulos iniciais desta pesquisa.

Porém, o ineditismo dos dados que informam esta realidade exige um maior aprofundamento destas análises no sentido de buscarmos na distinção entre os grupos de cor as aproximações e as diferenças existentes entre os denominados “negros” e entre estes e os denominados “brancos”. Estrategicamente, podemos assinalar que o recurso à classificação “pretos” e “pardos” visa também permitir estabelecer inferências mais amplas a partir de comparações com dados de outras pesquisas oficiais.

1.4 – O Campo da Pesquisa

A Universidade Federal Fluminense (UFF) foi fundada em 1960 pela reunião de cinco faculdades federais, três escolas estaduais e duas privadas já existentes na cidade de Niterói, então capital do antigo estado do Rio de Janeiro, com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFERJ). A nomenclatura atual foi conferida após a fusão do estado do Rio de Janeiro com o da Guanabara.

A UFF constitui-se numa das seis universidades públicas existentes no estado do Rio de Janeiro, num total de quatro federais e duas estaduais. Os investimentos públicos e o ensino gratuito são fatos que confirmam a razão do prestígio e da procura pela instituição. No momento da pesquisa a UFF ofertava 58 cursos de graduação, sendo 32 localizados nos *campi* da cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro, onde também está situada sua sede. O número de alunos em cursos de graduação declarados para 2005 era de 19.095 e em seu último vestibular, realizado no mesmo ano, foram oferecidas 4.817 vagas (UFF, 2005).

Um quadro geral do perfil e da distribuição dos grupos étnico-raciais na Universidade, extraído do Censo 2003, foi apresentado por Teixeira e Brandão (2004), numa publicação que serve de referência básica para esta pesquisa. A tabela abaixo apresenta o perfil étnico-racial da Universidade comparativamente aos dados do Censo 2000/IBGE para a população do estado do Rio de Janeiro:

Tabela 1 – Distribuição dos alunos da UFF e da população do estado do Rio de Janeiro por cor ou raça

Percentuais			
Cor ou Raça	% na UFF	% na pop. do RJ ano 2000	% na pop. com mais de 11 anos de estudo
Branca	63,7	54,7	71,3
Preta	4,3	10,6	6,2
Parda	25,8	33,5	21,5
Amarela	1,7	0,2	0,3
Indígena	0,6	0,2	0,2
Sem declaração	3,6	0,8	0,6
Mais de uma	0,2	0	0
TOTAL	100	100	100

Fonte: Censo Étnico-racial UFF/2003 e Censo 2000/IBGE.

Pela apresentação dos dados acima, demonstra-se que os estudantes brancos detêm 63,7% das vagas na universidade, contra uma representação de 54,7% de sua população no estado do Rio de Janeiro. Do mesmo modo, os amarelos, apesar de uma pequena participação na população do estado, detêm uma participação percentual quase dez vezes superior a sua representação.

O contrário ocorre com pretos e pardos, sub-representados com relação ao seu contingente populacional no estado, respectivamente de 10,6% e 25,8%. Para os pretos,

alcançar uma representação ideal na universidade significaria elevar em aproximadamente 145% sua participação atual. No caso dos pardos sua representação encontra-se 30% abaixo do que poderíamos chamar de ideal.

Ao compararmos a representação dos grupos raciais com a sua proporção entre a população com mais de 11 anos de estudo no estado do Rio de Janeiro⁹, ou seja, aquela parcela apta a disputar de imediato o ingresso na universidade, chamam atenção os déficits de formados pretos e pardos. Precisamente, os brancos somam neste grupo 71,3%, os pardos 21,5% e pretos apenas 6,2%. E, muito embora, a constatação destes números possa aparentar-se mais favorável no caso dos pardos e menos no dos brancos, levando-se em conta a sua participação relativa entre os discentes, os resultados desta pesquisa recomendam cautela com as análises mais precipitadas.

A tabela abaixo apresenta a participação dos grupos de raça/cor identificada pelo Censo UFF 2003, com base na categorização definida para esta pesquisa.

Tabela 2 – Distribuição percentual por dos alunos da UFF por cor ou raça segundo o curso (%)¹⁰

Curso	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Sem Declaração	Total
Alta Concorrência							
Medicina	77,8	0,9	17	1,2	0,2	2,8	100,0
Comunicação	68,7	2,1	21,2	0,9	0,3	6,7	100,0
Direito	77,8	3,2	16,4	0,6	0	2	100,0
Biomedicina	60	20	20	0	0	0	100,0
Produção Cultural	67,1	3	24	1,8	0,6	3,6	100,0
Nutrição	61,8	2,4	24,1	4	1,6	6	100,0
Biologia	74,5	4,2	18,5	0,9	0,5	1,4	100,0
Turismo	67,7	3,2	29	0	0	0	100,0
Média	69,4	4,9	21,3	1,2	0,4	2,8	100,0
Média-Alta Concorrência							
Psicologia	65,5	5,5	23,1	1,2	0,4	4,3	100,0
Computação	72,7	1,8	19,5	2,1	0,4	3,5	100,0
Enfermagem	57,6	5,8	32,9	0,3	0,6	2,6	100,0
Administração	67,2	4,1	23,7	1,5	0,6	3	100,0
Odontologia	71,6	1,2	21,4	2,7	0,4	2,3	100,0
Veterinária	76,7	2	16,6	0,9	1,6	2	100,0

⁹ Nesta abordagem consideramos também aqueles que possuem escolarização equivalente ao ensino superior, pela possibilidade de reingresso no sistema. Exclusivamente, os percentuais dos que possuem anos de escolarização equivalente ao ensino médio é de 66,7% brancos, 7,1% pretos e 25,0% pardos, o que denota o sentido da eliminação perpetrada pelo vestibular.

¹⁰ Por razões práticas não consideraremos os intervalos de confiança nas análises.

Arquitetura	73,7	2,2	19	2,2	0,7	2,2	100,0
Farmácia	67,6	2,3	24,3	2,3	0,5	3,2	100,0
Média	69,1	3,1	22,6	1,7	0,7	2,9	100,0
Média-Baixa Concorrência							
História	62,9	3,5	25,9	0,6	0,4	6,6	100,0
Geografia	53,1	4,6	34,3	0,9	0,7	6,2	100,0
Engenharia	72,1	2,6	18,7	2	0,4	4,1	100,0
Eng. Química	65,1	3,9	24,9	2,6	0,9	2,6	100,0
Contábeis	58,9	4,8	31,1	1,8	0,8	2,3	100,0
Ciências Sociais	59,8	5,6	30,8	0,6	0,3	2,5	100,0
Serviço Social	49,8	10,1	34,2	2,6	1,2	2,1	100,0
Economia	68,3	4,2	22,3	1,8	0,8	2,1	100,0
Média	61,3	4,9	27,8	1,6	0,7	3,6	100,0
Baixa Concorrência							
Letras	60,4	4,3	31,4	1,7	0,3	2	100,0
Pedagogia	50,3	8,5	35,6	2	0,6	3	100,0
Arquivologia	44,7	9,8	35,3	3,4	1,1	4,9	100,0
Biblioteconomia	48,8	10,3	33,3	1,2	1,6	4,4	100,0
Quim. Industrial	57,4	5	27	3,5	2,1	5	100,0
Matemática	50,3	6,6	35	3,8	0,6	3,5	100,0
Química	47,6	8,1	36,3	4	0,8	3,2	100,0
Física	60,3	2,9	29,2	1	0,5	6,2	100,0
Média	52,5	6,9	32,9	2,6	1,0	4,0	100,0

Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF/ 2003.

Analisando a tabela em conjunto, confirma-se que a participação média dos brancos decresce na mesma medida em que se aproxima dos níveis mais baixos da hierarquia de cursos, ao contrário do que ocorre com pretos e pardos.

Deste modo, vê-se que a participação média dos brancos nos cursos de Baixa Concorrência é 25% inferior a sua participação média nos cursos de maior concorrência. Uma tendência inversa surge para os pretos, pardos, amarelos e indígenas. Quanto aos pretos, uma pequena inversão na ordem aparece nos quadrantes superiores da tabela. Nos cursos de Alta Concorrência, os pretos detêm uma participação média de 4,9%, valor superior ao seu percentual nos cursos de Média-Alta Concorrência. O fato deve explicação claramente ao sucesso alcançado no primeiro vestibular realizado para Biomedicina, que lhes possibilitou alcançar 20% das vagas¹¹ para o curso. Este percentual é quase cinco vezes superior a sua participação no curso de Biologia (4,2%), onde alcançam a segunda maior participação dentre os cursos de maior concorrência. Nesta mesma categoria os

¹¹ Numa análise detalhada, pode-se afirmar que estes candidatos foram por incomum combinação de resultados naquele ano, de uma elevada concorrência com uma baixa nota de corte.

pardos, além de iguais 20% de participação no curso de Biomedicina, alcançam presença considerável nos cursos de Nutrição (24,1%) e Comunicação Social (21,2%). Estes percentuais, embora abaixo de um ideal de igualdade com relação a sua representação na população do estado, estão muito próximos de seu estoque de formados no ensino médio.

Nos quadrantes da parte de baixo da tabela, pretos e pardos seguem também uma trajetória inversamente proporcional à participação dos brancos. No último quadrante, dos cursos de Baixa Concorrência, os pardos (32,9%) chegam muito próximo de uma participação mais equânime a sua representação na população do estado. Nestes cursos os pretos também alcançam sua melhor média, com 6,9%, ao passo que os brancos encontram-se levemente sub-representados (52,5%). Ao contrário do que se dá na maior parte dos cursos mais concorridos, nesta categoria a população branca não ultrapassa a casa dos 60,0% de participação em nenhum curso.

Os cursos menos concorridos são os que se colocam mais próximos de um ideal de distribuição dos grupos de raça/cor na UFF, muito embora os pretos precisassem crescer sua participação. Interessante notar que dentre os oito cursos que compõem essa faixa de cursos, cinco são licenciaturas (Letras, Pedagogia, Matemática, Química e Física). Os cursos de Biblioteconomia e Arquivologia também neste grupo, juntamente com o de Serviço Social, no grupo imediatamente acima, podem ser destacados por conterem os maiores percentuais de pretos e pardos na Universidade. Nesses cursos, respectivamente, os pretos têm uma participação de 10,3%, 9,8% e 10,1% e os pardos 33,3%, 35,3% e 34,2%. Os cursos de Química e Matemática apresentam quadro semelhante. No primeiro, os pretos são 8,1% e os pardos 36,3%, sua mais expressiva participação na Universidade; em Matemática, os pretos são 6,6% e os pardos 35%. No curso de Letras, os pardos alcançam boa presença (31,4%), mas não os pretos (4,3%), que ficam abaixo de sua própria média nesse quadrante. O fato talvez possa ser explicado pela alta concorrência verificada entre algumas habilitações desse curso, como a de Língua Inglesa, por exemplo. Nos cursos categorizados como de Baixa Concorrência, o curso de Letras, ao lado do de Física, é um dos dois cursos onde os brancos atingem maior participação, ficando na casa dos 60,0%. Faltam elementos que expliquem a pouca concorrência para o curso de Química Industrial, sendo seu maior destaque o percentual elevado de autodeclarados amarelos (3,5%) e Indígenas (2,1%), bastante acima de seus percentuais na população do estado. Por outro lado a participação de pretos (5,0%) e pardos (27%) nesse curso contraria a tese da

existência de uma linha de barreira para o ingresso de negros associada ao domínio de disciplinas das ciências exatas.

A constatação desse quadro de desvantagens parte da premissa da atuação de fatores relacionados à discriminação racial nos processos sócio-educacionais, que resultam em uma menor capacidade competitiva por parte dos estudantes negros. Deve contribuir, também, a ação de fatores identificados em estudos sobre a educação direcionada à população negra, tendente a naturalizar estereótipos de uma condição social de subalternidade na hierarquia social brasileira disposta nos livros didáticos, nos conteúdos curriculares, nas práticas docentes e até na mídia. A reversão da imagem social negativa associada aos negros constitui bandeira histórica de luta de seu movimento social por uma mobilidade ascendente e um campo de pesquisa ainda amplamente a ser explorado.

1.5 - Referencial Teórico

Primordialmente, a análise específica dos dados incorpora o arcabouço conceitual desenvolvido pela teoria reprodutivista de Pierre Bourdieu, um dos mais destacados críticos da “democracia meritocrática” baseada no sistema escolar. Na concepção deste autor, o campo escolar é sintético da lógica das relações ampliadas do sistema capitalista, ideologicamente fundada na concepção de talentos e aptidões pessoais, sendo o aspecto mais evidente disto as diferenças de êxito escolar entre agentes provenientes de classes abastadas e das camadas populares.

Ao longo de sua obra, o autor denuncia a ideologia da igualdade de oportunidades, sistematizando as desigualdades sociais em torno do *quantum* de capital econômico e cultural de que são portadores os indivíduos, o que acaba por determinar sua posição no *espaço social*. Segundo o autor, uma vez que esses capitais podem ser recebidos por herança familiar, indivíduos oriundos das classes favorecidas tendem a perpetuar-se nas posições mais elevadas da estrutura social. (Bourdieu, 1996; 1975)

Para esta pesquisa a teoria bourdiesiana aporta um conjunto de conceitos e categorias bastante operativos e de largo uso em pesquisas no campo da educação.

Ademais, permite apreender as diferenças sociais entre os agentes em *classes de habitus*¹², estruturadas a partir das condições objetivas de inserção de cada agente na sociedade. Sendo assim, no que tange aos objetivos específicos da pesquisa, o *espaço social* no qual se inserem os grupos raciais enfocados neste estudo particulariza-se pelo reconhecimento do racismo como um aspecto estrutural da organização social brasileira. Deste modo, a idéia de mobilidade social assimila da teoria de Bourdieu a abstração teórica do *espaço social* para abranger considerações sobre a aquisição e as formas de aquisição de variados bens materiais e simbólicos a partir de diferentes modalidades de capital apropriado ou herdado pelos agentes. No dizer de Nogueira e Nogueira (2004:48), o espaço social é definido como sendo o reflexo da “distribuição das diferentes formas de poder numa dada sociedade”, o que para os contornos definidos por esta pesquisa torna a sociedade brasileira exemplo de uma duradoura dominação sócio-racial, compreendida por Hanchard (2001) a partir do conceito gramsciano de hegemonia¹³.

Devemos ressaltar, no entanto, que essa opção teórico-metodológica não aparta as críticas pertinentes ou as indicações da realidade em contrariedade com a teoria. Lahire (2002) chama atenção para os riscos da teorização inconsciente e da generalização abusiva – sugeridos pelas teorias em geral e pelo trabalho de Bourdieu em particular. Para o autor, a diversidade do real somente pode ser apreendida à medida que se considere a contribuição de diferentes áreas de conhecimento e pesquisas empíricas. Exemplarmente, em um estudo sobre o sucesso escolar de crianças oriundas de camadas populares (Lahire,1997), demonstra as diversas formas pela qual o capital cultural pode ser transferido (ou não) de uma geração à outra em diferentes ambientes familiares numa crítica ao automatismo inscrito na concepção reprodutivista de Bourdieu.

¹²Para Bourdieu (1983, p 61), o *habitus* define-se como um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes,... princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”. De acordo com o autor, o habitus determina o exercício de práticas, ações e gostos semelhantes entre grupos posicionadas proximamente no espaço social, favorecendo a emergência de um *ethos* classista entre esses indivíduos, acionado quase sempre que suas posições encontram-se ameaçadas. Nessa pesquisa, a situação é identificada nas posições manifestadas pelos grupos contrários às propostas de ação afirmativa, o que provavelmente é tido como uma ameaça à manutenção de seu *status quo*, o que será melhor explicitado e discutido no Capítulo 6 da pesquisa.

¹³ Na adaptação do conceito às características das relações raciais observadas na sociedade brasileira, o autor destaca como fatores preponderantes da liderança branca aspectos contraditórios. Estes figuram-se: a) na crença declarada da igualdade social, paralela à manifestação de sentimentos racistas; b) numa situação de conforto material propiciada pelo status profissional associada à insegurança pessoal nas esferas sociais em que este status é subjetivamente diminuído por causa da cor; c) a crença declarada dos grupos subalternos na superioridade de um grupo mais poderoso. (Hanchard, 2001, p. 40).

Entretanto, a pertinência da crítica esbarra aqui tanto em limitações particulares quanto na natureza quantitativa da pesquisa, tendente para uma visão macro da realidade. No limite, recorreremos a autores que apreenderam de perto as relações entre negros e brancos na universidade – destacadamente Teixeira (2003, 1998) e Queiroz (2004) – para suprir as eventuais lacunas daí provenientes.

Ainda com inspiração na teoria bourdiesiana, um outro fator válido para explicar o fenômeno da concentração dos negros na base da hierarquia dos cursos é a massificação do ensino superior desde a década de 1960, traço comum às principais economias capitalistas do mundo, incluindo o Brasil. A expansão do ensino superior brasileiro pode ser verificada, de forma prevalente, por meio de instituições privadas e de baixa qualidade, o que permite dizer, com base na terminologia de Bourdieu, que a inserção dos estudantes negros na universidade, por sua configuração, equivale a uma situação de *exclusão no interior do sistema educacional*. Nestas condições, o autor afirma:

a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. (Bourdieu, 2005, p.224).

O reconhecimento dessa realidade deve sinalizar algumas hipóteses explicativas do acesso de indivíduos negros aos cursos de maior concorrência da Universidade Federal Fluminense. Deixando de lado as críticas, a explicação mais importante presume a existência de condições sociais diferenciadas neste grupo, demarcadas por um perfil mais elevado de renda e pela incorporação de um capital cultural familiar aproximado dos padrões legitimados pelos grupos dominantes.

Ressalte-se, no entanto, a devoção do trabalho de Bourdieu aos temas da sociedade francesa, de onde emana a maior parte das experiências que formam e embasam sua teoria. É conhecida sua imersão política e intelectual nos dilemas daquela sociedade. Dito isto, devemos compreender os limites explicativos da teoria bourdiesiana para questões que são típicas da sociedade brasileira, incluindo sua peculiar estrutura de classes e práticas discriminatórias. Compreendido dessa forma, as hipóteses que sugerem o trabalho de Bourdieu, longe predizerem as conclusões desta pesquisa, servem de norte para os caminhos que serão trilhados.

2 – FORMAÇÃO SUPERIOR E MERCADO DE TRABALHO: INTERSEÇÕES DE RAÇA E SEXO

A realização no mercado é certamente o principal ponto de curvatura dos investimentos educacionais e constitui-se como um dos aspectos centrais na metodologia dos estudos de mobilidade social. Além disso, é um dos fatores com grande potencial de interferência na escolha de carreiras de nível superior e de positividade na visão da sociedade.

Contudo, o mercado de trabalho também se mostra um dos espaços de maior evidência da discriminação racial. Os déficits de ocupação e a concentração nas funções menos remuneradas e mais insalubres pelos negros no Brasil são fatos históricos que vêm sendo atualizados por inúmeras pesquisas.

Nesta seção, retratamos uma série de simulações sobre o *Retorno da Educação no Mercado de Trabalho*, realizadas a partir de microdados do Censo Demográfico do IBGE 2000, processadas por uma plataforma disponibilizada pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas. O objetivo do estudo foi justamente indicar os melhores retornos econômicos dos investimentos educacionais, a partir do que elaboramos um panorama das carreiras ofertadas pela Universidade Federal Fluminense em 2004 no mercado de trabalho nacional por recortes de sexo e raça.

No quesito particular sobre acesso ao ensino superior, o estudo comenta:

O Brasil é o país latino-americano com mais altos retornos – leia-se os diferenciais de salários entre quem vai a universidade e os demais. Apesar disto, a parcela dos universitários na explicação da nossa internacionalmente famosa desigualdade é baixa, função do peso dos portadores de diploma ser desprezível. Isto está começando a mudar no Brasil (...) É de se esperar no longo prazo uma redução das desigualdades como fruto do aumento da oferta de pessoas com diploma de curso superior, embora o aumento da população nesta faixa possa gerar um da desigualdade no começo (Fundação Getúlio Vargas, 2005).

A idéia manifestada no texto de apresentação do estudo quanto ao potencial da educação como instrumento de combate às desigualdades históricas da sociedade brasileira é causa de um profícuo debate que divide, de um lado, teóricos das ciências econômicas e, de outro, os das ciências sociais e educação. Vem de longa data a crença dos economistas no aumento da escolaridade como fator de crescimento econômico, o que é visto com

ressalvas por parte de educadores e cientistas sociais, que rejeitam a idéia da educação como *panacéia para as mazelas econômicas*.

À margem desta discussão, apenas observamos que os resultados apresentados nos gráficos desta seção devem ser balizados pela metodologia utilizada para a investigação, que parece não estabelecer distinções entre as áreas de formação e os campos de atuação. A falta de controle sobre estas variáveis pode servir para enviesar os resultados, no sentido da supervalorização ou excessiva desvalorização dos retornos de certas áreas de formação. Para esta análise importa simplesmente enfatizar a educação superior como vetor da mobilidade ascendente e o racismo estrutural como elemento gerador de desigualdades.

Para as simulações apresentadas nesta seção foram considerados vinte e oito dos trinta e dois cursos de graduação abordados nesta pesquisa. Por falta de informações mais específicas que descrevessem as profissões dentre as classificações utilizadas pelo IBGE, foram desconsiderados quatro cursos: Produção Cultural, Turismo, Arquivologia e Química Industrial. Pela categorização elaborada para esta pesquisa os dois primeiros cursos ocupam posições no primeiro quadrante da ordem de concorrência, e os outros dois ocupam posições no último quadrante.

Como autocrítica metodológica, os gráficos apresentados a seguir possibilitam ainda estabelecer uma comparação entre a ordem de concorrência na universidade e a realidade estatística do mercado de trabalho, permitindo parcialmente questionar sobre a razão que define o enfoque na relação candidato-vaga como fator de hierarquização dos cursos.

Além dos recortes por sexo e raça, a análise levou em conta outros dois aspectos influentes sobre o retorno educacional: a localização geográfica da moradia e a idade. Quanto ao tipo de classificação racial, acompanhando a terminologia originalmente empregada, os grupos raciais foram denominados por *afro* e *não-afro*, equivalentes de “negros” e “brancos” na forma desta pesquisa.

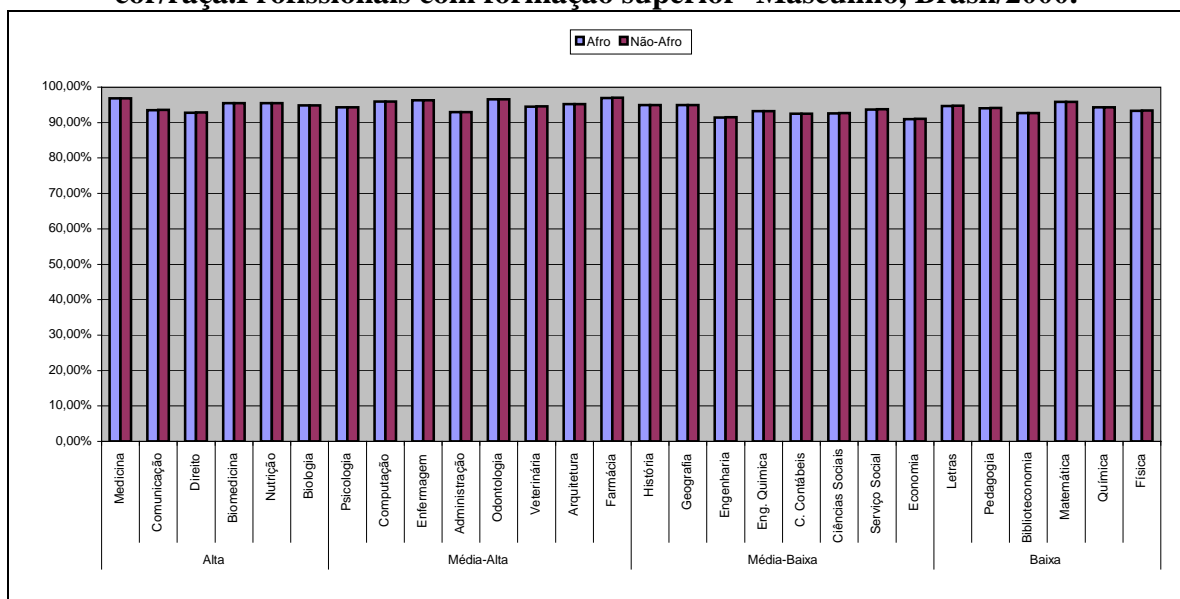
A região geográfica considerada, conforme definição do IBGE, foram as áreas urbanizadas, mantendo coerência com a localização da Universidade Federal Fluminense e com a origem de mais de 80% de seus estudantes¹⁴. O filtro-etário abrange a faixa dos 25 aos 29 anos por considerarmos tratar-se do momento de imediata saída da universidade,

¹⁴ Conforme os dados Censo UFF/2003, os estudantes da UFF provêm, majoritariamente, de apenas três municípios da Região Metropolitana. Na capital do Rio de Janeiro residem 41,6% dos estudantes, em Niterói 36,0% e na cidade vizinha de São Gonçalo 10,7%. A soma destes percentuais representa 88,4% dos estudantes inscritos na universidade.

num ideal de ingresso entre 17 e 20 anos de idade. Nesta faixa de idade os profissionais recém-formados ainda gozam de pouca experiência, que possa definir uma substancial diferenciação entre si.

O gráfico abaixo apresenta uma amostra das probabilidades de ocupação entre os homens, segundo a autodeclaração de cor/raça.

Figura 1 – Probabilidades de Ocupação no Mercado de Trabalho por grupos de cor/raça. Profissionais com formação superior- Masculino, Brasil/2000.



Fonte: CPS/FGV processamento microdados do Censo 2000/IBGE

De acordo com a metodologia empregada no processamento dos dados, a Taxa de Ocupação reflete as probabilidades de uma pessoa economicamente ativa possuir trabalho levando-se em conta sua formação acadêmica.

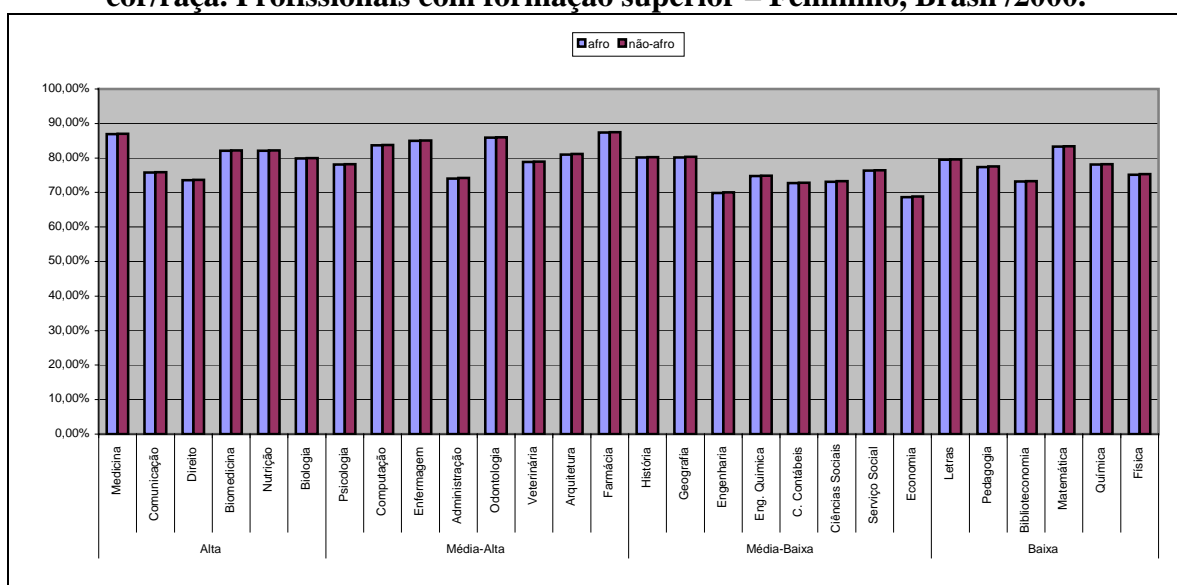
Como é possível notar, são pouco distantes as oportunidades reservadas para homens negros e brancos com nível superior no que tange a ocupação no mercado de trabalho apresentada pela figura anterior. O mesmo pode ser dito das diferenças verificadas entre os cursos. Em termos relativos, nenhuma distância supera a segunda casa decimal, embora em todos os casos as possibilidades dos formados brancos sejam superiores a dos negros.

O menor percentual de ocupação entre homens nas regiões urbanas é constatado entre os formados em Economia, na casa dos 91%, o que ainda assim se mostra um percentual significativamente elevado. No extremo oposto está o curso de Farmácia, que

chega a uma taxa de ocupação de aproximadamente 97%. Daí seguem as formações em Medicina, Odontologia e Enfermagem, todos cursos da área de saúde e com percentuais de ocupação na casa dos 96%. A diferença entre o curso com maior chance de ocupação (Farmácia) e o seu oposto (Economia) não ultrapassa seis pontos percentuais. Neste nível, as diferenças entre homens negros e brancos apresentam-se ainda menores.

Entre as mulheres nota-se um quadro semelhante, embora as chances de ocupação estejam bastante aquém daquelas observadas entre os homens.

Figura 2 – Probabilidades de Ocupação no Mercado de Trabalho por grupos de cor/raça. Profissionais com formação superior – Feminino, Brasil /2000.



Fonte: CPS/FGV processamento microdados do Censo 2000/IBGE.

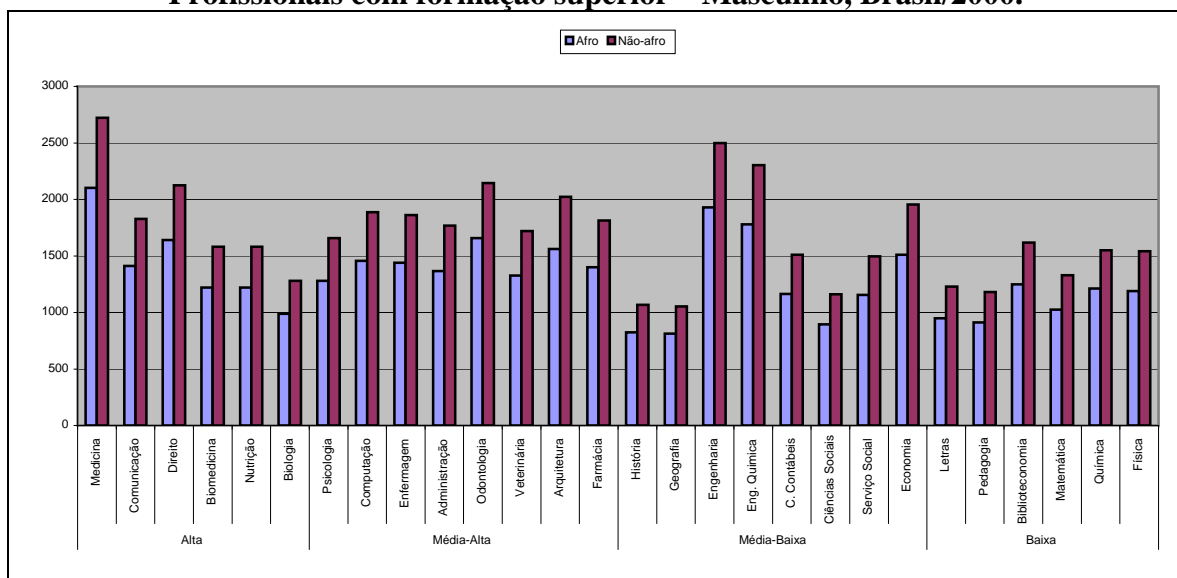
Dentre as carreiras com maiores possibilidades de ocupação para as mulheres também sobressaem as das áreas da saúde, seguindo a mesma ordem verificada anteriormente entre os homens. O curso de Farmácia, tal como ocorre com os homens, é listado como o que oferece maiores possibilidades de ocupação para as mulheres. No entanto, seu percentual situa-se na casa dos 87%, o que é quase 10 pontos percentuais inferior ao dos homens. Também entre as mulheres o curso de Economia é o que oferece as menores possibilidades de ocupação (68,84% para brancas e 68,69% para negras). A diferença da possibilidade de ocupação para os graduados no curso de Farmácia e no de Economia chega a 19 pontos percentuais.

A maior tendência das mulheres a assumir as funções domésticas após a contração do casamento deve explicar parte das desvantagens femininas em termos de ocupação no mercado. Conseqüentemente, o conhecido preterimento das mulheres negras nesse mercado é um dado que as impulsiona para o mercado de trabalho, simultaneamente, que esbarra na discriminação da cor. Pelos dados da figura constata-se que as mulheres brancas alcançam um percentual de ocupação superior ao das negras em todos os casos. As maiores diferenças (0,15 pontos percentuais) são identificadas nos cursos de Engenharia e Economia e as menores em Medicina e Farmácia (0,07 pontos percentuais).

Entretanto, se a metodologia da abordagem tende a não captar grandes disparidades entre os grupos de cor/raça no aspecto referente às probabilidades de ocupação no mercado de trabalho, nota-se que as discrepâncias se acentuam gravemente à medida que passamos a investigar diferenças relativas à renda auferida por homens e mulheres.

O gráfico abaixo demonstra que os homens negros sofrem déficits de renda em todas as áreas de formação de nível superior quando comparados aos brancos do mesmo sexo e com a mesma formação.

Figura 3 – Rendimentos Prováveis no Mercado de Trabalho por grupos de cor/raça. Profissionais com formação superior – Masculino, Brasil/2000.



Fonte: CPS/FGV processamento microdados do Censo 2000/IBGE.

Nos cursos de maiores rendimentos os homens brancos ultrapassam a faixa de rendimentos dos 2.000 reais em seis áreas de formação – Arquitetura, Direito, Odontologia, Engenharia Química, Engenharia e Medicina. O mesmo se dá com os negros em apenas uma área, a de Medicina. Dos cursos mais rentáveis, apenas os de Engenharia e Engenharia Química estão categorizadas entre os de menor concorrência na UFF. Já os cinco cursos com menores rendimentos, todos na metade inferior do quadro de concorrência, têm de comum entre si o fato de serem carreiras voltadas para licenciaturas das áreas humanas: Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia e Letras.

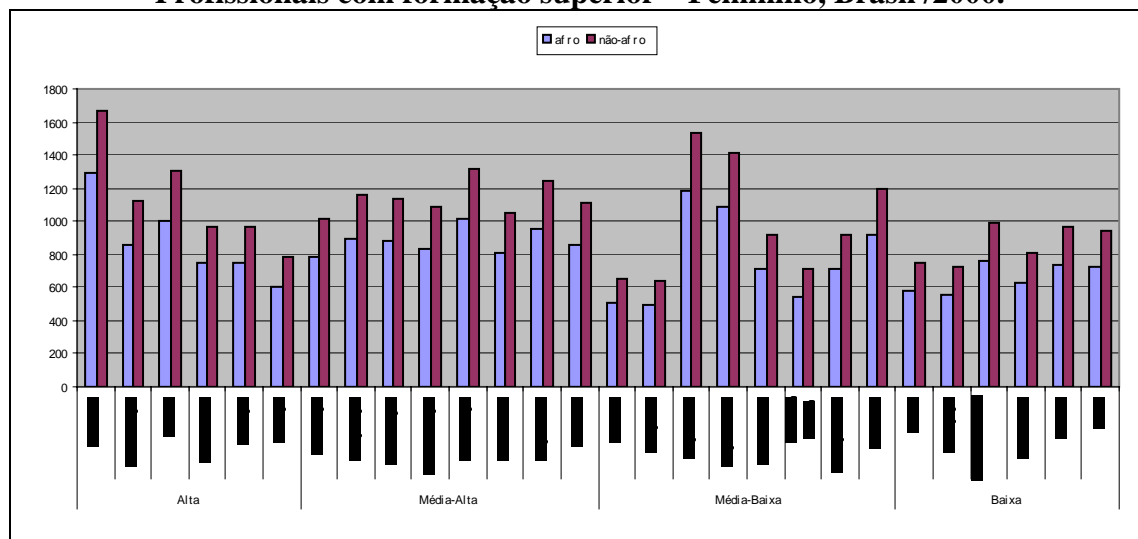
Em ambas as situações, no entanto, uma diferença aproximada de 29% afasta os rendimentos prováveis de brancos e negros. Em termos gerais, a corrente vantagem dos brancos apresenta a menor diferença entre os grupos de cor/raça está relacionada à formação em Química (aproximadamente 27%). Como aspecto que merece consideração, vale observar que a formação em Química situa-se no quadrante dos cursos menos concorridos na UFF e apresenta uma destacada presença de estudantes negros.

Prevalecendo a hierarquia definida na metodologia desta pesquisa, observa-se que a média de rendimentos dos cursos de Média-Alta Concorrência se apresenta ligeiramente acima da obtida entre os mais concorridos. Em termos relativos, as maiores diferenças se postam na transição dos cursos de Média-Baixa Concorrência para os de Baixa Concorrência, onde se apresentam as menores possibilidades de rendimentos. Ao contrário, as possibilidades de colocação no mercado são, pelas médias, ligeiramente maiores nas áreas de formação categorizadas como de menor concorrência.

Visto que no último quadrante está a maioria das licenciaturas, seria justificada a opção dos estudantes negros por estes cursos, que conjugariam facilidade de acesso e maiores possibilidades de colocação no mercado de trabalho.

O perfil de rendimento das mulheres representado no gráfico a seguir segue uma ordenação de cursos semelhante a dos homens, sendo, porém, que os rendimentos obtidos com a formação potencialmente mais rentável – a de Medicina – não ultrapassa os 1.700 reais para as mulheres brancas e 1.300 reais para as negras.

Figura 4 – Rendimentos Prováveis no Mercado de Trabalho por grupos de cor/raça. Profissionais com formação superior – Feminino, Brasil /2000.



Fonte: CPS/FGV processamento microdados do Censo 2000/IBGE.

Interessante também notar que mesmo em áreas de formação nas quais as mulheres tradicionalmente são majoritárias, exemplos da Pedagogia e do Serviço Social, seus rendimentos são inferiores aos dos homens. Mesmo com indicações que apontam para mudanças neste quadro, é de se notar que a diferença persiste em outras áreas, como a Enfermagem e aquelas ligadas ao ensino. E, apesar do aumento do número de horas trabalhadas pelas mulheres nas últimas décadas, particularmente entre aquelas mais instruídas das áreas urbanas, esse ainda é um dado considerável na percepção de rendimento pelas mulheres (Lavinias, 2001), o que deve explicar parte das diferenças observadas.

Sobreposta às desvantagens do sexo, a raça manifesta-se como um traço a mais na composição dos rendimentos das mulheres. Em todos os casos, tal como ocorre com os homens, as mulheres negras obtêm rendimentos inferiores aos de suas congêneres brancas. Com frequência, a diferença de rendimentos entre as mulheres dos dois grupos raciais supera a existente entre os homens. Por outro lado, a diferença entre os rendimentos médios de homens e mulheres se mostra ligeiramente maior entre os grupos negros (39,05%) em comparação com os brancos (38,63%), que por sua vez apresentam valores mais dispersos.

No caso da população feminina de ascendência afro, a média de rendimentos em cada categoria de curso redonda na mesma hierarquia estabelecida pela disputa de vagas, ou seja, pode-se dizer, neste caso, que a relação candidato-vaga é preditora dos rendimentos

que poderão alcançar as profissionais negras. Para as mulheres brancas, da mesma forma como o ocorrido com os homens, os rendimentos médios nos cursos categorizados como de Média-Alta Concorrência supera os dos cursos situados no topo da concorrência.

Como contribuição aos objetivos deste estudo, as informações deste capítulo tendem a confirmar a existência de latentes discriminações no mercado de trabalho, dadas em função da ascendência racial mesmo quando os profissionais apresentam a mesma formação uma semelhante experiência.

Com efeito, podemos esperar uma desproporcional concentração de negros nos postos menos valorizados de suas carreiras profissionais ou mesmo a subutilização dos diplomas pelo exercício de profissões alheias às suas áreas de formação. Também não são descartáveis diferenças relacionadas à origem dos diplomas, que no caso da maioria dos profissionais negros pode ter vínculos com instituições de ensino de menor prestígio. Fundamentalmente, os dados apresentados possibilitam ainda observar aspectos particulares da valorização dos diplomas por parte do mercado e do Estado, que no caso específico brasileiro, apresenta-se como um dos mais importantes empregadores de mão-de-obra.

Por esta razão específica, talvez seja possível compreender as causas da sobrevalorização de determinadas carreiras de formação superior. Este talvez seja o caso mais explícito de disciplinas como o Direito, mas que se estende a outras carreiras tradicionais, como a Medicina e a Engenharia, que de modo indireto ainda conservam parte de seus ganhos e *status* social pelo exercício e pelo comando de funções públicas. Equivalente ao prestígio que conservam estas carreiras é o predomínio de estudantes brancos em seus cursos de formação.

Por esta mesma lógica, pode-se argumentar que as carreiras do magistério, função tradicionalmente pública no Brasil, tenham alcançado uma maior permeabilidade ao ingresso de negros devido a forte expansão da atuação do setor privado nas últimas décadas, concomitante ao enfraquecimento do poder dos educadores sobre a gestão das políticas de ensino nas esferas decisórias mais elevadas. Uma das conseqüências da conjugação destas *crises* seria a fracionamento do corporativismo da profissão docente e a criação de uma *zona de incerteza estrutural* (Bourdieu, 2001) nos contornos dos cursos de formação e do mercado de trabalho. Por esta tese, podemos pensar que a diversidade de perfis de raça ou sexo presentes em certas áreas de formação profissional seja algo que

proporcione um incremento nas disposições de estudantes originados das minorias sociais para atuação nessas mesmas áreas.

Desse modo, não seria exagerado supor que as dificuldades de acesso e permanência de alunos negros aos cursos mais concorridos ou prestigiosos não estejam simplesmente relacionadas ao alto investimento econômico-financeiro necessário para sua realização, mas seja também consequência de um histórico de ausência de referências ligados ao círculo íntimo destes estudantes. A isto, aliam-se mecanismos históricos de invisibilização da presença e atuação de indivíduos negros em espaços de prestígio, para o qual podemos prever graves consequências psicossociais para esta parcela da população.

3 – A QUESTÃO RACIAL E ENSINO SUPERIOR: O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

Nas discussões contemporâneas sobre as desigualdades raciais no âmbito da educação superior, pouca menção tem sido feita sobre a gênese dos valores e normas que regulam o acesso ao ensino superior no Brasil. Da mesma forma, também a historiografia parece desconsiderar o tema, sendo as condições de acesso e a presença de negros diplomados ou em instituições superiores no passado abordadas quase sempre de modo tangencial.

Assim, neste capítulo pretendemos abordar o contexto histórico da emergência do ensino superior no Brasil com intuito de apreciar a relação dos indivíduos envolvidos em sua condição racial com as instituições de formação superior do país, segundo a noção de que “é a evolução histórica que tende a abolir a história” (Bourdieu, 2001, p. 211). Por esta opinião, o fato histórico é compreendido como um elemento a mais da dominação, que age no sentido de propor acordos entre o ser social e o indivíduo: “a submissão à ordem estabelecida é o produto do acordo entre as estruturas cognitivas inscritas pela história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) nos corpos e as estruturas objetivas ao qual elas se aplicam” (ibid, p.214). Isto implica reafirmar o relato histórico como um instrumento importante na preservação das desigualdades presentes entre negros e brancos.

Assim, num primeiro momento desta abordagem pretendemos realizar um resgate dos mecanismos de admissão ao ensino superior definidos pela legislação no período anterior a década de 1930, quando se estruturam as bases do modelo universitário atualmente vigente no país. A partir daí, discutiremos as condições de chegada da população negra ao ensino superior, já num contexto de acentuadas mudanças estruturais na sociedade.

3.1 – A gênese do ensino superior e a formação do “caráter nacional”.

Até as décadas finais do século XIX o diploma superior aparece na sociedade brasileira menos como elemento indutor da mobilidade social do que como um signo de distinção nobiliárquico. Isto, efeito de uma estrutura socioeconômica que pouco se havia

diferenciado desde o início da colonização. O emprego da mão-de-obra escrava nas mais diversas funções do trabalho havia implicado numa simplificada divisão do trabalho, numa economia de base agrícola. O regime escravista, de um modo geral, supria os Engenhos dos mais variados produtos de subsistência assegurando de tal maneira sua economia, que o desenvolvimento de atividades econômicas em torno das quais poderiam se organizar classes intermediárias era refreado.

A mesma razão pode ser apontada para explicar o subdesenvolvimento das corporações de ofício. O emprego de escravos e pretos livres era verificado até em atividades relacionadas aos cuidados com a saúde, dada a pouca presença de médicos formados no território brasileiro durante o período colonial. Deste modo, a presença de indivíduos negros em certas funções era suficiente para conferir-lhes um *status* inferior, de maneira que os trabalhadores livres buscassem escapar às atividades que pudessem assemelhá-lo à condição de escravo¹⁵. Tais razões podem ser suficientes para explicar o desenvolvimento no Brasil daquilo que Sérgio Buarque de Holanda denominou “*a praga do bacharelismo*” (Holanda, 2002, p.156).

No entanto, uma vez que a política do governo português impedia a instalação de instituições de ensino superior na colônia, ao contrário do que se dava nas regiões espanholas da América, a maioria dos filhos da elite investia sua formação nas universidades européias, maciçamente nos estudos jurídicos na Universidade de Coimbra. Carvalho (1980) assinala que essa política intentava promover um elevado grau de coesão ideológica entre os membros da elite política e administrativa da colônia, podendo sua eficácia ser medida pelo fato de que na maioria dos casos de sedição ocorridos no período os líderes terem formação francesa, como ocorrera, por exemplo, com a Conjuração Mineira em 1792. Segundo o mesmo autor,

A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitâneas e províncias e inculcia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil. (ibid, p. 51)

¹⁵ Como exemplo, Cunha (2001) assinala que a regulamentação da atividade médica no Brasil, a partir da criação da primeira Faculdade de Medicina, implicou num conflituoso processo de afastamento dos negros das práticas de cura até então aceitas na colônia.

Esse quadro apenas começaria a se reverter com a instalação da Corte Real no Rio de Janeiro em 1808, quando foi autorizado o funcionamento das primeiras instituições de educação superior no país: a Real Academia de Guardas-Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), e as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e Salvador (respectivamente em 1813 e 1815) e a academia de Belas-Artes (1820). Mas, como lembra Carvalho, “as escolas dedicadas à formação da elite política só surgiriam após a independência”, referindo-se especificamente aos cursos de direito, criados em 1827 e iniciados no ano seguinte nas cidades de São Paulo e Olinda (ibid, p. 61). O acirramento das disputas entre os centros regionais após a separação de Portugal, em 1822, teve como uma das soluções encontradas pelo governo Imperial a criação de novas instituições de ensino voltadas para a “centralização e homogeneização da formação das elites” (Carvalho, 1980, p. 60).

Assim, em 1839 foi criada uma Escola de Farmácia em Ouro Preto, onde também foi instalada uma Escola de Minas em 1876. Em 1858 a Escola de Engenharia Civil foi separada da Academia Militar no Rio de Janeiro, que como capital do império continuava concentrando o maior número de instituições de ensino de formação superior e secundário. A criação do Colégio Pedro II em 1838 representa um marco da necessidade preparação dos filhos de famílias ricas para as escolas superiores e da formação dos bacharéis em Letras.

Num Estado escravista e de acentuados traços patrimonialistas, pode-se dizer que o acesso ao ensino superior era condicionado pelas posses familiares e pela brancura da pele. E, apesar das informações que dão conta da presença de mestiços e de pretos livres em algumas escolas, esse fato está longe de constituir uma regra. De todo modo, o engajamento de alguns desses elementos nos movimentos pela abolição que começam se organizar, principalmente a partir de 1850, torna não desprezível esse fato. Contudo, essas “honrosas exceções” – para utilizar uma expressão conhecida – não se encontravam livres do racismo e da discriminação explícita nos ambientes que freqüentavam, incluindo o da academia¹⁶.

Para Mattos (2004) a relação entre o marco legal, erigido sobre a égide do credo liberal da primeira Constituição Imperial e a manutenção da escravidão, conjugam uma complexa orientação para o reconhecimento da cidadania da população afrodescendente. Se por um lado eram assegurados os direitos de todo cidadão brasileiro livre, por outro eram

¹⁶ Carvalho (1980) cita numa das notas de seu livro o caso de um aluno negro da Faculdade de Direito de São Paulo a quem os professores não dirigiam a palavra pelo simples reconhecimento da cor.

feitas distinções na forma com que estes direitos poderiam ser exercidos, segundo a condição social e cor do cidadão.

No que tange aos direitos políticos, o sistema de voto censitário estabelecia três diferentes gradações de acordo com as posses individuais: ao “cidadão passivo”, pela insuficiência de renda, era excluído o direito ao voto; ao “cidadão ativo votante”, por sua renda, era permitido votar no colégio de eleitores; finalmente, havia o “cidadão ativo eleitor e elegível”, a quem eram concedidos plenos direitos. Por exigência da legislação os cidadãos eleitores deveriam ter “nascido ingênuos”, significando que a ex-escravos, ainda que dispusessem de suficiente renda, era vetado o direito ao voto. Sobre esse aspecto, é emblemática a afirmação de Carvalho (1998), segundo o qual: “sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a que a sociedade julgava poder confiar sua preservação” (1998, p.44).

No que diz respeito ao exercício das liberdades civis, o reconhecimento do direito convivia com a institucionalidade do racismo, já que a qualquer momento podia-se exigir de escravos libertos ou de seus descendentes a comprovação de sua situação civil mediante apresentação da carta de alforria. Na perspectiva de Mattos (2004), essas situações, aliadas à permanência da escravidão, descrevem uma lógica de discriminação racial instituída na sociedade mesmo antes das elaborações sobre o conceito de raça na segunda metade do século XIX.

Curioso também observar, nos apontamentos da autora, o aspecto contraditório refletido nas frustrações dos negros crentes nas possibilidades de mudanças no quadro de discriminação com o advento da emancipação. Este sentimento permite perceber a igualdade formal de direitos entre cidadãos brasileiros livres como uma verdadeira estratégia ideológica de “silenciamento sobre a própria cor, que permanecia como marca de discriminação herdada do império português” (Mattos, 2004, p. 23).

Porém, a participação dos negros, inclusive de escravos especialmente libertos, na guerra contra o Paraguai (1865-1870) serviu para excitar ainda mais o movimento abolicionista, tendo sido fator decisivo para que a questão racial se tornasse o tema central da discussão sobre direitos no Brasil (Skidmore, 1976; Carvalho, 2004). A promulgação de leis abolicionistas na transição para a década de 1870 introduziu na agenda política nacional o tema da integração da massa de pretos e mestiços na sociedade como parte dos

debates sobre o “caráter nacional”, ao lado de assuntos relacionados à natureza, à integralidade do território, a religiosidade e a língua (Chauí, 2000).

Evidentemente, estes debates não poderiam deixar de envolver a participação das principais instituições de ensino superior e pesquisa do país, especialmente aquelas criadas após a independência. Então, estas instituições buscavam na Europa e nos Estados Unidos o que se acreditava serem as melhores referências para o tratamento dessas temáticas, o que para muitos historiadores e cientistas sociais se dá exclusivamente em função da mera atuação dos interesses imperialistas. Oposta a esta compreensão, Schwarcz (1993) atesta a originalidade conferida pela intelectualidade brasileira às idéias vindas do exterior, sobretudo, no que se refere à absorção das teorias raciais

os modelos deterministas raciais foram bastante populares, em especial no Brasil. Aqui se fez um uso inusitado da teoria original, na medida em que a interpretação darwinista social se combinou com a perspectiva evolucionista e monogenista. O modelo racial servia para explicar as diferenças e hierarquias, mas, feitos certos arranjos teóricos, não impedia a viabilidade de uma nação mestiça. (Schwarcz, 1993, p.65)

Em sua pesquisa, Schwarcz analisa a produção intelectual de algumas das principais instituições de ensino e pesquisa existentes no país a partir do material publicado em suas revistas especializadas entre 1870 e 1920, quando começam a cair em descrédito as teorias racialistas. Entre as publicações a autora aponta significativas diferenças no que se refere aos corpos teóricos, variando entre as perspectivas da eugeniação, do branqueamento e da incorporação excludente sem nunca alcançar a idéia de inclusão e igualdade plena de direitos.

Diante do quadro de transformação da ordem jurídica promovido pela abolição da escravatura e o advento da República, coube ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a seus correspondentes nos estados a missão de “descrever” uma história para a nação que se organizava. Segundo Schwarcz, dentro da perspectiva evolucionista dos teóricos da Instituição, passou-se então a pensar uma história de nação que mantivesse excluídos aqueles não considerados capazes.

Para além das especificidades políticas e regionais, coube aos institutos a montagem de uma nomenclatura própria, bem como a elaboração de uma agenda de fatos e personagens, da qual muito poucos historiadores se

libertaram. Presos a um projeto enciclopédico que encontrava ordem e encadeamento onde existiam apenas eventos singulares em suas experiências regionais, esses profissionais se comprometeram com a construção de uma história nacional, que, tendo o presente em mira, forjava o passado em tradição (Schwarcz, 1993, p. 133).

Da Faculdade de Direito do Recife, onde o afastamento geográfico dos centros políticos favorecia o “caráter científico” das produções acadêmicas, Silvio Romero foi dos primeiros intelectuais brasileiros a vislumbrar a viabilidade de um país mestiço. Em sua concepção, a ausência de uma tipologia racial definida para o brasileiro era um fato dado, explicado patentemente pelas teorias deterministas da época (ibid, p. 154). Entretanto, longe ainda de uma exaltação da mestiçagem, os autores desta escola enxergavam no lento processo de evolução nacional as “tentações da criminalidade, os abismos da loucura” (ibid, p. 167).

Da Escola Paulista emergia a maior parte da elite política e burocrática do país e se forjavam as principais ideologias de nação postas em prática. A aproximação com as com as idéias liberais conservadoras modelou um ideal de sociedade em que “um Estado soberano e acima das diferenças não só econômicas como raciais” devesse ser o mais adequado (ibid, p.82). Por estas idéias também se ensejam medidas de incentivo à imigração européia como uma estratégia de embranquecimento da população

Desta forma, a transição republicana cumpre a missão de agregar dois pólos: uma proposta política liberal, que já não comportava o modelo escravista, e reais preocupações quanto à viabilidade de uma nação composta majoritariamente de mestiços e pretos, em que a crença na dominação dos brancos era reforçada pelo estímulo à imigração de contingentes europeus e pela taxa de natalidade decrescente dos pretos (Skidmore, 1976, p. 81).

Muitos historiadores argumentam que, na prática, a transição republicana resultou em poucas mudanças para a ordem socioeconômica. A situação fundiária foi pouco alterada, a economia permaneceu atrelada à produção agropecuária e apenas lentamente desenvolvia-se uma infra-estrutura industrial urbana capaz de dinamizar as relações capitalistas e gerar melhorias substanciais nas condições de vida da população. No bojo da euforia liberal, também não se verificou nos primeiros anos da república nenhuma atuação do Estado voltada para a garantia dos direitos sociais das classes populares, a qual majoritariamente somaram-se os negros após o ato da abolição. A noção de continuidade é expressa por Carvalho (1998) na seguinte afirmação:

...do ponto de vista político-ideológico, a transição republicana brasileira cuidou de consolidar programa liberal que já vinha sendo implementado pelo governo imperial, conferindo-lhe uma roupagem que lhe era própria (Carvalho, 1998, p.45).

No contexto das peculiaridades do “progressismo” republicano se incluem as muitas preocupações com a eliminação da massa de negros presentes na sociedade. Assim, no que diz respeito aos aspectos históricos que se revertem em vantagens competitivas para ascensão dos grupos étnicos imigrantes que passaram a compor a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX, Figueiredo (2002), abordando um conjunto significativo de trabalhos sobre o tema, nota a seguinte distinção:

A ascensão social dos negros não pode ser analisada seguindo a mesma lógica da ascensão das minorias étnicas. Essas minorias usam estratégias comuns de ajuda mútua e solidariedade étnica que no caso dos negros não extrapolam o limite familiar...os profissionais negros disputam no mercado do trabalho com os profissionais brancos, não tendo a seu favor os recursos étnicos de que desfrutaram outras minorias e tendo contra a sua ascensão o racismo da sociedade brasileira, o que os faz constantemente terem de dar provas da sua capacidade profissional (Figueiredo, 2002, p 53).

A conclusão de Figueiredo remete novamente aos efeitos perversos da desconstrução de uma possível rede de solidariedade baseada numa identidade étnica ou racial comum, tal como referido anteriormente por Mattos. Ao mesmo tempo, a tese da autora rompe com a interpretação clássica segundo a qual a anomia social e o despreparo técnico e moral dos negros são apontados como as causas principais no retardamento da ascensão e, conseqüentemente, do racismo contra o negro brasileiro (Fernandes e Bastide, 1971; Fernandes, 1965). Ao contrário, Figueiredo (2002) aponta para um tipo de racismo institucional como principal barreira ao desenvolvimento de políticas de integração do negro à sociedade nacional.

No entanto, o temor das elites dirigentes brasileiras quanto à possibilidade da eclosão de conflitos raciais que viessem a inviabilizar a manutenção da unidade do Estado-nação pode ser apontado como razão particular do abrandamento dessa estratégia (Marx, 1996). Assim, na falta de dispositivos legais que normalizassem a relação entre os grupos

raciais, a sociedade brasileira estabeleceu um sistema de classificação racial informal, que na prática passou a hierarquizar os indivíduos pela cor da pele e outras características fenotípicas visíveis que pudessem relacionar o indivíduo ao *status* anterior do escravo¹⁷.

Por seu turno, Figueiredo (2002) também assinala os efeitos da ascensão educacional dos grupos étnicos de matriz euro-asiática e daqueles marcadamente descendentes da África. Segundo a autora, para os grupos de imigração mais recente, a chegada da primeira geração ao ensino superior representa o instante em que se esmaece a força da socialização primária do grupo de origem em favor da acepção de valores mais universais, advindos da convivência com indivíduos que extrapolam o círculo do grupo original e pela prática de profissões liberais. No caso dos negros, de modo oposto, será o enfrentamento das barreiras impostas à sua ascensão educacional que o farão, muitas vezes, reconhecer sua identidade negra¹⁸.

Por estes fatores, muitas vezes a literatura acadêmica traduziu ascensão social dos afrodescendentes como algo caracteristicamente ligado ao mulato. Donald Pierson (s/d), considerado o precursor da idéia da democracia racial brasileira, num artigo para a revista do Arquivo Municipal de São Paulo intitulado *A Ascensão Social do Mulato Brasileiro* cita entre as razões facilitadoras da ascensão do mulato sua aproximação tanto das características físicas dos brancos como de alguns de seus símbolos de *status*, como “o sapato pequeno e a botina” (ibid, p.110). A ajuda advinda de pais brancos, parentes ou amigos das classes dominantes também é citada pelo autor como fator que possibilita a ascensão de jovens mulatos, permitindo, inclusive, “aos mais capazes” aceder ao ensino superior.

Com efeito, no que tange a política de acesso a esse nível de ensino, uma vez que já não havia mecanismos legais de diferenciação dos cidadãos da república ou obstáculos legais que impedissem o acesso de qualquer parcela da população, inclusive de ex-escravos, ao sistema básico de ensino, era preciso fazer com que essas mudanças também se

¹⁷ Esta constatação foi formalizada pela primeira vez por Oracy Nogueira (1985), um dos pesquisadores participantes do ciclo de pesquisas patrocinadas pela UNESCO sobre relações raciais no Brasil. No trabalho o autor consagra os conceitos de “preconceito de marca” e “preconceito de origem” definindo a diferença entre o tipo de discriminação racial existente, respectivamente, no Brasil e nos Estados Unidos. Segundo Nogueira, enquanto no Estados Unidos o preconceito era baseado na ascendência familiar, no Brasil pesam principalmente as características fenotípicas do indivíduo.

¹⁸ Para uma visão atual desta tese ver Sansoni (2004).

refletissem na educação superior. Assim, pelo decreto 8.659 de 5 de abril de 1911 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, também chamada Lei Rivadávia Corrêa.

Uma das medidas estabelecidas pela nova legislação foi o fim dos privilégios concedidos aos egressos do Colégio Pedro II e de seus equiparados no acesso às instituições de ensino superior. Concomitante a essa medida, instituiu-se o *exame de admissão*, com o intuito de obter sobre o candidato “um juízo de conjunto sobre o seu desenvolvimento intelectual e capacidade para empreender eficazmente o estudo das matérias que constituem o ensino das faculdades” (Cunha, 1980), fazendo parte do exame provas escritas de conhecimentos específicos e prova oral de línguas e ciências.

A legislação, de inspiração positivista, autorizava também a criação de estabelecimentos privados de educação superior no país, independente da outorga e da fiscalização do poder central. De acordo com Cunha (1980), esse conjunto de medidas procurava acomodar os anseios de liberais e positivistas pela desoficialização do ensino superior e da ‘contenção’ de sua invasão por candidatos inabilitados oriundos das classes dominantes e das camadas médias premidos pela ideologia do bacharelismo. O suposto baseava-se na idéia de que a abolição do controle sobre o ensino produziria uma inflação de diplomas capaz de eliminar a nobiliarquia dos títulos, inclusive como critério para ocupação de determinados cargos públicos. Quanto à falha desta terapêutica positivista, Cunha comenta:

Além da função de produzir (em parte) e dissimular a discriminação social, o ensino, em particular o ensino superior, é o processo de produzir agentes dotados do saber dominante, em diversos campos, capazes de produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses (materiais e ideológicos) das classes dominantes... Não só que seja capaz de selecionar os destinatários dotados da formação prévia que assegure um aprendizado satisfatório, mas também, e principalmente, que o ensino seja capaz de produzir nos destinatários as transformações esperadas (ibid, p. 166).

Devido às variadas críticas dirigidas ao sistema de livre-diplomação instituído pela Reforma de 1911, incluindo a abertura a fraudes diversas para obtenção de títulos, quatro anos depois, em 1915, pelo decreto 11.530, o sistema foi reoficializado. Apesar das profundas transformações introduzidas pelas reformas do período, duas das principais

características da legislação anterior foram preservadas: o fim do privilégio concedido aos egressos do Colégio Pedro II e o exame de admissão, agora denominado vestibular.

Uma nova reforma educacional foi introduzida em 1925 com o intuito de reforçar o controle ideológico do aparelho estatal sobre as instituições de ensino superior. Como afirma Cunha (ibid), por essa reforma o caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi aperfeiçoado pela exigência de que fosse definido a cada ano um número de vagas para matrícula numa ordem de classificação dos candidatos até o preenchimento total das vagas. Sobre as contradições suscitadas por essas propostas entre as elites dirigentes o autor comenta:

Esse processo não foi isento de contradições. As divisões políticas das elites dirigentes faziam com que se defendesse, ao lado da limitação das oportunidades de acesso ao ensino superior, em defesa da ‘qualidade’ de seu produto, a adoção de medidas tendentes a favorecer as clientelas políticas e ideológicas das camadas médias, ávidas por conquistarem, pelos títulos das escolas superiores, a dignidade social/cultural que delas se esperava (ibid, p. 171).

A Era Vagas iniciou um novo ciclo para o sistema educacional brasileiro, sendo a principal mudança, sem dúvida, a criação de um Ministério próprio para cuidar da educação. No que concerne à educação superior, uma das primeiras medidas adotadas por Francisco Campos, o primeiro ministro da pasta ainda no período do governo provisório, é a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, que constituiu a base sobre a qual se ergue o atual sistema de educação superior do país. No entanto, parece importante considerar que sobre as regras de acesso ao ensino superior nenhuma alteração foi produzida.

3.2 – De proletários a universitários: expansão do ensino e a ascensão social dos negros.

A delimitação de um marco legal para as Universidades Brasileiras resultou numa consistente expansão das instituições de ensino superior no país, num processo de disputa hegemônica travada entre intelectuais partidários de uma política educacional liberal e os defensores de uma política autoritária. De um certo modo, os termos do Estatuto de 1931 conseguiam contemplar os dois lados, à medida que mantinham a possibilidade de criação

de universidades pelos estados e pela iniciativa privada, além de preservar as instituições isoladas desde de que seguissem as recomendações gerais do Ministério da Educação. Também ficava definido que mesmo nas instituições públicas o ensino deveria ser pago (Cunha, 1980).

Porém, até 1932, existiam apenas três universidades no país: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada em 1920 pelo governo federal, ainda nas brechas da lei Rivadávia Correa; a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 pelo governo estadual; e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, mas que não usava o nome de universidade.

Durante o longo período de Vargas no poder outras importantes instituições foram criadas, expressando as divergências entre os que pensavam a política educacional do país. A Universidade de São Paulo, criada em 1934 no âmbito do governo estadual, representava as aspirações liberais das elites paulistas. Nesse mesmo sentido, já havia sido fundada no ano anterior a Escola Paulista de Sociologia e Política. No Rio de Janeiro, objetivo semelhante resultou na a criação da Universidade do Distrito Federal em 1935, projeto do educador Anísio Teixeira e que teve curta duração. Em oposição ao credo liberal dessas instituições, em 1940, as Faculdades Católicas, embriões da Pontifícia Universidade Católica (PUC), pretendiam atender aos anseios de formação superior de uma elite conservadora marcada por valores religiosos.

Note-se que neste período, o número de alunos inscritos nas instituições superiores saltou de vinte e um para vinte e sete mil, aumento este revela, simultaneamente, a expansão das vagas e as transformações estruturais operadas na sociedade, cujos efeitos mais notáveis foram urbanização e o aumento da classe média.

O Rio de Janeiro, enquanto sede do Distrito Federal, continuava a apresentar-se como um dos palcos principais destas mudanças. Assim, no que tange ao impacto dessas transformações sobre as relações entre negros e brancos, importa destacar novamente as contribuições do trabalho realizado por L. A. Costa Pinto (1953 [1998]), no clássico *O Negro no Rio de Janeiro – relações de raça numa sociedade em mudança*, publicação originária do relatório final de um trabalho encomendado para o ciclo de pesquisas da UNESCO sobre relações raciais no Brasil.

Costa Pinto, então professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade do Brasil, fundada em 1937 com a reestruturação da URJ e a incorporação a UDF, foi um

dos principais articuladores desse ciclo de pesquisas no Brasil, se valendo para tanto de suas boas relações pessoais com acadêmicos e intelectuais que já exploravam a temática do negro no Brasil. Daí, logo na introdução da obra o autor anuncia sua disposição de ruptura com a visão folclórica sobre o negro ligada à busca por “sobrevivências africanas” que descrevia a população negra na maioria dos trabalhos de cunho acadêmico até então. Descartando os estereótipos e os aspectos exóticos, afirma sua intenção de estudar o negro não separado do branco, visto que enxergava ambos suficientemente acobertados pelas forças da nova ordem de relações capitalistas.

O trabalho divide-se em duas partes: na primeira o autor concentra-se mais especificamente nas análises dos dados do censo de 1940, o primeiro a incluir a variável cor desde de 1890. Na segunda, propõe-se a analisar o novo papel assumido pelos movimentos sociais dos negros.

Nas análises da primeira parte do trabalho o autor aborda uma série variáveis contidas no Censo de 1940, relacionadas ao bem-estar, à renda, à ocupação e acesso à cultura formal por parte dos negros, atribuindo suas sistemáticas desvantagens a uma rígida estrutura de classes reforçada pelo renitente preconceito das elites brancas contra as classes subordinadas, onde predomina a participação dos negros (na maior parte da análise o autor considera pretos e pardos em conjunto).

À medida que se refere ao preconceito racial como instrumento de dominação das elites dominantes, Costa Pinto se debate com a ideologia da democracia racial, assimilada pela ditadura do Estado Novo e cientificamente legitimada pela obra de Gilberto Freyre, *Casa Grande & Senzala*, publicada pela primeira vez em 1933¹⁹, alcançando muitos adeptos. No capítulo dedicado à análise da situação cultural, Costa Pinto descreve como um dos fenômenos marcantes do preconceito racial os ínfimos percentuais de negros no ensino superior, numa proporção de 95,26% de brancos, 0,50% de pretos e 4,24% de pardos. Ainda que chamando atenção para o fato de o desenvolvimento cultural se apresentar como uma realidade restrita no Distrito Federal para jovens de todas as cores, notada a acentuada queda nos índices entre todos os grupos raciais ao se transitar de um nível de escolaridade para outro, o autor não deixa de destacar as particularidades presentes no processo de ascensão dos jovens negros pela via educacional:

¹⁹ Hermano Vianna (2004) descreve o processo que culmina na assimilação pelo Estado das idéias de mestiçagem cultural e racial como valores positivos da nacionalidade brasileira através de uma complexa teia de relações que envolve intelectuais da academia, políticos proeminentes e artistas negros, tendo como veículo principal o samba carioca.

Como se vê, a pirâmide educacional reproduz a pirâmide de classes e nesta, por sua vez, a história desenhou a escala de gradação dos matizes que se hierarquizam do ‘doutor branco’, que está no vértice, ao ‘preto ignorante’, que está na base. (Costa Pinto, 1998, p. 158)

A identificação destes estereótipos leva o autor a concluir pela existência de um *círculo vicioso*, pelo qual “a situação de classe dos elementos de cor” frustra e atrofia seu desenvolvimento cultural para, convenientemente, servir de justificativa à idéia de sua inferioridade biológica.

Quando remetido à análise dos números dos diplomados em curso superior, Costa Pinto parece desconsiderar a variável da evasão para enfatizar os efeitos da ideologia do branqueamento, que na sua concepção impactam nos percentuais verificados²⁰. Em sua percepção, indivíduos pardos de tez mais clara em ascensão tenderiam a identificar-se como brancos na tentativa de associar-se à condição de dominante. Embora não seja óbvia esta interpretação pelas pesquisas atuais, ela é muito lógica com os entendimentos da época.

Por outro lado, o autor percebe os sinais de transformação da hierarquia racial nas modificações produzidas sobre a estrutura socioeconômica brasileira, destacando seus efeitos principais na estratificação social no interior do grupo racial negro (Costa Pinto, op. cit. p. 161), o que seria confirmado pela formação de uma elite negra. Em sua concepção, se antes a população negra podia ser encarada pelos grupos dominantes como um bloco indiferenciado, salvo “honrosas exceções”, a instrução faz-se capaz de prover, para uma significativa parcela dessa população, um potencial competitivo suficiente para desencadear uma maior carga de preconceito por parte da tradicional elite branca.

Deste modo, o envolvimento maior dos negros mais instruídos com movimentos sociais reivindicatórios com recortes étnicos, para o autor, é fruto do modo particular como a experiência da ascensão é vivida por este grupo, comparativamente aos negros com menores níveis de instrução situados nos estratos inferiores da sociedade. Pela perspectiva analítica que o fazia enxergar a classe como o motor da transformação social, Costa Pinto interpreta esse tipo de movimento social como gerador de uma falsa questão ao traduzir como racial algo que é de fato pertinente a todas as classes subordinadas²¹.

²⁰ A não citação dos percentuais referentes aos portadores de diplomas se deu por conta de divergências verificadas entre a descrição dos dados pelo autor e as informações contidas no Quadro XXVIII da pesquisa.

²¹ Sobre essa temática ver Guimarães (1999), principalmente a parte II.

Como já assinalamos, as contradições inscritas no trabalho de Costa Pinto com respeito ao dilema *raça x classe* viriam a ser melhor tratadas apenas em finais da década de 1970, momento em que as mudanças na estrutura socioeconômica esboçadas pelo autor já se apresentavam suficientemente consolidadas. Em termos gerais, as décadas que separam estes dois instantes são caracterizadas como um período de intensa mobilidade estrutural na sociedade, promovida pela abertura de novas oportunidades ocupacionais nas cidades – especialmente pelo incremento da indústria moderna – e pela redistribuição espacial da população (Pastore e Valle Silva, 2000).

Este processo corresponde a um aumento na demanda educacional e a uma intensificação da disputa nas funções nos estratos mais elevados da estrutura social. Verificam-se, então, massivos investimentos públicos na expansão da rede educacional, sobretudo nos níveis mais elementares, mas que não deixam de ter reflexo no ensino superior. Em 1980, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), o total de instituições de ensino superior no país saltara para 882, sendo a maior parte dos números referentes a estabelecimentos privados isolados. Sobre as instituições com status de universidade, eram 34 as públicas federais, 9 as estaduais e 20 as privadas. Para o mesmo ano de referência, Pastore e Valle Silva (2000), citando fonte de Castro (1998)²², registram o total de 1.377.286 matrículas no ensino superior, sendo quase 85% dessas vagas concentradas em instituições particulares²³.

Talvez o principal catalisador desses números tenha sido a Lei da Reforma Universitária de 1968, implementada pelos governos militares após intensos conflitos com os grupos estudantis e expurgos de natureza política nas academias, que passou a conceber uma educação voltada para a formação de *capital humano*, implicando em aumento da especialização. Um aspecto relevante da legislação foi a ênfase posta sobre a relação indissociável ensino-pesquisa em instituições organizadas na forma de universidades, elevando os níveis de formação para cursos de mestrado e doutorado ao mesmo tempo que expandia também a graduação. Outras mudanças abrangeram a organização didático-

²² Castro, M.H. *Uma Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro*. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1998

²³ A expansão das IES privadas é bastante intensificada a partir da década de 1990, devido estimulação recebida pelas políticas neoliberais. A combinação de exigências de uma maior escolarização com os déficits de rendimentos da população negra são fatores que ajudam a explicar a entrada da reivindicação por cotas raciais nas universidades públicas na agenda pública brasileira.

administrativa, sendo a principal a determinação de organização departamental das universidades. Também as Faculdades de Ciências, Letras e Artes foram extintas e desmembradas numa série de novos cursos (Brasil, 1968; Trindade 2004).

Muito embora o modelo universitário fosse apresentado na legislação como meta para as escolas de formação superior, sendo as escolas isoladas concebidas como algo de caráter excepcional, de fato vê-se exatamente o contrário. A maior parte da demanda foi absorvida pelas instituições isoladas da iniciativa privada, que pouco ou nada investiam em pesquisa. Porém, esta distinção nas funções e as dificuldades de adaptação das instituições privadas às exigências legais certamente contribuíram para ampliar o poder simbólico das universidades públicas, sobretudo por conta da raridade de suas vagas.

No que concerne à evolução da participação de pretos e pardos no conjunto das oportunidades abertas nos níveis de ensino superior desde de a década de 1960, também não devemos considerar desprezível a influência das mudanças estruturais na economia do país. Mesmo que continuando reprimida por uma estrutura social racialmente hierarquizada, a ascensão social do negro, culminando com sua chegada à universidade, é um fato que se poderá vislumbrar de maneira mais nítida no auge do segundo ciclo desenvolvimentista brasileiro na década de 1970. A formação de uma elite intelectual diplomada, ainda que em números pouco expressivos, é um dos fatores mais decisivos para a reorientação dos rumos do movimento negro nacional a partir desta década (González & Hasenbalg, 1982).

Entretanto, é importante ressaltar que o ingresso de negros em carreiras de nível universitário é algo que parece ter suas especificidades. Uma delas, apontada por Teixeira e Beltrão (2004) num estudo publicado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, funda-se na hipótese de que o ingresso em carreiras mais femininas, por seu menor valor de mercado (e social), tem correspondido ao trajeto seguido pela população negra no acesso até a universidade. Ou seja, a tradução social das diferenças sexuais e raciais implica na conseqüente ocupação de posições subordinadas em termo das hierarquias simbólicas encontradas entre as carreiras do ensino superior, com poucas exceções.

A análise dos autores inclui dados dos censos de 1960 a 2000, excetuando o de 1970, onde não constaram informações referentes à cor para chegar à seguinte conclusão:

constata-se que quanto mais feminina a carreira, maior a proporção de pretos, pardos e indígenas, o inverso acontecendo com brancos e amarelos. Além disso, cumpre notar, que as razões de sexo por grupos de cor/raça são altamente correlacionadas, isto é, carreiras com proporcionalmente mais homens brancos têm, proporcionalmente mais homens pardos, pretos, amarelos e indígenas. Essas informações são consistentes com o fato de que o avanço tem sido maior entre as mulheres pretas e pardas do que entre os homens do mesmo grupo racial. (ibid, p.29).

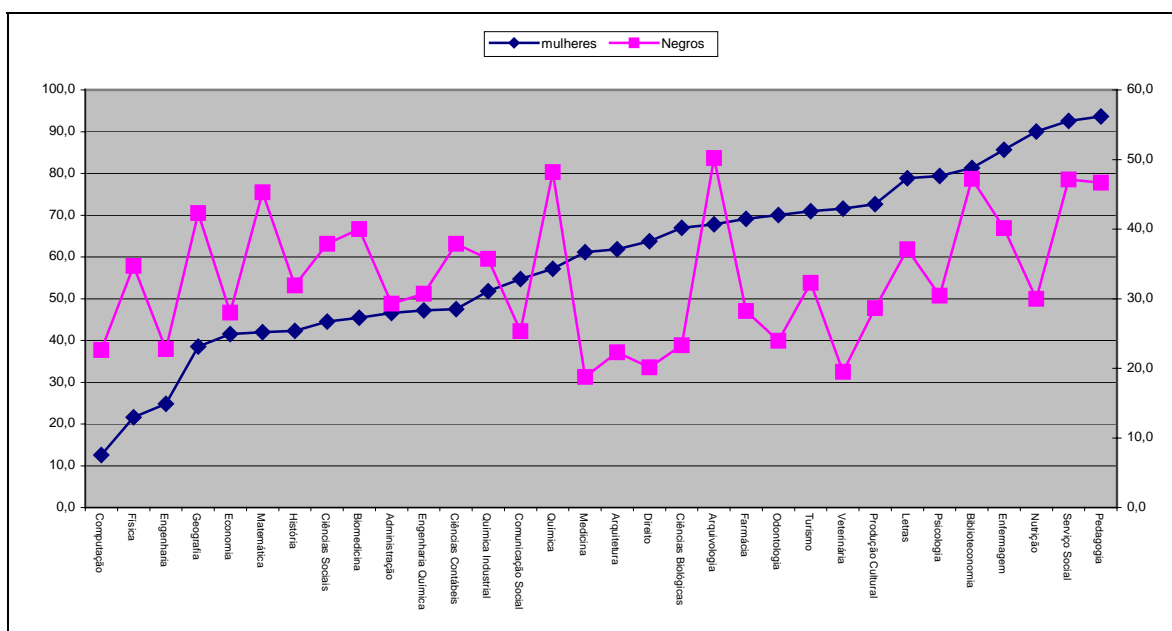
A comprovação da hipótese pela pesquisa demonstra que fogem a esta regra apenas as carreiras Militares e a de Teologia. Nelas, a participação dos negros supera sua própria representação na sociedade nacional, aparecendo como sendo espaços de quase absoluta participação masculina e privilegiados espaços de ascensão para homens pretos e pardos. Como aspecto a ser destacado nestas duas exceções está o fato de ambas serem carreiras que se desenvolvem ao largo do mercado de trabalho capitalista e cujos valores de merecimento se detêm sobre características próprias. Ainda assim, não é demais apontar para a falta de visibilidade de oficiais negros nas altas patentes das Forças Armadas nacionais como um fenômeno contraditório desses números.

3.3 – Testando Hipóteses: Relação entre Raça e Sexo na UFF

Considerando a hipótese oferecida por Teixeira e Beltrão (2005), na terceira seção deste capítulo, organizamos os dados apurados pelo Censo UFF/2003 em segmentos de raça e sexo com o intuito de confirmar sua pertinência diante da realidade específica da Universidade Federal Fluminense.

O gráfico abaixo apresenta, da esquerda para direita, os cursos mais femininos da universidade paralelamente à presença negra (pretos e pardos) nestes mesmos cursos.

Figura 5 – Concentração de Mulheres em relação aos Negros nos cursos da UFF



Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF/2003

Como informação preliminar, vale dizer que 55,77% das vagas na UFF são ocupadas por mulheres, fato que por si só sinaliza para mudanças relevantes sobre estruturas tradicionais da sociedade. Dito isto, podemos observar o grau de correspondência entre a trajetória de mulheres e negros nos caminhos da universidade.

Da direita para esquerda, o gráfico apresenta os cursos com maior presença feminina na Universidade Federal Fluminense, demonstrando que a hipótese levantada é apenas parcialmente confirmada, o que se nota pela ausência de similaridades nas trajetórias dos dois grupos a partir da metade direita da figura.

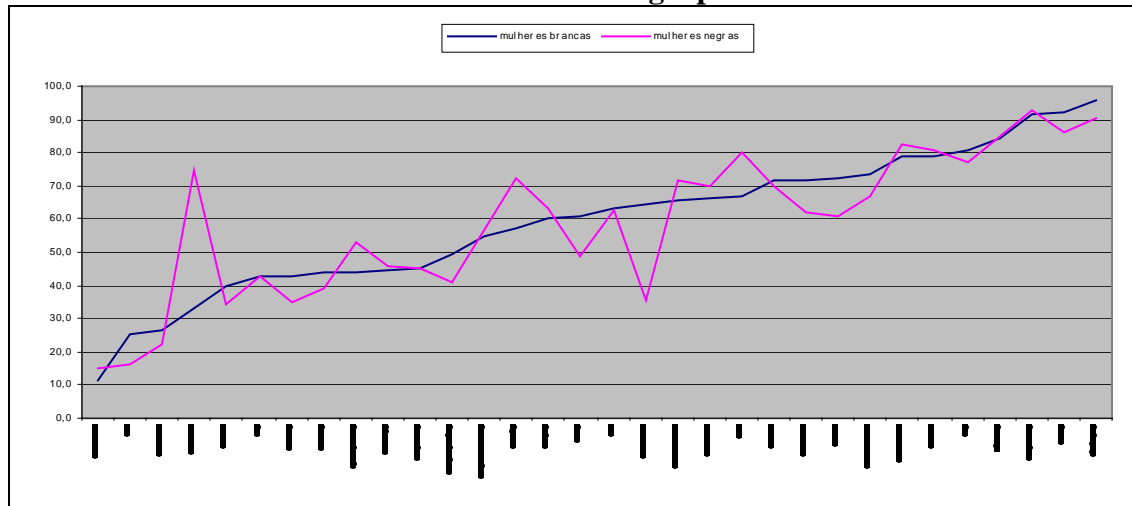
As maiores correspondências nas linhas que definem os dois grupos são constatadas nos cursos em que as mulheres têm representação inferior a sua presença total, a apontada pelo Censo UFF/2003, o que equivale a aproximadamente $\frac{1}{2}$ dos cursos analisados. Por estas constatações, pode-se dizer que o percentual médio da participação feminina na UFF (55%) corresponde, praticamente, ao teto máximo da participação negra nos cursos da universidade.

Ao que parece, a forte inserção de mulheres nos cursos mais concorridos como os de Medicina, Arquitetura e Direito não tem correspondido a uma igual entrada de negros. Ou seja, a ascensão das mulheres aos cursos de maior concorrência é o principal fator de

dissociação das trajetórias dos dois grupos. Por outro lado, o aumento da presença de negros em cursos como o de Serviço Social e Pedagogia corresponde também à elevação da razão proporcional entre os grupos, justificada provavelmente pela pouca penetração dos homens nestes cursos.

As mulheres obtêm participação superior a cinquenta por cento das vagas em mais de dois terços dos cursos da universidade. Desta forma, quando comparamos a evolução das mulheres brancas e negras em relação aos homens dos mesmos grupos raciais, notamos uma grande correspondência na tendência de evolução feminina na universidade, como demonstra a figura a seguir:

Figura 6 – Proporção de Mulheres Negras e Brancas no Ensino Superior com relação aos homens do mesmo grupo racial



Fonte: Censo Étnico-racial da UFF/2003

Os desvios mais significativos aparecem nos cursos de Biomedicina e Química Industrial, localizados em extremos opostos das categorias de concorrência. O primeiro caso traduz o fato de que 1/3 das vagas conquistadas pelos negros no primeiro vestibular para o curso de Biomedicina em 2002 foi conquistado pelas mulheres. Esta situação se inverte quando analisamos o curso de Química Industrial. Sendo este o curso com menor concorrência na universidade na média dos últimos anos, e um dos cursos com melhor representação de negros, verifica-se que esta representação é basicamente composta de homens, aproximadamente 65% do total. Este percentual é inversamente proporcional ao de mulheres brancas com relação aos homens do mesmo grupo de cor neste curso. Finalmente,

vemos que nos cursos mais freqüentados pelas mulheres brancas ocorre a quase fusão das linhas que traçam a representação de ambos os grupos.

Apesar de também ser recente o interesse despertado para os estudos sobre a evolução das mulheres no ensino superior, a tabela abaixo demonstra claramente que o fenômeno da ascensão feminina já vem de longa data e é fortemente impulsionado pela expansão das vagas no ensino superior nas últimas décadas.

Tabela 3 - Proporção da população com ensino superior concluído e Razão de Masculinidade por grupos de cor destas populações

Grupos de cor	Proporção da população (%)				Razão de Sexo			
	1960	1980	1991	2000	1960	1980	1991	2000
Branços	0,80	3,16	5,62	6,59	6,320	1,524	1,149	0,996
Pretos	0,02	0,25	0,95	1,41	4,417	1,163	0,976	0,789
Pardos	0,06	0,48	1,16	1,42	6,12	1,276	0,987	0,833

Censo Demográfico Brasileiro IBGE. Adaptado de Beltrão, Kaizô Iwakami, 2005.

Os dados organizados por Beltrão (2005, p. 54) atestam que nas últimas duas décadas do século passado mais que dobrou a proporção de brasileiros cuja titulação mais alta é o ensino superior, o que se verifica para todos os grupos de cor. Na coluna que apresenta os dados do censo 2000, confirmamos o predomínio da população branca e a aproximação entre os percentuais de pretos e pardos com escolarização superior.

Por sua vez, os avanços alcançados pelas mulheres são localizados na tabela pelo indicador da Razão de Sexo, que representa a proporção de mulheres em relação aos homens nesse nível de ensino. Quando a razão é igual a 1, encontra-se uma mesma proporção de homens e mulheres com ensino superior completo. A partir deste dado, podemos notar que entre as décadas de 1980 e 1990 a inversão do chamado hiato de gênero já pode ser observada entre os grupos pretos e pardos, o que se observará apenas na década seguinte entre os brancos.

A apreensão destes dados alerta para o fato de que a mobilidade do acesso ao ensino superior é, no presente, um fenômeno tipicamente feminino. Afirmar as implicações disto para orientação das políticas de acesso e permanência na universidade certamente dependerá de estudos mais específicos que extrapolam a proposta desta pesquisa, mas que cabem em novas hipóteses relacionadas à associação entre trabalho e estudo.

3.4 – Negros no Ensino Superior: o caso norte-americano

As referências à situação dos negros norte-americanos são uma constante nos estudos sobre as relações raciais no Brasil, fato justificado pelas semelhanças do passado escravista e pelas diferenças nas estratégias de integração social dos negros no período pós-abolicionista. Nas últimas décadas, este tipo de estudo comparativo tem ganhado novo impulso servindo de parâmetro tanto para defensores quanto para opositores da política de cotas raciais nas universidades.

Nos Estados Unidos, o aumento da densidade de estudantes negros em universidades “altamente seletivas” se torna um fato marcante, especialmente após a década de 1970, decorrida a luta do Movimento Social pelos Direitos Civis e a aprovação pelo Congresso, em 1964, da Lei dos Direitos Civis. Porém, as formas de interpretação da lei e algumas medidas que ela autoriza ainda ensejam um acalorado debate sobre a eficácia das ações afirmativas no processo de mobilidade social dos negros. O foco deste debate gira invariavelmente em torno das medidas de preferência e cotas promovidas e incentivadas por órgãos governamentais.

Vale lembrar que até a década de 1960, as condições sócio-econômicas vividas pelos negros norte-americanos apresentavam-se muito inferiores as dos brancos, principalmente aqueles localizados no sul do país por conta da falácia do “separados, mas com os mesmos direitos” propugnada pela política oficial do Jim Crow. A organização da vida social norte-americana com base numa linha divisória de cor era o objetivo desta política.

Decorrente desse fato, a crença na convivência num mesmo território de duas comunidades raciais estanques chegou a abarcar parcelas consideráveis da população negra, sendo a organização de instituições escolares exclusivas uma idéia sustentada até por alguns proeminentes intelectuais negros. Pode-se perceber que os efeitos desse projeto de sociedade ainda ecoam com a permanência das chamadas Universidades negras (Black Colleges & Universities). Ainda hoje é possível contar mais de uma centena dessas instituições espelhadas em 22 estados do país.

Entretanto, para alguns autores esta alternativa pode ser considerada pouco viável em combater a discriminação contra as pessoas negras, aliviar suas condições socioeconômicas e formar líderes nacionais comprometidos com a causa dos negros. Entre

eles, Bowen & Bok (2004) lembram que até a década de 1960, o índice de pobreza entre os negros era de 90% e suas taxas de escolarização eram muito inferiores a dos brancos, sendo que menos de 12% da população negra dispunha de diploma secundário e menos de 2% havia alcançado o ensino superior.

Como afirma Guimarães (1999, p. 151), a adoção de propostas de ação afirmativa como instrumento de transformação dessa realidade “forçaram uma confrontação entre dois valores nucleares da sociedade norte-americana: o igualitarismo e o individualismo”. Pelos princípios liberais que norteiam a sociedade dos Estados Unidos a consolidação de medidas de cotas e preferências raciais é também parte dos esforços conscientes empreendidos pela Suprema Corte do país no sentido de legitimar essas medidas com base na lei e na própria Constituição sem ferir a “noção do mérito individual” (Guimarães, 1999, p.157).

No entanto, para alguns autores que discutem a questão, a adoção das cotas raciais se apresenta como um “desvio” das propostas iniciais previstas na Lei dos Direitos Civis. Intelectuais como o economista Thomas Sowell (2004) põem dúvidas quanto à questão, inclusive, sobre os efeitos das ações afirmativas na promoção social dos negros. Para o autor, a principal causa explicativa da mobilidade e da transformação da qualidade de vida da população negra nas décadas posteriores à aprovação da Lei dos Direitos Civis deve ser atribuída ao contínuo crescimento econômico experimentado pelo país desde de a Segunda Guerra, que tomadas as devidas proporções, também guarda muitas semelhanças com quadro brasileiro – típico de uma mobilidade estrutural.

Embora as políticas de ação afirmativa abranjam amplos espectos da sociedade americana, é, sem dúvida, no mundo acadêmico – “portal para mobilidade social” (Sowell, 2004, p.141) – que elas se tornam mais evidentes e polêmicas. Nesse caso específico, mesmo sem prescindir do reconhecimento do papel desempenhado pelos investimentos econômicos, autores como Bowen & Bok (2004) argumentam que a adoção de “políticas de admissão racialmente neutras” resultariam numa drástica redução no número de estudantes negros ingressos no ensino superior, tanto mais seletivos sejam os critérios de acesso e mesmo a despeito do alto desempenho apresentado por candidatos oriundos das minorias. Isso, em função da capacidade dessas instituições de atrair candidatos altamente qualificados, sendo as diferenças de estoque e de aproveitamento pré-universitário dos brancos muito superiores ao dos negros.

Com base nisso, os autores tendem a sustentar a defesa dos mecanismos de admissão utilizados por universidades academicamente mais seletivas, resumindo a defesa de políticas voltadas para ampliação das oportunidades educacionais das minorias em quatro pontos:

- Admissão de um amplo número de alunos que representem uma promessa especial de destaque nos estudos;
- Formação de turmas de alunos com ampla diversidade de origens, experiências e talentos;
- Atração de estudantes que pareçam ter uma probabilidade especial de utilizar sua instrução para fazer contribuições valiosas ou destacadas para suas profissões e para o bem-estar da sociedade;
- Respeito da importância das lealdades e tradições institucionais de longa data.

Por esse conjunto de princípios, os autores buscam ainda subverter a lógica meritocrática que prevê escolhas pautadas exclusivamente em *scores* de testes. Como afirmam, “decidir quais os alunos de maior ‘mérito’ depende do que se esteja tentando realizar” (Bowen & Bok, 2004, p. 63). Por estes parâmetros de ação, a necessidade de formação de indivíduos tecnicamente qualificados não prescinde do compromisso com uma sociedade mais justa.

Lançando críticas contundentes às idéias manifestadas pelos outros dois autores, Sowell argumenta que o modelo de admissão sensível à raça ao permitir que estudantes negros ingressem em universidades com níveis de qualificação apresentados em *scores* de teste inferiores ao de concorrentes brancos, gera o que denomina “efeito geral de transposição”. Por esse ponto de vista, o autor avalia que estes estudantes alcançariam um melhor desempenho acadêmico caso fossem admitidos em instituições condizentes com as suas qualificações atuais.

Sowell também combate o argumento que vê benefícios no aumento da massa de negros nos *campi* de universidades para as quais não apresentaram qualificações em *scores*. Segundo ele, além de não criar condições de melhora para o desempenho dos negros, a massificação destes faz com que alguns obtenham desempenho inferior ao de negros

isolados convivendo em ambientes competitivos junto a outros jovens de alta capacidade (Sowell, 2004, p. 144-146).

Outro argumento afirma que, ao contrário dos benefícios esperados, o aumento da diversidade no *campus* devido às cotas raciais também faz aumentar a tensão racial, consequência do que chama “nivelção afirmativa” (Ibid, p.148). A expressão remete às estratégias de compensação de notas adotadas por professores como forma de reduzir o número de reprovações prováveis de estudantes “descasados” entre a sua qualificação e as exigências acadêmicas dos cursos. Segundo afirma o autor, “o fator crucial do sucesso ou fracasso dos estudantes negros não é a seletividade das instituições, mas a largura menor ou maior do fosso de qualificação entre os negros e outros estudantes” (ibid, p.156).

As afirmações de Sowell (2004) em muitos momentos reverberam as críticas dirigidas por opositores brasileiros das cotas raciais e, apesar de não poderem ser descartadas *a priori*, em vários pontos, têm inspiração maior em dogmas ideológicos e argumentos especulativos do que em bases empíricas.

Assim, a despeito das muitas críticas, Bowen & Bok (2004) sustentam em suas conclusões as vantagens das políticas afirmativas, para além da maior possibilidade de acesso de negros ao ensino superior. Frisam que, mais freqüentemente que a média, estudantes negros admitidos com *scores* inferiores estão propensos a tornar-se profissionais interessados em prestar serviços às suas comunidades de origens. Além disso, boa parte destes profissionais negros tende a reverter as desvantagens anteriores ao ingresso na universidade alcançando níveis elevados de rendimentos e satisfação individual após a formação.

Para os interesses desta pesquisa, mais que oferecer soluções, estes argumentos desbravam novas hipóteses explicativas sobre os efeitos da aplicação de políticas afirmativas, visto que a sociedade norte-americana, com as peculiaridades da sua cultura, partilha com a brasileira uma história de diferenças traduzidas em desigualdades.

4 – PROJETOS DE ASCENSÃO: A ESCOLHA DO CURSO E SUCESSO NO VESTIBULAR

Um primeiro aspecto que chama a atenção na produção das desigualdades raciais, potencialmente determinantes para o grau de ascensão ulterior alcançado por indivíduos em vias de formação universitária, diz respeito às escolhas feitas pelos agentes no instante da inscrição para o vestibular. Com respeito às implicações das escolhas individuais sobre o padrão de mobilidade da população negra brasileira, Hasenbalg e Valle Silva (1988) argumentam que:

as práticas discriminatórias, a evitação de situações discriminatórias e a violência simbólica perpetrada contra não-brancos se reforçam mutuamente, fazendo com que normalmente negros e mulatos regulem suas aspirações de acordo com o que é culturalmente imposto e definido como o ‘lugar apropriado’ para pessoas de cor (ibid, p. 167).

A interferência desses fatores sobre as escolhas e a trajetória de ascensão de agentes negros aos cursos de formação universitária foi também identificada por Teixeira (2003; 1998) nas investigações realizadas junto aos alunos da UFF. Além das experiências de discriminação, a autora cita o peso extraordinário das urgências econômicas, representadas de maneira muito evidente pelo ingresso precoce no mercado de trabalho. Para Teixeira, de alguma forma, as baixas expectativas de sucesso dos estudantes negros estão ligadas “às experiências de discriminação e vivência como ‘excluído social’, além da urgência/premência do emprego para o próprio sustento, que vai viabilizar, em última instância, a execução do próprio *projeto* de realização de um curso universitário” (Teixeira, 1998, p. 250; 2003, p.188).

Inspirado na perspectiva fenomenológica do sociólogo alemão Alfred Schultz, a concepção de um *projeto* é tida como um traço distintivo dos negros que ascendem às carreiras de nível superior, sendo as características essenciais do conceito referidas à “fantasia motivada pela intenção posterior, antecipada, de desenvolver o projeto. A possibilidade prática de desenvolver a ação projetada, dentro do quadro imposto pela realidade” (Schultz, 1979²⁴ apud Teixeira, 1998).

²⁴ SCHULTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro:Zahar editores, 1979.

Uma outra análise acerca do padrão das escolhas de carreira e do êxito alcançado nessas escolhas por estudantes afiliados a diferentes grupos de cor na UFF foi realizada por Brandão, Silva & Marins (2005) a partir de informações fornecidos pela Comissão Organizadora do Vestibular da UFF referentes ao ano 2004, lembrando, o ano em que a universidade incluiu pela primeira vez o quesito cor/raça nos questionários que acompanham as fichas de inscrição. Os resultados desta pesquisa confirmaram a existência de reduzidos percentuais de inscrições de pretos e pardos para os cursos mais concorridos da universidade, inversamente ao que se dá nos cursos menos concorridos, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 4 – Distribuição Percentual dos candidatos por cor e curso

	Cursos	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Indígenas	Sem Declaração	Total
Alta concorrência	MEDICINA	60,3	3,7	26,0	1,6	0,8	7,6	100,0
	COMUNICAÇÃO SOCIAL	57,4	5,2	28,0	1,5	0,8	7,1	100,0
	DIREITO	53,7	6,5	31,4	1,6	0,7	6,1	100,0
	BIOMEDICINA	56,6	4,6	27,4	1,8	1,1	8,5	100,0
	PRODUCAO CULTURAL	53,6	5,2	32,9	1,9	1,2	5,2	100,0
	NUTRICA0	49,0	7,9	34,5	2,5	0,9	5,2	100,0
	CIENCIAS BIOLOGICAS	50,9	6,5	35,2	1,8	0,7	4,9	100,0
	TURISMO	53,7	7,7	30,0	2,9	1,3	4,4	100,0
	Média	54,4	5,9	30,7	2,0	0,9	6,1	100,0
Média-Alta concorrência	PSICOLOGIA	52,2	8,7	32,1	2,1	1,0	3,9	100,0
	CIENCIA DA COMPUTACAO	54,5	6,6	29,7	1,5	0,6	7,2	100,0
	ENFERMAGEM	37,4	14,8	40,4	2,7	0,5	4,2	100,0
	ADMINISTRACAO	51,0	7,0	32,9	2,8	0,8	5,5	100,0
	ODONTOLOGIA	57,9	5,1	30,4	2,0	0,1	4,5	100,0
	MEDICINA VETERINARIA	59,4	3,9	28,5	2,3	1,0	4,8	100,0
	ARQUITETURA E URBANISMO	60,8	5,1	24,6	2,6	0,3	6,6	100,0
	FARMACIA	54,2	6,3	32,1	2,7	0,6	4,0	100,0
	Média	51,7	8,0	32,3	2,4	0,6	5,0	100,0
Média-Baixa concorrência	HISTORIA	45,7	10,9	35,7	1,7	1,0	5,0	100,0
	GEOGRAFIA	45,6	9,9	36,6	2,1	0,7	5,1	100,0
	ENGENHARIA	57,3	5,1	29,7	1,5	0,7	5,8	100,0
	ENGENHARIA QUIMICA	52,1	7,6	30,6	2,5	1,1	6,1	100,0
	CIENCIAS CONTABEIS	46,2	10,4	35,4	3,3	1,0	3,7	100,0
	CIENCIAS SOCIAIS	47,3	11,3	33,2	1,5	1,3	5,3	100,0
	SERVICO SOCIAL	34,6	17,1	43,0	1,8	0,6	2,8	100,0
	CIENCIAS ECONOMICAS	56,2	7,7	28,2	1,5	0,8	5,6	100,0
	Média	48,1	10,0	34,1	2,0	0,9	4,9	100,0

Baixa Concorrência	LETRAS	45,1	10,1	36,6	2,4	0,7	5,1	100,0
	PEDAGOGIA	40,6	13,7	39,1	3,0	0,4	3,1	100,0
	ARQUIVOLOGIA	38,0	17,1	39,2	2,6	0,2	3,0	100,0
	BIBLIOTECONOMIA	39,6	16,2	37,9	3,8	0,9	1,7	100,0
	MATEMATICA	42,0	10,9	39,7	2,6	0,3	4,5	100,0
	QUIMICA	42,9	9,0	38,4	4,0	1,1	4,5	100,0
	FISICA	50,1	8,2	33,7	1,5	0,7	5,7	100,0
	QUIMICA INDUSTRIAL	48,5	8,2	38,5	2,4	0,0	2,4	100,0
	Média	43,4	11,7	37,9	2,8	0,5	3,7	100,0
Total Global	59,1	7,7	32,0	2,0	0,8	5,5	100,0	

Fonte: Coseac UFF, in Brandão, Silva & Marins, 2005.

A percepção deste quadro de distribuição racial como reflexo de uma estrutura se confirma ao compararmos seus números com os da Tabela 2 desta pesquisa, onde se apresentam os números da distribuição racial por cursos identificada no Censo UFF/2003²⁵. Por meio desta comparação é possível observar um elevado grau de correspondência entre as frequências da distribuição dos grupos de cor/raça na hierarquia dos cursos e os percentuais de inscrições identificados na tabela acima.

No quadro geral de inscritos os candidatos brancos são 59,1%, pretos 7,7% e pardos 32,0%. Simbolicamente, o curso de Medicina foi o segundo mais procurado pelos brancos (60,3%) e um dos menos procurados por pretos (3,7%) e pardos (26%). O curso de Arquitetura, na categoria imediatamente inferior, foi o mais procurado pelos brancos (60,8%) e o menos procurado pelos pardos (24,6%). Conforme o perfil apresentado na Tabela 3, o curso de Enfermagem é o menos procurado pelos brancos (37,4%) e o de maior concentração de pretos (14,8%) e pardos (40,4%) nas categorias de maior concorrência.

Nos cursos de menor concorrência os brancos apresentam percentuais acima dos cinquenta por cento apenas nas Engenharias, na Engenharia Química, nas Ciências Econômicas e na Física. Os pretos destacavam-se mais nos cursos de Serviço Social (17%), Arquivologia (17,1%) e Biblioteconomia (16,2%). Também os pardos se destacaram no curso de Serviço Social (43,0%), onde tiveram seu maior percentual de inscritos. Os cursos

²⁵ Outra comparação possível é com dados apurados por Teixeira (1998:27-29). Mesmo tendo a autora utilizado uma categorização própria para classificação racial dos alunos, os números são bastante consistentes como os dados levantados pelo censo e pela tabela acima. Dentre os cursos indicados pela autora como de menor participação branca foram listados os de Serviço Social, Ciências Sociais, Matemática e Arquivologia. No pólo oposto apareceram os de Medicina, Odontologia, Informática, Farmácia, Engenharia e Psicologia.

de Pedagogia, Arquivologia, Biblioteconomia e Matemática tiveram igualmente alta procura pelos pardos, todos com percentuais na casa de 39%.

Na referida pesquisa, Brandão, Silva & Marins (2005) demonstraram também que os candidatos brancos não só se inscrevem mais para os cursos mais concorridos, mas obtêm desempenho significativamente superior ao de pretos e pardos em todos os cursos da universidade, destacando o processo de seleção vestibular como um dos principais fatores de estruturação de um quadro de distribuição racial desigual na Universidade Federal Fluminense.

A tabela abaixo apresenta uma síntese dos resultados apresentados naquela pesquisa, segundo a perspectiva analítica que vem sendo aqui adotada:

Tabela 5 – Percentual de inscritos, aprovados e indicador de desempenho no vestibular da UFF 2004 por grupos de cor.

ALTA				MÉDIA-ALTA			
Cor ou raça	Branco	Pretos	Pardos	Cor ou raça	Branco	Pretos	Pardos
INSCRITOS	56	5,4	29,4	INSCRITOS	52,6	7,5	31,9
APROVADOS	69,8	2	22,6	APROVADOS	66,4	2,8	23,8
Indicador de desempenho	24,64	-62,96	-23,13	Indicador de desempenho	26,24	-62,67	-25,39
MÉDIA-BAIXA				BAIXA			
Cor ou raça	Branco	Pretos	Pardos	Cor ou raça	Branco	Pretos	Pardos
INSCRITOS	49,2	9,4	33,8	INSCRITOS	43,2	11,6	37,9
APROVADOS	63,2	3,9	26,8	APROVADOS	53,2	6,8	32,5
Indicador de desempenho	28,46	-58,51	-20,71	Indicador de desempenho	23,15	-41,38	-14,25

Fonte: Coseac UFF/2004.

O indicador de avaliação de desempenho aplicado na análise dos números é baseado na evolução percentual de aprovados em relação aos inscritos e parte do princípio que, idealmente, os percentuais de aprovação deveriam ser idênticos aos de inscrição para cada grupo de cor. Esse ideal, portanto, equivaleria a um indicador de desempenho igual a 0 (zero), ao passo que os indicadores negativos refletem um percentual de aprovações inferior ao de inscrições, onde o extremo -100 equivale à reprovação de todos os inscritos. A inversão do sinal indicará sempre uma aprovação superior ao percentual de inscritos.

Desse modo, observando a tabela anterior nota-se que os candidatos brancos obtêm indicadores de desempenho positivos em todas as categorias de curso, enquanto pretos e pardos obtêm sempre indicadores negativos. Já as indicações positivas dos brancos são verificadas até nos cursos de Baixa Concorrência, onde apresentam taxas menores de

inscrição. Nos cursos de Média-Baixa Concorrência o sucesso dos brancos pode ser explicado pela presença de cursos que podem ser tidos como de alto prestígio social²⁶, como as Engenharias e a Engenharia Química, em que se destacam pelo número de aprovações.

Pretos e pardos, apesar de melhorarem em seus indicadores à proporção que se decresce na hierarquia dos cursos, apresentam entre si distâncias consideráveis. Em ambos os casos os menores indicadores são verificados nos cursos de Média-Alta Concorrência, com -62,67 para os pretos e -25,39 para os pardos, e os maiores nos cursos de Baixa Concorrência, com -41,38 para os pretos e -14,25 para os pardos. A maior oscilação fica em 21,58 pontos entre os pretos e 14,54 pontos entre os pardos.

Na concepção de Brandão, Silva & Marins (2005), o padrão de escolhas identificado entre os grupos raciais atuante na composição de seus estoques de inscritos em cada categoria de curso estaria calcado num *sensu práctico*, produto de um *habitus* forjado à custa do enfrentamento de distintas condições objetivas. Pelos percalços de suas trajetórias, candidatos brancos, pretos e pardos tenderiam a apostar maior número de “fichas” ou esperanças de aprovação nos cursos em que suas chances se mostram de fato maiores. Citando Bourdieu, os autores afirmam que “o senso práctico” operaria no sentido de “garantir uma adaptação mínima ao curso provável deste mundo por meio das antecipações razoáveis, ajustadas em largos traços (à margem de qualquer cálculo), as possibilidades objetivas” (apud Bourdieu, 1999: 284-285²⁷).

Contudo, tendo que os teóricos da ação social cultivam visões legitimamente divergentes acerca destes fatos²⁸, nesta pesquisa discutimos alguns dos pontos principais do debate referente às escolhas e sucesso no vestibular, abordando outras variáveis relacionadas na condição social dos agentes. De acordo com o previsto na metodologia da pesquisa, variáveis como o tipo de escolarização, a herança cultural familiar e a renda devem contribuir para conclusões mais precisas acerca da natureza da ação social. O que

²⁶ Essa perspectiva analítica foi adotada por Queiroz (2004) em sua pesquisa sobre as desigualdades raciais na UFBA, sendo a categorização definida a partir de consultas realizadas junto a empresas privadas baianas.

²⁷ Bourdieu, Pierre. *La distinción: criterio y bases sociales de gusto*. Madri, Taurus, 1999.

²⁸ A expressão “fatos” utilizada na frase acima assume aqui dupla interpretação. Além de seu sentido literal, traduz na perspectiva do individualismo metodológico de Elster (1994), um “instantâneo temporal de uma torrente de eventos”, decorrente de um conjunto de ações individuais, conscientemente planejadas e que leva em conta as expectativas alheias, os desejos pessoais e as oportunidades objetivas.

pode parecer simples do ponto de visto leigo, torna-se algo bastante complexo se levarmos em conta as implicações que uma dada interpretação do comportamento humano pode trazer para a formulação de políticas públicas estruturantes, como as orientadas para a raça, esfera em que as instituições brasileiras acumulam poucas e recentes experiências. Nesse aspecto, como é típico do campo sociológico, costumam ser infrutíferas discussões sobre qual a melhor teoria explicativa, especialmente quando dissociada da pesquisa empírica. Portanto, a aproximação dos dados da pesquisa deve nos prevenir também dos riscos da “generalização abusiva” (Lahire: 2002).

4.1 – Estrutura e ação social: os determinantes da escolha.

O que você vai ser quando crescer? Em algum momento da vida todo indivíduo adulto já foi instigado a responder alguma pergunta deste tipo. Em maior ou menor escala, pode-se afirmar que as respostas oferecidas são uma representação do sujeito em processo de desenvolvimento e formação identitária. Ao mesmo tempo em que projetam uma aspiração individual, as respostas também refletem as imposições da realidade em que o sujeito se reconhece e vive. Pode-se afirmar que numa sociedade ideal, qualquer resposta seria representativa do grau de liberdade conferido ao sujeito quanto à determinação racional de seu próprio destino. Hall (2002) reconhece esta concepção como sendo típica do sujeito do Iluminismo, na qual o indivíduo é percebido como um ser “centrado em si mesmo, dotado das capacidades de razão, consciência e ação” (Hall, 2002, p.10).

Mas o fato é que a transição para a modernidade tanto liberta as consciências individuais dos dogmas do tradicionalismo quanto desvenda as novas limitações que se impõem à maior parte dos indivíduos em relação às suas condições de existência e suas possibilidades de ação, no intermédio de suas duas instituições síntese – o mercado capitalista e o Estado-nação.

De acordo com Hall (2002), o desenvolvimento do pensamento sociológico traz como contribuição para a interpretação da moderna realidade social o desvelar dos constrangimentos a que os indivíduos estão submetidos em sua relação com o outro e com

as instituições de seu meio cultural. Nestas condições, em última instância, define-se a identidade individual durante a modernidade ²⁹.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis. (ibid, p.12)

Entre as vertentes clássicas do pensamento sociológico, o dinamismo da vida social na modernidade suscitou variadas interpretações quanto às potencialidades de ação dos sujeitos, seus graus de autonomia e as conseqüências prováveis de seus atos.

Karl Marx (2002), apesar de não ter desenvolvido uma teoria da ação *stricto sensu*, enxergava nos trabalhadores – tomados como sujeitos coletivos – os principais agentes da transformação social, sendo o caráter privativo dos meios de produção social o aspecto central que desencadearia o conflito com o grupo capitalista. Desse crescente embate, resultaria o fortalecimento da identidade classista dos proletários industriais, que na perspectiva marxista, se travestem nos agentes fundadores de uma sociedade igualitária e sem distinções de classe e na qual a liberdade do indivíduo em sociedade seria elevada à sua máxima potência.

Seguindo uma linha mais conservadora, Durkheim (1972) argumenta que a autonomia alcançada pelos agentes concorre com o papel socializador das instituições,

²⁹ Giddens (2002) resume os traços da modernidade – entendida quase como sinônimo de “mundo industrializado” – em três conjuntos principais de elementos: (a) separação espaço-tempo; (b) os mecanismos de desencaxe; (c) a reflexividade institucional. Nesses elementos, o autor reconhece a abrangência global das relações sociais, típicas do período pós-feudal, e tornadas possíveis pela emergência do que denomina *sistemas abstratos* –, mecanismos habilitados para intermediar interações entre agentes não-especializados situados nos mais diversos pontos do planeta ou associados às mais diversas culturas. Sobre o último ponto, ressalta o uso regularizado do conhecimento técnico-científico como traço institucional da organização e da transformação da vida social nos mais diferentes setores. Assim, ao refletir sobre a agudização das características da modernidade, naquilo a que chama de “alta modernidade”, e seus reflexos sobre a identidade e a ação individual o autor cita: “A liberdade de escolha individual governada pelo mercado torna-se um quadro que envolve a auto-expressão individual (p.183)”. Nesta perspectiva podemos pensar que um curso universitário é mais que espaço de formação, mas também uma mercadoria de consumo e que um dos custos a pagar, no caso das universidades públicas, é a vitória sobre a concorrência.

sendo a educação formal determinante para o ajustamento do indivíduo às funções especializadas do trabalho na sociedade moderna. Para Durkheim, a educação representa, antes de tudo, a fonte principal da coesão nas sociedades complexas, devendo, portanto, estar sob a exclusiva fiscalização do Estado.

De modo bastante inovador, Max Weber (1999) foi um dos primeiros sociólogos a conferir destaque à ação do indivíduo na história. Sua teoria enfatiza a ação individual como elemento fundamental na tecelagem de estruturas sociais que, pelo grau de liberdade individual, tendem para a fluidez e a efemeridade. Com diferença dos outros clássicos, o conceito de *ação social* em Weber é explicitamente formulado, compreendendo a ação individual com sentido orientada pela ação de outros indivíduos. Na perspectiva do autor, o avanço da modernidade tende a promover ações motivadas predominantemente pela racionalidade, tornada bastante evidente nas formas de dominação estatal.

Porém, um dado que escapa à maioria dos estudiosos incluídos entre os clássicos da sociologia e do pensamento social é o fato de a ação individual nas modernas sociedades nacionais ocorrer em meio a um caldeirão étnico e cultural criado pelas próprias condições sociais, históricas e ambientais vividas pela humanidade e gravemente impulsionadas pelos interesses colonialistas³⁰ (Hall, 2003). Isto significa dizer é que as estruturas organizadas nos períodos de dominação colonial relacionam-se de modo particular com as identidades particulares que elas encobrem, definidas por diferenças de raça, etnia, sexo, religião, dentre outras. De acordo com Hall (2003), o fim da dominação colonial não livra as sociedades dominadas dos problemas que ela introduz: “problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização típicos do ‘alto’ período colonial, persistem no pós-colonial”.

Ainda segundo o mesmo autor, as relações desiguais de poder entre os centros e as regiões dominadas persistem no período pós-colonial sob uma nova configuração.

...essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização

³⁰ Weber (1999) parece novamente constituir a única exceção entre os pensadores de sua época. Num estudo intitulado “Relações Comunitárias Étnicas” o autor nota que os principais fatores de atração ou repulsão interativa entre os indivíduos originários de diferentes grupos étnicos são o senso estético, as heranças históricas e a educação, em seu sentido mais amplo. Para o autor, em última instância, estas diferenças determinam as relações de poder entre os grupos. Dessa forma, foca nos aspectos sociais das relações “pertinentes à raça”, escapando às tentativas comuns de estabelecer hierarquias essencialistas entre os diferentes grupos raciais ou étnicos.

no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global. (ibid, p. 56)

Em suma, antigos conflitos passam agora a ser acobertados nos contornos de Estados gestados nas periferias do sistema capitalista, amplamente dominados por descendentes dos colonizadores, desafiados a regular relações com grupos étnico-raciais e culturais distintos e convivendo sob o “teto político” de uma mesma identidade nacional (Hall, 2002, p. 49).

No caso específico da sociedade brasileira, essa sobreposição de uma identidade nacional às diferenças particulares de cor, raça ou cultura tem sido descrita como o traço mais marcante do período pós-escravista. Do discurso de exaltação da mestiçagem – racial e cultural –, chega-se à convenção da rigidez da estrutura de classes, herança colonial, como principal elemento limitador da ascensão social de indivíduos descendentes dos povos escravizados.

Por estes parâmetros, autores como Florestan Fernandes (1978) interpretaram a mobilidade social do negro no Brasil como um ato de enfrentamento da estrutura social estabelecida, que passa a se valer do preconceito como instrumento a mais de sua perpetuação. Para o autor, caberia ao próprio negro livrar-se das amarras psico-sociais construídas pelos séculos de escravidão como condição de aproveitar-se das oportunidades abertas pelos avanços do capitalismo brasileiro.

a integração do negro à ordem social competitiva depende de certos pré-requisitos. O negro e o mulato precisam deixar de conceber-se, psicológica e socialmente, à luz da imagem do 'negro' construída no passado recente. Ou fazem isso e disputam as oportunidades de classificação e de ascensão existentes, ou continuam à margem do fluxo da vida social organizada e de seus proventos econômicos, políticos e morais (...) O 'negro' tem de decidir entre a exclusão consentida e a participação imposta. (Fernandes 1978, p.194 apud Teixeira, 2003)

Pelo suposto da igualdade sócio-racial, maximamente disposto nos sistemas de ingresso do vestibular, ainda vigente na maior parte das universidades públicas brasileiras, essa atribuição de responsabilidade é uma nítida expressão. Entretanto, pelas perspectivas teóricas que orientam esta análise, a probabilidade de sucesso tende a influenciar as escolhas individuais (por carreiras universitárias), seja pela consciência antecipada do fracasso ou pela internalização das condições objetivas que distanciem o sujeito dos perfis

de sucesso. Assim, a possibilidade de que indivíduos racialmente distintos, porém submetidos a semelhantes traços de socialização, façam diferentes escolhas de carreira ante o grau de competição oferece um indício sobre a natureza da ação individual ou das razões objetivas que a orientam. Nesse caso, interessa questionar: seriam as escolhas por carreiras universitárias orientadas por algum tipo de *habitus racial* ou *racionalidade étnica*?

Nesse último caso, avançando sobre os princípios do individualismo-metodológico da teoria liberal de Max Weber, o sociólogo norte-americano Jon Elster (1994) advoga que as ações humanas se movem entre as oportunidades disponíveis no meio e os desejos perpassados pelas crenças individuais. Segundo ele, os indivíduos tomam, tendencialmente, as atitudes que os levarão aos melhores resultados globais de forma que as normas sociais, inscritas ou não, são tomadas apenas como mais uma variável a ser operada na definição da melhor ação.

Para Elster “as ações são avaliadas e escolhidas não por elas mesmas, mas como meios mais ou menos eficientes para um fim ulterior” (ibid, p. 38). Ou seja, diante de um quadro em que é possível aos agentes reconhecer e distinguir suas possibilidades entre as oportunidades ofertadas, torna-se possível operar racionalmente um cálculo em que pesem o auto-interesse e as probabilidades reais de realização dos objetivos. O reconhecimento das oportunidades e dos riscos envolvidos na ação será então o elemento que deverá levar o indivíduo a encontrar os melhores meios para alcançar o fim esperado.

Para o autor, a idéia de *incomensurabilidade* informa aquelas situações nas quais há incapacidade de se poder definir a melhor escolha. Num exemplo bastante pertinente, explica:

A escolha, digamos, entre fazer o curso de direito ou de engenharia florestal, assumindo que ambos me atraiam fortemente, é uma escolha de carreira e estilo de vida. Se eu tivesse experimentado ambos por uma vida inteira, seria capaz de realizar uma escolha informada entre eles. Na realidade sei pouco demais a respeito deles para tomar uma decisão racional. Em minha ignorância a respeito da primeira casa decimal – se minha vida será melhor como advogado ou engenheiro florestal – eu me volto para a segunda. Talvez eu opte pela faculdade de direito porque com isso será mais fácil visitar meus pais nos fins-de-semana. Essa maneira de decidir é tão boa quanto qualquer outra – mas não é aquela que pode ser ratificada pela teoria da escolha racional como superior a, digamos, jogar uma moeda (Elster, 1994, p.50).

Seguindo o exemplo anterior, podemos dizer que a racionalidade da escolha de uma carreira de nível superior pode ser medida pela capacidade individual de *previsão* de longo prazo das conseqüências atuais de sua ação (ibid, p.60), ou seja, para a decisão cada estudante deve levar em conta fatores relacionados a sua própria satisfação pessoal (desejo), para, em seguida, pesar suas possibilidades reais de realização dentro de cada formação em termos de status, chances de ocupação e retorno financeiro.

Isto posto, podemos considerar, no caso da maior parte dos estudantes negros, o peso relativo da discriminação associada à cor na realização de cada opção. Obviamente, às conseqüências da discriminação segue o fato dos negros em maior número descenderem de pais com menor escolarização, de estarem situados em patamares de renda mais baixos, de contarem em sua trajetória com uma escolarização deficiente ou até a falta de referência de profissionais negros em determinados campos do conhecimento. A soma de todos estes fatores poderia fazer com que os estudantes prevejam como menores suas possibilidades de sucesso num sistema de competição em que as normas são escritas e gerais. Ou seja, assumindo os pressupostos da teoria da escolha racional, esta série de eventos daria explicação ao fato de os estudantes negros concentrarem suas opções nos cursos considerados “mais fáceis” e menos concorridos. Tudo previamente deliberado.

De um modo geral, pode-se dizer que a teoria da escolha racional se mostra mais afeita à tradição utilitarista das Ciências Econômicas do que à sistemática moderna das Ciências Sociais. Isto pode ser observado pelo fato de as questões lançadas por Weber no campo da Sociologia no início do século XX ainda não terem encontrado resposta plenamente satisfatória que leve a compreender o real papel do indivíduo na sociedade.

Portanto, é encarando este dilema que Pierre Bourdieu propõe uma outra teoria. Embora agregando algumas das contribuições do que denomina conhecimento fenomenológico (teorias que buscam o significado ontológico da ação individual), o autor não minimiza a tradição objetivista das Ciências Sociais, conferindo particular importância às estruturas no reconhecimento do sentido das ações e das representações individuais. Pela síntese dessas idéias busca superar as limitações que percebe em cada uma delas (Bourdieu, 1983).

Para Bourdieu (1983) é improvável considerar que os indivíduos possam agir livremente em sociedade, sobrepondo-se às estruturas constituídas. Igualmente, as estruturas objetivas seriam incapazes de regular plenamente as práticas e representações

individuais sem que possam ser reencontradas nas próprias práticas individuais. Assim, é da relação dialética entre os pólos do indivíduo e da estrutura, que o autor desenvolve o chamado *conhecimento praxiológico*, fundado no “duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (Bourdieu, 1983, p.47) cujo desenlace culmina no conceito de *habitus*, de outro modo definido pelo próprio autor como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição e de um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens e de práticas” (Bourdieu, 1996, p.21).

Em sua apreciação do conceito, Nogueira & Nogueira (2004, p.27) afirmam que o *habitus* apresenta-se como uma ponte entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, entre a estrutura e prática, refutando a idéia de que uma ação possa ser gerada exclusivamente a partir dos interesses individuais na forma empregada pela teoria da escolha racional. Para Bourdieu, as práticas se fazem incorporadas das primeiras experiências de contato do indivíduo com as estruturas de seu meio material e cultural, sendo a maneira com que cada indivíduo internaliza essas experiências a matriz a partir da qual são geradas suas disposições, visões de mundo e gostos pessoais. O *habitus* é adaptado pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação, ajustando ao presente experiências absorvidas no passado. Neste sentido, pode ser compreendido também como um elemento gerador de práticas distintas e distintivas (Bourdieu, 1996:22), ponto em que abre para englobar também uma compreensão das desigualdades sociais esquematizadas na idéia de *espaço social*.

Na crítica que dirige às duas perspectivas teóricas em questão, Lahire (2002, p. 46) afirma que enquanto a escolha racional concentra-se no instante da ação, no presente, a teoria do *habitus* confere peso especial à trajetória pregressa do indivíduo. Desse modo, a explicação das ações individuais, segundo a teoria desenvolvida por Bourdieu, requer compreender a relação entre as estruturas objetivas que definem as condições sociais de produção do *habitus* com as situações de exercício desse mesmo *habitus*. À medida que tende a reproduzir em atos as condições sociais em que foi gerado, o *habitus* tende a constituir-se, na visão do autor, num eficaz elemento de reprodução da ordem social preexistente (Bourdieu, 1983).

Como instrumento adaptado à análise das desigualdades raciais reforçadas pelas escolhas por carreiras pelos grupos de cor, a teoria de Bourdieu aponta para o fato das

decisões individuais resultarem também da internalização de uma estrutura racial vivenciada pelos indivíduos desde de as suas primeiras experiências, conformando as escolhas às possibilidades reconhecidas. Trata-se, portanto, de um tipo de vivência que não passa necessariamente pela consciência, mas que resulta em práticas “reguladas” e “regulares” (Ibid).

Num exemplo prático, poderíamos considerar a probabilidade de um estudante negro inscrever-se para o curso de Medicina próxima da presença de negros no mesmo curso, o que formaria um elo entre a estrutura de desigualdade racial e as ações subjetivas. É desta percepção que Brandão, Silva & Marins (2005) concluem como o resultado de um “senso prático” os atos de escolha por carreiras por parte de pretos e pardos, ressaltando o fato de não se tratar de um processo deliberado em que os sujeitos em interação calculam suas chances reais de aprovação em cada carreira.

Na opinião de Bourdieu, a ação do senso prático confere uma aparente harmonia entre um *habitus* e a posição social ocupada pelo agente, o que, em outras palavras, significa que

Aquele que incorporou as estruturas do mundo (ou de um jogo particular) “aí se reencontra imediatamente, sem ter necessidade de deliberar, e faz surgir, sem mesmo pensar nisso”, coisas a fazer “(...) e a fazer “como convém”, programas de ação inscritos em diagrama na situação, à título de potencialidades objetivas, de urgências, e que orientam sua prática sem serem constituídos como normas ou imperativos nitidamente recortados pela e para a consciência e a vontade (Bourdieu, 200, p.174).

O desafio colocado por esta pesquisa à teoria bourdiesiana está em reconhecer as prováveis influências da adscrição racial sobre as escolhas e êxito no vestibular, particularizando a condição racial frente a origem social. A consecução deste exercício busca, portanto, levar em conta a real posição ocupada pelo indivíduo nas estruturas do *espaço social*, evitando assim comparações impróprias. Pois, se como afirma Bourdieu (1996) a proximidade dos indivíduos no espaço social é revelada pela semelhança dos *habitus*, a condição social deve aproximar, pelas práticas, os distintos grupos raciais. Tendo em vista ainda que a alta seletividade, consequência direta da concorrência, aumenta o poder simbólico de determinadas carreiras, tanto dentro quanto fora do campo acadêmico³¹,

³¹ Em virtude disto, podemos conceber que algumas carreiras ampliam sua capacidade de jogo na orientação da política social pública, especificamente às que determinam as formas de ingresso ao ensino superior.

chegamos à conclusão que a escolha de um curso é também uma ação orientada para a ocupação de uma certa posição de *status* na sociedade e que a evitação prévia destas postos revela sinais da atuação da discriminação racial.

Parcialmente, a investigação deve nos levar a compreender mais proximamente o impacto da marca racial sobre a ação (escolha) e no sucesso no vestibular. Para tanto, faz-se necessário estabelecer um certo grau de atenção sobre as variáveis ligadas a outros aspectos da vida dos sujeitos para uma comparação mais precisa em torno dos fatores que determinam seu comportamento.

4.2 – AS ESCOLHAS NO VESTIBULAR DA UFF

Antes de perpetrarmos as análises referentes às escolhas e aprovação para os cursos da UFF no vestibular 2004 é preciso observar as condições específicas em que foram colhidas as informações que compõem o banco de dados que iremos explorar, importando dizer que os candidatos ao vestibular da UFF respondem livremente as questões propostas no questionário da universidade, tendo inclusive a opção de não fazê-lo, o que é explicitamente informado no cabeçalho do documento. Este questionário acompanha um *kit de inscrição* adquirido pelos candidatos nas agências dos correios e deve ser devolvido até o último dia do período de inscrições para o exame.

O quadro abaixo fornece uma visão ampla da disputa por vagas no vestibular 2004 de acordo com o instrumental metodológico utilizado por esta investigação:

Quadro 1 – Relação Candidato-Vaga por categorias de curso

	Alta			Média-Alta		
	Inscritos	Aprov.	Insc/Aprov	Inscritos	Aprov.	Insc/Aprov
Absoluto	19252	777	24,8	11208	717	15,6
Percentual	40,4%	21,5%	-	23,5%	19,9%	-
	Média-Baixa			Baixa		
	Inscritos	Aprov.	Insc/Aprov	Inscritos	Aprov.	Insc/Aprov
Absoluto	11757	1337	8,8	5432	775	7,0
Percentual	24,7%	37,1%	-	11,4%	21,5%	-

Fonte: Coseac UFF/2004

Os números que compõem o quadro atestam o grau de interesse pelos cursos da Universidade e a capacidade de atração de candidatos dos cursos denominados de Alta Concorrência. A mudança de categoria incorre numa gradual redução no número total de inscritos, havendo uma pequena inversão nesta ordem apenas entre os cursos de Média-Alta (11.208 inscritos) e Média-Baixa Concorrência (11.757 inscritos). A situação é devido à inclusão nesta categoria dos cursos de Engenharia que são os que ofertam maior número de vagas na Universidade. Entretanto, se concentramos novamente atenção na relação entre inscritos e aprovados, vemos que se restabelece a hierarquia previamente definida. Os números são decrescentes de acordo com a gradação dos cursos.

Talvez seja possível afirmar que na trajetória educacional da maioria dos estudantes, a escolha por uma carreira superior surja como a decisão mais autônoma. Apesar das interferências familiares, em torno das dúvidas dos candidatos, suscitadas em grande parte pelo surgimento nas últimas décadas de diversos novos campos de formação e trabalho, subsiste um grande mercado de informações comandado por publicações, cursos preparatórios e profissionais especializados na orientação dos dons e aptidões. Por estes mecanismos, informações sobre as condições da disputa, as especificidades de cada curso e sobre a vida acadêmica perpassam de alguma forma o senso comum dos estudantes e tendem a orientar suas escolhas.

Observando este fato, Sousa e Silva (2003, p. 118), na linha bourdiesiana, denomina *capital informacional* o grau de conhecimento prévio dos estudantes acerca das regras de funcionamento do universo acadêmico. Numa pesquisa realizada junto a pessoas com formação superior egressas de uma área de habitação popular no Rio de Janeiro, o autor identifica a posse desse capital como frágil entre os grupos populares, sendo o desejo de ingressar no ensino superior despertado na maioria das vezes pelo envolvimento involuntário em *redes sociais* formadas por pessoas com perspectivas de escolarização de médio prazo. Em direção contrária, nota que os moradores com maior inserção na vida cultural e nos valores da própria comunidade tendem a desenvolver disposições que atribuem menor valor à participação no universo escolar³².

³² Pelo papel e responsabilidade que normalmente assumem perante a família, Souza e Silva (idem) nota que os primogênitos são aqueles mais propensos a se envolverem em *redes sociais* onde predominam valores extra-comunitários.

Indicações como essa são valiosas para que possamos compreender adequadamente as opções que fazem estudantes diferenciados por suas condições sociais e cor no ato da inscrição. E, embora algumas ressalvas possam ser feitas às abordagens do Questionário Socioeconômico e Cultural da UFF, especialmente com referência à construção dos intervalos das questões, não temos dúvidas a lançar quanto às manifestações identitárias observadas nas respostas. Segundo Teixeira (2003, p. 118) afirma, as categorias de cor ou raça, embora não componham um dado prioritário no universo simbólico dos negros em ascensão, também “não comprova a relação entre ascensão e negação da identidade”.

4.2.1 – Escolhas de carreira em função da renda

Em sociedades orientadas para o consumo de massa como a brasileira, a renda é o traço mais revelador da posição ocupada pelo indivíduo na hierarquia social. Na linguagem dos conceitos elaborados por Pierre Bourdieu a renda traveste-se em *capital econômico*, elemento que potencializada as possibilidades de ação dos agentes à proporção que afasta as urgências materiais da vida cotidiana, permitindo liberar os desejos.

Sendo assim, na análise preliminar das escolhas por carreira segundo a renda familiar comprova-se, de modo muito evidente, o peso desta variável sobre a orientação das opções individuais. Para todos os grupos de cor, a concentração nas carreiras de Alta Concorrência se eleva proporcionalmente à elevação da renda e decresce nos cursos de Baixa Concorrência no mesmo sentido.

Tabela 6 – Escolha de cursos no vestibular UFF/2004 por grupos de cor, categorias de curso e renda familiar(%)

Cor/raça	Curso	Até 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Branco	A	28,0	41,0	49,5	56,6	56,6	52,7	43,5
	MA	26,0	25,5	23,0	18,4	19,8	17,9	23,7
	MB	25,2	23,8	22,2	22,1	21,8	19,9	23,3
	B	20,8	9,7	5,3	2,9	1,8	9,5	9,5
	total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dist. da pop. p/ faixas de renda (%)		19,2%	38,4%	22,7%	11,3%	7,0%	1,0%	100,0%
Cor/raça	Curso	Até 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Pretos	A	23,9	30,8	43,0	51,8	52,1	18,9	28,8
	MA	23,7	24,0	21,5	13,6	25,0	21,6	23,3

	MB	29,5	32,6	28,3	29,1	22,9	43,2	30,4
	B	22,9	12,6	7,2	5,5	0,0	16,2	17,5
	total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dist. da pop. p/ faixas de renda (%)		54,7%	32,3%	7,7%	3,0%	1,3%	1,1%	100,0%
Cor/raça	Curso	Até 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Pardos	A	25,7	38,3	51,3	53,7	57,0	37,0	37,1
	MA	24,2	24,8	21,3	17,9	16,5	26,7	23,4
	MB	28,8	25,2	22,2	24,3	23,8	26,7	26,0
	B	21,3	11,6	5,2	4,1	2,8	9,6	13,5
	total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Dist. da pop. p/ faixas de renda (%)		37,0%	38,2%	14,8%	6,1%	3,1%	1,1%	100,0%

Fonte: Coseac UFF/2004.

De modo emblemático, a tabela anterior demonstra que no grupo com renda superior a 30 salários mínimos a inscrição para os cursos de Baixa Concorrência foi de 2,8% entre os pardos, 1,8% entre os brancos e não teve nenhum inscrito entre os pretos. Ainda que levemos em conta o fato de os candidatos pretos com renda acima dos 30 salários mínimos representarem apenas 1,3 % dos inscritos, o dado é muito significativo, sobretudo, porque reforçado pela comparação com os outros grupos de cor.

Aprofundando na análise dos grupos de cor, a linha traçada em cinza sinaliza os valores modais para as distribuições por renda. Com relação aos brancos, nota-se uma concentração linear das modas nos cursos de Alta Concorrência, quase o mesmo o que ocorre com os pardos, exceção aos da menor faixa de renda, mais concentrados nos cursos de Média-Baixa Concorrência. Os candidatos pretos são aqueles que apresentam a trajetória menos linear. Destacam-se nos cursos de Média-Baixa Concorrência na faixa até 3 s.m.; na seguinte, têm 32,6% nos cursos de Média Baixa e 30,8% nos cursos de Alta Concorrência, onde seguem até a última faixa de renda. No total, sua maior concentração está situada na faixa dos cursos de Média-Baixa Concorrência, no que também divergem dos outros grupos de cor.

A maior distância entre os grupos de cor no que tange a concentração nos cursos mais concorridos é identificada na faixa intermediária dos 3 aos 10 salários mínimos. Nela há uma diferença de quase 10 pontos percentuais entre pretos e brancos inscritos para os cursos de Alta concorrência, com vantagem para os últimos. Nos cursos de Média-Baixa Concorrência, a posição relativa dos dois grupos de cor se inverte e 11 pontos percentuais passam a separar a posição de pretos e brancos.

Como característica geral, vê-se que as distâncias entre os grupos de cor recuam à medida que se avança nos estratos de renda. Na faixa mais elevada (acima de 30 s.m.), assim como na menor (abaixo de 3 s.m.), são menores as diferenças na distribuição dos grupos de cor pelas categorias de curso, muito embora seja comum a menor concentração dos pretos nos cursos de Alta Concorrência, inversamente ao que ocorre nos cursos de Baixa Concorrência quando este grupo é comparado aos brancos e pardos.

Uma leitura destes números a partir da teoria reprodutivista induz a noção de que as escolhas efetuadas pelos candidatos pretos, em maior grau, são de fato permeadas pelo senso prático, ou seja, equivalente a necessidade de se evitar riscos mais elevados em sua tentativa de aceder ao ensino superior. A conotação deste fato, no entanto, está certamente relacionada à maior presença dos grupos com ascendência *afro* nas menores faixas de renda, o que torna incerta qualquer afirmação que busque no fator racial sua única razão. Sendo assim, seguem a interpretação de outras variáveis.

4.2.2 – As diferenças de escolha quanto ao capital cultural familiar

O conceito de *capital cultural* aparece na obra de Bourdieu, segundo o próprio, como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais. Por esta noção, o autor busca combater a “visão comum” segundo a qual o sucesso ou fracasso escolar é interpretado como um mero efeito das “aptidões naturais” (Bourdieu, 2005, p. 73).

Em variados artigos Bourdieu demonstra o sucesso escolar dos filhos como produto relacionado ao “nível cultural global” das famílias, situando no nível mais elevado aquelas famílias que mais freqüentemente exercitam práticas culturais extra-escolares – como visita a museus, ao teatro ou a prática da leitura – que, segundo aponta, têm como resultado para as gerações mais novas a aquisição de uma cultura livre, uma maior fluência verbal e informações sobre o mundo acadêmico (ibid, p. 44.). Em certa medida, o êxito escolar das crianças se explica também pela coincidência estabelecida entre a legitimação social de certas práticas culturais e as práticas e os saberes valorizados e emanados pela escola.

No entanto, ainda que se refira ao conceito de família extensa e à regularidade geracional das práticas culturais como fatores que interferem na composição do capital

cultural global, freqüentemente Bourdieu restringe suas considerações às influências relacionadas à família nuclear.

É precisamente sobre este ponto que Lahire (1997; 2003) centra suas principais críticas à teoria de Bourdieu. Ainda que não chegue a negar a importância do capital cultural herdado para o sucesso escolar atual, o autor cita uma série de outros fatores potencialmente influentes para o êxito escolar não necessariamente associados à escolaridade dos pais. Dentre eles refere-se às formas de relação da família com a escrita, à ordem doméstica, à disciplina moral cultivada no ambiente familiar, à autoridade paterna e ao investimento pedagógico realizado por pais com pouca escolaridade.

De forma mais específica, Lahire (1997.) prefere falar em “configuração familiar” para explicar como certas crianças podem (ou não) vir a apropriar-se de um capital cultural muitas vezes indisponível no ambiente da família nuclear. Pelo conceito o autor busca expressar os vários arranjos familiares possíveis no contexto contemporâneo, o que se mostra especialmente útil para explicar casos de crianças oriundas de meios populares escolarmente bem sucedidas. Como causa mais comum deste sucesso inesperado, Lahire (ibid) identifica a influência de relações íntimas com pessoas mais escolarizadas que direta ou indiretamente participam do meio familiar.

Em defesa de uma sociologia que valorize o aspecto relacional da vida coletiva em detrimento dos aspectos estruturais, Lahire (ibid.) observa também casos de pais muito escolarizados cujos filhos apresentam rendimento escolar abaixo do esperado pelo simples fato de estarem distantes física ou emocionalmente, algo não captado por medições estatísticas.

Mesmo considerando a propriedade da crítica, a natureza dos dados limita as possibilidades desta investigação ao capital cultural relacionado à família nuclear, percebido em sua forma institucionalizada, ou seja, materializada nos níveis de formação escolar alcançado pelos pais. Por esta regra, entendemos que quanto maior a escolarização dos pais, maiores as chances de que este capital cultural seja transmitido aos filhos e se reflita em seu rendimento escolar.

Por este critério, na tabela abaixo os grupos de cor podem ser observados em três conjuntos de acordo com o grau de instrução informado para os pais. No primeiro, temos os pais com graduação superior ou maior escolaridade; no segundo, pais com apenas o ensino

médio; no último, pais com instrução de ensino fundamental ou menor escolaridade e também os que não possuem nenhum tipo de escolarização.

Tabela 7– Escolha de cursos de acordo com a escolaridade do Pai e grupos de cor (%)

Cursos	Ensino Superior				Cursos	Ensino Médio				Cursos	Ensino Fundamental			
	Branços	Pretos	Pardos	Total		Branços	Pretos	Pardos	Total		Branços	Pretos	Pardos	Total
A	51,6	44,8	51,5	51,4	A	40,4	31,8	37,6	38,7	A	29,8	23,5	26,3	27,3
MA	22,0	21,7	20,7	21,6	MA	25,6	24,8	25,6	25,5	MA	25,3	23,2	23,8	24,3
MB	21,8	26,2	22,1	22,1	MB	24,1	29,7	25,6	25,1	MB	25,8	31,8	29,2	28,2
B	4,5	7,3	5,7	4,9	B	9,9	13,7	11,3	10,7	B	19,1	21,5	20,8	20,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Grupos de cor p/ grau escolar	47,7%	15,4%	28,7%		Grupos de cor p/ grau escolar	28,1%	24,8%	31,1%		Grupos de cor p/ grau escolar	23,9%	58,8%	39,5%	

Fonte: Coseac UFF/2004.

Com relação ao grau de instrução dos pais, desde a primeira vista é possível constatar sua influência sobre as escolhas dos filhos. Para todos os grupos de cor, a descendência de pais com graduação superior ou maior escolaridade resulta em forte concentração nos cursos de Alta Concorrência. Candidatos brancos (51,6%) e pardos (51,5%) com pais muito escolarizados praticamente se igualam na categoria dos cursos mais concorridos, enquanto pretos (44,8%) encontram-se ligeiramente abaixo. Essa diferença só é reduzida quando somadas as duas categorias de maior concorrência. Nesta soma, os candidatos brancos e pardos ultrapassam os 70% dos inscritos e os pretos ficam na casa dos 67%.

Entre os pais com menor escolaridade – menor ou igual que o Ensino Fundamental – a distribuição percentual aparece menos díspar. Ainda assim, a concentração nas duas categorias de cursos superiores é de 55,1% entre os brancos, 46,7% entre os pretos e 51,6% para os pardos. No quadrante onde estão situados os cursos de Baixa Concorrência, as diferenças entre os grupos de cor são inferiores a dois pontos percentuais, sendo novamente a maior concentração nesses cursos a dos pretos (21,5%). A influência de fatores como a taxa de analfabetismo, quase duas vezes maior os entre os negros comparativamente aos brancos (Jaccoud & Beghin, 2002) certamente se faz sentir nessa diferença entre os números.

Já entre os pais com Ensino Médio também há uma significativa concentração de alunos que almejam os cursos mais concorridos, ainda que em escala bastante inferior a do

grupo com ensino superior: são 40,4% os brancos, 31,8% os pretos e 37,6% os pardos. Nas duas categorias inferiores a distribuição torna-se mais homogênea, embora seja sempre visível a menor concentração dos brancos nos cursos menos concorridos, em oposição ao que se dá com os pretos.

Na tabela a seguir, um quadro com poucas mudanças com relação ao grau de escolaridade das mães é apresentado.

Tabela 8 – Escolha de curso de acordo com a escolaridade da Mãe e grupos de cor (%)

Escolaridade da Mãe														
Ensino Superior					Ensino Médio					Ensino Fundamental				
Curso	Branco	Pretos	Pardos	Total	Curso	Branco	Pretos	Pardos	Total	Curso	Branco	Pretos	Pardos	Total
A	51,8	46,0	51,5	51,5	A	41,9	28,7	38,6	39,8	A	29,1	24,5	26,2	27,1
MA	22,2	20,4	20,5	21,7	MA	24,8	25,1	25,0	24,9	MA	21,7	21,0	21,4	21,5
MB	24,6	32,0	25,6	25,1	MB	23,7	31,2	25,0	24,7	MB	29,9	33,0	31,8	31,2
B	4,5	5,9	5,5	4,8	B	9,6	15	11,3	10,6	B	23,7	26,4	25,4	24,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Grupos de cor p/ grau escolar	45,3%	15,3%	26,6%		Grupos de cor p/ grau escolar	32,1%	26,5%	32,4%		Grupos de cor p/ grau escolar	21,3%	54,7%	38,5%	

Fonte: Coseac UFF/2004

A tabela acima demonstra ainda que há pouca diferença no perfil de escolaridade das mulheres em comparação com o dos homens. Na articulação dos dados apresentados com a teoria é importante frisar a hipótese de que estudantes que descendem de pai e mãe com um mesmo nível cultural têm suas oportunidades de êxito no sistema escolar ampliadas devido ao aumento do *quantum* da herança cultural (Bourdieu, 2005, p. 42).

A semelhança na distribuição dos números na comparação entre pais e mães sugere também a regulação do mercado de casamentos pelo nível cultural. De outra forma, podemos pensar na possibilidade de que o capital cultural materno se transmita de forma mais eficiente em comparação ao dos pais, fato que seria atribuído à proximidade da relação.

Em todos os casos a desvantagem competitiva dos candidatos pretos e pardos é patente, algo notável na desproporção com que se concentram nas faixas de menor escolaridade. Nessa faixa também são menores as discrepâncias entre as aspirações manifestadas pelos estudantes dos diferentes grupos de cor. Em todo caso, é de chamar atenção o fato de os estudantes brancos com menor *capital cultural* manifestarem aspirações mais elevadas que pretos e pardos quando na mesma condição social.

4.2.3 – As diferenças na escolha quanto ao capital escolar

A organização de um sistema escolar universal é uma conquista relativamente recente para a maioria das sociedades modernas. Este fato remete à segunda metade do século XX, com a consolidação do chamado Estado de Bem-Estar Social na Europa. Nos modelos mais bem acabados desse sistema a educação provida pelo Estado tornou-se um ícone da ideologia da igualdade capitalista.

Em países como Brasil, as formalizações do direito entram em choque com as demandas da sociedade, configurando um sistema público escolar muitas vezes restrito e desequilibrado. Nessa brecha vige a iniciativa do capital privado na educação, culminando no reconhecimento de dois sistemas escolares distintos. Mesmo que na prática a linha que distingue qualidades a partir da percepção sobre o público e o privado seja entrecortada por muitas falhas e marcada pela ausência de critérios objetivos para o reconhecimento do que deva ser considerada uma boa escola, a divisão das classes no sistema escolar é um fato que implica em comprometimento da noção de cidadania plena.

Na forma com que estamos tratando nesta pesquisa, a frequência a boas escolas constitui-se numa nova modalidade de capital que permite notar sua rentabilidade na aprovação para as universidades mais prestigiadas. É nesse sentido que justificamos as diferenças entre o público e o privado como potencializadores do acesso a Universidade Federal Fluminense.

No exemplo extraído do Censo UFF 2003, notamos que 63,7% dos estudantes matriculados na Universidade eram oriundos de escolas privadas (Brandão e Teixeira, 2004). A associação deste dado ao investimento econômico-financeiro exigido pelos cursos privados reforça as vantagens de acesso dos estudantes brancos. Em síntese, constata-se em números algo que permeia o senso comum: a noção que o ensino privado provê melhores condições de acesso às universidades públicas.

No caso analisado, tomamos os grupos de cor isoladamente segundo os aspectos específicos de sua formação.

Tabela 9 – Escolha de curso por grupos de a cor e tipo de escolarização³³ (%)

Escolarização Privada					Escolarização Pública				
curso	Branco	Pretos	Pardos	Total	curso	Branco	Pretos	Pardos	Total
A	48,5	36,1	44,7	46,7	A	26,4	18,6	22,7	23,8
MA	23,8	23,6	23,9	23,8	MA	25,8	25,3	24,7	25,3
MB	21,5	27,7	23,3	22,4	MB	29,6	34,4	31,4	31,0
B	6,2	12,5	8,1	7,1	B	18,2	21,6	21,3	19,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	Total	100,0	100,0	100,0	100,0
Inscritos p/ grupos de cor	68,5%	35,6%	52,9%		Inscritos p/ grupos de cor	30,9%	63,7%	46,5%	

Fonte: Coseac UFF/2004.

Conforme o esperado, é notável a maior disposição dos estudantes oriundos de escolas particulares na aspiração das carreiras de mais elevada concorrência. A maior concentração desse grupo verifica-se exatamente nos cursos situados na categoria de Alta Concorrência (46,7%), ao passo que os estudantes de escolas públicas apresentam uma distribuição mais equânime, com maior concentração nos cursos de Média-Baixa Concorrência (31%). A comparação dos percentuais totais na categoria dos cursos de Baixa Concorrência mostra que apenas 7,1% dos brancos com escolarização privada aspiram aos cursos de Baixa Concorrência, número que sobe para 19,9% quando se trata do grupo com escolarização pública.

Quando comparamos a situação dos grupos que representam os extremos do *continuum* de cor da análise, ou seja, brancos e pretos, notamos as maiores disparidades. Com um mesmo tipo de escolarização, pretos e brancos novamente apresentam distância que podemos considerar relevantes no que tange às escolhas para os cursos mais concorridos. Pretos (36,1%) e brancos (48,5%) com escolarização privada apresentam uma diferença de 12,4 pontos percentuais quanto à concentração nos cursos mais concorridos. No outro pólo, o da escolarização pública, esta mesma diferença é de 7,8 pontos percentuais para os brancos.

Se apreendermos a existência de relevantes diferenças qualitativas entre os segmentos das escolas, parece correto supor que os pretos estejam mais intensamente concentrados nas ramificações mais frágeis do sistema de ensino. Ou, de outro modo, o

³³ As categorias escolarização privada e pública agregam, os declarantes de “maior parte privada” e “maior parte pública”, conforme o caso.

preconceito racial de marca (Nogueira, 1985) parece interferir muito mais intensamente sobre a ação dos pretos do que de pardos, muito mais próximos dos brancos nos dois casos.

As discrepâncias menos intensas no degrau inferior, o dos cursos de Média-Alta Concorrência. Praticamente não há diferença entre os três grupos de cor quanto à concentração nesta categoria de curso, independente do tipo de escolarização considerada. Uma razão disto pode ser o fato de nesta categoria estar situado o curso de Enfermagem, onde candidatos pretos (36,1%) e pardos (48,5%) detêm uma participação elevada entre os inscritos.

A partir deste ponto as diferenças tornam-se outra vez evidentes. Nos cursos do quadrante final, os de Baixa Concorrência, os pretos com escolarização privada (12,5%) têm inscrição duas vezes superior a dos brancos (6,2%). Nesta categoria de cursos, os pardos (8,1%) mais uma vez apresentam aspiração mais próxima a dos brancos que a dos pretos. De um modo geral, o comportamento dos pardos com escolarização privada, com uma sensível desvantagem, acompanha de perto a atuação do grupo dominante branco. Isto aponta também para sua inserção qualitativa na miríade de escolas que formam este conjunto.

A análise específica dos percentuais dos estudantes originários de escolas públicas confirma o fato de que os brancos com este perfil, muito mais que os outros grupos de cor, inscrevem-se para os cursos mais concorridos. Já nas duas categorias de menor concorrência, tomadas em conjunto, os pretos detêm um percentual de 56,0%, os pardos 52,7% e os brancos 47,8%. Como se nota, as diferenças mais expressivas mais uma vez são evidenciadas entre os grupos que representam os extremos do *continuum* de cores. Desta vez, no entanto, os pardos encontram-se mais próximos dos pretos do que dos brancos, mesmo sendo pouco expressivas as diferenças percentuais entre estes grupos na categoria dos cursos de menor concorrência. Enquanto os brancos detêm 18,2%, pretos e pardos praticamente se igualam, respectivamente com 21,6% e 21,3%, ponto em que o peso da marca racial parece entrecruzar-se com outros fatores associados ao status econômico.

4.3 – ESCOLHAS INDIVIDUAIS E AS RAZÕES DO SUCESSO NO VESTIBULAR

A análise a seguir pretende verificar o êxito das escolhas dos candidatos levando em conta as mesmas variáveis anteriormente abordadas. Entretanto, desde já os dados

antecipam as vantagens dos candidatos brancos, como atesta a tabela 3 desta pesquisa, como efeito tanto da provisão de melhores condições sociais quanto do estoque de candidatos inscritos. Sendo assim, interessa identificar o ponto em que a universalização de direitos perpassa o racismo estrutural. Para tanto, a avaliação que se segue mantém o mesmo formato da metodologia empregada, sobrepondo o atributo adscrito da raça às características da estratificação socioeconômica.

4.3.1 – Aprovação em função da renda

Freqüentemente a estratificação de renda é tida como um dos fatores com maior influência na aprovação dos candidatos. A análise a seguir, porém, vem mostrar que a renda parece mais determinante para as escolhas do que para o acesso, algo bastante evidente no caso dos candidatos pretos ao vestibular. Tomando por referência a situação dos estudantes pretos, pode-se dizer que não se comprova a existência de uma relação necessária entre renda e aprovação, como apresenta a tabela a seguir:

Tabela 10 – Percentuais de inscritos, aprovados e Indicador de Desempenho no vestibular UFF/2004 por grupo de cor e renda

Cor	ate 1 sm	1 a 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	mais 30 sm	(em branco)	Total Global
	Inscritos (%)							
Branços	1,3	9,6	21,8	12,9	6,4	4,4	0,4	56,8
pardos	1,7	11,2	13,3	5,2	2,1	1,1	0,3	34,9
pretos	0,8	3,8	2,7	0,6	0,3	0,1	0,1	8,3
Total	3,8	24,6	37,8	18,7	8,8	5,6	0,7	100,0
Aprovados (%)								
Branços	0,9	6,5	26,7	18,0	8,6	5,2	0,3	66,4
Pardos	0,4	5,8	13,5	5,4	2,5	1,2	0,3	29,1
pretos	0,2	1,3	2,2	0,6	0,1	0,1	0,1	4,5
Total	1,5	13,6	42,4	24,1	11,2	6,5	0,7	100,0
Indicador de desempenho								
	ate 1 sm	1 a 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	mais de 30 sm	(em branco)	Total Global
Branços	-30,77	-32,29	22,48	39,53	34,38	18,18	-25,00	16,83
Pardos	-76,47	-48,21	1,50	3,85	19,05	9,09	0,00	-16,60
pretos	-75,00	-65,79	-18,52	0,00	-66,67	0,00	0,00	-45,37

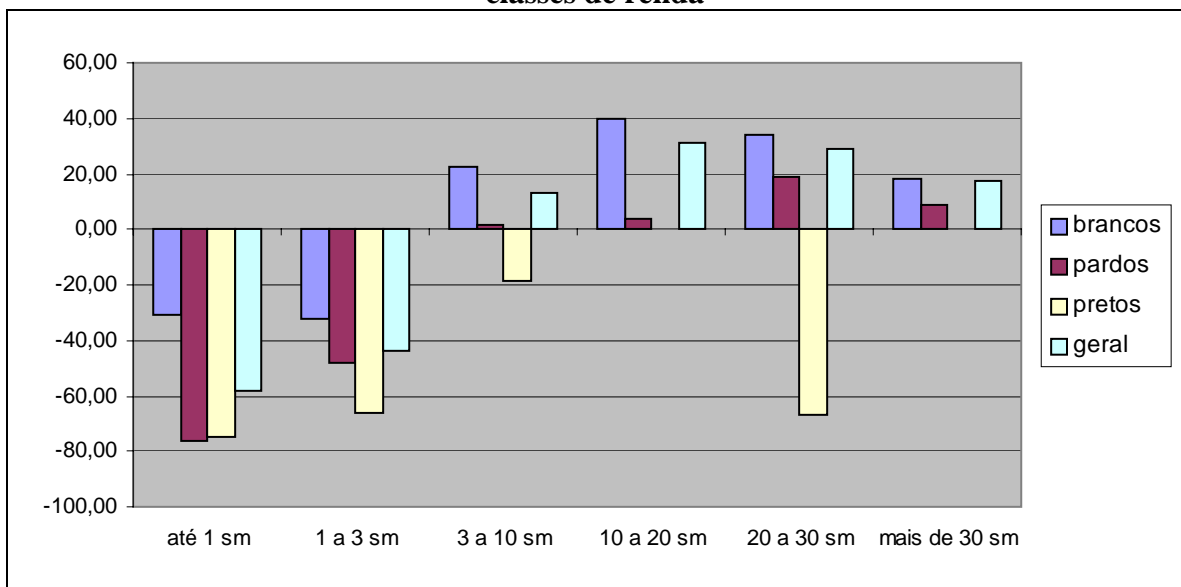
Fonte: COSEAC UFF / 2004

É possível observar que dentre os que possuem renda familiar de até 3 salários mínimos, o indicador de desempenho é negativo para todos os grupos de cor. Na faixa dos 3 aos 10 salários mínimos, com exceção dos pretos (-18,52), os grupos de cor alcançam valores com sinais positivos, sendo o indicador dos pardos (1,50) bastante inferior ao dos brancos (22,48). Entre 10 e 20 salários mínimos, os pretos alcançam indicador 0, significando um percentual de aprovação idêntico ao de inscrição. Na mesma faixa, os pardos elevam suavemente sua taxa de aprovação (3,85) e os brancos (39,53) ampliam ainda mais sua vantagem. Na faixa de renda dos 20 a 30 s.m. apenas os pretos obtêm um valor negativo (-66,67). Na faixa seguinte – acima de 30 s.m. – os candidatos pretos recuperam-se (0,00), sendo que os brancos verificam um indicador de desempenho (18,18) pouco inferior à metade do obtido na faixa dos 10 a 20 s.m.

Note-se que os candidatos pardos apresentam aprovação crescente em proporção correspondente à elevação de sua renda. Na faixa mais elevada de renda – acima de 30 salários mínimos –, os pardos alcançam sua menor distância com relação aos brancos. Nesta mesma faixa de renda os pretos inscritos obtêm novamente uma taxa de aprovação que se iguala a de sua inscrição, sendo que todos os que declararam renda acima de 50 s.m foram reprovados (-100,00).

Pela a perspectiva analítica adotada por Bourdieu (2005, p. 49), há entre as famílias que detêm um grande capital econômico tendência para um menor empenho nos investimentos educacionais de longo prazo, algo que seria um traço típico das classes intermediárias e da pequena burguesia, o que pode ser melhor demonstrado pela figura abaixo.

Figura 6 – Comparativo de desempenho no Vestibular UFF 2004 por grupos de cor e classes de renda



Fonte: Coseac UFF/2004.

Na barra que representa a indicação “geral”, a abstração do quesito cor permite observar precisamente o fato de os melhores desempenhos aparecerem associadas aos estratos intermediários de renda – de 10 a 30 salários mínimos. Ao agregarmos novamente a variável cor, podemos comparar o desempenho dos grupos de cor com o indicador geral de renda. Vê-se então que o indicador geral traduz adequadamente o desempenho apresentado pelos candidatos brancos e, em menor grau, a trajetória dos pardos. O mesmo não se pode dizer dos pretos.

As barreiras da cor à ascensão social são lembradas por Pastore e Valle Silva (2000, p. 94) na citação abaixo:

As pessoas não-brancas nascidas nos estratos mais altos são as que encontram mais dificuldades na conversão da posição de classe de origem em realizações educacionais. Em maior ou menor medida, dependendo do estrato social de origem, as pessoas do grupo não-branco contam com uma severa desvantagem no acesso a um recurso crucial na competição por posições na estrutura social, como é o caso da educação formal.

Analogamente à idéia manifestada por Bourdieu (ibid.) referente aos grupos socioeconômicos, podemos argumentar que os pardos – grupo intermediário do *continuum*

de cores – seriam o grupo mais disposto a investir no acesso à educação superior, pois, se a condição racial é tida como fator de discriminação, a aquisição do diploma de nível superior pode representar o elemento de distinção que, para além da cor, os livraria de estarem relacionados aos estereótipos do negro. Esta indicação aparece também nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos:

A conquista de credenciais profissionais de peso é um dos métodos de resistência, pelo menos em parte, à estereotipagem e à discriminação; em certa medida, também pode servir para compensar uma certa falta de 'relações' e outras vias informais de promoção social (Bowen & Bok, 2004, p. 160)

Assim, pensando numa maior adequação das afirmações de Pastore e Valle Silva (2000) ao desempenho dos grupos de cor no vestibular da UFF, deveríamos pensar nos significados da classificação *não-brancos* e no quanto ela reflete a realidade das condições atuais vividas pelos grupos de cor na sociedade brasileira. A diferença de desempenho entre os grupos de cor nos leva a concluir, ainda que com um certo grau de imprecisão, que a afirmação feita por Pastore e Valle Silva aplica-se mais verdadeiramente ao caso dos pretos do que dos pardos com elevada renda familiar inscritos para o vestibular UFF 2004.

Por outro lado, devemos notar também que mesmo as aparentes semelhanças de desempenho entre grupos de cor nas faixas inferiores têm um peso diferente em cada caso. Na faixa que vai até 3 salários mínimos estão inscritos 54,7% dos pretos, 37,0% dos pardos e apenas 19,2% dos brancos. Ou seja, a eliminação nesta faixa (comum a todos) tem um peso quase três vezes maior para os pretos e duas vezes maior para os pardos comparados aos brancos.

Por sua vez, nesta mesma faixa de renda concentram-se 32,7% dos pretos aprovados, 21,4% dos pardos e 11,2% dos brancos na mesma condição. Isto confirma o estoque de inscrição como um elemento de relativa influência para o êxito dos candidatos, ao mesmo tempo em que é condicionado por outros fatores como a própria expectativa do sucesso.

A tabela a seguir apresenta a distribuição dos aprovados pelas categorias de curso e faixa de renda:

Tabela 11 – Percentual de aprovados e inscritos no Vestibular UFF/2004 por cor, categoria de curso e renda familiar

RENDA	cursos	Total de aprovados por curso	Até 1 sm	1 a 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Brancos	A	15,7%	0,6 1,5	3,6 10,9	33,2 36,3	32,6 25,8	17,7 14,7	11,9 10,0	0,4 1,2	100,0 100,0
	MA	14,1%	0,4 2,4	4,9 18,7	44,9 41,3	27,4 21,9	12,1 8,7	9,5 6,4	0,4 0,7	100,0 100,0
	MB	24,8%	1,6 2,0	9,8 18,7	39,5 39,2	27,3 21,6	14,0 10,7	7,5 7,2	0,4 0,8	100,0 100,0
	B	14,4%	3,1 5,8	23,4 36,5	45,1 39,3	19,8 12,7	6,0 3,4	1,6 1,5	0,7 0,9	100,0 100,0
Total de Aprovados por faixa de renda			1,4%	9,8%	40,2%	27,2%	13,0%	7,9%	0,4%	100,0%
RENDA	cursos	Total de aprovados por curso	Até 1 sm	1 a 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Pretos	A	0,4%	7,1 7,5	14,3 37,9	42,9 34,5	28,6 11,5	0,0 5,5	7,1 2,4	0,0 0,7	100,0 100,0
	MA	0,6%	0,0 10,2	14,3 45,5	61,9 33,2	19,0 7,1	4,8 1,8	0,0 1,4	0,0 1,1	100,0 100,0
	MB	1,8%	5,1 7,3	18,6 45,7	54,2 34,6	13,6 7,2	1,7 2,9	1,7 1,0	5,1 1,5	100,0 100,0
	B	1,8%	5,1 14,2	45,8 57,5	39,0 23,2	8,5 3,2	0,0 0,9	- 0,0	1,7 0,9	100,0 100,0
Total de Aprovados por faixa de renda			4,6%	27,5%	48,4%	13,7%	1,3%	1,3%	2,6%	100,0%
RENDA	cursos	Total de aprovados por curso	Até 1 sm	1 a 3 sm	3 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	Mais de 30 sm	Sem declaração	Total
Pardos	A	5,6%	1,1 3,3	8,5 22,4	41,0 39,5	27,1 20,5	14,4 8,9	8,0 4,7	0,0 1,1	100,0 100,0
	MA	4,5%	0,7 5,1	15,1 33,2	47,4 40,5	26,3 13,5	6,6 4,7	2,7 2,2	0,7 1,3	100,0 100,0
	MB	10,9%	1,4 5,2	20,7 35,7	44,6 37,0	18,2 12,6	9,4 5,7	4,4 2,8	1,4 1,0	100,0 100,0
	B	7,5%	2,4 8,7	32,0 49,7	50,8 32,8	8,4 5,7	4,4 1,8	1,6 0,6	0,4 0,7	100,0 100,0
Total de Aprovados por faixa de renda			1,4%	20,0%	46,4%	18,5%	8,6%	4,2%	0,9%	100,0%

Fonte: Coseac/UFF, 2004.

Os números da tabela acima confirmam o desempenho superior dos candidatos autodeclarados brancos no vestibular da UFF. O percentual de 69% no total dos aprovados está praticamente dez pontos acima do total de inscritos do grupo. Pelo desempenho dos brancos, os pardos ocuparam 28,5% das vagas e os pretos apenas 2,5%. Além disso, podemos constatar que os candidatos brancos aprovados possuem uma mediana de renda que é superior a dos outros dois grupos de cor, ou seja, 48,1% dos aprovados são oriundos de famílias com renda superior a 10 s.m. Acima dessa faixa de renda o percentual dos pardos é de 31,3% e o dos pretos 16,3%.

As diferenças observadas nos perfis de renda dos grupos de cor reforçam a percepção de que lógicas diferenciadas presidem o acesso à universidade dos grupos mais sujeitos à discriminação. Sendo este o caso típico dos estudantes pretos, podemos observar que o percentual dos que possuem renda familiar de até 1 s.m. aprovado para os cursos de Alta Concorrência (7,1%) é aproximadamente sete vezes superior ao número relativo de brancos (0,6%) e pardos (1,1%) nessa faixa aprovados para a mesma categoria de curso. Por sua vez, nenhum candidato preto dessa faixa de renda foi aprovado para os cursos de Média-Alta Concorrência.

Na faixa de renda familiar que vai de 3 aos 10 s.m. concentram-se os valores modais de todos candidatos inscritos e aprovados no vestibular. É também onde os candidatos pretos estão mais concentrados, com destaque para a aprovação dos inscritos para os cursos de Média-Alta Concorrência. Em contraste, no extremo mais alto de renda, nenhum candidato autodeclarado preto foi aprovado para os cursos de Média-Alta Concorrência. Também não houve pretos aprovados na faixa de renda de 20 a 30 s.m para os cursos de Alta e de Baixa Concorrência. Em ambos os casos, embora os pretos com elevada renda estejam fortemente concentrados nos cursos mais disputados, semelhantemente aos outros dois grupos de cor, seu desempenho apresenta tendência de queda em quase todas as categorias de curso, situação parcialmente atesta explicada pelos baixos estoques de candidatos pretos nos pontos mais elevados da estratificação socioeconômica. Portanto, como parece demonstrar o caso dos estudantes pretos, a ausência de uma lógica que relacione o sucesso exclusivamente à condição de renda sugere a perseguição de outros fatores para a explicação do acesso à universidade.

4.3.2 – Aprovação segundo a Escolaridade dos pais

Ainda que tratada de maneira limitada, a tradução do capital cultural familiar em sucesso escolar, representado na forma de aprovação para o vestibular da Universidade Federal Fluminense, sofre um forte impacto da escolaridade dos pais, caso mais explícito dos inscritos para os cursos mais concorridos.

Deste modo, as tabelas desta seção apresentam os percentuais de aprovação segundo a escolaridade do pai e da mãe abrangendo as respostas para a questão “Qual o nível de

instrução do seu pai/mãe”, dadas as opções: 1) Não frequentou a escola 2) Fundamental Incompleto 3) Fundamental 4) Médio 5) Superior 6) Pós-graduação e 7) Não sei informar. Do mesmo modo que na análise referente às escolhas, os dados foram agregados em até Fundamental (perguntas 1 a 3); Ensino Médio (4); Superior (5 e 6); Não sei Informar (7).

Tabela 12 – Aprovação no Vestibular UFF/2004 por grupos de cor, categoria de curso e escolaridade do Pai (%)

Cor	Curso		Superior	Médio	Fund.	sem inst./fund. Incomp.	Não Sabe	Sem Declaração	TOTAL	
Branços	A	Aprov.	66,6	22,7	4,8	4,0	1,9	0,0	100,0	
		Insc.	56,7	26,1	5,6	8,1	3,2	0,3	100,0	
	MA	Aprov.	54,0	30,9	6,0	6,8	2,1	0,2	100,0	
		Insc.	44,2	30,3	7,8	13,6	3,8	0,3	100,0	
	MB	Aprov.	54,2	30,6	6,4	7,3	1,3	0,1	100,0	
		Insc.	44,7	29,1	8,1	14,2	3,8	0,3	100,0	
	B	Aprov.	34,2	31,8	8,0	20,7	5,3	0,0	100,0	
		Insc.	22,8	29,5	10,7	29,7	6,7	0,5	100,0	
	Distribuição total dos aprovados			53,4%	29,0%	6,2%	8,9%	2,4%	0,1%	100,0%
	Pretos	A	Aprov.	21,4	64,3	7,1	7,1	0,0	0,0	100,0
Insc.			24,0	27,4	11,3	28,1	8,5	0,7	100,0	
MA		Aprov.	28,6	52,4	14,3	4,8	0,0	0,0	100,0	
		Insc.	14,3	26,4	13,6	34,4	9,8	1,5	100,0	
MB		Aprov.	18,6	39,0	13,6	23,7	5,1	0,0	100,0	
		Insc.	13,2	24,2	14,0	36,5	11,1	1,0	100,0	
B		Aprov.	5,1	27,1	6,8	47,5	13,6	0,0	100,0	
		Insc.	6,5	19,4	13,0	46,6	13,1	1,4	100,0	
Distribuição total dos aprovados			15,0%	38,6%	10,5%	28,8%	7,2%	0,0%	100,0%	
Pardos		A	Aprov.	51,6	35,6	7,4	4,8	0,5	0,0	100,0
	Insc.		38,8	30,7	7,8	16,4	5,7	0,6	100,0	
	MA	Aprov.	41,4	38,7	7,2	9,4	3,3	0,0	100,0	
		Insc.	24,7	33,0	11,3	23,5	7,0	0,4	100,0	
	MB	Aprov.	35,8	33,3	6,3	19,3	5,0	0,3	100,0	
		Insc.	26,6	33,2	1,3	29,9	8,4	0,6	100,0	
	B	Aprov.	22,0	33,2	10,8	26,8	6,4	0,8	100,0	
		Insc.	11,8	25,2	14,2	38,3	9,7	0,9	100,0	
	Distribuição total dos aprovados			36,4%	34,7%	7,8%	16,6%	4,2%	0,3%	100,0%

Fonte Coseac /UFF, 2004.

Entre os candidatos brancos aprovados, o percentual de descendentes de pais que alcançaram no mínimo o nível superior é de 53,4%, caso único entre os grupos de cor. O percentual dos pardos entre os aprovados para esta categoria de curso é de 36,4%, enquanto entre os pretos apenas 15% representam uma segunda geração a alcançar o ensino superior.

A vantagem do capital cultural acumulado pela população branca se exacerba nos cursos de Alta Concorrência, onde 66,6% dos aprovados descendem de pais com ensino superior. Na categoria dos cursos de Baixa Concorrência este percentual é menor, 34,2%, mas ainda assim superior ao total de inscritos com esse perfil. Entre os pardos a conversão da maior escolarização paterna em aprovação é percebida em todos os cursos, embora em índices inferiores ao dos brancos. Dos pardos que ingressaram nos cursos de Alta Concorrência em 2004, 51,6% descendiam de pais com alguma escolarização de nível superior. Abaixo, nos cursos de Média-Alta Concorrência, o percentual foi de 41,4%. Em ambos os casos são notáveis as diferenças entre inscritos e aprovados. Em certa medida, podemos dizer que as escolhas e o desempenho dos estudantes com pais muito escolarizados nos cursos mais concorridos limitam as chances de aprovação dos outros candidatos.

Pela constatação desse sucesso devemos considerar o fato de muitos dos cursos relacionados nas duas primeiras categorias serem profissões liberais que certamente permitem aos profissionais da segunda geração apropriar-se de uma *rede relações* construída pelo exercício profissional de membros mais velhos da família.

Assim, diferentemente dos outros grupos de cor, os pretos que ingressaram na Universidade descendem majoritariamente de pais com escolarização máxima de Ensino Médio. O fato de 85% dos estudantes pretos aprovados representarem uma primeira geração a ascender ao ensino superior permite afirmar que eles galgaram uma maior distância até a Universidade. Dos pretos aprovados para os cursos de Alta Concorrência, nada menos que 64,3% descendem de pais com Ensino Médio. O mesmo ocorre com 52,4% dos que ingressaram nos cursos de Média-Alta Concorrência e com 39% dos aprovados para os cursos de Média-Baixa Concorrência.

Um último dado significativo refere-se aos percentuais dos que não souberam informar a escolaridade do pai. O percentual máximo identificado é de 13,6% para os pretos aprovados para os cursos de Baixa concorrência. Este dado aponta, provavelmente, para uma relação familiar marcada pela menor proximidade com o pai, o que certamente envolve aspectos como a afetividade, o diálogo e o reforço moral, apontados por Lahire (1997) como condicionante do sucesso de indivíduos oriundos das camadas populares.

Sobre este aspecto é interessante observar, como se apresentam na tabela abaixo os percentuais dos que informam não saber a escolaridade da mãe:

Tabela 13 – Aprovação no Vestibular UFF/2004 por grupos de cor, categoria de curso e escolaridade da Mãe (%)

Cor	Cursos		Superior	Médio	Fund.	Sem inst./fund. Incomp.	Não Sabe	em branco	Total
Branços	A	Aprov.	64,8	26,0	3,6	4,5	0,9	0,2	100,0
		Insc.	54,4	30,5	6,2	7,4	1,0	0,4	100,0
	MA	Aprov.	53,8	32,8	6,2	5,7	1,3	0,2	100,0
		Insc.	42,1	33,4	9,1	13,1	1,8	0,6	100,0
	MB	Aprov.	49,4	33,1	8,0	8,9	0,5	0,1	100,0
		Insc.	41,4	32,5	9,5	14,8	1,2	0,6	100,0
	B	Aprov.	30,1	39,8	11,6	16,6	1,7	0,2	100,0
		Insc.	21,2	32,5	15,2	28,1	2,4	0,6	100,0
Dist. Total dos aprovados			50,0%	32,8%	7,3%	8,8%	1,0%	0,2%	100,0%
Pretos	A	Aprov.	63,6	9,1	18,2	9,1	0,0	0,0	100,0
		Insc.	25,5	25,6	12,8	32,5	3,2	0,5	100,0
	MA	Aprov.	42,9	38,1	9,5	9,5	0,0	0,0	100,0
		Insc.	13,1	28,4	15,8	37,9	3,4	1,3	100,0
	MB	Aprov.	22,0	33,9	8,5	28,8	1,7	5,1	100,0
		Insc.	13,7	27,1	14,4	40,5	3,4	1,0	100,0
	B	Aprov.	10,2	27,1	11,9	49,2	1,7	0,0	100,0
		Insc.	5,1	22,7	18,5	48,3	4,4	0,9	100,0
Dist. Total dos aprovados			23,3%	30,0%	10,7%	32,7%	1,3%	2,0%	100,0%
Pardos	A	Aprov.	48,9	36,8	9,2	4,6	0,6	0,0	100,0
		Insc.	37,9	33,5	9,5	16,4	2,3	0,3	100,0
	MA	Aprov.	35,9	45,3	6,6	11,0	0,6	0,6	100,0
		Insc.	23,0	34,7	13,9	25,5	2,3	0,6	100,0
	MB	Aprov.	36,1	34,2	10,2	17,9	1,1	0,6	100,0
		Insc.	22,8	31,2	13,9	28,9	2,6	0,6	100,0
	B	Aprov.	18,8	36,0	15,6	26,8	1,2	1,6	100,0
		Insc.	10,7	27,1	18,1	40,3	3,0	0,8	100,0
Dist. Total dos aprovados			33,9%	37,2%	10,7%	16,5%	0,9%	0,7%	100,0%

Fonte: Coseac /UFF, 2004

Comparativamente aos percentuais da tabela anterior, um número muito menor de candidatos aprovados declarou não saber a escolaridade da mãe, com destaque para os candidatos pretos e brancos aprovados para os cursos de Baixa Concorrência (1,7%). Este fato sinaliza provavelmente para uma relação mais intensa com as mães. Da mesma forma, a escolaridade das mães parece ter impacto mais forte no acesso dos pretos, o que pode ser justificado pelo fato delas apresentarem escolaridade consideravelmente maior que a dos pais masculinos.

Dos estudantes pretos aprovados para os cursos de Alta Concorrência, 63,6% declararam a escolaridade superior da mãe. O mesmo ocorre com 42,9% dos que acessaram

os cursos de Média-Alta Concorrência. Nas mesmas categorias de cursos, os percentuais dos pardos foram, respectivamente de 48,9% e 35,9%, inferiores aos declarados para os pais. No caso dos estudantes brancos aprovados para os dois cursos da metade superior da tabela as diferenças de escolaridade entre os pais são menos significativas, sendo 64,6% no primeiro caso e 53,9% no segundo.

É interessante notar que apenas 3,6% dos aprovados brancos para os cursos de Alta Concorrência descendem de mães com Ensino Fundamental, número bem inferior ao perfil geral do grupo (7,3%). Na mesma categoria, os pardos representam-se com 9,2% e os pretos com 18,2%. No caso de pardos e brancos, esses números são pouco distantes dos percentuais de escolaridade declarados para os pais, mas é mais que o dobro do percentual declarado pelos estudantes pretos aprovados para a categoria de Alta Concorrência. Este dado parece evidenciar as vicissitudes que ainda acompanham a trajetória das mulheres de tez mais escura no sistema de ensino.

De outro modo, a comparação dos dados referentes às duas tabelas sugere uma série de conjecturas a respeito da própria configuração das famílias no que tange a composição do capital cultural global e da própria identidade racial de seus membros em função da escolaridade. Se tomarmos que os dados concentrados em ambas as tabelas refletem casos de uniões estáveis, estaríamos diante de uma série de casos em que a escolarização das mulheres supera a de seus cônjuges, particularmente, no caso da população dos pretos. De outro modo, poderíamos pensar serem mais comuns entre as mulheres pretas as uniões inter-raciais, fato que aponta para uma outra estratégia da ascensão intergeracional.

4.3.3 – Aprovação em função do capital escolar

Para a análise relativa às influências do capital escolar no acesso à universidade optamos por concentrarmo-nos apenas na identificação das escolas de origem dos aprovados para os cursos de maior concorrência, localizados na metade superior da tabela. Visto que é notória e comprovada a influência da escolarização privada no acesso à universidade – alunos oriundos de escolas privadas tanto se inscrevem quanto obtêm maior aprovação para a UFF –, optamos também por concentrar atenção nos aprovados oriundos de escolas públicas.

A tabela a seguir apenas confirma essa percepção sobre as escolas privadas:

Tabela 14 – Distribuição de inscritos e aprovados no vestibular UFF/2004 e Indicador de Desempenho por tipo de escolarização e grupo de cor.

Tipo de escolarização	Pública	Privada	Maior Parte Pública	Maior Parte Privada	Outros	Sem Declaração	Total
Distribuição percentual dos inscritos por cor ou raça							
Branços	15,4	35,0	2,8	3,1	0,2	0,1	56,6
Pretos	4,8	2,4	0,7	0,5	0,0	0,0	8,5
Pardos	14,2	16,1	2,4	2,1	0,2	0,0	35,0
Total (1)	34,5	53,5	5,8	5,6	0,4	0,1	100,0
Distribuição percentual dos aprovados por cor ou raça							
Branços	16,7	43,2	2,3	3,0	0,3	0,1	65,5
Pretos	2,5	2,0	0,2	0,2	0,0	0,1	4,9
Pardos	10,3	15,9	1,7	1,5	0,2	0,0	29,6
Total (2)	29,4	61,1	4,2	4,7	0,5	0,1	100,0
Indicador geral de desempenho							
Total (1 e 2)	-14,8	14,2	-27,6	-16,1	25,0	0,0	0,0

Fonte: Coseac/UFF, 2004

Os dados da tabela atestam o fato de a universidade pública ser, sobretudo, alvo dos estudantes de escolas privadas, onde os brancos são imensamente maioria. Este fato permite que os estudantes brancos com escolarização privada aumentem sua participação total na universidade de 35,0% no ato da inscrição para 43,2% entre os aprovados. Entre os estudantes brancos que freqüentaram exclusivamente escolas públicas, o aumento da participação é um tanto menor, de 15,4% para 16,7%. Os pardos com o mesmo tipo de escolarização têm uma participação entre os inscritos equivalente a dos brancos (14,2%), no entanto, decrescem entre os aprovados para 10,3%. No caso dos pretos oriundos de escolas públicas (4,8%), praticamente a metade não conseguiu aprovação na UFF naquele ano. Essas desvantagens notadas entre os pretos e pardos são menos acentuadas quando se trata dos oriundos de escolas particulares.

No geral, 61,1% dos estudantes aprovados no vestibular da UFF em 2004 tiveram escolarização exclusivamente privada, enquanto apenas 29,4% dos aprovados tiveram escolarização exclusivamente pública. Os números mostram também que a escola pública é o caminho mais comumente percorrido pelos pretos que alcançam a universidade (56,9% ingressaram na UFF por essa via e se somarmos os percentuais da terceira coluna o total eleva-se para 64,8%). No caso dos pardos, um percentual um pouco menor (40%) teve

acesso à universidade pela via da educação pública (são mais 6,8% com os dados da terceira coluna).

A tabela abaixo aprofunda nas trajetórias escolares dos grupos de cor até os cursos mais concorridos da universidade.

Tabela 15 – Origem escolar dos aprovados nos cursos mais concorridos da UFF, segundo o grupo de cor – números absolutos e percentuais.

Cor ou Raça	Origem Escolar	Alta Concorrência									
		Medicina	Com.Social	Direito	Biomedicina	Produção Cultural	Nutrição	Biologia	Turismo	Total	(%)
Branços	Colégios Militares	3	1	4				2		10	1,9
	Escolas Técnicas	7	2	4	1			2	2	18	3,5
	Públ. Metropolitanas			2	1			1		4	0,8
	Públ. Interior	5		5	1	1		5	5	25	4,8
	Públ.de Aplicação e Pedro II	4	5	7		2	2	1	3	24	4,6
	Escolas Privadas	92	66	116	19	21	28	46	45	433	83,6
	Pré-comunitarios										0,0
(em branco)	1	1						1	3	0,6	
Branços Total		112	78	139	22	24	30	57	56	518	100,0
Pretos	Escolas Técnicas	1								1	7,1
	Públ. Metropolitanas							1		1	7,1
	Públicas Interior	1								1	7,1
	Públ. de Aplicação e Pedro II							1		1	7,1
	Escolas Privadas	1	1	1		2	1	1	3	10	71,4
	Pré-comunitário										0,0
Pretos Total		3	1	1		2	1	3	3	14	100,0
Pardos	Colégios Militares			1						1	0,5
	Escolas Técnicas		3	2	1	1	1		2	10	5,4
	Públicas Metropolitanas			1				1	1	3	1,6
	Públicas Interior		2	2	3		2	1		10	5,4
	Publ. de Aplicação e Pedro II		2	1		2	1	2	3	11	6,0
	Escolas Privadas	30	24	44	8	7	16	9	9	147	79,9
	Pré-Comunitário							1		1	0,5
(em branco)					1				1	0,5	
Pardos Total		30	31	51	12	11	20	14	15	184	100,0
Cor ou Raça	Origem Escolar	Média-Alta Concorrência									
		Psicologia	Computação	Enfermag em	Administraçã o	Odontologi a	Veterinária	Arquitetura	Farmácia	total	(%)
Branços	Colégios Militares	1						2		5	1,1
	Escolas Técnicas	1	2	1	5	3	2	7	3	24	5,1
	Públ. Metropolitanas	1	1	1	3		1		1	8	1,7
	Publ. Interior	2	8	3	1	3	5	4	4	30	6,4
	Públ. de Aplicação e Pedro II	3	5	2	4	5	8	3	4	34	7,3
	Escolas Privadas	41	40	45	42	42	58	40	55	363	77,6
Pré-comunitarios	2				1				3	0,6	

	(em branco)			1			1			2	0,4
Branco											
Total		51	56	52	57	54	75	56	67	468	100,0
Pretos	Escolas Técnicas				1					1	4,8
	Públ. Metropolitanas			1						1	4,8
	Públicas Interior	1		1				1		3	14,3
	Públ. de Aplicação e Pedro II			1						1	4,8
	Escolas Privadas	1	1	5	1		2	2	2	14	66,7
	Pré-comunitário			1						1	4,8
Pretos Total		2	1	9	2		2	3	2	21	100,0
Pardos	Colégios Militares		1	1	3				1	6	3,4
	Escolas Técnicas	2	1		3	1	2	1	6	16	9,0
	Públicas Metropolitanas			1	2	1			3	7	4,0
	Públicas Interioranas	2	3	5	2	3	1		1	17	9,6
	Públ. de Aplicação e Pedro II	1			1			1	1	4	2,3
	Escolas Privadas	23	14	23	20	16	13	6	12	127	71,8
	Pré-Comunitário										0,0
Pardos Total		28	19	30	31	21	16	8	24	177	100,0

Fonte: Coseac / UFF, 2004

A identificação de uma maciça aprovação de candidatos originários de escolas privadas exigiria, talvez, uma maior especificação destas escolas, o que provavelmente revelaria uma diversidade muito aquém da esperada. Em menor escala, isto também pode ser válido em se tratando das escolas públicas, onde alcançamos um grau de especificação um tanto maior.

Concretamente, os números demonstram que dos poucos pretos aprovados para os cursos mais concorridos no Vestibular 2004 da UFF, nenhum teve como via os Colégios Militares. No total, foram cinco os aprovados que tiveram passagem por cursinhos Pré-vestibulares Comunitários: 2 autodeclarados brancos para o curso de Psicologia e 1 para o de Odontologia; 1 autodeclarado preto para o curso de Enfermagem e 1 pardo para o de Biologia.

Um número considerável dos estudantes pardos aprovados (16) teve passagem por escolas técnicas federais ou estaduais. Dos pretos aprovados, apenas 2 tiveram a mesma trajetória, tendo um alcançado ingresso para o curso de Medicina e outro para o de Administração. No estudo realizado por Queiroz (2004) sobre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) observou-se a passagem pelo Centro Federal de Estudos Tecnológicos da Bahia como um importante mecanismo de alavancagem de estudantes negros às carreiras universitárias. Num escopo mais abrangente, que incluía, além das escolas técnicas federais

tradicionais colégios estaduais tornados centros de referência de ensino técnico (FAETEC), confirma-se a validade dessa estratégia de ascensão, majoritariamente no caso dos estudantes pardos. Desse grupo, foram no total 26 candidatos aprovados por esta via, sendo 10 para cursos de Alta Concorrência e 16 para os de Média-Alta Concorrência.

Aprofundando nos dados dos candidatos aprovados para cursos mais concorridos que tiveram como via a escola privada, observamos que 33,9% dos brancos, 39,0% dos pardos e 45,8% dos pretos obtiveram algum tipo de bolsa para manutenção dos estudos, seja da empresa do responsável, da empresa em que trabalha ou, mais freqüente, da própria escola. O ingresso nessas *redes sociais* corresponde, por exemplo, a quase metade dos pardos aprovados para Medicina (13) e com 3/4 dos aprovados para Odontologia (6).

Um último dado interessante a ser observado é a aprovação de candidatos oriundos de escolas públicas do interior em comparação com os das regiões metropolitanas. Ainda que não consideremos o mapa da distribuição das escolas públicas do estado, as diferenças são significativas para todos os grupos de cor, sobretudo ao levarmos em conta os custos do deslocamento e da manutenção em Niterói.

4.4 – Os Significados das Escolhas e do Sucesso.

Evocar uma única teoria social como chave para elucidação dos padrões de escolha por carreira e sucesso no vestibular incide em provável risco de recairmos na crítica da concepção da “unicidade do indivíduo”, desprezando o caráter relacional das ações humanas, como argumenta Lahire (2002, p. 21). Para este autor, a heterogeneidade de pontos de vista, memórias e tipos de experiências não são, necessariamente, sintetizáveis e cumuláveis no indivíduo de modo que são dificilmente generalizáveis os fatores que possam explicar um conjunto de ações individuais. Segundo ele,

A articulação passado-presente só toma todo o seu sentido quando “passado” (incorporado) e “presente” (contextual) são diferentes, e a articulação torna-se particularmente importante quando os próprios “passado” e “presente” são fundamentalmente plurais e heterogêneos. Se a situação presente não é negligenciável, é, por um lado, porque existe a historicidade que implica que aquilo que foi incorporado não é necessariamente idêntico ou está em relação harmoniosa com o exigido pela situação presente e, por outro lado, porque os

envolvidos não são “um”, isto é, não são redutíveis a uma fórmula geradora de suas práticas, a uma lei interna, a um *nomos* interior. (Lahire, 2002, p. 46-47)

Por sua vez, há na formulação das normas legais e políticas públicas um inequívoco pressuposto generalizante acerca dos comportamentos individuais. No caso específico, constata-se nas regras do sistema vestibular um suposto de igualdade que de modo algum se verifica entre os candidatos que buscam lugar no ensino superior. Essa tensão é algo constante e, em última instância, recai sempre na concepção sobre o que seria o justo.

Desse modo, é preciso reafirmar que é pelo princípio de justiça vigente no modelo de seleção adotado pela Universidade Federal Fluminense que se produzem e reproduzem as desigualdades raciais que temos observado. Ao se negar diferenças particulares inscritas na vida desses agentes dificulta-se também a possibilidade de acesso de uma grande parcela da população ao ensino superior. Esse é um ponto que devemos resguardar na análise sobre a escolha feita pelos candidatos no ato de inscrição para o vestibular, ressaltando que uma grande maioria não chega sequer a vislumbrar a possibilidade de efetuar este tipo de escolha, situação a qual Bordieu e Passeron (1975, p. 164) denominaram “mortalidade escolar diferencial”, traduzida por um processo de auto-eliminação instaurado em face dos mecanismos de seleção estabelecidos pelo sistema de ensino. Com efeito, supor que esta seja uma estratégia consciente dos indivíduos, como atesta o paradigma racionalista, significaria desprezar a crítica que emana dos grupos em desvantagem social quanto ao sistema de seleção que os impede ou limita suas possibilidades de acesso ao ensino superior.

Por seu turno, também não é possível descartar a influência das experiências de discriminação racial associadas à marca racial (Nogueira, 1985) na determinação do comportamento dos grupos de cor quanto às escolhas de curso. Nos dados observados, observa-se uma hierarquia de desvantagens ordenadas pela cor que ressalta a orientação mais estética do que ética do racismo brasileiro. Esse fato, sempre lembrado nas constantes comparações com o racismo norte-americano, reforça na expressão *continuum de cores* o sentido de continuidade entre as nuances determinadas pelas características fenotípicas e da cor e a condição social. No mesmo sentido, o uso da expressão *não-brancos* em algumas pesquisas se faz uma (des)identificação pouco útil ao reconhecimento das verdadeiras tensões decorrentes das relações raciais.

Porém, abordar a temática das desigualdades raciais no Brasil equivale, em certa medida, travar relação com outras dimensões da realidade, sobretudo, com sua peculiar estrutura de classes. É inegável o fato de que a aproximação no espaço social (Bourdieu, 1996) – observada nas variáveis abordadas anteriormente – leva a uma significativa aproximação dos desejos pessoais, o que abarca todos os grupos de cor. Apesar disso, são sensíveis as diferenças de aspiração observadas entre os grupos que somam às desvantagens socioeconômicas prováveis barreiras provenientes da discriminação racial.

Inversamente, a melhoria das condições socioeconômicas resulta numa maior similaridade nas aspirações. Isto nos permite supor a existência de um capital informacional que subsidia todos os grupos de cor. Desse modo, os agentes oriundos dos estratos mais elevados teriam o privilégio de sobrepor às informações genéricas divulgadas sobre o universo acadêmico aquelas provenientes da aquisição de saberes e encorajamentos do próprio grupo familiar e da vivência num ambiente escolar competitivo. Com isto, ressaltar as escolhas e a aprovação de estudantes com estas características equivale à confirmação da reprodução das estruturas de classe pelo sistema educacional.

No entanto, para desenvolver esta questão mais profundamente, tratando com propriedade as diferenças relativas ao fator racial, devemos apontar particularmente para a ação dos grupos sociais subordinados, de onde decorreria uma maior renovação do sistema. Ao que parece, os pardos, grupo intermediário de cor, em condições sociais menos favoráveis assemelham-se mais ao perfil de ação dos pretos, ao passo que a melhoria dessas condições os faz estarem mais próximos dos brancos, grupo de cor em melhores condições sociais. A massiva concentração de candidatos pretos nos cursos menos concorridos seria então o sinal de afirmação da *marca racial* como signo de desvantagens sociais.

À medida que as vantagens socioeconômicas das quais desfruta a grande maioria da população branca na sociedade brasileira, traduzida em renda, escolaridade dos pais e acesso às boas escolas favorece a maior concentração deste grupo nos cursos mais concorridos, o vestibular da UFF assume a feição de uma competição entre iguais. Instigados por estes incentivos extras a disputar as carreiras de maior status e mais valorizadas pelo mercado de trabalho, os candidatos brancos dispõem de um estoque diferencial que tende a favorecer sua aprovação para os cursos mais concorridos. Em bloco, esta é uma vantagem competitiva que restringe a pluralidade de grupos raciais nesses cursos, com raras exceções, como é o caso do curso de Enfermagem, no qual uma

concentração significativa de candidatos pretos e pardos entre os inscritos se faz refletir também na aprovação.

Os dados também demonstram serem os candidatos pardos os que mais convertem a elevação do status socioeconômicos em aprovação no vestibular. Interessante também observar que se a melhoria das condições socioeconômicas que acompanha o aumento da competição tende a potencializar as chances de aprovação de candidatos brancos e pardos, seu efeito é inverso para a aprovação dos candidatos pretos, situação que remete à idéia do *ciclo cumulativo de desvantagens* (Hasenbalg, 1979).

Em uma situação hipotética, a sobreposição de características entre candidatos aos cursos mais concorridos da universidade, como o nível de renda familiar acima de 10 s.m, a escolarização privada e pai com escolarização maior que superior, notamos uma probabilidade de aprovação de 14,45% para candidatos brancos, de 12,10% para os pardos e estatisticamente nula para a pequena quantidade de pretos com esse perfil. Estes números novamente confirmam a tendência de evolução dos pardos ante a melhoria de suas condições sociais. No extremo oposto da hierarquia de concorrência dos cursos, a redução das diferenças nas probabilidades dos grupos de cor assevera as vantagens das condições sociais em detrimento da cor. Nesse quadrante da disputa, a probabilidade dos candidatos brancos (5,6%) é a mesma dos pretos, enquanto os pardos (9,25%) elevam ainda suas chances de aprovação quando seu estoque de inscrições também se eleva.

Podemos pensar que uma competição com as características do vestibular da UFF gera também entre os candidatos em disputa o que podemos chamar de “efeito autofágico”, que se faz notar, numa avaliação geral dos resultados, na percepção do fracasso como sendo o destino da maioria. Nesse sentido, é lógico pensar que a subjetividade do fracasso deverá ter significado diferenciado para os grupos que trazem consigo, além do sentimento da derrota, as experiências de discriminação.

Nessa mesma direção, é lógico supor que a discriminação latente possa interferir na realização dos exames e se reforçar com as reprovações nos exames. No exemplo de uma pesquisa extraída das experiências norte-americanas, Steele e Aronson (1998³⁴ apud Moehlecke, 2004, p. 169) aplicaram testes padronizados a quatro grupos de candidatos – dois negros e dois brancos. Ao primeiro grupo foi informado que o objetivo do teste seria a

³⁴ Steele, Claude & Joshua Aronson. *Stereotype Threat and the Test Performance of Academically Successful African-Americans* (s/d).

avaliação de suas habilidades intelectuais, sendo solicitado também que se identificassem racialmente. Ao segundo grupo foi informado apenas que o objetivo do teste era avaliar a qualidade das questões e não foi solicitado nenhum tipo de identificação.

Os resultados mostraram um desempenho significativamente inferior dos candidatos negros no primeiro grupo comparativamente ao segundo. Daí, a conclusão das autoras de que a ameaça de estereotipação e o medo de falhar em um teste, reforçando estereótipos já existentes, pode reduzir a eficiência obtida nas respostas. De acordo com os resultados da mesma pesquisa, os alunos negros gastariam mais tempo por item que os alunos brancos, além de manifestarem maior ansiedade durante a realização dos exames.

Esta indicação pode ser apurada na UFF pela leve tendência dos candidatos pretos em mudar o curso a que inicialmente almejavam numa segunda tentativa de ingresso. Marginalmente, observamos ainda que, acima da média, candidatos pretos e pardos indicam como motivação de suas escolhas fatores como a relação candidato/vaga ou a oferta no mercado de trabalho, sinalizando uma lógica racional da ação. O padrão normal das respostas atribui às escolhas a “adequação às aptidões pessoais”, sendo esse percentual de 70,7% entre os brancos, 65,0% entre os pardos e 58,1% entre os pretos. Por outro lado, faz sentido crer que uma parcela destas respostas absorva uma idéia de autonomia individual, produto de uma ideologia meritocrática, que visa camuflar os incentivos advindos de fatores como o tipo de educação familiar, escolar e a renda, fatores estes que pesam na conformação do *habitus* individual.

Finalmente, devemos pensar que a forma com que as escolhas e os fatores que condicionam as escolhas se traduzem em sucesso no vestibular, reforçando as vantagens da adscrição racial, leva-nos fatalmente a abordar a temática das ações afirmativas. Diante do quadro observado, pensar mecanismos que melhorem as condições de disputa por parte dos grupos discriminados implica também lidar com a problemática da classificação racial, uma vez que os grupos de cor preto e pardo, agregados sob uma mesma denominação, podem manifestar características diferentes de desempenho.

Esse tema envolve questões relativas à efetividade dessa política, pois, a julgar pelos dados do vestibular 2004 da Universidade Federal Fluminense, as vantagens dos candidatos pardos sobre os pretos tenderia a promover a maciça aprovação dos primeiros em detrimento dos últimos. Essa observação é tanto mais relevante quanto mais escassos forem os recursos distribuídos pelas políticas afirmativas. Tomando por parâmetro o

modelo de cotas raciais que vem sendo majoritariamente empregado, devemos entender que, quanto menos representativo da proporção de pretos e de pardos for o percentual da reserva de vagas, menores tendem a ser as chances de aprovação dos candidatos pretos em competição com os pardos.

Essa constatação, esbarra na preferência e nas estratégias políticas do “movimento negro” de denominação única para seus militantes, independente da tonalidade da pele. De outro modo, é necessário o desenvolvimento de estudos mais detalhados sobre o significado da categoria pardos no Brasil, que como se sabe, apresenta muitas peculiaridades relacionadas ao perfil social e às características regionais.

5 – AS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA

A discussão sobre a ampliação da presença de estudantes negros nos espaços das universidades públicas suscita imediatamente o debate sobre suas condições de permanência. Apesar disso, esse é um campo de investigação ainda menos explorado. Na maioria das vezes, a abordagem sobre o tema das ações afirmativas vem desacompanhada de uma efetiva disposição política para implementação de propostas dessa natureza. Ao que

parece, há obstáculos para se discutir simultaneamente medidas de ampliação de estudantes negros conjuntamente com a garantia de sua permanência nas universidades. Ou, ao contrário, a retórica sobre as dificuldades de permanência dos negros na universidade são usadas como justificativas para barrar o debate sobre a ampliação de sua presença.

Neste capítulo, o enfrentamento dessas questões se dá por uma exploração mais detida dos dados do Censo Étnico-Racial realizado na Universidade Federal Fluminense. Especificamente, abordamos variáveis que intervêm no tempo e nas condições de permanência de estudantes no ensino público superior como a idade, a conciliação com trabalho e o recebimento de bolsas. Entendemos que essas questões se tornam mais complexas ao passo que se pretenda distinguir da linha tracejada pelas condições sociais de vida material e cultural, a sobrederminação da discriminação racial. Sobre estes fatores, em última análise, acreditamos que se definem as condições de permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Num estudo referencial realizado por Zago (2005) os déficits de formação no Ensino Médio e o tipo de relação com o mercado de trabalho são apontados como os fatores sobre os quais incidem boa parte das dificuldades de permanência e sucesso de estudantes de origem popular ingressos em universidades públicas de qualidade. Vale informar que o estudo, abrangendo 27 entrevistas com estudantes universitários, “oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural” (ibid., p. 5), não estabelece identificação de cor pela pesquisadora tampouco pelos próprios informantes.

Na pesquisa, a concomitância com o trabalho aparece como uma alternativa para o financiamento dos estudos no caso da maioria dos entrevistados, findo o “pé-de-meia” reservado para os primeiros tempos na universidade. Na categoria de estudantes-trabalhadores são incluídos os estudantes com ligações diretas com o mercado de trabalho formal ou informal e aqueles situados na condição de bolsistas da universidade. Estes últimos, de um modo geral, se distinguem pela carga horária mais curta de suas funções e por gozarem das vantagens de uma maior inserção na vida acadêmica. Assim, a noção de *estudante parcial* é empregada pela autora justamente para caracterizar os estudantes em função do grau de inserção na vida acadêmica ou da prioridade dada aos estudos.

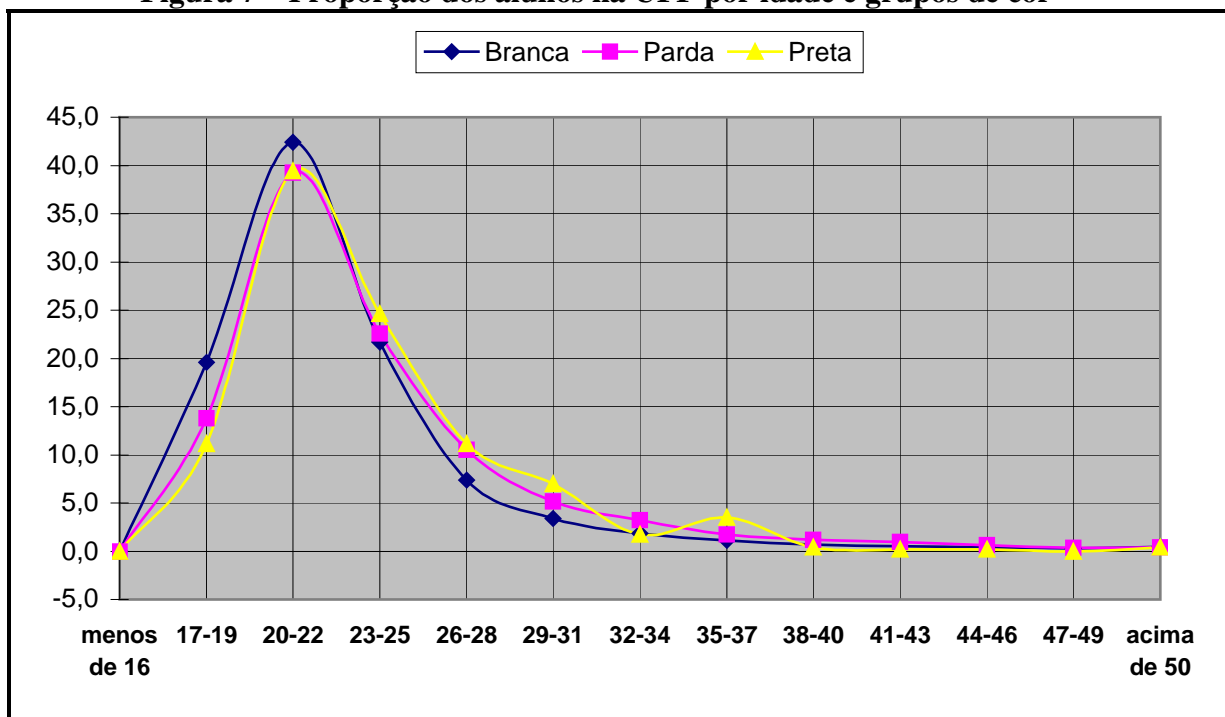
Mesmo baseados numa metodologia distinta, podemos reconhecer nas questões levantadas por Zago os rumos de orientação para esta investigação. Importa ressaltar que, embora as pressões por ingresso no ensino superior por parte dos grupos populares venham

se tornando um fato notório, é especialmente de modo racializado que esta demanda tem se manifestado na sociedade brasileira, seja pelo crescimento do movimento dos cursos Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC's) ou pela luta para implementação da política de cotas capitaneada pelo movimento negro. Dessa forma, consideramos que a inclusão da variável “cor” também nos estudos sobre permanência tanto sofisticada as análises quanto tende a qualificar as políticas de assistência ao estudante ante o fato da discriminação racial.

5.1 – Idade de Acesso e tempo de permanência

A idade de ingresso na universidade é um dos aspectos mais reveladores da trajetória pregressa dos estudantes universitários, que se configura numa situação de sucesso tão logo a permanência não é atravancada por outros fatores. Portanto, o dado mais significativo no que tange às análises que operamos nesta parte da pesquisa diz respeito à observação da idade de ingresso e ao tempo de permanência dos grupos de cor na universidade como aspecto indicador das dificuldades objetivas encaradas durante o período de permanência na Universidade.

Assim, partindo da consideração que o ciclo da escola básica brasileira se encerra, idealmente, aos 17 anos de idade para a maioria dos jovens, organizamos os dados em *coortes* etárias a partir dessa faixa de idade para observar sua concentração no tempo. No aspecto geral, as informações trazidas confirmam o esperado: pretos e pardos ingressam mais tarde no ensino superior e o concluem em mais tempo, como demonstra a figura abaixo.

Figura 7 – Proporção dos alunos na UFF por idade e grupos de cor

Fonte: Censo étnico-racial da UFF/2003

Através do gráfico acima pode-se observar uma maior concentração de estudantes da UFF na faixa de idade situada entre 20 e 22 anos, independente do grupo de cor. Nessa *coorte* estava cerca de 40% do total de estudantes, com pico de 42% para os estudantes brancos. Estes dados nos levam a pensar, por hipótese, que o maior volume de estudantes concentrados nessa faixa de idade se destaque por agregar, anualmente, estudantes que não ingressam numa primeira tentativa no vestibular ou tiveram algum atraso em sua trajetória escolar progressiva³⁵.

Na primeira *coorte*, 17-19 anos de idade, o contingente de estudantes na universidade aproxima-se da metade observada na seguinte, mais uma vez com proeminência dos estudantes brancos, com representação de quase 20%. Nessa mesma faixa de idade, pretos e pardos estão colocadas abaixo dos 15%. A proximidade da faixa de idade que vai até os 19 anos com a idade considerada normal para a conclusão do Ensino Médio informa que esta representa a primeira *coorte* de ingressos na UFF. Sendo assim, e tomando como base que uma boa parte dos cursos da universidade pode ser concluída num prazo regular de quatro anos, podemos ter a *coorte* etária que vai dos 23 aos 25 anos como

³⁵ A confirmação desta hipótese dependeria de dados não disponíveis no Censo UFF 2003, como o período de curso dos estudantes.

a primeira *coorte* de saída por conclusão de curso. Nesse caso, observamos que a ordem da representação gráfica entre os grupos de cor se inverte. As linhas que representam pretos e pardos cruza e supera a dos brancos, posição na qual se preserva em todas as faixas de idade seguintes.

É curioso observar que o percentual de participação dos pretos nas *coortes* acima dos 31 anos sofre uma queda abrupta – de 7,0% para 1,7% – e quase se iguala ao dos brancos (1,8%), ficando abaixo mesmo dos pardos (3,2%). No entanto, na faixa acima, dos 35-37 anos, esse percentual volta a crescer e dobra, o que sugere haver nesse interregno uma nova entrada dos pretos na universidade. Uma hipótese possível para esse movimento pode estar ligada às necessidades especiais de trancamento de matrículas, com retomada posterior dos estudos.

Numa pesquisa complementar à sua tese de doutoramento, Teixeira (2003b) buscou identificar as razões do fracasso dos estudantes *não-brancos* que haviam ingressado na universidade em 1995, ano de início de sua pesquisa. Pela trajetória desses estudantes a autora representa a idéia de fracasso pela não conclusão do curso por evasão ou outras causas. Embora a pesquisa tenha sido prejudicada pela dificuldade de localização e pela indisponibilidade de tempo para entrevistas por parte da maioria dos estudantes selecionados, Teixeira aponta algumas conclusões interessantes. Num grupo de 1.204 estudantes identificados como *não-brancos* em 1995, sete anos após, apenas 34,5% estavam formados, 10,9% ainda estavam matriculados, 2,8% haviam trancado suas matrículas e cerca de 30,0% haviam tido suas matrículas canceladas por algum motivo.

Interessante ainda notar que os cursos categorizados nesta pesquisa como de Baixa Concorrência coincidem exatamente com os cursos identificados por Teixeira (*ibid.*) como os de maior evasão. Os cursos de Química, Química Industrial, Matemática, Letras e Física (todos categorizados como de Baixa Concorrência nesta pesquisa) se particularizam por haver apresentado naquela pesquisa um percentual de evasão acima de 40%. De acordo com Teixeira (*ibid.*), esse percentual se estabelece muito acima da média de evasão nacional referente ao ano de 1995, situada em 14,4%. No curso de Física, por exemplo, o abandono dos estudantes não identificados como brancos supera os 60%.

Avançando sobre os resultados encontrados, Teixeira (*ibid.*) destaca a mudança de cursos como um dos fatores que mais levam ao cancelamento da matrícula. Os cursos com maior cancelamento de matrícula por esta razão foram os de Psicologia, Enfermagem,

Geografia, Ciências Sociais e Farmácia. Nestes casos, é menor a coerência com a ordem de concorrência, mas entre os cursos da área de saúde, categorizados como de Média-Alta Concorrência, é possível prever o desejo de se transferir para o curso de Medicina como uma das causas principais desse fenômeno. Ainda que não se disponha de dados precisos que confirmem para quais cursos teriam migrado estes estudantes, é possível supor que a transferência interna seja uma estratégia recorrente para o acesso aos cursos mais disputados. Pode-se dizer, portanto, que certos cursos universitários estão mais sujeitos que outros ao que podemos chamar de “efeito trampolim”, visto que serviriam apenas de base para que os estudantes possam dar saltos para cursos cujas disputas se apresentam muito intensas no vestibular.

A pesquisa de Teixeira (ibid.) não aborda a adoção desta estratégia por alunos brancos, mas apresenta algumas outras informações numa área pouco explorada nos estudos sobre relações raciais no ensino superior. Os maiores percentuais de negros ingressos em 1995 ainda em curso no ano de 2002 são identificados pela autora nos curso de Arquivologia (38,9%). Percentuais elevados – acima de vinte por cento – também foram identificados nos cursos de Psicologia, Engenharia Química, Biblioteconomia, Comunicação Social, Arquitetura, História, Farmácia e Geografia. Os cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Informática e Nutrição foram listados por não apresentarem nenhum inscrito dos ingressos em 1995, mesmo sendo cursos de maior duração. A diferença entre os dois grupos é atribuída pela autora à condição socioeconômica diferenciada, inferida a partir dos locais de moradia desses estudantes.

Seguindo os parâmetros definidos para esta pesquisa, a tabela abaixo apresenta a distribuição etária dos grupos de cor de acordo com as categorias de curso:

Tabela 16 – Distribuição etária dos grupos de cor na UFF por categorias de curso.

ALTA CONCORRÊNCIA													
IDADE	17-19	20-22	23-25	26-28	29-31	32-34	35-37	38-40	41-43	44-46	47-49	Acima 50	
Branco	28,1	49,3	14,1	3,8	1,3	1,2	0,6	0,2	0,3	0,2	0,3	0,6	100,0
Pretos	15,6	51,1	22,2	6,7	2,2	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
Pardos	21,5	50,9	17,2	4,1	2,3	1,2	0,6	0,9	0,9	0,3	0,0	0,3	100,0
MÉDIA-ALTA CONCORRÊNCIA													
Branco	16,5	46,0	25,7	6,7	2,2	1,2	0,5	0,3	0,1	0,1	0,1	0,8	100,0
Pretos	16,9	39,0	26,0	7,8	3,9	1,3	1,3	0,0	0,0	1,3	0,0	2,6	100,0
Pardos	12,9	43,6	26,3	11,3	3,0	1,4	0,0	0,7	0,4	0,0	0,0	0,4	100,0

MÉDIA-BAIXA CONCORRÊNCIA													
Branços	18,9	39,7	22,8	8,5	3,5	1,8	1,3	0,9	0,6	0,4	0,4	1,1	100,0
Pretos	10,7	44,4	23,0	9,6	7,5	1,1	1,6	0,5	0,5	0,0	0,0	1,1	100,0
Pardos	14,0	37,7	22,6	10,2	5,9	3,5	1,9	1,4	1,1	0,5	0,3	0,9	100,0
BAIXA CONCORRÊNCIA													
Branços	15,9	34,4	20,6	9,2	7,1	3,3	2,4	1,4	1,4	1,3	0,6	2,4	100,0
Pretos	7,4	28,9	26,2	15,4	8,1	2,7	8,1	0,7	0,0	0,0	0,0	2,7	100,0
Pardos	10,7	32,1	21,8	13,2	7,2	4,9	3,1	1,4	1,4	1,4	1,0	1,8	100,0

Fonte: Censo Étnico Racial da UFF/2003.

Um dos aspectos que devemos ressaltar na tabela acima é a possibilidade de se apreender a lógica de ingresso e o tempo de permanência pela perspectiva da ordem de concorrência. No topo da tabela as entradas na faixa de 17-19 anos de idade para todos os grupos de cor são praticamente o dobro dos percentuais de entrada nos cursos que estão na base da hierarquia. O mesmo ocorre se fizermos a mesma comparação nas faixas de idade acima dos 26 anos, que representam a saída dos estudantes da universidade³⁶.

É de se registrar a diferença dos pretos relativamente aos outros grupos de cor, o que reafirma o ingresso tardio desses estudantes. Na categoria dos cursos de Média-Alta Concorrência, os estudantes pretos mantêm uma trajetória equivalente a dos brancos até a *coorte* de 23-25 anos. Nessa categoria a trajetória mais longa nesses cursos é a dos pardos. Ingressam mais tardiamente (12,9% na *coorte* etária de 17-19 anos) e se mantêm na *coorte* dos 26-28 anos percentuais que superam todos os outros grupos. Seus maiores percentuais nessa *coorte* estão nos cursos de Enfermagem (20,0%) e de Farmácia (16,6%), sendo o primeiro um dos cursos em que apresentam mais alta taxa de aprovação.

A análise referente aos cursos de Média-Baixa Concorrência é balizada pelo grande quantitativo de estudantes de Engenharia. Representam cerca de 30% do total de estudantes nessa categoria de curso. O dado mais significativo diz respeito novamente à pequena distância que separa a presença de pretos e brancos na primeira *coorte* de idade. Porém, já na segunda *coorte* a concentração de candidatos pretos está acima de todas as outras, o que indicaria uma provável dificuldade de ingresso numa primeira tentativa. Nas *coortes* de idade acima dos 31 anos a presença de pretos (7,5%) é o dobro da dos brancos (3,5%). Merece ainda destaque a participação dos pardos nessa mesma *coorte* etária, indicando formação um tanto mais tardia que a de pretos e brancos.

³⁶ Acredito que a elevação nos percentuais nas *coortes* de idade acima dos 35 anos deve ser atribuída mais a novas entradas do que a retardos nas saídas. Embora este seja um fenômeno interessante, sua análise escapa aos nossos objetivos.

Na última categoria de cursos são verificados, para todos os grupos de cor, os menores percentuais de jovens na primeira faixa de idade e um maior prolongamento dos percentuais nas *coortes* de idade. Para todos os grupos de cor na *coorte* de 26-28 anos os percentuais observados são maiores que nas outras categorias de curso. No caso dos pretos, por exemplo, uma entrada mais tardia pode ser constatada pela distribuição dos estudantes na *coorte* que vai dos 20 aos 25 anos (média de 27,55%) e a concentração na *coorte* dos 26-28 anos (15,4%) mais de duas vezes acima da constatada nos cursos de Alta Concorrência (6,7%).

È lógico afirmar que as diferenças constatadas nas análises acima referentes tanto aos grupos de cor quanto às categorias de curso estejam relacionadas também às condições socioeconômicas das famílias desses estudantes, razão pela qual podemos continuar a crer que são diversos os fatores que asseguram a permanência na universidade dos grupos que somam às desvantagens da condição social a discriminação pela cor. Alguns desses fatores buscaremos nas análises seguintes.

5.2 – A condição de estudante parcial

“Eu tinha que arranjar alguma coisa, porque eu não podia viver só de fazer unha, né ? Aí eu fui e fiz o concurso pra funcionária da universidade. Eu tinha que fazer alguma coisa certa que eu passasse. Passasse e fosse chamada. Eu tinha que ser chamada. Então eu tinha que entrar por baixo. Assim eu fiz, fiz concurso pra copeira (...) Tinham 22 vagas. Ah, eu vou arriscar, né. Porque eu não gosto de fazer concurso de menos de 100 vagas (...) Aí eu fiz e tirei em 18°. Quase que nem entro, né. As pessoas falaram, ‘Ah, você fazendo faculdade vai fazer prova pra copa ? Mas gente, eu tenho que trabalhar!’”

(Aluna de Biblioteconomia, *in* Teixeira (1998))

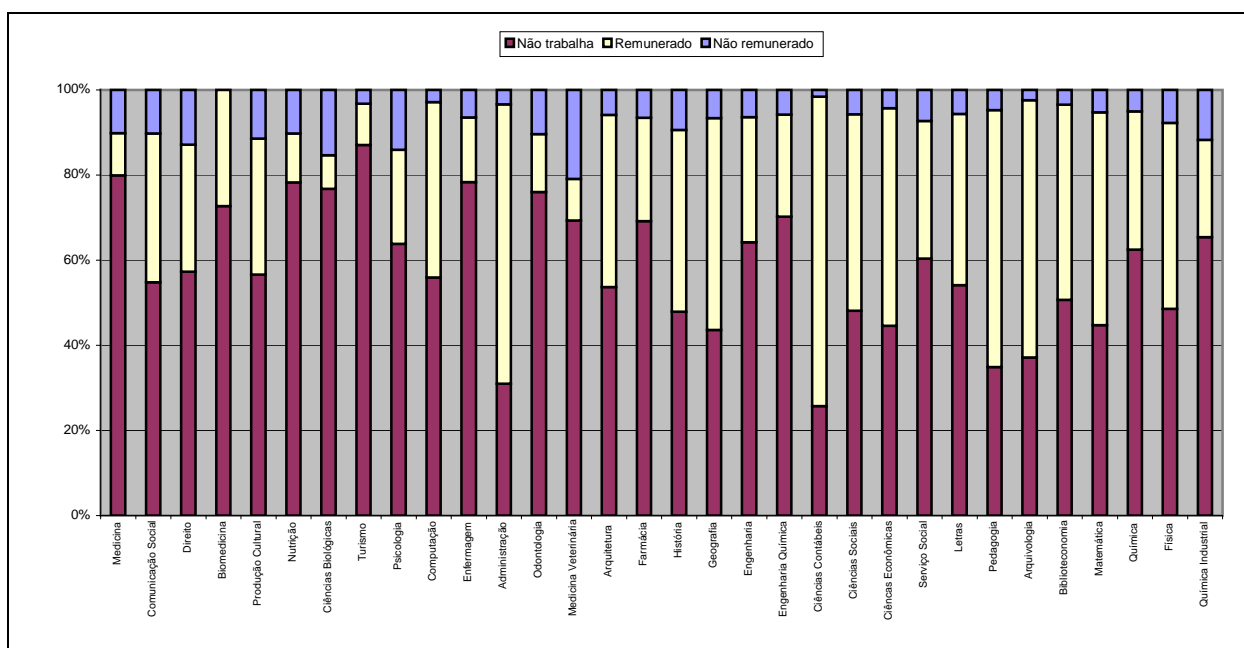
A demanda por uma vaga no mercado de trabalho durante o curso de graduação mostra-se como um dos aspectos cruciais na relação causal que tende a explicar o tempo de permanência de estudantes na universidade. Nestas condições, antes que uma escolha voluntária, o desejo precoce de ingressar no mercado de trabalho se manifesta em contraste com as condições socioeconômicas dos alunos e aspectos organizacionais dos cursos universitários. Dentro desses limites, o peso atribuído à variável cor deve ser compreendido

também pela evitação dos cursos com carga horária integral³⁷ – o que não necessariamente coincide com a ordem de concorrência – com vistas à conjugação do tempo dedicado aos estudos com o horário do trabalho.

A apreciação geral desta realidade demonstra uma proporção maior de estudantes brancos nos cursos integrais (40,34%) quando comparados aos pardos (33,63%) e aos pretos (26,97%). Mas, mesmo havendo uma forte relevância nesses dados, devemos atentar para outras questões intervenientes, sobretudo, se observarmos que 55,0% dos estudantes matriculados na UFF não trabalham, o que representa um percentual substancialmente superior ao de pretos e pardos na própria Universidade.

A figura abaixo apresenta a distribuição desse grupo nos cursos da UFF.

Figura 8 – Situação de trabalho atual dos estudantes da UFF, segundo o curso.



Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF, 2003

Analisando os dados, observa-se que a metade dos cursos considerados está situada acima do percentual dos 55,0% relativo à declaração de não-trabalho dos alunos. Nesse grupo estão majoritariamente cursos que compreendem as áreas de formação tecnológica e saúde, mas também carreiras em que os estudantes pretos e pardos estão muito presentes,

³⁷ No edital do vestibular 2004 da UFF são identificados como integrais os seguintes cursos: Arquitetura, Biblioteconomia, Biomedicina, Comunicação Social (Cinema), Engenharias, Engenharia Química, Farmácia, Medicina, Nutrição, Psicologia, Química e Química Industrial.

como o Serviço Social e Enfermagem. No lado oposto, o curso de Administração, noturno e predominantemente branco, destaca-se pelo alto percentual de estudantes-trabalhadores. Isto nos leva a reconhecer que as oportunidades objetivas, no sentido conferido por Elster (1994), também impactam positivamente sobre as vontades subjetivas dos estudantes, independente da condição racial ou até mesmo da condição socioeconômica.

Muito embora esta análise não permita minimizar a importância do trabalho formal como fator que contribui para o tempo de conclusão do curso por parte de estudantes pretos e pardos, devemos notar que não há uma relação necessária entre a hierarquia dos cursos e a participação no mercado de trabalho. Variáveis como o número de vagas e a organização do quadro de disciplinas tendem também a influenciar no número de alunos inseridos no mercado de trabalho. É claro que a diferença entre os cursos deve pesar quanto ao *status* da ocupação, quanto à percepção de rendimentos, à carga horária e os deslocamentos até a Universidade. E, nesses casos, como se buscou demonstrar no Capítulo 2 desta pesquisa, a condição racial deve ser sempre levada em conta. Mas em termos gerais, parece serem pouco expressivas as diferenças entre os grupos de cor referentes à associação com o mercado de trabalho. A tabela abaixo confirma a informação:

Tabela 17 – Tipo de participação no mercado de trabalho por grupos de cor (%).

Cor ou raça	Remunerado	Não remunerado	Não trabalha	NR	Total
Branca	33,2	7,0	57,0	2,8	100,0
Preta	35,7	7,2	53,9	3,2	100,0
Parda	40,1	7,2	49,0	3,7	100,0
total	35,2	7,1	54,7	3,1	100,0

Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF/2003

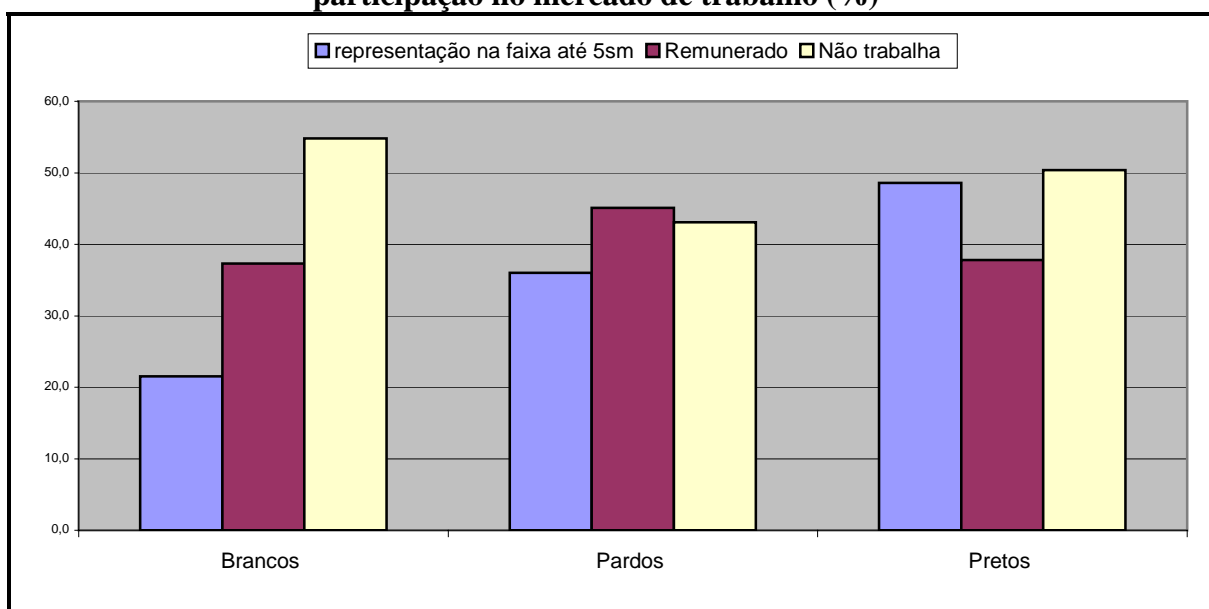
Em relação à declaração de não-trabalho, a maior diferença entre os grupos de cor é de oito pontos percentuais, separando pardos (49,0%) e brancos (57,0%). Os estudantes pretos ocupam uma posição intermediária, quatro pontos percentuais distante dos brancos. Não há diferenças relevantes entre os que declararam realizar atividades não-remuneradas.

No aspecto que trata das prováveis pressões advindas das condições socioeconômicas dos estudantes, notamos que a diferença percentual entre os estudantes da UFF que declararam não trabalhar (54,7%) é quase equivalente ao total de estudantes com renda familiar até 10 s.m. na Universidade, incluindo neste dado todos os grupos de cor.

Devemos, no entanto, novamente considerar que esta faixa de renda abarca de modo diferente os grupos raciais. Nela estão 46,8% dos brancos, 63,5% dos pardos e 74,2% dos pretos.

Entretanto, à medida que muitos indivíduos desse grupo não podem ser considerados propriamente pobres, de modo que o trabalho se manifeste como uma necessidade – e não uma oportunidade –, observamos as condições entre os estudantes situados na faixa de renda familiar de até 5 salários mínimos.

Figura 8 – Grupos de cor na faixa de renda familiar de até 5 salários mínimos e participação no mercado de trabalho (%)



Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF, 2003

Mesmo considerando as prováveis dificuldades decorrentes de uma maior contrição nos níveis de renda familiar, a maioria dos estudantes declarou não possuir relação efetiva com o mercado de trabalho. Na condição oposta, os brancos, apesar de representarem apenas 21,5% dos estudantes nessa faixa de renda, possuem um percentual de colocação no mercado de trabalho equivalente ao dos alunos autodeclarados pretos. O dado é significativo visto que praticamente metade dos candidatos pretos está situada nessa faixa de renda. Os pardos ocupam posição intermediária quanto à representação nessa faixa de renda familiar (36,0%) e destacam-se por formarem o grupo com maior participação no mercado de trabalho (45,0%).

A interpretação destes dados aponta novamente para a barreira estrutural colocada pelo preconceito de marca na sociedade brasileira e que atinge mais diretamente os pretos. Pois, se a integração no mercado de trabalho é uma condição viável para a permanência destes jovens oriundos de famílias de baixa renda numa universidade pública de qualidade, que razões teria uma significativa parcela de estudantes pretos para evitá-la? É provável que a competição com os alunos brancos e pardos por vagas que atendam as suas necessidades específicas de estudantes-trabalhadores contenha uma explicação. Nesse caso, devemos nos questionar: de que outras estratégias estariam se valendo estes estudantes para assegurar sua manutenção na universidade?³⁸

Por estas questões, podemos dar vazão a outras hipóteses explicativas das condições de permanência na universidade de estudantes pobres vitimados pelo racismo. A primeira delas diz respeito às políticas institucionais de permanência e sucesso acadêmico, como o pagamento de bolsas ao alunado. Analisaremos essa hipótese a seguir. Outra razão remete à formação das *redes de relações* identificadas por Teixeira (2003; 1998) como um dos aspectos mais determinantes tanto do acesso quanto da permanência dos estudantes negros que ascendem ao ensino superior. Como demonstrou a autora, a integração numa *rede* é o elemento que orienta e preserva o projeto dos agentes no ambiente universitário, na forma de financiamento de boas escolas, cursinhos pré-vestibulares, gastos com transporte, alimentação ou mesmo incentivos morais.

Em termos atuais, o conceito de *redes sociais* tem sido empregado de modo diverso em pesquisas que visam dar conta de realidades que vão desde a orientação dada às políticas públicas no interior da máquina burocrática do Estado ou organizações não-formais da vida comunitária ou familiar. No sentido tomado para esta pesquisa, a idéia de redes serve também para introduzir o conceito de *proteção social*, que no âmbito da assistência compreende os casos de ajuda-mútua e solidariedade não necessariamente devidas à intervenção direta das instituições do sistema capitalista³⁹.

³⁸ É sabido que a evasão é uma realidade concreta para muitos destes estudantes, porém, na ausência de dados concretos que permitam abordá-la, optamos por não avançar a discussão nesse momento.

³⁹ Na abordagem conferida por Góis (1995), a proteção social inclui, além dos investimentos estatais, as ações das associações filantrópicas, das ONG's, as relações primárias entre patrões e empregados, em esfera comunitária ou familiar. Assim sendo, no âmbito da Universidade Federal Fluminense podemos observar que uma das formas mais evidentes de organização em redes sociais é o compartilhamento de moradias estudantis, já que a universidade não dispõe de alojamentos próprios. A localização da universidade à margem da cidade do Rio de Janeiro e a preservação de laços estreitos entre a cidade de Niterói, ex-capital do extinto estado do

Já na perspectiva de Bourdieu, as formas de inserção e a extensão da rede de relações cultivada pelos agentes se traduzem num outro tipo de capital: *o social*. Na definição do autor, esse capital corresponde ao

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma **rede durável de relações** mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, em outros termos, à **vinculação a um grupo**, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (Bourdieu, 2005, p. 67)

No caso com o qual estamos lidando, a expressão desses capitais seria observável pela diferença de rendimentos obtidos em termos de inserção no mercado de trabalho entre os grupos de cor situados numa mesma faixa de renda e com equivalente nível de escolaridade. Daí, ao afirmarmos a importância do capital social na potencialização das possibilidades individuais, referendamos também a existência da discriminação e do racismo como elemento significativo para *inter-reconhecimento* dos agentes, elemento capaz de regular o volume de relações rentáveis (seja em termos de capital econômico, cultural ou simbólico) que estes podem acumular ao longo da vida. Como na acepção reprodutivista de Bourdieu, podemos argumentar que a inserção numa rede de relações não é um dado ocasional, mas “produto de um trabalho de instauração e manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos” (ibid., p. 68), o que se deixa transparecer na forma de organização de associações, clubes seletos, no mercado de casamentos, etc. Nessa última afirmação encontramos os limites da explicação da cor como condicionante dessas relações no ambiente universitário em questão pela simples falta de evidências empíricas que corroborem ou evidenciem a organização intencional de associações segregacionistas na universidade.

Por outro lado, a consideração de que a explicação dada pela *rede de relações* não abarca a totalidade dos casos leva-nos a partir para novas hipóteses e especulações. É nesse

Rio de Janeiro, com cidades do norte-fluminense, das quais recebe um considerável fluxo migratório, talvez sejam as principais razões para que se potencialize este recurso.

sentido que discutiremos a seguir o papel desempenhado pelas políticas institucionais da universidade voltadas para a permanência e o sucesso dos estudantes.

5.3 –Políticas institucionais de permanência: os programas de bolsas

As políticas institucionais de apoio à permanência compreendem as ações de assistência estudantil e incentivo ao sucesso acadêmico mantidas com recursos da própria universidade ou por órgãos governamentais de fomento ao ensino e à pesquisa. Na relação dessas políticas com a questão racial devemos pensar o quanto elas são capazes de compensar as desvantagens sociais trazidas pelos grupos de cor, assegurando sua permanência e favorecendo seu sucesso em termos de excelência acadêmica.

No primeiro caso se enquadram as ações de assistência social, alimentar e saúde estruturadas para atender tanto ao público estudantil quanto aos servidores da Universidade. Muito embora a maioria destas ações seja de caráter universal, a Universidade mantém um programa de bolsas de treinamento voltado exclusivamente para os estudantes de baixa renda e cujo acesso é regulado pela comprovação da necessidade econômico-financeira. O recebimento desse benefício prevê a conversão do valor da bolsa de estudos em horas de trabalho em setores especializados da Universidade.

Apesar dessa norma, nota-se com frequência que a aplicação dos recursos da bolsa acabam servindo para suprir carências de funcionários em áreas de trabalho pouco qualificadas. Ou seja, o que deveria ser uma oportunidade de aprendizado e aperfeiçoamento da formação muitas vezes se torna um obstáculo ao sucesso acadêmico destes estudantes. Esta situação é aceita pela maioria dos alunos devido às dificuldades financeiras e pela oportunidade de ter acesso às ferramentas da estrutura universitária, como telefones, computadores, Internet, dentre outras.

Na tabela abaixo, apresentamos os cursos que mais demandaram este tipo de bolsa, respectivamente ao atendimento da solicitação, segundo dados divulgados pelo Departamento de Assuntos Comunitários da UFF no ano de 2003 e 2005.

Quadro 2 – Número de bolsas-treinamento concedidas por curso – 2003 e 2005

2003			2005		
Curso	Nº Bolsas Solicitadas	Nº Bolsas Concedidas	Curso	Nº Bolsas Solicitadas	Nº Bolsas Concedidas
SERVIÇO SOCIAL	27	31	PEDAGOGIA	49	26
LETRAS	48	26	SERVIÇO SOCIAL	53	25
ENFERMAGEM	29	21	LETRAS	37	21
BIBLIOTECONOMIA	108	20	BIBLIOTECONOMIA	57	17
GEOGRAFIA	41	10	HISTÓRIA	51	16
MATEMÁTICA	24	10	ENFERMAGEM	38	13
ARQUIVOLOGIA	78	8	GEOGRAFIA	27	13
FÍSICA	22	7	MATEMÁTICA	49	9
HISTÓRIA	29	6	ARQUIVOLOGIA	39	8
FARMÁCIA	25	5	PSICOLOGIA	18	6
ENG. AGRÍCOLA	13	4	CIÊNCIAS SOCIAIS	11	6
ECONOMIA	3	3	ENG. AGRÍCOLA	11	5
CIÊNCIAS SOCIAIS	6	3	ADMINISTRAÇÃO	6	5

Fonte: Universidade Federal Fluminense /Departamento de Assuntos Comunitários (DAC), 2006.

Não é identificável por esta pesquisa a lógica que preside a distribuição de bolsas de treinamento na UFF. Proporcionalmente, os cursos que mais solicitam nem sempre são aqueles que mais recebem bolsas, como é o caso flagrante dos cursos de Arquivologia e Serviço Social em 2003. Na soma do período, o curso de Serviço Social foi o curso que recebeu o maior número de bolsas de treinamento (57).

Dos cursos relacionados no quadro 1, apenas os cursos de Enfermagem, Farmácia e Administração apresentam-se nesta pesquisa entre os mais concorridos. Como já visto, o curso de Enfermagem detém uma marcante participação de pretos e pardos e o de Administração se particulariza por ser noturno. Vale ainda dizer que isoladamente o curso de Engenharia Agrícola também se situa entre os menos concorridos da Universidade.

Na comparação dos números de solicitações e atendimentos dos pedidos de bolsa de treinamento é justo admitir uma consistente correspondência com a proporção de estudantes originários de famílias pobres com renda de no máximo cinco salários mínimos nos cursos do *campus* de Niterói, identificados pelo Censo UFF 2003.

Quadro 3 – Distribuição dos cursos da UFF segundo a proporção de estudantes com renda familiar inferior a cinco salários mínimos.

acima de 40%	30 a 40%	20 a 30%	10 a 20%	Menos de 10%
Arquivologia	Enfermagem	Ciências Sociais	Turismo	Medicina
Biblioteconomia	Geografia	História	Computação	Direito
Pedagogia	Física	Farmácia	Biomedicina	
Serviço Social	Química	Psicologia	Arquitetura	
Letras	Ciências Contábeis	Eng. Química	Veterinária	
Matemática	Química Industrial	Produção Cultural	Economia	
		Biologia	Engenharia	
		Nutrição	Administração	
			Comunicação Social	
			Odontologia	

Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF/2003

O quadro acima relaciona os cursos numa ordem decrescente, concentrando no primeiro extremo o curso de Arquivologia (63,8% de estudantes com renda inferior a 5 s.m.) e no outro o curso de Direito (6,7% de estudantes com renda inferior a 5 s.m.). A comparação dos dados desse quadro com os dados da tabela anterior confirma a existência de uma certa efetividade na distribuição das bolsas de treinamento.

Dos cursos que concentram maior proporção de estudantes pobres, o único não relacionado no ano de 2003 entre os mais beneficiados pelas bolsas é o de Pedagogia, o que se explica pelo fato dessas bolsas estarem distribuídas entre as unidades do curso em Niterói e Angra dos Reis, no interior. O fechamento do curso nessa unidade em 2004, automaticamente redireciona essas bolsas para o *campus* de Niterói, conseqüentemente retornando o curso à lista dos mais beneficiados em 2005.

Mesmo que não conste nos dados administrativos do programa de bolsas de treinamento da universidade a informação sobre a cor, é possível inferir que uma grande parte dos estudantes pretos e pardos ingressos na UFF tenha como condição de sua permanência o recebimento desse tipo de benefício. Isto se deduz pela correlação entre os perfis de renda e cor dos cursos, o que permite afirmar que os cursos com maior quantidade de pobres também são os cursos com maior quantidade de negros.

O limite dessa política é estabelecido pela natureza de seu financiamento, feito com recursos da própria Universidade. Entre outras demandas, estes mesmos recursos competem com vários outros programas da Universidade direcionados para atender as demandas dos funcionários técnico-administrativos que compõem a máquina da Universidade. Este fato

também fez com que até recentemente as bolsas de treinamento possuíssem um valor inferior ao das bolsas financiadas pelas agências de fomento governamentais, como CNPq, CAPES e FAPERJ. A equiparação dos valores monetários, no entanto, parece ter gerado uma limitação no quantitativo de bolsas concedidas. Dados do próprio Departamento de Assuntos Comunitários informam que tanto em 2003 quanto em 2005 foram concedidas 238 bolsas de treinamento. Apenas no ano de 2004 este número apresenta variação, sendo o total elevado para 246 bolsas.

Contudo, pode-se sustentar que a equiparação do valor monetário das bolsas não equivale à equiparação simbólica. Há uma nítida divisão hierárquica entre alunos que recebem bolsas de treinamento e os incluídos em bolsas de monitoria e iniciação científica, financiadas pelas agências públicas. Comumente, a seleção para estas modalidades de bolsa é feita diretamente pelos professores de acordo com critérios próprios. Em parte, isto configura a diferença simbólica percebida entre as duas modalidades de bolsa. Além de não se submeter ao serviço de assistência da Universidade, os estudantes beneficiados por bolsas de monitoria ou iniciação científica desenvolvem atividades mais diretamente ligadas às funções acadêmicas, seja ensino ou pesquisa.

No quadro abaixo, vemos a participação dos grupos de cor nas bolsas da universidade.

Tabela 18 – Distribuição de bolsas de estudo na UFF por grupos de cor/raça (%)

	Branca	Parda	Preta	Total
Bolsa trabalho	8,0	13,6	25,8	10,6
Estágio	28,6	28,0	21,5	28,0
Extensão	1,0	0,9	0,0	0,9
Iniciação Científica	25,6	22,6	10,8	23,9
Monitoria	31,3	26,9	20,4	29,5
Mais de uma bolsa	2,1	1,3	3,2	1,9
Outras	3,3	6,7	18,3	5,1
Total Global	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: Censo Étnico-racial da UFF/2003

A tabela mostra que as bolsas financiadas com recursos das agências compõem mais de 50% das bolsas de estudo distribuídas pela UFF. As bolsas de treinamento representam apenas 10,9% do total de bolsas na Universidade e é onde se concentra a maior proporção de estudantes autodeclarados pretos. Nota-se também que nesse universo as bolsas de

extensão compõem menos de 1% das bolsas da universidade, o que de algum modo denota o grau de relevância atribuída a essas atividades no âmbito das funções acadêmicas, resumidas no tripé ensino-pesquisa-extensão. Da última ponta desse tripé dependeria o retorno para sociedade dos saberes e trabalhos produzidos pela academia – com menor intermediação do mercado –, o que ressalta a função pública da universidade.

As bolsas de estágio coordenadas pela universidade também têm uma elevada representação entre as formas de financiamento dos estudantes. Em termos de status conferido, pode agregar valor às carreiras mais prestigiadas pelo mercado de trabalho. Nelas, estudantes brancos e pardos estão representados de modo equivalente (28%), seguidos logo pelos pretos (21%), o que mais uma vez confirma a barreira colocada para este grupo de cor no mercado de trabalho.

Entretanto, são nas bolsas mais nobres que as diferenças raciais se fazem perceber de uma forma mais evidente. Mais de dez pontos percentuais separam a participação de pretos e brancos nas bolsas de monitoria. Na bolsa de iniciação científica são praticamente quinze pontos. No primeiro caso, os pardos (26,9%) ocupam posição intermediária entre pretos (20,4%) e brancos (31,3%). Já nas bolsas de iniciação científica, a posição intermediária dos pardos (22,6%) passa a pender para o lado dos estudantes brancos (25,6%), enquanto os pretos detêm uma participação de apenas 10,8% nessas bolsas.

Porém, a visão desses números não é suficiente para afirmar que as diferenças são decorrentes de racismo ou outro tipo de preconceito. Os estudantes pretos, ainda que em desvantagem relativamente aos outros grupos, obtêm uma considerável apropriação dessas bolsas. Em outras palavras, a participação proporcional dos estudantes pretos nas bolsas consideradas nobres é superior a sua própria inserção na própria Universidade via vestibular. Daí, se é lógico presumir que os déficits de capital cultural venham a interferir sobremaneira no grau de desempenho dos estudantes negros e a impactar na participação em bolsas, nos casos em que o desempenho é considerado, que razões podem explicar essa elevada participação?

É obviamente temerário buscar explicações sem considerar uma análise pormenorizada das características particulares dos cursos e do grau de inserção dos grupos de cor em cada um deles. Isto desperta a atenção novamente para a necessidade de aprofundarmo-nos em abordagens mais qualitativas – similares àquela realizada por Teixeira (1998; 2003) – em busca de respostas a este tipo de questão, sobretudo porque

estudantes bolsistas representam apenas uma pequena amostra no universo grandioso das instituições de ensino superior público no Brasil.

De qualquer modo, consideramos válido aventar algumas hipóteses. Uma delas diz respeito aos casos de *superseleção* (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 83) ditados por agentes obrigados a ultrapassar sucessivas barreiras, entre as quais se incluímos as provenientes da cor, até o ingresso na universidade. Na passagem por estas diversas etapas, por alguma razão, estes estudantes teriam incorporado alguns dos valores da cultura dominante disseminados pela escola, hipótese esta capaz de justificar o sucesso de uns poucos e o fracasso da maioria. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que, ao obter um bom desempenho nos cursos em que ingressam, estes estudantes de ascendência negra mais evidente seriam as exceções que confirmariam a regra.

Uma outra explicação, de cunho mais subjetivo, deve necessariamente levar em conta os possíveis sentimentos que despertam o ingresso de estudantes negros pobres na universidade. A caridade dirigida a estes estudantes é bastante condizente com a ideologia racial brasileira.

Como já dito, estas são especulações que não se permitem averiguar pela metodologia adotada para esta pesquisa, mas que devem ter influência sobre as condições de permanência e para o êxito acadêmico de estudantes pretos e pardos na universidade. Quanto a isto, não podemos esperar mais do que novas pesquisas.

6 – AÇÕES AFIRMATIVAS E PRINCÍPIO MERITOCRÁTICO: A OPINIÃO DOS ESTUDANTES DA UFF

A exemplo dos resultados apresentados por esta pesquisa, a crescente exposição do quadro das desigualdades raciais que permeia a sociedade brasileira tem inflamado nos últimos dez anos o debate sobre a conveniência da adoção de cotas e políticas afirmativas como mecanismos de reversão desse quadro. Mesmo reconhecendo os avanços sociais da população negra isentos de quaisquer dessas medidas, as séries históricas dos indicadores sociais quando abordam a questão racial têm sido quase unânimes em confirmar as desigualdades entre brancos e negros, particularmente em termos de educação, trabalho e renda. À mitificação de um país racialmente democrático – formado pelo livre cruzamento das raças branca, negra e indígena –, opõe-se ainda uma realidade que nega visibilidade à maior parte dos indivíduos com descendência afro.

Apesar do reconhecimento quase consensual do racismo e da discriminação como fenômenos que interferem nas oportunidades da população negra – reconhecimento que provém em boa parte das iniciativas de lideranças do Movimento Negro e intelectuais negros na academia –, ainda parece infundável o debate em torno dos mecanismos mais eficazes para modificar a estrutura desigual que caracteriza as relações raciais no Brasil. De um lado, clama-se pelo direito à reparação histórica pelos séculos de escravidão; por outro, fala-se dos riscos de acirramento dos ânimos raciais.

Neste sentido, as universidades públicas brasileiras, ao mesmo tempo em que se qualificam como foro privilegiado para este debate, são postas no epicentro da discussão por conta da adoção da política de cotas raciais nos exames vestibulares. Neste processo de disputas políticas e ideológicas uma questão imanente freqüentemente evocada pelos opositores dessas medidas diz respeito ao princípio do mérito, tido como algo que assegura a igualdade nas condições de disputa por vagas. No calor dos debates, muitos argumentos têm reverberado na imprensa.

Sobre o assunto a revista *Veja*, em sua edição de 19 de outubro de 2005 publicou uma matéria intitulada “*Cotas, Sim, mas com Mérito*”; no subtítulo diz: *um programa gaúcho leva estudantes da rede pública à universidade – e sem assistencialismo*. No corpo da matéria a revista discorre sobre o programa de ações afirmativas adotado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul. O programa em si, intitulado PEIES (Programa de Ingresso ao Ensino superior), consiste na avaliação

periódica de estudantes de ensino médio em 1094 escolas da rede pública. A partir do resultado das avaliações é elaborado um relatório apontando as deficiências de cada escola, o que orienta um programa de requalificação dos professores ministrado pela própria universidade (a reportagem não esclarece quais os critérios para seleção das escolas ou quais disciplinas são trabalhadas). À época do vestibular os estudantes podem optar por realizar o exame regular ou apresentar as notas obtidas nas provas de avaliação do programa. A universidade reserva 20% das vagas aos estudantes com melhor desempenho nas provas. Em consequência, conforme a reportagem, a universidade teria conseguido elevar a participação dos alunos oriundos de escolas públicas no seu corpo discente, inclusive nos cursos mais concorridos.

No texto, a revista também contrapõe o programa da UFSM ao projeto do Ministério da Educação que pretende estabelecer reserva de vagas nas universidades públicas federais “para as minorias”, alegando que o projeto do Ministério levará à universidade estudantes sem a devida qualificação, ou seja, sem mérito.

O projeto do Ministério prevê que as universidades públicas do país adotem uma reserva de 50% de suas vagas para os estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas com uma sub-reserva para a população negra e indígena de acordo com sua proporção na população total do estado medida pelo IBGE. Pela opinião manifestada na imprensa pelo reitor em 2006, a Universidade Federal Fluminense não deverá seguir o caminho voluntariamente a alternativa das cotas:

Existem outras maneiras de se beneficiar este grupo. Por exemplo, investindo em pré-vestibulares sociais gratuitos e cursos no interior dos estados, além de abrir mais vagas nos cursos noturnos das universidades, grande parte freqüentada por alunos pobres que trabalham durante o dia. (jornal *O Globo*, p.3, 10/02/2006)

Na matéria em questão, o reitor ainda chama atenção para o que acredita ser um risco representado por este tipo de política: “O perigo das cotas é que esses estudantes podem ter dificuldades em acompanhar o curso e ser discriminados pelos colegas. Defendo que a aprovação seja pelo mérito do aluno e não pelo privilégio da reserva de vagas.” (ibid.)

Pelos argumentos apresentados, podemos pensar: qual o significado do mérito na sociedade brasileira? O que representa mérito no acesso à universidade? Que razões fazem do acesso por vestibular um modelo tão consagrado? Para tanto, neste capítulo final

pretendemos contextualizar a discussão contemporânea acerca do significado do mérito na sociedade brasileira e do processo meritocrático de seleção via vestibular atualmente vigente na maioria das universidades públicas brasileiras. A análise específica baseia-se na opinião manifesta pelos estudantes da Universidade Federal Fluminense quanto à possibilidade de mudanças no sistema de seleção vestibular apuradas pelo Censo UFF/2003.

6.1 – Dilemas sobre Igualdade e Meritocracia

Embora muito se discuta, pouco se elabora na sociedade brasileira sobre a noção ou conceito de mérito no processo seletivo para as universidades e outras instituições públicas. A revisão da bibliografia realizada para esta seção destaca as obras de Guimarães (1999), Moehleck (2000; 2004), Carvalho (2005) e Barbosa (2003) como raras exceções a envolver-se nessa temática. Entretanto, na maioria dos casos, a reflexão é feita a partir das discussões específicas travadas nos Estados Unidos.

Extrapolando este parâmetro, o estudo realizado pela antropóloga Livia Barbosa (2003) intitulado *Igualdade e Meritocracia – a ética do desempenho nas sociedades modernas*, empreende uma pesquisa em que o significado social do mérito é discutido na perspectiva comparativa de três diferentes contextos, a saber: o do liberalismo dos Estados Unidos, do tradicionalismo do Japão e do Brasil.

Em sua definição, a meritocracia é apresentada como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um, ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (Barbosa, 2003, p. 22). De acordo com a autora, a meritocracia situa-se no nível da ideologia e pode ser interpretada em duas dimensões: a primeira, negativa, é apresentada como “um conjunto de valores que rejeita toda e qualquer forma de privilégio hereditário e corporativo e que valoriza e avalia as pessoas independentemente de suas trajetórias e biografias sociais” (ibid, p. 22). Essa visão lógica das relações humanas se expande com a luta burguesa contra a discriminação social por parte das aristocracias européias, sendo seu grande marco a Revolução Francesa. A implementação de sistemas universais de educação será um dos pontos culminantes dessa ideologia, delegando às escolas a tarefa de transmitir o conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade, o que a rigor concederia

oportunidades iguais aos indivíduos para o desenvolvimento de seus talentos numa ordem social competitiva. Pela concepção da autora, a meritocracia desdobra-se em duas vertentes.

No sentido afirmativo, descreve-se pela consideração ao desempenho das pessoas, ou seja, a avaliação do “conjunto de talentos, habilidades e esforços de cada um”(ibid). Segundo a concepção da filosofia liberal que dá origem a estes termos, é prevista a possibilidade de aferição concreta dos valores abstratos associados ao desempenho dos indivíduos. Para Barbosa (2003), os paradoxos concentrados nessa dimensão da meritocracia podem transformá-la de um instrumento de luta contra a discriminação social em um novo instrumento de discriminação nas sociedades modernas pelo simples fato de existirem “múltiplas interpretações acerca de como avaliar o desempenho, do que entra no seu cômputo, do que sejam talento e esforço pessoal, de quais são as origens das desigualdades naturais, da relação entre responsabilidades individual e/ou social e desempenho” (ibid) dentre outros pontos destacados. Conforme afirma a autora, raramente a transformação da ideologia meritocrática como base de uma organização social “é trazida à consciência das pessoas, muito menos explicitada ou discutida”, (ibid, p. 23) sendo quase sempre encarada a partir de seus pressupostos universais, encarnados na ordem política e organizacional/administrativa.

A distinção do significado de mérito em cada país é investigada pela autora para lembrar que, a despeito de seus pressupostos universais, a meritocracia tem suporte na cultura e é apropriada localmente conforme contextos sociais e históricos específicos. Entre as particularidades reconhecidas, a autora enfatiza o ideal de igualdade de oportunidades como mito fundador da sociedade nos Estados Unidos e a busca de uma igualdade material e formal no Japão obtida através de variados processos de ritualização da vida social que valorizam a capacidade de submissão do indivíduo às regras da sociedade.

No caso específico da sociedade brasileira, Barbosa (2003) destaca o fato de os valores de uma ordem meritocrática não constituírem um dado essencial da cultura ou da sociedade, ao contrário do que se dá, por exemplo, nos outros países estudados. De acordo com a autora, “os princípios meritocráticos aparecem na sociedade brasileira de forma claramente datada” (ibid, p. 49), pela ação do Estado, mais precisamente com a promulgação da Constituição Imperial em 1824, como se sabe, outorgada de maneira autocrática pelo imperador Pedro I em um padrão que viria acompanhar a maioria das constituições brasileiras até a Carta de 1988. É, portanto, a ação do Estado que dá sentido à

implementação dos valores meritocráticos na sociedade brasileira. Pelo texto da Constituição de 1824 temos que:

Todo cidadão pode ser admitido aos cargos públicos civis, políticos ou militares, sem outra diferença que não seja por seus talentos e virtudes”(art. 179, item XIV apud Barbosa, 2003, p. 49).

Conforme observa Barbosa, o texto constitucional assegurava a possibilidade de acesso aos cargos públicos a todos os cidadãos que atendessem aos requisitos legais, o que raramente se constatava na prática, sendo os cargos públicos “bens exclusivos de nomeações nepóticas e fisiológicas” (ibid.,p. 49). A ausência de normas que regulassem a aplicação da legislação era um outro fator que tornava fictícia a regra, uma vez que não se pode precisar que *talentos* ou *virtudes* fossem aceitos como pré-requisitos para o acesso aos cargos.

Essa norma instituída durante o império se reproduz em todas as Constituições Republicanas, sofrendo apenas pequenas alterações. Pela Constituição de 1934 deixa de haver a distinção entre sexos e a preferência pelos casados. As posteriores – de 1937, 1946, 1967, 1969 e 1988 – abordam a referência ao *talento* e à *virtude*, regulamentando as normas dos concursos públicos. Entretanto, apesar da existência desses dispositivos legais nas constituições brasileiras desde o império, lembra Barbosa, “não significa a consagração definitiva do mérito como critério prevalecente para o acesso aos serviços públicos”⁴⁰ (ibid, p. 51).

Como buscamos apresentar no capítulo 3 desta pesquisa, a disseminação universal de valores e normas desacompanhada da menção das condições econômicas e sociais do acesso ao universal e de uma política destinada a efetivamente universalizar tais valores⁴¹ retrata o que Bourdieu (2001, p. 80) chama de “moral do universalismo egoísta”. Embora a expressão se demonstre como um argumento de ampla aplicação, é especialmente útil para

⁴⁰ Sobre este traço, parece apropriado acionar o conceito de *estadania*, elaborado por Carvalho (2004, p. 61) para definir as formas de distribuição de bens e direitos nas primeiras décadas da república. De acordo com o autor, ao contrário de disputas e acordos políticos que culminam na redistribuição social de recursos e na equalização de direitos por meio do Estado, o que se nota basicamente é um movimento de cidadãos em direção ao Estado em busca de alianças que lhes proporcionem melhorias e vantagens pessoais.

⁴¹ A idéia de um moralismo egoísta, tal como afirma Bourdieu, enseja um interessante debate com os teóricos do multiculturalismo. Sobre o assunto, ver Siss, Ahyas (2003).

pensar o caso brasileiro. Como devemos lembrar, legalmente os princípios meritocráticos emergem no Brasil ainda no contexto de uma ordem escravocrata e o estabelecimento de provas escritas como norma de acesso aos serviços públicos e ao ensino superior é muito anterior à universalização dos sistemas de educação escolar básica.

Atualizando a clássica teoria social marxista – segundo a qual, as normas e os valores que regulam a produção e o acesso aos bens sociais são as normas e os valores gerados pelos grupos dominantes, ideologicamente transpostos para toda a sociedade – Bourdieu (ibid.) se refere à existência de uma “cultura legítima”, como produto dessa dominação de classe. Para o autor, a incorporação dos valores e dos símbolos de uma cultura considerada legítima por grupos mais amplos de indivíduos culmina no que o autor denomina violência simbólica:

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (dominação),(...) quando os esquemas por ele empregados no intuito de se perceber e de se apreciar, ou para perceber e apreciar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), constituem o produto da incorporação das classificações assim naturalizadas, cujo produto é seu ser social. (Bourdieu, 2001, p. 206)

A ausência deste debate na sociedade brasileira, requerido em face das desigualdades raciais, permite desdobrar a disseminação dos valores meritocráticos na sociedade brasileira em outras duas dimensões, levando em conta os principais pontos de vista teóricos que envolvem práticas de avaliação socialmente legitimadas ou politicamente orientadas.

O primeiro caso faz alusão a um plano sócio-cultural por meio do qual os agentes estabelecem relações de solidariedade por semelhança se reconhecendo mutuamente dentro de um certo grau de igualdade. Num certo sentido, as relações sociais compreendidas a partir dessa dimensão corresponderiam à idéia moderna de nação utilizada pelos Estados para definir ou legitimar sua esfera de dominação político/administrativa sobre os povos. Com base nisto, algumas análises efetivadas, sobretudo no campo da antropologia, têm reafirmado a singularidade das relações raciais no Brasil, comparativamente aos Estados Unidos e outros países de colonização saxônica. Por essa vertente, a prática de conversão dos grupos étnicos dominados pela cultura dominante do colonizador português teria feito

do Brasil um lugar distinto, onde as características raciais não são úteis como fatores de distinção (Fry, 1991). Por essa perspectiva, o universalismo prescrito pela ideologia do mérito individual deve continuar servindo como o melhor parâmetro de regulação/ordenação da sociedade multirracial brasileira.

Na dimensão político-ideológica, entende-se que os valores sociais são operados simbolicamente no sentido da busca pela estabilidade social e da preservação das hierarquias sociais. Nessa dimensão, a meritocracia, por meio de uma violência simbólica, opera como ideologia que acoberta as desigualdades baseadas na classe, na raça, no sexo ou em outros aspectos diacríticos perceptíveis.

Assim, retomando a discussão original, cabe pensar: qual dessas dimensões prevaleceria na definição das regras de acesso às universidades públicas brasileiras? Nessa sentido, Grin (2002) observa a hipótese de que o vestibular representa o momento no qual o “mérito é ritualizado”, num rito de passagem e celebração a um só tempo de individualização e da universalização que se impõem a quaisquer outras marcas do candidato que possam ser eventualmente ativadas naquela situação.

De modo interessante, a hipótese sugerida é corroborada na pesquisa pelas dificuldades enfrentadas para aplicação de um questionário entre os calouros no dia da matrícula para o ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo a razão principal das dificuldades exatamente a recusa dos aprovados, apoiados por pais e outros acompanhantes, em responder a questões que lembrassem sua filiação étnico-racial. A abstração dessa característica mostra-se como algo equivalente à exacerbação do mérito, que viria a ser comprometido caso fossem produzidas alterações no modelo de acesso à universidade.

É plausível acreditar que o exame vestibular como mecanismo de acesso às universidades públicas passe por um processo de naturalização que o distingue de outras formas de acesso a bens e serviços públicos no Brasil. Mesmo no âmbito das discussões sobre reserva diferencial de vagas – a expressão parece adequada para tratar de cotas de qualquer natureza –, o vestibular como modelo tradicional de acesso não é de fato posto em questão. Os critérios de seleção permanecem os mesmos, havendo apenas a distinção dos grupos em desvantagem social. A noção de mérito encarnada na sociedade não chega a ser verdadeiramente afetada por esse modelo. Como medida referente ao caso, não é que se espere a reinvenção da roda, mas, por meio do que tem sido observado, não se chega a

propor de fato modelos alternativos que levem em conta outras dimensões do potencial dos indivíduos não apreciáveis em exames de habilidades e competência exclusivamente escolares.

É possível afirmar que o fenômeno crescente da terceirização e da contratação no serviço público, muito expandido ao longo da década de 1990 no país, foi mais facilmente assimilado do que as alterações nos critérios de ocupação de vagas produzidas em algumas universidades públicas. Mesmo sendo o concurso público a forma legítima para ocupação de cargos no serviço público brasileiro, na prática são admitidas várias outras formas de acesso pelos quais um grande número de cargos é ocupado através de nomeações ou contratações cujos critérios de seleção são muito pouco claros, bem como seus beneficiários.

O mesmo não se pode dizer do acesso às universidades públicas, caminho por excelência para ocupação de postos mais elevados na hierarquia social, onde a manutenção do vestibular como critério de seleção baseado no mérito individual tem se mostrado particularmente útil a um certo perfil de estudantes, como temos demonstrado. A aplicação de exames com pretensões à “neutralidade”, a partir de conteúdos curriculares comuns às instituições públicas e privadas de ensino médio – com ênfase por áreas de conhecimento, conforme o curso –, pressupõem uma igualdade de condições entre os estudantes em disputa pelas vagas que, como já assinalamos, quase nunca se observa nos resultados dos exames.

Neste sentido, Carvalho (2005, p. 185) afirma que “submeter a meritocracia a uma análise crítica significa, no caso brasileiro, questionar a absolutização automática de uma hierarquia entre aprovados e reprovados no vestibular, como se fosse possível generalizar a conjuntura de um único exame”. Discorrendo sobre as causas das desigualdades étnico-raciais na sociedade o autor observa que a população branca brasileira é beneficiada por privilégios variados decorrentes do racismo cotidiano que lhes favorece a concentração de capitais de diversos tipos (cultural, social, econômico) desigualmente distribuídos segundo critérios raciais

Do tempo menor de espera para ser atendido no espaço público a uma carta de recomendação, a um contato importante no mundo do trabalho, a um reforço na imagem pessoal, ou a uma nova fonte de renda. Ser branco no Brasil é levar vantagem diária sobre os negros. Mesmo não existindo

no sentido biológico do termo, a representação social da diferença é racializada fenotipicamente. (ibid., p. 97)

Deste modo, denomina “racismo acadêmico” o silenciamento sobre a presença de negros nas universidades brasileiras e a impunidade assegurada à classe acadêmica ante o fato da exclusão racial. Para o autor, o princípio da meritocracia presente nos exames vestibulares assume a forma de uma ideologia individualista, que aliena o fato da produção coletiva do conhecimento e limita a diversidade racial na academia. Segundo ele, “o vestibular mede a pontuação alcançada pelos candidatos, sem levar em conta os apoios e estímulos que cada um recebeu” (ibid., p. 184).

Sistematicamente, esta abordagem leva o autor à discussão sobre a função social das universidades brasileiras, considerando que esta deve, necessariamente, abranger formas de inclusão étnica e racial, repensando a lógica meritocrática atualmente empregada na regulação do acesso em favor de uma norma que pese a relevância social do acesso de grupos historicamente excluídos da propriedade de bens sociais como a educação superior. Por isso mesmo, acredita que não se deve desprezar a interferência da discriminação racial como fator que interfere na segurança e na auto-estima dos candidatos negros quando comparados a seus concorrentes brancos. Paralelamente, avalia que o treinamento fornecido por colégios e cursinho privados – recurso majoritariamente disponível às classes abastadas, onde predominam os brancos – moldam de tal modo a atitude intelectual de seus alunos para a realização de cada exame, ao ponto que sua reação às particularidades de cada prova sejam marcadas muito mais “por uma dimensão de diferença que de hierarquia do mérito” (ibid, 185).

A afirmação posterior em destaque é particularmente útil para a reflexão específica proposta para este capítulo e orientará a análise das informações extraídas do Censo da Universidade Federal Fluminense.

6.2 – Hierarquia Social e a defesa do mérito.

No Censo, a opinião dos alunos quanto à possibilidade de alteração no modelo de seleção vestibular vigente pela adoção de algum tipo de política de cotas foi apurada através de cinco possibilidades e apresentou os seguintes resultados:

Tabela 19 – Distribuição percentual dos alunos da UFF segundo opinião acerca das cotas

A favor	682	6,22%
A favor para alunos pobres ou de escolas públicas	2395	21,84%
A favor para negros e para alunos pobres/escolas públicas	43	0,39%
Ainda não tem opinião formada	690	6,29%
Contra	6935	63,23%
Contra para negros e a favor para alunos pobres/escolas públicas	70	0,64%
NR	153	1,39%
Total Global	10968	100,00%

Fonte: Censo-Etnico-Racial UFF/ 2003

A tabela acima demonstra a maciça contrariedade à adoção de qualquer política de cotas na Universidade Federal Fluminense, num percentual muito significativo: 63,23%. Apenas 6,29% informaram não ter opinião formada sobre o tema. Excluindo as respostas inválidas (1,39%), o restante dos entrevistados admite alguma modalidade de reserva de vagas na universidade. Uma vez que a abordagem do censo sugere múltiplas combinações quanto ao modelo de cotas, optamos por seguir a análise nos concentrando apenas nas respostas que explicitaram contrariedade absoluta a qualquer tipo de reserva de vagas no vestibular. Especificamente, buscamos definir o perfil social destes estudantes matriculados na UFF em relação à contrariedade às cotas.

Iniciamos a investigação pelo tipo de escolarização, apresentado na tabela abaixo.

Tabela 20 – Opinião contrária às cotas em função do tipo de escolarização no Ensino Médio

Escola particular	Escola pública	Ambas	NR	Total
68,83%	53,46%	54,77%	42,31%	63,23

Fonte: Censo Étnico-racial da UFF/2003

Como se observa, uma significativa diferença de quinze pontos percentuais distancia a opinião dos alunos oriundos de escolas privadas (68,83%) e de públicas (53,46%). Os que informaram mudança de escola durante a trajetória do ensino médio aproximam-se mais dos primeiros que dos últimos, demonstrando uma tendência de equilíbrio entre as opiniões manifestadas.

Na tabela a seguir apresentamos a distribuição percentual do grupo contrário às cotas num cruzamento com as respostas válidas para o quesito cor/raça :

Tabela 21 – Opinião contrária dos alunos da UFF acerca das cotas, segundo a raça ou cor.

Cor ou raça	Branca	Parda	Preta	Indígena	Amarela	Sem declaração	Total
Nro. Absoluto	4695	1552	222	46	114	235	6750
Percentual	67,66%	55,91%	46,93%	64,79%	59,69%	61,52%	63,43%

Fonte: Censo Étnico-Racial da UFF/2003

Dos grupos raciais identificados, o que manifesta maior contrariedade a mudanças na política de acesso da Universidade Federal Fluminense são os brancos (67,66%), seguido por indígenas, amarelos e pardos. Mas, sem dúvida, a opinião dos estudantes brancos merece maior destaque, visto tratar-se do grupo majoritário na universidade dispendo de 63,7% das vagas. À medida que caminhamos para o pólo mais escuro, as resistências declinam sensivelmente. A menor é identificada justamente entre os pretos, provavelmente o grupo mais sujeito à discriminação racial. Merece destaque ainda a opinião dos pretos também pelo fato de ser a única a apresentar-se abaixo da linha dos 50%, comprovando que a maioria dos pretos matriculados na UFF é favorável a algum tipo de reserva de vagas.

A análise a seguir agrega os dados das duas tabelas anteriores.

Tabela 22 – Percentual de estudantes da UFF contrário às cotas segundo cor ou raça e origem escolar

	Particular		Pública		Ambas		Sem Declaração		total
Branco	3437	71,38 %	1057	59,58%	180	59,21%	21	45,65%	4695
Pardo	956	63,82 %	515	46,35%	76	50,33%	5	31,25%	1552
Preto	119	54,84%	91	40,81%	9	33,33%	3	50,00%	222
Indígena	25	65,79%	15	62,50%	5	62,50%	1	100,00%	46
Amarelo	76	67,26%	33	50,00%	4	40,00%	1	50,00%	114
Sem declaração	152	67,56%	69	51,88%	12	63,16%	2	40,00%	235

Fonte: Censo Étnico-Racial UFF/2003

Os resultados acima demonstram que a contrariedade às cotas apresenta-se sensível tanto à claridade da pele quanto ao tipo de escolarização. Para todos os grupos de cor/raça, os originários de escolas privadas mostram-se mais resistentes do que os grupos com passagem pelas escolas públicas. A menor diferença é surpreendentemente verificada entre os indígenas (65,79% X 62,50%), curiosamente um dos grupos de potencial beneficiário das cotas. Pardos e pretos com origem nas escolas públicas são os menos resistentes à

política de cotas, respectivamente 46,35% e 40,81%. A maioria dos estudantes de escola privada é contrária às cotas, estando os brancos de escola privada situados muito acima dos outros grupos (71,38%). Não por acaso, esses grupos também são os mais bem representados na universidade.

Tendo que é freqüente e lógica a associação entre escolarização privada e renda, apresentamos abaixo o perfil de renda dos que são contrários às cotas, comparativamente ao perfil geral da universidade:

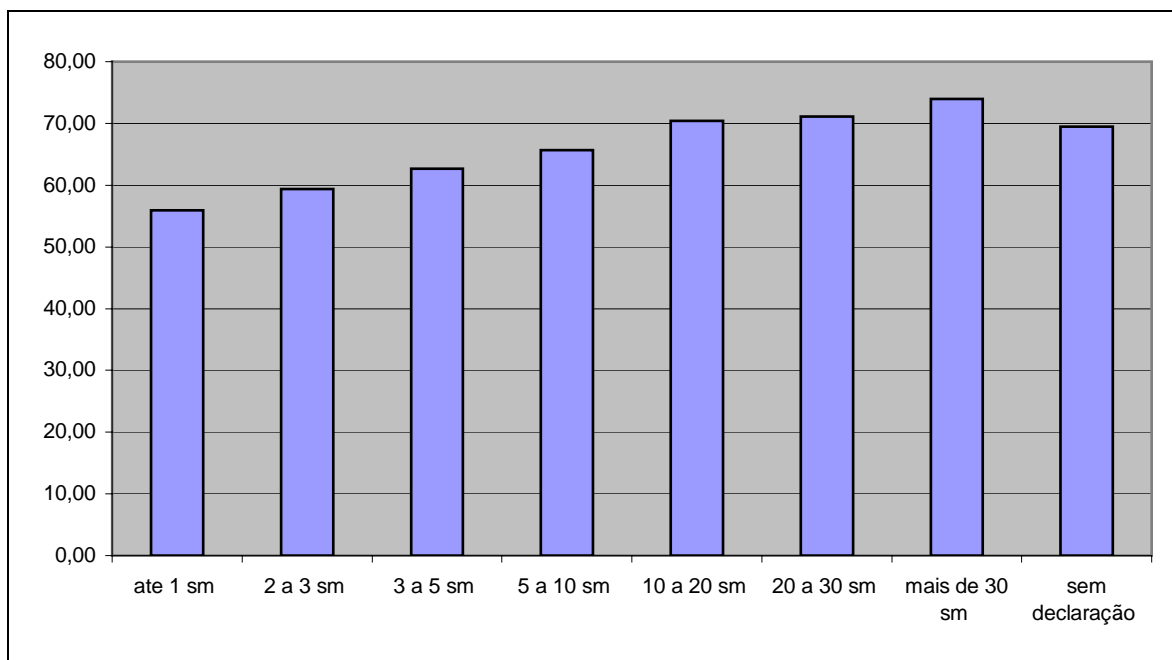
Tabela 23 – Distribuição do grupo contrário às cotas e do total de estudantes da UFF, segundo a renda familiar (%)

Renda Familiar	Até 1 sm	1 a 3 sm	3 a 5 sm	5 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	30 a 40 sm	sem declaração	total
contra as cotas na UFF	0,78	8,39	13,94	25,65	26,21	12,86	8,23	3,93	100,00
Perfil total da UFF	0,91	10,18	15,95	25,88	24,61	11,55	7,17	3,75	100,00

Fonte: censo étnico-racial da UFF/2003

A tabela anterior demonstra a representatividade do grupo contrário às cotas com relação ao perfil da universidade, ou seja, mais de 75% dos estudantes provêm de famílias cuja renda familiar é superior a cinco salários mínimos. Na universidade este percentual é insignificamente menor, 72,96%. Este talvez seja um dos dados mais importantes a ser considerado na análise: menos de 30,0% dos estudantes da Universidade Federal Fluminense é oriundo das camadas mais pobres da sociedade, o que torna irremediavelmente comprometido o modelo meritocrático atualmente em vigor na universidade. Ainda assim, é interessante observar como se manifesta a opinião desse grupo.

A figura a seguir demonstra que um percentual significativo dos indivíduos oriundos das camadas populares representados na universidade tem posição contrária às cotas.

Figura 9 – Percentual de estudantes contrários às cotas na UFF em função da renda.

Fonte: Censo Étnico-Racial UFF/ 2003.

No grupo dos que recebem até um salário mínimo 55,0% dos indivíduos mostrou-se contrário à adoção de uma política de cotas na universidade. Como é nítido no gráfico, este percentual se eleva gradualmente acompanhando a elevação da renda. Entre os que possuem renda familiar acima dos 30 salários mínimos mais de 70,0% mostrou-se contrário às cotas.

Brandão (2004), numa pesquisa realizada junto a um núcleo Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) localizado numa periferia da região metropolitana do Rio de Janeiro, demonstra que as noções de igualdade e conquista por esforço afetam mesmo aqueles estudantes negros posicionados em claras condições de desvantagens econômicas e culturais, sinalizando para algumas das dificuldades impostas a este grupo de alunos para contradizer a ideologia do mérito no vestibular. Entre as razões mais frequentemente identificadas pelo autor no discurso dos alunos aparecem razões associadas ao medo da discriminação por parte de estudantes que tenham ingressado pelo modo “normal”. A idéia de uma normalidade absorvente dos processos histórico-sociais e da biografia individual é a principal característica da ideologia meritocrática defendida pelos grupos sociais dominantes.

Entretanto, também é possível observar uma outra dimensão destes fatos quando agregamos à variável renda o quesito cor/raça, sobretudo quando observadas as posições manifestadas pelos grupos negros.

Tabela 24 – Percentual de estudantes da UFF contrários às cotas em função da renda, segundo a cor ou raça (%).

cor ou raça	Ate 1 sm	2 a 3 sm	3 a 5 sm	5 a 10 sm	10 a 20 sm	20 a 30 sm	mais de 30 sm	sem declaração	total
Brancos	55,88	59,38	62,67	65,67	70,41	71,07	73,94	69,47	67,66
pretos	26,67	39,62	45,87	45,45	60,00	56,00	50,00	16,67	46,93
pardos	45,71	46,75	44,76	59,68	59,59	69,64	69,91	61,76	55,90
Amarelos	100,00	52,17	44,68	57,77	69,04	62,65	85,71	87,50	59,68
Indígenas	75,00	71,48	70,00	61,90	66,66	66,66	-	-	64,78

Fonte: Censo Étnico-racial da UFF/2003.

Como se nota na tabela acima, a maioria dos estudantes pretos são favoráveis a algum tipo de mudança no modelo atual do vestibular. Dentre estes, as opiniões se invertem apenas naqueles com maior renda. Trajetória semelhante é desenhada pelos pardos, apesar das diferenças que marcam a posição de grupos com renda familiar até um salário mínimo. Enquanto apenas 26,67% dos pretos nessa faixa de renda mostram-se contrários às cotas, 45,71% dos pardos com a mesma renda familiar têm posição similar. Também os brancos mais pobres demonstram menor contrariedade às cotas do que os mais ricos. Quanto à avaliação dos percentuais dos outros dois grupos raciais – amarelos e indígenas - devemos notar o fato terem sido, em alguns casos, prejudicadas pela baixa representação dos grupos dentre os que opinaram sobre o tema e na própria universidade. De todo modo, os elevados percentuais apresentados entre os indígenas são um bom indicativo, considerando que este grupo está sub-representado na Universidade e é um dos potenciais beneficiários das cotas.

Portanto, compreender o processo que possibilita aos grupos sociais historicamente excluídos pressionar por mudanças na agenda de direitos sociais do país requer perceber as conexões que se estabelecem entre o exercício da liberdade civil e a entrada desses grupos numa sociedade política. Conforme afirma Siss (2003, p. 167), a contestação dos parâmetros normais de ação dessas políticas em favor de uma nova agenda de direitos sociais em que se reconheça a diversidade étnico-racial faz dos grupos racialmente excluídos “por questões econômicas e, sobretudo, culturais” os demandantes por excelência da reformulação destas políticas. Neste sentido, qualquer debate que preveja abordar quais normas e valores devem regular/orientar o acesso aos bancos da academia, suas fórmulas de

ensino e sua produção científica devem abranger também aqueles setores historicamente alijados dos espaços acadêmicos. Há uma história que envolve essa relação que não deve ser negligenciada.

Por sua vez, a compreensão do que representa *mérito* na universidade pública implica também discutir mais amplamente qual o papel social desta mesma universidade. No entanto, à medida que as discussões permanecem ainda muito centradas nos foros acadêmicos, buscamos demonstrar nesse capítulo baseado em dados produzidos sobre a Universidade Federal Fluminense que os valores predominantes guardam grande coincidência com os interesses dos grupos com melhores condições de acesso ao ensino público superior. Isto revela mais uma defesa de privilégios e interesses particulares do que uma real convicção meritocrática. Tal como representados nos resultados dessa pesquisa, os argumentos em defesa do acesso por merecimento no vestibular sugerem uma ideologia reforçada por fatores como o sistema escolar competitivo, a condição racial e a expressão da renda familiar. As contradições entre origem social e opinião sobre as cotas expressas nas respostas é o principal indicador das diferenças que demarcam os grupos em termos de *status* econômico e social.

O outro lado da moeda está no grau de adesão a esta mesma ideologia por parte de significativas parcelas de representantes das comunidades populares, predominantemente quanto ao grupo de estudantes oriundos de escolas públicas e aos negros. Considerando os dados da pesquisa amostral realizada em nível nacional pelo Instituto DataFolha em 1995, em que uma significativa maioria de negros demonstrava apoio à adoção de políticas de reservas de vagas nas escolas e no trabalho, Brandão & Marins (2005) utilizaram a expressão “cortina ideológica” para justificar o crescimento das resistências a estas medidas na atual conjuntura. Curiosamente, sua pesquisa foi realizada entre estudantes do ensino médio de cinco escolas públicas da periferia situadas a beira de um dos *campus* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde as cotas estão em vigor desde de 2001.

A observação desta mesma tendência nesta pesquisa chama atenção para a forma operante no país por meio do símbolo da “democracia racial”, ideologicamente reforçada por opiniões manifestadas na imprensa a partir da efetivação das cotas. Do contrário, se esse mito representa, como lembram alguns cientistas sociais, uma efetiva disposição para relações idealmente (e não ideologicamente) democráticas no que se refere às diferenças raciais no país, devemos também estranhar a linha que divide as opiniões sobre o tema.

Ressaltando a idéia de Guimarães (1999), políticas de ações afirmativas, como as cotas, visam mais à correção de falhas do sistema meritocrático do que suplantá-lo. Não se trata também, como muitas vezes se confunde, de uma política de combate à pobreza, mas sim de um instrumento de justiça social, potencialmente influente para a dinamização das relações entre grupos com diferentes perfis e experiências sociais.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho traz alguns indisfarçáveis apontamentos acerca de questões referentes às características do racismo brasileiro já estudadas por outros autores e a forma com que ele atua sobre os projetos de vida de estudantes negros. Como fica caracterizado ao longo da pesquisa, o racismo e discriminação no Brasil são fatos históricos gerados pela exploração da mão-de-obra escrava africana, mas que se atualiza cotidianamente, se estendendo desde o mercado de trabalho até os processos educacionais, reverberando sobre as possibilidades de acesso de estudantes pretos e pardos ao ensino público superior.

Na forma como está compreendido nesta pesquisa, o ensino público superior no Brasil se distingue no sistema de ensino tanto pela sua capacidade de potencialização da mobilidade de seus estudantes quanto pelo poder simbólico que agrega aos profissionais portadores de seus diplomas. Estas características, intrinsecamente associadas às instituições federais de ensino, como é o caso da Universidade Federal Fluminense, demonstram um grande efeito atrativo sobre estudantes e estabelece sobre seus cursos uma escala de prestígio que se reflete de maneira mais nítida na disputa por vagas identificada a cada ano no vestibular.

Por uma ideologia de aferição de mérito, a seleção dos alunos despreza quaisquer outras características associadas à vida ou à biografia dos candidatos, conjugando um dos elementos fundamentais das desigualdades raciais na universidade. Assim, é pela intensidade da competição que buscamos distinguir o peso da variável raça, especialmente no que se refere ao acesso aos cursos mais concorridos da Universidade Federal Fluminense, compreendidos como aqueles que possibilitam maior status ou retorno no mercado de trabalho. Nestas condições, observamos que os candidatos brancos gozam de muitas vantagens, sendo, indubitavelmente, a primeira delas a não vitimização pelo racismo ao longo de seu processo educacional, algo que certamente contribui para que disponham de um estoque de candidatos aptos a disputar as vagas no ensino superior muito acima aos outros grupos de raça/cor e de se sua própria participação na população total.

A isto se adicionam outras vantagens relacionadas ao tipo de escolarização, ao perfil de rendimentos e aos níveis de escolarização familiar. Em todos os casos observados, estes vetores, traduzidos em termos teóricos para os conceitos bourdieusianos de *capital*,

estão dispostos aos brancos acima da média apresentada pelos grupos de cor preto e pardo. Como resultado, os candidatos brancos tendem a aspirar com maior frequência aos cursos mais concorridos e prestigiados da Universidade, da mesma forma que têm seu êxito facilitado em suas tentativas.

Como observamos, a posse destes mesmos capitais também atua de forma positiva sobre as aspirações de candidatos pardos e pretos, embora não permita afirmar que os livre das estruturas do racismo, visto que nem sempre alcançam resultados tão favoráveis. Particularmente, mesmo diante das vantagens representadas por um melhor posicionamento no estrato socioeconômico, mostrou-se incerta e irregular a aprovação dos candidatos pretos no vestibular UFF /2004 quando comparados ao desempenho dos outros dois grupos de cor. Esta constatação vem chamar atenção para as problemáticas do uso da categoria “negros” nas orientações das políticas públicas voltadas para a promoção da população de descendência *afro* no Brasil, a despeito do discurso e dos interesses do movimento negro. Isto porque, em se tratando da distribuição de recursos escassos, como as vagas no ensino superior, as diferenças de desempenho de candidatos autodeclarados pretos e pardos pode vir a comprometer a eficácia das políticas afirmativas .

Por sua vez, a maior concentração dos estudantes pretos nas extremidades inferiores da estratificação social sinaliza o fato de que estes percorrem as maiores distâncias sociais quando aprovados. Com efeito, a melhoria de suas condições sociais reduz suas probabilidades de aprovação, devido à diminuição de seus estoques de inscritos e a concorrência com os candidatos brancos e pardos mais qualificados. Conseqüentemente, a aprovação de candidatos pretos dos estratos inferiores para os cursos mais concorridos pode ocorrer com peso relativo equivalente aos das camadas mais abastadas. Diante das mesmas vantagens, os candidatos pardos se sobressaem, obtendo certas vezes aproveitamento que se equivale ao dos brancos.

Vale ressaltar ainda, que os casos de êxito na aprovação de candidatos negros possa ser comprometido pelas dificuldades de manutenção na universidade, o que se mostra mais evidente pelo tempo de permanência dos estudantes negros ingressos nos cursos de menor concorrência da universidade. Nesse aspecto, as distinções entre os grupos de cor são perceptíveis, mais especificamente, nas facilidades de conciliação dos estudos com atividades remuneradas no mercado de trabalho. Proporcionalmente essa alternativa parece

mais viável aos grupos pardos e brancos do que aos pretos, ainda que estes sejam a maioria entre os mais pobres. Nisto vemos mais uma face visível do racismo brasileiro.

De outro modo, podemos supor que estas vulnerabilidades possam estar sendo relativamente compensadas na Universidade Federal Fluminense pelas políticas institucionais de distribuição de bolsas, que embora limitadas e estigmatizantes da condição social do alunado, demonstram agir com foco adequado às necessidades dos estudantes mais pobres dos cursos menos concorridos, donde supomos, atendem majoritariamente os estudantes pretos. Até onde podemos afirmar, estudantes pretos e pardos presentes nos cursos mais concorridos se ajustam a outras estratégias de permanência que podem estar ligadas à própria ajuda familiar ou à *rede de relações* (Teixeira, 1998, 2003).

Ao fato de serem poucos os candidatos pretos e pardos que alcançam êxito em suas intenções de ingresso ensino superior, especialmente aos cursos mais concorridos da Universidade Federal Fluminense, notamos haver em formação uma base de apoio à política de cotas na universidade que deve advir, provavelmente, do ingresso de estudantes dos grupos dominados no jogo político que articula a sociedade brasileira. A formação dessa base parece agregar estudantes pretos, pardos e pobres na descortinação de ideologias de longa data propagadas na sociedade brasileira.

Ademais, o fato de haveremos procedido as análises com a base de dados de um único ano – o do vestibular 2004 – e de considerarmos as informações sobre um único ponto de vista metodológico deixa algumas lacunas. Questões relativas ao real prestígio das carreiras e particularidades sobre o acesso e permanência em cursos específicos e o desempenho acadêmico de estudantes afiliados aos diferentes grupos de cor são algumas delas. Para tanto, recomenda-se a realização de novos estudos longitudinais e o emprego de novas metodologias de análise.

8 – BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Thales. *As Elites de Cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo: Brasiliense, Cia Editora Nacional, 1955.

BARBOSA, Livia. *Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

BELTRÃO, Kaizô I. *Raça e Fronteiras Sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil*. In SOARES, Sergei (org.). *Discriminação Racial nas Escolas*. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

BHABHA, Homi K. *A Outra Questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo*. In. BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOWEN, William G. & BOK, Derek. *O Curso do Rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 5ª edição. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Esboço de uma Teoria da Prática*. In: Ortiz, Renato (org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J.C. *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BRAGA, Mauro Mendes & PEIXOTO, Maria do Carmo Larceda. *Censo Socioeconômico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRANDÃO, André Augusto P. & TEIXEIRA, Moema de Poli (orgs). *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso*. Dados preliminares. Niterói: EDUFF, 2003.

BRANDÃO, André A. P; SILVA, Anderson P; MARINS, Mani T. *Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer?* Caxambu: Anped, 16 a 19 de outubro de 2005. Anais.

BRANDÃO, André Augusto & MARINS, Mani Tebet A. *Classificações raciais e cotas entre alunos da rede pública de ensino médio*. 29º Encontro anual da Anpocs – anais. Caxambu, Outubro de 2005.

BRASIL, 1968. Lei nº 5.540. disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 10/03/2006.

CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão Étnica e Racial no Brasil – a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

CARVALHO, José Murilo. *A Construção da Ordem*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

_____. *Os bestializados – O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 3º ed.

COSTA PINTO, L. A. *O Negro no Rio de Janeiro – Relações de raça numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1998.

CUNHA, Luis Antonio. *A Universidade Temporã – o ensino superior da colônia à Era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. *O Ensino Industrial Manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação –UFRJ, 2001. (mimeo)

DURKEIM, Émile. *O que é Fato Social?* In: RODRIGUES, José Albertino (org.). *Durkeim – Sociologia*. São Paulo: Ática, 2003.

ELSTER, Jon. *Peças e Engrenagens das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 1994

EMILE, Durkheim. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1972.

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR – 1980 A 1998. Brasília: MEC; INEP, 2000.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

FERNANDES, Florestan e BASTIDE, Roger. *Negros e Brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FIGUEIREDO, Ângela. *Novas Elites de Cor – estudo sobre profissionais liberais negros de Salvador*. São Paulo: Anna Blume; Sociedade Brasileira de Instrução; Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, Centro de Políticas Sociais. *O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho*. Disponível em www.fgv.br/cps. Acessado em 10/04/2006.

FRY, Peter. *Politicamente correto num lugar, incorreto noutro? (Relações raciais no Brasil, nos Estados Unidos, em Moçambique e no Zimbábue)*. In: Estudos Afro-Asiáticos, nº 21, dezembro de 1991.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GÓIS, J.B.H. *Proteção Social e Serviço Social: comentários a propósito da revisão curricular*. In Caderno de Comunicações do VIII Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Salvador, 1995. Pag. 311-314.

GONZÁLES, Lélia e Hasenbalg, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GRIN, Mônica. *Ritualização do Mérito no acesso à universidade*. In QUEIROZ, Delcele. Novos Toques, nº 5, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____ e Prandi, José Reginaldo. *I Censo Étnico-Racial da Universidade de São Paulo: relatório substantivo*. Universidade de São Paulo: julho, 2002. disponível em <http://www.usp.br/politicaspUBLICAS> Acesso em: 09/01/2006.

GYLROY, Paul. *O atlântico Negro e a Dupla Consciência*. Rio de Janeiro: Ed. Ucam: 2001.

HALL, Stuart. *Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Da Diáspora – Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e Desigualdade Racial no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos e Valle SILVA, Nelson do. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. Rio de Janeiro, IUPERJ/Vértice, 1988.

JACCOUD, Luciana & BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades Raciais no Brasil. Um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As razões do improvável*. São Paulo: Atica, 1997.

- _____. *O homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis:Vozes, 2002.
- LAVINAS, Lena. *Empregabilidade no Brasil: inflexões de gênero e diferenciais femininos*. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.
- CHOR MAIO, Marcos. *Costa Pinto e a crítica ao “negro com espetáculo”* (Apresentação). In: COSTA PINTO, L. A. *O Negro no Rio de Janeiro – Relações de raça numa sociedade em mudança*. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 1998.
- MARX, Anthony. *A Construção da Raça e o Estado-nação*. Estudos Afro-Asiáticos, nº 29, março de 1996.
- MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2002.
- MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. 2º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- MOEHLECK, Sabrina. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Racial*. Universidade de São Paulo (tese). São Paulo: 2004.
- _____. *Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. Universidade de São Paulo (dissertação). São Paulo: 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOGUEIRA, Oracy. *Tanto Preto Quanto Negro: estudo de relações raciais em São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1985.
- OSORIO, Rafael Guerreiro. *A Mobilidade Social dos Negros*. Brasília: IPEA, Agosto de 2004
- PASTORE, J. e Valle SILVA, N. do. *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo, Macron Book, 2000.
- PIERSON, Donald. *A Ascensão do Mulato Brasileiro*. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, s/d.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e Desigualdade – brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livros Ed., 2004.
- QUEIROZ, Delcele M.(org.). *Projeto Novos Toques*, 5, 2002.
- SCHWARCZ, Lilian Moritz. *O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANSONI, Lívio. *Negritude sem Etnicidade: O local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/EDUFBA, 2004.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ações afirmativas: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Penesb: Niterói, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA E SILVA, Jailson. “*Por que uns e não outros?*”: *caminhadas de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SOWEEL, Thomas. *Ação Afirmativa ao Redor do Mundo*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2004.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros em ascensão – trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro* (tese). Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro: 1998.

_____. *Negros na Universidade*. Rio de Janeiro. Penesb/Pallas: 2003.

_____. & Beltrão, Kaizô. *O Vermelho e o Negro: Raça e Gênero na Universidade Brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000*. Rio de Janeiro: IPEA, out/2004. texto para discussão nº1052

_____. *Negros Egressos de uma Universidade Pública*. In: Oliveira, Iolanda (org.). *Relações Raciais e Educação – novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

TRINDADE, Héliogio. *A República em tempos de Reforma Universitária: o desafio do governo Lula*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, nº 88, outubro de 2004.

VALLE SILVA, N. do & Hasenbalg, Carlos. *Tendências da desigualdade Educacional no Brasil. Dados – Revista de Ciências Sociais*. Vol. 43, nº 3, 2000.

VALLE SILVA, Nelson do.

VIANA, Hermano. *O Mistério do Samba*. 5º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed; EdUFRJ, 2004.

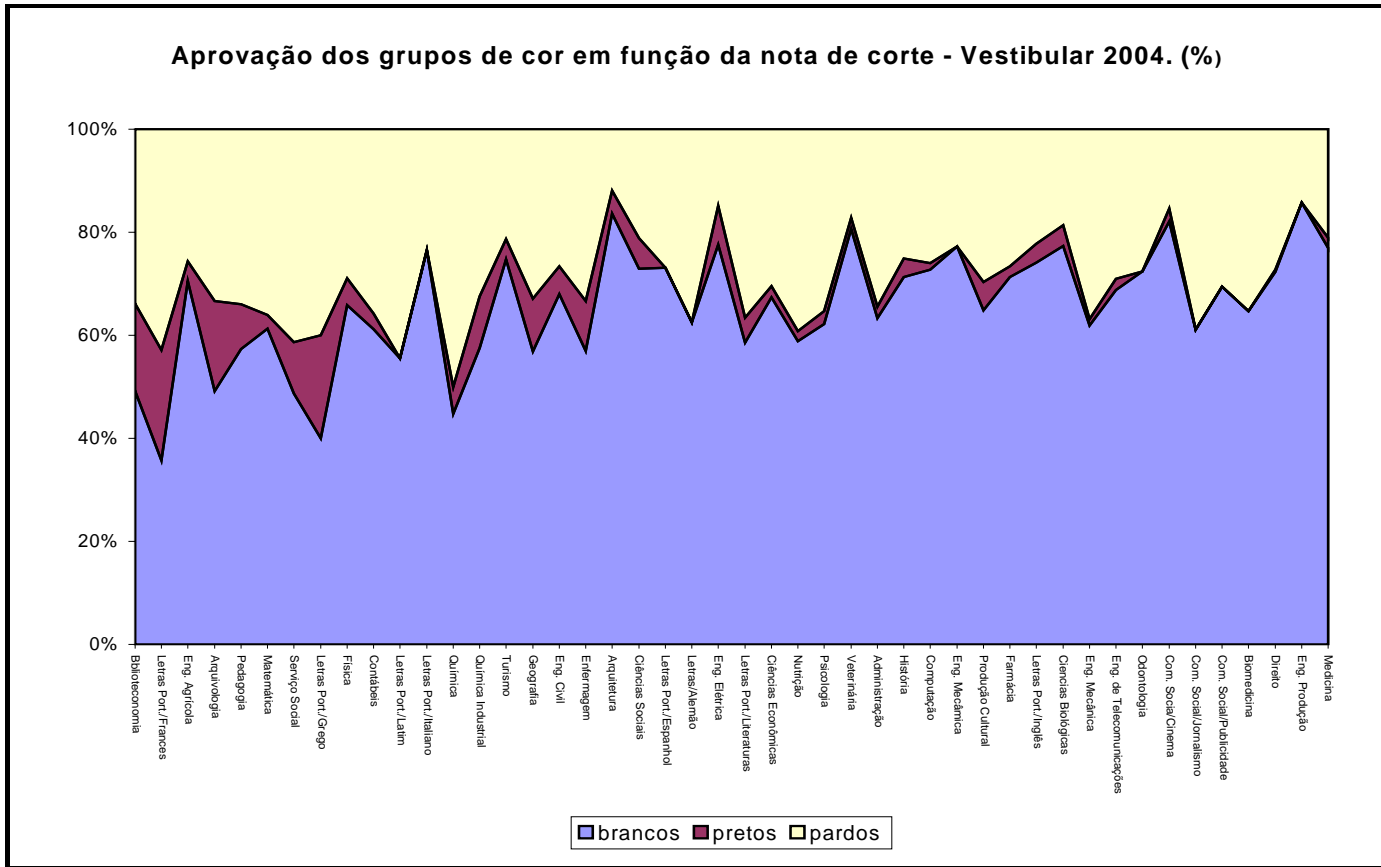
DE VITA, Álvaro. *Uma concepção Liberal-igualitária de justiça distributiva*. Revista brasileira de Ciências Sociais, vol. 14, nº 39, janeiro/1999.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora da Unb, 1999.

ZAGO, Nadir. *Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. 28º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Anais. Caxambu: de 16 a 19 de outubro de 2005.

9 – Anexos

Anexo I



Fonte: Coseac/UFF

Anexo II

Renda e Ocupação no Mercado de Trabalho por cor/raça e sexo. Brasil 2000.

	Cursos	Masculino				Feminino			
		Afro	Não-afro	Afro	Não-Afro	afro	não-afro	afro	não-afro
Alta	Medicina	2102,04	2722,68	96,85%	96,87%	1287,59	1667,77	86,96%	87,03%
	Comunicação	1409,61	1825,81	93,51%	93,56%	863,45	1118,39	75,76%	75,89%
	Direito	1641,11	2125,66	92,77%	92,82%	1005,25	1302,06	73,56%	73,69%
	Biomedicina	1219,64	1579,75	95,49%	95,52%	747,08	967,67	82,10%	82,21%
	Nutrição	1219,64	1579,75	95,49%	95,52%	747,08	967,67	82,10%	82,21%
	Biologia	987,58	1279,17	94,83%	94,86%	604,94	783,55	79,89%	80,00%
	Média	1429,94	1852,14	94,82%	94,86%	875,90	1134,52	80,06%	80,17%
Média-Alta	Psicologia	1279,67	1657,50	94,27%	94,30%	783,86	1055,30	78,09%	78,21%
	Computação	1455,59	1885,37	95,94%	95,97%	783,86	1154,87	78,09%	83,77%
	Enfermagem	1437,77	1862,29	96,31%	96,33%	880,7	1140,74	84,97%	85,05%
	Administração	1364,72	1767,66	92,94%	92,98%	835,95	1082,77	74,05%	74,18%
	Odontologia	1655,96	2144,90	96,57%	96,60%	1014,35	1313,85	85,93%	86,02%
	Veterinária	1326,71	1718,44	94,51%	94,54%	812,67	1052,62	78,86%	78,98%
	Arquitetura	1560,94	2021,81	95,17%	95,20%	956,14	1238,45	81,02%	81,13%
	Farmácia	1398,79	1811,79	96,96%	96,98%	856,82	1109,80	87,37%	87,44%
	Média	1435,02	1858,72	95,33%	95,36%	865,54	1143,55	81,05%	81,85%
Média-Baixa	História	824,27	1067,64	94,91%	94,94%	504,9	653,98	80,15%	80,26%
	Geografia	814,41	1054,87	94,92%	94,95%	498,86	646,16	80,19%	80,29%
	Engenharia	1928,61	2498,05	91,44%	91,50%	1181,36	1530,17	69,85%	70,00%
	Eng. Química	1778,56	2303,69	93,18%	93,22%	1089,45	1411,12	74,76%	74,89%
	C. Contábeis	1164,79	1508,71	92,47%	92,52%	713,49	924,15	72,70%	72,84%
	Ciências Sociais	895,8	1160,29	92,62%	92,66%	548,72	710,73	73,12%	73,25%
	Serviço Social	1155,32	1496,44	93,69%	93,73%	707,68	916,63	76,31%	76,43%
	Economia	1508,53	1953,93	91,01%	91,06%	924,04	1196,87	68,69%	68,84%
	Média	1258,79	1630,45	93,03%	93,07%	771,06	998,73	74,47%	74,60%
Baixa	Letras	949,64	1230,02	94,70%	94,74%	581,69	753,44	79,50%	79,61%
	Pedagogia	911,66	1180,83	94,05%	94,09%	558,43	723,31	77,41%	77,53%
	Biblioteconomia	1248,39	1616,98	92,64%	92,69%	764,69	990,47	73,19%	73,33%
	Matemática	1026,22	1329,22	95,84%	95,87%	628,61	814,21	83,32%	83,41%
	Química	1211,94	1549,77	94,27%	94,31%	742,37	961,56	76,31%	78,23%
	Física	1190,25	1541,68	93,32%	93,37%	729,08	944,35	75,18%	75,31%
	Média	1163,18	1504,11	93,61%	93,65%	712,50	922,87	76,01%	76,36%

Anexo III

Questionário Sociocultural

Você encontrará aqui perguntas relativas a algumas características pessoais e à sua formação educacional. Os dados obtidos não interferirão no processo de seleção e nem na avaliação das provas que você realizará. As informações sobre a renda familiar não serão utilizadas para fins de pagamento, pois na UFF o ensino é gratuito.

1. Em que tipo de estabelecimento de ensino você cursou (ou cursa) o Ensino Médio ?

1. todo em escola pública;
2. todo em escola particular;
3. maior parte em escola pública;
4. maior parte em escola particular;
5. outros.

2. Que tipo de estudos de Ensino Médio você realizou (ou realiza)?

1. de formação básica comum;
2. de formação técnica ou profissionalizante;
3. de formação de magistério de Ensino Fundamental (anteriormente denominado Curso Normal);
4. supletivo;
5. outro.

3. Se você estudou (ou estuda) em escola particular, recebeu algum auxílio (bolsa de estudos)?

1. não estudei (ou estudo) em escola particular;
2. estudei (ou estudo) e não recebi;
3. sim, recebi auxílio governamental;
4. sim, recebi auxílio da empresa do meu responsável;
5. sim, recebi auxílio da empresa em que trabalho;
6. sim, recebi auxílio da própria escola.

4. Em que ano você concluiu (ou concluirá) o curso do Ensino Médio ?

1. 2003
2. 2002
3. 2001
4. 2000
5. 1999
6. 1998 ou antes

5. Você mudou de colégio na última série do Ensino Médio?

1. não;
2. sim, para uma escola que preparasse melhor para o Vestibular;
3. sim, por razões de localização;
4. sim, por razões de ordem financeira;
5. sim, pois fiquei em dependência no 2º ano;
6. sim, por outros motivos.

Estas questões se destinam, exclusivamente, à pesquisa de aspectos socioculturais que vem sendo realizada na própria UFF. Não há respostas certas ou erradas, porém precisamos de sua sinceridade e honestidade ao responder.

Responda aos diferentes itens do questionário no Requerimento de Inscrição, colocando o número da resposta de cada questão na correspondente quadricula em branco.

Apenas uma resposta pode ser dada. Em caso de dúvida, escolha a que você achar mais importante.

Muito obrigado pela sua valiosa contribuição.

6. Você frequentou algum curso, além do Ensino Médio para prestar o Vestibular?

1. não;
2. sim, curso pré-vestibular;
3. sim, curso de matérias isoladas;
4. sim, curso pré-vestibular e curso de matérias isoladas.

ATENÇÃO: se você respondeu 1 ou 3 passe para a pergunta 9.

7. Qual o principal motivo que o levou a frequentar o curso pré-vestibular?

1. meu colégio não prepara adequadamente para o Vestibular;
2. meu colégio prepara para o Vestibular, mas o curso pré-vestibular ensina os "macetes";
3. para me atualizar, pois parei de estudar há algum tempo;
4. meus amigos estavam fazendo curso pré-vestibular;
5. meu colégio fez convênio com um curso pré-vestibular;
6. recebi uma bolsa do curso pré-vestibular;
7. outro motivo.

8. Durante quanto tempo você frequentou o curso pré-vestibular?

1. um semestre;
2. um ano;
3. mais de um ano.

9. Se você não frequentou curso pré-vestibular, qual o motivo principal de não fazê-lo?

1. o ensino do meu colégio é suficiente para o Vestibular;
2. dificuldades econômicas;
3. o horário do curso pré-vestibular coincidiu com meu horário de trabalho;
4. achei que poderia estudar por conta própria;
5. meu colégio já oferece pré-vestibular integrado ao curso regular;
6. outro motivo.

10. Você já prestou algum exame vestibular antes? Quantos?

1. não;
2. sim, um, para o mesmo curso a que estou concorrendo;
3. sim, um, para curso diferente daquele a que estou concorrendo;
4. sim, dois, para o mesmo curso a que estou concorrendo;
5. sim, dois, para curso diferente daquele a que estou concorrendo;
6. sim, mais de dois.



82

- 11. Você já iniciou algum curso superior?**
1. não iniciei;
 2. sim, mas abandonei pois não tive condições financeiras para continuar;
 3. sim, mas abandonei pois o curso não correspondeu às minhas expectativas;
 4. sim, mas abandonei pois não consegui conciliar trabalho e estudos;
 5. sim, estou cursando;
 6. sim e já concluí.
- 12. Como você obteve informações sobre o curso escolhido?**
1. com os amigos;
 2. com os pais;
 3. com os professores;
 4. por meio de orientação profissional;
 5. na Universidade;
 6. na INTERNET;
 7. por outros meios.
- 13. O que você mais espera de um curso universitário?**
1. cultura geral e ampla;
 2. formação profissional voltada para o mercado de trabalho;
 3. formação teórica voltada para a pesquisa;
 4. formação acadêmica para melhorar a minha atuação na atividade prática que estou desempenhando.
- 14. Qual o motivo principal de você estar prestando Vestibular para a UFF?**
1. é a que oferece melhor qualidade de ensino;
 2. é a de mais fácil acesso (proximidade de casa, condução etc.);
 3. é gratuita;
 4. é a única que oferece o curso pretendido;
 5. é a que oferece o horário mais adequado;
 6. é a que foi escolhida pela maioria dos meus amigos;
 7. pelo tipo de Vestibular;
 8. outro motivo.
- 15. O que mais contribuiu para a escolha de seu curso?**
1. adequação às aptidões pessoais;
 2. maior oferta no mercado de trabalho;
 3. recompensa financeira mais promissora;
 4. prestígio social da profissão;
 5. influência familiar;
 6. indicação de teste vocacional;
 7. baixa relação candidato / vaga;
 8. já estar atuando em área afim;
 9. outros aspectos.
- 16. Você pretende se candidatar:**
1. somente a este concurso;
 2. a outro(s) vestibular(es) em instituição(ões) pública(s);
 3. a outro(s) vestibular(es) em instituição(ões) particular(es);
 4. a outro(s) vestibular(es) em instituição(ões) pública(s) e particular(es).
- 17. Levando em conta a classificação usada pelo IBGE, como você definiria a sua cor?**
1. branca
 2. preta
 3. parda
 4. amarela
 5. indígena
- 18. Qual o nível de instrução de seu pai?**
1. não frequentou escola;
 2. fundamental (anteriormente denominado 1º grau) incompleto;
 3. fundamental;
 4. médio;
 5. superior;
 6. pós-graduação;
 7. não sei informar.
- 19. Qual o nível de instrução de sua mãe?**
ATENÇÃO: utilize os mesmos códigos da pergunta 18.
- 20. Seu pai:**
1. trabalha fora;
 2. trabalha em atividade remunerada, dentro de casa;
 3. é aposentado e continua trabalhando regularmente;
 4. é aposentado;
 5. está desempregado;
 6. vive de rendas;
 7. nunca trabalhou fora;
 8. é falecido;
 9. não tenho informações.
- 21. Sua mãe:**
ATENÇÃO: utilize os mesmos códigos da pergunta 20.
- 22. A ocupação principal de seu pai exige (ou exigia):**
1. instrução de nível superior;
 2. instrução de nível médio;
 3. instrução de nível fundamental;
 4. não exige escolaridade;
 5. não sei informar.
- 23. A ocupação principal de sua mãe exige (ou exigia):**
ATENÇÃO: utilize os mesmos códigos da pergunta 22.
- 24. Qual a renda mensal de sua família?**
1. até 1 salário mínimo;
 2. mais de 1 a 3 salários mínimos;
 3. mais de 3 a 10 salários mínimos;
 4. mais de 10 a 20 salários mínimos;
 5. mais de 20 a 30 salários mínimos;
 6. mais de 30 a 50 salários mínimos;
 7. mais de 50 salários mínimos.
- 25. Quantas pessoas em sua família vivem da renda familiar citada na resposta anterior?**
1. uma;
 2. duas;
 3. três;
 4. quatro;
 5. cinco;
 6. seis;
 7. sete ou mais.
- 26. Se você exerce alguma atividade remunerada, qual a sua participação na vida econômica da família?**
1. não trabalho, recebo ajuda financeira da família;
 2. trabalho, mas recebo ajuda financeira da família;
 3. trabalho, sustento-me;
 4. trabalho e contribuo parcialmente para o sustento da família;
 5. trabalho e sou responsável pelo sustento da família.
- ATENÇÃO: se escolheu a opção 1 passe para a pergunta 27.**

- 27. Com que idade começou a exercer atividade remunerada?**
- antes de 14 anos;
 - de 14 a 18 anos;
 - de 18 a 21 anos;
 - após 21 anos.
- 28. A sua família reside em imóvel:**
- próprio (já quitado);
 - próprio (em quitação);
 - alugado;
 - outra forma de ocupação.
- 29. Onde você mora?**
- na casa dos meus pais;
 - na casa de parentes ou amigos;
 - em imóvel de minha propriedade;
 - em imóvel alugado, hotel, pensão, pensionato, república ou assemelhado.
- 30. Sua família possui automóvel?**
- não;
 - possui 1 automóvel;
 - possui 2 automóveis;
 - possui mais de 2 automóveis.
- 31. Excetuando-se os livros escolares, quantos livros, em média, você lê por ano?**
- nenhum;
 - de 1 a 2 livros;
 - de 3 a 5 livros;
 - de 6 a 10 livros;
 - 11 ou mais.
- 32. Além de textos técnicos e didáticos, que outro tipo de texto você mais lê?**
- romance;
 - crônica;
 - conto;
 - poesia;
 - nenhum.
- 33. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado sobre os acontecimentos atuais?**
- jornal;
 - televisão;
 - rádio;
 - revistas;
 - INTERNET;
 - outras pessoas;
 - não tenho me mantido informado.
- 34. Você lê jornal?**
- não;
 - sim, ocasionalmente;
 - sim, habitualmente aos domingos;
 - sim, diariamente.
- ATENÇÃO: se escolheu a opção 1 passe para a pergunta 36.
- 35. No jornal, qual a seção que você mais gosta de ler?**
- esporte;
 - internacional;
 - política e/ou economia;
 - história em quadrinho;
 - cultura e/ou educação e/ou ciência;
 - policial;
 - informática;
 - outra.
- 36. Se você assiste à televisão, qual a sua programação preferida?**
- não assisto;
 - telejornal;
 - filmes;
 - novelas;
 - programas humorísticos e/ou de auditório;
 - programas culturais (concertos, balés etc.);
 - programas de entrevistas e/ou documentários;
 - esportes;
 - outra.
- 37. Você utiliza computador?**
- não;
 - sim, no trabalho, sem acesso à INTERNET;
 - sim, no trabalho com acesso à INTERNET;
 - sim, em casa, sem acesso à INTERNET;
 - sim, em casa, com acesso à INTERNET;
 - sim, em casa e no trabalho, sem acesso à INTERNET;
 - sim, em casa e no trabalho, com acesso à INTERNET.
- 38. Se você frequenta cursos extracurriculares de forma sistemática, marque aquele que ocupa mais o seu tempo:**
- não frequento;
 - língua estrangeira;
 - música;
 - artes plásticas (cerâmica, escultura, pintura etc.);
 - artes cênicas (teatro, cinema, dança etc.);
 - ginástica/esporte;
 - outros.
- 39. Você domina alguma língua estrangeira?**
- sim, fluentemente;
 - sim, razoavelmente;
 - não, mas gostaria de aprender;
 - não e não sinto necessidade de aprender.
- 40. Que tipo de atividade cultural você mais gosta?**
- cinema;
 - teatro;
 - literatura;
 - música;
 - artes plásticas (fotografia, pintura, escultura etc.);
 - outras.
- 41. Com qual das atividades abaixo citadas você ocupa mais o seu tempo?**
- televisão;
 - teatro / cinema;
 - música;
 - bares, boates etc.;
 - leitura;
 - esporte;
 - INTERNET;