EDMARA DA COSTA CASTRO

IDENTIDADE E TRAJETÓRIAS DE ALUNOS NEGROS DA UFMT NOS CURSOS DE NUTRIÇÃO, ENFERMAGEM E MEDICINA

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO 2005

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

EDMARA DA COSTA CASTRO

IDENTIDADE E TRAJETÓRIAS DE ALUNOS NEGROS DA UFMT NOS CURSOS DE NUTRIÇÃO, ENFERMAGEM E MEDICINA

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação, Cultura e Sociedade, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, sob orientação da Professora. Doutora. Maria Lúcia Rodrigues Müller.

UFMT/CUIABÁ
2005

Foto:wwwufjf.br/GEM

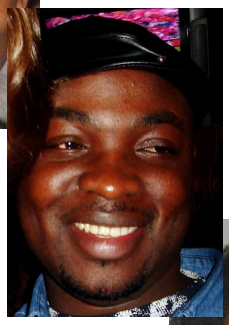


Foto:wwwufjf.br/GEM

Foto: Formandos UFMT 2005/Cerimonial UFMT

"O caminho está cheio de asperezas, mas, não obstante fadigas e humilhações, eu tenho ainda um sonho..."

(Martin Luther King)

Obs: • As fotos não identificadas são fotos pessoais da autora.

Ficha Catalográfica

C355i Castro, Edmara da Costa

Identidade e Trajetórias de Alunos Negros da UFMT nos Cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina / Edmara da Costa Castro. – Cuiabá: UFMT/IE. 2005.

123p.: il. Color

Dissertação apresentada a Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular, sob a orientação da Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller.

Bibliografia: p. 127 – 132

Inclui anexos: p. 107 -

CDU -37:323.118

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação
2. Cor
3. Projeto de Vida
4. Identidade

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Edson e Marli, pela atenção, carinho, compreensão e o apoio incondicional. E ao meu irmão Junior pela paciência e ajuda, e à minha irmã Mariley que, apesar da distância, sempre torceu pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Para realizar este sonho que por muitas vezes parecia impossível, recebi contribuições de muitas pessoas. Quero agora, agradecer e dividir o mérito deste trabalho com aqueles que me dedicaram, algumas horas de suas vidas transmitido-me conhecimento e coragem para conclusão deste estudo. Amigos, familiares, professores e colaboradores de modo geral, vocês foram e são fundamentais na minha vida. Muito obrigada!

Inicio agradecendo aos espíritos benfeitores pela coragem durante a feitura deste estudo.

Á banca examinadora Profa. Dra. Moema de Poli Teixeira e Prf. Dr. Germano Guarim Neto, pelas leituras atenciosas e preciosas sugestões no exame de qualificação, que suscitaram valorosas reflexões sobre o trabalho.

Aos professores do Instituto de Educação em especial àqueles que me acompanharam desde a graduação, contribuindo sempre para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Ao meu tio, Luiz de Anunciação, que compartilhou de toda minha formação profissional.

Aos amigos e amigas Cândida, Vilma, Tânia, Cristiano e Ulisses com quem sempre pude contar para dividir minhas angústias e conquistas.

A Ângela, Carmem, Lori, Jaqueline e Elaine, pelas palavras de incentivo e os abraços que me confortaram tantas vezes.

Á equipe da Secretaria de Pós-Graduação pela gentileza com que sempre me atendeu Simone, Mariana e, em especial, Luisa, que se tornou uma grande amiga.

Á equipe da Secretaria do Instituto de Educação Kelli, Manoel Messias, Vinícios, e o sr. Garcia pelo carinho, atenção e pelos momentos de descontração.

Aos Funcionários da CAE Sr. Jonas, Sr. Josias e à secretária do curso de Medicina, Shirley, pela atenção e colaboração na pesquisa de campo.

Aos alunos dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina pelas horas dedicadas ás entrevistas para produção deste estudo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Á Professora doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller, por quem sinto profunda admiração. Obrigada pelos valiosos ensinamentos sabiamente transmitidos, pelo incentivo e credibilidade no meu trabalho, possibilitando oportunidades para os meus estudos.

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar a trajetória de vida dos alunos negros dos Cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da UFMT. O objetivo foi identificar como esses alunos conseguiram obter sucesso no processo escolar até a Universidade, destacando os tipos de estratégia que desenvolveram, e de apoios recebidos, bem como os desafios que, provavelmente, fizeram parte dessa trajetória. Para a coleta dos dados, utilizou-se a técnica de "História de Vida", fundamentada em Becker (1999). Foram registradas as "Histórias de Vida" de quinze alunos negros, sendo cinco de cada curso. Para sustentar as análises feitas neste trabalho, diferentes autores constituíram-se como base na busca de compreender o objeto da pesquisa. No que se refere às formas de classificação de cor no Brasil, os estudos de Nogueira (1985) e Petruccelli (1998), foram fundamentais para a compreensão do tema. Ofereceram suporte teórico no campo do estudo da identidade, Hall (1999) e Woorward (2000). Para compreender como foram elaborados e construídos os projetos de vida desses alunos até a Universidade, visando à uma possível ascensão social, ancorou-se nos estudos de Azevedo (1955), Teixeira (2003a), Velho (1999) e Pastore (1997). As trajetórias de vida dos alunos negros entrevistados mostraram a importância das redes de ajuda e solidariedade das famílias, parentes e amigos, que foram fundamentais para a realização dos seus projetos de vida.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Cor, Educação, Identidade.

ABSTRACT

This research looked for to investigate the life´s trajetorie of the black students in the Courses of Nutrition life, Nursing and Medicine from UFMT. The objective was to identify as those students got to obtain success in the school process until the University, the strategy types that developed highlighting, and of support received, as well as the challenges that, probably, were part of this trajetorie. For the collection of the data, the technique used was “History of Life”, based in Becker (1999). For this research were registered “Histories of Life” of fifteen black students, being five of each course. To sustain the analyses done in this work, different authors were constituted as base in the search of understanding the object of the research. In refers to the forms of color classification in Brazil, Nogueira (1985) and Petruccelli (1998) were fundamental to understand of that theme. Hall (1999) and Woorward (2000) offered theoretical support in the study of the identity. To understand how were elaborated and built the life projects of those students until the University, aiming to a possible social ascension, it was anchored in the studies of Azevedo (1955), Teixeira (2003a), Velho (1999) e Pastore (1997). The life´s trajetorie of black students interviewed showed the importance of the nets of help and solidarity of the families, relatives and friends, that was fundamental for the accomplishment of their life projects.

Key-words: Life´s project, Color, Education, Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

CAPÍTULO I 22
CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO 22

1.1 Autores que oferecem Suporte Teórico neste Estudo 22
1.2 O Negro na Composição Racial da População Brasileira 26
1.2 Desigualdades Raciais na Educação 30
1.3 Desigualdades Raciais no Ensino Superior 34

CAPÍTULO II 40
DADOS OBTIDOS NAS FICHAS DE MATRÍCULA DOS ALUNOS DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO, ENFERMAGEM E MEDICINA NOS ANOS DE 1995 A 2002 40

2.1 Procedimentos Metodológicos Empregados 40
2.2 A Classificação por Categorias de Cor 43
2.2.1 Diversidade de Classificação por Cor 45
2.3 Cursos de Nutrição, Medicina e Enfermagem: onde estão e quem são os Alunos Negros 49
2.3.1 Curso de Nutrição 50
2.3.2 Curso de Enfermagem 54
2.3.3 Curso de Medicina 60

CAPÍTULO III 66
ALUNOS NEGROS: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO 66

3.1 A Cor dos Entrevistados 66
3.1.1 As Dúvidas em Torno da Cor 72
3.2 Cor e Identidade: Uma Construção Social 80
3.3 A Percepção dos Alunos em Torno da Discriminação 86
3.4 Discriminação Vivida e Percebida 89

CAPITULO IV.....98
TRAJETÓRIA ESCOLAR E DE VIDA DOS ALUNOS NEGROS 98

4.1 A Escolha dos Sujeitos e os Procedimentos para as Entrevistas.....98
4.2 A Família como a Principal Rede de Apoio.....102
4.2.1 Construindo Outras Redes de Apoio 105
4.3 UFMT: Um Projeto de Vida.....110
4.4 Projetos e Estratégias de Ascensão Social 116

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....121

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 127

ANEXOS.....132

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Distribuição dos Alunos do curso de Medicina, Nutrição e Enfermagem por Cor.....48

Figura 02 - Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor..... 49

Figura 03 - Distribuição dos alunos do Curso de Nutrição por Cor e Ano de Ingresso na UFMT.....53

Figura 04 - Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor.....54

Figura 05 - Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Ano de Ingresso..... 58

Figura 06 - Distribuição por Cor dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT..... 59

Figura 07 - Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Ano de Ingresso 63

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Cor dos Alunos do curso de Medicina Referente aos Anos de 2001 e 2002, Segundo a Classificação da Pesquisadora e da Secretária do Curso.....45

Tabela 02 – Cor dos Alunos dos cursos pesquisados Referentes aos Anos de 1995, 1996, 1999 e 2000, Segundo a Classificação da Pesquisadora e do Secretário da CAE.....46

Tabela 03 – Distribuição dos Alunos dos cursos de Medicina, Nutrição e Enfermagem por Cor.....48

Tabela 04 – Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor..... 49

Tabela 05 – Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor e Anos no Ensino Médio..... 50

Tabela 06 – Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor e rede de Ensino.....51

Tabela 07 – Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor e Idade de Ingresso..... 52

Tabela 08 – Distribuição dos alunos do Curso de Nutrição por Cor e Ano de Ingresso da UFMT.....53

Tabela 09 – Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor.....54

Tabela 10 – Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Anos no Ensino Médio.....54

Tabela 11 - Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Rede de Ensino..... 55

Tabela 12 – Distribuição percentual dos alunos da UFMT por cor ou raça segundo o tipo de instituição de ensino médio.....56

Tabela 13 – Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Idade de Ingresso.....57

Tabela 14 – Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Ano de Ingresso.....58

Tabela 15 – Distribuição por Cor dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT..... 59

Tabela 16 – Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Anos no Ensino Médio..... 61

Tabela 17 – Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Rede de Ensino.....61

Tabela 18 – Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Idade de Ingresso..... 62

Tabela 19 – Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Ano de Ingresso..... 63

Tabela 20 – Classificações de Cor da Pesquisadora e a autoclassificação dos Alunos Entrevistados por Categorias de Cor Abertas e Fechadas.....68

Tabela 21 – Distribuição dos Alunos Entrevistados por Curso e Idade.....100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAE	Coordenação de Administração Escolar
CEVE	Coordenação de Exame Vestibular
DATAUFF	Núcleo de Pesquisa e Informação da Universidade Federal Fluminense
CEFET	Centro Federal de Ensino Técnico
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação
NUPES	Núcleo de Pesquisa Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo
PME	Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Estudar as desigualdades entre negros e brancos na educação ajuda a mostrar a necessidade de construir dimensões centrais para um multiculturalismo crítico nas relações em todos os âmbitos da sociedade.

Os estudos voltados para as questões raciais no Brasil têm sido de fundamental importância para melhor compreender o retrato das desigualdades raciais que, por tanto tempo, vem sendo solidificado nas relações sociais e culturais no país.

Entre os fatores que reproduzem essas desigualdades a educação encontra-se como um dos principais objetos de investigação, visto que a mesma exerce um fator decisivo em torno das chances que o indivíduo possui de integrar-se socialmente, conquistando ascensão social fundamentado na sua formação escolar e profissional.

As obras de autores que se debruçam sobre as questões em torno das desigualdades raciais na educação, revelam o fracasso escolar de crianças negras que enfrentam um percurso escolar acidentado, representando maiores percentuais entre aquelas que reprovam e evadem da escola.

Segundo afirma Silva (2002) a exclusão escolar de crianças na idade própria, “configura uma forma perversa de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro”. (p.17)

No que se refere ao ensino superior, os dados do Censo do IBGE[1] do ano de 2000 revelam as desigualdades raciais nesse nível de ensino. Apesar de 45% da população do país ser composta por pretos e pardos, esses, ocupam apenas 2% das vagas nas Universidades Brasileiras, enquanto que brancos e amarelos representam 54% dessa população e ocupam 98% dessas vagas.

Diante dessa desigualdade, o que tem sido timidamente pesquisado é o sucesso daqueles que conseguiram passar pelo estreito "gargalo" dos processos de seleção aos graus mais elevados de ensino no país.

Nesse sentido, o interesse por desenvolver este estudo surgiu a partir do esclarecimento dessa problemática, assimilada através das leituras realizadas com o ingresso no Projeto "Mapeando a cor da UFMT", na condição de bolsista PIBIC no período de graduação do curso de Pedagogia.

Dessa forma, o que me instigava era a necessidade de conhecer quem eram os alunos negros que conseguiram conquistar uma vaga no curso de Medicina, caracterizado como o mais concorrido nos vestibulares da UFMT, já que, empiricamente, observou-se existir pouca representatividade desse segmento nesse curso.

Tendo o curso de Medicina como prioridade, optou-se por investigar mais dois cursos da área da saúde que também apresentavam altos índices de concorrência. Assim foram escolhidos os cursos de Nutrição e Enfermagem.

Conforme os dados do Censo Étnico Racial (2003), esses cursos estão entre os dez mais concorridos no vestibular de 2002 da UFMT. Na relação candidato-vaga, o curso de Medicina encontra-se em primeiro lugar, o de Enfermagem em quarto lugar e o curso de

[1] Fonte: Pesquisa Nacional de Amostra de domicílios 2001: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 CD-ROOM.

Nutrição em oitavo lugar. Ao analisar os três cursos, é possível destacar que existe uma hierarquia interna no curso de Medicina que, além de ser um curso predominantemente branco, ele oferece prestígio e status social para aqueles alunos que nele ingressam. Os cursos de Enfermagem e Nutrição estão equiparados no que se refere ao prestígio e status social, apesar de o primeiro possuir um índice de concorrência mais elevado que o segundo.

O objetivo deste trabalho é identificar os alunos negros dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da UFMT, que conseguiram obter sucesso no processo escolar até a Universidade, conhecendo como foi esse percurso, que tipo de estratégias desenvolveram, que tipo de apoio receberam e quais os desafios enfrentados que, provavelmente, fizeram parte da trajetória de vida desses alunos.

Para concretizar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira se constitui de um levantamento nas fichas de matrícula dos alunos dos cursos pesquisados, objetivando traçar seu perfil com base na classificação de cor realizada pela pesquisadora através das fotografias 3 x 4.

Nessa classificação foram levados em consideração a cor da pele que os alunos apresentavam nas fotos e características físicas, tais como, formato dos lábios e de nariz, e o tipo de cabelo[2]. Assim os alunos eram classificados em quatro categorias de cor: Branca, Parda, Mulata e Preta[3].

A segunda etapa da pesquisa se constitui das entrevistas realizadas com base na técnica de "história de vida". Buscou-se através dos depoimentos de quinze alunos negros,

[2] Gomes (Anped ano) ao estudar sobre as experiências do negro em relação ao cabelo, constatou que as "múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual", e expressam sentimentos de rejeição ou até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial (p. 05) A autora observou também que em muitos casos, por mais que as mães cuidem dos cabelos dos seus filhos e filhas, não conseguem evitar que, mesmo se apresentando bem penteada e arrumada, a criança negra não deixa de ser alvo de piadas e apelidos pejorativos principalmente no ambiente escolar (p.06).

[3] Essas categorias de cor foram utilizadas com base em Teixeira (2003a), e será mencionada com profundidade no II capítulo dessa dissertação.

compreender os fatores que foram relevantes nos seus processos escolares, bem como as condições que lhes possibilitaram a conquista de uma vaga em cursos que possuem altos índices de concorrência no exame vestibular da UFMT.

A dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos.

O Primeiro capítulo – Contextualizando a Pesquisa: Desigualdades Raciais na Educação – consiste em por uma apresentação referente às desigualdades raciais nos níveis de ensino, com enfoque principal no nível superior. Traz uma discussão em torno dos estudos e pesquisas que foram realizados sobre os alunos negros na Universidade. Apresenta-se, também, nesse capítulo, os autores que serviram de sustentação teórica para as análises realizadas neste estudo.

O Segundo capítulo – Os Dados Obtidos nas Fichas de Matrícula – apresenta uma construção do perfil dos alunos dos cursos pesquisados, baseando-se nos dados extraídos das fichas da primeira matrícula, arquivadas na Coordenação de Administração Escolar - CAE. Nesse capítulo destaca-se também a complexidade da classificação de cor no Brasil, tendo como princípio para essa discussão as categorias de cor utilizadas neste levantamento.

O Terceiro capítulo – Alunos Negros: Identidade em Construção - analisa a construção e a percepção dos alunos negros entrevistados em torno da categoria identidade, baseando-se na autoclassificação de cor e nas dúvidas apresentadas diante dessa temática. Aborda-se nesse capítulo, a questão da discriminação e do preconceito racial, tratada por dois eixos: a percepção dos alunos em torno do tema, e as situações de discriminação racial vivenciadas por alguns deles.

O Quarto capítulo – Trajetória Escolar e de Vida dos Alunos Negros - é dedicado aos processos vividos durante todo o percurso escolar dos alunos entrevistados. Forram analisados

os fatores que influenciaram a elaboração de projetos de estudo, as motivações para a escolha do curso superior e o papel da família nessa trajetória.

Acredita-se que a presente pesquisa vem ao encontro da necessidade de se obter dados em maior profundidade sobre as trajetórias educacionais dos alunos negros que conseguiram ingressar na Universidade. O estudo em questão visa contribuir com outras pesquisas que abordem essa questão, fomentando o debate em torno das relações raciais nesse nível de ensino.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Estudava de manhã e trabalhava meio período pra terminar o segundo grau... depois eu investi pro curso de Medicina porque desde pequeno sempre tive um sonho e não tive oportunidade.. e um padrinho que me ofereceu condições de fazer cursinho. (Aluno M Curso de Medicina)

1.1 Autores que oferecem Suporte Teórico nesse Estudo

Para entender como se constituem as discussões sobre o acesso dos negros ao ensino superior, bem como analisar os processos de escolha de carreira e curso dos alunos negros entrevistados, tomou-se, primeiramente, como base teórica e metodológica o trabalho realizado por Teixeira (2003a) intitulado “Negros e Universidade: Identidade e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro”, pioneiro no sentido de investigar a trajetória de vida de alunos negros na Universidade. A autora considera que ... “o sistema de ensino é visto como sendo o lugar, ou um dos lugares, onde a sociedade estaria reproduzindo as desigualdades, e por esse motivo, a educação seria vista como um dos meios a ser buscado para um desejado processo de mudança social”.

Partindo dessa concepção, a conquista dos graus mais elevados de ensino, nesse caso específico o curso superior, é um dos principais mecanismos capazes de promover a ascensão social e econômica do indivíduo. Para compreender como se constituiu esse processo na trajetória escolar dos alunos entrevistados, tomou-se como referência o conceito de mobilidade social elaborada por Pastore (1979). Mobilidade social refere-se à mudança de status social. Ela pode ser ascendente ou descendente. Na análise da dinâmica social o autor considera que ambas possuem igual importância para o estudo dos movimentos ascendentes e dos descendentes. Ele afirma que uma sociedade sem mobilidade torna-se estagnada e apenas reproduz sua estrutura social ao longo do tempo. Por isso, pouco pode oferecer em termos de promoção humana e progresso social.

Explica, ainda, que a mobilidade pode ser classificada em dois tipos: Mobilidade Horizontal que se dá no sentido de galgar um estrato melhor na classe que já pertence; e, Mobilidade Vertical, caracterizada pela mudança de classe, podendo ser ascendente ou descendente.

Neste trabalho far-se-á referência à mobilidade social ascendente, visto que o objeto de estudo refere-se aos alunos negros universitários que estão em busca de uma formação superior, na possibilidade de deixar uma ocupação de status baixo para uma ocupação de status mais alto.

No que se refere à ascensão social dos negros no Brasil, os trabalhos de Azevedo (1955), Figueiredo (2002) e Teixeira (2003a) mostram como isso ocorre.

Azevedo (1955) constatou que, em princípio, qualquer indivíduo tem possibilidades de ascender socialmente em função dos seus “méritos intelectuais, títulos profissionais, qualidades morais ou pelo conjunto desses elementos”. Contudo, na busca pelos estratos mais elevados da sociedade, os indivíduos de cor experimentavam certas resistências que ocorriam,

em parte, por influência de ações preconceituosas e por outro lado por serem oriundos das classes sócioeconômicas mais baixas. (p.164)

Segundo o autor, a ascensão social de pretos e mestiços na Bahia ocorria através da educação formal e não formal.

> [...] o principal canal de ascensão social, através do qual grande número de pretos e mestiços tem adquirido *status* elevado, é a educação no duplo sentido de boas maneiras e de uma instrução de elevado nível, além da adesão aos *mores* e concepções da cultura dominante, o que, em última análise, é um problema de aculturação ou de mais completa integração das massas da cor na sociedade dominante. (p.166)

Azevedo constatou que um dos meios que possibilitavam a conquista de status mais elevados dos pretos e mestiços na Bahia era o apoio de padrinhos e madrinhas que ofereciam proteção aos seus afilhados de cor, educando-os em suas próprias casas, oferecendo-lhes emprego, ou encaminhando-os aos estudos secundários e superiores.

Figueiredo (2002), em sua pesquisa realizada na Bahia com profissionais liberais negros, constatou que seus depoentes tinham a consciência de que, para alcançarem determinados objetivos, teriam que ser melhores que os outros em todas as etapas do processo educativo e, para isso, renunciavam às horas de lazer em função da disciplina que exigiam os estudos. Conforme afirma a autora, a elaboração de projetos de ascensão, se constituía em fator fundamental na condução dos sujeitos ao alcance dos objetivos predeterminados.

Teixeira (2003a) ressalta a importância da noção de projeto para entender a nível individual as atuações, explorações e opções baseadas nas definições próprias da realidade. Nesse sentido, a autora constatou que universitários negros utilizam como estratégia a permanência em um emprego que servirá para seu sustento enquanto se promove sua formação, viabilizando, mesmo que em última instância, a execução do próprio projeto de realização de um curso universitário.

Teixeira procurou mostrar, também, que negros e mestiços de classe social mais baixa obtêm sucesso no seu projeto de ascensão social com o ingresso no ensino superior, a partir das “redes” de relações que estabelecem, afetivamente, entre pessoas e famílias de diferentes níveis sociais para manterem seus projetos de ascensão.

> A forma *hierarquizada* como está estruturada a sociedade brasileira faz com que se perpetuem os mecanismos que levam à ascensão social das camadas discriminadas, via rede de relações, em grande parte informais e pessoais de ajuda e amizade. (p. 244)

A autora constatou também que os alunos e professores negros entrevistados por ela são de origem social mais baixa, que freqüentaram escolas de primeiro e segundo graus de ensino deficiente, e as escolhas de seus cursos na Universidade recaem em carreiras menos valorizadas no mercado de trabalho e pouco concorridas no exame vestibular. Essas escolhas, segundo a autora, são consideradas pelos alunos como “realistas”, demonstrando um baixo nível de aspiração, condizente com as limitações impostas por uma origem social desfavorecida e também marcada por uma identidade negra com experiência de discriminação. (p.186)

Fazer um estudo tomando como base a trajetória de vida e escolar de alunos negros universitários, ajuda a explicar e mostrar, como são estruturados os projetos que têm por objetivo conquistar ascensão social através da educação.

Para compreender como e quando a Universidade, no caso específico a UFMT, passou a fazer parte dos projetos de estudo dos alunos entrevistados, utiliza-se o conceito de projeto elaborado por Velho (1999). Ele destaca que uma das principais características da noção de projeto parte da liberdade de escolha dos indivíduos-sujeitos, que é feita com base na sua trajetória. Assim, relaciona memória e projeto como fatores fundamentais para serem estabelecidos objetivos e fins a serem concretizados.

> A consciência do projeto depende, fundamentalmente, da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produz as circunstancias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos. (p.101)

Dessa forma, projeto e memória se associam e articulam-se, baseados nas atuais circunstâncias em que o indivíduo se encontra. Para a construção de um projeto, o autor destaca ainda o campo de possibilidades como alternativas construídas no processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura (p. 28). Nesse sentido, projeto não é isoladamente racional, ele é o resultado de uma deliberação consciente a partir das circunstâncias do campo de possibilidades em que o sujeito está inserido.

1.2 O Negro na Composição Racial da População Brasileira

Os vários tipos de nomenclaturas utilizados pelos alunos, ao serem indagados sobre sua cor, revelam diferentes significados que envolvem as questões referentes à composição racial na sociedade brasileira. Para apreender o significado das categorias de classificação por cor, mencionadas neste estudo, buscou-se em DaMatta (1987) explicações que esclarecem a construção histórica e ideológica criada em trono dos três elementos sociais que compõem o país: branco, negro e indígena.

O autor explica que, após a independência do Brasil, a ideologia católica e o formalismo jurídico que veio de Portugal e que por muito tempo sustentou o sistema hierárquico brasileiro, não seria mais suficiente para manter as relações sociais de patronagem. Nesse caso o racismo ideologicamente construído aparece em cena na forma da "fábula das três raças".

> A "fábula das três raças", tornou-se uma ideologia dominante, capaz de permear a visão do povo, dos intelectuais, dos políticos e dos acadêmicos de esquerda e de direta, uns e outros gritando pela mestiçagem e se utilizando do branco, do negro e do índio como as unidades básicas através dos quais se realiza a exploração ou a redenção das massas. (p. 62)

DaMatta explica que essa ideologia se constitui na mais poderosa força cultural do Brasil, permitindo integrar idealmente a sociedade do país, individualizando sua cultura.

Ele afirma que essa fábula, hoje, tem a força e o estatuto dominante totalizado de idéias que integram a maioria dos domínios explicativos da cultura.

Baseado na composição racial do Brasil, pode-se afirmar que somos de fato um país multirracial. O que pouco se sabe é que a grande variedade de termos utilizados para designar a cor, como aos encontrados na PNAD de 1976, oculta em seu bojo contextos históricos sociais e culturais que serviram como forma de discriminação e inferiorização do negro no Brasil.

Nogueira (1985) categorizou um tipo específico de preconceito racial existente no Brasil. Baseado numa análise comparativa entre o Brasil e os Estados Unidos, o autor afirmou a existência de dois padrões de preconceitos raciais: o preconceito de marca, baseado no fenótipo ou aparência racial; e o preconceito de origem, exercido em função da ascendência.

> Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isso é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca ; quando basta a suposição que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito diz-se que é de origem. (p. 79)

Ele afirmava, ainda, que o preconceito de origem é exercido através da exclusão incondicional dos membros do grupo atingido. Esse tipo de discriminação é, predominantemente, exercido nos Estados Unidos através de atitudes que desfavorecem aqueles que possuem origem negra, posição essa que jamais poderá ser alterada visto que no país há uma linha de cor que separa brancos e pretos. Enquanto que no Brasil ocorre o preconceito de marca, onde os atributos físicos como a cor da pele, tipo de cabelo e traços

faciais de origem negra, recebem influência da posição social, com tendência a se atenuar à cor de acordo com o observador ou com a situação: dinheiro, poder e outros atributos que lhe confere status poderá, em tese, ser incorporada ao grupo branco.

Teixeira (1987) fala da complexidade da questão racial ao constatar que a manutenção de um grande número de categorias utilizadas para descrever a cor das pessoas, revela que as características raciais são importantes no momento de classificação dentro de um grupo específico. “Assim não se pode compreender as diferenças que se estabelecem entre pessoas e grupos de pessoas com base em categorias raciais fora do contexto das relações”. (p. 94)

Dentro desse contexto, a autora percebeu que em alguns momentos a cor parecia estar sempre referida a uma atitude de defesa, como se os não brancos tivessem que estar sempre em alerta para estabelecer qualquer tipo de relação, principalmente as mais agressivas, “e de certa forma, ficassem à espera de que a primeira atitude partisse do outro a fim de que, a partir dela, pudessem definir uma reação”. (p. 87) Essa postura revela um caráter de certa instabilidade nas relações que podem vir a ser travadas, o que se reflete sobre a construção das categorias. Assim “a atribuição de cor mostrava-se em si mesma indefinida, imprecisa e até mesmo múltipla, estabelecendo uma dualidade branco e preto navegando no meio dela, ora se aproximando-se de uma extremidade ora de outra”. (p. 88)

Para entender a influência que a cor da pele exerce na construção de uma identidade racial e como se dá essa construção nos alunos negros entrevistados, o presente estudo ancorou-se nos conceitos elaborados por Hall (2002) sobre identidade.

Segundo o autor, a identidade na concepção sociológica preenche o espaço entre o interior e o exterior, ou seja, entre o mundo pessoal e o público, exercendo a função de costurar o sujeito à estrutura. Portanto, quando cada indivíduo projeta para si próprio identidades culturais, internaliza ao mesmo tempo seus significados e valores. Hall afirma que

esse processo contribui para alinhar os sentimentos subjetivos com lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. Essa junção estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

No entanto, o autor destaca que é exatamente essa estrutura de construção da identidade que está mudando. As velhas identidades, que por tanto tempo marcaram e estabilizaram o mundo social, estão em declínio. Assim, no mundo contemporâneo estão surgindo novas identidades que fragmentam o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

Devido a essa mudança que se estabelece, Hall menciona a complexidade do tema "identidade", afirmando que esse é...

> [...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova [...] É impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre as alegações e proposições teóricas que estão sendo apresentadas. (HALL, p. 08)

Fundamentado nessa afirmação o autor apresenta três concepções de identidade. A primeira concepção é o Sujeito do Iluminismo, baseado em uma identidade centrada unificada, onde o centro essencial era o eu, caracterizado como sujeito individualista. A segunda é o Sujeito Sociológico, cujo interior era formado nas relações com outras pessoas importantes para ele, que mediavam *valores sentidos e símbolos.* Assim, a identidade era estabelecida e formada nas *relações entre o eu e a sociedade. A* terceira é o Sujeito Pós-moderno, que não possui uma identidade fixa essencial ou permanente. Nessa concepção, o sujeito assume identidades em diferentes momentos. Essa é a definição que o autor destaca, e

afirma que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas identificações estão continuamente sendo deslocadas”. (p.10)

Segundo Woorward (2000) a identidade se constitui ao adotar uma determinada postura e reconhecê-la como própria. (p.51)

Ao discutir a relação entre identidade e subjetividade, a autora afirma que às vezes utiliza-se esses termos de forma invertida. Ela destaca que a subjetividade envolve as emoções e os pensamentos conscientes e inconscientes, que constituem concepções que cada um tem de si mesmo. No entanto, cada indivíduo vive sua subjetividade em determinado contexto social, no qual a linguagem e a cultura dão significados à experiência individual, adotando assim uma identidade.

Um outro aspecto destacado pela autora é a convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades, causado pelo desenvolvimento global do capitalismo. Ela afirma que esse desenvolvimento pode produzir diferentes resultados em termos de identidade, levando a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais ou locais, ou levar ao surgimento de novas identidades.

1.2 Desigualdades Raciais na Educação

Para a conquista de vaga nas Universidades Públicas, a escola possui fundamental importância, pois é justamente ela que oferece suporte para crianças e jovens galgarem os mais elevados níveis de ensino. No entanto são poucas as crianças negras que nelas conseguem manter-se e usufruir dessa oportunidade.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), 43% dos brancos têm 11 anos ou mais de estudo, ou seja, pelo menos o segundo grau

completo. Já entre os negros a taxa cai para 25%, sendo que 36% possuem somente o primeiro grau incompleto.

Rosemberg (1987), em seu estudo sobre rendimento escolar de negros e brancos no Estado de São Paulo, destaca que as crianças negras são excluídas mais cedo do sistema escolar, particularmente na passagem da terceira para a quarta série do ensino fundamental, e apresentam também trajetórias escolares mais acidentadas com maior número de afastamentos e retornos à escola, tendendo a repetir de série com maior freqüência do que as crianças brancas.

A baixa taxa de desempenho atinge mesmo aqueles alunos negros que ainda se mantêm na escola. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontam que, entre 1995 e 2001, na quarta série do ensino fundamental, 67% dos alunos negros apresentam desempenho classificado como crítico no que se refere à leitura, contra 44% de alunos brancos que também apresentam a mesma deficiência.

A análise de tal situação, pelo senso comum, possibilitaria a explicação dessa diferença com base na situação socioeconômica desses alunos. No entanto, nas escolas particulares, onde os níveis socioeconômicos dos alunos são semelhantes, também há disparidades no desempenho escolar de negros e brancos. Nos resultados obtidos em torno do desempenho da leitura com alunos da quarta série, os negros alcançaram uma pontuação de 179 e os alunos brancos de 228 (SAEB, 2001).

Os dados estatísticos mostram que a questão socioeconômica não é suficiente para explicar o grau de exclusão das crianças negras da escola. Muitas pesquisas apontam que a diferença de tratamento dispensado a negros e brancos no Sistema de Ensino gera prejuízos às crianças negras, quando, no âmbito escolar, ocorrem atitudes de discriminação e exclusão que são reproduzidas sob diversas formas, com base nos modelos eurocêntricos tidos como

superiores. Os estereótipos e a ausência de pessoas emblemáticas nas quais as crianças possam se espelhar, de alguma forma contribuem para um baixo desempenho das crianças negras na escola.

Segundo Pinto (1987):

> As crianças brancas, de um modo geral, são as preferidas tanto pelos colegas brancos como pelos pretos e mulatos. Por outro lado, os escolares pretos e mulatos tendem a identificar-se com os ideais do grupo dominante branco, provavelmente, numa tentativa de evitar ressentimentos e preservar a contra-agressão. (op. cit. p. 24)

Nas relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, são muitos os profissionais que não percebem os conflitos raciais entre os alunos, não compreendem em quais momentos ocorrem práticas discriminatórias como também não percebem suas próprias atitudes de preconceito, quando destinam ao aluno negro tratamento inferior em relação ao branco.

Nesse sentido Silva (2002) afirma que...

> As relações estabelecidas na escola muitas vezes são marcadas por autoritarismo e visões estereotipadas, que poderiam ser exemplificadas nas falas: “O pessoal da favela só vem na escola pra comer”; ou “Não adianta chamar o pai, porque ele só sabe bebe”; ou ainda “Os alunos negros são os que mais dão trabalho no recreio”. (op. cit. p. 32)

Conforme os relatos citados por Silva, pode-se perceber que na escola o professor transmite em suas atitudes o preconceito já existente na sociedade. Segundo Hasenbalg (1978) [...] “a cabeça do professor funciona como a cabeça da maioria das pessoas da sociedade brasileira: ele é retransmissor e atualizador do preconceito e do racismo existentes na sociedade brasileira”.

Normalmente, o professor não sabe lidar com as questões raciais na escola, muitas vezes por não ter noção da gravidade do problema ou por falta de preparo no seu processo de formação. Dessa forma, além de não conseguir resolver as manifestações de racismo e discriminação no ambiente escolar, ele acaba sendo um mediador dessas atitudes que nem sempre são voluntárias e conscientes.

Os estereótipos também aparecem nos livros didáticos e paradidáticos adotados pela escola. Ao analisar esses livros, Pinto (1987) constatou que personagens negros e mestiços têm pouca evidência nas figuras ilustrativas e nos textos dos livros didáticos, e quando aparecem, são revestidos de atributos que reforçam imagens negativas e estigmatizantes, visto que freqüentemente são caracterizados como pobres; quase não aparecem freqüentando escola e têm poucas opções profissionais.

A autora observou que ocorre o oposto com a figura do branco. Além de ser encontrado com maior freqüência, aparecem sempre representados em posições de destaque exercendo uma gama maior de atividades ocupacionais; assumem diferentes nacionalidades, atuam em todos os contextos, praticam diversas religiões e exercem atividades profissionais bastante variadas concentrando-se naquelas de maior prestígio e poder.

Através dessa constatação pode-se perceber, que, essas imagens impõem um ideal de ser humano voltado ao branco, inferiorizando aqueles que possuem ascendência africana, dificultando seu desenvolvimento próprio e colocando-os à margem do processo de escolarização.

A total ausência da cultura afro-brasileira nos currículos escolares reforça a ideologia dominante, oculta os valores dos negros e estimula as crianças a obter as mesmas percepções de pensamento e de ação.

Nesse sentido Romão (2001) afirma que a escola *adestra* o comportamento e a personalidade cultural, étnica e emocional da criança negra, *que só irá ressignificar seus valores e sua vida em períodos posteriores ao da infância.*

1.3 Desigualdades Raciais no Ensino Superior

Os trabalhos já realizados sobre desigualdades raciais no Brasil comprovam que o negro, hoje, ocupa a parcela mais baixa na hierarquia social, apresentando níveis inferiores de instrução, ocupação social e renda, encontrando-se assim, excluído da estrutura social existente.

Nesse sentido, as Universidades evidenciam o retrato social em que se encontram os negros. Os dados relativos a esse nível de ensino mostram a pouca presença de alunos negros nessas instituições, principalmente nos cursos que possuem os mais altos níveis de concorrência no exame de vestibular.

Os dados extraídos da Síntese de Indicadores Sociais (2004), mostram as disparidades que existem entre negros e brancos no ensino superior. 46,4% de jovens brancos na faixa dos 18 a 24 anos de idade, freqüentam esse nível de ensino, enquanto somente 14,1% de jovens pretos e pardos tem acesso à Universidade.

Os dados também apontam um aumento uniforme na escolaridade entre 1960 e 1999 para estudantes na faixa etária de 25 a 64 anos em todas as categorias de cor (pretos, pardos e brancos). Apesar desse aumento, as desigualdades ainda se mantêm entre negros e brancos. A média de anos de escolaridade para pretos e pardos subiu de 01 para 4,6 anos, enquanto para brancos passou de 2,6 para 07 anos, evidenciando assim o aumento da diferença de 1,6 para 2,4 anos (TELLES, 2003, p. 200).

Os fatores que impedem os jovens negros de ingressarem em uma Universidade são diversos: tratamento desigual no sistema educacional, ingresso precoce no mercado de trabalho, situação socioeconômica e o exame vestibular. Este último, adotado pelas Universidades, funciona como filtro, seguindo critérios universalistas, baseados no "mérito" individual, onde são aprovados aqueles que obtiverem o melhor resultado. Esse critério de seleção não abre espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Estudos e censos já realizados em algumas Universidades Brasileiras mostram a inexpressiva representatividade de negros nessas Instituições.

Os dados preliminares do Censo Étnico-racial realizado em 2003, na Universidade Federal de Mato Grosso e na Universidade Federal Fluminense, apresentam, entre outros aspectos, a alocação dos alunos por cor e curso. Os resultados mostram que os alunos negros encontram-se nos cursos de baixa concorrência. A relação candidato-vaga, registrada no vestibular 2002, aponta que nos cursos mais disputados: Medicina, Direito e, também Ciência da Computação, no caso da UFMT, os brancos obtêm maior afluência, enquanto que nos cursos menos disputados: Educação Artística, Física e Química, na UFMT, e Biblioteconomia, Arquivologia e Serviço Social, na UFF, os pardos e pretos apresentam maior freqüência.

Os resultados do censo da USP também identificam maior percentual de brancos nos cursos de Medicina, Odontologia e Engenharia. Os cursos que apresentaram uma maior pigmentação são os da área de humanas de modo geral. (PEREIRA, 2000, p. 42)

Os dados apresentados ao longo deste trabalho comprovam que, mesmo nas Universidades públicas e gratuitas, o negro tem encontrado obstáculos de várias ordens para nelas ingressarem. Os poucos que conseguem entrar estão concentrados, predominantemente,

em cursos menos concorridos no vestibular que normalmente são ministrados em horário noturno, ou aqueles que preparam seus egressos para profissões menos remuneradas, e quase sempre, de menor prestígio social.

Queiroz (2000) constatou que na UFBA:

> ... além dos alunos negros estarem menos representados que os brancos nas áreas mais prestigiadas do ensino superior, dentro de cada área, também há uma participação diferenciada por curso. Desse modo, é também dos brancos a maior participação nos cursos reconhecidos socialmente como de mais alto prestígio da cada área. Em contrapartida, a presença dos negros é mais numerosa naqueles cursos de médio ou baixo prestígio. (p.11)

Os dados referentes ao Ensino Superior mostram que ocorreu, entre 1994 e 1999, um crescente aumento na procura por esse nível de ensino, passando de 1.661.034 para 2.377.715 milhões. Apesar desse aumento, somente 15% dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 25 anos estão nas Universidades e, como já foi mencionado, desses somente 2% são negros[4].

Os dados existentes apontam desigualdades entre negros e brancos em diversas instâncias, como: trabalho, educação, moradia, entre outros. No entanto, pouco se estuda sobre quem são os alunos negros que conseguem ingressar em uma universidade através do vestibular.

O trabalho de Teixeira (2003a) procurou compreender os fatores que levaram alguns alunos negros a terem sucesso em um espaço onde tantos fracassam. Nesse estudo a autora constatou um comportamento segmentado em relação aos grupos de cor no tocante à distribuição interna nos cursos e carreiras. Os brancos encontram-se alocados nos cursos de maior prestígio social e de mais difícil ingresso, enquanto que os negros, mulatos e pardos

[4] Ministério da Educação, Sinopse Estatística do Ensino Superior.

encontram-se em maior número nos cursos de baixo status e pouca concorrência no exame vestibular. Isso se dá com aqueles que possuem formação precária, em função de sua classe social, somada às experiências de preconceito e discriminação.

No que se refere aos professores negros, a autora constatou que nos cursos onde ocorreu maior número de alunos negros é ínfima a presença de docentes da mesma origem. Ou seja, o professor universitário negro ainda não chegou às mesmas proporções de representação nos cursos onde se encontram os alunos negros, mesmos naqueles cursos onde esse grupo chega a constituir quase a metade, como é o caso dos cursos de Enfermagem e Serviço Social.

Um outro estudo referente aos alunos negros nas Universidades foi realizado pelo Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES, 2000). Os pesquisadores constataram que o perfil dos candidatos é de jovens, brancos, oriundos de família de alta renda e recém egressos do secundário realizado em escolas particulares com dedicação exclusiva aos estudos. Ou seja, o estudante que concorre a uma vaga na USP não é, sequer, um jovem com características típicas da população que concluiu o secundário em escolas públicas, com menor renda familiar e já inseridos no mercado de trabalho.

Os dados referentes aos candidatos negros apontam que estes são minoria. Quando se considera o grupo de ingressantes o percentual reduz ainda mais, visto que a proporção de negros cai de 2,3% entre os candidatos para 1,4% entre os ingressantes.

Além dos problemas socioeconômicos, os negros enfrentam também problemas relacionados à preparação insuficiente, pois aqueles que se dedicam integralmente aos estudos, não precisam trabalhar, bem como aqueles que concluíram o secundário em escolas particulares apresentam melhor desempenho no vestibular. Uma avaliação comparativa do desempenho dos candidatos de acordo com a cor informada no questionário de inscrição da

FUVEST, aponta que os amarelos obtiveram a média mais alta: 67,4 pontos, seguidos dos brancos com 60,8 pontos. Pardos e indígenas apresentaram médias próximas uma da outra 53,5 e 53,0, respectivamente. Os negros obtiveram o desempenho mais baixo 49,7 pontos.

O estudo realizado por Queiroz (2001) na Universidade Federal da Bahia, sobre o perfil dos estudantes eliminados no processo de exame vestibular em 1998 e 2001, aponta que a presença de pardos e pretos como candidatos ao vestibular ainda é inferior à dos brancos. Estes correspondem a 44%, enquanto que os pardos a 42,2% e os pretos a 8,7%.

Outro aspecto destacado foi relativo ao gênero, constatando que as mulheres constituem a maioria dos inscritos no vestibular. No entanto, são aprovados em maioria os homens. Isso ocorre nos segmentos brancos, pardos e pretos.

A autora destaca que o acesso à Universidade é denominado como uma “aventura intelectual prometida pelo meio acadêmico, que gera insegurança, ao estar em um terreno cheio de dúvidas, opacidade e possibilidades de fracasso”, e considera, ainda, que esses fatores são bastante relevantes ao aluno negro, que já traz consigo uma trajetória prévia marcada por rejeição, inadequação social e estranhamento territorial.

Em um estudo mais recente, Queiroz (2004) apresenta dados relativos à média de idade dos alunos que ingressam na UFBA por grupos de cor. A autora verificou que exceto os pretos, todos os demais segmentos raciais (Branco, Moreno e Mulato) apresentam sua maior concentração nas faixas de idade de 18 até 22 anos. A partir dos 23 anos, destacam-se, com elevada proporção, os mulatos e pretos, sendo que o último encontra-se com maior concentração.

Assim para brancos e morenos, a média de idade de ingresso se situa abaixo dos 23 anos, enquanto que para mulatos e pretos a média se mostra mais elevada.

Conforme afirma a autora essa constatação evidencia um ingresso tardio para maior parcela de pretos, indicando que eles cumprem sua escolarização básica em condições menos favoráveis que brancos e morenos[5], confirmando o que apontam os estudos sobre as desigualdades raciais na educação. (p.75, 76)

Os resultados do Censo Étnico Racial da UFMT, também mostram que pretos e pardos encontram-se em idade mais elevada que os brancos na Universidade. Os dados apontam que os alunos brancos são mais freqüentes que os pretos e pardos até a faixa dos 22 anos. A partir daí, os pretos aparecem com mais freqüência que os brancos em todas as faixas, enquanto que os pardos acompanham essa tendência até a faixa compreendida entre 31 e 35 anos. (p.48)

O acesso ao ensino superior fica limitado aos negros que, por sua vez, não conseguem ascender socialmente através da escolarização, na mesma proporção que os brancos e, quando ingressam, na tentativa de concretizar o sonho de entrar em uma universidade pública, normalmente, esse ingresso se dá em cursos considerados menos concorridos e que oferecem menor renda e menor prestígio social aos formados.

Com base em uma análise estatística sobre a ótica da classificação de cor dos alunos, busca-se no capítulo a seguir, apresentar dados referentes ao levantamento realizado sobre o perfil dos alunos negros, revelando seus processos escolares até ingressar nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina que, segundo os dados do Censo étnico-racial, encontram-se entre os cursos mais concorridos da UFMT.

[5] Na sua análise a autora considerou “morenos aqueles que se distinguiam dos mulatos por terem traços mais brancóides e, portanto, fenotipicamente mais próximos dos brancos”. (QUEIROZ, 2004, p.38)

CAPÍTULO II

DADOS OBTIDOS NAS FICHAS DE MATRÍCULA DOS ALUNOS DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO, ENFERMAGEM E MEDICINA NOS ANOS DE 1995 A 2002

"Quando eu entrei pra Universidade ... minha mãe ficou muito contente, muito feliz mesmo, porque eu não só era a primeira pessoa da família dela a entrar pra uma faculdade, e mais ainda numa faculdade Federal né? É uma vida inteira né? É uma luta, sempre nos incentivando a estudar e ir pra frente." (aluna H do Curso de Enfermagem)

2.1 Procedimentos Metodológicos Empregados

Esta pesquisa iniciou-se na Biblioteca Central da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pretendia-se verificar se existiam trabalhos que comentassem aspectos relacionados ao perfil racial dos alunos da universidade. Pesquisou-se: trabalhos de conclusão de cursos, dissertações, teses e artigos. Nesse levantamento, percebeu-se que os trabalhos não mencionavam a origem racial dos alunos, nem faziam referência ao seu percurso escolar.

O último levantamento socioeconômico realizado pela UFMT data de 1996, e não contemplava em seus questionamentos o quesito "cor". Esses dados apareceram somente em 2003 com o "I Censo Étnico-Racial", realizado pelo NEPRE/UFMT em parceria com a UFF. O Censo teve por objetivo fazer um levantamento do perfil geral dos alunos da graduação. Cerca de 6.000 alunos responderam a um questionário que buscava compreender a trajetória escolar, identidade étnico racial, rendimento e origem familiar.

Para a presente pesquisa se fez necessário recorrer às fichas de matrícula dos alunos dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina, com o objetivo de coletar, de forma mais completa, suas trajetórias escolares, possibilitando conhecer o universo a ser pesquisado.

Essa primeira etapa foi realizada na CAE (Coordenação de Administração Escolar), onde ficam arquivadas as pastas que contêm as fichas da primeira matrícula dos alunos na UFMT, com cópias dos documentos pessoais, tais como: carteira de identidade, CPF, certidão de nascimento, carteira de reservista (no caso do sexo masculino), histórico escolar, certificado de conclusão do ensino médio e foto 3 x 4. Tal organização abrange até o ano de 2001. Nos anos seguintes, as pastas estão divididas por curso e turma, contendo somente a ficha da matrícula, cópia do certificado de conclusão do ensino médio e cópia da carteira de identidade de cada aluno.

Esses documentos foram a única forma de obter informações sistematizadas sobre a trajetória escolar dos alunos, bem como verificar sua cor através da foto 3 x 4. A foto constitui nas fichas, um instrumento da maior relevância, uma vez que essas fichas não contêm a identificação da cor dos alunos.

Para coleta dos dados, elaborou-se uma ficha contendo:

⇒ Número de Matrícula;

⇒ Nome;

⇒ Cor;

⇒ Naturalidade;

⇒ Data de Nascimento;

⇒ Idade;

⇒ Sexo;

⇒ Tipo de Rede de Ensino;

⇒ Anos no Ensino Médio;

⇒ Ano e Idade de Ingresso na UFMT.

Incluiu-se ainda, “observações extras”, onde foram coletadas informações referentes aos processos de trancamento de matrícula e outras situações encontradas nas fichas observadas.

Para realizar esse levantamento, contou-se com o apoio dos funcionários do local, no manuseio das pastas dos alunos cuja a organização não podia alterada.

Esse processo não foi um trabalho fácil, pois exigiu horas de dedicação, paciência e cautela na análise de cada documento, extraindo, assim, informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Foram analisados documentos dos anos de 1995 a 2002. No entanto foram encontradas fotos somente nos anos de 1995, 1996, 1999 e 2000.

Ante a pouca quantidade de fichas com fotos, fez-se necessário verificar na biblioteca central da UFMT se existiam fichas de alunos com esse instrumento, visto que a foto 3 x 4 é exigida na confecção da carteira de usuário da biblioteca.

As secretarias dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina também foram visitadas, no sentido de preencher lacunas referentes aos documentos que não continham fotos. Nessa busca, não foram obtidos resultados satisfatórios, pois somente o curso de Medicina, arquiva fichas de alunos acompanhadas de fotos. No entanto ali só se encontravam fotos referentes aos anos de 2001 e 2002.

Essa dificuldade deveu-se ao fato de não serem mais exigidas fotografias no ato da matrícula. Essa não exigência dificulta qualquer levantamento relacionado aos alunos da UFMT no que se refere a sua cor.

Foram verificadas 695 fichas dos alunos dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina. No entanto, utilizou-se para análise 365 fichas que continham fotografias. Desse total, 72 fotografias correspondem, às encontradas no Departamento do Curso de Medicina.

2.2 A Classificação por Categorias de Cor

A classificação dos alunos por cor foi um processo que exigiu muita cautela da pesquisadora, pois classificar racialmente no Brasil não é uma tarefa fácil, mesmo porque, como já se sabe, o que vale é a autoclassificação. Assim, o procedimento classificatório foi realizado com o objetivo de conhecer os sujeitos da presente pesquisa, sendo essa a única maneira de construir um mapa étnico-racial dos alunos dos cursos pesquisados, possibilitando a identificação de sua cor para, posteriormente, serem realizadas as entrevistas com um grupo de alunos classificados nas categorias preto, mulato e pardo.

Para realizar a classificação através das fotografias dos alunos, optou-se por utilizar as categorias de cor definidas por Teixeira (2003a) Negra, Mulata, Parda e Branca, substituindo o negro por preto. Essa substituição é devido à compreensão existente em torno da categoria negro que abarca pretos, mulatos e pardos. Assim a categoria “negro” será mencionada na pesquisa quando ocorrer referências às três categorias de cor juntas.

Teixeira (op. cit.) definiu as categorias negro, mulato, pardo e branco com base nas categorias de cor do IBGE, acrescentando uma terceira categoria intermediária “mulato”. A

autora indica que essa opção foi definida, tendo em vista um esforço em identificar o maior número possível de pessoas "*negros-descendentes"*, visando à ampliação do debate, uma vez que é exatamente esse grupo "mulato" que apresenta maior problema para a classificação racial.

Assim, a autora dividiu a categoria parda em mulatos e pardos, "seguindo um critério de gradação de cor em que os primeiros seriam 'mais escuros' e os segundos 'mais claros' dentro desse grupo intermediário (mestiços)". (p.37)

Dessa forma, aqueles que aparentemente não apresentavam em suas características indicativos de mestiçagem, foram classificados como pretos ou como brancos.

Além das categorias de cor definidas por Teixeira, incluiu-se também nesse levantamento a categoria de cor amarela. Isso ocorreu em função da presença significativa de alunos que apresentavam nas fotos traços orientais.

Para classificar a cor dos alunos, tomou-se como base a afirmação de Oliveira (1999), ao considerar que os significados sociais atribuídos com base nas características físicas "dão origem a estigmas que são fonte de discriminação".

Considerando a afirmação da autora, além da cor da pele e do cabelo, levou-se em consideração os traços faciais: olhos, lábios e nariz.

Uma das dificuldades de classificação se configurou no próprio instrumento de pesquisa, ou seja, a foto 3 x 4. A conservação das fotos, as cores em preto e branco e o aspecto envelhecido de algumas, de certa forma, dificultaram o desenvolvimento do trabalho. Em muitas fotografias o retratado apresentava cor de pele escura ou cor de pele clara, não correspondendo à tonalidade da pele quando observada pessoalmente. Isso se evidenciou no momento das entrevistas, quando se percebeu que determinadas classificações de cor da

pesquisadora, realizadas com base nas fotografias dos alunos, apresentavam divergência quando observadas pessoalmente.

Essas condições interferiram somente em alguns casos de classificação, sendo necessário o retorno às fotos, por várias vezes e em dias alternados, para verificar se seria mantida, ou não, a mesma classificação.

2.2.1 Diversidade de Classificação por Cor

Em relação à classificação de cor, Thalles de Azevedo (1955) utilizou, entre outras formas de classificação, fotografias. Além da sua classificação de cor, o autor solicitou ainda a classificação de mais três pessoas. As fotografias foram apresentadas de forma ordenada para duas mulheres, sendo uma branca e outra mestiça, e para um homem também mestiço. Nessa classificação apareceram as seguintes categorias; “brancos”, “brancos da terra”, “morenos e mulatos”.

Azevedo em seu estudo explicou que somente em seis casos todos os classificadores concordaram com a categoria de cor branca, pois...

> tratava-se de pessoas com fenótipos europoide inconfundível. Em cinco casos, três concordaram na classificação de branco, mas um divergiu, registrando moreno; em 14 casos as opiniões dividiram-se pela metade. (p.41)

Essas classificações foram questionadas e discutidas em grupo, com objetivo de compreender as descrições “das várias denominações de cor existentes entre os Baianos a respeito dos tipos étnicos locais”. (p.41)

Em função das várias classificações de cor existentes no país, bem como para dar maior precisão à presente pesquisa, utilizou-se nesse levantamento a classificação de mais duas pessoas, além da classificação da pesquisadora.

Optou-se, então, por obter a classificação do Secretário Administrativo da CAE e da secretária do curso de Medicina. Esta analisou fotos somente dos alunos do curso de Medicina dos anos de 2001 e 2002, pois, como já foi citado, só foram encontradas fotos dos alunos referentes a esses anos no Departamento do Curso. Então a pesquisadora solicitou aos funcionários que classificassem os alunos com foto, dentro das quatro categorias de cor utilizadas nesse levantamento: preto, mulato, pardo e branco.

Ambos não apresentaram nenhum tipo de restrição para colaborar com a pesquisa, bem como demonstraram muita cautela para efetuar a classificação da cor dos alunos.

Antes de iniciar a classificação, perguntou-se aos secretários como eles se autoclassificavam. O secretário da CAE se afirmou como de cor parda e, a secretária do curso de Medicina como mulata. Situaram-se coincidentemente nas mesmas categorias de cor que a pesquisadora já os havia classificado.

A tabela 01 apresenta uma análise comparativa entre a classificação da pesquisadora e da secretária do curso de medicina.

Tabela 01. **Cor dos Alunos do curso de Medicina Referente aos Anos de 2001 e 2002, Segundo a Classificação da Pesquisadora e da Secretária do Curso**

	Pretos	**Mulatos**	**Pardos**	**Brancos**	**Amarelos**	**Total**
Pesquisadora	03	0	21	46	02	72
Secretária do curso	03	0	17	50	02	72

Observa-se na tabela acima que ocorreram divergências entre a classificação feita pela pesquisadora e pela secretária do curso. Especificamente nas categorias de cor parda e branca essa divergência apresenta-se com diferença de 4 classificações. As categorias amarela e preta não apresentam divergências, e a mulata não aparece em nenhuma das classificações.

Ao atribuir uma categoria de cor para os alunos, a Secretária do Curso de Medicina apresentou facilidade, pois a mesma reconhecia alguns alunos ao ver suas fotos. Assim, a classificação não ficou restrita somente à foto 3 x 4, pois quando surgiam dúvidas para classificar, ela recorria à lembrança que a mesma tinha do fenótipo e da cor de determinados alunos e definia sua classificação.

> "Esse aqui eu conheço! Aqui ele parece pardo, mas ele é branco" (Secretária do Curso de Medicina).

A tabela 02 apresenta a classificação por cor da pesquisadora e do secretário da CAE:

Tabela 02. **Cor dos Alunos dos Cursos Pesquisados Referente aos Anos de 1995, 1996, 1999 e 2000, Segundo a Classificação da Pesquisadora e do Secretário da CAE**

	Pretos	**Mulatos**	**Pardos**	**Brancos**	**Amarelos**	**Total**
Pesquisadora	23	59	114	92	05	293
Secretário da CAE	10	36	68	175	04	293

Como pode ser observado nessa tabela, todas as categorias de cor apresentaram divergências entre a classificação da pesquisadora e a do Secretário da CAE. Há incompatibilidade em 13 classificações na categoria preto; 23 na categoria mulato; 46 na categoria pardo; 83 na categoria branco e 01 para a categoria amarelo.

A categoria pardo utilizada pela pesquisadora para classificar os mestiços mais claros, aparece em maior quantidade diante das outras categorias, enquanto que, na classificação do Secretário, destaca-se a categoria "branco". Observando a tabela 02, percebe-se que a

classificação do secretário em torno dos brancos, ainda ultrapassa a classificação da pesquisadora com diferença de 83 classificações.

Durante a classificação, por várias vezes, ao designar a cor para um aluno, o próprio Secretário da CAE, referia-se como “morena escura”, “parda amorenada”, ou “morena clara”. Nessas situações, era solicitado que definisse as denominações dentro das categorias de cor utilizadas na pesquisa. No entanto, o mesmo sentia dificuldade de definir sua classificação para as categorias de cor, “mulato” e “pardo”.

> “Essa aqui eu acho que é morena. Não sei... Morena escura talvez. Olha aqui! Não é?” (Secretário da CAE).

As dificuldades na classificação relacionam-se ao fato de que, atribuir categorias de cor para as pessoas, acompanhadas dos termos claro ou escuro, dá margens para diversas possibilidades de classificação, conforme explica Teixeira (1978):

> [...] escuro e claro são categorias relativizadoras, que atenuam a possibilidade de conflito porque permitem, de forma mais acentuada, a manipulação e a ambigüidade, já que o que é claro na relação com alguém pode ser mais escuro frente a um outro, enquanto as possibilidades de relativização dos termos branco e preto são muito mais reduzidas. (p. 90)

A categoria ‘moreno’ sem atributos era também, freqüentemente, empregada pelo Secretário. Essa categoria também não apresenta uma definição de cor específica. Ela é imprecisa e ambígua. Ela permite a alocação de praticamente todos os indivíduos com suas várias possibilidades de atribuição. Entre o branco e o preto em termos absolutos ela é capaz de abranger características suficientes para substituir qualquer categoria. (TEIXEIRA, op. cit. p.90)

As divergências de classificação entre a pesquisadora e os Secretários evidenciam que a cor no Brasil não possui critérios estabelecidos. Os sistemas de classificação intercalam

entre pretos e brancos, dando origem a vários tipos de nomenclaturas para definir a cor de uma pessoa. Petruccelli (1998), afirma que a cor "concerne de maneira primordial ao olho, ela se inscreve assim no universo das aparências". Dessa forma, cada pessoa tem uma visão e/ou percepção ao analisar determinados traços físicos que, só constitui como uma cor, dentro de um contexto histórico-cultural específico.

2.3 Cursos de Nutrição, Medicina e Enfermagem: onde estão e quem são os Alunos Negros

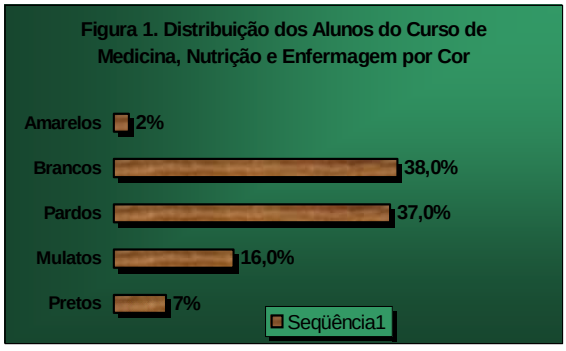
Destacam-se neste tópico os resultados da análise dos dados de 365 alunos dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina extraídos das fichas de matrícula com foto. Para ilustra-los, utiliza-se tabelas e algumas figuras gráficas para melhor visualizar as alterações dos percentuais por cor encontrados nesse levantamento.

A seguir, será apresentado o cruzamento dos dados referentes a: cor e curso, cor e anos no ensino médio, cor e tipo de rede de ensino, cor e idade de ingresso, cor e ano de ingresso. Este último, pertinente aos cursos de Nutrição e Enfermagem nos anos de 1999 e 2000 e, ao curso de Medicina, nos anos de 1999, 2000, 2001, 2002, pois como já foi mencionada somente se encontraram fotos referentes aos anos de 2001 e 2002 na secretaria do Curso de Medicina.

O total dos dados distribuídos por curso e cor, encontra-se da seguinte forma:

Tabela 03. **Distribuição dos Alunos dos cursos de Medicina, Nutrição e Enfermagem por Cor**

Categorias de Cor	Vlr. Abs.	%
Pretos	25	7%
Mulatos	59	16,0%
Pardos	135	37,0%
Brancos	138	38,0%
Amarelos	08	2%
TOTAL	365	100%



A tabela 03 apresenta o percentual de alunos pardos praticamente igual ao de alunos brancos, 37% e 38% respectivamente. Na seqüência os alunos mulatos aparecem com 16%, os pretos com 7% e os amarelos com 2%. Considerando que a categoria "pardo" foi utilizada nesse levantamento para classificar aqueles alunos que se aproximam da cor e das características fenotípicas do branco, observa-se na figura 01, uma proporção elevada de alunos de pele mais clara nesses cursos. Se somadas as duas categorias, esse número de alunos chega a 273, ou seja, 74,79% de alunos desse levantamento.

Separados por curso os dados apresentam divergências, visto que cada curso possui especificidades que diferem do total. Nesse sentido as tabelas a seguir mostram a alocação dos alunos por categoria de cor, bem como seu percurso escolar.

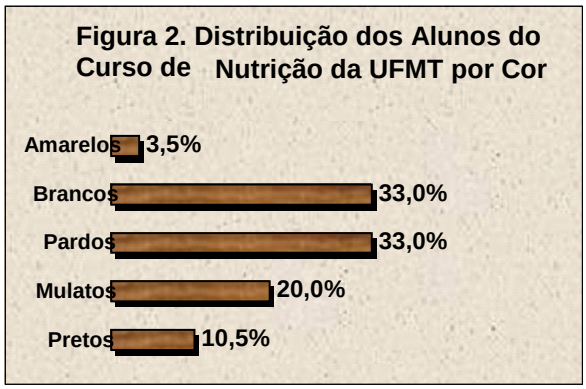
2.3.1 Curso de Nutrição

No Curso de Nutrição verificou-se 200 fichas. No entanto, em somente 85 delas foram encontradas fotos e analisadas.

A tabela 04 mostra a distribuição dos alunos por curso e cor.

Tabela 04. **Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor**

Categorias de Cor	**Vlr. Abs.**	**%**
Pretos	09	10,5%
Mulatos	17	20,0%
Pardos	28	33,0%
Brancos	28	33,0%
Amarelos	03	3,5%
TOTAL	85	100%



Os dados da tabela 04 e da figura 02, evidenciam a pouca presença de alunos pretos e mulatos no curso de Nutrição. Se somados os percentuais dessas duas categorias atingem 30,5% do total de alunos, ocorrendo uma aproximação dos 33% encontrados nas categorias pardos e brancos. Se somadas essas duas categorias sua representação alcança o percentual de 66%, ou seja, mais da metade dos alunos desse curso. A categoria amarelo aparece com o menor percentual, 3,5%. Contudo, esse percentual está muito mais alto do que a população de amarelos do Estado de Mato Grosso, que constitui 0,6% do total.

A tabela 05 mostra a distribuição dos alunos do Curso de Nutrição por cor e anos no ensino médio.

Tabela 05. **Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor e Anos no Ensino Médio**

Anos no Ensino Médio	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs	%	Vlr. Abs.	%
Três Anos	3	100,0	27	96,4	16	94,1	24	85,7	9	100	79	92,9
Mais de Três Anos	0	0,0	0	0,0	1	5,9	3	10,7	0	0,0	4	4,7
Menos de Três Anos	0	0,0	1	3,6	0	0,0	1	3,6	0	0,0	2	2,4
Total	3	100	28	100	17	100	28	100	9	100	85	100

Conforme os dados da tabela 05, os alunos pretos e amarelos concluíram o ensino médio no prazo de três anos. Observa-se que nas outras categorias de cor o maior percentual de alunos possuem o mesmo perfil.

Aqueles que cursaram por mais de três anos obtiveram sua formação em cursos técnicos, desses 5,9% são mulatos e 10,7% são pardos. Destacaram-se como concluintes do Ensino Médio com menos de três anos os alunos brancos e mulatos correspondentes a 3,6% cada categoria. Esses alunos obtiveram sua formação no antigo “supletivo” hoje denominado como “Educação de Jovens e Adultos”.

A tabela 06 representa os dados relacionados à cor e ao tipo de rede de Ensino Médio, para o curso de Nutrição.

Tabela 06. **Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor e Rede de Ensino**

Rede de Ensino	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%
Privada	3	100,0	18	64,3	7	41,2	12	42,9	7	77,8	47	55,3
Pública	0	0,0	6	21,4	4	23,5	12	42,9	2	22,2	24	28,2
Pública / Privada	0	0,0	4	14,3	6	35,3	4	14,3	0	0,0	14	16,5
Total	3	100	28	100	17	100	28	100	9	100%	85	100

Destaca-se nessa tabela a predominância de um dado atípico onde a maioria dos alunos pretos, ou seja, 77,8% concluíram o ensino médio em escolas privadas, percentual superior ao dos alunos brancos, pardos e mulatos.

Tomando como referência o valor absoluto da tabela, observa-se que essa é uma pequena parcela de alunos pretos que provavelmente tiveram oportunidade de realizar suas trajetórias escolares em favoráveis condições, onde o curso superior parece se configurar como um horizonte delineado desde muito cedo pela família, oferecendo-lhes apoio material, social e emocional proporcionando o acesso em escolas privadas freqüentemente melhor adotadas de condições mais propícias à permanência com maior regularidade nesse processo[6].

> Meus pais sempre investiram muito nos nossos estudos. Meu pai sempre trabalhou muito pra nós, pra que tivéssemos tudo do melhor. (Aluna C do curso de Nutrição)

Além da maioria dos alunos pretos ter estudado em escolas privadas, conforme os dados da tabela 06, os mesmos concluíram em três anos o ensino médio, situação que

[6] Sobre os projetos de estudo realizado pelas famílias será tratado nesse trabalho com maior ênfase no capítulo IV.

proporcionou a um pouco mais da metade dos alunos pretos 55,6%, o ingresso na Universidade com idade média de 17 anos. Essa constatação é evidenciada na tabela 07.

Tabela 07. **Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição da UFMT por Cor e Idade de Ingresso**

Idade de Ingresso	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr. Abs.	%	Vlr Abs	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%
Até 17 anos	2	66,7	16	57,1	5	29,4	10	35,7	5	55,6	38	44,7
De 18 a 19 anos	0	0,0	6	21,4	3	17,6	8	28,6	2	22,2	19	22,4
De 20 a 21 anos	0	0,0	0	0,0	3	17,6	2	7,1	0	0,0	5	5,9
De 22 a 23 anos	0	0,0	0	0,0	2	11,8	0	0,0	1	11,1	3	3,5
De 24 a 25 anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	7,1	0	0,0	2	2,4
De 26 a 27 anos	0	0,0	1	3,6	1	5,9	0	0,0	0	0,0	2	2,4
Mais de 27 anos	1	33,3	5	17,9	3	17,6	6	21,4	1	11,1	16	18,8
Total	3	100	28	100	17	100	28	100	9	100	85	100

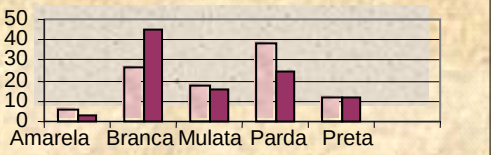
Como as tabelas anteriores, a tabela 07, se analisada de forma geral, demonstra que, independente da cor, a média de idade dos alunos que ingressaram no curso de Nutrição é de 17 a 19 anos. Dos alunos que ingressaram com a média de 20 a 23 anos de idade, 05 são mulatos, e 02 são pardos. Com 24 e 25 anos aparecem somente 02 alunos pardos. De 26 a 27 anos aparecem 02 alunos, sendo um branco e outro mulato. Pode-se perceber que o número de alunos com idade entre 20 e 27 anos, diminui significativamente, voltando a aparecer com representações em todas as categorias de cor, com idade de 27 anos, sendo 01 amarelo, 05 brancos, 03 mulatos, 06 pardos, e 01 preto.

A tabela 08 foi elaborada com base na distribuição dos alunos por cor e ano de ingresso no curso de Nutrição, referente aos anos de 1999 e 2000.

Tabela 08. **Distribuição dos Alunos do Curso de Nutrição por Cor e Ano de Ingresso na UFMT.**

Categorias de Cor	1999		2000	
	Vlr. abs.	%	Vlr. abs.	%
Amarela	2	5,9	1	3,0
Branca	9	26,5	15	45,5
Mulata	6	17,6	5	15,2
Parda	13	38,2	8	24,2
Preta	4	11,8	4	12,1
Total	34	100,0	33	100,0

Figura 3. Distribuição dos alunos do curso de nutrição por cor e ano de ingresso na UFMT



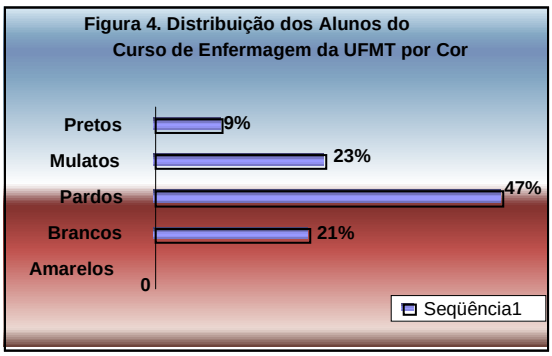
Os resultados apontam que de 1999 para 2000, ocorreu um aumento considerável de alunos brancos que ingressaram no curso de Nutrição: de 26,5% passaram para 45,5%, enquanto que os mulatos e pardos diminuíram. Os mulatos de 17,6% passaram para 15,2% e os pardos de 38,2% para 24,2%. Os amarelos também apresentam queda de 5,9% para 3,0% em 2000. Observando o valor absoluto da tabela 08, percebe-se que a categoria dos alunos pretos apresenta estabilidade de 1999 para 2000, mantendo-se com 04 alunos. Considerando que o único aumento de alunos está entre os brancos, pode-se afirmar, que ocorreu um branqueamento dos alunos que ingressaram entre 1999 e 2000 nesse curso. Essa afirmação é bem visualizada na figura 03. Segundo dados da CEV (Coordenação de Exame Vestibular), a média de concorrência candidato-vaga no exame vestibular para o curso de Nutrição aumentou, respectivamente entre 1999 para 2000. De 10,72 passou para 16,12.

2.3.2 Curso de Enfermagem

No Curso de Enfermagem foram verificadas 275 fichas de matrícula. Entretanto considerou-se para esta pesquisa 117 fichas que continham fotos.

Tabela 09. **Distribuição dos alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor**

Categorias de Cor	Val. abs.	%
Pretos	11	9%
Mulatos	27	23%
Pardos	55	47%
Brancos	24	21%
Amarelos	0	00
TOTAL	117	100



No curso de Enfermagem, a tabela 09 e a figura 4, mostram que os alunos pardos estão representados em 47%, os mulatos 23%, os brancos 21% e os pretos 9%. Os amarelos não aparecem representados nesse curso. Observa-se na figura 04 que os alunos pardos representam a maioria. Pretos e mulatos, se somados, não alcançam o número de alunos dessa categoria.

Entre os três cursos pesquisados, esse é o único no qual o índice de brancos é menor que o de mulatos. No entanto, se somados, brancos e pardos totalizam 68% significando mais que o dobro da somatória entre pretos e mulatos, havendo predominância de alunos brancos e com tonalidades de cor possíveis de serem sofismáveis por se configurarem mais próximas à tonalidade do grupo branco.

A tabela 10 apresenta a distribuição dos alunos por cor e anos no ensino médio.

Tabela 10. **Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Anos no Ensino Médio**

Anos no Ensino Médio	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%
Três Anos	0	0,0	24	100	25	92,6	47	85,5	10	90,9	106	90,6
Mais de Três Anos	0	0,0	0	0,0	2	7,4	2	3,6	0	0,0	4	3,4
Menos de Três Anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	10,9	1	9,1	7	6,0
Total	0	100	24	100	27	100	55	100	11	100	117	100

Como pode ser observado, 100% dos alunos brancos do curso de Enfermagem, concluíram o Ensino Médio com três anos de estudo. Entre os mulatos, os concluintes desse nível de ensino com igual tempo caem para 92,6%. Os 7,4% restantes concluíram com mais de três anos. Dos alunos pardos 85,5% que cursaram o Ensino Médio em três anos, 3,6% em mais de três anos e 10,9% em menos de 3 anos. Do total de alunos pretos 90,9% concluíram o Ensino Médio em três anos e 9,1% em menos de três anos. Especificamente nesse curso, os alunos que concluíram o Ensino Médio em mais de três anos, são aqueles que fizeram curso técnico com duração de quatro anos na antiga Escola Técnica Federal de Mato Grosso, atualmente Centro Federal de Ensino Técnico - CEFET[7].

A tabela 11 apresenta a distribuição dos alunos de Enfermagem por cor e tipo de rede de ensino médio.

Tabela 11. **Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Rede de Ensino**

Rede de Ensino	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%
Privada	0	0,0	15	62,5	15	55,6	32	58,2	6	54,5	68	58,1
Pública	0	0,0	5	20,8	8	29,6	15	27,3	5	45,5	33	28,2
Pública/ Privada	0	0,0	4	16,7	4	14,8	8	14,5	0	0,0	16	13,7
Total	0	100	24	100	27	100	55	100	11	100	117	100

Analisando a tabela 11, observa-se que entre os alunos brancos, 62,5% concluíram o ensino médio em escolas privadas, 20,8% em escolas públicas e 16,7% em escolas públicas e privadas. Dentre os alunos mulatos, 55,6% cursaram o ensino médio em escolas privadas,

[7] Queiroz (2004) aponta um grande contingente de alunos "oriundo de cursos técnicos é a contribuição da antiga Escola Técnica Federal da Bahia, atual Cefet, que se evidencia como das mais importantes, por ser o estabelecimento público de ensino de Segundo Grau que, sozinho responde por quase um décimo dos estudantes que ingressaram na UFBA, cifra mais elevada do que a que atinge os mais conceituados estabelecimentos de ensino privado de Salvador isoladamente. [...] Tem-se argumentado que as "Escolas Técnicas" tinham se afastado do seu objetivo primeiro, de formação profissional, e vinha atuando como meros estabelecimentos de caráter acadêmico, preparando estudantes para o ensino superior, sobretudo de famílias de melhores níveis de renda, oriundos das escolas privadas de Primeiro Grau, supostamente capazes de lograr aprovação no exame de seleção para seus cursos". (p. 88)

29,6% em escolas públicas e 16,7% em escolas públicas e privadas. Dos alunos pardos, 58,2% em escolas privadas, 27,3% em escolas públicas e 14,8% em escolas públicas e privadas. Entre os alunos pretos, 54,5% em escolas privadas e 45,5% em escolas públicas.

Considerando somente o número de alunos pretos, estes apresentam um certo equilíbrio entre os que estudaram em escolas públicas e privadas. Porém, equiparando com as outras categorias de cor, os pretos destacam-se com um percentual maior de alunos que estudaram em escolas públicas, 45,5%. Em contrapartida os brancos estão em maior quantidade entre aqueles que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas, 62,5%.

Esses resultados estão evidenciados no Censo Étnico-racial da UFMT apresentados na tabela 12.

Tabela 12. **Distribuição percentual dos alunos da UFMT por cor ou raça segundo o tipo de instituição de ensino médio**

ENSINO MÉDIO						
Cor ou Raça	Total	Escola particular	Escola pública	Escolas pública e particular	Nenhuma resposta	Total Global
Branca	2.275	47,65	42,51	9,32	0,53	100,0
Preta	401	27,93	64,59	7,23	0,25	100,0
Parda	2.463	33,98	55,3	10,11	0,61	100,0
amarela	199	43,22	51,26	5,53	00	100,0
indígena	43	27,91	62,79	6,98	2,33	100,0
múltiplas respostas	6	33,33	66,67	0,0	0,0	100,0
nenhuma resposta	80	35,0	53,75	10,0	1,25	100,0
Outro	8	25,0	50,0	25,0	0,0	100,0
sem declaração	196	35,71	53,57	9,69	1,02	100,0
Total Global	5.671	39,38	50,66	9,4	0,56	100,0

Fonte: Censo Étnico-racial da UFF e da UFMT 2003 – Dados Preliminares Tabela 13, p.42.

Pela tabela do censo, 50% dos alunos da UFMT cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Esses dados, desagregados por cor apontaram que os brancos foram aqueles que mais estudaram em escolas privadas, enquanto pretos, pardos e indígenas estudaram muito mais em escolas públicas. Essa é uma realidade da maioria das Universidades Brasileiras.

Segundo Queiroz (2004), a UFBA também apresenta um contingente elevado de alunos brancos que fizeram todo seu trajeto escolar em escola privada, visto que sua proporção é de 12,6 pontos percentuais mais elevada que para o conjunto dos estudantes daquela universidade.

Telles (2003) analisa a situação da seguinte forma:

> estudantes de famílias com maior poder aquisitivo, que cursam escolas privadas até o vestibular, recebem subsídios do governo para freqüentar as Universidades Públicas de alto nível. Estudantes mais pobres freqüentam as escolas públicas de primeiro e segundo graus com poucos recursos e, normalmente, não conseguem passar no vestibular das Universidades Públicas. (p.199)

A tabela 13 apresenta a média de idade dos alunos que ingressaram no Curso de Enfermagem.

Tabela 13. **Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Idade de Ingresso**

Idade de Ingresso	COR											
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto		Total	
	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%
Até 17 anos	0	0,0	0	0,0	3	11,1	6	10,9	1	9,1	10	8,5
De 18 a 19 anos	0	0,0	16	66,6	14	51,9	21	38,2	3	27,3	54	46,2
De 20 a 21 anos	0	0,0	3	12,5	4	14,8	10	18,2	3	27,3	20	17,1
De 22 a 23 anos	0	0,0	3	12,5	3	11,1	7	12,7	1	9,1	14	12,0
De 24 a 25 anos	0	0,0	0	0,0	2	7,4	6	10,9	0	0,0	8	6,8
De 26 a 27 anos	0	0,0	1	4,2	0	0,0	0	0,0	1	9,1	2	1,7
Mais de 27 anos	0	0,0	1	4,2	1	3,7	5	9,1	2	18,1	9	7,7
Total	0	100	24	100	27	100	55	100	11	100	117	100

No geral, a média de idade com que os alunos ingressaram no curso de Enfermagem é de 18 a 23 anos, representados em todas as categorias de cor. Dividindo essas categorias, os alunos pretos, pardos e mulatos distribuem-se na idade de 17 a 27 anos. Na média de idade de

26 a 27 anos, os alunos pardos encontram-se com 4,2% e os alunos pretos com 9,1%. Enquanto que no grupo de mulatos e pardos não aparece nenhum aluno nessas categorias. Na faixa dos 27 anos, os pretos apresentam o maior percentual, 18,1%.

Uma das alunas que apresenta o perfil do grupo de alunos mulatos no Curso de Enfermagem foi entrevistada, e narrou sua trajetória escolar:

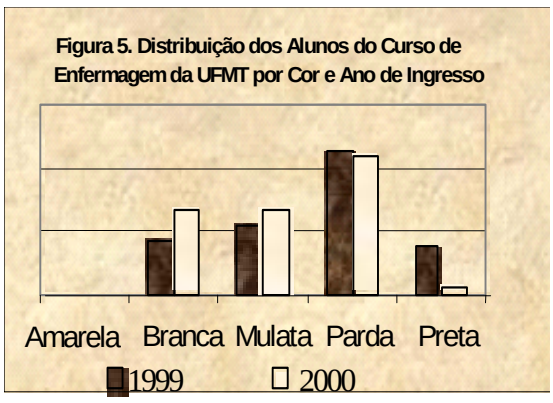
> Eu entrei em 92 na Escola Técnica, e fiquei quatro anos. Lá, eu consegui me desenvolver melhor, até por necessidade de livro e lá ter, eu não precisar correr atrás, então eu reservei muito a minha vida nesse lado, e assim foi um período que consegui me soltar um pouco mais porque eu era muito fechada, Aí eu formei em 95, e para entrar na Faculdade eu fiquei três anos sem prestar o vestibular, eu precisava trabalhar, fiquei em 96,97,98, fiz em 98, passei em 99, com 24 anos, sem fazer cursinho e nada, eu considero que foi até por obra de Deus, porque eu não estudei, pra mim foi uma surpresa de ver meu nome e eu ter passado e assim quando eu cheguei na faculdade , nesses três anos que eu fiquei parada eu vinha trabalhando. (Aluna I do Curso de Enfermagem)

Os três anos afastados dos estudos deveram-se à necessidade de trabalhar, protelando sua formação acadêmica. Considerando que essa aluna passou no vestibular depois de três anos afastada dos estudos, é bem provável que se tal aprovação tivesse ocorrido, assim que terminou o Ensino Médio, já teria obtido sua formação superior.

A tabela 14 e a figura 05 mostram a distribuição dos alunos que ingressaram na UFMT nos anos de 1999 e 2000 no curso de Enfermagem.

Tabela14. **Distribuição dos Alunos do Curso de Enfermagem da UFMT por Cor e Ano de Ingresso**

Categorias de Cor	1999		2000	
	Vlr. Abs.	%	Vlr. Abs.	%
Amarela				
Branca	8	17,4	13	27,1
Mulata	10	21,7	13	27,1
Parda	21	45,7	21	43,8
Preta	7	15,2	1	2,1
Total	46	100	48	100



Com relação à cor e ano de ingresso no curso de Enfermagem o percentual de alunos brancos apresentou aumento de 17,4% para 27,1% no ano de 2000. Os mulatos também apresentaram aumento de 21,7%, para 27,1%. Os valores absolutos da tabela 14 demonstram que os alunos pardos mantiveram-se com um total de 13 alunos nos dois anos. Os alunos pretos apresentaram queda. De 15,2% baixaram para 2,1%, ou seja, de 7 passou a ter apenas 1 aluno representando essa categoria de cor.

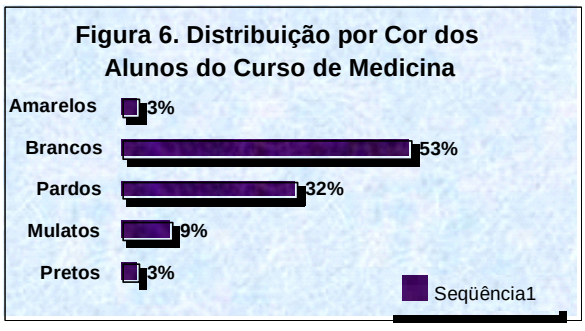
A diferença do número de alunos pretos ingressantes nos anos pesquisados é muito alta. Isso pode-se justificar no sentido de que houve um aumento considerável na procura pelo curso de Enfermagem, aumentando, assim, a concorrência candidato-vaga. Conforme os dados da CEV, encontrados no manual do vestibular referentes aos anos de 1999 e 2000, a concorrência ao curso teve um aumento de 11,12 para 14,3 candidatos por vaga.

2.3.3 Curso de Medicina

Foram verificadas no curso de medicina 221 fichas de matrícula. Os dados apresentados sobre a trajetória escolar desses alunos foram obtidos em 163 fichas com fotos.

Tabela 15. **Distribuição por Cor dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT**

Categorias de Cor	Vlr. Abs.	%
Pretos	05	03%
Mulatos	15	09%
Pardos	52	32%
Brancos	86	53%
Amarelos	05	03%
TOTAL	163	100



A tabela 15 e a figura 6, mostram que no curso de Medicina a distribuição dos alunos por cor encontra-se da seguinte forma: brancos 53%, pardos 32%, mulatos 09%, pretos e amarelos 3%. Observa-se, claramente, na tabela 15 que mais da metade dos alunos do curso de Medicina são brancos.

Especificamente nesse curso, os dados confirmam o que já era observado empiricamente, ou seja, os brancos compõem a maior parte dos alunos do curso de Medicina. Nele soma-se um total de 120 alunos dentre os quais 55,0% são brancos. Os demais alunos, distribuem-se nas categorias parda com 34,17%, preta com 5,0% amarela 4,17%, e indígena 0,76%. O Censo da UFMT aponta ainda que esse é o curso mais concorrido do exame vestibular da UFMT.

Utiliza-se aqui uma análise realizada por Petruccelli (2004), como uma hipótese ilustrativa da distância que separa os grupos de cor da possibilidade de uma equiparação racial.

> Os dados do Censo demográfico 2000 indicam que o país contava nessa data com aproximadamente 284 mil médicos, dos quais 86% se declaravam como de cor branca, um percentual bem acima da média nacional de 54% da população total nesse grupo de cor. O tempo que levaria para chegar a uma proporção equivalente entre os médicos, corrigindo a sub-representação de indígenas, pardos e pretos, na hipótese de que fossem reservadas a totalidade das vagas em todas as escolas de Medicina do país para não-brancos- considerando que o volume de ingressos nessa carreira universitária é de aproximadamente 11 mil ao ano e que ainda teria que se esperar que todos os estudantes atuais se formassem - poderia ser estimado em pelo menos 25 anos. (p. 28)

A tabela 16 evidencia os dados relativos aos anos de ensino médio dos alunos do Curso de Medicina.

Tabela 16. **Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Anos no Ensino Médio**

Anos no Ensino Médio	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%
Três Anos	5	100,0	83	96,5	13	86,7	46	88,5	2	40,0	149	91,0
Mais de Três Anos	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	0	0,0	1	01,0
Menos de Três Anos	0	0,0	03	3,5	1	6,7	06	11,5	03	60,0	13	8,0
Total	5	100	86	100	15	100	52	100	5	100	163	100

Observa-se na tabela 16, que a maioria dos alunos brancos, 96,5% concluíram o Ensino Médio em três anos. Os mulatos e pardos apresentam percentuais que se aproximam, 86,7% e 88,5% respectivamente. Isso ocorre de forma contrária com relação aos pretos, que representam apenas 40%, dos que concluíram o Ensino médio em três anos.

Entre os alunos que concluíram o ensino médio com mais de três anos, destacam-se somente 6,7% de alunos mulatos. Dentre os que concluíram o ensino médio com menos de três anos, estão os brancos com 3,5%; mulatos 6,7%, pardos 11,5%; e os pretos que se destacam com o maior percentual 60,0%. Considerando que esses alunos concluíram o ensino médio através do antigo supletivo, podemos afirmar que os pretos tiveram suas trajetórias escolares mais acidentadas que os alunos das demais categorias.

Conforme apresentado na tabela 17, esses alunos, em sua maioria, concluíram o ensino médio em escolas privadas.

Tabela 17. **Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Rede de Ensino**

Rede de Ensino	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%
Privada	4	80,0	72	83,7	12	80,0	43	82,7	3	60,0	134	82,2
Pública	1	20,0	8	9,3	2	13,3	3	5,8	0	0,0	14	8,6
Pública / Privada	0	0,0	6	7,0	1	6,7	6	11,5	2	40,0	15	9,2
Total	5	100	86	100	15	100	52	100	5	100	163	100

Como pode ser observado na tabela 17, os alunos amarelos e mulatos apresentam percentuais equivalentes em relação aos alunos que freqüentaram escolas privadas no ensino médio. Esse perfil se estende para as demais categorias de cor. Em relação aos alunos pretos, quando comparados com outras categorias, apresentam maior percentual de alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas e privadas.

Comparando os valores absolutos da tabela 17, dos 163 alunos do curso de Medicina, 134 cursaram o ensino médio em escolas particulares, fato que pode ser explicado com base no rendimento familiar desses alunos. Segundo o Censo da UFMT, "...os cursos mais concorridos tendem a ser não apenas os com menor percentual de alunos não-brancos, mas também os com maior renda familiar" (p.55). Nesses cursos, essa renda ultrapassa a média de cinco a dez salários, condições que possivelmente, proporcionaram aos alunos do curso de medicina formação escolar em instituições privadas de ensino.

Se analisar de uma forma geral a tabela 18, constata-se que a média de idade dos alunos que ingressaram no curso de medicina varia entre 18 e 25 anos.

Tabela 18. **Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Idade de Ingresso**

Idade de Ingresso	COR										Total	
	Amarela		Branco		Mulato		Pardo		Preto			
	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%	Vlr Abs	%
Até 17 anos	0	0,0	3	3,5	1	6,7	1	1,9	0	0,0	5	3,1
De 18 a 19 anos	2	40,0	36	41,9	3	20,0	19	36,5	1	20,0	61	37,4
De 20 a 21 anos	1	20,0	30	34,9	6	40,0	18	34,6	3	60,0	58	35,6
De 22 a 23 anos	2	40,0	14	16,3	3	20,0	7	13,5	0	0,0	26	16,0
De 24 a 25 anos	0	0,0	3	3,5	1	6,7	5	9,6	0	0,0	9	5,5
De 26 a 27 anos	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	1,9	0	0,0	2	1,2
Mais de 27 anos	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	20,0	2	1,2%
Total	5	100	86	100	15	100	52	100	5	100	163	100

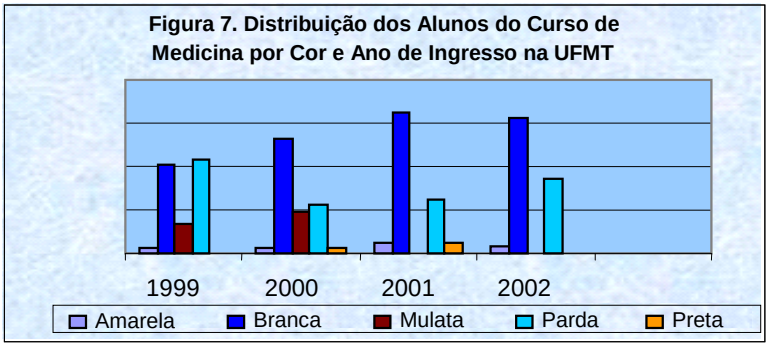
Por categorias de cor, estão os alunos brancos com idade média de ingresso de 18 e 19 anos, os mulatos de 20 e 21 anos, os pardos de 18 a 21 anos, os pretos, com 20 e 21 anos e os amarelos de 18 a 23 anos.

A análise do perfil dos alunos do curso de Medicina, mediante comparação das tabelas 16, 17, e 18, demonstram que, aparentemente, a trajetória da maior parte dos alunos brancos é mais fácil. Eles ingressaram mais cedo no curso, concluíram o ensino médio em escolas privadas e com duração de três anos. Todos esses fatores podem justificar a maior representação desse grupo de cor nesse curso.

A tabela 19 e a figura 7, representam a distribuição dos alunos por cor e ano de ingresso no curso de medicina.

Tabela 19. **Distribuição dos Alunos do Curso de Medicina da UFMT por Cor e Ano de Ingresso**

Categorias de Cor	1999		2000		2001		2002	
	Vlr abs	%	Vlr abs	%	Vlr abs	%	Vlr abs	%
Amarela	1	2,3	1	2,8	2	5,0	1	3,1
Branca	18	40,9	19	52,8	26	65,0	20	62,5
Mulata	6	13,6	7	19,4	0	0,0	0	0,0
Parda	19	43,2	8	22,2	10	25,0	11	34,4
Preta	0	0,0	1	2,8	2	5,0	0	0,0
Total	44	100,0	36	100,0	40	100,0	32	100,0



Percebe-se na análise do valor absoluto da tabela 19 que no Curso de Medicina o número de alunos de cor branca, aumenta gradativamente de 1999 a 2001. De 18, passam, progressivamente, a 19 e depois a 26, embora em 2002 tenha havido uma diminuição para 20 alunos.

A presença de alunos brancos é de certa maneira instável no decorrer dos anos. Em 99, somam-se 19 alunos; no ano seguinte reduz para 08; no ano de 2001 aumenta para 10 alunos e, em 2002, somam-se 11 alunos.

Os mulatos aparecem com 6 alunos em 1999 e 07 em 2000. Nos anos seguintes, não foram classificados alunos dessa categoria. Os amarelos estão representados por apenas 01 aluno nos anos de 1999, 2000 e 2002, sendo que, somente em 2001, aparecem 2 alunos dessa categoria. O mesmo ocorre com a categoria “preto” que não está representada em 1999 e 2002. Apresenta 1 aluno em 2000 e 2 alunos em 2001.

É interessante ressaltar que nos anos em que ocorreu aumento de alunos, a categoria de cor branca se destaca. As outras categorias de cor que também apresentaram aumento, no decorrer dos anos, não se encontram na mesma proporção da categoria branca, ou seja, a cada ano que passa esses cursos se branqueiam cada vez mais através dos alunos que neles ingressam.

CAPÍTULO III

ALUNOS NEGROS: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

"...se eu sou negra, eu sempre vou ser negra! Por mais que alise o cabelo, deixe loiro, deixe de tudo quanto é jeito, eu não vou deixar de ser o que eu sou por determinado fato que aconteça. (Aluna G do Curso de Enfermagem)

3.1 A Cor dos Entrevistados

Para classificar a cor ou raça das pessoas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, utiliza desde 1980, nos recenseamentos, a autodeclaração, feita com base em categorias estruturadas: preto, pardo, branco, amarelo e indígena, que dentro de um conjunto (pigmentação da pele, cor e textura dos cabelos, cor dos olhos, formato do nariz, espessura dos lábios), compõem a cor das pessoas.

O quesito cor ou raça foi introduzido nos recenseamentos do país a partir de 1872. Nesse a população foi subdividida em população livre e população escrava. Os livres tinham as seguintes categorias de escolha: brancos, pardos, pretos ou caboclos. Para os escravos, eram oferecidas duas categorias: pardos e pretos. No entanto, a classificação de cor foi deixada ao encargo do recenseado livre, que definia não somente sua cor, mas, também, as dos seus escravos.

Segundo Osorio (2003), os termos empregados pelo IBGE no primeiro censo, possuía grande influência social no século XIX, visto que eram categorias utilizadas para caracterizar a posição no sistema escravocrata. Ele destaca que essa escolha foi apropriada no sentido de obter maior uniformidade e confiabilidade aos dados obtidos, "pois em um levantamento dessa natureza é importante que os termos empregados tenham uso corrente e seja o mais disseminado possível..." (p.18)

Em 1890, ano da realização do segundo censo, o termo pardo foi substituído pelo mestiço, mantendo as outras três categorias de cor: brancos pretos e caboclos.

Nos anos de 1900 e 1920 não foram coletadas informações em torno da cor. Esse item aparece novamente no censo de 1940, com as seguintes categorias de escolha: preto, branco, e amarelo[8]. Quando não fosse possível esta qualificação o entrevistador lançaria um traço horizontal no lugar reservado para resposta. Isso resultou na constituição de um grupo genérico sob a designação de pardos, para os que se designaram como caboclo, mulatos, morenos etc. (OLIVEIRA, 1985, p.09)

Como ocorreu no ano de 1940, em 1950, foi utilizada a mesma técnica de coleta dos dados. No Censo de 1960 a forma da coleta foi modificada estabelecendo 5 opções de escolha correspondentes às cores: branca, preta, amarela, parda e índia.[9]

Em 1970, mais uma vez, o quesito cor foi excluído dos recenseamentos, voltando a aparecer em 1976 no levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios,

[8] A cor amarela foi incluída para dar conta da imigração japonesa ocorrida fundamentalmente entre 1908 até 1930. (Petruccelli, 1998)

[9] Nesse censo seria marcado com x o retângulo relativo à cor do recenseado sendo que os que se declarassem mulatos, caboclos, cafuzos, ou mesmo índios que vivessem fora dos aldeamentos ou postos indígenas, seriam assinalados como pardos.

(PNAD[10]), incluído em seu implemento a variável cor, desdobrada em dois quesitos: classificação por categorias de cor abertas e categorias de cor estruturadas.

A partir do levantamento da (PNAD), o quesito cor/raça voltou a ser incluído nos recenseamentos da população desde o do Censo de 1980.

No ano de 1998, a Pesquisa Mensal de Emprego (PME[11]) foi a campo com um suplemento temático com os mesmos quesitos utilizados pela PNAD de 1976. Esse levantamento teve por objetivo subsidiar as discussões de eventuais modificações para o Censo de 2000. (OSORIO, op. cit. p. 41)

Na presente pesquisa, foram realizados quatro tipos de classificação de cor para os 15 alunos entrevistados: classificação da pesquisadora (utilizando as categorias preto, pardo e mulato), classificação do secretário da CAE baseado nas categorias utilizadas pela pesquisadora, autoclassificação dos entrevistados por categorias abertas e pelas categorias de cor fechadas do IBGE.

Para compreendermos como se constituem as várias formas de identificação por cor dos alunos negros entrevistados, utiliza-se nesse tópico a classificação da pesquisadora e autoclassificação dos alunos por categorias de cor abertas e fechadas. (Tabela 21)

[10] Tão importante quanto o Censo a PNAD é realizada anualmente exceto nos anos censitários.
[11] O PME objetiva o acompanhamento da força de trabalho nas regiões Metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador, Recife, São Paulo e Rio de Janeiro.

Tabela 20. **CLASSIFICAÇÕES DE COR DA PESQUISADORA E A AUTOCLASSIFICAÇÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS POR CATEGORIAS DE COR ABERTAS E FECHADAS**

Alunos	Cursos	Pesquisadora	Entrevistados	
			Cat. fechada	Cat. aberta
A	Nutrição	Preto	Preto	Negro
B	Nutrição	Preto	Preto	Negro
C	Nutrição	Preto	Pardo	Pardo
D	Nutrição	Mulato	Pardo	Pardo
E	Nutrição	Preto	Preto	Preto
F	Enfermagem	Pardo	Pardo	Pardo
G	Enfermagem	Preto	Preto	Preto
H	Enfermagem	Mulato	Pardo	Moreno/Mulato
I	Enfermagem	Mulato	Preto	Negro
J	Enfermagem	Mulato	Pardo	Moreno Escuro
L	Medicina	Pardo	Pardo	Pardo
M	Medicina	Preto	Pardo	Mestiço
N	Medicina	Preto	Preto	Negro
O	Medicina	Preto	Pardo	Moreno
P	Medicina	Preto	Preto	Negro

Dos 15 alunos entrevistados, ocorreram 8 casos de compatibilidade entre as classificações de cor da pesquisadora e a autoclassificação dos entrevistados na categoria de cor fechada. Desse total 6 referem-se à categoria preto e 2 à categoria pardo.

As disparidades de classificação ocorreram em 7 casos. Entre os entrevistados 6 se autoclassificaram como pardos, desses, foram classificados pela pesquisadora, 3 como pretos e 3 como mulatos. Observa-se a ocorrência de uma certa preferência dos entrevistados pela cor mais clara do que a apontada pela pesquisadora. O oposto ocorreu somente com 1 entrevistado, que foi classificado pela pesquisadora como mulato e se autoclassificou como preto. A identificação do aluno com sua origem africana, talvez possa indicar uma certa valorização de sua negritude.

A preferência por categorias que se aproximam da cor e das características do branco, possui em seu contexto aspectos históricos, sociais, culturais e intelectuais, na qual as idéias brasileiras sobre raça surgiram e disseminaram no país. Com enfoque mais elevado no final do século XIX, as políticas públicas elaboradas no Brasil, tinham por objetivo branquear a

população sob uma perspectiva hierárquica, onde se classificava a população em raças superiores e raças inferiores, afirmando, assim, as desigualdades no país. O objetivo era que os negros diminuíssem gradativamente em relação aos brancos através da miscigenação, produzindo naturalmente uma população mais clara, considerada sadia e capaz de se tornar cada vez mais branca.

Tais idéias foram se afirmando na tese apresentada pelo diretor do Museu Nacional, João Batista Lacerda, em 1911, no Primeiro Congresso Internacional das Raças. A tese apresentada intitulava-se: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento em um século sua perspectiva saída e solução”. A população brasileira era reconhecidamente miscigenada, porém em transição, através da depuração, da seleção natural, seria algum dia branca.

Um outro aspecto que é interessante ressaltar na tabela 21, é o diferencial de categorias utilizadas pelos alunos entrevistados nas perguntas de cor aberta e fechada.

As diversidades de termos ocorreram em 9 casos. Desses, 5 entrevistados optaram por se autoclassificarem como pretos nas categorias fechadas de cor, enquanto que na pergunta de cor aberta, optaram por utilizar o termo negro. Observa-se que existe por parte desses alunos, uma certa preferência pela categoria negro, visto que argumentavam não gostar de se classificar como de cor “preto”, mas, como não tinham outra opção na pergunta de cor fechada, essa se aproximava da categoria negro pela qual tinham preferência.

O termo negro no final do século XIX era utilizado como uma denominação pejorativa para homens e mulheres escravizados. Segundo Guimarães (2004) nessa época, as pessoas livres de ascendência africana eram classificadas ou se autoclassificavam como “pretos”, “pardos” ou “homens de cor". “Apenas a partir de meados dos anos de 1920, uma elite desses homens de cor passou a se designar como “negros”, unificando as diversas denominações de cor sob esse termo”. (p. 03). Ele ressalta ainda, que as pessoas com ascendência africana que

participavam de mobilizações políticas no país, passaram a designar-se como negros a partir desse período.

Portanto, o termo “Negro” é uma categoria política utilizada pela primeira vez pelo movimento negro e aceita, atualmente, pela mídia e pelo governo. Embora no discurso popular se use comumente negro para referir-se aos pretos, essa categoria também abarca algumas gradações de cor entre negros e brancos. (TELLES, 2003, p.110)

Nesse sentido, a preferência dos alunos entrevistados pelo termo negro ao invés de preto, não se configura como uma problemática na auto-identificação de cor, visto que elas possuem o mesmo significado.

Os termos moreno, moreno escuro, mulato e mestiço que aparecem na tabela 21, foram utilizados na pergunta de cor aberta por quatro alunos que se autoclassificaram como pardos nas categorias de cor fechada.

Em suas falas os alunos não apresentaram nenhum tipo de rejeição em relação ao termo pardo, acreditavam que essa categoria poderia definir sua cor. No entanto, na pergunta de cor aberta os termos mencionados transitam entre pretos e brancos, e não apresentam definições objetivas.

Ao realizar um levantamento sobre a origem dos termos mais utilizados pela população Brasileira, Petruccelli (op.cit.) destaca que o adjetivo e substantivo pardo, possui a mais antiga aparição, sendo definida como uma variação “de cor entre o branco e o preto, mulato” (CUNHA,1982 apud, PETRUCCELLI). Parece derivar tanto em português como em espanhol, do latim pardus e do grego pardos, com significado leopardo (leão-pardo), pela sua cor obscurecida.

Ozorio (op.cit.) apresenta a categoria pardo como um mestiço resultante da miscigenação das outras quatro categorias raciais “puras” de classificação. E afirma:

> ... é lícito assumir que praticamente todos os pardos devem ter ao menos o branco e o preto como ascendentes... Obviamente que não se exclui a possibilidade de que possam existir mestiços só de brancos com amarelos e ou indígenas, ou só de negros com esses dois últimos grupos. (p.30)

É essa junção que esses alunos parecem querer mencionar através das categorias que escolheram para se autoclassificarem.

O tópico a seguir faz uma abordagem mais ampla sobre a autoclassificação de cor dos alunos, baseado nos seus relatos, onde apresentam suas dúvidas e incerteza para definir uma categoria que identifique sua cor.

3.1.1 As Dúvidas em Torno da Cor

A população brasileira possui basicamente heranças genéticas de pai e mãe negros, indígenas ou brancos. Dessa maneira, a cor da pele não é um indicador confiável para determinar sua ancestralidade.

A miscigenação da população brasileira, agregada à ausência de um critério específico de classificação por cor, deixa aberta a utilização de múltiplas categorias de cor que são constantemente utilizadas para dar conta da multiplicidade de cores dessa população. Nesse sentido, os termos utilizados dão margem a diversas interpretações, pois são ambíguos e indefinidos.

Durante as entrevistas, um fator interessante que chamou a atenção da pesquisadora foi a atitude dos alunos ao serem indagados sobre a sua cor. A reação era olhar para a sua

pele, seguida da pergunta: “A minha cor?”. De fato não foram todos que falaram dessa mesma maneira, mas as dúvidas e o olhar para a própria pele, foram unânimes. A reação dos alunos à introdução da questão começava por esse questionamento dirigido a si mesmo, que transparecia dúvida para classificar sua própria cor. Dessa forma, para denominar uma categoria que identificasse sua cor ou a dos seus familiares, os alunos se remetiam aos seus ancestrais, mencionavam as características físicas dos seus familiares e, em muitos casos, faziam comparações entre a sua própria cor de pele e da pesquisadora, que se classifica como negra.

> .... na minha família são todos desse tom, assim pra mim um pouco mais escuros, mais variando dessa cor pra um pouco mais escura, não tão escura, até sua cor eu acho mais ou menos..., também, meu pai que é da minha cor, até mais claro um pouco, mas não chega a ser branco, só um tom mais claro que o meu, porque na verdade eu era mais clara, só que em Cuiabá não tem como. (Aluna C curso de Nutrição, classificada como preta[12])

Percebe-se que a atribuição de cor mostra-se indefinida, imprecisa e até mesmo múltipla. Para definir uma cor, além da comparação feita com as pessoas presentes, ou seja, a pesquisadora e a entrevistada, ainda utilizavam os termos “mais”, “menos”, “um pouco”, que dão margem às diversas combinações. Conforme afirma Teixeira (1987), essa incerteza normalmente ocorre quando se pretende precisar melhor uma categoria, e, principalmente, quando a atribuição de cor é feita para uma pessoa que não está presente.

Um outro fator relevante na fala da aluna foi o clima de Cuiabá, apontado como um dos principais elementos para definir sua cor: “eu era mais clara, só que em Cuiabá não tem como”. Sua justificativa está pautada na intensidade do sol da cidade de Cuiabá.

De fato, a exposição contínua ao sol interfere na tonalidade da pele de uma pessoa, no entanto, esse fator não pode ser considerado para atribuir uma cor que é adquirida por fatores

[12] As classificações de cor colocadas entre parênteses abaixo de cada relato, refere-se à classificação da pesquisadora.

climáticos.[13] A justificativa da aluna aparece como uma dúvida sobre sua verdadeira origem, como se estivesse à procura de um elemento que pudesse indicar a sua cor.

Segundo Nogueira (1998), a resistência da identificação da própria cor como escura, evidencia uma noção de desejabilidade dos traços 'caucasóides' e, em contrapartida, a indesejabilidade dos traços 'negróides'. O autor afirma que esse comportamento está intimamente ligado à ideologia do branqueamento que assinala como recomendável a miscigenação, por proporcionar, ao mesmo tempo, a absorção ou diluição dos caracteres somáticos africanos. (p. 199)

Em outros relatos também é aparente a dificuldade de definir uma categoria de cor para se autoclassificar.

> Eu não sei..., Eu assim... A família dos meus pais é de origem negra, né? De raça negra. Mas eu acho que no formulário do vestibular tava lá... não sei se tinha pardo. Mas eu to..., eu sou identificado como pardo. Eu não sei assim, se for pra definir, eu não sei qual seria mesmo." (Aluno J do curso de Enfermagem, classificado como mulato)

Ante a indefinição de uma cor específica, foi feita a seguinte pergunta:

> **Pesquisadora: Você se classificaria como agora?**
>
> Eu? Moreno. Sei lá se é escuro, mas eu acho que seria moreno escuro. Mas eu tenho traços de negro. Eu tenho traços de negro mesmo, então não sei qual seria a definição certa, não sei. (Aluno J do curso de Enfermagem, classificado como mulato)

O aluno citou a categoria 'moreno' acrescida do termo escuro, mas não definiu como certa, mesmo porque, como foi citado no capítulo anterior, esse termo é impreciso e ambíguo,

[13]Algumas teorias racistas formuladas no século XIX, afirmavam que o clima tropical do Brasil não contribuía para o desenvolvimento da espécie. (Müller, 2005, p. 8)

conforme afirma Teixeira (op.cit.). Dessa forma, partiu-se então, para as categorias de cor do IBGE:

> **Pesquisadora: Como você se classificaria nas categorias do IBGE?**
>
> O pardo seria a mistura, seria por que minha mãe é branca, meu pai é de origem negra, mas não é negro, Meu pai é da mesma cor que eu. Então não sei se o pardo seria o certo, me definiram como pardo. (Aluno J do curso de enfermagem, classificado como mulato)

Nesse relato, a categoria 'pardo' aparece com dois sentidos: primeiramente, é mencionada pelo aluno, não como autoclassificação, mas, sim, como uma categoria usada por outras pessoas para identificá-lo: "Eu sou identificado como pardo", "me definiram como pardo". Segundo Teixeira, o ato de classificar é mais fácil quando se direciona "aos outros" do que a si mesmo, sobretudo quando se possui características de mistura racial". Na segunda menção, o aluno destaca a categoria para definir a mistura de cores na sua família.

De certa forma, a conscientização da origem africana é manifestada em algumas entrevistas, ao buscar nos ancestrais uma definição de cor.

Conforme afirma Petruccelli (1998),

> [...] a referência às características dos povos que habitaram o território brasileiro remontam aos primórdios dos contatos de europeus com ameríndios e continuam com as alusões aos africanos e seus descendentes crioulos a partir da segunda metade do século XVI. Ao longo do tempo variada nomenclatura seguiu o processo de miscigenação, dando conta da diversidade fenótipica resultante na população e também construindo socialmente identidades associadas.

Em muitos casos eram citados negros, indígenas e europeus, para justificar sua autodeclaração.

> Eu? Mestiço, praticamente. É uma mistura na família, e assim eu me identifico como isso. No IBGE é pardo....Na minha família, tem descendência indígena, mas

> houve essa mistura, então nem sou, nem deixo de ter uma certa semelhança. Então tenho traços indígenas do passado, meu avô era boliviano, então ficou essa característica. Da minha mãe, eu não sei, ela não sabe explicar de onde que veio, onde nasceu. Mas meu pai fala, porque contam histórias de onde ele veio, como ele veio pra cá. E da minha mãe eu não sei explicar... (Aluno J do curso de Medicina, classificado como preto)

A identificação com mestiço relaciona-se com a ascendência indígena, que é mais destacada na fala do aluno. No entanto, na categoria do IBGE, ele se identifica como pardo. Acredita-se que essa identificação é uma forma de valorizar a "mistura".

Segundo Munanga (1997), nos dicionários e enciclopédias do século XVII, o termo mestiço era reservado somente à mistura espanhol/índio e mulato, à mistura branco/negro. Daí a utilização das expressões "sangue misturado" e "homem de cor" (p.21).

Nesse outro relato a "mistura" também foi mencionada com ênfase.

> Na minha família é uma mistura, minha avó, mãe do meu pai, olha só que interessante: ela era bem branca, olhos verdes, meu avô, pai do meu pai era bem negro, então saiu uma mistura do meu pai, minha mãe é branca, meu pai é misturado negro com branco e foi indo, meu sobrinho hoje nasceu com os olhos verdes, puxou a minha avó. (risos...). Pra você ver, isso também acontece na família da minha mãe, minha avó era loira, meu avo é negro, índio, né, então saiu uma mistura, aí minha família tem brancos e negros. mas eu acho que a minha família está mais para negro. (Aluna H curso de Nutrição classificada pela pesquisadora como preta)

Percebe-se que para identificar a cor das pessoas que menciona em sua fala, a aluna acrescenta outros dados físicos como a cor dos olhos. Isso revela mais uma vez a "ambigüidade favorecida pela existência de uma grande maioria de mestiços no grupo". (TEIXEIRA, 1987, p. 88)

Nessa busca para identificar sua origem racial, a aluna do curso de Nutrição destaca as três raças que compõem o Brasil. E como justificativa de sua classificação, mencionou como *interessante a mistura* racial do país.

De fato o Brasil é um país multirracial. No entanto a valorização da "mistura" por parte de alguns alunos entrevistados, mostra que, independente de sua origem ou cor, apresentam em suas falas resquícios de uma ideologia que domina, ainda hoje, o pensamento brasileiro.

Segundo DaMatta (1997), a "mistura"; termo ideologicamente utilizado para explicar a "harmoniosa" composição racial no Brasil entre os elementos branco, negro e indígena, teve na verdade sua construção pautada na dominação das massas, com uma "distância significativa entre a presença empírica dos elementos e seu uso como recurso ideológico na construção da identidade social no Brasil". (p. 63)

A mistura entre brancos, indígenas e negros foi tomada pelos cientistas racistas, no século XX, como solução para a massa de negros livres, que se tornou um problema social no Brasil após o movimento abolicionista. Fixos na idéia de uma suposta superioridade branca, a mistura das raças tinha por objetivo eliminar a população negra e indígena, conduzindo para uma população completamente branca e supostamente, inteligente, bela e forte.

Dentre outros aspectos, a construção da nação Brasileira foi estruturada a partir do mito da democracia. A idéia de uma civilização harmoniosamente miscigenada, produto do cruzamento entre brancos, negros e índios, se propagou com uma roupagem científica em 1936 com Gilberto Freire[14], na sua obra "Sobrados e Mucambos", onde o autor retoma as imagens de "aristocracia" e "democracia" para contrastar a rigidez da organização patriarcal e

[14] Apesar de ser reconhecido como o propagador do termo democracia racial, Gilberto Freire não foi o primeiro a utilizá-lo. Segundo Guimarães (op.cit.) o termo aparece na literatura acadêmica, primeiramente através dos estudos realizados por Charles Wagley em 1952, no primeiro volume de uma série de estudos sobre as relações raciais no Brasil, introduzido com a seguinte frase: "O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial". Mesmo antes de Wagley, o termo democracia racial foi utilizado pela primeira vez por "Roger Bastide num artigo publicado no Diário de São Paulo em 31 de março de 1944". Nesse artigo Bastide omite o sentido ibérico, restrito que Freire atribuía à expressão "democracia social e étnica. Guimarães (op.ct.) destaca que "provavelmente, trata-se de uma tradução livre das idéias de Freire sobre a democracia brasileira" (p.138).

a flexibilidade das relações entre as raças onde africanos, indígenas e europeus, tinham relações harmoniosas. (GUIMARÃES, 2002, p. 149)

No relato a seguir, uma das alunas do curso de Medicina inicia seu depoimento sobre a autoclassificação de cor, mencionando a complexidade do tema e se classifica como negra. No entanto, quando destaca a opinião da sua mãe sobre sua identificação, acaba concluindo que, na verdade, não sabe bem que cor definir, justamente pela influência que a opinião da mãe exerce na sua decisão, pois a mesma não aceita a identificação da sua filha.

> Olha que coisa complicada né? Eu não acho que eu sou parda, eu acho que eu estou muito mais pra negra do que pra parda. Então eu não posso me classificar como parda. Minha mãe tava falando: "Você é negra, mais e quem for mais negro que você ,vai ser o que, então?" Se for pra me classificar, eu me considero negra (...) Mas eu acho que é porque minha mãe fala. Aí eu fico pensando: o que será pardo? Moreno? Moreno é pardo, ou moreno é negro? Então é muito subjetivo isso, né? Depende da identidade da pessoa, que a pessoa acha dela mesma. Não é que eu não goste de pardo. Eu acho que as pessoas têm mais preconceito do negro mesmo. A tendência das pessoas é me classificar como pardo, pra amenizar um pouquinho. (Aluna P do curso de Medicina classificada como preta)

Caso semelhante ocorre com uma das alunas do curso de Enfermagem. A não aceitação da identificação da filha como negra é declarada pela mãe como uma forma de proteção. Pois como já se sabe, ser negro no Brasil é ser considerado inferior e marginalizado, situação que a mãe não quer para a filha. Nesse caso, a categoria morena é mais aceitável socialmente. No entanto, a própria aluna reconhece que essa categoria não define cor, pois como ela mesma declara: "morena não é cá nem lá"

> Na minha família tem uma coisa assim, que me incomoda, porque eu digo que sou negra, minha mãe diz: "Não! Você não é negra, você é morena." "Mãe, morena não é raça, morena não é lá nem cá." Então eu tenho que me encaixar. Ela fala assim querendo distorcer, porque ela acha ruim dizer que eu sou negra, mas eu encaro numa boa. Eu tenho orgulho dessa cor. Mas na verdade é que eu convivo mais com a família da minha mãe, então é difícil eu ter uma cultura voltada pra raça negra. Eu sou meio perdida quando se diz respeito a isso. (aluna H do curso de Enfermagem classificada como mulata)

O próximo relato, reflete a influência que a família exerce para a não aceitação da origem negra.

> Sinceramente não! Eu acho que foi um pouco por causa da minha trajetória de criação. Eu convivi com poucas pessoas da minha raça. É difícil admitir isso, mas é a realidade. Então, na verdade, eu não fui criada com aquela identidade, da minha raça. Hoje eu to aceitando um pouco melhor. Faz pouco tempo, deve ter um ano, um ano e pouco, to sabendo aceitar, mas antes eu entrava em conflito. Agora eu ainda não aceito totalmente. (aluna O curso de Medicina, classificada como preta)

Pode-se perceber, nos relatos acima, que a família exerce forte influência na formação da identidade racial. A aluna declara não se identificar com sua origem justamente pela convivência com pessoas brancas de sua família, adaptando assim nesse meio.

No depoimento da aluna de Enfermagem destacam-se duas questões: a identificação com a categoria negro, influenciada pela antiga participação em um grupo que abordava as questões raciais, e sua origem, onde aspectos regionais justificam sua classificação, que ora é negra e ora é parda.

> descendência negra na família?, só de descendentes de negros né, negros mesmo, com características bem pura, bem negro mesmo assim nós nunca tivemos, mas vindo assim de uma descendência de negro e descendentes indígenas e sempre assim sabe quando você fala aquele legítimo cuiabano, sabe cabelo liso, cabelo preto, sabe mais ou menos assim, a gente se identifica... já teve uma época que eu participei de um grupo de jovens, também e a gente trabalhava muito essa questão do racial. A gente usava umas campanhas de umas camisetas não só pra negros que têm características típicas negras assim, mais descendentes, que tinha umas camisetas que falavam que: “sou negro sim e ponto final”, então sempre fui muito aberta por que eu me considero também.
>
> *Pesquisadora: Quando você percebeu isso?*
>
> Nesse grupo, fortaleceu mais.
>
> **Pesquisadora: Nas categorias do IBGE?**
>
> Eu me encaixaria como parda. Até foi isso que eu respondi pro IBGE quando eles me questionaram.

> *Pesquisadora: Na sua opinião, essa categoria também serve pra identificar a sua família?*
>
> Toda! Identifica, porque eu sou uma das que têm a pele mais escura. Tem três pro tom de pele parecido com o meu, e três mais claros. Minha mãe é da minha cor, meu pai é mais claro. Mas você vê assim, não é aquele traço puxado pra descendência branca, é tudo assim. (mostrou a cor de sua pele) Minha mãe puxa pra esse cabelo, lado mais indígena e meu pai já tem um cabelo mais crespo, então dá pra identificar toda como parda. (Aluna B curso de Nutrição, classificada como preta)

A aluna não enfatiza um termo específico na autoclassificação, porém reconhece suas origens como "legítima cuiabana", descendente de indígenas e negros, caracterizada pela tonalidade de pele escura e cabelos lisos, segundo sua afirmação. Para sua identificação ela destaca a região de Cuiabá para se identificar como parda. Nesse aspecto Petruccelli (op.ct.) ao analisar 143 tipos de declarações de cor por região do país, verificou a existência de um padrão de identificação geográfica segundo a cor, "indicando que o estudo das características de cor da população do país, pode ser fragmentado a um nível menor, qual seria da região, nas atribuições dos significados relevantes e diferenciados dessa variável".

3.2 Cor e Identidade: Uma Construção Social

Para refletir sobre as concepções elaboradas e construídas sobre identidade utiliza-se neste trabalho as obras de alguns autores que estudam essa temática.

Ao discutir a problemática da formação da identidade e da subjetividade, Woodward (2000) busca partir da história sobre o conflito entre sérvios e croatas, a afirmação de que a identidade é relacional. Se você é sérvio, você não pode ser croata e vice-versa. A asserção da diferença entre os dois grupos envolve a negação de que existam quaisquer similaridades entre eles. Ou seja, a identidade depende de uma outra identidade que difere e fornece

condições para que essa outra possa existir. Dessa forma a identidade, ao que parece, é marcada pela diferença.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2000) relaciona identidade e diferença como resultados de atos de criação lingüística. Segundo o autor, isso significa dizer que elas "são resultados de atos de 'criação' e não são elementos da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas" (p.76). Elas fazem parte do mundo cultural e social através de elementos que têm sentido no interior de uma cadeia de diferenciação lingüística. "Ser isto" significa "não ser isso" e não "ser aquilo" e assim por diante[15]. Portanto não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentidos. Somos nós que as fabricamos no contexto de relações culturais e sociais.

No que se refere à identidade Goffman (1982) menciona dois processos que concorrem para a produção das identidades: "identidade social virtual" - identidade atribuída a uma pessoa, e "identidade social real" – a que o indivíduo se auto-atribui. Conforme afirma o autor, os dois processos podem não coincidir, ou seja, pode haver uma discrepância específica entre ambas. Nessa situação pode-se derivar estratégias destinadas a reduzir o desvio entre as duas identidades. Elas podem se revestir de duas formas: a de transações "externas" entre o indivíduo e os outros significados, tentando acomodar a identidade ou a de transações "internas" ao indivíduo que decorre da necessidade de guardar uma parte de suas identificações anteriores e o desejo de construir novas identidades no futuro. (p.12)

Nesse mesmo plano de idéias, Hall (2002) considera que as questões relacionadas com as identidades culturais e as culturas nacionais vão dar lugar a um novo *status* no papel das

[15] Silva remete à abordagem lingüística com base no lingüista suíço Ferdinand Saussure que concebe a linguagem como sendo "um sistema de diferenças".

identidades. Segundo o autor, o reconhecimento da identidade cultural não deve estar ancorada na rigidez da oposição binária, como as dicotomias “nós/eles”. Para ele, mesmo que a identidade cultural tenha sido construída por meio da diferença, seu significado não é fixo. Isso não significa, no entanto, negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que ao reivindicá-la nós a reconstruímos.

Hall também analisa o processo de identificação, chamando atenção para o caráter “provisório, variável e problemático” que produz “o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”. Dessa forma, a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O autor afirma que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p.13)

Conclui-se então que, em diversos graus de complexidade, o ser humano possui diversas identidades: identidade pessoal, identidade sexual, identidade étnica, identidade de classe social, identidade profissional, entre outras.

Nas entrevistas, a questão da identidade era abordada com a seguinte pergunta: ”Identidade, o que essa palavra significa pra você?” O objetivo era saber, a *priori*, *como os alunos* interpretavam a categoria identidade e que tipo de termos eram utilizados para explicar seu significado.

Nos relatos, poucos foram os alunos que fizeram menção aos termos raça e cor para explicar sua concepção. Normalmente a identidade era interpretada como uma questão de moralidade, caráter ou personalidade.

> Identidade eu acho que é aquilo que a pessoa é realmente, não aquilo que ela se mostra. O jeito, a atitude, até mesmo o interior da pessoa. Pra mim, o que eu não consigo mudar é minha identidade, é o meu jeito de ser, meu jeito de atuar, não me mostro pra você uma pessoa que eu não sou, então isso que é pra mim. (Aluno M de Medicina)

Nesse caso a identidade é posta como imutável em função do caráter e da moral de cada indivíduo. Esse tipo de identificação é o que Munanga (2002) denomina como "identidade legitimadora". O autor distingue três tipos de identidade que se constituem através de diferentes origens: identidade de resistência; produzida pelos atores sociais em posições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante; identidade-projeto, baseada no material cultural à sua disposição, onde os atores sociais constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade e se propõem a transformar o conjunto da estrutura social; e a identidade legitimadora, elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, com o objetivo de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais.(P.74)

Hall (2003) afirma que a identidade que costura e estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, estão em mudança. Na sociedade pós-moderna o indivíduo é constituído por identidades fragmentadas e exposto a múltiplos papéis.

> O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. (p.12)

No relato a seguir a aluna F do curso de enfermagem compreende a categoria identidade como "pedaços" da vida de cada indivíduo que vão sendo construídos conforme suas trajetórias.

> Seria o conjunto daquilo que uma pessoa viveu até o momento, que ela aprendeu, o que a família passou, o que ela aprendeu em sociedade, o que ela aprendeu na escola, acho que identidade seria isso. (Aluna F de Enfermagem)

Para essa aluna a formação de uma identidade depende do "conjunto daquilo que uma pessoa viveu". Família, escola, e a vida social de uma forma geral, são citadas como importantes aspectos para essa formação. Conforme afirma Velho (1999), a construção da identidade do indivíduo depende das experiências passadas, através das retenções e lembranças, ou seja, da memória fragmentada. Assim "o sentido de identidade depende em grande parte da organização desses pedaços fragmentados de fatos e episódios separados", que, agrupados, dão sentido a uma determinada identificação. (p.103)

Os relatos que se seguem, são de três alunas, duas do curso de Enfermagem e uma do curso de Nutrição, que definiram logo de início a categoria identidade, baseadas em aspectos que incluem as questões raciais. Essas alunas participaram do "Projeto Políticas da Cor na UFMT". Nesse caso uma delas menciona que essa concepção foi se formando após ter ingressado no projeto.

> Identidade, é uma questão de assumir. Você tem características de negro? Bem ou mal a maioria dos brasileiros têm. Então hoje em dia essa questão de ser negro... Hoje eu me considero negra, por estar fazendo parte do projeto, (Projeto Políticas da Cor) até então eu não me atentava para isso. Hoje eu sei, eu vejo eu assumo. (Aluna I curso de Enfermagem)

Nesse sentido a identificação com a categoria negra foi construída com o ingresso no projeto. Assim a identidade que antes não era percebida passou-se, então, a ser percebida e assumida. Isso, talvez, indique uma forma de assumir as características fenotípicas como sendo fundamentais para essa identificação, ou seja, esses atributos considerados mais

importantes e definidores da identidade conduzem o indivíduo a uma forma de ser, de pensar, estritamente ligado à aparência das pessoas, nesse caso a cor ou raça.

> [...] Algo que me identifique que descreva a mim e a toda família também. Essa seria a nossa identidade. Não só identidade papel né, a carteira de identidade que você tem. Identidade pra mim é herança que você tem genética, descendência genética, cor, características externas mesmo... (Aluna A curso de Nutrição)

No relato a seguir, a identidade racial é percebida como uma identificação que não pode ser alterada, bem como outros atributos da identidade relativos a valores, personalidade, caráter etc.

> É ser o que eu sou. Por exemplo, se eu sou negra, eu sempre vou ser negra! Por mais que alise o cabelo, deixe loiro, deixe de tudo quanto é jeito, eu não vou deixar de ser o que eu sou, por determinado fato que aconteça. Por exemplo, eu entrando na faculdades com as cotas, eu não vou deixar de ter identidade por causa disso, mesmo sendo discriminado. (Aluna G curso de Enfermagem)

Tomando como base os conceitos descritos por Velho, Teixeira (2003a) explica que, no Brasil, a identidade racial transita por duas dimensões: a socialmente dada, e a socialmente adquirida. Ou seja, ao mesmo tempo em que ela é dada, como menciona a aluna de Enfermagem “se eu sou negra, eu sempre vou ser negra. Por mais que alise o cabelo, deixe loiro, deixe de tudo quanto é jeito, eu não vou deixar de ser o que eu sou,” ela também, é adquirida na medida em que se toma consciência dela. Isto é, a identidade racial nunca é totalmente dada. Ela transita dentro de um certo *campo de possibilidades* para ser formada e construída constantemente bem como os projetos já mencionados nesse trabalho.

Denominando identidade enquanto fenômeno sócio-histórico Oliveira (1999) acredita que essa deve ser pensada como algo que se alterna, que existe de acordo com o contexto de vida dos sujeitos, levando-se em conta a importância política das posições assumidas.

Portanto, identidade é como um conjunto fragmentado de papéis, que vão sendo construídos através de discursos, práticas e posições.

3.3 A Percepção dos Alunos em Torno da Discriminação

Pode-se considerar que quaisquer atitudes de racismo preconceito ou discriminação não são inatas. Elas vão sendo construídas nas relações entre as pessoas e, quando são executadas por um grupo ou indivíduo perante o outro, deixam marcas e causam danos às vítimas. (JACCOUD; BEGHIN, 2002)

Os entrevistados apresentaram opiniões distintas sobre discriminação racial.

Nas entrevistas, quando era mencionada a questão da discriminação, os alunos reconhecem-na relacionadas aos idosos, mulheres e pessoas obesas, mas em muitos casos, negaram a discriminação racial, ou encaram tal questão, como algo distante ou inexistente dentro da sua realidade.

> Olha, eu observei discriminação mas não racial. Uma em relação a outra coisa, como por exemplo nutricionista obesa. (Aluna D curso de Nutrição)

> Discriminação que eu tenha sofrido só se for no sentido do curso né, que tem muita discriminação na profissão, o resto não. (Aluna E curso de Nutrição)

Um caso específico na pesquisa ocorreu com um dos alunos do curso de Enfermagem. Durante a entrevista, afirmou nunca ter passado por nenhum tipo de discriminação racial, nunca ter presenciado situações dessa natureza, portanto acredita não existir na UFMT.

> Discriminado não, nunca me senti ... Aqui na UFMT , eu acredito que não existe discriminação racial, pelo menos eu não percebo, sabe, eu também nunca percebi que eu tenho sofrido algum tipo de discriminação.

Relatou ter presenciado outros tipos de discriminação.

> Já vi com idosos e fiquei chateado pra caramba. Já teve casos aqui dentro da universidade, que houve discriminação com relação a uma professora discriminar o aluno, dá nota devido a aparência. Ela chamava a outra de gorda ... eu fiquei sabendo desse tipo de discriminação, mas relacionado a racismo, nunca vi .

Porém, somente no final da entrevista, com o gravador já desligado, a pesquisadora iniciou uma conversa informal. Assim, o aluno relatou sobre um primo negro, que não aceitava sua própria cor e falou sobre as atitudes de preconceito que ocorriam em relação a esse primo. Lembrou também de ter presenciado um tipo de discriminação racial que havia ocorrido com seu tio.

O relato abaixo foi gravado após ser explicado ao entrevistado a importância de ser registrado esse depoimento. Pediu-se, então, ao aluno para que repetisse o que já havia falado com o gravador ligado. Situação a qual não ocorreu nenhuma objeção:

> Pois é, ele está com 19 anos agora né? E desde os 17, ele vem apresentando atitudes de inferioridade, ele se sente inferior aos colegas aos amigos, não tem um bom relacionamento, ele chegou ao ponto de os pais descobrirem que ele passava 'Qiboa'* no corpo e 'Bombril'* (...). Nós preocupamos muito com ele. Ele só ficava em casa, com vergonha das outras pessoas. Minha tia teve que incentivar também, mostrando que não era correto, que não existe pessoa feia. Ele passou por momentos difíceis. Já vi colegas de faculdade o chamarem de galinha de macumba. Mas acho que as brincadeiras começaram a atingí-lo diretamente. Teve uma vez que meu primo presenciou uma discriminação de um pai de aluno na escola onde o meu tio é dono. Esse pai achou que meu tio fosse o vigia do colégio e meu primo estava perto. Logo ele comentou com meu tio e meu tio disse que é comum esse tipo de discriminação pelo preconceito. Então foram as coisas que eu pude presenciar, esses apelidos que ele leva na igreja, na escola, e esse fato que

* Marca comercial de um tipo de água sanitária.

* Marca comercial de um tipo de esponja de aço, utilizado para dar brilho em utensílio de cozinha, produzido com alumínio.

> aconteceu com meu tio que eu e meu primo estávamos juntos". (Aluno J curso de Enfermagem)

O que é interessante destacar no caso desse aluno é que, durante toda a entrevista, ele não tocou nesse assunto em nenhum momento, apesar de saber que a entrevista estava voltada para as questões raciais. Nem nos assuntos mais específicos como no caso da discriminação, o aluno não mencionou ter conhecimento de tais atitudes, mesmo sendo um caso grave dentro da sua família.

Para alguns alunos o fator socioeconômico é o grande eixo das situações de discriminação que sofreram ao estabelecer outras relações fora do seu grupo de origem.

> Com relação a cor não, agora com relação a social já. Imagina você, vem de casa de uma família pobre, seus pais têm pouca escolaridade, onde você foi empregada doméstica, então nesse tipo de questão a gente tem, ah! você não pode isso, que eu posso aquilo, aqui a discriminação na UFMT, é entre eu poder e não poder. (Aluna B. curso de Nutrição)

De fato os fatores socioeconômicos, também dão origem a atitudes de exclusão e discriminação. No entanto a questão racial está interligada, como é mencionado no relato a seguir.

> Discriminação? Ai, ai.... eu acho que existe. Eu nunca sofri muito problema de discriminação. Porque... sei lá... Mas eu acho que ela existe sim, eu acho que as pessoas valorizam muito a aparência e tem muito a ver com a classe social. Negro a maioria mais pobre, a mais baixa, isso dificulta ainda mais. No meu curso os não brancos são pouquíssimos, então eu já penso nisso. (aluna P curso de Medicina)

Na concepção da aluna a discriminação envolve fatores socioeconômicos que estão interligados com a questão da aparência, essa percepção é visualizada no seu próprio curso e reconhece que "os não brancos são pouquíssimos".[16]

[16] Essa afirmação e apresentada no capítulo II da dissertação com base no Censo Étnico - Racial da UFF e UFMT – 2003.

A questão racial embutida no depoimento das alunas dos cursos de Medicina e Nutrição, aparece embaralhada com a questão social sob a forma de *"discriminação de classe"*.

Para Teixeira (op. cit.) essa percepção é tão recorrente quanto antiga. E explica que:

> ... O termo mais correto para classificar a confusão dos conceitos deve ser mesmo o *embaralhamento,* uma vez que as duas questões, tal como as cartas de um baralho, andam quase sempre juntas, não se confundem, para o observador que se pretende mais atento, porque são exatamente a mesma coisa. (p.154)

Nascimento (2003) afirma que esta percepção em torno das desigualdades raciais deve-se, em parte, à idéia da harmonia entre as raças no Brasil. Enamorados com essa questão, tradicionalmente, os analistas ignoram essas diferenças quando as reconhecem somente no campo social, sendo que a racial é considerada muitas vezes como pouco relevante no Brasil. (p. 07)

3.4 Discriminação Vivida e Percebida

Percebe-se que os relatos dos alunos em torno da discriminação racial apresentam diferenças de percepção conforme suas experiências de vida[17]. Mercado de trabalho, casamento e outras situações ocorridas fora do seu eixo familiar, proporcionaram a esses alunos uma visão crítica em torno da discriminação e do preconceito racial, por terem de alguma forma, sido vítimas de tais atitudes ocorridas "descaradamente", como declara uma aluna do curso de Medicina.

[17] Gomes (Anped ano) ressalta que a "escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, onde o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra e outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos" (p. 06).

> já sofri discriminação sim! Descaradamente. Eu casei com um homem branco. Eu demorei pra me inserir na família dele e, quando me inseri, eu descobri que já estava saindo também. Então eu não tenho aquela relação de parentesco com eles, apesar de ter uma filha. A relação dela com os parentes, avós, tios, é meio afastada. Eu noto que é uma relação de discriminação. Eu procurei assim... ignorar, faço de conta que não enxergo, mas a verdade, é que existiu.(...) Eu comecei a perceber, porque eu casei muito cedo. Eu casei com dezessete anos então a partir dessa fase eu comecei a perceber pela discriminação da família dele. Eu via que eu era uma das noras mais afastadas, mais distante que já teve. Nesse ponto eu percebi, eles também perceberam. Meu pai chegou e falou: "filha você tem certeza que quer casar com esse cara, a família dele não gosta de preto". Foi com essas palavras que meu pai falou. Na época eu era adolescente, fui, e casei. Eu me sinto incomodada com essa situação, não sei reagir, não sou aquela pessoa que vai à luta, eu sou meio passiva, sofro com a discriminação, sinto, dói, aí eu finjo que não aconteceu. (Aluna O curso de Medicina)

No que se refere à discriminação e preconceito no campo de trabalho os alunos percebem a existência de tais atitudes, mesmo não tendo passado por tais experiências.

> ...nunca tive discriminação mesmo. Talvez porque eu nunca tive emprego, nunca ter tido esse problema de procurar em algum lugar. Eu nunca tive esse problema, talvez porque eu não sai no campo de trabalho mesmo. (aluna P curso de Medicina)

È interessante destacar que, mesmo não tendo passado por nenhuma experiência particular para relatar, a aluna reconhece que numa situação de competitividade, como por exemplo, o ingresso no mercado de trabalho, é um campo onde a discriminação e o preconceito racial aparecem.

Nesse sentido, Teixeira (op.cit.) constatou que a maioria dos alunos negros de sua pesquisa cita o trabalho como "lugar por excelência", onde a discriminação racial ocorre com maior freqüência.

O preconceito e a discriminação exercidos no mercado de trabalho perpetuam a desigualdade entre negros e brancos, pois tais atitudes impedem o acesso dos negros às posições de maior prestígio social e melhor remuneradas. (DURHAM, 2002, p.2)

Nesse sentido, Figueiredo (2002) afirma que...

> Os profissionais negros disputam no mercado de trabalho com os profissionais brancos, não tendo a seu favor os recursos étnicos de que desfrutam outras minorias e tendo contra a sua ascensão o racismo da sociedade brasileira, que os faz constantemente terem de dar provas da sua capacidade profissional. (p.53)

A seguir, uma aluna do curso de Nutrição relata a discriminação que ocorreu na seleção para uma vaga de estágio, e afirma ter sido a primeira vez que percebeu tal situação.

> Sobre discriminação? Olha,eu posso falar com uma experiência minha. Eu participei de um processo de seleção pra estagiária promovido pelo IEL. E eu fiz a prova, tirei a maior nota, fui primeira colocada. E assim, a segunda colocada teve uma diferença de 10 pontos. Eu fiz 80 e pouco por cento da prova, e a segunda colocada fez 70 e alguma coisa. Teve uma grande diferença, e a gente foi participar da entrevista, né? Ela é da mesma sala que eu, com as mesmas experiências que as minhas, e as únicas perguntas que o entrevistador fez, foram: porque a gente escolheu o curso de nutrição? E como que a gente ficou sabendo do processo de seleção? Então eu acredito que essas duas perguntas iam diferenciar bastante na resposta, de uma pra outra, quem que ia dizer que não gosta do curso que faz né? Então a gente esperou o resultado da entrevista. E quem foi classificada foi uma ruiva, branquinha, completamente diferente de mim, e eu fiquei. Porque? o que diferenciou na classificação? A resposta dela, pra minha? Então eu acho que aí já teve uma discriminação. Eu acredito tanto é que eu fui, eu corri atrás, querendo saber do porquê? Que critério ele levou na entrevista que me desclassificaram e classificaram a outra que tinha uma grande diferença, inclusive na pontuação da prova. Porque se fosse assim, não tinha necessidade de ter feito a prova, sendo que todo mundo foi entrevistado. E a única coisa que ele me respondeu foi que estava surgindo uma segunda vaga e “possivelmente a segunda vaga vai ser sua”. Foi a primeira vez que eu percebi. Apenas como estagiária já acontece assim. Eu acredito que no mercado de trabalho eu ainda deva encontrar muitas situações. (Aluna A curso de Nutrição)

O reconhecimento da aluna que, a partir dessa experiência, ainda deve encontrar muitas situações de discriminação é a afirmação de que ser negro no Brasil não é uma tarefa

fácil. Mesmo que de forma sutil, a sua capacidade intelectual e competência profissional, foram barradas e colocadas em dúvida em função da cor da sua pele[18].

Nesse sentido, Müller (1999) afirma que "por ser o Brasil uma sociedade multirracial, sem normas jurídicas que estabeleçam linhas de estratificação racial, os mecanismos de discriminação e evitação racial são mais sutis" (p.32)

No que se refere à percepção da aluna, é interessante destacar aqui, dois depoimentos extraídos do livro "Negros e Brancos em São Paulo", citado por Andrews (1998), que exemplificam os depoimento dos alunos.

> "A maioria dos negros só percebe que existe racismo no Brasil, quando tem a chance de competir ... a gente só percebe isso quando está em ascensão". (Zezé Motta atriz). Outro informante negro concorda. "Se você viver na sua arraia-miúda, não vai sentir preconceito porque está no seu ambiente. Mas no que se situa num padrão competitivo aí é fogo, vai bater de frente... aí pinta o preconceito. (p. 261)

Na verdade esses dois depoimentos referem-se à situação da aluna de Enfermagem, que percebeu, pela primeira vez, atitudes de discriminação e preconceito racial na busca de uma vaga para estágio.

Segundo afirma Andrews (op. cit.), a solidariedade racial dos brancos prevista por Bastide, permanece latente a maior parte do tempo e só é ativada em situações em que os afro-brasileiros ascendentemente móveis entram em competição direta com os brancos". (p. 261)

Nesse sentido Nogueira (1985) afirmava que o negro no Brasil, toma intensa consciência da própria cor, nos momentos de conflito ou em contato com pessoas estranhas.

[18] O "racismo cordial" exercido em diversas instâncias sociais, é demonstrado pelo Data Folha ao constatar em seu levantamento sobre o preconceito de cor no Brasil. Onde 88% dos entrevistados brancos, afirmam não ter preconceito de cor. No entanto, 87% desses mesmos entrevistados admitiram já ter demonstrado preconceito contra pessoas negras.

> ... Para o homem de cor que vive numa pequena comunidade, onde predominam os contatos primários e onde, portanto, os indivíduos se conhecem pessoalmente uns aos outros. Á medida que aumenta a freqüência dos contatos secundários, se torna mais constante, para o indivíduo de cor, o risco de ser tratado em função dos traços raciais – e portanto, de um estereótipo – pelo menos nas situações de contato categórico. (NOGUEIRA, p. 87)

Conforme a afirmação do autor pode-se concluir então, que, não só o campo de trabalho, como também situações vividas fora do âmbito familiar, proporcionaram a esses alunos, uma visão mais crítica da realidade do negro brasileiro, como também a triste experiência de serem inferiorizados em função da sua cor. No entanto, essa concepção pouco foi constatada neste levantamento, pois, a maior parte dos alunos, até o momento da entrevista, não havia ingressado no campo de trabalho, como também moravam com seus familiares, ou seja, não haviam saído do âmbito familiar, portanto não haviam passado por tais experiências.

Pode-se explicar essa situação através do conceito de lar de Schutz (1979).

> A vida no lar segue um padrão organizado de rotina; tem suas metas determinadas e meios bem testados de realizá-los, consistindo num conjunto de tradições, hábitos, instituições horários para atividades de todos os tipos, etc. A maioria dos problemas da vida diária pode ser dominada seguindo esse padrão. Não há necessidade de definir ou redefinir situações que já ocorreram tantas vezes nem procurar novas soluções para velhos problemas, tratados satisfatoriamente. (p. 291)

As situações de discriminação encontradas nas entrevistas foram relatadas por aqueles que, em sua trajetória de vida, já haviam, de alguma forma, saído da segura redoma familiar.

As várias formas de insultos vividos e percebidos pelos alunos entrevistados, revelam o enraizamento da discriminação racial em todos os níveis da sociedade brasileira.

Segundo Guimarães (2002) os insultos raciais são instrumentos de humilhação, sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultor em relação ao insultado

remetendo esse último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade.

Nesse sentido, é mais provável que essas atitudes se concretizem por meio de uma "profecia" realizável, que leva as pessoas a acreditarem na inferioridade do negro em relação ao branco, baseados nos julgamentos ou nas imagens mentais.

Às vezes, a palavra nem precisa ser pronunciada, a segregação é reivindicada apenas por olhares de desprezo e ou indiferença a sua presença.

> Percebo nas ruas o modo das pessoas me tratarem. Às vezes nem olham pro meu rosto. Chegam pessoas brancas nem olham pro meu rosto. Se eu vou comprar alguma coisa, me olham diferente. Se eu entro, em algum lugar, me observam diferente. Isso é uma forma de discriminar, porque o olho já cresce, como se fosse uma pessoa que... Eu fosse cometer algum delito, algum crime. Na própria sala de aula também. No início era uma discriminação, porque era um pouco separado, sempre tem aquela turma que fica um pouco excluído, que acaba tendo afinidade por ter essa exclusão, e outros que te olham por cima, você não existe, você não está ali, algum momento está porque precisam, outros não(...). Na UFMT se eu estou numa roda de amigos, as pessoas passam e cumprimentam só determinadas pessoas, parece que eu não estou naquele momento, passam direto, eu também não faço muita questão também, cada um sabe de si. Isso já me aconteceu várias vezes, tô ali, sou colega deles, mas eles nunca me cumprimentaram. (Aluno J curso de Medicina)

Passar e não cumprimentar. Olhar como se não existisse, ou com suspeição, foram atitudes de discriminação e preconceito relatadas pelo aluno. Esse tipo de atitude é considerado como a forma mais perversa de discriminação. Ela é sustentada com estereótipos arraigados e considerada legítima. (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 40)

Um dos lugares onde o aluno mencionou ter sofrido discriminação racial foi na UFMT. No que se refere à percepção dos alunos dessa Universidade sobre discriminação, os dados do Censo Étnico Racial apontam que tais atitudes ocorrem com maior freqüência entre os alunos pretos, visto que 44,39% afirmaram ter sido discriminados.

A manutenção de um processo ativo de discriminação de indivíduos em razão de sua cor opera em diferentes esferas da vida social. A Universidade, apesar de ser um espaço politizado, não se encontra fora desse contexto, principalmente, por ser um campo altamente competitivo. Nesse caso, as ideologias racistas são, naturalmente, utilizadas através de atitudes negativas de exclusão e indiferença sobre a capacidade intelectual do aluno negro.

> O negro que chega até a universidade paira sempre a dúvida sobre a sua "capacidade intelectual", para estar ali no fundo seria a mesma atitude de "suspeição" que o ronda em todos os lugares a que tem acesso. Nem a universidade, um lugar tão politizado, que a maioria dos outros espaços público, onde pode ser encontrado a academia, está incólume a esse tipo de expectativa com relação aos negros. Será que ele tem condições reais de acompanhar o curso? Em geral espera-se dele, a priori, um desempenho mais fraco, uma bagagem cultural mais deficiente. (TEIXEIRA, op. cit. p.145)

Alguns alunos afirmaram a existência de discriminação e preconceito racial nas relações sociais, como também declaram ter passado por tais situações.

> Com certeza, há sim... em todo lugar. Olha, escola é um lugar que tem, eu acho que cada lugar tenha um pouco. Qualquer lugar que você vá sempre tem alguém pra te descriminar, seja pela sua cor, seja pelo seu cabelo, qualquer coisa que a pessoa considera um defeito em você ela já está te descriminando. Eu já me senti discriminada, mas eu não me recordo se foi aqui na UFMT. Agora, eu já sofri discriminação em outras lugares pela minha aparência física mesmo, pela minha cor. É uma sensação muito estranha, você se sente a pior das espécies, parece que você é pior que todo mundo naquele momento, só que não é verdade, eu acho que não é isso. (Aluna C curso de Nutrição)

Conforme relata a aluna, é exatamente esse tipo de discriminação que freqüentemente ocorre no Brasil. Cor e Cabelo, citados pela aluna como exemplo, são considerados defeitos frente ao padrão eurocêntrico de beleza e, muitas vezes, servem como justificativa para as atitudes de preconceito e discriminação racial.

Segundo Gomes (2002) a diferença impressa no corpo negro pelo regime escravista, fez com que a cor da pele e demais sinais diacríticos servissem como um dos argumentos para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas.

> Foi a comparação dos sinais do corpo negro como o nariz, a boca, a cor da pele e tipo de cabelo em relação ao branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais. (p. 03)

Souza (1983) ressalta que em uma sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisões são ocupados hegemonicamente por brancos, é a autoridade da estética desse grupo que define o belo e sua contraparte o feio, legitimando os padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros. (p.29)

Nogueira (1985) denominou essas atitudes como sendo preconceito de marca, onde os atributos físicos como a cor da pele e os traços faciais dão origem à discriminação.

As situações de discriminação vivenciadas, muitas vezes, não são consideradas como incômodas, como se não fossem relevantes. É dessa maneira que as possíveis situações de discriminação e preconceito racial são resolvidas no Brasil, com um "*jeitinho"* que se transforma num mecanismo de adaptação, baseado em estratégia para se manter socialmente e sobreviver a determinadas situações construídas ideologicamente. É dessa forma que as atitudes de discriminação e preconceito racial encontram espaços para suas manifestações de várias formas.

> Algumas situações, onde se faz o uso do *jeitinho* para discriminar são resolvidas igualmente com *jeitinho*, quando se finge que a ofensa não foi percebida, desculpando-se o "ignorante" ao considerá-lo digno de pena. (TEIXEIRA, op.cit. p.133)

O depoimento que se segue representa esses dois jeitinhos: o de discriminar e o de relevar a discriminação.

> Aqui em Cuiabá já me aconteceu! Eu entrei na loja e perguntei pra moça de uma blusa que estava na vitrine e eu queria olhar. Aí a moça me disse: Tá muito caro! Aí eu disse a ela: Mas eu quero ver! Não sei se ela não queria despir o manequim, sei lá qual era a história dela, mas ela foi pegar. Eu realmente gostei da blusa e falei que ia comprar. Aí ela perguntou: Crediário? Não eu vou pagar à vista, e ela ficou toda. E era realmente uma blusa cara, mas se eu posso eu compro e não quero nem saber. Eu já senti esse tipo de coisa, mas como eu não me importo muito, não me atinge, eu deixo passar batido, mas já deve ter acontecido outras vezes mas sou muito desligada pra essas coisas, desligada não, eu fico atenta, mas como eu não me importo, eu deixo passar. (aluna N do curso de Medicina)

A situação relatada pela aluna mostra que o preconceito em relação ao negro está muitas vezes associado à posição de pobreza. Isso fica explícito quando a vendedora alerta para aluna que o produto que deseja obter é caro, revelando a suspeita de que a aluna negra não possuísse condições financeiras para pagar o produto desejado.

Segundo Santos (1983) essas falas normalmente “explicita um paralelismo entre negro e miséria”, baseada na hereditariedade que restou do “período abolicionista, que marca sua presença ainda hoje como estigma em torno do mundo instável de classe média negra”. A autora ressalta ainda que muitas vezes a identificação com negro está relacionada também a um indivíduo desprovido de valores, de civilidade e de humanidade (p.28).

Declarações como essas relatadas pelos alunos entrevistados revelam e reforçam o enraizamento do racismo em todos os níveis da sociedade brasileira, evidenciam também a preferência pelo modelo de ser humano branco supostamente superior.

CAPITULO IV

TRAJETÓRIA ESCOLAR E DE VIDA DOS ALUNOS NEGROS

"No pré eu me lembro muito bem, meu pai ia me buscar, quando não era ele era minha mãe. Um dia voltando pra casa, ele disse: "Tem que estudar, porque se não estudar não vai pra frente. Você quer ficar limpando o chão dos outros? Não, né" Era isso que ele falava pra mim desde pequena". (Aluna C Curso de Nutrição)

4.1 A Escolha dos Sujeitos e os Procedimentos para as Entrevistas

Para compreender os caminhos que foram trilhados nas trajetórias de vida e escolar dos alunos negros dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da UFMT, optou-se por utilizar como procedimento metodológico para as entrevistas, a "história oral" através da técnica de "história de vida".

Thompson (1992) ao discutir os aspectos metodológicos da história oral, destaca que ela propicia a obtenção de dados semelhantes à autobiografia publicada, porém com maior dimensão, baseada em "uma reconstrução mais realista e mais imparcial do passado, uma contestação do relato tido como verdadeiro", no qual os depoentes podem ser escolhidos entre as pessoas mais humildes, desprivilegiados ou derrotados. (p.26)

O autor enfatiza, ainda, que a abordagem oral trata de vidas individuais, baseadas na fala, não na habilidade da escrita que é exigente e restrita. O autor chama a atenção para a

importância da utilização do gravador, visto que esse permite não só que a história seja registrada em palavras faladas, mas que também seja apresentada por meio delas. “As palavras podem ser transmitidas de maneira indiosincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história”. (p.41)

Nesse sentido, a opção por utilizar como principal instrumento de coleta de dados a história de vida deveu-se ao fato de que, entre os vários métodos para obtenção de relatos orais, entende-se que esta seja a melhor forma dos sujeitos entrevistados falarem sobre suas experiências pessoais, relembrando fatos que marcaram suas vidas desde o seio familiar, sua passagem pela escola até a universidade, contribuindo, significativamente para a realização deste estudo.

Becker (1999) afirma que a “História de Vida, mais do que qualquer outra técnica, exceto talvez, a observação participante, pode dar sentido à superexplorada noção de processo”. O autor destaca ainda, que a “própria história de seus atores é uma mensagem viva e vibrante, que vem de “lá”, que nos conta o que significa ser um tipo de pessoa que nunca encontramos face a face” (p.111).

Definido o método a ser utilizado, elaborou-se, então, um roteiro de entrevistas a partir dos seguintes eixos: vida escolar, escolha da carreira/curso, identidade e discriminação. As perguntas que compunham o roteiro eram abertas, permitindo o surgimento de outras questões ao longo das entrevistas.

Com vistas a estabelecer contatos e realizar as entrevistas, foi solicitado aos coordenadores dos cursos pesquisados autorização para acesso aos números dos telefones dos alunos cadastrados nas secretarias dos cursos. A partir da autorização, buscou-se, junto aos funcionários dessas secretarias, o número dos telefones de todos os alunos classificados pela pesquisadora como pretos, mulatos e pardos, com o intuito de conseguir a maior quantidade

possível de números de telefone, visto que esses cadastros estavam desatualizados, conforme informação dos secretários dos respectivos cursos.[19]

Ao entrar em contato com os estudantes, a pesquisadora se apresentava e traçava um esboço sobre a pesquisa que estava sendo realizada, enfatizando sempre para o aluno a importância da sua participação. Através desse procedimento, somente dois alunos não foram entrevistados: uma declarou ser branca no primeiro contato por telefone, 'esquivando-se' da entrevista apesar da insistência da pesquisadora no intuito de marcar um encontro. A aluna solicitou o número do telefone da pesquisadora, alegando que entraria em contato quando tivesse tempo disponível. No entanto, não ocorreu nenhum tipo de retorno. A outra aluna aceitou conceder uma entrevista, porém, mesmo tendo marcado dois encontros, não compareceu a nenhum. Ambas, mediante fotografias, foram classificadas pela pesquisadora como mulatas.

As entrevistas foram realizadas em horários e locais escolhidos pelos entrevistados. A maioria foi realizada na própria Universidade, algumas em salas de reunião e outras nas salas de aula. Somente em três casos as entrevistas foram realizadas no Hospital Universitário "Júlio Muller", local onde são realizados os estágios dos alunos de medicina.

No início de cada entrevista teve-se o cuidado de explicar que se tratava de uma pesquisa de Mestrado. Em seguida era solicitado aos depoentes permissão para se efetuar gravação da conversa. Em todas as entrevistas não ocorreu nenhuma objeção à utilização do gravador. Percebeu-se apenas timidez em alguns no começo da entrevista.

[19] Teixeira (2003a) também encontrou o mesmo problema para desenvolver sua pesquisa, ao tentar entrar em contato para entrevistar alunos de uma Universidade Federal do Rio de Janeiro, através dos cadastros arquivados na Universidade. A autora comenta que as "entrevistas foram prejudicadas pelo fato da universidade não fazer a atualização dos endereços que constam no cadastro de seus alunos". Dessa forma poucos foram os alunos encontrados. (p.199)

Foram realizadas quinze entrevistas com alunos negros dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina, que foram sendo transcritas após cada encontro para não ocorrer acúmulo de trabalho. Isso possibilitou à pesquisadora refletir sobre o conteúdo das entrevistas, bem como seu desempenho e detectar possíveis falhas técnicas, como o fato ocorrido com duas entrevistas realizadas no mesmo dia, mas que, por problemas técnicos, não foram captadas pelo gravador. Detectado o problema a tempo, iniciou-se a procura por mais dois sujeitos dispostos a serem entrevistados, o que não foi uma tarefa fácil, em função da desatualização cadastral já mencionada.

A tabela 20 mostra o número total de alunos entrevistados identificados por ordem alfabética, de acordo com a idade e o curso no qual está inserido.

Tabela 21 - Distribuição dos Alunos Entrevistados por Curso e Idade

	Alunos	Cursos	Idade
01	A	Nutrição	23
02	B	Nutrição	29
03	C	Nutrição	22
04	D	Nutrição	21
05	E	Nutrição	22
06	F	Enfermagem	25
07	G	Enfermagem	24
08	H	Enfermagem	22
09	I	Enfermagem	27
10	J	Enfermagem	22
11	L	Medicina	22
12	M	Medicina	25
13	N	Medicina	23
14	O	Medicina	32
15	P	Medicina	21

4.2 A Família como a Principal Rede de Apoio

Para a efetivação desta pesquisa, tomou-se como base a noção de “redes de apoio” a partir dos estudos de Teixeira (2003a). Citando Bott (1976), a autora destaca que o conceito de “rede” surgiu na Antropologia Social com objetivo de ajudar a explicar as novas formas de relacionamento social, compreendendo como se estabelecem as relações de amizade, parentesco e também de classe social moderna. Assim, as redes atravessam todos os campos sociais, fazendo, de forma aberta, ligação entre elas. (p.198)

Ela destaca que o principal fator que proporcionou mudanças sociais nas trajetórias dos entrevistados, foram as redes familiares e as redes pessoais.

> [...] tanto indivíduos quanto grupos – entre eles pode estar a família – podem ser considerados como unidades de formação de “redes”... que conduzem determinados indivíduos a contornar obstáculos, tanto de origem socioeconômica quanto racial, e realizar trajetórias de ascensão. (p.198)

Constatou ainda em sua pesquisa que as redes também ocorrem de diferentes formas e sob muitas roupagens, ela afirma que a solidariedade e a ajuda de famílias, pessoas e instituições, estiveram presentes em todas as trajetórias dos alunos, incentivando, conduzindo, facilitando e revelando o caminho da educação. (p.197)

Na presente pesquisa, as entrevistas apontaram que o ingresso na Universidade deveu-se, em grande parte, ao investimento e apoio da família. Isso era espontaneamente citado nos relatos, sendo destacada especialmente a importância do pai e da mãe nessa conquista. Nas referências ao apoio financeiro, normalmente, apareceria a figura do pai, agregado aos esforços direcionados ao trabalho, com objetivo de proporcionar condições mínimas de conforto para os filhos. A mãe, em muitos casos, era destacada como companheira e dedicada. Era ela quem cuidava dos detalhes fundamentais para o sucesso dos filhos nessa trajetória.

> A minha mãe não trabalhava fora, porque meu pai não gostava que ela trabalhasse fora. Então, ela cuidava inteiramente da casa, de nós, dos nossos lanches, ajudava nas tarefas. No começo, as coisas eram muito difíceis, mas, depois que meu pai entrou pra polícia, a situação começou a melhorar um pouco... Eu acho que esse investimento fez com que prosseguíssemos no nosso estudo. Ela e meu pai orientavam a gente em todos os sentidos, comportamento, respeito pelos outros. Nós tivemos uma criação muito rígida, então respeito e obediência era em primeiro lugar. Então se era pra estudar, fazia sem reclamar. Tudo isso foi muito bom, eles tem orgulho de nós (...) Eu comecei a estudar com quatro anos numa escola pública. No pré eu lembro muito bem, meu pai ia me buscar, quando não era ele, era minha mãe. Um dia voltando pra casa, ele disse: "Tem que estudar, porque se não estudar não vai pra frente. Você quer ficar limpando o chão dos outros? Não, né?" Era isso que ele falava pra mim desde pequena. Eu fui crescendo com aquela obrigação de estudar, tanto que eu nunca reprovei (...) tinha medo de reprovar e meus pais brigarem comigo, Isso no começo, mas depois era eu quem não queria reprovar. (Aluna C Curso de Nutrição)

O pai e a mãe dessa aluna aparecem em seu depoimento com papéis bastante definidos, porém complementares nos incentivos e na dedicação que eram delineados para a formação escolar dos filhos.

Figueredo (2002) também observou a importante participação dos pais no processo escolar. Na narrativa dos seus entrevistados, o pai aparece como empreendedor, aquele que trabalhava "duro". Na maioria das vezes era trabalhador manual, enquanto a mãe se dedicava ao trabalho doméstico e a cuidar mais de perto da educação dos filhos. A mãe ocupava um papel central na organização da família e nas ações que propiciaram as condições básicas de ascensão social. (p.71)

Também nesta pesquisa a dedicação dos pais é apontada como fator de grande importância no alcance da almejada formação escolar. Essa dedicação, inclusive, se sustentava na expectativa de ver realizada nos filhos a educação superior que os pais não conseguiram alcançar.

> Minha mãe foi até a quarta série do primeiro grau e meu pai, segundo grau completo. O meu pai já é falecido, mas ele era bombeiro e a minha mãe é pensionista e vendedora autônoma, de roupa. Na época que meu pai era vivo,

> que ele trabalhava, minha mãe era dona de casa e cuidava da gente. Até por isso eu estudei em colégio estadual no primeiro grau. Aí o segundo grau meu pai já era falecido. Ele faleceu quando eu tinha 6 anos de idade.... E aí foi a minha mãe, sozinha que pagou o colégio né? E eu e minha irmã estudamos no colégio particular no segundo grau. Meu pai, antes de falecer, ficou doente por cinco anos. Então, como eu tinha outra irmã e a minha mãe tinha muito o que fazer, ele tinha que me buscar. Mas ele fazia hemodiálise, porque ele tinha insuficiência renal crônica. Então depois da hemodiálise que ele vinha me buscar. Então às vezes eu ficava esperando, e ele passava mal no hospital, aì ele era internado. Minha mãe tinha que, ao mesmo tempo levar eu e minha irmã pra escola e ainda cuidar do meu pai no hospital. Foi difícil quando a gente tava crescendo. Depois que meu pai faleceu, foi a minha mãe que investiu emocionalmente também e sozinha. Ela fez questão que a gente estudasse. Agora que eu estou me formando, ela está super feliz, muito contente mesmo. Eles sempre diziam, que se a gente quer ter uma vida melhor, e dar uma vida melhor pros filhos da gente, é preciso estudar, tem que lutar, porque caso contrário não dá, não tem como você se realizar. Era aquela coisa que todos os pais falam e incentivam, brigam, fazem sempre questão que a gente tire as melhores notas, colocam a gente nos melhores colégios. Quando eu entrei pra universidade, eu entrei depois de um ano de cursinho, minha mãe ficou muito contente, muito feliz mesmo, porque eu não só era a primeira pessoa da família dela a entrar pra uma faculdade, e mais ainda numa faculdade federal né? Ela nem tinha condições de pagar uma particular. Então pra ela, nossa.... foi muito bom, porque é uma vida inteira né? É uma luta, sempre nos incentivando a estudar e ir pra frente. (aluna H Curso de Enfermagem)

As frases de incentivo que aparecem nos relatos das alunas tinham por objetivo dos seus pais e suas mães, mostrar a importância social que possui a educação escolar. Essas frases serviram de estímulo, despertando a responsabilidade de concluírem seus estudos.

Teixeira (op.cit.) denomina essas frases como incentivo “psicológico-emocional” e afirma que em muitos casos essa postura dos pais são consideradas de maior importância na trajetória até a Universidade. A autora considera que:

> [...] a maior parte daqueles que chegam até a universidade, advindos de uma classe mais baixa da sociedade, tenha por trás de si o apoio incondicional da família de origem, para um número expressivo de alunos esse ‘suporte’, ainda que em muitos casos, apenas psicológico-emocional, torna-se fundamental. (TEIXEIRA, p.198)

As frases de incentivo também revelavam a consciência dos pais em torno da *instrução*, possibilitando aos filhos se aproximarem da classe dirigente.

Thales (1950) destacava que as pessoas de cor, mesmo as mais humildes e escuras, fazem os maiores esforços para mandar os seus filhos à escola elementar, indo aos maiores sacrifícios para mantê-los nos cursos secundários.

4.2.1 Construindo Outras Redes de Apoio

Apesar de muitas vezes a família não possuir renda suficiente para oferecer uma educação considerada de boa qualidade para os filhos, sacrifício e as redes de solidariedade e ajuda são fundamentais no processo escolar.

Embora a constatação de Azevedo, mencionada no tópico anterior, tenha sido feita há mais de meio século, o atual contexto de sacrifícios e a necessidade de redes de solidariedade e ajuda continuam sendo relevantes para que alunos negros permaneçam na escola, progredindo do ensino fundamental até a educação superior.

> Vou começar desde quando praticamente eu nasci. A minha mãe é empregada doméstica, ela desde pequena sempre trabalhou em casa de alguma família. Quando ela ficou grávida, ela resolveu ir para a casa dela. Ela nunca foi casada, ela sempre foi mãe solteira, e quando eu tinha sete anos, essa família, chamou a minha mãe pra morar na casa deles comigo. Eles dariam de tudo pra mim, escola, esporte, tudo eu fiz.... Os patrões da minha mãe, eu tenho como pais. Eu estudei em escola estadual sete anos, sempre fiquei na creche enquanto a minha mãe trabalhava em casas, e essa família chamou minha mãe pra melhorar meus estudos por que na família dela a maioria dos irmãos nenhum tem segundo grau completo e ela queria uma coisa melhor pra mim. E estamos até hoje. Aí com essa família foi um pouco difícil eu me adaptar pois a situação de vida era totalmente diferente, os filhos estudavam em escolas particulares, tanto é que o patrão da minha mãe fez de tudo, pra mim estudar junto com os filhos... Graças a ele eu sempre estudei em escolas particulares... eu lembro que quando eu chegava em casa chorando, os patrões sempre brigavam com os filhos, por que criança sempre tem um ciúme, umas brincadeirinhas por mais que não seja racismo. Hoje eles dão muito apoio pra mim, eu tenho eles como irmãos,. Eles gostavam muito da minha mãe, gostam, então me pegaram como filhos, e dou graças a Deus por que hoje é difícil você achar uma família assim. Quando eu passei a ver isso? Foi com 13, 14 anos. Eles faziam tudo de melhor pra mim, eu sempre fui uma menina calma, nunca fui de fazer bagunça, por respeito a eles, tinha medo ... risos... e minha mãe falava: fica

> na sua, não briga, porque senão perderemos tudo que temos. Aí sempre fui boazinha. (Aluna G Curso de Enfermagem)

Para essa aluna comportamento e obediência foram fundamentais, visto que não morava em casa própria com sua mãe. Então, para não perder a chance de estudar, tinha que ser "boazinha".[20]

Importante papel nesse processo teve a sua mãe que estabeleceu com os patrões uma relação de troca, objetivando proporcionar melhores condições de estudo para sua filha, visto que a mesma não poderia proporcionar.

Por tudo que recebeu dessa rede de apoio, a aluna apresenta sentir gratidão pelos patrões da mãe ao considerá-los como seus pais e os filhos desses como irmãos, pois o tratamento designado a eles era semelhante ao que ela recebia, proporcionando sua formação em escolas particulares.

Situação semelhante foi encontrado nos depoimentos da pesquisa de Teixeira (2003a):

> [...] de diferentes formas e sob muitas roupagens, a solidariedade e a ajuda de famílias, pessoas e instituições, estiveram presentes em todas as trajetórias, incentivando, conduzindo, facilitando e revelando aos entrevistados o caminho da educação para ascensão social dos informantes. (p.197)

O investimento financeiro pautado pelo sacrifício aparece na maioria dos relatos, seja de forma direta ou indireta. Trabalhar em função da formação dos filhos sempre foi o principal objetivo, pois...

> "reconhecem que a escolaridade ainda é o único caminho, senão de ascensão, pelo menos de preservação da posição conquistada; assim

[20] Na história da formação social do Brasil "o negro se inscreve paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil – enquanto o branco agia com o autoritarismo, por vezes paternalista, que era característico da dominação senhorial". (SANTOS, 1983, p. 20 e 21)

> privilegiam a educação formal dos filhos em escolas particulares" (FIGUEREDO, op.cit., p. 68)

Para alguns, as dificuldades dentro da Universidade foram muitas, pois não podiam trabalhar em função do curso de período integral que haviam escolhido. Dessa forma, o apoio da família e dos amigos foi fundamental.

> Quando eu consegui passar na faculdade, aí teve aquele embate. Porque quando eu fiz a opção pelo curso eu não sabia que era integral, eu não prestei atenção. Puxa vida! Eu vou ter que sair do serviço e pra mim agora... E meus pais assim: Olha nós vamos passar por um período difícil, como é integral, você não vai poder trabalhar. Quatro, cinco anos a gente vai levando, mais depois a gente vê mais pra frente. Quando eu entrei na faculdade, no começo do semestre eu passei por um período bem ruim, eu não tinha condição, e na faculdade era muito xerox, Eu vinha de manhã a pé lá de casa, eu vinha do Pedregal,(bairro pobre de Cuiabá), eu não tinha direito pra passe.(não era oferecido passe gratuito para estudante nessa época) Antes do passe livre eu tinha que ir e vir a pé. Depois até com a bolsa (Políticas da cor), eu consegui comprar passe, mas antes era difícil, eu não almoçava no primeiro semestre aqui na faculdade, e meus colegas viam a minha situação, eu vinha de manhã a pé, aí voltava quatro horas a pé sem almoçar, aí eles viram a minha situação e começaram a me ajudar. Então pra mim era muito complicado eu ficava com vergonha, sem saber o que fazer, mas aí eu me vi numa situação onde eu não poderia ser orgulhosa, eu tenho que deixar de lado, e a minha situação é essa, então eles me ajudaram bastante. Aí desde o segundo semestre eu consegui bolsa que eu tenho bolsa até hoje, hoje não, até hà um mês atrás, então minha vida deu uma melhorada porque infelizmente a gente não acha trabalho na área, antes de formar, e para mim trabalhar é meio complicado, não tem como conciliar. (Aluna I Curso de Enfermagem).

O apoio da família, a ajuda dos amigos e a obtenção de bolsa de estudo na Universidade fizeram com que a aluna conseguisse terminar o curso. Todas as situações por ela relatadas, poderiam contribuir para sua desistência, visto que não possuía condições financeiras mínimas para permanecer no curso até a conclusão. Deixar o orgulho de lado e aceitar a ajuda dos amigos foi uma atitude que teve que tomar, pois reconhecia que, sem esse apoio, seria mais difícil. Com a bolsa do "Projeto Políticas da Cor"[21] a aluna conseguiu

[21] O Projeto Políticas da Cor na UFMT tem por objetivo oferecer subsídios financeiros, através de uma bolsa de estudos para os alunos afro-descendentes de diversas áreas do conhecimento da UFMT. Além da bolsa, o projeto oferece também cursos que contribuem significativamente com a formação acadêmica desses alunos.

melhorar sua situação financeira, ampliando seu caminho para concluir com sucesso seus estudos.

Para essa aluna, sua trajetória na Universidade só foi possível “a partir das redes de apoio que levaram a ajuda e a solidariedade necessárias a toda uma mudança, estrutural de perspectiva de vida”. (TEIXEIRA, 2003a p.229)

No depoimento que se segue, um dos alunos entrevistados relata o apoio da família e de um padrinho que lhe ofereceu subsídios financeiros antes e depois do ingresso na Universidade. Apesar de ter passado toda sua trajetória escolar tendo que trabalhar, sempre se empenhou para tirar melhores notas na escola. Nesse caso, a necessidade de trabalhar não fez com que interrompesse seus estudos, conseguindo, mesmo que com muita dificuldade, conciliar a necessidade de trabalhar com o desejo de estudar em prol da realização de um sonho.

> Bom, o que eu lembro está muito claro na minha cabeça. Não fiz pré (Educação infantil). Comecei com sete anos na primeira série no colégio José Machado Neves, que é um colégio público, fica no bairro Cohab Nova (...) Estudei até o segundo ano nesse colégio. No terceiro ano do segundo grau, eu fui pra um outro colégio, também de segundo grau chamado José de Mesquita. Fica próximo ao Porto (bairro de Cuiabá) .... Nunca foi fácil, desde pequeno. É uma vida mais difícil que dos outros colegas, porque meu pai não tinha condições de pagar um colégio particular. Até hoje não tem, minha família não tem essa condição. Procurava sempre não ser o melhor, mas tirar notas maiores possíveis. Isso foi até o segundo grau, porque no segundo grau eu fiz contabilidade. Não fiz um curso assim... porque na época era aquela coisa: “se fizer contabilidade tem mais chance no mercado de trabalho, é uma área que você pode atuar como técnico, como em empresas, para ficar mais fácil pra conseguir serviço”, Mas eu não gostei da contabilidade. Eu fiz o segundo grau e depois eu falei que não queria mais o curso... Desde 90 eu já fui vendedor de pastel pra ajudar a minha mãe. Ela fazia pra eu vender, pra ter um pouco mais de sustento... Eu trabalhei até o final do segundo grau. Parei de vender em 94 e comecei a trabalhar numa oficina mecânica. Quando eu vendia salgado, meu pai pediu pra mim parar de vender pastel e ajudar ele na oficina. Aí eu comecei, parei em 93, fui até 94. Em 94, começou meu segundo grau. Meu pai soube que o correio estava contratando menores para trabalhar como aprendiz... Aí em dezembro de 94, comecei a trabalhar no correio e lá eu trabalhava meio período, meio expediente. Estudava de manhã pra terminar o segundo grau... e depois investi pro curso de Medicina porque eu desde pequeno sempre tive um

> sonho e não tive oportunidade. Depois de ter terminado o segundo grau e fazer um cursinho, porque eu tenho um padrinho que ele tem condições e ele me ofereceu condições a fazer um cursinho, pagando cursinho, eu tentei quatro vezes o vestibular eu comecei em 97, 98, 99, 2000, aí em 2001 eu consegui entrar na Federal, foi na segunda chamada quadragésimo primeiro... Além do meu padrinho, quem sempre me apoiou foram meu pai e minha mãe, sempre foram eles, até hoje sempre me apoiam, você tem que estudar, tem que fazer isso, agora tem que fazer planos, você não pode fazer tal coisa, tem que estudar, eles sabem que o curso é difícil, eles compreendem na visão deles que a gente tem que estar todo tempo estudando, nunca falaram par mim desistir, ainda mais depois que eu entrei. Aqui na Universidade as minhas dificuldades de manter, são os livros, que isso custa muito caro, são quatrocentos, quinhentos reais, é essa base o mais barato. Em termos de alimentação, moradia, eu moro com meus pais, temos residência fixa. E em relação à alimentação, roupa, sou mantido por esse meu padrinho, que até hoje me oferece, ele também consegue alguns livros, mas não são todos. Então, eu não tenho tanto que reclamar assim nesse sentido, de como me manter na faculdade, então por isso que eu falo que a maior responsabilidade é minha de procurar estar estudando pra mim me formar logo. (Aluno M Curso de Medicina)

A trajetória escolar desse aluno, bem como da maior parte dos alunos negros que chegam até a Universidade, foi marcada pela ajuda e solidariedade.

Segundo Teixeira (op. cit.), as trajetórias de sucesso de alguns alunos negros se faz a partir da ajuda e solidariedade de alguém, que pode ser qualquer pessoa da família ou não, ou mesmo de uma instituição (p.232).

No que se refere aos seus pais o aluno menciona ter recebido deles incentivo para estudar, mesmo porque nunca puderam oferecer suporte financeiro para lhe proporcionar um projeto de estudo baseado em melhores oportunidades de formação. Investiram em incentivos, ajudando o aluno a superar as múltiplas dificuldades de ordem financeira em que viviam.

Dedicação e investimento pessoal também fizeram parte desse processo, baseados em esforços delineados com fins a alcançar objetivos específicos, disciplina e dedicação foram fundamentais para o seu sucesso.

Os alunos negros entrevistados têm consciência da fundamental importância das redes de apoio estabelecidas nas suas trajetórias escolares até o ensino superior. Reconhecem que essa conquista se concretizou por um investimento da família: mãe e pai, ou por parte de algum outro parente, que não apenas investiu em incentivos de apoio emocional, mas também material.

É bem verdade que, nesse processo, alguns passaram sem muitos percalços. No entanto, outros tiveram maiores dificuldades tanto para ingressar na Universidade, como para se manter dentro dela. Dessa forma, buscar e aceitar ajuda aproveitar as oportunidades, foram aspectos que marcaram a trajetória escolar dos alunos entrevistados.

4.3 UFMT: Um Projeto de Vida

Pode-se perceber no tópico anterior, mediante a fala dos alunos, que o projeto de estudo da família se concretiza com o ingresso de seus filhos na Universidade. Especificamente os alunos negros entrevistados compartilharam inteiramente desse processo, mesmo que para alguns deles o ingresso na UFMT foi realizado em torno de um planejamento próprio e concebido conforme os campos de possibilidades e as redes de apoio.

Para VELHO (1999) projetar refere-se a um fruto de construção histórica e cultural.

> O projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscritos historicamente e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo como dos temas, prioridades e paradigmas culturais. (p.27)

O projeto também se dá em torno de uma dinamicidade, mudando e sendo transformado pelos atores conforme sua biografia. Assim foi marcada a trajetória de vida dos alunos negros entrevistados. Mudanças de projeto e atitudes que determinaram seu sucesso,

aparecem constantemente nos seus relatos como fundamentais para a concretização dos seus objetivos.

> O plano de estudo já vinha desde antes, com meus pais fazendo poupança e tudo mais, então já foi um investimento financeiro. Aí eu investi também assim como os meus pais investiram em mim eu me esforcei pra chegar até isso. Isso aí é um investimento meu, entendeu? Uma intenção minha eu já tinha essa intenção. E, também um investimento pessoal de realização. Isso foi traçado, com aquisição de conhecimento mesmo. É aquela velha história que os meus pais diziam, o conhecimento ninguém pode tirar de você, os bens materiais tudo pode ser tirado, mas o conhecimento não, nunca, ninguém tira nada de você, o que você aprende é seu pro resto da vida. Isso eu fui educada muito bem assim, isso meus pais passaram pra mim, e isso que me influenciou. (Aluna D do Curso de Enfermagem).

O projeto dos pais da aluna em função dos seus estudos é denominado no seu depoimento como "Plano de estudo". Delineado por um investimento financeiro, a aluna relata que a poupança construída pelos pais tinha o propósito de dar sustentação financeira ao processo escolar das filhas. Tais atitudes serviram de exemplo para a aluna, que buscou para si toda responsabilidade já transmitida pelos pais de diversas formas. Assim ingressar em uma Universidade e fazer um curso superior, passou, então, a ser um projeto compartilhado.

Os projetos tornam-se compartilhados quando os projetos individuais se interagem com o social e com outros projetos. Conforme afirma Velho (op.cit.):

> Os *projetos* individuais sempre interagem com outros dentro de *um campo de possibilidades*. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. (p. 46)

O autor afirma ainda que, em princípio, os indivíduos podem ser "portadores de projetos diferentes, até contraditórios. Sua pertinência e relevância serão definidas contextualmente" (p.46). Isso se evidencia na entrevista de uma das alunas do curso de Nutrição cujo, projeto de prosseguir seus estudos é interrompido pela necessidade de trabalhar em função do sustento da família que não possuía condições financeiras para manter oito

filhos. Assim, sua trajetória escolar foi marcada por interrupções e retornos à escola, adiando a concretização do sonho de estudar para a fase adulta. Dessa forma, estabeleceu metas e, apesar das dificuldades enfrentadas pela idade, conseguiu alcançar seu objetivo que era passar no vestibular.

> Meus pais são lavradores, de Santo Antônio de Leverger, (Município de Mato Grosso)... Vim de escola pública. Estudei numa escola em Várzea Grande a três quadras da minha casa. Eu sempre fui bem comunicativa, sempre tive um bom relacionamento com os colegas... Em 88 que eu parei de estudar, na sétima, com 12 anos. Nunca tinha reprovado. Tive que trabalhar pra ajudar em casa, porque eu vim de uma família que são seis filhos. Naquela época se trabalhava muito em casa de família, empregada doméstica. Não eram todas as patroas que liberavam pra você estudar ou estudar a noite, até tentei voltar duas vezes mais a escola onde eu estudava era muito longe. Eu voltava tarde, ficava com medo e acabava desistindo por que eu trabalhei sempre nas férias desde os dez anos. Assim cuidava de criança, então eu parei quando fui transferida pro noturno, era difícil eu era a mais novinha e eu ficava com medo, era difícil eu acompanhar aí, não ia mais.. Retornei em 94 com 19 anos, voltei, me deu a vontade de voltar, eu ainda continuava trabalhando em casas de famílias, mas já em outras casas. Aí eu pedi pra moça que trabalhava, que eu queria voltar a estudar, e que se ela não me dispensasse no horário pra mim estudar, eu não ia mais trabalhar, por que eu queria voltar a estudar. Aí depois eu não parei mais, eu estudei a tarde, no outro ano eu fiz dois anos a noite, a oitava série e o primeiro ano. Mais eu via a necessidade de voltar a estudar, por que o meu objetivo era sair do emprego, de parar de trabalhar de empregada doméstica. Então pra isso eu precisava estudar, eu precisava pelo menos terminar o segundo grau, porque o primeiro grau não é suficiente. Eu sempre pensei em fazer faculdade, desde... meu sonho era fazer faculdade na UFMT, desde menina quando eu passava na Avenida Fernando Correia e deu a vontade de estudar. E eu geralmente quando coloco alguma coisa na cabeça eu vou em frente. (Aluna B Curso de Nutrição)

Pode-se observar que várias estratégias foram utilizadas pela aluna para conseguir concluir seus estudos. Ameaçar sair do trabalho se a patroa não a liberasse para estudar foi uma dessas estratégias, agregadas ao desejo de deixar de ser empregada doméstica. Tinha total consciência de que somente os estudos poderiam lhe proporcionar condições de seguir outras carreiras.

Velho (op.cit.) afirma que o projeto individual envolve performance, explorações, desempenho e opções baseadas nas análises que são realizadas conforme as condições da

realidade vivida. Apoiando-se em Schutz, o autor destaca ainda que projetos "são resultados de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem e constituem toda uma vida social, inextricavelmente vinculados aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée"* (p. 28).

Concretizar um projeto de ingressar em uma Universidade não é uma tarefa fácil. Torna-se mais complicado, quando se almeja conquistar uma vaga no curso de Medicina, o mais concorrido nos vestibulares da UFMT.

> ... eu sempre tive claro o que eu queria, eu sempre quis ter um curso superior. Na verdade eu sabia mais ou menos o que eu queria dentro de várias áreas. Eu já tive vontade de fazer informática, de fazer odontologia, medicina, farmácia, eu sempre quis ter um curso superior, eu achei que eu estava passando pela vida, sem adquirir nada, e resolvi por vontade minha mesmo, que eu deveria voltar a estudar. Durante o segundo grau, eu fui me afastando, casei... Eu já devia ter terminado a faculdade uma hora dessa... Quando eu voltei a estudar, o curso que eu tinha passado (Nutrição),eu não me identifiquei totalmente, eu achei que também estaria passando batido, perdendo tempo, porque eu não ia ser uma boa profissional. Eu não gostava daquilo que eu estava fazendo, ai, decidi parar. Me condenaram, todos os amigos próximos, parentes, falaram que eu estava louca, de estar deixando uma coisa que era segura pra mim aventurar no outro curso, e sempre falavam que esse curso (Medicina) é pra rico, não adianta você tentar. Somente os meus pais me deram apoio. Eu parei no terceiro ano, eu havia trancado. O pessoal da Nutrição, havia ligado lá em casa, e falou assim: "você tem tal dia pra fazer sua rematrícula, senão você vai perder o direito da sua vaga". Todo mundo pedindo pra mim voltar, mas eu falei não, eu vou tentar mais uma vez, se eu não conseguir, eu presto outro vestibular, começo o curso de novo... No cursinho eu notei no primeiro e no segundo ano de cursinho, descrença de muita gente que eu fosse conseguir passar. Ficavam assim, aquela dúvida: "será que se vai passar". Isso me desanimava também, aí mudei de cursinho. Quando eu resolvi mudar de cursinho, eu falei: Não, eu vou conseguir! Inclusive nesse último cursinho, o professor chegou e falou: "você não sabe falar inglês, esquece, você não vai passar no vestibular pra Medicina. Isso porque eu não tinha domínio de inglês, aí, eu vou fazer vestibular pra espanhol. O que se nota, que eles põem empecilho pra você desistir do seu objetivo, mas eu consegui passar pra medicina. (Aluna O Curso de Medicina)

Apesar de ter substituído pelo casamento o projeto de obter uma formação superior após o término do ensino médio, a aluna do curso de Medicina não desistiu do seu objetivo e voltou a estudar. Segundo Velho (1994), os projetos assim como as pessoas mudam, ou as pessoas mudam através dos seus projetos. A transformação individual se dá ao longo do tempo e contextualmente. (p 48) As metas estabelecidas foram sendo reformuladas conforme

o campo de possibilidade que lhe proporcionou desenvolver estratégias para obter sua realização profissional pautada por muita determinação e esforço pessoal.

Segundo Teixeira (2003a), quando se fala em esforço pessoal não se está querendo dizer tão somente a capacidade intelectual e o interesse ou a vontade de cada um. Referem-se às condições externas que possibilitam maior facilidade para uns e mais dificuldade para outros.

Nesse caso a maior dificuldade da aluna foi enfrentar a descrença na sua capacidade para conquistar uma vaga no Curso de Medicina. Vale ressaltar que essa experiência demonstra existir, ainda hoje, a idéia de que a capacidade mental do negro é muito baixa, sendo, portanto, natural ficar sob suspeita seu desenvolvimento intelectual. Essa ideologia leva o negro a ter que provar e comprovar a todo momento que merece estar no lugar que deseja conquistar.

No depoimento a seguir, uma das alunas do curso de Nutrição ressalta que foi criada pelos avós. Deles vieram o incentivo e a dedicação que lhe favoreceram estudar.

> Eu sou filha de mãe solteira, então fui criada pelos meus avós. Entrei na escola pública, fiz o primeiro grau completo na escola pública, sempre com ausência do meu pai. Quem sempre ia em reuniões de escola, dia dos pais, era meu avô, então tenho ele como uma figura paterna. Quando eu completei 15 anos, eu não optei por uma festa de 15 anos que seria um sonho de toda menina, eu optei pra ir para um internato, né? Pra sair do interior e ir atrás de meu sonho. Então eu fui pro internato Adventista no Paraná, onde eu fiz apenas o primeiro ano né? Devido às condições financeiras, não consegui fazer o segundo grau completo lá, o terceiro ano. Então, eu tive que voltar pra Rondônia, pra uma outra cidade chamada Ji-Paraná onde eu fiz lá o segundo e o terceiro anos no colégio particular. Quando eu terminei o terceiro ano, eu prestei vestibular numa Universidade Federal e outro na particular. Passei pra Direito na particular, e na Federal não consegui passar. Fiz o primeiro semestre de Direito na particular. Foi quando eu vi que o curso não tinha nada a ver comigo e que eu tinha condições de passar numa Federal. Então eu comuniquei a minha família, que estava trancando o curso, e que eu ia fazer cursinho pra tentar uma Federal. Aí foi todo mundo contra que eu largasse a faculdade, que era uma coisa que já estava certa, do que eu largar e fazer cursinho, Aí eu consegui uma bolsa na escola onde eu estudava. Eu sempre era a melhor aluna, então eu consegui a bolsa no cursinho. Fiz seis meses de cursinho. No final do ano, eu prestei vestibular pra Nutrição, na Universidade Federal de Mato Grosso, e pra Enfermagem na Universidade Federal de Rondônia. Aí eu passei nas duas Universidades

> Federais. Optei por vir pra cá, fazer Nutrição e concluir aqui. (Aluna A Curso de Nutrição)

Neste caso, a busca por um curso superior foi projetada pela aluna, associada à dedicação dos seus avós. O seu objetivo principal era fazer um curso superior. A opção pela profissão que queria seguir foi sendo reformulada, conforme sua própria necessidade. Acreditar na sua capacidade foi fator importante em sua trajetória escolar. Mesmo contra a vontade dos avós, tomou a decisão de abrir mão do curso de Direito que já estava cursando em uma Universidade particular, com vistas a obter sua formação superior em uma Universidade Federal.

Os projetos rompidos através de uma decisão voluntária marcam e enfatizam a existência do indivíduo enquanto sujeito moral, unidade mínima significativa que se destaca para fazer a sua vida, em busca de uma maior margem de manobra, desligando-se do seu grupo de origem em prol de uma vida diferente para exercer suas escolhas. (VELHO, op.cit., p. 48)

É importante ressaltar que a opção por mudar de curso para estudar em uma Universidade Federal veio ancorada por uma trajetória escolar marcada pelo sucesso, investimento pessoal e familiar. Isso fez com que tivesse segurança ao tomar sua atitude.

Nesse sentido Velho ainda afirma que:

> As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado de *projetos* com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros *projetos* individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do *campo de possibilidades.* Os *projetos*, com as pessoas, mudam. Ou as pessoas mudam através de seus *projetos*. (p. 47 grifos do autor)

Em alguns relatos, os alunos atribuem seu sucesso escolar às boas notas. Outros mencionam o fator socialização por serem comunicativos. Essas situações foram encontradas

em seus relatos como fatores relevantes para tomarem atitudes decisivas em suas vidas, objetivando concretizar seus projetos de formação superior. Suas ações eram sempre planejadas com intenção de realizá-las em função desse sonho que, muitas vezes, já vinha sendo construído pelos seus familiares. Os projetos individuais foram sendo construídos, formulados e reformulados conforme os campos de possibilidades que proporcionaram a esses alunos negros o ingresso na Universidade.

4.4 Projetos e Estratégias de Ascensão Social

Em 1950, Azevedo já afirmava que, na Bahia, "a educação é um fator de forte influência para aquisição de *status* entre as pessoas de cor" (p.115).

Estudos recentes apontam que a educação tem grande importância no que se refere ao processo de ascensão dos indivíduos ou grupos, principalmente para a população negra, visto que a mobilidade social ascendente representa o processo pelo qual mudanças nos níveis sociais são possíveis. No entanto, pretos e pardos vêem suas possibilidades de ascensão bastante limitadas quando comparadas com o grupo branco.

Pastore e Silva (2000), apud Telles (2003), ao analisarem a mobilidade social do Brasil através dos dados da PNAD (1996), notaram que as desigualdades entre negros e brancos na ocupação de *status* estava pautada na escolaridade.

> [...] entre homens brasileiros que exerciam a mesma ocupação de seus pais, os filhos dos brancos eram 12% mais propensos a exercerem ocupações de maior status social do que os não brancos. Com base em análises mais profundas, eles concluem que 81% dessas disparidade pode ser atribuída às diferenças raciais em anos de escolaridade completos, enquanto que o restante deve-se à desigualdade racial na obtenção de empregos, não obstante os níveis semelhantes de escolaridade. (p. 223)

Embora exista essa desigualdade, um número muito reduzido de jovens negros consegue romper barreiras impostas pela cor e conquistar uma vaga em cursos que possuem altos índices de concorrência no vestibular da UFMT, visando a ocupar cargos que lhe possibilitem melhores condições financeiras após concluírem seus cursos.

A maior parte dos alunos negros entrevistados não teve, durante sua trajetória escolar, o objetivo de seguir determinadas carreiras. Entretanto, todos almejavam ingressar na UFMT, pois embora não aspirassem previamente a determinado curso ou profissão, estavam convictos da importância dessa Universidade em sua formação profissional bem como em seu crescimento pessoal. Em função disso, a escolha do curso era sempre analisada no ato das inscrições sob dois ângulos: o primeiro era o campo de trabalho, ou seja, salário e oportunidade de emprego muitas vezes acompanhado pela possibilidade de aquisição de status social. O segundo era a identificação com a área de trabalho a qual o curso se vinculava. Embora a conclusão de todas as etapas de escolarização até a Universidade não seja garantia de mobilidade ascendente, percebe-se nos relatos dos alunos a clareza de que a educação formal é um fator de forte influência para o processo de mobilidade vertical do indivíduo. Pastore (1979) afirma que fatores socioeconômicos vividos no país, podem determinar ou não o sucesso da profissão escolhida.

> A escolarização tem uma capacidade maior ou menor de promover o homem dependendo das condições de mercado em que ele esteja. Num mercado que se equaliza e que se vai ajustando cada vez melhor, a escolarização tem um enorme papel a desempenhar na promoção do homem; em um mercado demasiadamente desigual e estagnado a educação tem pouco a fazer. A potência da escolarização, portanto é condicionada pela natureza do mercado, pelo estilo de desenvolvimento, pelas formas de investir e de alocar os recursos. (p.11)

Entende-se que só a formação profissional não é suficiente para atingir seus projetos pessoais e profissionais. A escolarização está diretamente relacionada ao desenvolvimento das sociedades, influenciando assim no sucesso dos indivíduos. Nesse sentido, Figueredo (2002)

afirma ainda que a “mobilidade não depende apenas das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, mas de condições individuais, tais como idade, profissão ou ocupação, origem social e nível educacional”. (p.31)

Para os alunos negros entrevistados, formar em um curso “lucrativo” é entendido como a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho recebendo bons salários.

> Fiquei indeciso entre Educação Física e Enfermagem. Aí fui pesquisar sobre área de trabalho, né? Vi que Enfermagem era bem mais lucrativo, né? Aí eu peguei Enfermagem. Foi a primeira opção que eu fui preencher lá no formulário do vestibular. E ainda bem que passei né? (aluno J Curso de Enfermagem)

Além da preocupação em torno do campo de trabalho, a escolha dos cursos para esses jovens negros, em muitos casos, apresentou-se pautada na insegurança por não se considerarem suficientemente preparados, transformando esse processo em um jogo, num “arriscar-se às cegas”, para ver no que poderia resultar.

> Fiz cursinho seis meses, só! Eu estava insegura, eu queria mesmo era fazer Engenharia Civil, mas eu decidi por Nutrição. Não sei, eu queria ver como que era, por curiosidade. Eu falei se não der certo eu tranco e faço outro vestibular. Aí eu gostei. Os professores deram uma expectativa boa no primeiro ano do campo de trabalho da profissão, aí eu continuei. A partir do terceiro ano que eu tive mais com nutricionistas aí sim, comecei a gostar mais ainda, do curso. Estou no caminho certo. (aluna F Curso de Nutrição)

> Ah! você sabe, né? Adolescente sempre chega pra fazer inscrição um pouco em dúvida e eu quase fiz Engenharia Civil. Aí eu falei “vou fazer Nutrição, vou ver no que dá, acho que o campo pra trabalho é bom.” Eu não sabia como era, aí eu fui fazer. E o primeiro ano foi tudo muito estranho, aí chegou no segundo, terceiro, agora eu gosto do curso eu vou seguir a profissão, tô correndo atrás de pós-graduação também.... (Aluna E Curso de Nutrição)

Isso aponta também, a falta de um programa educativo que, já no ensino médio, ofereça aos alunos elementos de reflexão que os ajude a se orientar em suas futuras escolhas profissionais que muitas vezes acabam sendo determinadas por uma “trajetória construída

pelo aluno dentro de escolas públicas ou particulares que oferecem um ensino considerado de baixa qualidade. (TEIXEIRA, op.cit., p. 114)

Mesmo para aqueles que previamente já tinham certeza da carreira que pretendiam seguir, a perspectiva de melhores retornos financeiros após formados, tornou-se determinante na opção por um curso que, até então, não haviam aspirado. Assim, o sonho cultivado cede lugar a uma escolha pautada na praticidade, movida pela possibilidade futura de mais amplo campo de atuação profissional.

Segundo Fernandes (1978), a capacidade de fazer uma coisa com os olhos noutra, com firme decisão, aguardando ao mesmo tempo a ocasião oportuna para a transferência à atividade mais conceituada e melhor remunerada, marca especificamente a qualidade da impulsão psicossocial que anima com grandes esperanças o negro que quer subir (p.167).

> Adorava Contabilidade, fiz Secretariado, então pra mim seria Contabilidade. "Vou ser Auditora Fiscal". Em 95, eu prestei (vestibular) e não passei.... Na realidade eu não tinha noção do que era Enfermagem. Eu tinha terminado o segundo grau, e como tinha pouca gente no mercado, seria ótimo. Então vou fazer, né? Porque trabalhando daquele jeito com o salário pouco, então eu tinha a necessidade de crescer de ganhar um pouco melhor, mas eu não sabia nada, tanto que no começo eu me frustrei, porque quando você entra na faculdade você já quer ir pro hospital e os três primeiros semestres fica dentro de sala estudando matérias pesadas, mas depois que eu tive contato com o hospital, eu vi que eu estou num campo que eu gosto e eu quero fazer especialização na minha área. (aluna I Curso de Enfermagem)

Conscientes de que a educação e a escola, encontram-se diretamente relacionadas com emprego e salário. Ou seja, "estuda-se mais para se chegar a galgar melhores empregos e melhores níveis de renda" (TEIXEIRA, op.cit., p.191). Para esses alunos, a escolha do curso estava pautada na identificação com a profissão e, como fator determinante, o campo de trabalho.

Dessa forma pode-se concluir que os entrevistados têm consciência de que estão trilhando um caminho de “trajetória ascendente”. Isso se torna evidente através dos seus discursos, onde o ingresso na Universidade se constituí num processo de ascensão social que iniciou na preparação escolar com o apoio dos pais, estendendo-se até a formação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente trabalho foi identificar os principais fatores que contribuíram na trajetória escolar daqueles alunos negros que, de alguma forma, obtiveram sucesso no seu processo escolar até a Universidade.

Estudos e censos realizados sobre o negro na educação, têm mostrado a tamanha desigualdade que existe entre negros e brancos nos vários níveis de ensino. Visando atender ao objetivo da presente pesquisa buscou-se apresentar, com ênfase, as desigualdades existentes nas Universidades brasileiras, apontando-as como um espaço de reprodução e legitimação da ascensão social das elites do País, no entanto marcadas pela escassa presença do negro.

As estatísticas apontam que somente 2% dos negros estão inseridos nas Universidades públicas do Brasil. Contudo, esses ainda se encontram em desvantagem em relação ao branco, visto que estão alocados nos cursos que apresentam baixo nível de concorrência, pouco retorno financeiro e, conseqüentemente, baixo prestígio social.

Nos dados obtidos através das fichas de matrícula dos alunos dos cursos de Nutrição Enfermagem e Medicina da UFMT, no período de 1995 a 2002, pode-se constatar que os resultados confirmam as hipóteses de que são poucos os alunos negros que conseguem ingressar nos cursos mais concorridos. Os três cursos pesquisados encontram-se entre os dez mais concorridos no vestibular da UFMT, estando o curso de Medicina em primeiro lugar o curso de Enfermagem em quarto lugar e o curso de Nutrição em oitavo lugar.

Analisando os três cursos respectivamente, O curso de Medicina apresenta-se somente com 3% de alunos pretos. No curso de Enfermagem, encontram-se 09% desses alunos. O curso de Nutrição apresenta-se com maior percentual de alunos pretos 10,5%. Dentre os três cursos, observa-se que quanto maior a concorrência, menores são os percentuais de alunos pretos que neles encontram-se.

No que se refere à Trajetória Escolar desses alunos, percebe-se que cada curso apresenta algumas especificidades nesse processo. No curso de Nutrição constata-se um dado atípico onde a maioria dos alunos pretos, ou seja, 77,8% concluíram o ensino médio em escolas privadas, percentual maior que os alunos brancos. Bem como concluíram o ensino médio de forma regular, ou seja, em três anos, e ingressaram mais sedo na Universidade.

Pode-se considerar que esses alunos tiveram oportunidade de realizar suas trajetórias escolares em favoráveis condições, onde o curso superior parece se configurar como um horizonte delineado desde muito cedo pela família.

No curso de Enfermagem a maioria dos alunos pretos também concluíram o ensino médio no prazo de três anos. Contudo, esses alunos apresentam um maior percentual entre aqueles que estudaram em escolas públicas, 45,5%. Em contrapartida, os brancos estão em maior quantidade entre aqueles que cursaram o Ensino Médio em escolas privadas 62,5%.

Dentre as outras categorias de cor, os pretos ingressaram mais tarde na Universidade. 18,1%, iniciaram o curso superior com 27 anos de idade.

No curso de Medicina, além da gritante ausência de alunos negros, os dados apontam que a trajetória escolar da maior parte dos alunos brancos é mais fácil. Eles ingressaram mais cedo no curso, concluíram o ensino médio em escolas privadas com duração de três anos. Todos esses fatores podem justificar maior representação desse grupo de cor nesse curso.

Para dar maior precisão à pesquisa, ao se classificar os alunos através das fotografias 3 x 4, foram utilizadas a classificação de cor de mais duas pessoas, além da classificação da pesquisadora.

Fazendo uma comparação entre as classificações, foram encontradas várias divergências e dificuldades de atribuir uma cor especifica para os alunos através das fotografias 3x4 arquivadas nas fichas de matrícula. A análise vem confirmar a complexidades que envolvem essa questão no Brasil, visto que o país não possui critérios pré estabelecidos de classificação de cor. Assim, cada pessoa analisa determinados traços físicos e atribui uma cor a si própria ou para outra pessoa, dentro de um contexto histórico, social e cultural específico.

Para compreender como se constituem as várias formas de identificação por cor dos alunos negros entrevistados, utilizou-se a classificação da pesquisadora e autoclassificação dos alunos por categorias de cor abertas e fechadas.

Nessa análise é interessante ressaltar o diferencial de categorias utilizadas pelos alunos entrevistados nas perguntas de cor abertas e fechadas.

Observou-se que existe, por parte desses alunos, uma certa preferência pela categoria “negro”, visto que argumentavam não gostar de se classificar como de cor “preto”, mas, como não tinham outra opção na pergunta de cor fechada, essa se aproximava da categoria negro pela qual tinham preferência. Essa preferência, não se configura como uma problemática de auto-identificação de cor, visto que elas possuem o mesmo significado.

Os termos moreno, moreno escuro, mulato e mestiço, utilizados na pergunta de cor aberta por quatro alunos que se autoclassificaram como pardos nas categorias de cor fechada, apresentam ambigüidade e incerteza que revelam uma forma de suavizar a cor que possui.

A categoria identidade para esses alunos possui uma interpretação relacionada com moralidade, caráter ou personalidade. Somente três alunas que participaram do “Projeto Políticas da Cor na UFMT” fizeram menção aos termos raça e cor como atributos essenciais na formação de uma identidade. Pode-se concluir que o “Projeto Políticas da Cor” teve importante papel na construção dessa identidade.

A percepção dos alunos em torno da discriminação envolve diferentes opiniões que são influenciadas pelas experiências vividas por cada um deles. Mercado de trabalho, casamento e outras situações ocorridas fora do seu eixo familiar, proporcionaram para alguns alunos, uma visão crítica em torno da discriminação e do preconceito racial por terem de alguma forma, sido vítimas de atitudes discriminatórias.

Para aqueles que de alguma forma não saíram do seu eixo familiar, as atitudes de discriminação são percebidas em torno dos idosos, pessoas obesas ou em função da situação socioeconômica.

O projeto de ingressar na Universidade na maioria das vezes era delineado pelos alunos juntamente com seus familiares, sendo construídos e reconstruídos com base nos campos de possibilidades encontrados através das redes de apoio que foram se formando ao longo das suas trajetórias de vida. Dessa forma, os alunos reconhecem que ingressar na Universidade representa para eles uma conquista que se concretizou pelo investimento da família: mãe e pai, ou por parte de algum outro parente, que não apenas investiu em incentivos de apoio emocional, mas também material.

Esses alunos têm consciência de que estão trilhando um caminho de trajetória ascendente, visto que, a escolha do curso para sua formação profissional, estava pautada na identificação com a profissão e no campo de trabalho, visando maiores possibilidades de emprego.

As informações sobre trajetórias de vida e escolar, obtidas através das entrevistas pessoais, revelaram o orgulho que os alunos entrevistados possuem por estarem na UFMT. Isso pode ser constatado nas entrevistas quando relataram como viveram o momento da almejada aprovação no vestibular; eram visíveis o brilho no olhar e o sorriso no rosto de cada um deles expressando satisfação e felicidade ao reviverem esse fato de estimável importância nas suas vidas. Para muitos deles, a concretização desse sonho foi planejadas e delineada a custa de muito sacrifício, baseado num investimento tanto pessoal quanto financeiro. Para outros, embora esse espaço parecesse estar muito distante de suas realidades, essa aproximação foi o principal objetivo de suas vidas.

Com esse estudo, pode-se concluir que, de alguma forma, o negro consegue ingressar na Universidade. Contudo observa-se que o sucesso desses alunos deve-se em grande parte pelas redes de apoio e ajuda que vão surgindo de diferentes formas. Quando os pais não possuíam condições financeiras suficientes para proporcionar uma boa formação escolar, muitos têm a “sorte” de encontrar pessoas que lhes possibilitam condições de estudo apropriadas para obter formação superior.

Deixar a “mercê da sorte” a formação profissional de um jovem negro é limitar suas oportunidades. Mais do que isso, é acreditar no conceito do mérito, inteligência ou capacidade, desconsiderando os processos de aprendizagem, suas facilidades ou dificuldades, bem como as condições sociais, materiais e psicológicas marcadas muitas vezes, por extensos processos de preconceito e discriminação racial.

As histórias de sucesso relatadas mostram possíveis saídas para reverter o quadro de desigualdades raciais no Brasil. No entanto, como afirma Teixeira “Não podemos permitir que a sorte escreva as histórias dos demais”.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar em políticas públicas de ação afirmativa que insiram os negros nos patamares mais elevados da sociedade brasileira, sem que dependam da "sorte" de aparecer alguém que lhes possibilite condições suficientes para que possa obter sucesso concretizando seus projetos de vida.

Acredita-se que políticas de ação afirmativa sejam capazes de promover a integração étnica por meio do ensino, visando ao acesso e à permanência de alunos negros de maneira efetiva, nesse ambiente de diversidades que é a Universidade, ainda tão prioritariamente branca e elitista. Dessa maneira, as cotas na Universidade não se tratam de negar o mérito de quem passou no vestibular, mas sim de ampliar as oportunidades para aqueles talentos aos quais desfavoráveis condições de estudo têm-lhes impossibilitado formação superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, G.R. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988).** Bauru - SP: EDUSG, 1988.

AMORM, Andréia M. C. O. **Cor e Ensino superior: Trajetórias e o sucesso escolar de universitários negros da UFMT**. (dissertação de mestrado) UFMT/IE 2005

ARAÚJO, Tereza Cristina N. A classificação de "cor" do IBGE: notas para uma discussão. In: **Raça negra e educação.** Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n. 63, 1978, p.14 – 16.

AZEVEDO, Thales de. As Elites de Cor numa cidade brasileira: **um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

_____. Democracia Racial: **ideologia e realidade.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1975.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais.** Tradução Marco Estevão, Renato Aguiar, 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNARDINO, Joaze. **Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, v. 24, n. 2, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000200002 . Acesso em: 4. nov. 2004.

BOTT, Elizabeth. **Família e rede social.** Coleção Sociais. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

BROOKSHAW, David. **Raça e Cor na literatura Brasileira.** Tradução: KIRST, Marta. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs. In: **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** SANTOS, Renato Emerson; Lobato, Fátima (Orgs.). Rio de janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: **Os negros e a Escola Brasileira.** LIMA, Ivan Costa, ROMÃO, Jeruse, SILVEIRA Sônia M. (Orgs.). Florianópolis n. 6, NEN, 1999.

Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Mato Grosso: **dados preliminares**. BRANDÃO, André A P; Teixeira, MOEMA de Poli. (Orgs.). Niterói: EdUFF, 2003.

COSTA, Cleber Lázaro Julião; SILVA, Luiz Fernando Martins da. A teoria de Oracy Nogueira: **ruptura às teorias tradicionais e fonte para o embasamento das políticas de ação afirmativas e seus mecanismos.** Jus Navigandi, Teresina, a.8, n. 342, 14 jun. 2004. Disponível em: http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=5304. Acesso em: 11 set. 2004.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro.** 2.ed., Rio de Janeiro: Gral, 1983.

D' ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: **racismo e anti-racismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DA MATTA, Roberto. Relativizando: **uma introdução à antropologia social.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DURHAM, Eunice R. Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades. In: DURHAM, E. R. e BORI, C. M. (Orgs.). **Seminário O negro no ensino superior.** NUPES, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. São Paulo: Universidade de São Paulo, dez. 2002.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

EDWARD, José. **Veja on-line.** Ed. 1.680, dez. 2000, Belo Horizonte. Disponível em: www.veja.com.br

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução da Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção.** São Paulo: EDUC. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FIGUEIREDO, Ângela. Novas Elites de Cor: **estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador**. São Paulo: Annablume, 2002.

FRY, Peter. **O que a cinderela negra tem a dizer sobre a 'política racial' no Brasil.** Revista da USP. São Paulo (28) Dez./Fev; 1995/96, 122-135.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, Raça e Democracia.** São Paulo: Ed. 34, 2002a.

_____. **O negro no ensino superior.** Seminário organizado pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 03 e 04 dez. 2002b.

_____. Ações afirmativas para a população negra nas universidades brasileiras. In: SANTOS, RENATO E; LOBATO, Fátima (Orgs.). Ações Afirmativas: **políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Democracia Racial: O ideal, o pacto e o mito. In: Oliveira, Iolanda (Org.). **Cadernos PENESB,** v. 04, Niterói: EdUFF, 2002.

_____. PRANDI, José Reginaldo. **I Censo Étnico-Racial da USP.** 2001.

SANTOS. Tereza J. C. **Trajetórias de Professores Universitários Negros em Mato Grosso.** (Dissertação de Mestrado) UFMT/IE 2003.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada.** 4. ed. Tradução: NUNES, Marcia B. M. L. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias Escolares, Corpo Negro e Cabelo Crespo: **Reprodução de Estereótipo e/ou Ressignificação Cultural.** In: GT 21 Relações Raciais / Étnicas e Educação. Anais ANPED 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomest21/nilmalinogomest21.rtf, acessado em: 10 jun. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomas Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro, 8. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Da Diáspora: **Identidade e mediações culturais.** Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Gral, 1979.

_____. **Os números da cor.** Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1996.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: **evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

JACCOD, Luciana de Barros & BEGHIN, Nathalie. Desigualdades Raciais no Brasil: **um balanço da intervenção governamental.** Brasília IPEA, 2002,152 p.

LANDO. Janice C. **Migração, Projeto e identidade profissional: Um estudo sobre professoras do município de Sinop/MT no período de 1973 a 1982.** UFMT/IE 2003.

LIMONGI, F. P. et.al. O acesso à universidade de São Paulo: **atributos socioeconômicos dos excluídos e dos ingressastes no exame vestibular.** NUPES; 2002.

LOPES Ana Lúcia. **Alunos negros - mestiços concluintes do ensino superior.** Seminário organizado pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 03 e 04 dez. 2002.

LOPES, Véra Neusa. Calendário étnico: Destaque para afro-descendentes em diferentes tempos e lugares. **Revista do Professor,** Porto Alegre, 19 (74): 26-31, abr./jun. 2003.

MATTOS, Hebe Maria. Das cores do silêncio: **os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX.** Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: **teoria, método e criatividade.** DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. 22. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. O desafio do Conhecimento: **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 8. ed., São Paulo: HUCITEC, 2004.

MÜLLER, Maria L. R. Professoras negras na primeira república. In: Oliveira, Iolanda de (Org.). **Relações raciais e educação: alguns determinantes.** Niterói: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengle. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: **Identidade nacional versus Identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Org.). **Estratégia e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: EdUSP, 1996.

_____. Teorias sobre o racismo In: Hasembalg, C. A. et.al. Estudos & Pesquisas 4: Racismo: **Perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira.** Niterói: EDUFF, 1998, pp. 43-65.

_____. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: Oliveira, Iolanda (Org.). **Cadernos PENESB**, v. 04, Niterói: EdUFF, 2002.

NOGUEIRA, Oracy, Tanto preto quanto branco: **estudo de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. Preconceito de Marca: **As relações Raciais em Itapetininga.** São Paulo: Edusp, 1998.

OLIVEIRA, Iolanda de. Desigualdades raciais: **construções da infância e da juventude.** Niterói: Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. de et. al. **O lugar do negro na força de trabalho.** Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de "cor ou raça" do IBGE.** IPEIA Texto para discussão, n. 996. Brasília, nov. 2003.

PASTORE José. **Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

PEREIRA, João Batista Borges. Diversidade, Racismo e Educação. In: Oliveira, Iolanda (Org.) **A produção de Saberes e Práticas Pedagógicas**. **Cadernos PENESB,** v. 03, Niterói RJ: EdUFF, 2001.

PETRICCELLI, José Luís. A cor denominada: **estudo das informações do suplemento da PME**, jul. de 98. 2001.

_____. **Mapa da Cor no Ensino Superior.** set. 2004.

PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. Pratica do Racismo e Formação de Professores. In: **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura** / DAYELL, Juarez. (Org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: Uma revisão de bibliografia. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 62. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto 1987, p. 3-34.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdades raciais no Ensino Superior: a cor da UFBA. In: **Educação, racismo e anti-racismo.** Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

_____. Universidade e desigualdade: **brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro, 2004.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos Orais: do "indizível" ao "dizível" In: SIMSON, Olga de M. (Org.). Experimentos com história de vida: **Itália-Brasil.** São Paulo: Vértice, 1988.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais Escolar. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov. 1987.

SAMPAIO, Helena. A desigualdade no acesso ao ensino superior: **Observações preliminares sobre os afro-descendentes**. NUPES (S/dada.)

SEYFERTH, Giralda. **A Invenção da Raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Comunicação apresentada na 45ª Reunião Anual SBPC Pernambuco, Recife, 11 a 16-7-93. In: Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. Racismo e o Ideário da Formação do Povo no Pensamento Brasileiro. In: Oliveira, Iolanda (Org.). **Cadernos PENESB,** v. 04, Niterói: EdUFF, 2002.

SILVA Jr. Hédio. Discriminação racial nas escolas: **entre as leis e as práticas sociais.** Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades Brasileiras: Esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. **Revista do Professor,** Porto Alegre, 19 (73): 26-30, jan./mar. 2003.

SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS. **Coordenação de População e Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

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

SCHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: **cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SKIDMORE, Tomas E. Preto no Banco: **Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Família e identidade racial: os limites da cor nas relações e representações de um grupo de baixa renda**. Rio de Janeiro, 1986. Dissertação de Mestrado.

_____. **A questão da cor nas relações de um grupo de baixa renda**. In: **Caderno Cândido Mendes.** Estudos Afro – Asiáticos 14. set. 1987, p. 85 – 97.

_____. **Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Pallas, 2003a.

_____. Negros egressos de uma universidade pública no Rio de Janeiro. In: Relações Raciais e Educação: **novos desafios**. OLIVEIRA, Iolanda de. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 193 – 208.

TELLES, Edward Eric. Racismo à brasileira: **uma nova perspectiva sociológica.** Tradução: Nadza Rodrigues Marques, Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford, 2003.

THOMPSON, P. A voz do passado: **história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TURRA, Cleusa; VENTURI Gustavo (Orgs.). Data Folha - Racismo Cordial: a **mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil.** São Paulo: Ática, 1995.

TORRES, Maristela S**. Interculturalidade e Educação: Um olhar sobre as relações interétnicas entre alunos "iny" e comunidade escolar na região do Araguaia.** UFMT/IE 2004.

VELHO, Gilberto. Projeto e Metamorfose: **antropologia das sociedades complexas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: **a perspectiva dos estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Anexos

Anexo A

Roteiro de Entrevista

Dados Pessoais

Nome completo

Idade: Data de Nascimento:

Naturalidade: Sexo:

Estado civil:

Formação Escolar

1- Relate sobre sua trajetória escolar. (Onde estudou, que tipo de instituição, as relações que foram estabelecidas, momentos marcantes etc.)

Identidade

0.2 - O que essa palavra quer dizer para você?

2.2 - Como você se identificaria em termos de identidade racial? (Qual é a sua cor?)

2.3 - As categorias de cor do IBGE são: preta, amarela, branca parda e indígena, qual categoria você escolheria para se identificar?

2.4 - Na sua opinião essa categoria de cor serve para identificar os seus familiares? Descreva sua família em termos de categorias raciais.

2.5 - Você já teve algum contato com movimento negro, qual a sua opinião sobre esse trabalho?

Carreira/Curso

0.3 - Conte um pouco sobre a escolha de sua carreira.

3.1 - Qual era, na época, a opinião dos seus pais, hoje, essa opinião sofreu mudanças?

3.2 - Na sua opinião existem carreiras/cursos de graduação mais fáceis e mais difíceis de seguir? Por quê? Quais seriam?

3.3 - Qual é a sua opinião em relação ao curso no qual está inserido? Essa é a carreira que gostaria de seguir? Por quê?

Discriminação

0.4 - Você acredita que existe discriminação? Onde? E na UFMT como você vê essa questão?

4.1 - Você já observou algum tipo de discriminação?

4.2 - Você já se sentiu discriminado? (Relate como foi.)

Prestígio

0.5 - Qual é a sua concepção em torno da palavra prestígio?

5.1 - Na sua opinião qual seriam as carreiras de maior e menor prestígio social?

5.2 - Quais são suas expectativas em relação a carreira que está seguindo?

A Pesquisa

0.6 - Quais são suas consideração sobre esta pesquisa? Você acha importante e/ou necessário esse estudo?

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo